



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

*AMERICANAH: A LITERATURA AFRICANA NO ENSINO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA*

Paula de Sousa Costa

Campina Grande, PB – 2017

Paula de Sousa Costa

AMERICANAH: A LITERATURA AFRICANA NO ENSINO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguagem e Ensino, da
Universidade Federal de Campina
Grande.

Orientadora: Profa. Dra. Josilene
Pinheiro-Mariz (UFCG);

Coorientador: Prof. Dr. Alain-
Philippe Durand (University of
Arizona).

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

C837a Costa, Paula de Sousa.
AMERICANAH : a literatura africana no ensino de inglês com Língua Estrangeira / Paula de Sousa Costa. – Campina Grande-PB, 2017.
156 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz, Prof. Dr. Alain-Philippe Durand".

Referências.

1. Ensino-Aprendizagem – Língua Inglesa. 2. Literatura Africana. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Durand, Alain-Philippe. III. Título.

CDU 821.111(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO BANCA EXAMINADORA

Josilene Pinheiro Mariz

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)

Alain-Philippe Durand

Coorientador: Prof. Dr. Alain-Philippe Durand (University of Arizona)

Maria Marta dos S. S. Nóbrega

Examinadora interna: Prof.^a Dr.^a Maria Marta dos S. Silva Nóbrega (UFCG)

Francisca Zuleide Duarte de Souza

Examinadora externa: Prof.^a Dr.^a Francisca Zuleide Duarte de Souza (UEPE)

Maria Angélica de Oliveira
Examinadora Suplente: Prof.^a Dr.^a Maria Angélica de Oliveira (UFPB)

Campina Grande, PB - 2017

*Ao Deus que me amou primeiro,
Aos meus pais e irmãos, alicerces da minha caminhada,
A Danielton, meu companheiro nessa jornada,
A meu filho Eliel que ainda no ventre já me traz muita alegria.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pelo seu grande amor com que nos amou, proporcionando tão grande salvação em Jesus Cristo.

A meu esposo Danielton Gomes dos Santos pelo seu carinho e amor, por sonhar junto comigo, por estar presente e me inspirar a superar os meus limites.

Aos meus queridos pais Pedro José da Costa e Luciene Maria de Sousa Costa, pelo amor e cuidado para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos Luis Paulo de Sousa Costa, Patrícia de Sousa Costa e Pedro de Sousa Costa Júnior pelo apoio, carinho e por sempre acreditar em mim.

A minha orientadora Josilene Pinheiro-Mariz pela amizade e ensinamentos que levarei para vida, por todo incentivo recebido, meu respeito e admiração.

Ao meu coorientador Alain-Philippe Durand pelas contribuições para realização desse trabalho.

À diretora da escola Liceu Dr. José Gondim, Cláudia Medeiros, por todo incentivo e força para que eu pudesse viajar de Iguatu a Campina Grande para realização do mestrado e por ter acolhido a realização da pesquisa na escola, sem sua compreensão não teria sido possível.

Aos meus alunos do 3ºA ano 2016 pela receptividade e disponibilidade em participarem da pesquisa, pelas ricas discussões e contribuições.

Ao professor Marco Antônio M. Costa pelo auxílio e ensinamentos durante as disciplinas.

Às professoras Maria Marta dos S. Silva Nóbrega e Francisca Zuleide Duarte de Souza pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições para este trabalho.

À Rennally Soares pelas conversas e risadas, pela sua amizade.

A Universidade Federal de Campina Grande pelo incentivo à pesquisa.

Porque desde a antiguidade não se ouviu, nem com ouvidos se percebeu, nem com os olhos se viu um Deus além de ti que trabalha para aquele que nele espera.

Isaías 64:4

RESUMO

Atualmente, estudos vêm sendo desenvolvidos sobre a necessidade da não dissociação da literatura no âmbito do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), uma vez que o texto literário possui características linguísticas e culturais, que podem favorecer a aprendizagem da língua de maneira mais prazerosa. Além disso, quando pensamos em literatura de língua inglesa, nosso pensamento vai ao encontro das literaturas norte-americana ou britânica. Entretanto, este trabalho busca ir além do eixo anglo-americano, em uma perspectiva de pluralizar o ensino de inglês, tentando levar outras literaturas e culturas para sala de aula. Para isso, escolhemos como objeto de estudo o romance *Americanah*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, com o intuito de romper com os estereótipos construídos pelo ocidente em relação à África. Esta pesquisa se justifica, dessa forma, por trabalhar em condição de equilíbrio língua e literatura, além de levar a cultura africana para sala de aula de inglês e contribuir para formação crítica dos estudantes, ampliando seus conhecimentos de mundo. Para fundamentar este trabalho, nós apoiamos nas ideias de Bakhtin (2006) e Jakobson (2007), que subsidiarão os estudos acerca das contribuições do texto literário na aula de LEM, além de alguns estudiosos como Pinheiro-Mariz (2007), Lazar (1994), Corchs (2006), Sivasubramaniam (2006), que também discutem a importância da literatura na sala de aula. Ainda nos apoiaremos nas contribuições de Hall (2003), Homi Bhabha (2010) e Woodward (2007), os quais estabelecem uma ampla discussão acerca de diáspora, identidade e diferenças culturais no contexto pós-colonial. Assim, este estudo tem como objetivo geral: refletir sobre a conjuntura do ensino da Língua Inglesa em uma perspectiva de não dissociação entre língua e literatura, dando-se enfoque à cultura/literatura africana, a partir da leitura do romance *Americanah*. A respeito da metodologia, classificamos quanto à abordagem, como qualitativa; em relação aos objetivos, tem caráter descritivo, pois, realiza o registro através da coleta de dados e pondera sobre as possíveis contribuições para o ensino de inglês; por fim, a consideramos ainda uma pesquisa-ação por levar em conta a participação do pesquisador na geração de dados. As intervenções foram realizadas na escola Liceu Dr. José Gondim, na cidade de Iguatu – Ceará. Os participantes são alunos do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública. A maioria deles não tinham contato ainda com a literatura africana, sobretudo na aula de inglês. Constata-se que a leitura da obra contribuiu para ampliar os conhecimentos linguísticos e culturais dos estudantes acerca da língua inglesa, além de contribuir para uma visão crítica sobre as questões culturais relacionadas ao continente africano.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua Inglesa. Literatura Africana.

ABSTRACT

Nowadays, studies have been developed about the necessity of non-dissociation of the literature in the scope of the teaching of Modern Foreign Languages, since the literary text has linguistic and cultural characteristics, which can favor the learning of the language more pleasantly. When we think of English-language literature, our thinking goes to American or British literature. However, this work seeks to go beyond the Anglo-American axis, in a perspective of pluralizing English teaching, trying to take other literatures and cultures into the classroom. For this, we chose the novel *Americanah*, by the Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, as the object of study, in order to break with the stereotypes built by the West in relation to Africa. This research is justified, therefore, by working language and literature, in addition to bringing African culture to English classroom and contributing to critical education of students, expanding their knowledge of the world. The ideas of Bakhtin (2006) and Jakobson (2007) will subsidize the studies about the contributions of the literary text in English teaching, besides some researchers like Pinheiro-Mariz (2007), Lazar (1994), Corchs (2006), Sivasubramaniam (2006), who also discuss the importance of literature in the classroom. We will observe also the contributions of Hall (2003), Homi Bhabha (2010) and Woodward (2007), which establish a broad discussion about diaspora, identity and cultural differences in the postcolonial context. The main goal of this research is to reflect on the conjuncture of the teaching of the English Language in a perspective of non-dissociation between language and literature, giving focus to African culture / literature, from the reading of the novel *Americanah*. The subjects of present research are students in a third grade class of a public high school, Liceu Dr. José Gondim, localized in Iguatu's city, Ceará. Most of the students had not in touch with African literature yet, especially in English class. We could observe that the reading of the novel contributed to increase the students' linguistic and cultural knowledge of the English language, as well as contributing to a critical view on cultural issues related to the African continent.

Keywords: Teaching-learning. English Language. African Literature.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Post do E3.....	85
FIGURA 2: Post do E19.....	86
FIGURA 3: Post do E23.....	86
FIGURA 4: Post do E29.....	87
FIGURA 5: Resposta do E3.....	89
FIGURA 6: Resposta do E7.....	89
FIGURA 7: Resposta do E11.....	89
FIGURA 8: Resposta do E23.....	89
FIGURA 10: Resposta do E 7.....	91
FIGURA 11: Resposta do E23.....	91
FIGURA 12: Resposta do E3.....	92
FIGURA 13: Resposta do E11.....	92
FIGURA 14: Resposta do E23.....	92
FIGURA 15: Resposta do E3.....	94
FIGURA 16: Resposta do E7.....	94
FIGURA 17: Resposta do E11.....	94
FIGURA 18: Resposta do E23.....	94
FIGURA 19: Resposta do E3.....	95
FIGURA 20: Resposta do E11.....	95
FIGURA 21: Resposta do E23.....	95
FIGURA 22: Resposta do E4.....	99
FIGURA 23: Resposta do E7.....	99
FIGURA 24: Resposta do E13.....	100
FIGURA 25: Resposta do E25.....	100
FIGURA 26: Resposta do E1.....	106
FIGURA 27: Resposta do E6.....	106
FIGURA 28: Resposta do E1.....	108
FIGURA 29: Resposta do E14.....	108
FIGURA 30: Resposta do E2.....	109
FIGURA 31: Resposta do E28.....	109
FIGURA 32: Resposta do E24.....	111
FIGURA 33: Resposta do E27.....	111
FIGURA 34: Resposta do E28.....	111

FIGURA 35: Resposta do E29	111
FIGURA 36: Resposta do E31	111
FIGURA 37: Resposta do E6	112
FIGURA 38: Resposta do E13	112
FIGURA 39: Resposta do E3	114
FIGURA 40: Resposta do E4	114
FIGURA 41: Resposta do E6	114
FIGURA 42: Resposta do E3	116
FIGURA 43: Resposta do E29	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Textos literários do LD High up (2013)	35
QUADRO 2: Textos literários do LD Take over (2013).....	37
QUADRO 3:Textos literários do LD Way to go! (2014).....	39
QUADRO 4: Textos literários do LD Alive High (2013).....	41
QUADRO 5: Expressões racistas	89
QUADRO 6: A problemática social do preconceito	91
QUADRO 7: Racismo no Brasil	92
QUADRO 8: Identidades.....	94
QUADRO 9: A importância da discussão sobre as questões raciais.....	95
QUADRO 10: Preconceito e a estética negra	99
QUADRO 11: Representações da estética negra	100
QUADRO 12: O conhecimento dos alunos sobre a África	106
QUADRO 13: A língua inglesa na África.....	108
QUADRO 14: Abordagem do texto literário.....	109
QUADRO 15: A importância da literatura/cultura africana.....	111
QUADRO 16: Literatura africana no livro didático	112
QUADRO 17: Relatos da experiência	114
QUADRO 18: Literatura na aula de língua inglesa.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de textos literários	43
Gráfico 2: Nacionalidade dos autores	44

LISTA DE SIGLAS

E – Estudante

EM – Ensino Médio

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

LD – Livro Didático

LEM – Língua Estrangeira Moderna

TL – Texto Literário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (LEM)	23
1.1 CULTURA/LITERATURA AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO	29
1.1.1 A cultura africana no livro didático: do esquecimento à omissão.....	33
CAPÍTULO 2: <i>AMERICANAH</i>: PÓS-COLONIALISMO E HIBRIDIZAÇÃO IDENTITÁRIA NO CONTEXTO DIASPÓRICO	47
2.1 <i>AMERICANAH</i> , DE CHIMAMANDA ADICHIE.....	51
2.2 A DESCOBERTA DA IDENTIDADE NO CONTEXTO DIASPÓRICO.....	52
2.3 AFRO-AMERICANO X AFRICANO: RELAÇÃO DE ALTERIDADE.....	58
2.4 <i>AMERICANAH</i> : HIBRIDIZAÇÃO CULTURAL	62
CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO: LITERATURA AFRICANA NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	68
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	69
3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	70
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	72
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INTERVENÇÕES E COLETA DE DADOS	73
3.4.1 Procedimentos de coleta de dados	75
3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	79
CAPÍTULO 4: <i>AMERICANAH</i>: UMA RUPTURA COM A HISTÓRIA ÚNICA NA SALA DE AULA DE ILE	81
4.1 IDENTIDADE, ALTERIDADE E INTERCULTURALIDADE NA AULA DE ILE	82
4.2 REPRESENTAÇÕES DA ESTÉTICA NEGRA EM <i>AMERICANAH</i>	96
4.3 VEREDAS LITERÁRIAS NO APRENDIZADO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122

APÊNDICES	126
Apêndice 1: sequência de atividades.....	127
Apêndice 2: questionário inicial.....	131
Apêndice 3: Atividade 1: Início de namoro entre Ifemelu e Obinze (Cap. 4 p. 75-76).....	132
Apêndice 4: atividade do excerto do Blog: <i>To my fellow non-american blacks: In America, you are black, baby</i> (p. 273-274)	133
Apêndice 5: atividade do excerto <i>Dinner with Blaine's friends</i> (p. 359-361)	134
Apêndice 6: atividade do excerto <i>Ifem comes back to Lagos</i> (p. 475); <i>The end</i> (p. 587-588)	135
Apêndice 7: questionário final	136
Apêndice 8: termo de anuência	137
Apêndice 9: termo de assentimento livre e esclarecido.....	138
Apêndice 10: termo de consentimento livre e esclarecido.....	140
ANEXOS	142
Anexo A: paratexto: capa e minibiografia.....	143
Anexo B: excerto do início de namoro entre Ifemelu e Obinze (Cap. 4 p. 75-76)	144
Anexo C: excerto do Blog: <i>To my fellow non-american blacks: In America, you are black, baby</i> (p. 273-274)	146
Anexo D: excerto: <i>Dinner with Blaine's friends</i> (p. 359-361).....	148
Anexo E: excerto: <i>Ifem comes back to Lagos</i> (p. 475-476); <i>The end</i> (p. 587-588)	151
Anexo F: <i>Time for literature 2 (Alive high)</i>	153
Anexo G: parecer consubstanciado do CEP	155

INTRODUÇÃO

O ensino das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) passou por significativas mudanças no decorrer de sua construção e afirmação no sistema educacional brasileiro. A fim de reconfigurar sua relevância como disciplina no currículo escolar, tem crescido o número de estudos e pesquisas voltados para a qualidade do ensino, na perspectiva de discutir os problemas e apontar possíveis soluções. Um desses vieses de estudo é o reconhecimento do Texto Literário (TL) como representação viva e genuína da língua, o qual pode servir como importante instrumento na prática pedagógica.

Devido à possibilidade de estimular trocas interculturais (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001), o TL pode ser considerado um indispensável aliado no ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas. Para tanto, buscamos romper com a prática conservadora e/ou tradicional de trabalhar apenas os textos da literatura de grandes centros econômicos, ao valorizar e divulgar a literatura pós-colonial.

Nesta pesquisa, abordamos o ensino do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Ensino Médio, levando em conta também os aspectos culturais no processo de ensino/aprendizagem da língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) enfatizam a aprendizagem dessa disciplina por meio da cultura, ampliando a visão de mundo dos discentes. Tal documento oficial sugere que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna deve considerar “a compreensão das possibilidades de visão do mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual”. (BRASIL, 2000, p. 11)

Por isso, valorizar as diferentes culturas, principalmente aquelas que estão presentes na história brasileira, é imprescindível no ensino de uma Língua Estrangeira, muito especialmente na escola, pois, aprender outra língua é também conhecer os costumes e o modo de vida de outros povos. Além disso, os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) visam à aprendizagem não apenas dos conteúdos gramaticais, mas foca, sobretudo, na leitura e na compreensão de textos enquanto um caminho muito propício para a ampliação de horizontes.

Considerando essa orientação, esta pesquisa visa trabalhar nas aulas de Língua Estrangeira, neste caso o Inglês, a compreensão textual, ou, especificamente, a leitura do texto literário, como importante competência linguística. Ademais, o inglês, como a segunda língua mais falada no mundo¹, necessita assumir essa identidade pluricultural na sala de aula, pois, apesar de estar presente nos cinco continentes, ainda existe, no Brasil, a predominância no seu ensino da disseminação da cultura anglo-americana.

Entendendo ser uma possibilidade de minimizar essa problemática, selecionamos o romance *Americanah* (2014), de Chimamanda Adichie, que é uma das principais autoras anglófonas da literatura contemporânea. Essa escolha se justifica pela necessidade de trabalhar, em condição de equilíbrio, a língua e a literatura, destacando-se, nesse âmbito, as questões culturais. Esta investigação é norteada pela pergunta: De que maneiras a obra *Americanah*, da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, possibilita a inclusão da temática História e Cultura africanas nas aulas de ILE?

Conforme Pinheiro-Mariz (2007, p.147), o texto literário pode ser um aliado na atividade de leitura, apesar de apresentar alguns empecilhos para uma compreensão maior do texto, devido à sua polissemia, o que faz necessária uma abordagem de acordo com suas especificidades. Nessa conjuntura, entendemos que o ensino da cultura africana é necessário para contextualização da cultura afro-brasileira. Portanto, cabe-nos situar o continente africano dada a sua diversidade linguístico-cultural, especialmente por ser um dos continentes mais importantes para a formação do povo brasileiro.

A África possui 54 países, sendo o terceiro maior continente do mundo em extensão territorial e o segundo mais populoso. De acordo com Rodrigues (2011), embora

¹ O mandarim está em primeiro lugar pelo número da população chinesa. Contudo o inglês é a língua falada em todos os continentes e a mais ensinada no mundo.

existam aproximadamente 2.100 línguas autóctones faladas, o Inglês é a língua oficial de 22 desses países, dentre eles Nigéria, Botsuana, Quênia, Camarões, África do Sul, Gana, só para citar alguns. Todos eles são ex-colônias britânicas e receberam a língua como herança cultural. Além do inglês, cada país possui mais de uma língua autóctone, usada no convívio familiar. No entanto, na comunicação fora de casa, como no comércio, governo, escolas e universidades prevalece o inglês.

Sob essa ótica, estudar a literatura africana nas aulas de inglês no Ensino Médio torna-se importante por quebrar tabus que, de maneira geral, levam os estudantes a pensarem somente na Inglaterra e Estados Unidos quando se pretende aprender essa língua. Ademais, além de possibilitar a expansão dos conhecimentos dos estudantes, possibilita também repensar o ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Entende-se, portanto, que a relevância desta investigação tem suporte também na Lei Federal, nº. 10.639, sancionada em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), a qual torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, a importância desta pesquisa se manifesta por trabalhar a literatura/cultura africana na aula de língua inglesa, já que a obra em análise apresenta a maneira de ver o mundo, os costumes, enfim, o modo de viver nigeriano. Assim, a leitura do romance *Americanah* proporciona uma oportunidade ímpar de conduzir o aprendiz/leitor/estudante a conhecer essa cultura.

É importante ressaltar, também, a dificuldade em encontrar, no Brasil, pesquisas no mesmo escopo. Esse fato, acentua a relevância desta pesquisa, por propor um tema que contribuirá no âmbito acadêmico nacional, pois, embora muitos estudos venham sendo realizados acerca do TL no ensino de Línguas Estrangeiras, são raros os trabalhos encontrados que abordam a literatura africana anglófona (especificamente a obra *Americanah*) como ferramenta didática e inclusiva no ensino da língua inglesa.

Este estudo tem como objetivo geral: refletir sobre a conjuntura do ensino da Língua Inglesa em uma perspectiva de não dissociação entre língua e literatura, dando-se

ênfoque à cultura/literatura africana, a partir da leitura do romance *Americanah*. Como objetivos específicos, busca-se: refletir sobre a cultura africana no contexto de ensino/aprendizagem de ILE, diante dos desafios da sala de aula e da tão estigmatizada centralização no dualismo cultural/literário anglo-americano; verificar as possíveis contribuições do texto literário para o ensino de língua estrangeira, considerando que não se pode dissociar a literatura do ensino da língua; investigar como a obra *Americanah* possibilita a valorização e difusão da cultura/literatura africana, ampliando o conhecimento dos discentes.

Para isso, no primeiro capítulo, trazemos algumas considerações acerca da associação da literatura e o ensino da língua estrangeira, realizando um levantamento de dados sobre a importância das contribuições do texto literário para o ensino de Língua Estrangeira Moderna. Ademais, realizamos uma análise das coletâneas de livro didáticos de inglês do Ensino Médio distribuídos pelo PNLD, buscando perceber como eles apresentam ou abordam a cultura/literatura africana nas propostas de temas, conteúdos e atividades a serem realizadas em sala.

No segundo capítulo, apresentamos ponderações acerca da literatura africana anglófona, especificamente a nigeriana. Logo, refletimos sobre a temática do romance *Americanah* e abordamos os aspectos culturais/interculturais trazidos pela narrativa como raça, gênero, diáspora e identidade.

No terceiro capítulo, expomos o percurso metodológico, inicialmente caracterizando a tipologia da pesquisa, em seguida descrevendo o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos realizados nas intervenções para coleta de dados, e, por fim, especificamos as categorias de análise.

No quarto capítulo, desenvolvemos a análise dos dados coletados, obtidos durante a observação da experiência da leitura do livro *Americanah* em sala de aula, com alunos do Ensino Médio. Portanto, averiguamos como se deu o processo de

ensino/aprendizagem, para finalmente refletirmos sobre quais os benefícios que o TL propicia a fruição da aquisição da língua.

Desse modo, neste trabalho, dialogamos à luz das ideias de Hall (2003), Bhabha (2010) e Woodward (2007), os quais estabelecem uma ampla discussão acerca de diáspora, identidade e diferenças culturais no contexto pós-colonial. Teóricos como Bakhtin (2006) e Jakobson (2007), subsidiarão os estudos acerca das contribuições da obra literária na aula de LEM, além de alguns estudiosos como Pinheiro-Mariz (2007), Lazar (1994), Corchs (2006) e Sivasubramaniam (2006). Acrescenta-se, ainda que trazemos as considerações de Munanga (2004), Gomes (2005) e Fonseca (2000) acerca da importância da cultura africana para a história do Brasil, principalmente sua inclusão nas escolas brasileiras.

O interesse por esta pesquisa nasceu de uma experiência pessoal como professora do Ensino Médio em escolas públicas, quando, diante de alguns desafios em relação à prática pedagógica do ensino de inglês, senti a necessidade de refletir sobre a abordagem do TL na aula de língua inglesa. Nessa reflexão, percebi que os estudantes têm uma visão centralizada no dualismo literário/cultural anglo-americano. Logo, entendi ser importante pensar uma abordagem que unisse a literatura africana anglófona como meio de valorizar essa cultura, que tanto influenciou a construção da história brasileira e, assim, dar suporte à ampliação da visão de mundo dos discentes.

Enfim, designamos esta pesquisa como qualitativa, pois preocupou-se em compreender aspectos de uma realidade social específica, tratando do caráter dos dados coletados que não podem ser quantificados (GERHARDT; SILVEIRA, p. 32, 2009). Esta investigação, segundo os objetivos é descritiva, pois tem a finalidade de investigar, desenvolver ideias e modificar conceitos, possibilitando uma visão geral dos fatos estudados (GIL, p.43, 1999). Por fim, consideramos também uma pesquisa-ação, pois é uma intervenção situacional, onde há a participação direta dos indivíduos da pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, p. 90, 2008).

Participaram desta pesquisa estudantes da rede pública do Ensino Médio do estado do Ceará, com o nível básico da língua inglesa. Acrescentamos ainda que o *corpus* é composto por relatos dos discentes, coletados através de questionários e atividades, os quais constituem-se como a base de discussão e análise acerca do processo de construção da aprendizagem.

Portanto, é possível dizer que esta experiência proporcionou aos alunos uma visão de mundo mais ampla e plural, refletindo essa nova postura na sociedade local, enquanto uma atitude positiva, inclusiva e de reconhecimento de sua própria cultura, estabelecendo dessa maneira os laços interculturais.

CAPÍTULO 1:

O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (LEM)

“The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.”²

Chimamanda Ngozi Adichie

² “A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (ADICHIE, 2009. *O perigo de uma história única* traduzido por Erika Rodrigues)

Em sua palestra intitulada *O perigo da história única*, Chimamanda Adichie (2009) tece uma discussão acerca das histórias que são contadas de maneira singular, reduzindo nações e povos a um conjunto de estereótipos que não fazem jus à diversidade de histórias existentes em sua realidade. Trazendo para mais próximo da nossa realidade, histórias únicas são contadas e disseminadas frequentemente em nosso cotidiano. Essa prática perpassa também a educação brasileira e a nossa prática pedagógica.

No ensino/aprendizagem de inglês no Brasil, notamos a história única sendo praticada diariamente em nossas escolas, quando é propagada a ideia de que as culturas genuínas de língua inglesa são apenas as culturas americana ou britânica. No entanto, aqui temos como desafio levar o ensino de ILE, além dessa história única, numa perspectiva plural sobre os estudos de língua e literatura na educação básica.

Nessa perspectiva, os estudos sobre linguagem e enunciação, conforme Mikhail Bakhtin (2006), concebem a linguagem como parte da prática social e ideológica, que está ligada às interações sociais, sendo, portanto, denominado de sociointeracionismo, pois, para ele, “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 125). A partir desse pensamento, a construção de discurso se dá pelo conhecimento de mundo e da interação que existe entre os interlocutores. De acordo com o referido autor, toda aprendizagem se dá através de um diálogo entre enunciados, o chamado dialogismo.

Bakhtin (2006) amplia o conceito de diálogo para além da “fala”, inserindo também as formas impressas como o livro. Assim, conforme essa ideia, a obra literária, formada em sua essência por enunciados contextualizados em uma determinada realidade e enredo, pode propiciar a interação e o diálogo com o leitor/estudante na sala de aula e oportunizar ao aluno desenvolver tanto os conhecimentos linguísticos, quanto o pensamento crítico sobre a obra literária lida:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado [...]. (BAKHTIN, 2006, p. 125-126)

Assim, a linguagem é resultante da prática social do diálogo, que, seja verbal ou escrito, os sujeitos estabelecem sua comunicação a partir dos enunciados, produzindo e compreendendo-os em diferentes contextos e situações. A abordagem discursiva da leitura considera que o momento histórico-social, o contexto em que o texto está inserido, os sujeitos envolvidos e as circunstâncias da enunciação são de extrema relevância para a construção de sentidos. Tal reflexão se faz necessária porque essa concepção leva em conta a relação com o outro no momento da comunicação, ou seja, a alteridade existente nas relações. Isso é importante porque discutiremos mais à frente acerca dos sujeitos envolvidos (negros) e o momento histórico, bem como o contexto social em que eles estão inseridos, além de permitir a construção da formação crítica do leitor.

Segundo Brandão (1994), a leitura como prática social provoca a interação entre os indivíduos, promovendo uma leitura de mundo e possibilitando uma atuação crítica e cidadã na sociedade:

A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos (BRANDÃO, 1994, p. 89-90).

Desse modo, no processo da leitura cabe ao leitor decifrar os vários sentidos que o texto pode provocar. Quando o texto é literário, existe uma quantidade ainda maior de

códigos a serem decifrados, uma vez que este tem a capacidade de envolver e comunicar-se com o leitor, de suscitar sentimentos e experiências, tornando a leitura deleitosa. Sobretudo, vale ressaltar que se aprende mais quando se é estimulado. Partindo desse pressuposto, Lima e Lago (2013, p. 269) acreditam que a abordagem da literatura estimula a percepção do aluno enquanto ser humano e como cidadão, ao trazer temas mais próximos a sua realidade.

Tomamos como base ainda o pensamento de Jakobson (2007), cujas ideias sugerem a indissociabilidade da linguística e da literatura, já que ambas estão intrinsicamente ligadas. Dessa forma, ele propõe a *Poética* como campo da linguística que estuda a literatura enquanto arte verbal, como sistema de signos verbais.

A *Poética* trata fundamentalmente do problema: Que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte? Sendo o objeto principal da *Poética* as *differentia* específica entre a arte verbal e as outras artes e espécies de condutas verbais, cabe-lhe um lugar de preeminência nos estudos literários. (JAKOBSON, 2007, p. 118-119)

Sob essa ótica, percebemos uma ênfase no fato de que os estudos literários se preocupam com “traços secundários” da literatura, como os aspectos culturais, sociais, históricos, filosóficos e biográficos, mas é imprescindível também pensar nos aspectos linguísticos da obra literária, pois o que a literatura teria de mais essencial é a linguagem verbal. A partir desse pensamento, ressalta-se a amplitude da *Poética* equivalente a todo discurso, não apenas à poesia, como se pode pensar equivocadamente: “A *Poética*, no sentido mais lato da palavra, se ocupa da função poética não apenas na poesia, onde tal função se sobrepõe às outras funções da linguagem, mas também fora da poesia, quando alguma outra função se sobreponha à função poética” (JAKOBSON, 2007, p.132).

No entanto, ao situarmos historicamente a proposta jakobsoniana, não podemos deixar de lembrar que ela está ancorada no contexto do Estruturalismo. Todavia, consideramos bastante pertinentes algumas reflexões dentro dessa perspectiva sem,

necessariamente, vê-la como ideal para a nossa proposta de trabalho, uma vez que também reconhecemos as limitações dessa corrente.

Partindo dessa reflexão, é importante dizer que pensar a literatura como linguagem verbal na sua plenitude, pode ser um caminho igualmente necessário para o âmbito da sala de aula. Além disso, o ato de ler ocorre dentro de situações sociais delimitadas, cujas normas tendem a restringir o processo de leitura; perceber e entender essas restrições pode ser um caminho para o desenvolvimento de uma atitude crítica durante a leitura. Assim, entendemos que o texto literário possibilita uma saída para tornar a leitura mais proveitosa, devido às múltiplas interpretações que ele pode possibilitar, propiciando ainda o aprendizado das habilidades linguísticas por sua estrutura e vocabulário e conhecimento de mundo do leitor.

Contudo, de modo geral o material didático trabalhado nas aulas de Inglês como Língua Estrangeira está repleto de textos informativos e não-literários. Quando se encontra alguma amostra de obras literárias, em sua maioria, é referente a escritores ingleses ou norte-americanos. Este fato, leva-nos a constatar que os nossos estudantes estão acostumados apenas à literatura britânica e americana, configurando uma visão mínima de um dualismo literário. Isso reforça a necessidade de romper com essa “história única” e incentivar, por exemplo, o conhecimento e a valorização da literatura africana anglófona.

A abordagem da literatura africana anglófona permite pluralizar o ensino de inglês, pois possibilita o conhecimento de uma cultura fora do eixo anglo-americano, ampliando também o conhecimento de mundo dos discentes. Corchs (2006) destaca a necessidade de descentralizar o ensino de inglês, que se tornou um fenômeno linguístico, falado no mundo inteiro, como uma língua franca, isto é, a mais usada em relações internacionais comerciais, viagens, eventos, redes sociais etc. Portanto, necessita de uma abordagem que também se preocupe com o cenário plural e globalizado:

[...] O conceito de aprendizado da língua inglesa mudou ao longo dos anos. Em outras palavras, o indivíduo que procura aprender inglês tem como objetivo a comunicação com pessoas de várias nacionalidades e não somente com americanos e ou britânicos. A Aquisição da língua significa falar com o resto do mundo, já que o idioma tornou-se um fenômeno linguístico. (CORCHS, 2006, p.16)

Por essa ótica, Pinheiro-Mariz (2007, p.157) enfatiza que “a sala de aula precisa ser, desde cedo, um lugar propício para as trocas languageiras; e, para isso, o texto literário apresenta-se como elemento de fundamental importância, seja quanto à compreensão ou à expressão”. Concordamos que, apesar das dificuldades que o TL pode impor aos discentes, quanto mais cedo houver esse contato, independente de qual atividade esteja sendo realizada, mais rápido o aprendiz irá desenvolver as habilidades necessárias para vencer e compreender a obra.

Lazar (1994, p. 123), em seu trabalho *Using Literature at lower levels*, acerca da abordagem da obra literária no ensino de inglês para alunos de nível elementar, constata que, para a aprendizagem da língua, “podemos explorar textos literários para aumentar a consciência da linguagem e o conhecimento gramatical e lexical dos alunos em níveis mais baixos, por utilizar precisamente aquelas técnicas e atividades que são aplicadas a cada dia na sala de aula”³

O desafio do ILE no Ensino Médio está, muitas vezes, no pouco tempo para a aula e, principalmente, porque a maioria dos alunos permanece no nível elementar. Porém, acreditamos que a literatura possa favorecer o ensino de LEM, tornando possível o desenvolvimento de diversas atividades que favorecem a fruição e a aprendizagem das habilidades linguísticas e romper com a história única praticada na sala de aula de língua inglesa.

³ We can exploit literary texts to increase the language awareness and grammatical and lexical knowledge of students at lower levels by using precisely those techniques and activities which are applied every day in the classroom. (Tradução nossa.)

1.1 CULTURA/LITERATURA AFRICANA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO

Considerando a necessidade de trabalhar a literatura/cultura no âmbito do ensino de LEM, especificamente a língua inglesa e a importância do ensino da cultura/literatura africana anglófona, entendemos como necessária uma investigação que verifique elementos que são, na atualidade, essenciais ao ensino de ILE em nosso país.

Buscando melhor compreender como se conjectura o ensino de ILE e de culturas africanas de língua inglesa nesse ensino, observamos a constatação de Gomes (2005) ao asseverar que a educação brasileira precisa passar por um processo de construção de consciência e reflexão sobre as questões raciais no ambiente escolar brasileiro, devido ao nosso contexto sócio-histórico nacional. Para isso, a autora questiona o papel atual da escola e do educador quanto ao trato da diversidade étnico-racial na prática pedagógica:

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (GOMES, 2005, p.146-147)

Partindo dessa assertiva, é importante explorar, de maneira positiva e a favor da educação, a diversidade social e cultural presentes nas escolas como um todo. É nesse espaço que o Livro Didático de Língua Estrangeira (LD/LE) no Ensino Médio (EM) tem um papel importante na condução desse processo de ensino-aprendizagem, pois é considerado um aliado na sala de aula, como material-subsídio que facilita a leitura e a realização de atividades.

Portanto, o LD/LE é uma conquista significativa, que permite melhorar a prática didática na sala de aula, por apresentar recursos como textos e atividades para desenvolvimento da aprendizagem, além de trabalhar as habilidades linguísticas fundamentais como leitura, compreensão oral, fala e escrita. Porém, a problemática instala-se quando esse subsídio não explora os aspectos interculturais das diversas culturas anglófonas, incluindo a africana, de modo a pluralizar o ensino-aprendizagem e falha ao dissociar a literatura do ensino de LEM, pois, apesar de em cada unidade apresentar atividades de compreensão textual, raramente encontramos, neles, os textos literários e quando os encontramos são, na maioria das vezes, textos de escritores ingleses ou norte-americanos.

Munanga (2004, p. 56) discorre sobre como a cultura africana é pouco abordada nos livros didáticos: “Na maioria dos livros didáticos que conhecemos, o ensino da África é geralmente ausente ou apresentada numa ótica estereotipada”. Logo, os aspectos culturais presentes no LD também são importantes, já que mostram para os estudantes a cultura que a língua representa.

Compreendendo a importância e a presença da língua inglesa no mundo, não se pode deixar de ressaltar a ausência das culturas africanas nas aulas de LEM. O fato de estar presente nos cinco continentes, e com uma significativa diversidade cultural, possibilita pensar o inglês enquanto expressão cultural em diferentes contextos. Levando em conta a formação crítica e ética do discente, conforme o PNL (2015):

O papel educativo e formador do ensino de língua estrangeira na escola pública vai ao encontro da LDB 9.394/1996, que determina, dentre as finalidades do Ensino Médio, a formação ética do educando, o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico, bem como a preparação geral para o trabalho e sua formação cidadã. (PNL 2015, 7)

Ao refletirmos sobre a presença da cultura africana no livro didático e investigarmos mais especificamente os textos literários e a pluralidade cultural da língua

inglesa, entendemos que tal perspectiva pode contribuir para o desenvolvimento e a formação crítica e ética dos estudantes. A partir disso, tratamos especificamente sobre a importância da literatura africana no ensino de Língua Inglesa, como uma maneira de valorizar e disseminar a cultura africana no Ensino Básico, para a formação de jovens capazes de lidar com as diferenças como preparação para o trabalho, cidadania e para vida.

Analisamos, na sequência, os livros *High Up* (2013), *Take over* (2013), *Alive High* (2013) e *Way to go!* (2014) distribuídos pelo PNLD para as escolas públicas de Ensino Médio, no triênio em curso de 2015 a 2017. Tal material é produzido seguindo-se os parâmetros e as diretrizes curriculares do EM, verificamos a presença da cultura africana e também do TL nesses livros didáticos.

Segundo o site do FNDE, o LD/LE só foi implantado nas escolas públicas do Brasil com a resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009 que inclui o EM no atendimento do PNLD e adiciona o livro didático de língua estrangeira (inglês ou espanhol). Logo, a implantação do livro didático de Língua Inglesa (LD/LI) é uma conquista de 2009, que facilita a prática pedagógica dos professores e beneficia os alunos com um material para auxiliar os estudos e, conseqüentemente, o aprendizado. Favorece, também, o reconhecimento da disciplina no ambiente escolar como elemento importante na formação do indivíduo para vida e trabalho. Compreendemos ainda que o livro didático tem um papel imprescindível no processo de aprendizagem, por ser um suporte que direciona e orienta o professor na sua prática docente, direcionando também os conteúdos a serem trabalhados e as atividades a serem realizadas na sala de aula.

Contudo, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil precisa ultrapassar muitos desafios para mudar o quadro negativo de aprendizagem. Esse desafio decorre, sobretudo, da constatação de sermos um dos países em que os discentes de ILE saem do Ensino Médio sem falar a língua estrangeira. Embora, isso seja uma questão muito mais densa do sistema educacional, que precisa ser discutida e examinada, neste trabalho podemos

contribuir com a reflexão sobre o ensino/aprendizagem de ILE e o LD/LI, sobre a necessidade de pluralização do ensino e sua adequação à realidade dos discentes, posto que o inglês é a língua estrangeira mais estudada nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Essa reflexão também perpassa a função do currículo de língua inglesa “na escola regular que tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da língua estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como educacionais e os culturais)”. (OCM, 2006, p. 90). Esse fato mostra que existe uma concentração mais nos conteúdos da disciplina do que nos aprendizes e isso revela uma visão de educação certamente equivocada, pois não se pode ensinar um idioma separadamente de seus valores sociais e culturais.

O inglês tornou-se a segunda língua mais falada no mundo, sendo considerada, hoje, como uma “língua universal”, porquanto permite a comunicação no comércio, no turismo, nas universidades. Não se pode, assim, negar a sua abrangência no mundo, tampouco refutar sua importância para a sociedade globalizada, justificando sua maior procura e oferta nas instituições.

Os fatos elencados anteriormente, sobre a significativa presença do inglês no mundo, mostram as várias possibilidades de encontrar literatura em expressão de língua inglesa, inclusive no continente africano. Dessa forma, não se justifica a postura centralizadora e até elitizante da construção do LD/LI, supervalorizando a cultura americana ou britânica. Sob essa reflexão acreditamos que, quando o livro didático traz mais aspectos culturais e literários, ele pode estimular a leitura em sala de aula, favorecer a fruição do aprendizado e ser uma forma de romper com o paradigma de supervalorizar a cultura anglo-americana e ampliar o conhecimento de mundo do aprendiz.

O PNLD (2015), quando discute os critérios legais, éticos e democráticos, elenca que como critério avaliativo para escolha nas escolas o livro didático seja isento de estereótipos e preconceitos quaisquer que violem os direitos humanos. Mas o livro, subliminarmente - talvez não intencionalmente- nega as diversas características culturais

e étnicas, quando ele centraliza apenas nos aspectos culturais já estigmatizados como “cultura de língua inglesa”; ou seja, encontramos em sua maioria, aspectos culturais que nos remetem aos centros econômicos norte-americano e britânico, fortalecendo o estereótipo dessas culturas tidas como “genuína” de língua inglesa por muitos estudantes e até professores.

1.1.1 A cultura africana no livro didático: do esquecimento à omissão

O Livro Didático, como subsídio que abrange diversas modalidades da língua tem a capacidade de trabalhar os aspectos interculturais nos textos e áudios. Nessa perspectiva, averiguamos a quantidade de textos literários, sua origem e gênero, a fim de identificar se há a presença da literatura africana no LD. Além disso, analisamos a presença dos TL e a origem de seus autores para investigar quais culturas são apresentadas aos discentes nos livros *High up* (2013), *Take over* (2013), *Way to go* (2014) e *Alive High* (2013), todos ofertados pelo PNLD (2015) para escolas públicas do Ensino Médio no Brasil.

Para isso, consideramos diferentes gêneros ou subgêneros tais como crônica, poema, conto, romance (excerto ou citação da obra), peça teatral, fábula etc. Além desses, também achamos por bem considerar as histórias em quadrinhos (HQ)⁴ e a canção, pois eles apresentam um frequente uso de figuras de linguagem, polissemias e também representam, em seu contexto, realidades culturais. Dessa forma, é importante considerá-los por incorporarem uma natureza artística e também por uma constante presença nos livros didáticos, vestibulares, ENEM e outros exames de seleção.

A seguir, apresentamos um panorama do livro didático de inglês, relacionando os aspectos citados anteriormente. Todas as coletâneas são divididas em 3 volumes,

⁴ Embora não tenhamos considerado, neste levantamento, o *Cartoon* como gênero literário, constatamos sua intensa presença nos livros didáticos.

equivalente aos três anos vigentes no Ensino Médio, os quais serão identificados no quadro pelo título da obra, a página, o autor, a nacionalidade e o gênero.

Apresentamos, primeiramente, o livro didático *High up* (2013). No Quadro 1, são exibidos os dados coletados nos três volumes dessa coletânea. Cada volume contém oito unidades divididas em seções que abrangem os aspectos linguísticos da compreensão oral, fala, escrita e leitura, que é, esta última a mais recorrente. Estão presentes nas unidades uma imensa diversidade de temáticas possíveis de serem trabalhadas para aprendizagem de língua inglesa.

Os LD analisados neste trabalho tentam, timidamente, em algumas situações, tocar em temas que remetem ao continente africano, como no volume I que, de maneira geral, cita os países africanos entre aqueles que falam inglês no mundo. Contudo, como nosso objetivo é identificar obras literárias, elencamos e contabilizamos somente esses textos, sem nos deter em análises das demais referências trazidas pelos materiais.

QUADRO 1: Textos literários do LD *High up* (2013)

Vol. 1	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Garfield</i>	36	Jim Davis	EUA	Tirinha
02	<i>Being Five</i>	128	Georges Sfarnas	EUA	Tirinha
03	<i>Sem título</i>	128	King Features Syndicate	EUA	Tirinha
04	<i>Family tree</i>	128	Wilkinson	EUA	Tirinha
05	<i>Family tree</i>	131	Wilkinson	EUA	Tirinha
06	<i>Dilbert</i>	158	Scott Adams	EUA	HQ
07	<i>Chuck & Beans</i>	172	Brian Gordon	EUA	Tirinha
08	<i>Englishman in New York</i>	180	Sting	Inglaterra	Canção
Vol. 2	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Araby</i>	185	James Joyce	Irlanda	Conto
02	<i>The boy and the filberts</i>	185	Esopo	Grécia	Fábula
03	<i>Eat it</i>	188	Yankovic	EUA	Canção
Vol. 3	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Funeral Blues</i>	91	W. H. Auden	Inglaterra	Poema
02	<i>Pickles</i>	93	Brian Crane	EUA	HQ
03	<i>When Love Hurts</i>	105- 107	Site: Love is not abuse (Autor não identificado)	EUA	Conto
04	<i>All the world' a stage</i>	144	Shakespeare	Inglaterra	Monólogo
05	<i>As You Like It</i>	147	Shakespeare	Inglaterra	Peça teatral
06	<i>Flo & friends</i>	154	Jenny Campbell	EUA	Tirinha
07	<i>Sem título</i>	154	Jenny Campbell	EUA	Tirinha
08	<i>Annabel Lee</i>	160	Edgar Allan Poe	EUA	Poema
09	<i>A telephone call</i>	165	Dorothy Parker	EUA	Conto
10	<i>Mary's in India</i>	187	Dido Armstrong and Rollo Armstrong	Inglaterra	Canção
11	<i>The little boy and old man</i>	192	Shel Silverstein	EUA	Poema
12	<i>When I'm sixty- four</i>	193	Beatles	Inglaterra	Canção

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Nossa análise dos dados anteriores, constata que ocorre uma escassez em relação à quantidade e diversidade de gêneros como contos, poemas, canção etc. Percebemos a predominância do gênero Tirinha, principalmente no volume I, expondo uma carência dos demais gêneros que também poderiam diferenciar as propostas de atividades. O volume II deixa muito a desejar, pois apresenta uma quantidade mínima de três obras literárias, encontradas entre os inúmeros textos trazidos pelo livro para os alunos. Até mesmo o gênero canção tem um número reduzido, apesar de ser tão apreciado pelos alunos. O volume III possui o maior número de TL em relação aos outros volumes. Constatamos, assim, a ausência da literatura nesta coletânea, demonstrada pela maior presença do texto não-literário.

Na continuidade, discutimos os dados do Livro Didático *Taque over* (2013). Essa coletânea também possui três volumes, cada um deles com oito unidades que trabalham temáticas diversas e atuais. Os dados coletados estão expostos no Quadro 2, mostrando a identificação realizada também relacionada aos mesmos aspectos elencados anteriormente, para que, mais adiante, possamos comparar e diferenciar nos gráficos construídos a partir dos dados analisados.

Nessa coletânea, são poucos os textos literários encontrados. No volume I, correspondente ao primeiro ano do EM, encontramos duas dentre as obras literárias, no gênero crônica e canção, além de tirinhas. No volume II, usado no segundo ano, enumeramos seis excertos literários e no terceiro volume, apenas sete. Assim, os dados mostram uma presença reduzida e, por assim dizer, irrisória se levarmos em conta a grande quantidade de textos em que são trabalhadas atividades de compreensão textual. Nessa coletânea, constatamos que há uma presença bem menor de obras literárias em relação as demais.

QUADRO 2: Textos literários do LD *Take over* (2013)

Vol. 1	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>A Little History of the World</i>	58	E. h. Gombrich	Áustria	Crônica
02	<i>Garfield</i>	68	Jim Davis	EUA	Tirinha
03	<i>Paper boy</i>	148	Paul Paumer	Inglaterra	Tirinha
04	<i>Mamma mia</i>	174	Benny Andersson e Björn Ulvaeus	Suécia	Canção
Vol. 2	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Life (After the end)</i>	23	Matthew Christopher	Inglaterra	Poema
02	<i>Peanuts</i>	36	Schulz	EUA	Tirinha
03	<i>The other hand</i>	69	Chris Cleave	Inglaterra	Excerto do Romance
04	<i>The terrible thing that happend to B. B.</i>	101	John Boyne	Irlanda	Romance/ Sinopse
05	<i>She's a riddle inside</i>	104	Clarice Lispector	Brasil	Conto
06	<i>Have you ever really loved a woman?</i>	174	Bryam Adams	Canadá	Canção
Vol. 3	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Sem título</i>	33	Kofi Annan	Gana	Citação
02	<i>Sem título</i>	55	John Hambrock	EUA	Tirinha
03	<i>Wizard of Id</i>	64	Parker & Hart	EUA	Tirinha
04	<i>Aboriginal contexto</i>	102	Pauline Johnson	Canadá	Minibiografia
05	<i>Lost Generation</i>	126	Jonathan Reed	EUA	Poema
06	<i>Hamlet</i>	173	Shakespeare	Inglaterra	Peça teatral (excerto)
07	<i>Waiting on the world to change</i>	176	John Mayer	EUA	Canção

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa

De acordo com o Quadro 2 delineado acima, constatamos quão limitada é a presença do texto literário na referida coletânea. Além disso, as culturas representadas pelos autores continuam sendo, em sua maioria, norte-americana e britânica. Quanto aos gêneros, percebemos uma diversidade tímida, provavelmente devido à pouca exploração e abordagem de textos literários. Porém, também achamos como ponto positivo a presença de um autor de Gana, país do continente africano.

A terceira coletânea analisada foi *Way to go!* (2014), que possui três volumes, com oito unidades, sendo cada unidade composta por dois capítulos. Também contêm temáticas atuais que tentam atrair a atenção dos alunos, além de atividades que buscam abranger as habilidades de *writing, reading, speaking e listening*⁵. Esse livro tem um diferencial: nas últimas unidades de cada volume encontramos um estudo voltado exclusivamente para literatura. Nele, é trabalhado poemas, a linguagem poética em tirinhas e excertos de romances. Nesse livro didático, os autores também evocam escritores bastante conhecidos. No quadro 3, apresentamos os textos literários encontrados, seus respectivos autores e gêneros textuais.

⁵ Habilidades de escrever, ler, falar e ouvir

QUADRO 3: Textos literários do LD *Way to go!* (2014)

Vol. 1	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>My sister's Always on the phone</i>	23	Bruce Lansky	EUA	Poema
02	<i>O perigo de uma história única</i>	62	Chimamanda Adichie	Nigéria	Citação
03	<i>Garfield</i>	72	Jim Davis	EUA	HQ
04	<i>Calvin & Hobbes</i>	79	Bill Watterson	EUA	Tirinha
05	<i>Calvin & Hobbes</i>	92	Bill Watterson	EUA	Tirinha
06	<i>Calvin & Hobbes</i>	105	Bill Watterson	EUA	Tirinha
07	<i>For better or for worse</i>	113	Lynn Johnston	Canadá	Tirinha
08	<i>Jim's Journal</i>	113	Scott Dikkers	EUA	Tirinha
09	<i>Jim's Journal</i>	113	Scott Dikkers	EUA	Tirinha
10	<i>Theme for English B</i>	134	Langston Hughes	EUA	Poema
11	<i>Calvin & Hobbes</i>	138	Bill Watterson	EUA	Tirinha
12	<i>I, too, sing America</i>	139	Langston Hughes	EUA	Poema
13	<i>Sem título</i>	144	T. S. Eliot	EUA	Citação
14	<i>Sem título</i>	144	Frederick W. Robertson	Inglaterra	Citação
15	<i>Sem título</i>	144	A. E. Housman	Inglaterra	Citação
16	<i>Sem título</i>	144	Judith Rodriguez	Austrália	Citação
17	<i>The march on Washington</i>	148	Martin L. King	EUA	Discurso
Vol. 2	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Peanuts</i>	36	Schulz	EUA	Tirinha
02	<i>Viva la vida</i>	46	Chris Martin	Inglaterra	Canção
03	<i>For better or for worse</i>	132	Lynn Johnston	Canadá	Tirinha
04	<i>For better or for worse</i>	138	Lynn Johnston	Canadá	Tirinha
05	<i>For better or for worse</i>	138	Lynn Johnston	Canadá	Tirinha
06	<i>For better or for worse</i>	145	Lynn Johnston	Canadá	HQ
07	<i>Calvin & Hobbes</i>	146	Bill Watterson	EUA	Tirinha
08	<i>Garfield</i>	148	Jim Davis	EUA	Tirinha

Vol. 3	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>California Steamin'</i>	12	Clinton VanInman	Inglaterra	Poema
02	<i>War</i>	46	Bob Marley	Jamaica	Canção
03	<i>When the shark and the fish first met</i>	56	Gilad Shalit	Israel	Conto
04	<i>Peanuts</i>	78	Schulz	EUA	HQ
05	<i>A escrava Isaura</i>	118	Bernardo Guimarães	Brasil	Excerto do Romance
06	<i>Iracema</i>	118	José de Alencar	Brasil	Excerto do Romance
08	<i>Jane Eyre</i>	120	Charlotte Brontë	Inglaterra	Excerto do Romance
09	<i>A walk to remember</i>	146	Nicholas Sparks	EUA	Excerto do Romance
10	<i>Men without women</i>	148	Naill Ferguson	Escócia	Conto/ comentário

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa

Nessa coletânea, encontramos um maior número de TL se comparada às coletâneas analisadas anteriormente. Notamos, também, ao analisar o livro, que todos os volumes possuem um capítulo voltado para abordagem da literatura, o que demonstra o princípio de uma valorização e uma intensão da associação do texto literário no ensino da língua inglesa. Além do número significativo de TL, a diversidade de gêneros apresentada é bem expressiva, com exceção do segundo volume em que encontramos um maior número de Tirinhas. Em meio à massiva presença das obras inglesas e americanas, identificamos uma citação da autora nigeriana Chimamanda Adichie e um poema do autor Langston Hughes, afro-americano. Destaque-se que tanto a citação quanto o poema tratam sobre a questão racial nos EUA. Isso constitui uma representação pequena quando se leva em conta o número de países africanos anglófonos. Além disso, apontamos o marcante discurso de Martin Luther King, pois o consideramos na análise por sua expressividade em

lutar pelos direitos e a igualdade entre negros e brancos em seu país e, igualmente, por sua linguagem simbólica.

No quadro abaixo exibiremos a análise dos três volumes da coletânea *Alive High* (2013). Esta é dividida em quatro partes, cada uma com duas unidades e com uma temática atual que também trabalha as habilidades linguísticas e gramaticais. Ademais, destaca-se a presença de dois anexos intitulados como *Time for Literature*: o primeiro, após a quarta unidade e o segundo, após a oitava. Esse espaço é importante porque trabalha a linguagem poética da literatura, bem como os vários gêneros e textos literários.

QUADRO 4: Textos literários do LD *Alive High* (2013)

Vol. 1	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Talent show</i>	18	The replacements	EUA	Canção
02	<i>Move your Body</i>	52	Beyoncé Knowies	EUA	Canção
03	<i>Sk8r boi</i>	67	Avril Lavigne	Canadá	Canção
04	<i>Limericks</i>	85	Edward Lear	Inglaterra	Poema
05	<i>Waiting for Godot</i>	88	Samuel Becket	Irlanda	Peça de teatro
06	<i>The Verger</i>	92	Somerset Maugham	França	Conto
07	<i>Wouldn't it be Lovely?</i>	95	Alan Jay Lerner	EUA	Canção
08	<i>New Shoes</i>	107	Paolo Nutini	Escócia	Canção
09	<i>Everday Use</i>	168-175	Alice Walker	EUA	Contos
Vol. 2	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Stronger</i>	55	Kelly Clarkson	EUA	Canção
02	<i>Essay to miss Catherine Jay</i>	69	Charles C. Bombaugh	EUA	Poema
03	<i>Pride and Prejudice</i>	80-82	Jane Austen	Inglaterra	Excerto do Romance
04	<i>Vogue</i>	114	Madonna	EUA	Canção
05	<i>Rain will fall</i>	130	Alain Clark	Holanda	Canção
06	<i>I will</i>	136	The Beatles	Inglaterra	Canção

07	<i>Cat in the rain</i>	163-164	Ernest Hemingway	EUA	Conto
08	<i>The Taming of the Shrew</i>	169	William Shakespeare	Inglaterra	Excerto de peça
Vol. 3	Título	Pg.	Autor	Nacionalidade	Gênero
01	<i>Take me home, country roads</i>	16	John Denver	EUA	Canção
02	<i>Asa Branca</i>	32	Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira	Brasil	Canção
03	<i>New York, New York</i>	33	John Kander e Fred Ebb	EUA	Canção
04	<i>Global Warming Deniers</i>	37	Mike Adams e Dan Berger	EUA	HQ
05	<i>The 3 R's</i>	40	Jack Johnson	EUA	Canção
06	<i>Live and Learn, or vice versa</i>	50	Tom Toles	EUA	HQ
07	<i>Eat it</i>	66	Michael Jackson e Alfred Yankovic	EUA	Canção
08	<i>How green was my valley</i>	91	Richard Llewellyn	Inglaterra	Excerto do Romance
09	<i>The Lake Isle of Innisfree</i>	95	William Butler Yeats	Irlanda	Poema
10	<i>Isle of Innisfree</i>	97	Dick Farrelly	Irlanda	Canção
11	<i>The way it is</i>	125	Bruce Hornsby e The Range	EUA	Canção
12	<i>Keffi's birthday treat</i>	169	Wole Soyinka	Nigéria	Conto
13	<i>Telephone Conversation</i>	171	Wole Soyinka	Nigéria	Poema
14	<i>Old man river</i>	173	Kern e Hammerstein	EUA	Poema

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa

Nos dados expostos acima, percebemos um número relevante de textos literários, principalmente no último volume, referente ao terceiro ano do Ensino Médio, e uma expressiva variedade de gêneros como canção, romance (excerto), poema etc. Ressalta-

se, também, que a maioria dos TL dessa coletânea está concentrada no *Time for Literature* e que, embora a maior parte dos autores seja ingleses e americanos, identificamos como ponto positivo duas obras de um autor nigeriano, Wole Soyinka e, nessa mesma seção, um texto explicativo acerca da história da literatura africana (anexo F).

A seguir, apresentaremos, em dois gráficos, os dados concisos do levantamento realizado nos quadros mostrados anteriormente, apresentando a quantidade de textos literários identificados no Gráfico 1 e as nacionalidades dos autores no Gráfico 2:

Gráfico 1: Quantidade de textos literários



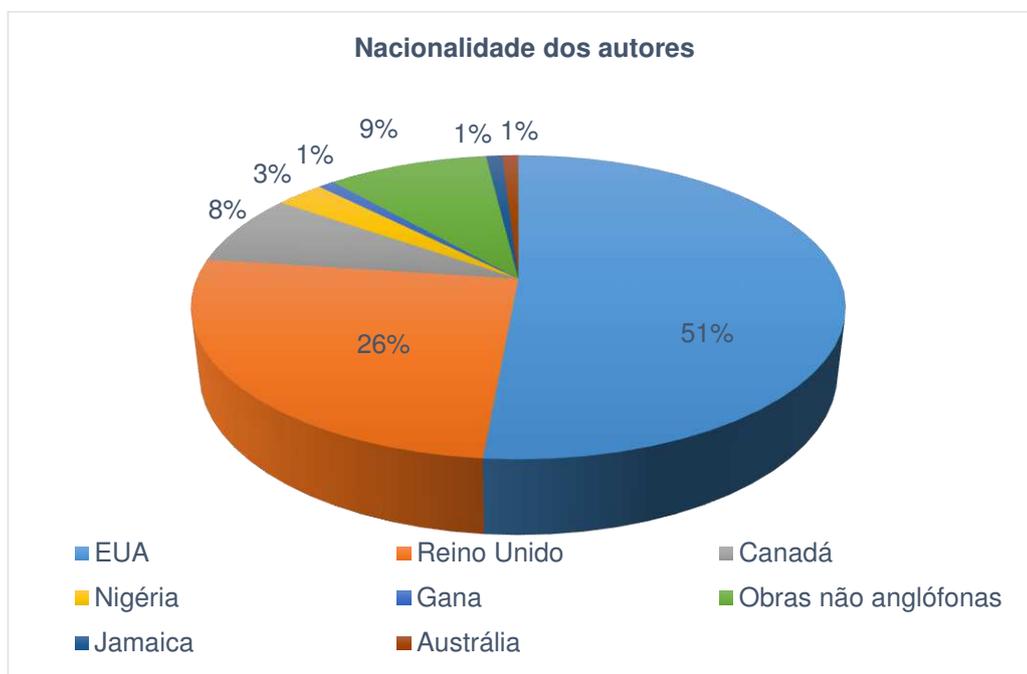
Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa

O gráfico acima apresenta um panorama dos dados analisados nas coletâneas, seguindo igual processo em que foi realizada a contagem em todas as unidades e anexos, à procura do TL. Observamos, assim, que a quantidade de textos literários é bem maior nas coletâneas *Way to go!* com cerca de 35 textos e *Alive High* com 30. A coleção *High up*

possui cerca de 20 textos considerados literários⁶, enquanto *Take over* não passa dos 20. Essa quantificação comprova o quanto ainda é vaga e discreta a presença da literatura nos livros didáticos e, sobretudo, comprova a ausência das literaturas africanas de língua inglesa.

Quando analisamos o livro *High up* (2013), em sua apresentação inicial, as autoras discorrem sobre os objetivos e as atividades a serem trabalhadas nas unidades. Elas afirmam que as atividades oferecidas visam propiciar o trabalho com a compreensão leitora, promover a aplicação de estratégias de leitura e oportunizar a interação com textos oriundos de comunidades que se manifestam em língua estrangeira. No entanto, o número pequeno de TL encontrados, comprova a prevalência de que essas atividades de compreensão leitora sejam realizadas com outros tipos de textos.

Gráfico 2: Nacionalidade dos autores



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa

⁶ É importante dizer que nesta contagem consideramos as tirinhas como texto literário por sua linguagem polissêmica e estímulo à construção de interpretações diversas.

Como se pode notar, 51% dos textos literários são de origem norte-americana, ou seja, mais da metade dos textos. A segunda maior fatia pertence ao Reino Unido: 26% entre Inglaterra, Irlanda e Escócia, sendo a Inglaterra o país com uma presença mais significativa, com vinte obras, enquanto a Irlanda, com apenas cinco e a Escócia, com duas. Aos Estados Unidos e Reino Unido pertencem 77% de todas as obras que encontramos nas quatro coletâneas, dessa forma, constata-se a hegemonia dessas duas culturas no ensino de Inglês. Os demais 23% são divididos em fatias bem menores entre outros países como Canadá, Austrália, Jamaica; apenas a Nigéria e Gana representam o continente africano, com um percentual de 4% de presença de obras literárias nos livros didáticos.

No segundo gráfico, quantificamos a nacionalidade dos autores com o objetivo de especificar quais são os países e também as culturas que eles representam. Queremos, esclarecer que só enumeramos, especificamente, no gráfico 2, os países que têm como língua oficial, o inglês. As demais obras traduzidas de outros países como Brasil, Holanda, Áustria etc., por exemplo, identificamos como o item *Obras não anglófonas* (com a porcentagem de 9%), pois não julgamos necessário detalhá-las no levantamento da nacionalidade, já que buscamos identificar culturas/literaturas anglófonas.

Quase não encontramos obras literárias africanas, pois apenas 4% trata sobre essa literatura representada apenas por dois países: Nigéria e Gana. Percebemos, portanto, uma representação tímida para um continente que possui cerca de 22 países que falam inglês. Entretanto, é preciso destacar também a presença da literatura jamaicana, que é muito importante no contexto diaspórico.

Assim, o Livro Didático de língua inglesa não possibilita aos discentes tomar conhecimento das diversas culturas anglófonas existentes em todos os continentes, nem explora, portanto, a diversidade literária existente em língua inglesa; tampouco, permite o rompimento com os estereótipos disseminados pela centralização na cultura anglo-americana, herança da colonização, o que poderia ser feito, simplesmente, explorando-se

os aspectos culturais dos países anglófonos da África. Constatase, com essas observações, que o livro didático de língua inglesa não apresenta elementos suficientes que se introduzam o aprendiz na cultura e na história africana. É importante dizer que os autores dos LD sequer inquietam-se com a invisibilidade da literatura nesse importante instrumento de suporte ao ensino de línguas e que ainda prevalece a presença de artigos (de revistas e de sites) e textos informativos no desenvolvimento das atividades didáticas.

No entanto, Pinheiro-Mariz (2007, p.41) enfatiza que “o texto literário retoma seu lugar legítimo, porque, diferentemente dos outros tipos de textos autênticos, é imperecível. Nele há aspirações humanas perpétuas e é um dos meios de compreensão de formas culturais diferentes”. Essa compreensão nos chama a atenção por atentar para a perenidade da literatura, enquanto os textos informativos, que geralmente compõe maior parte do LD, perdem seu valor ou relevância, conforme os interesses da sociedade mudam. O TL permanece com sua integridade e valor para a sociedade, elencando assim, mais um motivo que remete à importância da literatura em livros didáticos. Além de permitir o elo, professor-livro-aluno, significativamente relevante, durante o processo de aquisição/aprendizagem da língua, trabalhar nessa perspectiva a partir de uma obra literária é um dos caminhos mais frutíferos para a formação mais completa em meio a sua complexidade.

Porém, constatamos que, embora existam estudos que apontam para a importância do TL no ensino de ILE e a lei que sugere inserir a história e cultura africana no Ensino Médio, o livro didático como elemento essencial para o ensino-aprendizagem ainda não contempla esta temática. Diante disso, o LD deixa uma lacuna quanto à responsabilidade de disseminar e valorizar esta cultura que influenciou expressivamente a história da formação do povo brasileiro e essa constatação torna ainda mais relevante a proposta desta pesquisa ao intentar levar o texto literário de cultura africana para sala de aula de inglês.

CAPÍTULO 2:

AMERICANAH: PÓS-COLONIALISMO E HIBRIDIZAÇÃO IDENTITÁRIA NO CONTEXTO DIASPÓRICO

"The real tragedy of our postcolonial world is not that the majority of people had no say in whether or not they wanted this new world; rather, it is that the majority have not been given the tools to negotiate this new world."⁷

Chimamanda Ngozi Adichie

⁷ "A verdadeira tragédia de nosso mundo pós-colonial não é ter dado a maior parte a chance de dizer se queria ou não esse novo mundo; a grande tragédia é que a maioria não recebeu as ferramentas para negociar nesse novo mundo" (ADICHIE, 2008, p. 101. *Meio Sol Amarelo*, traduzido por Beth Vieira)

Quando se estuda uma língua estrangeira, inevitavelmente, imerge-se na cultura das comunidades que falam tal língua. Com a língua inglesa, obviamente, não é diferente. Porém, o problema instala-se na dependência cultural linguística e literária anglo-americana, que já está enraizada na visão de alunos e até de professores. O fato de o inglês ser a segunda língua mais falada no mundo, permite-nos inúmeras outras possibilidades de pensar a língua inglesa, como a que nos propomos aqui: pensar a associação do texto literário e da cultura/literatura africana ao ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Tal visão nos permite andar por caminhos ainda estreitos e adentrar na cultura africana que, para muitos, é marginalizada, devido aos estereótipos negativos sobre esse continente e para além desse continente, durante séculos. Com as nossas reflexões, entendemos o texto literário como capaz de revelar novas faces, como veículo que conduz o leitor a vivenciar e conhecer culturas, além de ampliar a visão de mundo dos estudantes.

Além disso, explorar os aspectos culturais de uma língua pode motivar e estimular, significativamente a aprendizagem e promover a interação dos discentes. Sivasubramaniam (2006) enfatiza os benefícios da leitura de uma obra literária quanto à dimensão da aquisição da língua e à dimensão social. A primeira promove a motivação para a aquisição da língua e a segunda desperta a atenção dos aprendizes para outras culturas e realidades sociais diferentes.

Tortato (2010) enfatiza essa perspectiva sociológica bakhtiniana sobre linguagem e enunciados, quando discorre que a linguagem simboliza uma realidade cultural em que os falantes se identificam a partir do uso que fazem da língua que assume a função de identidade social: “A linguagem está intrinsecamente relacionada às atividades da vida. Todos os enunciados produzidos têm seu conteúdo, sua organização e seu estilo determinados pela situação em que ele será usado”. (TORTATO, 2010, p. 16)

Essa noção sócio-diálogica nos permite considerar os aspectos culturais manifestados pelos enunciados da língua como elementos relevantes na construção do

aprendizado. Assim, o corpus de nossa análise, o romance *Americanah* (2013), apresenta essa dimensão social, do ponto de vista intercultural, pois propõe um paralelo entre as sociedades africanas, nigeriana em especial, e a ocidental, permitindo um diálogo entre a literatura, o ensino e a cultura. A narrativa retrata os conflitos enfrentados no contexto diaspórico, entre as diferenças culturais, e como elas influenciam a formação das identidades, visto que “a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades” (WOODWARD, 2007, p. 21).

Esta pesquisa, ancora-se na perspectiva dos estudos pós-coloniais, não por uma questão cronológica, mas por apresentar os efeitos causados pelo colonialismo nas sociedades africanas, o enfrentamento da descolonização ideológica e identitária, o movimento das diásporas e, enfim, a reconstrução da nação e do “ser” pós-colonial. Por esse viés, Stuart Hall (2003) define bem esse termo:

Há uma íntima relação entre o ressurgimento da "questão multicultural" e o fenômeno do "pós-colonial". Este poderia nos fazer desviar por um labirinto conceitual do qual poucos viajantes retornam. Contentemo-nos, por enquanto, em afirmar que o "pós-colonial" *não* sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o "pós-colonial" marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra (Hall, 1996a).⁸ Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do "alto" período colonial, persistem no pós-colonial. (HALL, 2003 p. 6)

Hall (2003) estabelece uma ligação entre o surgimento da questão cultural no mundo atual e o que ele chama de fenômeno pós-colonial, não reduzindo apenas a cronologia do termo, mas indo além, aos conflitos e problemas causados pelo colonialismo que perduram até os dias atuais. O mundo que convive com as diferenças culturais cada

⁸ As referências dentro da citação são do original.

vez mais acentuadas também precisa conviver com a herança dos estereótipos e a marginalização dos povos colonizados.

Já Homi Bhabha (2010) traz suas considerações sobre o pós-colonialismo determinando, como perspectiva, o olhar para o discurso das “minorias”, para as desigualdades de classes dos países subalternizados pelo período colonial, elegendo as nações, raças e povos que reflitam as influências do colonizador, mas que também busque romper com o discurso colonial:

A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das ‘minorias’ dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. (BHABHA, 2010 p. 239)

Com o olhar da crítica pós-colonial voltado para as minorias marginalizadas, Bhabha (2010) discorre sobre as forças de representação cultural que pleitearam o poder e a hegemonia social e política. O pós-colonialismo é testemunha e reconta, portanto, a luta enfrentada por essas minorias que foram impedidas de crescer e tiveram o curso de sua história alterado pelas forças coloniais e suas culturas sucumbidas à marginalidade dos problemas deixados pela colonização.

Chimamanda Adichie, em *Americanah* (2013), propõe essa quebra da história única, contada pelo colonizador sobre a África. Reconstruindo a sua nação, sua cultura, por meio do discurso da minoria - na voz de uma mulher – a autora tece a narrativa, revelando como, ainda hoje, tanto a visão ocidental como a africana é colonial, pois perpetuam os estereótipos negativos que impedem de enxergar a humanidade além das diferenças fronteiriças.

A cultura é um dos elementos centrais explorado na narrativa, entendida como algo que flui, transita e transforma-se. Consoante Hall (2003, p. 43), “a cultura é uma

produção. [...]Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”.

Compreende-se, assim, que levar um texto de literatura africana para aula de ILE e afastar-se do centro das convenções privilegiadas é também quebrar os paradigmas da centralização e elitização do ensino da cultura dos países colonizadores ou dominadores.

2.1 AMERICANAH, DE CHIMAMANDA ADICHIE

O romance *Americanah* narra a história de Ifemelu e Obinze. Dois jovens que se apaixonam desde a adolescência. Ifemelu vai para os Estados Unidos estudar, onde passa por situações difíceis de adaptação e sobrevivência. Sua vida começa a mudar quando cria um *blog* em que descreve suas experiências sobre temas como raça e preconceito. Por fim, decide voltar para Nigéria, reconstruir sua vida e se reencontrar com Obinze. É uma obra cheia de revelações nas quais relata como é a vida de um imigrante, principalmente negro, nos Estados Unidos.

A narrativa discute o racismo, a discriminação social, a imigração, a cultura, a noção de identidade, apresentando um panorama das questões raciais e identitárias que perpassam a sociedade norte-americana. Em situação de diáspora, a protagonista Ifemelu tenta entender os padrões e a cultura do povo norte-americano, convivendo com o preconceito e os conflitos raciais para conseguir sobreviver nesse país.

A escritora Adichie nasceu na Nigéria em 1977, mas, aos dezenove anos, foi estudar nos Estados Unidos. Escreveu três romances *Purple Hibiscus*⁹ (2003), *Half of yellow sun*¹⁰ (2006) e *Americanah* (2013). Além dos romances também publicou a

⁹ *Hibisco Roxo*

¹⁰ *Meio Sol amarelo*

coletânea de contos *The thing around your neck*¹¹ (2009). Sua obra já foi traduzida em trinta línguas, inclusive para o português. Além de ser escritora, também realiza diversas palestras e *workshops* na Nigéria e América do Norte, ganhou prêmios como *Orange Broadband Prize*, pelo livro *Half of yellow sun* (2007) e no ano seguinte, 2008, recebeu a bolsa para jovens gênios de 500 mil dólares da Fundação *MacArthur*.

Em 2010, a *New Yorker* incluiu-a na lista dos 20 melhores escritores com menos de 40 anos. Em 2013, a revista *New African* listou-a entre os cem africanos mais influentes e foi vencedora do *National Book Critics Circle Award*¹², (*fiction category*), pelo livro *Americanah*. Todos esses prêmios são importantes por ratificar o poder que suas palavras possuem de influenciar o mundo, independentemente de cor, raça, crenças, nação ou gênero, evidenciando a universalidade da literatura como instrumento de mudança e crescimento.

2.2 A DESCOBERTA DA IDENTIDADE NO CONTEXTO DIASPÓRICO

A obra *Americanah* foi traduzida para o português do Brasil em 2014. Ela é dividida em 7 partes, traçando uma triangulação entre três continentes: a África, Europa e América. Narrada em terceira pessoa, segue um fluxo fragmentado e não linear, destacando, no enredo, os desafios da jornada diaspórica dos personagens principais, assim como os percalços enfrentados para sobreviver e integrar-se ao novo mundo cultural no qual se inseriram.

Os personagens principais, Ifemelu e Obinze, namorados na adolescência, acabaram separados pela diáspora. Ele sempre sonhou em estudar nos Estados Unidos da América (EUA), mas foi ela quem conseguiu partir primeiro para viver na América e

¹¹ *A coisa à volta do teu pescoço*

¹² Prêmio do Círculo de Críticos do Livro Nacional (categoria ficção)

cursar a faculdade. Depois, ele teve a chance de ir para Inglaterra, mas, infelizmente, foi uma experiência de trabalho frustrante, vivendo na ilegalidade e sendo, posteriormente, deportado para Nigéria. De fato, o sonho que eles nutriam sobre a vida esplendorosa que liam nos livros não passava de idealizações, o Eldorado não existe para o imigrante, pelo menos, compreenderam que para um estrangeiro não funcionava da mesma forma.

As diásporas possibilitam uma experiência de interculturalidade que, em um contexto de isolamento, provavelmente não seria possível. Portanto, nossas discussões estão apoiadas nas ponderações de Homi Bhabha (2010) e Stuart Hall (2003), viabilizando o diálogo entre as questões identitárias no contexto diaspórico. Esses pensadores trazem uma relevante reflexão sobre o entrelaçamento de culturas na convivência entre povos de diferentes etnias, bem como os possíveis desafios e contribuições na formação de identidades híbridas.

O mundo tem sido palco de muitas diásporas, durante os milênios de existência e formação de povos e nações. Acompanhamos histórias de povos que precisam deixar seu *locus* para peregrinar como estrangeiro em terras alheias, até que possam retornar para o seu lar, se isso for possível de acontecer. O que nos interessa é, justamente, compreender esse sentimento de pertencimento ou não a uma nova cultura, sobretudo a uma nova construção de identidade híbrida configurada na imersão intercultural.

Destaque-se também que, a partir das diásporas históricas, podemos enumerar algumas causas que provavelmente se configuram como as mesmas até hoje. A diáspora do povo judeu é um exemplo das diásporas que ficou marcado na história da humanidade. Os judeus passaram por algumas diásporas que causaram sua dispersão pelo mundo. Uma delas aconteceu no ano 70 d.C. tendo origem com a invasão romana em Jerusalém, obrigando a comunidade judaica partir para países dos continentes europeu e americano, aonde posteriormente foram vitimados no holocausto.

A diáspora continental africana também marcou a história mundial com o sangue e o trabalho dos povos de diversos países desse continente, os quais foram capturados e

obrigados a servir ao sistema escravocrata em inúmeras nações ao redor do mundo. Essa dispersão, causou uma mácula profunda ao subjugar o povo africano às condições desumanas, contribuindo para perpetuar as desigualdades, os estereótipos e a marginalização sobre eles.

Lembramos ainda da diáspora afro-caribenha que, devido a guerras e massacres em seu país, obrigou um número significativo de afro-caribenhos a deixarem as ilhas caribenhas, compostas por países como Haiti, Jamaica, Bahamas, entre outros. Esses povos partiram principalmente para França, Grã-Bretanha, Estados Unidos e Canadá em busca de liberdade e melhores condições de vida, formando uma expressiva população negra nesses lugares.

Partindo desses exemplos, percebemos algumas causas extremas, levando-se em conta o preço a ser pago pelo deslocamento de suas raízes. Algumas dessas razões pelas quais podemos compreender as diásporas são as seguintes: no topo da lista, estão as guerras civis ou mundiais, o mais terrível, senão o principal motivo responsável pela dispersão e hibridização dos povos e culturas no planeta; em segundo lugar, podemos destacar os problemas sobre posse de terras nos países, uma vez que muitas empreitadas foram levantadas a fim de se tomar posse, conquistar povos e territórios, causando a expulsão ou subalternização; em terceiro lugar, ressaltamos os problemas políticos, sociais e de infraestrutura, os quais levaram muitos povos a desejarem seguir outros rumos em busca de melhores condições de vida; e o movimento escravocrata que, visando enriquecer os países ocidentais com a mão-de-obra escrava, negava a dignidade humana do negro, capturando-o para trabalhar em terras alheias.

Atualmente, muitos povos estão em contexto de diáspora, alguns exemplos atuais podem também confirmar as causas enumeradas anteriormente. Primeiramente, observamos o caso recente dos milhares de refugiados oriundos do Oriente Médio e Norte da África, chamando a atenção para o número alarmante de sírios, milhões de refugiados em vários países, fugindo da guerra e por que não dizer, de mãos dadas com a morte, já

que a fuga se dá em meios perigosos, além de não saberem o que irão encontrar nessa jornada. Embora já estivessem se espalhando em outras direções, só causaram alarme quando assustaram outros povos, como os europeus, ao buscar refúgio. Entre os países em conflito estão o Afeganistão, Iraque, Síria, o Sudeste da Turquia, o Iêmen, a Líbia, a Somália, o Sudão e o Nordeste da Nigéria. Alguns desses conflitos começaram há muito tempo, mas agora tomaram grandes proporções por envolver a disposição ou não de outros países em receber os refugiados.

Em segundo lugar, temos o caso da China, que é mais silencioso. Não é de se estranhar que em cada canto do mundo possamos encontrar uma família chinesa. A saída de seu país também significa a saída do regime totalitarista e repressor, encontrando na diáspora a possibilidade de realização de um sonho, de uma vida melhor, embora isso não os tenha eximido dos desafios e dificuldades que encontraram no novo contexto.

Este breve panorama situa o contexto da diáspora como uma história característica da humanidade e também da construção de povos e civilizações. Um fato que não deixou de existir, tão presente nos dias atuais, torna relevante pensar e refletir sobre os aspectos interculturais presentes no enfrentamento e relacionamentos dessas identidades diferentes, mas não desiguais. Como sinaliza Stuart Hall (2003):

Na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica, nisso há uma qualidade de “ser”, de “origem” de “nação”, que se configuram e chegam à tona pela experiência intercultural migratória. Ao comparar-se com o outro revelamos a nossa identidade a partir das diferenças. (HALL, 2003, p.27)

Nesse contexto, se desenvolve o enredo da obra *Americanah* (2014). Ifemelu, personagem principal, uma jovem nigeriana, deixa a cidade de Lagos para estudar nos Estados Unidos. Nessa experiência de imigração, repleta de expectativas, a personagem passa também pelo estranhamento de uma nova cultura. No excerto a seguir, o narrador

onisciente descreve o sentimento nostálgico em que a personagem percebe, na ausência dos familiares, os traços que formavam sua identidade:

Aquele primeiro verão foi o verão da espera para Ifemelu; a verdadeira América, pensava ela, estaria logo na próxima esquina. Até os dias, deslizando um para dentro do outro, lânguidos e límpidos, com o sol se demorando até bem tarde, pareciam estar aguardando. Havia uma desolação em sua vida, uma aridez em brasa, sem pais, amigos ou um lar, os marcos familiares que faziam com que fosse quem era. (ADICHIE, 2014, p. 122).

Embora contasse com o apoio da tia Uju, Ifemelu encontrava-se solitária, pois sabia que sua tia não era mais a mesma. A frustração de não conseguir ser médica nos Estados Unidos e as dificuldades enfrentadas pela necessidade de sobrevivência, também na experiência diaspórica, transformaram sua tia em uma pessoa diferente, como ela mesma diz, “seca”: “E Ifemelu pensou, olhando para ela, que a velha tia Uju jamais usaria tranças tão malfeitas. Jamais teria tolerado os pelinhos encravados que pareciam passas em seu queixo, ou usando calças que sobravam entre as pernas. A América a deixara submissa” (ADICHIE, 2014, p. 121).

Diante disso, consideramos, a mesma pergunta que Stuart Hall (2003, p. 28) faz acerca das possíveis influências sofridas: “o que a experiência da diáspora causa a nossos modelos de identidade cultural? Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora?” A romancista nigeriana apresenta alguns exemplos de situações dessas mudanças causadas pela hibridização cultural; porém, com uma visão negativa, em que os personagens, ao imergirem em outra cultura, muitas vezes esquecem seus valores e tem a própria identidade sufocada. A exemplo disso Bartholomew, um contador nigeriano que usava creme para clarear a pele e mantinha uma falsa moral e idealização, fazendo comparações entre os EUA e a Nigéria:

[...] Mas havia algo em Bartholomew que tornava o silêncio impossível, aquela caricatura exagerada que ele era, com o mesmo corte de cabelo raspado atrás desde que fora para os Estados Unidos trinta anos antes e suas moralidades falsas e excessivas. Ele era uma daquelas pessoas que, na aldeia onde nascera, diriam ter se “perdido”. Ele foi para os Estados Unidos e se perdeu, diria sua família. Ele foi para os Estados Unidos e se recusou a voltar. (ADICHIE, 2014, p. 127-128).

É importante lembrar que esse “voltar” não é geográfico e sim identitário, já que ele assumiu a identidade do outro. Frequentemente, encontramos, na obra, essa ideia de identidades híbridas na diáspora e o confronto interior do indivíduo de fora do seu *locus*, a buscar o pertencimento a um lugar. Para Hall (2003, p. 76) “em condições diaspóricas, as pessoas, geralmente, são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas.” Ifemelu, ao chegar à América do Norte, percebe a diferença de seus compatriotas, que mudaram diante da experiência diaspórica, como a sua tia Uju que, embora falasse duas línguas quando criança, pediu para Ifemelu não conversar em *ibo* com Dick, porque não queria que seu filho fosse confundido pela língua que a prima trazia da Nigéria. A língua é um fator identitário que representa a cultura que a prima trazia de seu povo. Nos EUA, as coisas pareciam ter tomado outro rumo, diferentemente do que o sonho americano proporcionava, antes de sua chegada. Ifem, como era chamada pelos mais próximos, sentia essa atmosfera, muito embora tentasse lutar contra ela. Sua tia reconhecia isso ao declarar: “Falei o que me disseram. Você está num país que não é o seu. Faz o que precisa fazer se quiser ser bem-sucedido.” (ADICHIE, 2014, p.131).

Além dos africanos, os hispânicos são outra classe de imigrante muito presente, que segue em busca do sonho americano. Constituem-se em mão de obra barata nos EUA. Ademais, sofrem o preconceito por sua origem e perseguições como forasteiros que tentam “roubar” dos estadunidenses o ouro que lhes pertence. A seguir, está a descrição, na qual a personagem Ifemelu posiciona os afro-americanos e hispânicos em patamares semelhantes na hierarquização de classe norte-americana:

Hispânicos são frequentes companheiros dos negros americanos nos índices de pobreza, um pequeno passo acima deles na hierarquia racial do país. A raça inclui a mulher de pele chocolate do Peru; os povos indígenas do México; pessoas com cara de mestiças da República Dominicana; pessoas mais branquinhas de Porto Rico; e o cara louro de olhos azuis da Argentina. Você só precisa falar espanhol e não ser da Espanha e, *voilà*, pertence a uma raça chamada hispânico. (ADICHIE, 2014, p. 116)

Dessa forma, observamos que os espanhóis são excluídos da classe dos conhecidos hispânicos. Embora falem o mesmo idioma (espanhol) por serem europeus, são excluídos desse patamar e recebem mais notoriedade porque são considerados de uma origem culturalmente prestigiosa. Isso enfatiza a visão e divisão de classe colonizadora na qual a Europa está frequentemente no topo.

Enfim, corroboramos as palavras da personagem Ifemelu descrevendo sua própria experiência de descoberta de identidade como imigrante: “Eu sou de um país onde a raça não é um problema; eu não pensava em mim mesma como negra e só me tornei negra quando vim para os Estados Unidos.” (ADICHIE, 2014, p. 315). Parece-nos bem enfática a percepção que ela tem de sua própria identidade e como foi preciso que se espelhasse na visão do outro/diferença para tomar para si mesma essa definição. Embora, soubesse o que é ser negro em seu país, só foi possível entender esse peso quando passou na “pele” pela experiência em outra pátria.

2.3 AFRO-AMERICANO X AFRICANO: RELAÇÃO DE ALTERIDADE

Para Hall (2003, p. 33) “a diferença é essencial ao significado e o significado é crucial à cultura.” Nesse sentido, encontramos na voz da *Americanah* suas percepções acerca das diferenças entre o negro americano (chamado de afro-americano) e o negro africano. A narrativa traz vários exemplos de africanos que estão nos EUA e como eles se comportam diante da aventura diaspórica, bem como os nativos e os imigrantes estabelecem essa relação de alteridade.

O trecho a seguir relata o exemplo da família de Kofi que, embora tenha o sotaque americano, não aderiu completamente aos costumes da nova pátria, mostrando como os africanos são diferentes quanto a alguns costumes e à educação dos filhos. Nessa situação, o pai trata severamente o filho por tirar uma nota baixa, de acordo com o costume de seu país de origem. Eles ainda preservam o gosto por uma alimentação típica de sua terra natal, além de esclarecer como se classifica e nomeia a diferença de acordo com suas origens:

Os pais de Kofi vieram para cá de Gana quando ele tinha dois anos, mas não se enganem com o sotaque dele. Se forem à sua casa, verão que comem kenkey todos os dias. O pai deu uma bofetada nele quando tirou C numa matéria. Não tem bobagem de americano naquela casa. Ele vai a Gana todos os anos. Chamamos pessoas como Kofi de africanos americanos, não afro-americanos, que é como chamamos nossos irmãos e irmãs cujos ancestrais eram escravos.” (ADICHIE, 2014, p. 153).

Para ilustrar mais essa relação de alteridade, observamos a experiência de duas associações de estudantes: a afro-americana e a africana. A seguir, temos o discurso do africano Mwombeki, na reunião da associação de estudantes africanos, dando boas-vindas aos compatriotas que chegavam:

[...] Mwombeki fez para eles o que chamava de discurso de boas-vindas. “Por favor, não vão ao Kmart comprar vinte calças jeans só porque custam cinco dólares cada. Os jeans não vão fugir. Vão estar lá amanhã, com um preço ainda menor. Vocês agora estão nos Estados Unidos: não esperem comer alimentos quentes no almoço. Esse gosto africano deve ser abolido. Quando visitarem a casa de um americano que tenha algum dinheiro, eles vão se oferecer para mostrar a casa. Esqueçam que, na casa de vocês, seu pai ia ter um ataque se alguém se aproximasse do quarto. Todo mundo aqui sabe que lugar de visita é na sala e, quando absolutamente necessário, no banheiro. Mas, por favor sorriam, vão atrás do americano, vejam a casa e não deixem de dizer que adoraram tudo. E não fiquem chocados com a maneira indiscriminada como os casais americanos se tocam. Quando houver um na fila na lanchonete, a menina vai tocar o braço do menino e o menino vai pôr o braço em volta dos ombros dela e eles vão esfregar os ombros e as costas, esfregar, esfregar, esfregar, mas, por favor, não imitem esse comportamento. (ADICHIE, 2014, p. 153)

Acima, observamos os conselhos que o personagem dá aos seus compatriotas recém-chegados ao EUA, ao ingressarem na associação africana da universidade. Esse discurso de boas-vindas, ele inicia exemplificando alguns tipos de comportamentos diferentes entre ambos, africanos e afro-americanos, as preferências alimentares, comportamentos entre namorados, como essas culturas recebem visitas. Entretanto, observamos mais adiante que a narrativa também expressa a ideia que há um sentimento de irmandade e mesmo de cumplicidade entre afro-americanos e africanos, embora esboce também esse sentimento de estranhamento:

Tentem ficar amigos dos nossos irmãos e irmãs afro-americanos, num verdadeiro espírito de pan-africanismo. Mas não deixem de permanecer amigos de outros africanos, pois isso vai ajudar vocês a manter a perspectiva. Sempre participem das reuniões da Associação de Estudantes Africanos, mas, se quiserem muito, também podem experimentar a União dos Estudantes Negros. (ADICHIE, 2014, p. 154).

A narrativa mostra que o afro-americano sente a necessidade de valorizar a sua cultura, suas origens africanas, por viver em uma sociedade branca e excludente. Ao contrário do africano que, como a própria personagem Ifemelu, não sente a necessidade de falar tanto sobre sua cor no seu país porque não teve a mesma experiência. Contudo, para o afro-americano, por estar inserido nesse contexto segregante, específico da história e vivência da América, o falar da sua descendência se torna importante para buscar sua afirmação na sociedade, embora isso pareça confuso para os africanos:

Os afro-americanos que vêm às nossas reuniões são aqueles que escrevem poemas sobre a Mãe África e que pensam que toda africana é uma rainha. Se um afro-americano o chamar de mandingo, ele está insultando você por ser africano. Alguns deles vão fazer perguntas irritantes sobre a África, mas outros vão se entender melhor com você. (ADICHIE, 2014, p. 154)

Na Nigéria, ser mestiço é muito apreciado como modelo de beleza, já os estadunidenses não têm a mesma concepção. Para eles usar este termo é ofensivo, pois o termo politicamente correto é birracial. A seguir, está a fala de Ginika, amiga nigeriana de Ifemelu desde a escola. Quando elas se reencontram nos EUA, a moça conta a Ifemelu sobre a experiência difícil de ser mestiça nesse país e relembra, com saudades, os elogios que recebia na Nigéria, por sua aparência:

Mas, então, eu estava contando sobre como era lá na Nigéria e sobre como todos os meninos ficavam atrás de mim porque eu era mestiça, e elas disseram que eu estava me insultando. Por isso agora digo que sou birracial e devo me sentir ofendida quando alguém fala em mestiça. Eu conheci muita gente aqui cuja mãe é branca e eles são tão cheios de problemas, ê. Eu não sabia nem que *deveria* ter problemas até vir para os Estados Unidos. Sinceramente, se alguém quiser criar filhos birraciais é melhor fazer isso na Nigéria. (ADICHIE, 2014, p. 135)

No romance, também encontramos diversas situações em que há a diferença do pensamento estético entre a América e o continente africano, principalmente a diferença entre “*Big*” e “*Fat*” (grande e gordo). Por várias vezes, vemos situações em que Ifemelu descreve que ser gordo na África é uma coisa boa, enquanto nos EUA *fat* (gordo) é uma ofensa, por isso, usa-se a palavra “*big*” (grande) para substituí-la:

Mas, naquela época, ela não pensava naquelas pessoas como sendo “gordas”. Pensava nelas como sendo “grandes”, porque uma das primeiras coisas que sua amiga Ginika lhe ensinou foi que “gordo”, nos Estados Unidos, era uma palavra horrível, carregada de preconceito, assim como “idiota” ou “cretino”, e não uma simples descrição, como “alto” ou “baixo”. Assim, ela havia tirado a palavra “gordo” de seu vocabulário. (ADICHIE, 2014, p. 12)

Dick, filho da tia Uju, mesmo sendo criado nos EUA desde criança, tem problemas para se adaptar nele, principalmente na escola. Ele se sente deslocado no convívio com os colegas e professores, chegando a entrar em depressão e tentar suicídio. Com a chegada da prima Ifemelu vinda da Nigéria, tornaram-se amigos e confidentes. A conversa

a seguir, entre eles acontece quando Dick volta triste da escola e conta que a professora não lhe deu protetor solar porque ele era negro e supôs que não precisasse. Ifem percebendo sua tristeza tenta contornar a situação:

“E como foi na colônia de férias?” “Legal.” Ele fez uma pausa. “A guia do meu grupo, Haley, deu filtro solar para todo mundo passar, mas não quis dar para mim. Disse que eu não precisava.” Ifemelu olhou para o rosto dele, que estava quase sem expressão, impávido a ponto de parecer assustador. Não soube o que dizer. “Ela achou que, como você tem a pele negra, não precisa de filtro solar. Mas precisa. Muita gente não sabe que pessoas negras também precisam de filtro solar. Não se preocupe, vou te dar um.” Ifemelu estava falando depressa demais, sem saber se aquilo era a coisa certa a dizer, ou o que seria a coisa certa a dizer, e preocupada porque o incidente o chateara tanto que ficara aparente em seu rosto. “Não tem problema”, disse Dike. “Foi meio engraçado. Meu amigo Danny riu.” “Por que seu amigo achou que foi engraçado?” “Porque foi!” “Você queria que ela tivesse dado o filtro para você também, não é?” “Acho que sim”, respondeu ele, dando de ombros. “Só quero ser normal.” Ifemelu deu um abraço nele. Mais tarde, foi ao mercado e comprou para ele uma embalagem enorme de filtro solar e, em sua visita seguinte, viu-a na cômoda, esquecida e fechada. (ADICHIE, 2014, p. 200-201, aspas do próprio texto.)

Em todas as situações apresentadas acima, percebemos que o desenrolar da narrativa é permeado pelas demonstrações de alteridade na construção das relações entre os personagens. Observa-se, portanto, um panorama pluricultural, no qual se percebe o que diz Hall (2003, p.15): “o jogo da diferença intrinsecamente hibridizada nas identidades diaspóricas, pois, o paradoxo se desfaz quando se entende que a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”.

2.4 AMERICANAH: HIBRIDIZAÇÃO CULTURAL

A palavra *Americanah*, com o “h” que torna tônica a última sílaba, é uma expressão nigeriana, um pouco depreciativa, para denominar as pessoas que voltam dos EUA deslumbrados, demonstrando estranhamento diante de sua própria cultura e país.

Assumindo uma postura esnobe, tentam falar como os americanos, criticam as coisas que antes lhes agradavam na sua comunidade, desfazendo-se em comparações:

“Ginika, vê lá se vai conseguir conversar com a gente quando voltar”, disse Priye. “Ela vai voltar uma tremenda *americanah*, que nem a Bisi”, disse Ranyinudo. Todas urraram de rir com a palavra *americanah*, enfiada de alegria com sua quinta sílaba estendida, e ao pensar em Bisi, uma menina um ano abaixo delas que voltara de uma breve viagem aos Estados Unidos com estranhas afetações, fingindo que não entendia mais ioruba e acrescentando um erre arrastado a todas as palavras em inglês que falava. (ADICHIE, 2014, p. 74, aspas do próprio texto.)

No romance, a *Americanah* seria Ifemelu que personificaria, em princípio, a idealização de uma identidade americana, de acordo com as expectativas de suas amigas e com a visão que os nigerianos têm sobre os que partem para o exterior. Na situação a seguir, a protagonista se prepara para viajar e conversa com as amigas decidindo quais roupas levaria na viagem; Ifemelu queria ficar com o vestido, mas a amiga Ranyinudo, afirma: “Ifem, você sabe que vai ter o vestido que quiser nos Estados Unidos e, da próxima vez que a gente se vir, vai ser uma tremenda *americanah*.” (ADICHIE, 2014, p. 111).

Em um primeiro momento, Ifemelu quer realmente, se enquadrar nos padrões norte-americanos, tentando imitar o sotaque e, posteriormente, alisar os cabelos. Nesse processo de adaptação, tentava entender e enquadrar-se nesses novos padrões culturais. No entanto, chega o momento em que sente suas raízes estremecidas e confrontadas, quando as pessoas começam a dizer que ela estava falando como os americanos. Ela percebeu que tinha assumido uma fala e comportamentos que não eram seus, então, ao refletir sobre isso, sentiu-se envergonhada e decidiu voltar a falar à sua maneira:

“Uau. Legal. Você parece uma americana falando.”

“Obrigada.”

Só depois de desligar, Ifemelu começou a sentir a mácula de uma vergonha crescente se espalhando sobre ela, por ter agradecido ao rapaz, por ter transformado as palavras dele, “Você parece uma americana falando”, numa guirlanda que pôs em volta do próprio pescoço. Por que era um elogio, uma realização, soar como um americano? Ifemelu tinha ganhado; Cristina Tomas, a branca Cristina Tomas sob cujo olhar se encolhera como um pequeno animal derrotado, falaria normalmente com ela agora. Tinha ganhado de fato, mas seu triunfo era vazio. Sua vitória efêmera havia criado um enorme espaço vazio, porque ela assumira, por tempo demais, um tom de voz e uma maneira de ser que não eram seus. Assim, ela acabou de comer os ovos e decidiu parar de fingir que tinha sotaque americano. (ADICHIE, 2014, pág. 191, aspas do próprio texto)

Entretanto, Tia Uju representa a figura do africano que se torna submisso na América. Ela tenta ensinar Ifemelu como agir para sobreviver nesse país. Segundo ela, é preciso imitá-los e tornar-se parecida com eles. Percebemos isso, quando ela muda de comportamento na presença dos americanos brancos, demonstrando a necessidade de ser aceita. Assim, tenta parecer com os mesmos, imitando as atitudes, o sotaque e o tratamento com as pessoas, tornando-se submissa. O diálogo abaixo descreve esse comportamento, quando ela tenta impedir o filho, Dick, de pegar o cereal mais caro. Contudo, na frente do caixa ela simula estar tudo bem e se desculpa, castigando o menino distante da presença dos americanos brancos:

“Dike, ponha isso lá de volta”, disse tia Uju, com o sotaque anasalado e escorregadio que usava quando falava com americanos brancos, na presença de americanos brancos, ou onde pudesse ser ouvida por americanos brancos. Junto com o sotaque, surgia uma nova personalidade, de alguém que pedia desculpas, rebaixava-se. Ela foi solícita em excesso com a caixa. “Desculpe, desculpe”, disse, procurando o cartão de débito na carteira. Como a mulher estava olhando, tia Uju deixou Dike ficar com o cereal, mas, quando eles chegaram ao carro, agarrou sua orelha, puxou e torceu. (ADICHIE, 2014, p. 120, aspas do próprio texto).

Neste caso, essa expressão *Americanah* reforça a marca presente em pessoas que foram influenciadas por outra cultura, especificamente a norte-americana, assumindo uma carga de significados e mudanças de comportamento. Podemos sugerir, até, uma confusão de identidade, na qual não se encontra mais o limite do que é seu ou do outro.

Tomando para si como ideal os traços e os comportamentos do povo branco norte-americano que detem o status e hegemonia mundial, internalizando essa cultura, tornando-se assim, uma identidade hibridizada.

Em um outro momento, encontramos a expressão *americanah* sendo usada pela amiga de Ifem, já de volta a Lagos, em uma conversa em que tocava nos dilemas de sua readaptação na Nigéria: “*Americanah!*”, brincava Ranyinudo sempre. Você está vendo as coisas com olhos de americano. Mas o problema é que nem é uma *americanah* de verdade. Se pelo menos tivesse um sotaque americano, a gente aturaria as reclamações.” (ADICHIE, 2014, p. 416).

Apesar da influência da cultura norte-americana e do aprendizado que a diáspora proporcionou, a protagonista tinha certa convicção crítica a respeito de si e suas raízes. Ifemelu, diante dessa experiência da “diferença”, descobriu o sentimento de pertencimento a suas raízes, sua identidade pertencia a seu lugar. Então, quando decide voltar para sua pátria, também decide voltar para si. Assim, embora, tenha voltado mudada para sua cidade natal, ela tenta adaptar-se ali e acaba reencontrando, em meio a tantas redescobertas, a nigeriana que nunca deixou de ser: “Depois, Ranyinudo lhe disse: Você não está mais se comportando como uma *americanah!* E, mesmo sem querer, Ifemelu ficou satisfeita de ouvir isso.” (ADICHIE, 2014, p. 426).

Diante destas reflexões, constatamos que a história se contextualiza, conforme sinaliza Bhabha (2010) sobre a hibridização, em um momento ambíguo de transformação social, onde as identidades sofrem influências, ao se afastarem de suas regras e valores habituais, e se tornam híbridas conforme a experiência do processo de adaptação e apropriação. (BHABHA 1997 apud HALL 2003).

A obra realiza, portanto, um colorido e real entrelaçamento cultural. Contudo, aparece constantemente a ideia de cultura dominante e subalternizada nas situações presentes no enredo, como o caso da diferenciação entre os hispânicos e espanhóis. Por que os espanhóis não podem ser considerados hispânicos, se falam espanhol também? A

resposta é simples, por causa da ideia entre a classe dominante e a subalternizada: a Espanha faz parte da cultura dominante/colonizadora da Europa e os hispânicos são os demais falantes de espanhol que compõem as culturas subalternizadas pela colonização.

Por que os afro-americanos buscam tanto valorizar as suas raízes africanas? Novamente, o jogo da cultura dominante americana, branca e escravocrata, que negou durante os séculos de escravidão a humanização do continente africano e, conseqüentemente, criou estereótipos negativos que impregnam até hoje o olhar singular, de inferioridade dirigido a África.

O blog *Raceteenth* ou Observações diversas sobre negros americanos (antigamente conhecidos como crioulos) feitas por uma negra não americana¹³, criado por Ifemelu, é um veículo de comunicação importante na obra, pois funciona como um subterfúgio onde ela pode falar e ser ouvida. O blog possibilita um espaço de diálogo com as pessoas, sobre suas impressões e percepções acerca da sua experiência diaspórica. Além disso, nele, ela abre discussões e ricos debates sobre os temas principais presentes na narrativa, como raça, preconceitos, discriminação e todo sentimento de alteridade aflorado nas situações vividas ou presenciadas por ela, nos encontros, na rua, na universidade etc.

É característica da escritora Chimamanda Adichie, incluir sempre um outro gênero textual dentro do romance, assim como acontece com a inserção do *Blog* dentro do romance *Americanah*, também no seu romance *Half of a yellow sun* (2006) ela insere trechos do livro sobre arte que um dos personagens, Richard, começa a escrever, mas que é concluído por Ugwu.

Enfim, no desfecho, Ifemelu volta para Nigéria, porque nesse contexto de afastamento de seus valores e regras, redescobre-se e reconhece sua identidade. No excerto adiante fica claro as primeiras impressões da personagem ao voltar para sua

¹³ *Raceteenth or Various observations about American Black (Those formerly known as Negroes) by a Non-American Black.*

cidade Lagos, em que um emaranhado de sentimentos diverge entre estranhamento e identificação do seu *locus*:

No início, Lagos agrediu-a; a pressa aturdida pelo sol, os ônibus amarelos repletos de corpos amassados, os ambulantes suados correndo atrás dos carros, os anúncios em cartazes gigantescos (e outros rabiscados nas paredes — BOMBEIRO LIGUE 080177777) e as pilhas de lixo que se amontoavam à beira da estrada como uma provocação. O comércio pulsava de forma desafiadora demais. E o ar era denso de exageros, as conversas cheias de declarações excessivas. Numa manhã, havia o cadáver de um homem na Awolowo Road. Em outra, a Ilha de Lagos inundou e os carros se tornaram barcos afundando. Ali, sentia ela, qualquer coisa podia acontecer, uma pedra sólida de repente podia se tornar um tomate maduro. Assim, Ifemelu teve a sensação estonteante de que caía, caía dentro dessa nova pessoa que se tornara, caía no estranho familiar. Será que sempre tinha sido daquele jeito ou tinha mudado tanto em sua ausência? (ADICHIE, 2014, p. 415)

Ela reconhece, no cheiro da sua amiga, o seu reencontro com a sua cidade, suas raízes e cultura: “Elas se abraçaram, apertando-se bem. Ranyinudo cheirava a perfume floral, fumaça de carro e suor; era o cheiro da Nigéria. ” (ADICHIE, 2014, p.416). Logo, desse sentimento de pertencimento e origem surge a necessidade de recomeçar sua vida em Lagos. Ela não se perdeu: foi para os Estados Unidos, experimentou uma vida diferente, oportunidades de conhecer o outro, as diferenças culturais e voltou para reencontrar suas origens, família, amigos e Obinze. Principalmente, não fazia mais sentido ficar, já que a *Americanah* se encontrou e resolveu voltar: “A Nigéria passou a ser o lugar onde Ifemelu deveria estar, o único lugar onde poderia fincar suas raízes sem sentir a vontade constante de arrancá-las de novo e sacudir a terra. E, é claro, também havia Obinze.” (ADICHIE, 2014, p.13)

CAPÍTULO 3:

PERCURSO METODOLÓGICO: LITERATURA AFRICANA NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

“Culture does not make people. People make culture. If it is true that the full humanity of women is not our culture, then we can and must make it our culture.”¹⁴

Chimamanda Ngozi Adichie

¹⁴ “A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte de nossa cultura, então temos de mudar nossa cultura” (ADICHIE, 2015. *Sejamos todos feministas*, tradução Christina Baum)

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico da experiência de leitura do texto literário na aula de Inglês como Língua Estrangeira, especificamente de literatura africana anglófona nigeriana. Para tanto, as intervenções foram elaboradas a fim de observar o processo de ensino-aprendizagem, aliando o texto literário ao ensino de língua estrangeira, conforme as ideias de Jakobson (2007), Bakhtin (2006) e demais estudiosos que fundamentaram as discussões teóricas contextualizadas anteriormente. Para isso, realizaremos, a seguir, a caracterização da pesquisa; o perfil dos participantes; a descrição dos instrumentos de coletas de dados; os procedimentos adotados durante a coleta de dados; os aspectos sobre os quais trataremos no corpus; o objeto de estudo e, finalmente, as categorias de análise.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Entende-se por pesquisa uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente (LIMA; MIOTO, 2007). Dessa forma, quanto à abordagem, esta pesquisa se enquadra nos padrões de uma pesquisa qualitativa, pois busca descrever, compreender e explicar determinado fenômeno social, observando os participantes e coletando dados (PORTELA, 2004).

Este trabalho tem como fenômeno social a análise das possíveis dificuldades e contribuições no processo de ensino/aprendizagem de ILE, por meio do contato com a literatura em sala de aula, a relação do leitor e a obra a partir da imersão na cultura africana. Além disso, realiza uma investigação dos dados a respeito do contexto da abordagem do Texto Literário no ensino de ILE, em que as discussões conduziram as ações desenvolvidas.

Consideramos, ainda, quanto ao procedimento adotado, uma pesquisa-ação por ser participante, reativa, realizar um plano de ações que leva em consideração o sujeito e sua subjetividade; procura intervir na prática de modo inovador e avaliar empiricamente o

resultado de crenças e práticas em sala de aula (ENGEL, 2000). Essas ações planejadas seguirão uma sequência de atividades, de acordo com os objetivos, sendo importante ressaltar também o caráter descritivo deste estudo, uma vez que realiza o registro através da coleta de dados e pondera sobre as possíveis contribuições para o ensino de ILE.

Como discorre Gressler (2004), a pesquisa descritiva é usada para descrever fenômenos existentes, situações presentes e eventos, identificar problemas e justificar condições, visando aclarar situações para futuros planos e decisões. Portanto, esta pesquisa é considerada descritiva, por seu caráter investigativo, visando reunir e discutir as principais informações por meio das intervenções realizadas em sala de aula, bem como a análise dos questionários e atividades, além de procurar soluções para as questões presentes no *corpus*.

3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa alunos da rede pública do Ensino Médio do estado do Ceará, da escola Liceu Dr. José Gondim, de Iguatu, região Centro-Sul do interior cearense. Trata-se de uma das maiores escolas da cidade, com ampla e boa estrutura física, com quadra esportiva, auditório, laboratório de química, física e informática, salas arejadas e biblioteca com um representativo acervo de obras literárias. Acolhe uma grande parte dos jovens da zona urbana, contudo 68% dos alunos são da zona rural. A escola recebe, portanto, cerca de 980 alunos nos turnos diurnos, sendo na região, uma das poucas escolas, que inclui alunos com algum tipo de deficiência. Desse modo, possui uma equipe responsável para atendimento e apoio a esses alunos, além de rampas de acesso adequadas.

A escola desenvolve diversos tipos de projetos extracurriculares como teatro, canto de coral, Círculo de leitura, esportes. Os participantes desta pesquisa são discentes na faixa etária entre 16 e 18 anos, cursam o terceiro ano do Ensino Médio, têm o nível

elementar da língua inglesa, pois estudam as estruturas básicas do idioma e vocabulário. É uma turma regular do Ensino Médio de escola pública, composta por cerca de 34 alunos da zona rural e urbana, de diferentes tipos de classe social.

Para conhecer melhor a turma participante, realizamos um primeiro questionário (Apêndice 2) com perguntas de cunho geral, acerca da vida estudantil e experiência dos estudantes com a disciplina de língua inglesa. Ao traçar o perfil dessa turma, identificou-se que todos são brasileiros e a maioria reside na cidade de Iguatu. Entretanto, alguns são da zona rural e dependem do transporte escolar público para locomoção até a escola. Quando perguntamos pela ocupação principal, a maioria declara se dedicar apenas aos estudos, enquanto apenas três tem ocupação remunerada no turno vespertino.

Quanto ao interesse pela leitura, 85% afirmam gostar de ler. Uma informação específica sobre essa turma é que quase 45% dela participa do Projeto Círculo de Leitura, implantado na escola pelos professores de Língua Portuguesa, reunindo-se, semanalmente, para ler os clássicos da literatura universal. Esse fato confirma o interesse da maioria pela leitura. No entanto, 85% declaram nunca ter lido uma obra literária em inglês, tampouco ter estudado literatura na aula de ILE.

Quando questionados se já leram ou se conhecem a literatura africana, 79% respondem não ter conhecimento sobre esta literatura, 20% afirmam ter estudado na escola, provavelmente, literatura africana lusófona e 1% não respondeu. Ao perguntarmos se sabiam da existência da Lei nº 10.639 /2003 que orienta quanto ao ensino da história e cultura afro-brasileira, 64% respondem que não e 32% afirmam conhecê-la.

A respeito do livro didático, cerca de 91%¹⁵ acha que o LD não traz a temática da história e da cultura afro-brasileira, enquanto 2% acreditam que essa temática esteja presente, mas especifica que é por meio de textos informativos. Além disso, verifica-se que

¹⁵ A porcentagem que falta nos dados que não fecham em 100%, reflete a posição dos alunos que preferiram não responder algumas questões.

apenas 20% da turma tem conhecimento da presença da língua inglesa no continente africano e 70% não conhece nenhum país africano anglófono.

Contudo, 97% dos participantes pensam ser importante estudar a cultura e a literatura africana na escola e 3% preferiram não opinar. Constatamos a partir destes dados que, apesar de esses estudantes pouco conhecerem sobre a cultura e a literatura africana, eles entendem a necessidade do estímulo à leitura de textos fora do eixo anglo-americano e a pluralização do ensino de ILE, explorando as demais culturas. Nessa exploração destacam especificamente a cultura africana na sala de aula, a fim de desenvolver o pensamento crítico, amadurecimento e respeito às diferenças do outro, além de ser uma forma de valorizar e mostrar quão rica e importante é a presença do inglês no mundo.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No planejamento das intervenções, foram elaborados os instrumentos de coleta de dados de acordo com os objetivos da pesquisa. Esta investigação é considerada uma pesquisa-ação, pois houve a participação efetiva da pesquisadora na aplicação desses instrumentos. Sobretudo, como uma pesquisa descritiva, ela buscou descrever, analisar e compreender o fato estudado. Para isso, foram aplicados os instrumentos especificados a seguir, a fim de possibilitar mais abrangência e confiabilidade aos dados coletados.

Foram elaborados dois questionários (Apêndices 2 e 7), um inicial, para sondagem da realidade e experiências dos alunos quanto ao TL na aula de inglês e o segundo, para o último encontro, com o intuito de avaliar a experiência de leitura junto à turma. As perguntas foram abertas e construídas de forma clara, concreta e precisa, além de deixar os participantes em um ambiente tranquilo, sem interferência da pesquisadora, para que pudessem responder à vontade, como sugere Gil (1999).

Outro instrumento utilizado foram as atividades (apêndices) aplicadas após a leitura de cada excerto, para que por meio delas pudessemos analisar o desenvolvimento da

compreensão textual, interpretação e aprendizagem da língua alvo. Para isso, foram construídas quatro atividades com questões abertas, que exploravam o conteúdo do TL, o vocabulário, aspectos gramaticais e a temática do texto. Algumas perguntas também instigavam sobre o pensamento crítico e reflexivo dos discentes, buscando um diálogo entre o texto lido e a própria realidade dos mesmos.

Os instrumentos entregues a todos os participantes, foram elaborados levando-se em consideração os sujeitos e seu nível de informação como sugere Gil (1999). Dessa maneira, esses instrumentos assumem sua relevância pois coletaram as informações necessárias para alcançar os objetivos.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INTERVENÇÕES E COLETA DE DADOS

As intervenções aconteceram em 15 horas-aula com a participação direta da pesquisadora e mais cinco horas-aula de monitoria, contabilizando 20 horas-aula ao todo, distribuídas em 6 encontros durante o mês de junho de 2016. As intervenções aconteceram no turno matutino no horário regular das aulas, bem como no contraturno, visto que a maioria tinha disponibilidade. Em relação às aulas de monitoria, elas aconteceram no contraturno para melhor atender às necessidades dos alunos.

Os participantes da pesquisa foram 34 alunos do 3ºA da escola Liceu Dr. José Gondim. A pesquisadora, que é a professora de língua inglesa da turma, inicialmente, apresentou a pesquisa e seus objetivos; em seguida, fez o convite à turma que concordou em participar do projeto. Foram escolhidos alunos do 3º ano por compreender que estes tinham mais maturidade para a leitura do romance e a participação das atividades.

Para coleta de dados, aplicamos questionários e atividades que proporcionaram momentos de socialização e conversa sobre a compreensão textual, o vocabulário e a temática da obra, bem como anotações sobre a execução das intervenções. Para isso,

antecipadamente, solicitamos o consentimento para coleta de dados, junto ao Comitê de ética em Pesquisa da UFCG, e, com o parecer favorável nº 1.530.711, iniciamos as experiências de leitura da obra *Americanah* (2013), em língua inglesa.

Portanto, para leitura em sala, elaboramos uma sequência de atividades e a seleção de excertos da narrativa para ler e debater com a turma e, a cada leitura, foram realizadas atividades e/ou questionários que contemplavam os aspectos da língua estudada, compreensão textual e discussões sobre os aspectos gramaticais e culturais que tematizavam a obra.

Os excertos (Anexo) foram selecionados com o intuito de possibilitar o aprendizado da língua alvo e o estímulo à leitura do TL. Além disso, tinham também o propósito de promover a construção do pensamento crítico, valorizar essa cultura de forma a romper com os preconceitos e estereótipos relacionados à África e de proporcionar o desenvolvimento da maturidade para conviver com as diferenças. É importante ressaltar que os excertos foram entregues antecipadamente para que os estudantes pudessem fazer a leitura em casa.

Durante as intervenções estivemos à disposição do grupo para ajudar no processo de leitura e compreensão textual. Como alguns não conseguiram ler todos os excertos em casa, oportunizamos momentos de monitoria no contraturno para conversa e esclarecimento das dúvidas. A professora/pesquisadora também tentou auxiliá-los à compreender o texto mesmo quando não conheciam todas as palavras, tentando inferir o significado dessas pelo contexto. Os discentes temeram o desafio da leitura de um romance que, em princípio, pareceu tão improvável, mas a cada intervenção, visivelmente, eles progrediam e venciam os obstáculos impostos pela leitura do texto.

3.4.1 Procedimentos de coleta de dados

No primeiro encontro foi entregue o Questionário 1 (Apêndice 2) para sondagem da experiência estudantil e pessoal e para melhor conhecer o perfil da turma acerca da cultura africana, literatura anglófona e o texto literário na aula de ILE. Esse mesmo questionário buscava fazer uma introdução à leitura do romance. A partir disso, a escritora foi apresentada e os personagens descritos. Foi realizada a predição do texto explorando paratexto (Anexo A), como a capa, o título e a minibiografia, junto aos excertos entregues; dessa forma, realizamos uma contextualização da temática da obra.

Por meio da minibiografia, os discentes identificaram dados sobre a escritora, como data e local de nascimento, prêmios e outras obras de sua autoria. Da imagem da mulher, com o cabelo crespo na capa¹⁶, pôde-se deduzir um pouco da temática, chamando a atenção da turma, refletindo em comentários como: “geralmente foge aos padrões de beleza ditos convencionais” e “provavelmente a personagem seria negra”. O título da obra chamou a atenção por causa do “h” no final da palavra *Americanah* e, a partir daí, foi-se estabelecendo relação entre capa e título, possibilitando introduzir a personagem principal, Ifemelu. Em seguida, os demais personagens, como Obinze, os pais de Ifem e tia Uju foram apresentados. Tal identificação se deu pelo fato de todos estarem no início da trama.

No segundo encontro, a professora/pesquisadora começou explicando que a obra começa pelo fim: *retour en arrière*, com a personagem já nos EUA, às vésperas de voltar para a Lagos. Mas, logo depois, segue contando como era a vida de Ifemelu antes de sair da Nigéria, uma vez que a obra não segue o tempo cronológico linear. Na sequência, foi trabalhado em grupo o primeiro excerto que narra o início de namoro entre Ifemelu e Obinze (ADICHIE, 2013, p. 75-76; anexo B). Por ser este o primeiro contato dos alunos com a obra, esse excerto foi escolhido por possuir um diálogo entre os dois jovens, representando

¹⁶ Optamos pela capa da versão do romance em português, visto que o título não mudou e que esta apresenta características emblemáticas da obra.

uma cena atrativa para adolescentes da mesma faixa etária, além de possuir frases mais curtas de um diálogo aparentemente comum. Além de aspectos socioculturais, possibilitou ainda explorar aspectos gramaticais na obra como o tempo verbal *Simple Present*, contextualizado no texto e trabalhar o vocabulário. Ressaltamos que não é nosso intuito, aqui, levar o texto como pretexto, contudo, tentamos fazer os alunos identificarem no texto os conteúdos estudados anteriormente em sala sendo usados pelos personagens.

Para levá-los à prática, foi entregue a Atividade 1: *Início de namoro entre Ifemelu e Obinze* (ADICHIE, 2013, p. 75-76; apêndice 3), proposta para exercitarem e identificarem as frases no *Simple Present*. Essa atividade ainda propunha três questões para interpretação, além de começarem a desvendar a personalidade da protagonista. Os estudantes tiveram um tempo para ler e responder em grupo. Logo depois, em círculo, a turma pôde esclarecer suas dúvidas tanto de compreensão quanto de vocabulário e discussões.

No terceiro encontro, a turma foi dividida em grupos para executarem a leitura do post do blog: *To my fellow non-american blacks: in America, you are black, baby*¹⁷ (ADICHIE, 2013, p. 273-274; anexo C). Antecipadamente, foram expostas algumas características do gênero blog; perguntamos se costumavam visitar blogs na *internet* e começaram a citar alguns exemplos locais, como o blog de notícias Iguatu.net. Em seguida, para a socialização com a turma, cada um teve tempo para expor suas impressões sobre a leitura. Assim, foram feitas perguntas como: 1) Você já se perguntou sobre sua identidade? 2) Já se sentiu diferente do que os outros pensam sobre você? 3) Vocês acham que no Brasil existe racismo?

A Atividade 2 (Apêndice 4) propôs a seguinte tarefa: *Se você fosse um leitor do Blog Raceteenth or Various observations about American Black (Those formely known as*

¹⁷ Para outros Negros Não Americanos: Nos Estados Unidos você é negro, baby. (ADICHIE, 2014, traduzido por Julia Romeu)

*Negroes) by a Non-American Black*¹⁸, que comentários você deixaria nessa postagem? Eles teceram comentários expondo suas opiniões e interagindo com o texto. Ainda, na segunda parte dessa Atividade 2, como o excerto trazia uma forte discussão sobre raça, discriminação e racismo, eles responderam às perguntas relacionando com a realidade da própria comunidade em que vivem. Ressalta-se que as análises dos dados destas atividades e questionários serão realizadas e discutidas de acordo com as categorias desenvolvidas no próximo capítulo.

No quarto encontro, com os alunos reunidos em duplas, foi realizada a leitura do excerto: *Dinner with Blaine's friends*¹⁹ (ADICHIE, 2013, p. 359-361; anexo D), que foi escolhido porque a personagem, Ifemelu, está reunida com os amigos de seu namorado afro-americano, Blaine, quando inicia uma discussão com uma das convidadas, deixa em relevo as situações de alteridade e preconceito vividas por ela naquele país. Isto viabilizou uma abertura para discutirmos com os discentes a respeito da importância de conhecer a cultura africana e refletir sobre os preconceitos presentes também na sociedade brasileira.

Após a leitura, distribuimos a Atividade 3: *Dinner with Blaine's friends*²⁰ (ADICHIE, 2013, p. 359-361; apêndice 5) para as duplas responderem. Nesta atividade foi possível explorar interpretação textual, vocabulário e aspectos sintáticos e gramaticais. Por fim, socialização com toda turma sobre a temática, quando os alunos puderam expor sua própria opinião e experiências. Para conduzir as discussões e instigar a participação dos alunos, fizemos algumas indagações como: Vocês já presenciaram ou viveram algum tipo de preconceito? O que o preconceito e a discriminação podem causar às pessoas?

¹⁸ *Raceteenth* ou Observações diversas sobre negros americanos (antigamente conhecidos como crioulos) feitas por uma negra não americana. (ADICHIE, 2014, traduzido por Julia Romeu)

¹⁹ Jantar com os amigos de Blaine.

²⁰ Jantar com os amigos de Blaine.

No quinto encontro, a sala foi dividida em cinco grupos para leitura do excerto: *Ifem comes back to Lagos*²¹ (ADICHIE, 2013, p. 475-476); *The end*²² (ADICHIE, 2013, p. 587-588; anexo E). Após esse procedimento, foi entregue a Atividade 4 (Apêndice 6), propondo a organização das sentenças de acordo com começo, meio e fim, sintetizando o trecho lido. Logo depois, iniciamos a socialização sobre a atividade com alguns questionamentos: quais dificuldades encontraram no processo de leitura? Para vocês é mais interessante/prazeroso ler o texto literário ou um texto informativo? Quais as partes da obra vocês acharam relevantes? Sobre o final, vocês mudariam alguma coisa ou não? Falem um pouco sobre a personagem principal Ifemelu.

No último encontro, iniciamos a aula com uma sondagem sobre as intervenções até então realizadas, solicitando que relatassem os pontos positivos e negativos nas atividades e leituras realizadas durante as intervenções, sobre os textos lidos e a temática trazida pelo romance. Depois, foi entregue o questionário final com a avaliação para que a turma respondesse, finalizando-se com agradecimentos.

Durante as leituras foram realizadas relações entre todo o enredo da narrativa, explicando os acontecimentos que não foram lidos em sala. É importante dizer que foi passado para toda turma o *e-book* do romance em inglês, para que pudessem ler a obra por completo. De modo geral, as aulas foram expositivas e desenvolvidas a partir do trabalho de leitura em grupo e/ou coletiva, propondo atividades subjetivas e objetivas que contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem da língua alvo. Para que os alunos também se expressassem com mais clareza e liberdade, apesar de as perguntas estarem em inglês, foi-lhes facultado que respondessem em português ou inglês.

Ao término das intervenções, realizamos a análise dos dados gerados a partir dos questionários e das atividades, com o intuito de delinear o caminho que os estudantes percorreram durante o aprendizado, as dificuldades que apresentaram e as contribuições

²¹ Ifem volta para Lagos.

²² O desfecho.

que a leitura literária trouxe para o ensino de ILE. Ademais, verificamos como a interação e imersão na cultura de outros podem favorecer o processo de aprendizagem do inglês no Ensino Médio.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Conforme os objetivos desta pesquisa, elencamos três categorias de análise para os dados coletados. Estabelecemos uma triangulação entre os estudos sobre a associação do texto literário ao ensino de línguas estrangeiras, bem como a leitura do romance (excertos) feita pelos participantes, para observar a percepção dos discentes acerca da temática trabalhada na narrativa, possibilitar a exploração de assuntos recorrentes e atuais na vida estudantil e auxiliar na perspectiva da formação do discente como ser humano e para cidadania.

Na categoria de análise: *Identidade, Alteridade e Interculturalidade em Americanah*, analisamos a leitura dos discentes sobre a relação constituída entre algumas das principais questões que permeiam a narrativa: identidade, alteridade, racismo e cultura. Essa análise foi feita por meio das respostas e discussões realizadas em sala de aula e pela forma como os estudantes reagiram às questões socioculturais presentes na obra e relacionaram à sua própria realidade.

Na segunda categoria, *Representações da estética negra em Americanah*, o romance apresenta em seu enredo situações frequentes em que discute as questões de beleza e estética envolvendo o negro. Portanto, este trabalho, se preocupa em investigar como os alunos percebem estes estereótipos apresentados na narrativa e na sociedade em que vivem.

Na categoria de análise, *Veredas literárias no aprendizado de Inglês como Língua Estrangeira*, tratamos da associação do texto literário enquanto suporte para aprendizagem

da língua estrangeira, verificando as vantagens e dificuldades percebidas e delineando o caminho percorrido pelos estudantes durante as leituras.

Acrescentamos, portanto, que o corpus, a seguir, compõe-se de relatos dos alunos, a partir de questionários e atividades, os quais serão base de discussão e análise das categorias descritas adiante, acerca do processo de construção da aprendizagem. Assim, entendemos que este estudo pôde contribuir para os discentes aprofundarem seus conhecimentos em língua inglesa e auxiliar no conhecimento da cultura africana por meio do texto literário.

CAPÍTULO 4:

AMERICANAH: UMA RUPTURA COM A HISTÓRIA ÚNICA NA SALA DE AULA DE ILE

“Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories can also be used to empower and to humanize. Stories can break the dignity of a people, but stories can also repair that broken dignity [...] When we reject the single story, when we realize that there is never a single story about any place, we regain a kind of paradise.”²³

Chimamanda Ngozi Adichie

²³ “Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida [...] Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso” (ADICHIE, 2009. *O perigo de uma história única* traduzido por Erika Rodrigues)

A ruptura com a história única se dá quando buscamos ultrapassar as barreiras culturais e fronteiriças que engessam o ensino da língua inglesa na educação brasileira. Nessa perspectiva, este capítulo apresenta um exemplo de ruptura com a história única na sala de aula de inglês no Ensino Médio. As travessias realizadas aqui foram muito além do eixo cultural/literário anglo-americano. Contemplamos, por meio desse mirante em que se descortinam os vários caminhos possíveis nessa trajetória, as muitas histórias à espera de serem contadas. Propomo-nos, portanto, contar as histórias de um grupo minoritário, das identidades que foram marginalizadas, subalternizadas, mas resistentes. Histórias que também são importantes na construção do conhecimento e que contestam os estereótipos e rótulos construídos a partir de uma visão singular.

4.1 IDENTIDADE, ALTERIDADE E INTERCULTURALIDADE NA AULA DE ILE

Conforme a leitura do romance *Americanah* (2013) realizada no segundo capítulo, enfatizamos as reflexões de Sivasubramaniam (2006) quanto à dimensão da aquisição da língua e a sua dimensão social. Neste caso, inicialmente, focamos nos aspectos sociais apresentados nos excertos propostos, atentando para a interação dos estudantes com o enredo, isto é, identificando como compreenderam e reagiram à leitura, já que a interação verbal, de acordo com Bakhtin (2006), constitui na possibilidade real de estabelecer elos e comunicação, compreendendo, portanto, que esta interação também leva ao aprendizado. Além de abordar os aspectos socioculturais apresentados, relacionamos, ainda, tais percepções das ponderações de Hall (2003; 2006) e Bhabha (2010) sobre cultura, identidade e alteridade.

A obra em estudo traz em sua narrativa aspectos socioculturais importantes na construção do pensamento crítico dos discentes, quando retrata as relações de alteridade em um contexto de diáspora, experienciada por Ifemelu, sua protagonista. Nesta

conjuntura, está representada a cultura africana pela voz da mulher nigeriana, negra e imigrante, que tenta desconstruir os estereótipos reforçados pela visão colonialista que ainda vigora, pois, na América, as experiências culturais marcam e influenciam Ifemelu, na construção e reafirmação de sua própria identidade.

Por esse prisma, Ortega (2015) elucida que o romance *Americanah* apresenta um panorama do mundo pós-moderno, das identidades e culturas que se aproximam cada vez mais no mundo globalizado, confluindo com as reflexões de Hall (2003) sobre as identidades híbridas e voláteis, a que o sujeito pós-colonial está inserido. A globalização torna linhas físicas ou geográficas mais próximas, devido aos avanços e às facilidades de comunicação através das novas tecnologias:

Ifemelu a protagonista de *Americanah* tenta estabelecer a identidade nacional em uma área corroída pela história cultural do colonialismo, capitalismo e pós-modernismo. O romance ilustra as formas que a imigração e a crescente globalização mudou as políticas da Nigéria nativa. As linhas e distinções entre nacionalidade, com base na localização geográfica e etnia, mancham com a crescente presença da industrialização internacional e posterior diáspora cultural. O sujeito pós-colonial torna-se o imigrante pós-moderno, que já não está vinculado a um único local físico para navegar identidade nacional. A condição pós-colonial do século XXI, agora inclui identidades multiculturais que abraçam o hibridismo que nasce a partir da interseção da cultura. (ORTEGA, 2015, p.47)²⁴

Portanto, diante dessas relações conflituosas e dificuldades realçadas pelas diferenças culturais que se tornam mais evidentes na experiência diaspórica, Ifemelu tenta entender os padrões da sociedade americana em relação à classe social e à raça, levando-a a enxergar as falhas e divergências: “O processo de Ifemelu sobre compreensão de raça nos Estados Unidos permite-lhe ver seus modelos sociais com suas falhas para alcançar

²⁴ *Americanah's* protagonist Ifemelu tries to establish national identity in an era eroded by the cultural history of colonialism, capitalism, and postmodernism. The novel illustrates the ways in which emigration and growing globalization changed the politics of native Nigeria. The lines and distinctions between nationality, based on geographic location and ethnicity, blur with the growing presence of international industrialization and subsequent cultural diaspora. The post-colonial subject becomes the postmodern immigrant, who is no longer tied to a single physical location to navigate national identity. The twenty-first-century post-colonial condition now includes multicultural identities that embrace the hybridity that stems from the intersection of culture. (Tradução em português é nossa)

uma identidade nacional globalizada coesa por causa de sua aplicação de padrões hegemônicos.”²⁵(ORTEGA, 2015, p. 53)

De acordo com estas considerações, analisamos a leitura dos excertos feita pelos Estudantes (doravante E seguidos de numeração), sobretudo, averiguaremos como compreenderam e relacionaram o texto à sua própria realidade, focando-se aqui nos aspectos socioculturais apresentados nos excertos selecionados e lidos, como identidade, raça e cultura.

Um dos excertos selecionados, foi tirado do blog *Raceteenth or Various observations about American Black (Those formely known as Negroes) by a Non-American Black*²⁶. Nesse texto, a personagem traz à tona discussões acerca das experiências vividas como imigrante, principalmente, sobre racismo e discriminação, tratando ainda de estabelecer um debate dentro do romance sobre esse assunto bastante delicado nos EUA. Em cada postagem, a autora/personagem ganha mais adeptos e, assim, o blog que em princípio surgiu como meio de espaço de desabafo torna-se seu meio de vida, possibilitando a ela a oportunidade de trabalhar e conseguir manter-se nesse país.

Durante a leitura do post do blog, *To my fellow non-american blacks: In America, you are black, baby*²⁷ (ADICHIE, 2013, p. 273-274; anexo C), os alunos se depararam com o depoimento da personagem relatando a situação do negro na realidade cotidiana nos EUA. Essa leitura os ajudou a entender os desafios e as dificuldades enfrentadas pelo negro nesse país.

Logo após a leitura, na primeira parte da Atividade 2, o discente teria de deixar um comentário sobre o artigo lido do blog e, para isso, foi deixado um espaço configurado

²⁵ Ifemelu's process of understanding race in the United States allows her to see their social model with its failures to achieve a cohesive globalized national identity because of its application of hegemonic standards. (Tradução nossa)

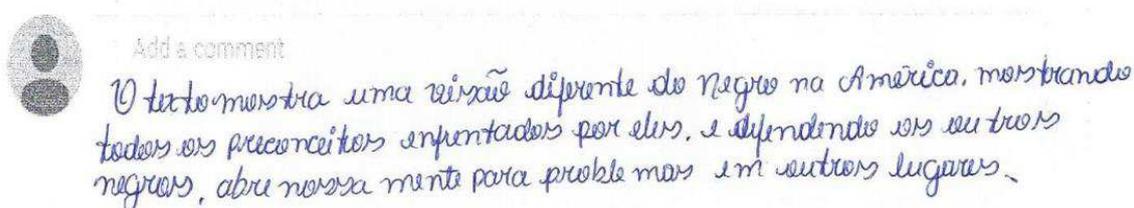
²⁶ *Raceteenth* ou Observações diversas sobre negros americanos (antigamente conhecidos como crioulos) feitas por uma negra não americana. (ADICHIE, 2014, traduzido por Julia Romeu)

²⁷ Para outros Negros Não Americanos: Nos Estados Unidos você é negro, baby (ADICHIE, 2014, traduzido por Julia Romeu)

como um espaço virtual para a escrita. É importante dizer que o blog é um gênero conhecido e bastante recorrente atualmente, por isso consideramos viável trabalhar sua estrutura na aula, incentivando a produção escrita dos discentes. Assim, ao analisar as postagens dos alunos, percebemos que eles escreveram adequadamente conforme o gênero. Essa Atividade 2 oportunizou aos alunos tecerem comentários que expressavam uma opinião crítica, ressaltando o relevante momento de diálogo e interação do leitor com o texto.

E3 demonstra compreender o texto ao fazer um breve resumo do conteúdo lido e sobre a situação do negro na América, declarando como a leitura o ajudou a enxergar os problemas de outras pessoas em diferentes lugares. Tal constatação pode ser identificada na Figura 3 quando ele relata que o texto “abre nossa mente para problemas em outros lugares”.

FIGURA 1: Post do E3²⁸

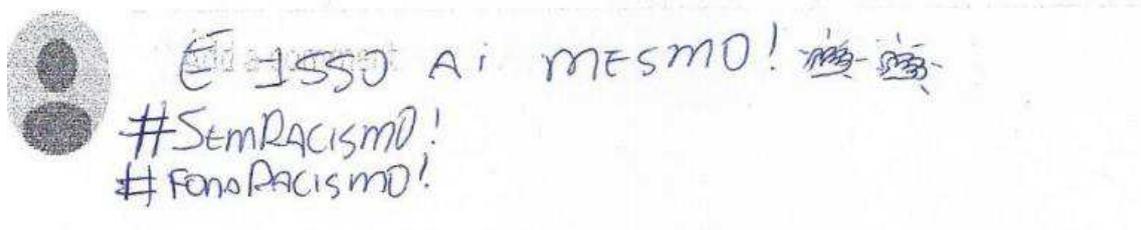


FONTE: Extraído das atividades.

Em uma outra produção, E19 reproduz a linguagem peculiar à internet, pela presença do *hashtag* e da reprodução do uso do *emoji* das mãos aplaudindo. Embora seja um comentário resumido, expressa interação e concordância por intermédio das palavras de apoio deixadas no *post*. O que comprova que, de fato, o espaço virtual é familiar ao E19 e, muito provavelmente, por essa razão sentiu-se à vontade para deixar o seu comentário.

²⁸ Optamos por recortar as produções dos alunos, pois o gênero demanda um espaço específico para escrita.

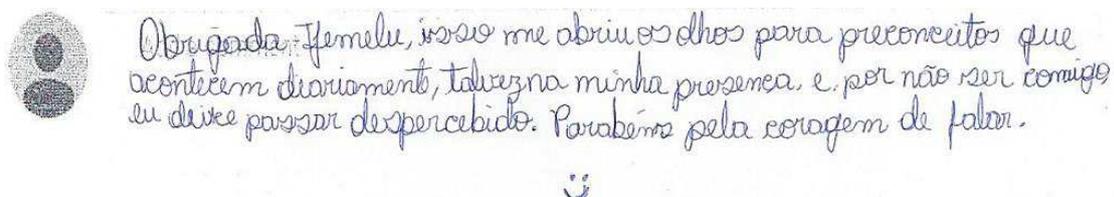
FIGURA 2: Post do E19



FONTE: Extraído das atividades.

E23 também mostrou a sua intenção de se comunicar com a autora, pois fez o agradecimento remetendo à Ifemelu (personagem/autora do blog). Ele expressa o sentimento de empatia provocado pelo texto, afirmando que tal post “abriu seus olhos” para as situações que aconteciam, mesmo distantes dele, com outras pessoas. Reconhece a coragem da personagem em denunciar, ao parabenizá-la: “parabéns pela coragem de falar”. Como elemento de interação, utiliza um *emoji* de expressão facial sorrindo, para ratificar seu apoio à personagem:

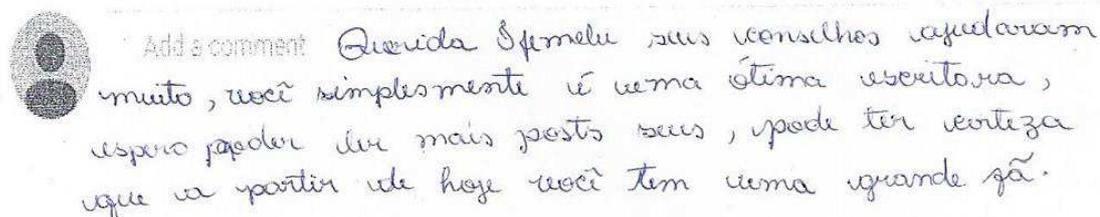
FIGURA 3: Post do E23



FONTE: Extraído das atividades.

No *post* de E29, há uma expressão maior de empatia, pois se dirige à personagem como “Querida Ifemelu”, demonstrando a aproximação e interação que o texto literário promoveu facilitando a interação entre texto/personagem e leitor, especialmente, porque o gênero blog é democrático ao receber a opinião e retorno de seus leitores. Quando observamos os elogios à personagem e a declaração “a partir de hoje você tem uma grande fã”, transparece a empatia e o envolvimento com a leitura.

FIGURA 4: Post do E29



FONTE: Extraído das atividades.

Esses relatos nos levam a evocar Bakhtin (2006) sobre a interação promovida entre a linguagem verbal e o leitor. Esta interação está evidenciada nos comentários e configura-se num elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. Os comentários dos estudantes corroboram, também, com as ponderações de Hall (2003) sobre as identidades voláteis e híbridas que se adequam e se transformam conforme as influências das relações e do meio, verificadas quando os alunos adequam o internetês da linguagem do *blog* para uma folha de papel, pois, a partir das representações dos *hashtags* e *emojins*, eles fazem essa adequação conforme o gênero.

Pode-se constatar o que afirma Sivasubramaniam (2006) sobre a leitura da obra literária. Para ele, o texto literário é capaz de tocar o leitor a partir da contextualização social e sensibilizá-lo a conhecer e respeitar outras culturas. Sobretudo, ao analisarmos as postagens dos alunos, notamos, sobretudo, uma conexão e cumplicidade entre texto e leitor, sendo o TL capaz de “abrir os olhos” e “abrir nossa mente”, como relatam os estudantes.

Ainda na mesma Atividade 2 sobre o excerto do blog, encontramos algumas expressões racistas usadas nos EUA como *tar-baby* e *watermelon*. Ambas são insultos racistas comuns nos Estados Unidos. *Tar baby* seria um boneco de piche, personagem de um conto infantil americano, publicado em 1881, escrito por Joel Chandler Harry que cria o narrador chamado Uncle Remus, um velho negro, o qual fica fofoso por várias histórias concernentes ao folclore americano. Entre elas, destaca-se o conto *The wonderful tar baby story* ou a mais conhecida recontagem da Disney com o título *Brer Rabbit and the Tar baby*.

Nessa história os personagens Brer Fox and Brer Bear fazem um boneco de piche (*Tar baby*) para capturar o Brer Rabbit. O personagem *Tar baby* acabou se tornando um estereótipo racista nos EUA devido à cor preta.

A outra expressão, *Watermelon*, significa melancia. Transformou-se em um estereótipo originado no período em que os negros conseguiram sua emancipação na Guerra Civil, quando começaram a vender melancias. Assim, a fruta que simbolizava a independência para eles, tornou-se um insulto, pois os associa à imagem de preguiçosos, desasseados e com um apetite incomum por melancia (BLACK, 2014).

Nessa Atividade 2, indagamos aos estudantes sobre expressões equivalentes usadas no Brasil. Todos responderam que existiam expressões racistas e demonstraram conhecê-las. A expressão “asfalto” foi citada mais de uma vez, podendo ser relacionada à *tar baby*, visto que tanto asfalto, quanto piche remetem a cor preta, sendo o mesmo material usado para construir o asfalto e o boneco.

A expressão “macaco”, que é conhecida no Brasil inteiro, aparece em todas as respostas apresentadas no Quadro 5. E23 respondeu, simplesmente, com a sentença: “Macaco quer banana?”. Esse insulto em forma de pergunta, por exemplo, submete a imagem do negro a uma comparação com um animal, negando, portanto, a humanidade, a dignidade e os direitos do negro.

E7 dá uma resposta contextualizada à sua realidade, “negrinho do João Paulo”. Essa é uma expressão usada na cidade de Iguatu para se referir às pessoas de uma periferia chamada João Paulo II. Sua resposta mostra que a partir da interação existente entre texto e leitor, o aluno foi capaz de fazer a ressignificação do texto na sua própria realidade. Neste caso, constatamos que a imagem do negro é frequentemente associada à pobreza e à marginalização.

QUADRO 5: Expressões racistas

FIGURA 5: Resposta do E3
1. You read in the text some racist expressions like “tar-baby” and “watermelon”, are there any offensive expressions in the Brazil, or in your city? <i>Sim. Macaco, asfalto, pau de amendoim.</i>
FIGURA 6: Resposta do E7
1. You read in the text some racist expressions like “tar-baby” and “watermelon”, are there any offensive expressions in the Brazil, or in your city? <i>Sim, negro, tiziu, macaco, neguinho do João Paulo.</i>
FIGURA 7: Resposta do E11
1. You read in the text some racist expressions like “tar-baby” and “watermelon”, are there any offensive expressions in the Brazil, or in your city? <i>Sim; Macaco, asfalto, macunha...</i>
FIGURA 8: Resposta do E23
1. You read in the text some racist expressions like “tar-baby” and “watermelon”, are there any offensive expressions in the Brazil, or in your city? <i>Um “Bamaca” para fazer referência ao macaco Tiziu.</i>

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

E7 e E23 citam também a palavra “tiziu” como insulto frequentemente usado para designar pessoas negras de maneira depreciativa. Sua origem remete a um pássaro negro *Volatinia jacarina*, comum em todas as regiões do país. Contudo, o aluno pode ter relacionado também a um personagem do programa popular no Ceará, chamado “Garras da patrulha”, cujo personagem conhecido como Tiziu, negro, pobre e delinquente sempre acaba em apuros devido aos seus atos ilícitos cometidos.

Dessa forma, observamos que os estudantes conseguiram identificar os aspectos sociais presentes no texto mais uma vez, quando citam expressões semelhantes em suas realidades e realizam a devida correspondência entre as duas culturas. Isso reforça o que diz Sivasubramaniam (2006) sobre a leitura literária enquanto essencial para estimular as trocas interculturais, pois ao mostrar a presença do preconceito em ambas as culturas,

brasileira e norte-americana, possibilita-se um debate e sensibilização a respeito das questões raciais no Brasil.

Ainda analisando a percepção da turma acerca dos aspectos sociais presentes no romance, especificamente quanto às relações conflituosas causadas pelo racismo, eles receberam a proposta para falarem sobre as experiências vividas ou presenciadas de preconceito. E3 apresenta uma situação de extremo preconceito no mercado de trabalho, quando relata que a seleção para a vaga de emprego é influenciada muitas vezes pela aparência e cor da pele. Esse relato corrobora a afirmativa de Gomes (2005, p. 148): “No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais.”

FIGURA 9: Resposta do E3

2. Have you ever lived/seen any kind of prejudice? Tell us.

*Sim. Nenhum caso oportunidade de emprego, apenas pela aparência
e a cor de uma pessoa.*

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

E7 e E23 responderam descrevendo situações vividas na escola, isto é, evidenciaram a intolerância e o *bullying* cometidos dentro do ambiente escolar que deveria ser de acolhimento e respeito. Porém, nota-se que esse desrespeito é cometido na própria sala de aula, quando E7 relatou ouvir um aluno sendo chamado de “escuro” por outro colega e E23 contou sobre o aluno ser chamado de “macaco” pelo professor. Estes casos acontecidos no ambiente escolar acentuam a necessidade de trabalhar a questão racial com professores e alunos. Munanga (2004, p. 15) disserta sobre a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com a questão racial, até mesmo quanto à não disponibilidade em pensar e discutir sobre essa questão que compromete a nossa função no processo de formação dos futuros cidadãos.

QUADRO 6: A problemática social do preconceito

FIGURA 9: Resposta do E 7

2. Have you ever lived/seen any kind of prejudice? Tell us.

Sim, preconceito racial, quando um ^{negro} aluno estava citando uma frase: "... tenho medo do racismo..." e uma colega de classe disse: "ele tem medo dele mesmo."

FIGURA 10: Resposta do E23

2. Have you ever lived/seen any kind of prejudice? Tell us.

Sim, um aluno sendo chamado de mico por ter errado a resposta de uma questão.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Essa ausência de diálogo, a respeito das questões sociais e culturais no ambiente escolar, enfraquece as relações no desenvolvimento da prática pedagógica e, conseqüentemente, no discurso empregado pelos professores. Face a essa ausência, perguntamos: como construir uma educação que desenvolva o pensamento crítico do nosso aluno, se não discutirmos a problemática que envolve a questão racial e social na sala de aula? Ignorar sua existência não é o caminho. Por isso, reforçamos a importância do momento proposto para os alunos discutirem sobre isso na aula de inglês. Percebemos que, reconhecer essas declarações de preconceito na própria sala de aula, foi um momento de desconstruir essa história única, possibilitando a reconstrução dessas relações rompidas pela mácula que a discriminação causou.

Na terceira pergunta, os alunos reconhecem que a existência do racismo no Brasil é tangível, seja relacionada às ideias herdadas pelo período da escravidão, ou ainda pela problemática social do nosso país que, historicamente, marginalizou o negro e suas características físicas e até pessoais. E3, por exemplo, menciona que a associação entre negros e pobres é frequente, pois ambos estão à margem da sociedade. Relacionamos

este fato à pirâmide apresentada por Adichie (2013), na qual notamos que negros e pobres estão no mesmo patamar, considerados de origem e classe inferior tanto no EUA como no Brasil.

Os resultados também corroboram as ideias de Bhabha (2010) sobre o olhar para as desigualdades de classes e as minorias marginalizadas. Percebemos, ainda, que os discentes reconhecem essas relações de alteridade dentro da sua própria realidade, quando reconhecem a presença do preconceito. Esse é o caso de E23, que fala sobre isso situando tal questão no “cenário nacional”, ou como E11, que afirma ainda existir o sentimento de “superioridade” em relação a cor da pele, reforçando a história da superioridade das raças de Gobineau (1967).

QUADRO 7: Racismo no Brasil

FIGURA 11: Resposta do E3
<p>3. Do you think that is there racism in Brazil? Justify.</p> <p><i>Sim. Porque que os negros e pobres sempre são representados abaixo, inferior ao resto da sociedade, sendo julgados erroneamente.</i></p>
FIGURA 12: Resposta do E11
<p>3. Do you think that is there racism in Brazil? Justify.</p> <p><i>Sim, porque algumas pessoas ainda se acham superior por causa que sua tom de pele é "clara/branca", ^{acham que} pessoas com o tom de pele escuro não são superiores.</i></p>
FIGURA 13: Resposta do E23
<p>3. Do you think that is there racism in Brazil? Justify.</p> <p><i>Sim. Como visto em cenário nacional demonstram que o preconceito relacionado a cor de pele ainda é muito presente.</i></p>

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

No Quadro 8, intitulado Identidades, os discentes discorreram sobre o sentimento que envolve sua própria identidade, já que o romance trata tão claramente sobre esta

questão. Eles tiveram um espaço para falarem acerca de seus sentimentos sobre si mesmo. E3 e E11 reconhecem e declaram ter satisfação em relação a sua cor e sua identidade. No entanto, observamos que eles usam o verbo “teria” no futuro do pretérito, indicando condição de algo que poderia acontecer no futuro (ter orgulho) se fossem da cor “negra”. Diante disso, podemos inferir que essa satisfação existe por não se identificarem como negros.

E23 ressalta a distinção entre caráter e cor através da frase “que minha identidade é algo construída através do caráter, não da cor”, pois entende que as pessoas tendem a depreciar ou exaltar o caráter conforme a cor da pele e aparência. E7 também demonstra o não reconhecimento de sua cor e identidade quando declara “eu amo a cor da minha pele, sim, sou morena e tem tudo a ver comigo”, pois, parece usar “sou morena” como uma espécie de eufemismo para “negro”. Isso porque é bastante comum as pessoas temerem ou evitarem falar o termo negro, devido à imagem marginalizada e discriminada que a sociedade construiu.

QUADRO 8: Identidades

FIGURA 14: Resposta do E3
<p>4. How do you feel yourself about your color skin? Do you think that has to do with your identity?</p> <p><i>Bem. Não independente da cor, teria orgulho de mim e diferença a minha raça.</i></p>
FIGURA 15: Resposta do E7
<p>4. How do you feel yourself about your color skin? Do you think that has to do with your identity?</p> <p><i>Eu amo a cor da minha pele, não me envergonho e sem tudo haver amigo.</i></p>
FIGURA 16: Resposta do E11
<p>4. How do you feel yourself about your color skin? Do you think that has to do with your identity?</p> <p><i>Bem. Teria orgulho da minha cor e lutaria contra qualquer tipo de discriminação.</i></p>
FIGURA 17: Resposta do E23
<p>4. How do you feel yourself about your color skin? Do you think that has to do with your identity?</p> <p><i>Me sinto igual a uma pessoa de cor diferente da minha. Aprendo que minha identidade é algo construído através de caráter, não da cor.</i></p>

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Esses relatos evocam o pensamento de Hall (2003) quanto à herança de práticas do colonialismo que o mundo enfrenta, face à necessidade de reconstrução do “ser” pós-colonial, bem como o sentimento de autoafirmação de sua identidade na sociedade globalizada tecnológica e culturalmente.

No Quadro 9, sobre a importância da discussão envolvendo as questões raciais, os alunos concordam que é necessário e importante conversar e discutir sobre essa temática por promover informações que possam gerar conscientização para não aceitar o preconceito e o racismo, ainda presente no nosso país. E3 enfatiza que é preciso desconstruir preconceitos na nossa sociedade. Em suas palavras, E11 ressalta a

importância de sensibilizar que “[...] todos somos iguais. Devemos lutar contra preconceito e todo tipo de discriminação”.

QUADRO 9: A importância da discussão sobre as questões raciais

FIGURA 18: Resposta do E3
5. Is it important discuss about race, prejudice and racial discrimination in our country? Justify. <i>Sim. O Brasil ainda é cheio de preconceitos que precisam ser quebrados, para dar visibilidade as pessoas socialmente excluídas.</i>
FIGURA 19: Resposta do E11
5. Is it important discuss about race, prejudice and racial discrimination in our country? Justify. <i>Sim para mostrar as pessoas que ninguém é inferior ou superior por causa do tom de pele, todos somos iguais. Devemos lutar contra o preconceito, e todo o tipo de discriminação.</i>
FIGURA 20: Resposta do E23
5. Is it important discuss about race, prejudice and racial discrimination in our country? Justify. <i>Sim, por vezes com muitos conceitos adquiridos por anos considerados "inferiores" muitos ainda possuem a mentalidade baseada em pensamentos antigos e preconceituosos.</i>

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

E23 considera que houve avanços em relação à questão racial, salientando que o problema da discriminação está “baseado em pensamentos antigos e preconceituosos”. Nessa declaração, na palavra “antigos”, percebemos que o aluno conseguiu discernir que esses estereótipos, há muito tempo, se perpetuam no ocidente e são heranças da dominação colonialista como ressalta Stuart Hall (2003) e a própria escritora Chimamanda Adichie (2009), quando discursa sobre *The danger of a single story*²⁹. Os aspectos sociais

²⁹ O perigo da história única

analisados configuram, dessa forma, também sobre os estereótipos que forjam a imagem negativa do povo africano.

Verificamos a empatia entre os leitores e Ifemelu, quando eles conseguem apontar as próprias experiências vividas, os insultos, como faz a personagem, reconhecendo a existência do racismo dentro das culturas norte-americana e brasileira. Contudo, eles também percebem que a obra, em todo seu enredo, desconstrói as imagens singulares e negativas sobre o continente e a cultura africana, mostrando como a vida na Nigéria é semelhante à realidade dos brasileiros, não apenas pelas heranças culturais, mas, em especial, pelas situações mostradas no cotidiano, trocando a ideia de selva e pobreza, pela vida urbana na cidade de Lagos.

As percepções e comentários dos estudantes mostram o cenário dessa relação de alteridade que a obra traz em seu enredo. Esse cenário é percebido pelos alunos que, por essa ótica, são conduzidos à reflexão sobre a realidade do seu cotidiano. Percebemos, aliás, que a leitura pôde possibilitar a consciência da necessidade de conversa e reflexão acerca dessa temática na sala de aula, como uma forma também de melhorar a convivência na escola e de se estar aberto às diferenças nas relações com o outro, contribuindo, assim, na preparação para viver em sociedade e no mundo do trabalho.

4.2 REPRESENTAÇÕES DA ESTÉTICA NEGRA EM *AMERICANAH*

Um dos temas que perpassa pela questão das identidades é a configuração das representações estéticas e o conceito de beleza que se perpetuou ao longo da história da humanidade sob uma visão ocidental, que influencia até hoje o julgamento do que é ou não belo. Segundo Fonseca (2000, p. 90), “ainda hoje, o corpo humano veicula um tipo de código moral e estético determinado, sobretudo por seus traços externos. Faz parte desse código o conjunto de considerações depreciativas ligadas ao negro.” Assim, no decorrer do tempo, a construção dos padrões de beleza realça o baixo status da beleza negra.

Consoante Braga (2015), isso é resultado também das ideias e conceitos disseminados pela dominação colonial e imperialista que marginalizaram a imagem do negro e todo discurso acerca das suas características físicas e morais.

Por muito tempo, o negro foi entendido como exótico e comparado ao selvagem, ao animal, desde quando os europeus os trouxeram para trabalhar como escravos e também exibirem seus corpos em feiras e circos para tentarem atestar sua “inferioridade” e “anormalidade” perante as diferenças com a sociedade europeia:

[...] paralelamente ao trânsito de negros para a Europa, trazidos para diversão dos europeus, era crescente o desenvolvimento do conhecimento científico pautado nas diferenças raciais e sexuais que atestavam a inferioridade não apenas dos africanos, mas também de indígenas e outros povos vítimas do imperialismo e da dominação colonial. (BRAGA, 2015, p.41)

No romance *Americanah*, ambientado no século XXI, a protagonista tenta resistir às ideias colonialistas que marginalizam as minorias, incluindo o negro. A obra apresenta, frequentemente, situações em que o racismo é relacionado às características estéticas físicas do negro, como o cabelo crespo, o nariz, o formato do corpo e principalmente a cor da pele.

Contudo, Ifemelu não é descrita na obra segundo os estereótipos de beleza da mulher africana, ao contrário, ela é magra e com nádegas pequenas, se opondo a ideia da “mulher típica africana” que o ocidente construiu. Provavelmente, essa seria mais uma tentativa da autora de desmistificar a ideia tão sexista quanto racista ao descrevê-la totalmente diferente desse padrão estereotipado: “Obinze, relaxando no colchão dele, que ficava no chão, e ouvindo música. Às vezes, dançava só de calcinha, mexendo os quadris, enquanto Obinze caçoava dela por ter a bunda pequena. ‘Eu ia mandar você sacudir, mas não tem nada aí para sacudir’”. (ADICHIE, 2014, p. 100)

Contraditoriamente, ela possui o formato do corpo de acordo com padrão americano; assim, Adichie consegue mostrar, exemplificando através da personagem,

quão falhos são os estereótipos. A seguir, lemos o trecho em que Ifemelu encontra sua amiga de escola, Ginika, nos EUA. Nessa conversa, ambas destacam essa diferença de conceito de beleza entre a Nigéria e a América. Além disso, Ginika fala o que sofreu quando chegou e como teve que emagrecer, além de explicar para Ifem o gosto do povo americano:

[...] “É melhor Obinze vir logo para cá antes que alguém roube você. Sabe que tem o tipo de corpo que eles gostam aqui, não é?”
“Como assim?”
“Você é magra e tem o peito grande.”
“Eu não sou magra. Sou esguia.”
“Os americanos dizem magra. Aqui, ser magra é uma coisa boa.”
“É por isso que você parou de comer? Sua bunda sumiu. Sempre quis ter uma bunda igual à sua”, disse Ifemelu.
“Sabia que eu comecei a perder peso assim que vim para cá? Cheguei perto até da anorexia. Os meninos da minha escola me chamavam de Porca. Você sabe como, na Nigéria, quando alguém comenta que você perdeu peso é uma coisa ruim? Aqui, se alguém diz que você perdeu peso, é preciso agradecer. É diferente aqui, só isso”, disse Ginika com certa melancolia, como se ela também fosse nova nos Estados Unidos. (ADICHIE, 2014, p. 135, aspas do próprio texto)

Partindo dessa discussão acerca dos conceitos e representações criados sobre a estética negra e relacionados à discriminação racial, em nossa experiência, os alunos se depararam na leitura do excerto: *Dinner with Blaine’s friends*³⁰. Neste texto, a personagem Ifemelu conta a experiência de preconceito, quando a recepcionista do salão de beleza se recusa em atendê-la. A partir disso, na Atividade 3, os discentes foram questionados se já haviam presenciado ou vivido alguma situação de preconceito como a personagem. Facilmente, eles descreveram inúmeros fatos, dentre os quais destacamos alguns que julgamos mais significativos.

No Quadro 10, sobre preconceito e a estética negra, E4 relata sobre sua própria experiência na sala de aula, quando foi constrangida por um colega a não usar a cor preta, por ser negra. Ela deixa claro que não soube como reagir ao comentário do colega, sentindo-se silenciada. Quando perguntamos, na quinta questão, sobre os padrões de

³⁰ Jantar com os amigos de Blaine

beleza na nossa sociedade e mídia, ela acredita que ainda é preferível a cor branca como padrão de beleza. Esse comentário corrobora o que afirma Fonseca (2000, p.92), quando discorre sobre o processo de formação da identidade nacional. Para ela, “a cor da pele incentiva a produção de um tipo de discurso maleável sobre o indivíduo, através do qual ele é reconhecido, identificado e silenciado”.

Nas observações de E7, ele relata uma ocasião, no comércio da sua cidade, em que junto com amigos, foram identificados como “ladrões” e mal julgados por causa da cor da pele. Mais uma vez, notamos na leitura do estudante, a imagem do negro relacionada à marginalização. Ele ainda ressalta, na última pergunta, que o padrão de beleza branco é sempre preferido nas mídias, citando como exemplos “capa de revista” e “os principais papéis em novelas”.

QUADRO 10: Preconceito e a estética negra

<p>FIGURA 21: Resposta do E4</p>
<p>4. Have you ever seen/lived a prejudice situation like Ifemelu in Beauty Parlor or another place? Tell us how was? How did you react?</p> <p><i>Sim, já na sala de aula, falaram que eu não deveria usar roupa preta pois não iria destacar em mim por eu já ser preta. Eu me vesti e fiquei sem reação.</i></p> <p>5. In Brazil, the society and media, is there overvaluing the white beauty default? Justify.</p> <p><i>Sim, aqui no Brasil está por mais que não seja tanto essa valorização mais ainda é preferível a pele branca.</i></p>
<p>FIGURA 22: Resposta do E7</p>
<p>4. Have you ever seen/lived a prejudice situation like Ifemelu in Beauty Parlor or another place? Tell us how was? How did you react?</p> <p><i>Sim, um dia quando estava entrando em uma loja de produtos de salão com uns amigos e a idosa da loja achava que eles eram ladrões e disse: “esses negros vem roubar de novo.”</i></p> <p>5. In Brazil, the society and media, is there overvaluing the white beauty default? Justify.</p> <p><i>Sim, pois o padrão de beleza branca está sempre estampado nos capas de revistas, em papéis principais de ^{em} novela, filmes, programas.</i></p>

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

No Quadro 11, Representações da estética negra, reunimos respostas dos alunos sobre as situações em que as características físicas do negro é motivo de discriminação. E13 relata sua indignação pelo fato de situações como essas acontecerem e cita o movimento acontecido no Brasil, a marcha do cabelo crespo, além de falar sobre comentários negativos que essa manifestação recebeu. Aqui, notamos que a aluna identificou o estereótipo que envolve cabelo crespo como algo depreciativo que faz parte do perfil estético negro. Além disso, E13 ressalta, na quinta questão, o fato de a indústria cosmética desenvolver tantos produtos capazes de alisar e mudar a cor do cabelo. A aluna compreende que o desejo de alisar ou mudar a cor dos cabelos, ou quando se usam produtos para clarear a própria pele, são ações que demonstram o intuito de se encaixar nos padrões de beleza branca, simbolizando, dessa forma, o desejo de embranquecimento.

QUADRO 11: Representações da estética negra

<p>FIGURA 23: Resposta do E13</p>
<p>4. Have you ever seen/lived a prejudice situation like Ifemelu in Beauty Parlor or another place? Tell us how was? How did you react?</p> <p><i>Sim, fiquei indignada que pessoas ainda pensem dessa maneira. No Brasil houve o movimento do cabelo crespo onde teve vários comentários negativos.</i></p> <p>5. In Brazil, the society and media, is there overvaluing the white beauty default? Justify.</p> <p><i>Sim, ainda vemos que o padrão é uma pele morena mas ainda branca, cabelo loiro platinado e ruivos. E no mercado existe cremes embranquecedores de pele.</i></p>
<p>FIGURA 24: Resposta do E25</p>
<p>4. Have you ever seen/lived a prejudice situation like Ifemelu in Beauty Parlor or another place? Tell us how was? How did you react?</p> <p><i>Sim, a moça da loja que eu e meu pai (que é negro) estávamos nos deixou mais de hora exposto, sendo que a loja de roupas estava totalmente vazia.</i></p> <p>5. In Brazil, the society and media, is there overvaluing the white beauty default? Justify.</p> <p><i>Sim, o negro é sempre visto como servicial em programas de TV. Ainda presencio-me a ideia de extra-vidas.</i></p>

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

No relato do E13 sobre a marcha do cabelo crespo verificamos a correlação com as ponderações que Braga (2015) realiza ao discutir sobre a história da propagação das imagens do/a negro/a, desde o período da escravidão até os dias atuais, especificamente, no trecho a seguir, sobre cabelo:

Se temos, por um lado os discursos afirmativos que consagram a identidade negra – e, por extensão, uma estética negra – positiva, temos, por outro lado, a atuação de uma memória discursiva que propõe, desde o momento escravocrata, a preferência por cabelo liso em detrimento de um cabelo crespo. (BRAGA 2015, p. 238)

A própria Ifemelu, em um determinado momento, alisa seu cabelo, para uma entrevista de emprego, convencida, pela sua tia Uju, que precisava alisá-los se quisesse obter uma vaga de trabalho naquele país, com o argumento de parecer mais “profissional”. Observemos a resposta que a protagonista dá ao namorado americano, Curt, quando diz que seu cabelo era mais lindo trançado ou solto natural:

Meu cabelo cheio e incrível ia dar certo se eu estivesse fazendo uma entrevista para ser backing vocal numa banda de jazz, mas preciso parecer profissional nessa entrevista, e profissional quer dizer liso, mas se for encaracolado, que seja um cabelo encaracolado de gente branca, cachos suaves ou, na pior das hipóteses, cachinhos espirais, mas nunca crespo. (ADICHIE 2015, p. 222)

A visão da protagonista mostra a carga de idealização negativa em relação ao cabelo crespo, sempre depreciativa em comparação ao cabelo liso. Mas não é uma visão exclusiva da personagem, pois essa visão está presente inclusive na nossa sociedade, como bem falou E13. Embora, a protagonista tenha conseguido o emprego, o seu cabelo começou a cair por causa da reação aos produtos tóxicos presentes nos relaxantes.

Os comentários de E7 e E25 expostos nos dois Quadros (10 e 11) relatam como o negro é retratado na mídia; os papéis em filmes, novelas e programas de TV, para os negros são sempre os de menor importância e de subalternização, como empregados domésticos ou vilões. Raramente, pessoas negras, ocupam o papel principal como protagonista, evidenciando seu papel de submissão na sociedade. Esses comentários corroboram as reflexões de Fonseca (2000) sobre a situação da maioria do povo negro no Brasil e em países que passaram pelo mesmo regime escravocrata:

Livre da escravidão, mas vitimado por intensa pobreza e preconceitos e não protegido por qualquer política de integração à sociedade, ficou às margens do projeto de identidade nacional ou nele só pode figurar enquanto força de trabalho, que sustenta a mesma ordem que o exclui. (FONSECA 2000, p. 90)

Retomamos a ideia das identidades hibridizadas, de Stuart Hall (2003), representadas na própria personagem Ifemelu, quando tenta mudar seu cabelo ou falar como os americanos e, também, nos exemplos trazidos pelos alunos, ao relatarem que as pessoas alisam e mudam a cor dos cabelos, ou tentam clarear a própria pele. Esses comportamentos que representam as identidades voláteis estão em constante transformação, uma vez que as identidades hibridizadas são influenciadas pelos padrões dominadores e tentam alcançá-los para serem aceitas.

Com isso, ainda se percebe na produção dos estudantes, dada aos questionários e atividades, que o racismo está presente na sociedade brasileira, mesmo que de uma maneira velada, conforme a leitura realizada pelos alunos. Apesar das campanhas incentivadas pelo governo contra o preconceito racial, os negros ainda detêm os menores salários e as condições de trabalho mais difíceis (MORAES, 2013). Exemplos de demora no atendimento, olhares mais atentos, quando um negro entra numa loja, também foram mencionados nos comentários.

Conforme Munanga (2004), devido ao contexto de desigualdade cultural e desrespeito aos povos que ajudaram a construir a identidade da nação brasileira, causado também pela falta de informação e conhecimento da história desse povo, os negros tiveram sua contribuição e participação negada ou diminuída durante muito tempo na história do Brasil. Por isso, é relevante o ensino da história e cultura africana nas escolas brasileiras, como forma de validar o legado da contribuição africana para nossa história:

Por esta razão, aprender e conhecer o Brasil é aprender e conhecer a história e a cultura de cada um desses componentes culturais para melhor captar sua contribuição na cultura e na história do país. Não existem dois caminhos para entender "nossa" história e "nossa" identidade a não ser começar pelo estudo de todas suas matrizes culturais: indígena, europeia, africana, árabe, judia e asiática. Infelizmente, não é isso que acontece na história do Brasil que foi ensinada através da historiografia oficial. (MUNANGA 2004, p. 56)

O Brasil possui a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria (ALMEIDA, 2003). Este fato torna ainda mais preocupante a situação da educação no Brasil que ignora a pluralidade da própria identidade nacional e continua negligenciando a importância de discutir a questão racial no nosso país, de maneira que, quando não se inclui de modo efetivo, continua-se discriminando. Munanga (2004) ressalta a preocupação com a construção da memória coletiva brasileira, pois a história afro-brasileira precisa ter seu espaço assegurado, para que não seja esquecido ou omitido:

Esta herança cultural africana constitui uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveria, por esse motivo, ocupar uma posição igual às outras, isto é, as heranças europeia, indígena, árabe, judia, oriental etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada através das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. (MUNANGA 2004, p. 56-57)

É preciso dizer que estudar a história brasileira é uma necessária via de conhecer a si mesmo, tomando conhecimento de suas raízes. Nessa perspectiva, entendemos o

texto literário como um dos mais frutuosos espaços que favorecem esse conhecimento para uma consciência da identidade e igualdade, pois, como poucos textos, o literário é especial para promover trocas interculturais, pois, as obras literárias são construídas, em sua maioria, em determinado tempo e contexto sócio-histórico.

Percebemos que os alunos demonstram, em suas leituras, a ciência desses (pre) conceitos, imagens e representações que envolvem a história do afro-brasileiro. Esses preconceitos estão presentes mesmo que subliminarmente, quando não explicitamente, nas mídias que influenciam as pessoas, na escola, no mercado de trabalho e na sua própria comunidade. Por um lado, pelos exemplos apresentados, constatamos que os discentes percebem a existência de uma supervalorização do padrão de beleza branca na mídia e na sociedade brasileira. Por outro lado, percebemos também que esta leitura permitiu discussões importantes para o desenvolvimento do respeito às diferenças, no relacionamento com o outro, na própria convivência escolar, ao conhecer uma das culturas que fez parte da história brasileira, especialmente por ultrapassar as fronteiras da sala de aula para refletir sobre a sociedade em que vivem.

4.3 VEREDAS LITERÁRIAS NO APRENDIZADO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo os dados da análise sobre o livro didático apresentada no primeiro capítulo (*conf.* p. 32-45), constatamos que o LD não promove uma associação entre o texto literário e o ensino, tampouco explora a pluralidade da cultura anglófona, muito menos da cultura anglófona africana. Dessa forma, as intervenções que realizamos na turma de 3º ano do Ensino Médio funcionaram como uma proposta alternativa ao livro, com o intuito de levar literatura para sala de aula e pluralizar a prática pedagógica do ensino da língua alvo.

Analizamos, aqui, primeiramente esse questionário inicial que apresenta as percepções dos alunos antes da leitura. Este questionário teve o intuito de conhecer mais os participantes da pesquisa e, em seguida, verificamos o questionário final, no qual eles avaliaram e descreveram como foi a experiência. A partir do primeiro questionário, percebemos que a maioria dos alunos respondeu que nunca haviam estudado ou lido literatura africana em sua história escolar, embora a Lei exista desde 2003; menos ainda, na aula de língua estrangeira, neste caso o inglês. Os alunos também demonstraram inicialmente ter o mesmo pensamento sobre a literatura britânica ou americana como mais conhecida e genuína de língua inglesa.

Observamos as respostas do E1 (Quadro 12), que refletem as respostas de 79% dos alunos que declaram nunca ter estudado no Ensino Fundamental e/ou Médio sobre a literatura/cultura africana, enquanto E6 (Quadro 12) responde ter estudado a literatura africana, o que reflete relatos de 20% dos estudantes em relação à literatura/cultura africana lusófona. Esses dados comprovam que a literatura africana anglófona não era conhecida pelos participantes da pesquisa.

Na pergunta 9, indagamos sobre o que conheciam em relação ao continente africano. A maioria das respostas remete apenas a problemas como miséria e pobreza. Contudo, E1 e E6 demonstram ter consciência de que existem outras realidades além das ideias que foram construídas por nossa sociedade. Observamos que E1 declara conhecer a existência da miséria, mas deixa claro acreditar que a história e cultura do referido continente não estão reduzidas a miséria. Esse ponto de vista de E1 se confirma também na próxima pergunta onde ele sinaliza “beleza” e “turismo”, dois itens que fogem ao estereótipo. Destaque-se, também, que E6 põe em dúvida o que é apresentado pela mídia quando relata: “Lembro da pobreza e da fome que tanto se mostra na TV, mas acredito que a cultura não é essa.” Nessa declaração temos de destacar duas assertivas importantes: primeiro, o fato de o discente afirmar que a mídia, representada em sua fala pela TV, mostra apenas a pobreza e a fome; segundo, por desconfiar que isso não é tudo

que simboliza a África. Esses alunos se mostram esclarecidos, apesar de serem adolescentes que ainda estão no Ensino Médio, pois conseguem desconfiar do que é passado na mídia.

QUADRO 12: O conhecimento dos alunos sobre a África

<p>FIGURA 25: Resposta do E1</p> <p>8. Na escola, durante o ensino fundamental ou médio você estudou sobre a literatura africana? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não</p> <p>9. Quando se fala em África, o que você pensa? O que você conhece sobre a cultura desse continente? <i>Miséria, mas só que dá na África está mais coisas do que isto. Conheço pouco sobre a cultura desse continente.</i></p> <p>10. Marque com X nas opções que você relaciona quando pensa sobre o continente africano? <input type="checkbox"/> Riquezas <input checked="" type="checkbox"/> belezas <input type="checkbox"/> civilização <input checked="" type="checkbox"/> vida sofrida <input type="checkbox"/> viver bem <input checked="" type="checkbox"/> turismo <input checked="" type="checkbox"/> negro <input type="checkbox"/> branco <input checked="" type="checkbox"/> pobreza <input checked="" type="checkbox"/> floresta <input checked="" type="checkbox"/> savanas <input checked="" type="checkbox"/> tribos</p>
<p>FIGURA 26: Resposta do E6</p> <p>8. Na escola, durante o ensino fundamental ou médio você estudou sobre a literatura africana? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>9. Quando se fala em África, o que você pensa? O que você conhece sobre a cultura desse continente? <i>Homens da pobreza e da fome que tanto se mostra na tv, mas acredito que a cultura não é essa.</i></p> <p>10. Marque com X nas opções que você relaciona quando pensa sobre o continente africano? <input type="checkbox"/> Riquezas <input checked="" type="checkbox"/> belezas <input type="checkbox"/> civilização <input checked="" type="checkbox"/> vida sofrida <input type="checkbox"/> viver bem <input checked="" type="checkbox"/> turismo <input checked="" type="checkbox"/> negro <input type="checkbox"/> branco <input checked="" type="checkbox"/> pobreza <input type="checkbox"/> floresta <input checked="" type="checkbox"/> savanas <input type="checkbox"/> tribos</p>

FONTE: Extraído dos questionários realizados.

Pelas respostas de E1 e E6 à décima questão, constatamos que os discentes reproduzem os estereótipos sobre o continente africano como pobreza, miséria, pois, quando levados a marcarem os itens que relacionaram ao continente, é unânime a opinião dos alunos na marcação dos tópicos “pobreza”, “negro”, “savana”, “miséria”, “vida sofrida”. Ao longo das discussões na sala de aula, alguns alunos declararam ter marcado “beleza” relacionando à natureza e aos animais, e não ao povo e à cultura. Os itens “riqueza”, “branco” e “viver bem”, foram deixados em branco, como se não pertencessem ou existissem nos países africanos. Isso denota a ausência do ensino da história, da geografia

e da cultura africana nas escolas brasileiras, deixando uma lacuna que viabiliza a continuação da propagação da história única.

Durante as discussões em sala de aula também observamos que os estudantes se referiam à África como país e não como continente e que alguns declararam não conhecer a cultura deste continente além do que é repassado na televisão e mídia em geral, ou seja, são levados a acreditar que só existe essa realidade estereotipada e propagada na sociedade. Essa leitura dos alunos nos remete ao pensamento de Munanga (2004) sobre a importância de abordar o ensino da história e cultura africana nas escolas, como forma de levar aos estudantes o conhecimento sobre os fatos negados pela historiografia ensinada na escola, em relação à participação do negro na construção da História brasileira. A educação seria, talvez, a melhor forma de minimizar as injustiças e enganos cometidos na formação da memória brasileira.

A seguir, no Quadro 13, observamos mais um exemplo dessa falta de conhecimentos sobre a África, quando os discentes relataram desconhecer a presença da língua inglesa no continente africano: A perguntarmos em quais países o inglês é falado, citaram principalmente os países colonizadores e/ou do ocidente. E1 (Quadro 13) elenca alguns países como Inglaterra, Estados Unidos, Austrália e Canadá, enquanto E14 (Quadro 13) só cita os dois mais conhecidos, Inglaterra e EUA, declara ainda não conhecer outros. O fato de não citarem sequer um país africano que tem o inglês como língua oficial nos mostra a propagação de uma visão centralizadora do ensino de língua inglesa no eixo anglo-americano no nosso ambiente escolar. E1 e E14 também afirmam nunca ter lido uma obra da literatura africana e/ou sequer conhecer algum escritor de cerca de 54 países que formam este continente.

QUADRO 13: A língua inglesa na África

FIGURA 27: Resposta do E1
11. Em quantos países se fala inglês? Cite os que você conhece. <u>Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, Canadá.</u>
12. Que escritores você conhece da literatura africana? <u>NENHUM</u>
13. Você já leu algum livro da literatura africana? () Sim (X) Não
FIGURA 28: Resposta do E14
11. Em quantos países se fala inglês? Cite os que você conhece. <u>EUA, INGLATERRA, NÃO SEI MAIS (U)</u>
12. Que escritores você conhece da literatura africana? <u>NENHUM</u>
13. Você já leu algum livro da literatura africana? () Sim (X) Não

FONTE: Extraído dos questionários realizados.

O Quadro 14 apresenta mais um aspecto discutido nesse questionário que é a abordagem do texto literário no ensino de língua inglesa. Apesar de declararem não ser comum a leitura de texto literário na aula de língua inglesa, os alunos acreditam que é proveitoso estudar literatura nessa disciplina, seja por ter uma história, pela cultura, pela linguagem poética e/ou pela sua polissemia. Esses elementos citados pelos próprios alunos podem motivar, envolvê-los e levá-los ao aprendizado por meio da interação promovida durante a leitura.

Quando perguntamos se eles acreditavam que através do TL seria possível estudar a língua inglesa, E2 ressalta a importância dos aspectos culturais presentes na literatura ao responder “Sim, pois a literatura é o reflexo da cultura do indivíduo”. E28 também elenca benefícios como melhorar a prática da leitura e interpretação textual. As posições de E2 e E28 ratificam as ideias de Sivasubramaniam (2006) sobre os benefícios dos aspectos sociais na leitura literária, como também as ideias de Tortato (2010) que relaciona a linguagem às atividades produzidas na comunicação durante o dia-a-dia, sendo a literatura também linguagem que reflete a cultura e a identidade social dos indivíduos.

Além disso, retomamos a ideia de Pinheiro-Mariz (2007) quando enfatiza que o texto literário pode proporcionar desde cedo as trocas linguageiras e culturais na sala de aula. A autora destaca ainda um dos aspectos que diferencia o TL: a sua literariedade, ou seja, as múltiplas possibilidades de interpretação.

QUADRO 14: Abordagem do texto literário

FIGURA 29: Resposta do E2
<p>14. Você acha importante o estudo da literatura africana? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não</p> <p>15. Você conhece a lei nº 10.639 que inclui no currículo escolar a temática da "História e cultura Afro-Brasileira"? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não</p> <p>16. Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua inglesa? Por quê? <i>Sim, pois a literatura é um reflexo da cultura do indivíduo.</i></p> <p>17. Você já leu algum texto da literatura africana na aula de língua inglesa? () Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
FIGURA 30: Resposta do E28
<p>14. Você acha importante o estudo da literatura africana? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não</p> <p>15. Você conhece a lei nº 10.639 que inclui no currículo escolar a temática da "História e cultura Afro-Brasileira"? () Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não</p> <p>16. Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua inglesa? Por quê? <i>Sim, pois ajuda na leitura e interpretação</i></p> <p>17. Você já leu algum texto da literatura africana na aula de língua inglesa? () Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>

FONTE: Extraído dos questionários realizados.

No Quadro 14, acima, os participantes afirmaram ser importante o estudo da cultura e da literatura africana, embora tenham declarado não conhecer a Lei nº 10.639 que inclui no currículo escolar a temática da história e cultura africana. Assim, percebemos que há um interesse em ler e conhecer mais sobre esta cultura/literatura. Essa realidade é ratificada pelos 64% dos participantes que revelaram não conhecer a existência dessa Lei, contra somente 32% que afirmaram conhecê-la.

No Quadro 15, destacamos algumas justificativas relevantes que mostram a importância de conhecer a literatura e cultura africana na escola. E24 ressalta a necessidade de conhecer a riqueza e pluralidade da cultura africana, reconhecendo a

diversidade cultural existente nesse continente. Para E27 e E29 é importante ter conhecimento da presença e da influência das culturas africanas na construção da história do nosso país, pois, como afirmou, E29 “nossos ancestrais eram africanos”, reconhecendo, assim, as raízes culturais herdadas desse povo. Com essa declaração o estudante reconhece a formação híbrida da identidade brasileira, conforme as influências exercidas pelos povos que fazem parte da nossa nação. (HALL 2003; BHABHA 2010)

No que concerne ao contexto social apresentado na narrativa, E28 mostra ter consciência da imigração e do período de escravidão pelo qual passou esses povos e que os fizeram se espalhar pelo mundo exercendo forte influência cultural sobre as nações quando afirma “(...) se estendeu para todo o mundo”. Também E31 faz uma significativa contribuição quando diz que estudar a cultura africana pode ser uma maneira de romper com preconceitos ainda existentes nos dias atuais, preconceitos esses causados também por falta de conhecimento. Mais uma vez relacionamos as palavras de Munanga (2004) acerca da importância de refletir sobre o multiculturalismo nas escolas como uma maneira de conscientizar e desfazer as ideias que marginalizam o negro na nossa sociedade. Para ele:

A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata da memória que recupera apenas nossas glórias, nossos heróis e nossas heroínas, mas sobretudo de uma memória que busca recuperar nossa história em sua plenitude, até nos momentos de insucesso e nos fatos que nos envergonham. Essa recuperação é como uma operação de desintoxicação mental, uma operação sem a qual não podemos reerguer a cabeça para apreender no mesmo pé de igualdade. (MUNANGA, 2004, p. 58)

Entendemos ainda que essa questão multicultural perpassa também pelo reconhecimento das identidades sociais híbridas do mundo pós-colonial conforme discorre Bhabha (2010) onde ele define a noção de multiculturalismo indo além do “exotismo do

multiculturalismo ou da diversidade da cultura”, mas na articulação do hibridismo da cultura, dado os contextos diaspóricos e as relações de alteridade.

QUADRO 15: A importância da literatura/cultura africana

FIGURA 31: Resposta do E24
<p>18. Você acha importante conhecer a literatura e cultura africana? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não Por quê? <i>A cultura africana é cheia de riquezas e costumes que precisam ser conhecidos</i></p> <p>19. Você gostaria de conhecer e ler literatura africana? <i>Sim</i></p>
FIGURA 32: Resposta do E27
<p>18. Você acha importante conhecer a literatura e cultura africana? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não Por quê? <i>Pois ela também se faz presente no nosso país</i></p> <p>19. Você gostaria de conhecer e ler literatura africana? <i>Sim</i></p>
FIGURA 33: Resposta do E28
<p>18. Você acha importante conhecer a literatura e cultura africana? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não Por quê? <i>Porque é uma cultura interessante, e se estende por todo o mundo.</i></p> <p>19. Você gostaria de conhecer e ler literatura africana? <i>Sim</i></p>
FIGURA 34: Resposta do E29
<p>18. Você acha importante conhecer a literatura e cultura africana? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não Por quê? <i>Porque nossos ancestrais eram africanos</i></p> <p>19. Você gostaria de conhecer e ler literatura africana? <i>Sim</i></p>
FIGURA 35: Resposta do E31
<p>18. Você acha importante conhecer a literatura e cultura africana? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não Por quê? <i>Pois atualmente ainda há muitos preconceitos, por não conhecer a cultura.</i></p> <p>19. Você gostaria de conhecer e ler literatura africana? <i>Sim</i></p>

FONTE: Extraído dos questionários realizados.

A respeito do livro didático, cerca de 91% acha que o LD não traz a temática da história e da cultura afro-brasileira, enquanto 2% acreditam que essa temática esteja presente, mas especificam que é por meio de textos informativos. Como exemplo dessa

maioria, temos o Quadro 16 que mostra respostas de alunos afirmando que o LD/LI não apresenta a temática da cultura africana.

QUADRO 16: Literatura africana no livro didático

FIGURA 36: Resposta do E6
20. O livro didático de língua inglesa traz textos com a temática da cultura africana? () Sim (X) Não
FIGURA 37: Resposta do E13
20. O livro didático de língua inglesa traz textos com a temática da cultura africana? () Sim (X) Não

FONTE: Extraído dos questionários realizados.

Depois desse panorama que nos ajudou, em princípio, a conhecer a realidade dessa turma, analisamos as respostas dos alunos ao questionário final que foi respondido no final das intervenções, a fim de sondar como foi a experiência de leitura dos excertos do romance em inglês. De início perguntamos o que acharam da experiência de leitura literária na aula de inglês. Para essa pergunta obtivemos um resultado positivo, pois a maioria massiva dos participantes declarou ter sido uma experiência proveitosa. Isso é ratificado com as respostas no quadro 17: E3 destacou os conhecimentos adquiridos pela leitura; E4 ressaltou como positivo o conhecimento da cultura/literatura africana, a interpretação do texto e afirmou que os livros trazem aprendizado; E6 enfatiza que foi “uma ótima experiência” e nova, pois lembra que ainda não haviam estudado literatura de língua inglesa. Com essas declarações percebemos que os discentes identificam os benefícios da leitura literária na sala de aula de inglês.

No início das intervenções sondamos os alunos sobre o que eles conheciam e pensavam sobre a literatura/cultura do povo africano e, como apresentamos anteriormente, eles manifestaram os estereótipos comuns a esse povo. Para saber se a experiência de leitura provocou alguma mudança no pensamento dos jovens, depois das leituras e

discussões em sala de aula, fizemos a segunda pergunta do questionário final. Como podemos observar nos relatos do quadro 17, a maioria afirma ter mudado de opinião: E3 afirma ter sido surpreendida pela riqueza de conhecimentos, de fatos, destacando que existem “realidades” diferentemente da ideia singular que tinha sobre essa cultura; e E4 lembra a importância da interação entre leitor e a história. É importante destacar que essa mudança de pensamento foi possível devido às discussões em sala de aula sobre a narrativa e seus aspectos culturais e sociais. Essas discussões levaram os alunos a refletir sobre os pre(conceitos) e a tomar consciência da diversidade de histórias existentes no continente africano.

Na terceira questão, pedimos para citarem elementos que foram favoráveis na leitura literária. Pelo relato do E3, entendemos que os aspectos sociais e culturais são um diferencial durante a leitura, pois envolve o aluno, conforme E3 declara “conheci os valores da vida, o que realmente importa”. Também percebemos com esta assertiva que houve um rompimento com a história única na sala de aula, pois o estudante demonstra desconstruir preconceitos quando afirma “(...) compreendi que nossa personalidade não está na cor da pele (...) está no caráter”. E6 também declara como ponto positivo da discussão os aspectos sociais, especificamente ter tomado consciência das situações sobre racismo nos dias atuais. E4 ressalta que ficou motivada a ler pela presença dos aspectos sociais.

Analisando os dados de acordo com a abordagem discursiva da leitura de Bakhtin (2006), entendemos que o contexto social e histórico a qual os leitores estão inseridos e são envolvidos pela leitura contribuiu para a construção dos sentidos, isto é, a interpretação e reação ao texto, levando assim a comunicação e interação entre texto e leitor. Brandão (1994) ressalta a leitura como prática social que promove interação e não apenas o conhecimento da palavra, do conteúdo, mas o conhecimento de mundo formando sujeitos capazes de atuar como cidadãos.

QUADRO 17: Relatos da experiência

FIGURA 38: Resposta do E3

1. Qual sua opinião sobre a experiência de estudar literatura na aula de Inglês?

Muito interessante, cheio de conhecimentos, e boas
opções para ler e conhecer.

2. O que você achou de conhecer a literatura africana?

() era o que pensava, não mudou minha opinião.

(X) é melhor do que pensava, mudei de opinião.

Complemente justificando sua resposta:

nunca imaginei conhecer uma literatura tão
rica em conhecimentos, fatos e realidades, e
que nos traz grandes lições de vida.

3. Cite elementos que foram favoráveis para sua aprendizagem com essa obra, que com textos não literários não costuma ser tão claro?

Conheci os valores da vida, o que realmente importa,
e compreendi que nossa personalidade não está
na cor de pele ou em outra coisa, está no caráter.

FIGURA 39: Resposta do E4

1. Qual sua opinião sobre a experiência de estudar literatura na aula de Inglês?

ótima. Ajudou na interpretação do texto, conhecimentos de novas
palavras, e a história da literatura africana, os livros nos
passa uma aprendizagem.

2. O que você achou de conhecer a literatura africana?

() era o que pensava, não mudou minha opinião.

(X) é melhor do que pensava, mudei de opinião.

Complemente justificando sua resposta:

Ajudou a conhecer a história, a pessoa interage facilmente, ajuda no
conhecimento.

3. Cite elementos que foram favoráveis para sua aprendizagem com essa obra, que com textos não literários não costuma ser tão claro?

Mes motivou a ler cada vez mais, uma literatura clara e que
tem aspectos sociais e pedagógicos.

FIGURA 40: Resposta do E6

1. Qual sua opinião sobre a experiência de estudar literatura na aula de Inglês?

É uma ótima experiência, pois nunca tivemos
aula de literatura de Inglês.

2. O que você achou de conhecer a literatura africana?

() era o que pensava, não mudou minha opinião.

(x) é melhor do que pensava, mudei de opinião.

Complemente justificando sua resposta:

Eu conheci várias coisas da cultura africana
que me ajudou bastante.

3. Cite elementos que foram favoráveis para sua aprendizagem com essa obra, que com textos não literários não costuma ser tão claro?

O quanto de racismo que ainda há hoje em dia,
por incrível que pareça as pessoas de pleno séc. XXI
ainda tem racismo.

FONTE: Extraído dos questionários realizados.

Conforme expusemos no Quadro 18, quando indagamos aos alunos se gostariam de ler mais literatura na aula de inglês, o resultado também foi favorável, pois a maioria dos estudantes respondeu que sim. Para comprovar esse resultado temos a resposta de E3 declarando querer ler mais obras que falem sobre a personalidade das pessoas. Essa resposta mostra que o leitor apresenta interesse pela narrativa e personagens. E29 afirma ter achado a leitura interessante e cita nomes de outros romances contemporâneos que gostaria de ler: “*Love, Rosie* e *Como eu era antes de você (Me before you)*”. Esses romances são famosos atualmente porque tiveram a produção de filmes baseados em suas narrativas. Constatamos por esses depoimentos que a literatura além de levar e ampliar o conhecimento de mundo dos discentes também provoca a interação entre texto e leitor.

Na última questão, perguntamos a opinião dos alunos sobre o romance lido e obtivemos o seguinte: E3 demonstrou afinidade com a obra, relatando que a narrativa a impactou, pois levou-a a refletir sobre valores e a vida; e E29 demonstrou empatia com a

obra, especialmente por tratar da temática sobre o preconceito, relatando que foi uma forma de entender como encarar a vida.

QUADRO 18: Literatura na aula de língua inglesa

FIGURA 41: Resposta do E3

5. Você gostaria de ler mais literatura nas aulas de língua Inglesa?

SIM () NÃO Por que? Quais?

Todas que falam de caráter e da personalidade de cada um.

6. Qual sua opinião sobre a obra *Americanah*, sua temática e enredo?

Muito linda essa obra, recheada de fatos reais que impactam nossa vida e nos faz refletir sobre a vida e os valores que realmente importam.

FIGURA 42: Resposta do E29

5. Você gostaria de ler mais literatura nas aulas de língua Inglesa?

SIM () NÃO Por que? Quais?

Porque é interessante conhecer outros histórias e praticar mais a leitura. Livro, vídeo, como eu era antes de você.

6. Qual sua opinião sobre a obra *Americanah*, sua temática e enredo?

A obra é muito legal pois trata o preconceito e a forma em que podemos mudar-los e a forma de enredar a vida.

FONTE: Extraído dos questionários realizados.

Os relatos confirmam as nossas reflexões ancoradas no pensamento de Bakhtin (2006), pois refletem a ligação e empatia durante a leitura e diálogo, ou seja, a interação promovida pelos aspectos sociais e culturais. Assim, as respostas dos participantes, reiteram a importância dessa interação entre os interlocutores, neste caso o texto e o leitor, para processo de construção do aprendizado, bem como a construção de sentidos. Considerando a leitura como prática que leva em conta o contexto social e histórico, os leitores também tiveram a oportunidade de perceber outras realidades, uma vez que foram

levados a refletir sobre as identidades que se tornam hibridizadas quando em confronto com o diferente. (HALL 2003; BHABHA 2010).

Assim, de acordo com as reflexões sobre os dados coletados, podemos constatar que a experiência da leitura trouxe resultados positivos para os alunos, tais como a interação e o envolvimento com a história, o rompimento com os estereótipos construídos pela colonização que perpetuam até hoje, a ampliação do conhecimento de mundo, o respeito ao outro e a formação crítica do aluno como preparação para cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos ponderar acerca do ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Médio, levando em conta a associação do texto literário. A abordagem discursiva de leitura e o sociointeracionismo bakhtiniano ressaltam a importância da interação promovida pela linguagem verbal e/ou não verbal, aqui, especificamente, texto e leitor, bem como os aspectos sociais, históricos e culturais presentes na narrativa. Para nosso trabalho foi imprescindível pensar essa interação, porque, segundo Bakhtin (2006), todo aprendizado se consolida por meio do diálogo em que os sujeitos são instigados a construir significados gerando informações e conhecimentos.

O texto literário constituído essencialmente por enunciados promove essa interação e conhecimento de mundo, acentuando a noção de que sua abordagem no ensino de língua estrangeira é eficiente e benéfica, não apenas para desenvolvimento da aquisição da língua alvo, mas, sobretudo, para a autonomia da aprendizagem (PINHEIRO-MARIZ, 2007).

Pensando no papel fundamental do livro didático para condução das atividades produzidas em sala, realizamos uma análise do LD/LI, verificando como ele aborda o texto literário e a cultura africana. Diante dos dados, concluímos que o livro didático não traz as diversas culturas anglófonas com equilíbrio, tampouco apresenta a cultura africana, além da dissociação do texto literário do ensino de inglês, como se fosse desconhecido que a língua inglesa está presente no continente africano. Concluímos que o livro didático não viabiliza um ensino de língua inglesa mais plural, sendo necessário a intervenção dos professores. Este trabalho, portanto, é um exemplo de intervenção que pode ajudar a influenciar e estimular outros profissionais da área a terem atitudes que complementem e pluralizem os espaços singulares do LD.

Salientamos que este trabalho apresentou uma realidade específica de uma escola, numa cidade pequena do interior, mas que muito provavelmente pode representar a realidade brasileira, visto que os livros didáticos analisados são distribuídos nas instituições de ensino público do país inteiro e inclusive alguns desses livros são usados também em escolas privadas.

Assim, pensamos a abordagem do ensino de inglês em uma perspectiva mais plural que fosse além do eixo anglo-americano, além de associá-lo à abordagem do texto literário na sala de aula. Para isso, propusemos intervenções que abordaram a literatura/cultura anglófona africana por meio da leitura dos excertos do romance *Americanah*, de Chimamanda Adichie com estudantes do Ensino Médio. As leituras foram realizadas em sala de aula à luz da abordagem discursiva, levando em conta os aspectos históricos e sociais como estratégias capazes de envolver os leitores, aproximando-os mais da realidade das personagens do romance.

A leitura da obra *Americanah* (2013) trouxe para os alunos uma visão da realidade das relações de alteridade no contexto diaspórico, principalmente das questões raciais e dos problemas causados pelo preconceito racial. Acrescenta-se que a cultura africana, especificamente a nigeriana, foi apresentada de maneira plural, além de enfatizar a noção das identidades híbridas.

A leitura dessa obra da literatura africana foi uma oportunidade muito propícia para discutir acerca das questões raciais presentes na narrativa e na realidade dos discentes. Essas discussões foram importantes por proporcionar, no ambiente escolar, um espaço de diálogo e reflexão sobre o multiculturalismo, como forma de conscientizar e desfazer as injustiças que marginalizam o povo negro, conforme as ideias de Munanga (2004).

Quando os estudantes se deparam com as relações de alteridade entre africanos e afro-americanos e/ou africanos e americanos brancos percebem os conflitos existentes pelas diferenças identitárias e culturais. Eles demonstram sentir certa empatia com as situações vividas por Dick, no caso do protetor solar e do sentimento de confusão que

causa a tentativa de suicídio; pela amiga Ginika que sofre por ser birracial num país em que não é bem visto ser mestiça; pela tentativa da tia Uju de querer sentir-se aceita como profissional; e por Ifemelu que embora tenha tentado falar como os americanos e adaptar-se aos novos padrões de cabelo, por exemplo, acaba reencontrando a si mesma e decide voltar as suas origens não só geográficas mas identitárias.

As intervenções comprovaram que a abordagem do texto literário é um caminho viável para o aprendizado, bem como para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento de mundo dos discentes. A linguagem polissêmica da literatura e os aspectos sócio-históricos presentes podem refletir a cultura e o modo de vida de um povo.

Assim, enfatizamos a relevância desta pesquisa pelo fato de levar para sala de aula o conhecimento sobre a cultura africana, representada pela cultura nigeriana, que possibilitou aos alunos conhecer aspectos dessa cultura a partir da visão da protagonista que é africana e, portanto, pode ser a porta-voz ideal de seu país e de seus costumes. Isso contribuiu para conhecerem uma realidade diferente das ideias preconcebidas e estereotipadas. Dessa forma, eles não só conheceram uma cultura de país africano, como puderam perceber que existem várias Áfricas com cores, costumes e línguas diferentes. Também tomaram conhecimento de que a língua inglesa é falada em diversos países daquele continente.

Esse conjunto de conhecimento permitiu estabelecer ricas discussões acerca do preconceito que a personagem sofre nos EUA, por exemplo, e relacionar com a própria realidade dos estudantes em suas comunidades. Esse reconhecimento de identidades híbridas e das questões raciais e culturais presentes na nossa sociedade possibilitou romper com a história única na sala de aula de língua inglesa. Nessa perspectiva de pluralização, os alunos puderam ter um contato diferenciado com a literatura africana e ampliar seus conhecimentos literários, entendendo que existe literatura de língua inglesa além da americana e da britânica.

As atividades e os questionários buscaram conduzir o aluno à discussão e à reação na construção de sentidos a partir da obra, saindo da receptividade passiva. Nesse caso, eles puderam expor suas experiências e opinião, além de ouvir o que outro pensava. Muitos relatos nos mostraram que essa experiência também contribuiu para melhorar as relações na sala de aula entre os próprios participantes, resultando em um ambiente mais saudável para estudar e se relacionar.

Concluimos que o texto literário pode ser um caminho propício para aprendizagem da língua estrangeira e quanto mais cedo houver o contato do estudante com a literatura, mais rápido desenvolverá a habilidade de compreensão não só do texto, mas de mundo, além de uma visão mais crítica. Constatamos ainda que é possível e necessário repensar o ensino de inglês, de forma mais plural e equilibrada, sem negar a existência das diversas culturas anglófonas. Enfim, comprovamos que explorar os aspectos socioculturais a fim de promover uma interação e envolvimento com o leitor, apesar dos desafios encontrados durante o percurso do ensino de língua inglesa, possibilitou a aprendizagem e formação crítica e cidadã dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. PORCHER, L. *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF, 2001.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. New York: 1th ed. Anchor Books, 2013.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. Tradução: Julia Romeu. 1ed. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Meio sol amarelo*. Tradução: Beth_Vieira. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Erika Barbosa. EUA: TED, 2009.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Trad. Christina Baum. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

ALMEIDA, Rogério Lucio. O gigante Negro. In: *Boletim Informativo*, n. 1418, ano 29, nov. 2003. Disponível em: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1418/segunda.shtml>. Acesso em: 01/12/2016.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BHABHA, Homi K. *The Voice of the Dom*. *Times Literary Supplement*, n. 4.923, 1997.

BLACK, William. How watermelons became a trope racist. *The Atlantic*. Disponível em <<http://www.theatlantic.com/national/archive/2014/12/how-watermelons-became-a-racist-trope/383529/>> Acessado em 27 de setembro de 2016.

BRAGA, Amanda Batista. *História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas*. São Paulo: EDUFSCAR, 2015.

BRANDÃO, Helena N. *O leitor: co-enunciador do texto*. In: Polifonia. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

BRASIL. MEC. CNE. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução n. 2, de 30 de Janeiro 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006a.

COCKBURN, Patrick. De onde vem os refugiados e por quê. *O globo*. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/mundo/de-onde-vem-os-refugiados-por-que-17480704#ixzz3pKTMQ71>> acessado em 13/10/2015 © 1996 - 2015.

CORCHS, Margaret. *O uso de textos literários no ensino de Língua Inglesa*. Fortaleza, 2006, 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, 2006.

DIAS, Renildes. JUCÁ, Leina. FARIA, Raquel. *High up: ensino médio*. Vol. 1, livro do professor. 1ª ed. Cotia, São Paulo: Macmillan, 2013.

DIAS, Renildes. JUCÁ, L. FARIA, R. *High up: ensino médio*. Vol. 2, livro do professor. 1ª ed. Cotia, São Paulo: Macmillan, 2013.

DIAS, Renildes. JUCÁ, L. FARIA, R. *High up: ensino médio*. Vol. 3, livro do professor. 1ª ed. Cotia, São Paulo: Macmillan, 2013.

ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação*. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em: 19/04/2015.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: Maria Nazareth Soares Fonseca (org.). *Brasil afro-brasileiro*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2º ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. 2 ed. rev atual. São Paulo: Loyola, 2004, 295 p. Disponível em: <LA Gressler - 2003 - books.google.com>Acessado em 19/04/2015. p.54

GERHARDT, T.E. SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOBINEAU, Artur de. *Essai sur l'inégalité des races humaines*. Paris: ed. Pierre Belfond, 1967.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAKOBSON, R. *Linguística. Poética. Cinema*. 2º ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZAR, Gillian. *Using Literature at lower levels*. Disponível em <<http://203.72.145.166/elt/files/48-2-1.pdf>> Acessado em 30/11/2015.

LIMA, T. H. A. LAGO, N. A. A imbricada relação entre língua e literatura: o texto literário na sala de aula de língua estrangeira. *Revista Soletras*, nº26, p. 267 - 280, 2013. Disponível < www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/download/.../7900 > Acessado em: 21/04/2015.

LIMA, T. C.S. MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis* vol.10 no.spe Florianópolis, 2007. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext> Acessado em 19/04/2015

MENEZES, Vera. BRAGA, Junia. CARNEIRO, Marisa. RACILAN, Marcos. *et al. Alive high*. Ensino médio. Vol. 1 - livro do professor. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

MENEZES, Vera. BRAGA, Junia. CARNEIRO, Marisa. RACILAN, Marcos. *et al. Alive high*. Ensino médio. Vol. 1 - livro do professor. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

MENEZES, Vera. BRAGA, Junia. CARNEIRO, Marisa. RACILAN, Marcos. *et al. Alive high*. Ensino médio. Vol. 3- livro do professor. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

MORAES, Fabiana. *No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE*. Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo (Org.). Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MOREIRA, H. CALEFFE, L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNANGA, Kabengele. A importância da história da África e do negro na escola brasileira. In: *Diversidade e Educação: o desafio para a construção de uma escola democrática*. São Paulo: Núcleo Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro (NEINB), 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2º ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ORTEGA, Jeannine. *Post-Colonial Female Identity: An Examination of the Twentieth Century Narrative Between Nation and Identity in A Question of Power, See Thn Now, and Americanah*. Winter Park, 2015, 72 p. Rollins College: Master of Liberal Studies Theses. Paper 66.

PINHEIRO-MARIZ, J. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. São Paulo, 2007, 284 f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa – da Universidade de São Paulo, SP - 2007.

PORTELA, G. L. *Abordagens teórico-metodológicas*. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. Disponível <www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rtf> Acessado em 19/04/2015.

RODRIGUES, A. L. *A língua inglesa na África: Opressão, negociação, resistência*. Campina- SP: Editora da Unicamp. São Paulo: Fap- Unifesp, 2011.

SANTOS, Denise. *Take over: ensino médio*. Vol. 1, livro do professor. 2ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

SANTOS, Denise. *Take over: ensino médio*. Vol. 2, livro do professor. 2ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

SANTOS, Denise. *Take over: ensino médio*. Vol. 3, livro do professor. 2ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

SIVASUBRAMANIAM, S. Promoting the prevalence of literature in the practice of foreign and second language education: issues and insights. *The Asian EFL Journal Quarterly*, v. 8, Issue 4, December 2006.

TAVARES, Kátia. FRANCO, Claudio. *Way to go! Ensino médio*. Vol. 1, livro do professor. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2014.

TAVARES, Kátia. FRANCO, Claudio. *Way to go! Ensino médio*. Vol. 2, livro do professor. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2014.

TAVARES, Kátia. FRANCO, Claudio. *Way to go! Ensino médio*. Vol. 3, livro do professor. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2014.

TORTATO, Caroline. *O Livro Didático Público de Inglês: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná*. Curitiba, 2010, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, PR - 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1: sequência de atividades

CONTEÚDOS	TEMPO	PROCEDIMENTOS/ DESENVOLVIMENTO	RECURSOS
		1º ENCONTRO	
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da pesquisa; - Introdução e encaminhamento das atividades a serem realizadas durante as intervenções; - Estratégias de leitura; 	01/06 3 h/a	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida; - Apresentação da pesquisa, dos objetivos, justificativa e metodologia; - Entrega de termo de consentimento (caso concordem em participar, assinar o termo); - Entrega de um questionário a ser respondido, envolvendo questões sobre: 1) sobre a importância da leitura literária em aula de ILE; 2) a importância da literatura e cultura africana; <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A apresentação da pesquisa será feita por meio de slide com tópicos sobre a investigação a ser realizada; - Explicar a tarefa de leitura dos excertos da obra <i>Americanah</i>: será dividida em seis encontros, cada encontro será trabalhado um ou mais excertos, serão realizadas atividades e discussões sobre a obra; - Perguntar se desejam participar da pesquisa, e distribuir o termo para assinarem consentido participarem da pesquisa ; - Realizar predição através da capa, e minibiografia da autora (Trabalhar o paratexto do livro): o que vocês podem predizer, deduzir a partir da observação da capa? Que detalhes chamam a sua atenção? Do que vocês acham que se trata a obra? - Em seguida, entregar a minibiografia da autora para os participantes, mostrar fotos da autora no slide, e explorar as informações do texto perguntando-os: Onde ela nasceu? Quais outras obras ela escreveu? Que prêmios ela ganhou? 	<ul style="list-style-type: none"> - computador; - quadro branco; - pincel; - apagador; - material xerocado; - folhas em branco ; - canetas ;

		<p>- Em seguida entregar o Questionário 1 para responderem com algumas perguntas para sondagem, como : <i>qual sua ocupação principal? Você leu algum texto literário na aula de inglês? Você já leu algum livro da literatura africana?</i></p> <p>- Entregar aos alunos os excertos e dizer quanto tempo terão para a leitura, marcar o próximo encontro;</p>	
		2º ENCONTRO	
<p>- Compreensão textual;</p> <p>- Presente simples: forma afirmativa e interrogativa;</p>	<p>Dia 06/06 2 h/a</p>	<p>- Leitura em grupo do primeiro excerto: Início do namoro de Obinze e Ifemelu (p. 74-75);</p> <p>- Responder a primeira atividade sobre o texto lido.</p> <p>- Revisar o conteúdo gramatical;</p> <p>Procedimentos:</p> <p>- Contextualizar o início da narrativa contando aos alunos os fatos iniciais da narrativa, como a ida de Ifemelu no salão antes de voltar para Nigéria, a sua infância em Lagos, seus pais, sua tia Uju e amigos da escola;</p> <p>- Dividir a turma em cinco grupos para leitura, dar um tempo para lerem;</p> <p>- Distribuir a atividade 1 para resolverem sobre compreensão textual, vocabulário e aspectos gramaticais;</p> <p>- Por fim, a socialização sobre o texto lido e atividade, iniciar com algumas perguntas: <i>O que acharam da obra? Dos personagens? Foi uma leitura difícil? Prazerosa?</i></p>	<p>- quadro branco;</p> <p>- pincel;</p> <p>- apagador;</p> <p>- material xerocado;</p> <p>- folhas em branco;</p> <p>- canetas;</p>
		3º ENCONTRO	
<p>- Gênero textual: blog</p> <p>- Compreensão textual</p> <p>- Vocabulário</p>	<p>Dia 10/06 2 h/a</p>	<p>- Leitura do segundo excerto: texto do blog: <i>To my fellow non-american blacks: in America, you are black, baby (273-274)</i></p> <p>- Trabalhar a temática raça, preconceito, diferenças e imigração.</p> <p>- Explorar as características do gênero blog.</p> <p>Procedimentos:</p>	<p>- quadro branco ;</p> <p>- pincel ;</p> <p>- apagador ;</p> <p>- material xerocado;</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em grupos para leitura; - Expor algumas características do gênero blog; apresentar alguns exemplos; perguntar se gostam de visitar os blogs na internet; citar alguns exemplos de blogs locais, como o blog de notícias Iguatu.net; - Em seguida a socialização com a turma acerca do excerto. Cada um expõe suas impressões sobre a leitura. Iniciar com algumas perguntas como: <i>você já se perguntou sobre sua identidade? Já se sentiu diferente do que os outros pensam sobre você? Vocês acham que no Brasil existe racismo?</i> - Propor atividade: Se você fosse um leitor do Blog <i>Raceteenth or Various observations about American Black (Those formely known as Negroes) by a Non-American Black</i>, que comentários você deixaria nessa postagem? Teça os comentários com a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - folhas em branco; - canetas;
4º ENCONTRO			
<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão textual; - Vocabulário 	<p>Dia 13/06 3 h/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do terceiro excerto: O jantar com os amigos de Blaine. (p. 359-361) - Responder atividade; Procedimentos: - Leitura em duplas; - Distribuir a atividade para as duplas e dar um tempo para responderem; - Por fim, socialização com toda turma sobre a temática, onde os alunos poderão expor sua própria opinião e até experiências. Fazer algumas perguntas como: <i>vocês já presenciaram ou viveram algum tipo de preconceito? O que o preconceito e a discriminação pode causar as pessoas na opinião de vocês? Vocês se comportariam como a poetisa negando o problema da</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - quadro branco ; - pincel ; - apagador ; - material xerocado ; - folhas em branco ; - canetas ;

		<i>discriminação ou assumiriam e enfrentariam como Ifemelu?</i>	
		5° ENCONTRO	
- Compreensão textual; - Vocabulário	Dia 20/06 3 h/a	- Leitura do Mix de excertos de cenas finais (feito pela pesquisadora): Ifem volta para Lagos (p. 475); Final (p. 587-588); - Responder a atividade; Procedimentos: - Dividir a sala em 5 grupos para leitura do excerto; - Responder a atividade: organizar as sentenças de acordo com começo, meio e fim dos trechos lidos. - Logo depois a socialização sobre a atividade: <i>quais dificuldades que encontraram no processo de leitura? Para vocês é mais interessante/prazeroso ler o texto literário ou um texto informativo? O que vocês acharam da obra? Sobre o final, vocês mudariam alguma coisa ou não? Falem um pouco sobre a personagem principal Ifemelu.</i>	- quadro branco ; - pincel ; - apagador ; - material xerocado ; - folhas em branco ; - canetas ;
		6° ENCONTRO	
- Avaliação	Dia 27/06 19/04 2 h/a	- Culminância com uma avaliação sobre as intervenções; - Responder um questionário final sobre a experiência. - Agradecimentos pela participação. Procedimentos: - Iniciar a aula com uma sondagem sobre as intervenções: pedir para eles dizerem o que foi positivo e negativo nas atividades realizadas durante as intervenções; - Entregar o questionário final com a avaliação para turma responder; - Terminar com agradecimentos pela participação da turma.	- quadro branco ; - pincel ; - apagador ; - material xerocado ; - folhas em branco ; - canetas ;

Produzido pela pesquisadora.

Apêndice 2: questionário inicial

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
QUESTIONÁRIO 1

1. Sexo: () Feminino () Masculino Idade _____ Série: _____
2. Escola: _____ Disciplina: _____
3. Naturalidade: _____ Município em que mora hoje: _____ UF: _____
4. Qual é o seu trabalho ou ocupação principal? _____
5. Que tipo de atividade de lazer você se interessa? _____
6. Você gosta de ler? () Sim () Não
7. Que tipo de livros você gosta de ler? _____
8. Na escola, durante o ensino fundamental ou médio você estudou sobre a literatura africana? () Sim () Não
9. Quando se fala em África, o que você pensa? O que você conhece sobre a cultura desse continente?

-
10. Marque com X nas opções que você relaciona quando pensa sobre o continente africano?
() Riquezas () belezas () civilização () vida sofrida () viver bem () turismo
() negro () branco () pobreza () floresta () savanas () tribos
11. Em quantos países se fala inglês? Cite os que você conhece.

-
12. Que escritores você conhece da literatura africana?

-
13. Você já leu algum livro da literatura africana? () Sim () Não
Se sua resposta foi SIM, diga qual livro já leu: _____
14. Você acha importante o estudo da literatura africana? () Sim () Não
15. Você conhece a lei nº 10.639 que inclui no currículo escolar a temática da “História e cultura Afro-Brasileira”? () Sim () Não
16. Você acredita que através do texto literário é possível estudar a língua inglesa? Por quê?

-
17. Você já leu algum texto da literatura africana na aula de língua inglesa?
() Sim () Não
Se sua resposta foi positiva, essa leitura possibilitou conhecer mais a cultura africana?

-
18. Você acha importante conhecer a literatura e cultura africana? () Sim () Não Por quê?

-
19. Você gostaria de conhecer e ler literatura africana?

-
20. O livro didático de língua inglesa traz textos com a temática da cultura africana?
() Sim () Não
Se sua resposta foi afirmativa, especifique qual tipo de texto:
() informativo () literário () outro _____

21. Abaixo acrescente algo que gostaria de comentar, que você acha que não foi contemplado com as perguntas.

Apêndice 3: Atividade 1: Início de namoro entre Ifemelu e Obinze (Cap. 4 p. 75-76)

1. Where is the couple, Ifemelu and Obinze, when they start dating? Describe.

2. What made Obinze feels shy?

3. Match the words with their meanings:

- | | |
|-------------|-------------------|
| (a) why | () aprender |
| (b) because | () porque |
| (c) shy | () beijo/ beijar |
| (d) kiss | () onde |
| (e) when | () tímido |
| (f) what | () por que |
| (g) learn | () quem |
| (h) who | () o que/ que |
| (i) where | () quando |

4. Complete the sentences taken from the text with the verbs in the Simple Present:

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| a) I _____ (be) just asking. | d) You _____ (make) me sky. |
| b) You _____ (know) it was love. | e) _____ (be) you serious? |
| c) _____(be) it by force? | |

5. Check the options that relate the changes according to the text occurred in the life of the couple after they started dating:



() Because of her, he had joined the debate club.



() Because of him, she started cooking.



() Because of him, she joined the sports club and watched him play football.

6. What about the Ifemelu's personality and attitudes, what do you think? Is a common female behavior or different and uncommon?

Apêndice 4: atividade do excerto do Blog: To my fellow non-american blacks: In America, you are black, baby (p. 273-274)



 Facebook Comments Plugin

1 comment

Google+



Add a comment

1. You read in the text some racist expressions like “tar-baby” and “watermelon”, is there any offensive expressions in the Brazil, or in your city?

2. Have you ever lived/seen any kind of prejudice? Tell us.

3. Do you think that is there racism in Brazil? Justify.

4. How do you feel yourself about your color skin? Do you think that has to do with your identity?

5. Is it important discuss about race, prejudice and racial discrimination in our country? Justify.

Apêndice 5: atividade do excerto Dinner with Blaine's friends (p. 359-361)

1. In this excerpt, Ifemelu was gathered with some friends for a dinner. What elegant Haiti poetess said that started the debate with Ifemelu?

2. Mark T for true and F for false in the following statements:

- Ifemelu said it's a lie that the poetess of Haiti spoken.
- Ifemelu agreed with the poetess of Haiti.
- The bald white man said that Obama will end with racism in USA.
- For Ifemelu racial discrimination is not a problem.
- Ifemelu never dated a white man.
- The hairdresser didn't want to meet Ifemelu because she has curly hair.
- Ifemelu went to beauty parlor getting a haircut.

3. Match the sentences according to their respective translation:

- (1) The only reason you say that race was not an issue is because you wish it was not. We all wish it was not. But it's a lie.
 - (2) I came from a country where race was not issue;
 - (3) I did not think of myself as a black and I only became black when I come from America.
 - (4) When you are black in America and you fall in love with a white person, race doesn't matter when you're alone together... But the minute you step outside, race matters.
- Eu vim de um país onde raça não é problema.
 - Quando você é negro na América e você se apaixona por uma pessoa branca, raça não importa quando vocês estão sozinhos juntos... Mas no minuto em que você sai, raça importa.
 - Eu não pensava em mim mesma como uma negra e eu só me tornei negra quando vim para a América.
 - A única razão pela qual você diz que raça não era um problema é porque você deseja que não fosse. Nós todos desejamos que não fosse. Mas é uma mentira.

4. Have you ever seen/lived a prejudice situation like Ifemelu in Beauty Parlor or another place? Tell us how was? How did you react?

5. In Brazil, the society and media, is there overvaluing the white beauty default? Justify.

Apêndice 6: atividade do excerto Ifem comes back to Lagos (p. 475); The end (p. 587-588)

1. Organize the sentences according to the sequence of storyline.

() Obinze and Ifemelu meet after many days that she arrived, after years of silence.

() He was holding a long sheet of paper with writing for her.

() In the end, Ifemelu hears him and she said "Ceiling, come in", they make up.

() Ifemelu tells him what happened with coach tennis.

() At first, when Ifemelu arrived in Nigeria, Lagos assaulted her; the sun-dazed haste, the yellow buses full of squashed limbs, the sweating hawkers racing cars.

() After seven months since she had last seen him, on a Sunday evening, Obinze was at door of her flat.

() Obinze asks what happened in the EUA when she broke up.

() Ranyinudo teased her often "Americanah! You are looking at things with Americanah eyes. But the problem is that you are not even a real Americanah. At least if you had na American accent we tolerate your complain!"

() Obinze tells her that he moved out of the house, and ask a chance.

() Ranyinudo picked Ifem up from the airport, two friends meet again and they go to Ranyiundo's home.

() Ifemelu asking "When Lagos become a city of people quick to beg and too enamored of free things?" She complains of changes in your city.

() They talk in the Ifemelu's apartment.

2. Now, rewrite the sentences in correct order.

Apêndice 7: questionário Final

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
QUESTIONÁRIO FINAL

1. Qual sua opinião sobre a experiência de estudar literatura na aula de Inglês?

2. O que você achou de conhecer a literatura africana?

() era o que pensava, não mudou minha opinião.

() é melhor do que pensava, mudei de opinião.

Complemente justificando sua resposta:

3. Cite elementos que foram favoráveis para sua aprendizagem com essa obra, que com textos não literários não costuma ser tão claro?

4. O que você acha que é o diferencial entre o texto literário e não literário?

5. Você gostaria de ler mais literatura nas aulas de língua Inglesa?

() SIM () NÃO Por que? Quais?

6. Qual sua opinião sobre a obra *Americanah*, sua temática e enredo?

7. O que mais poderia ter sido trabalhado na sala de aula, a partir do referido romance?

Apêndice 8: termo de anuência

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo expressamente a realização da pesquisa intitulada *AMERICANAH: UM PERCURSO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA*, sob a responsabilidade de Paula de Sousa Costa e Josilene Pinheiro-Mariz, nas dependências da Escola Liceu Dr. José Gondim, com alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio.

Iguatu, Ceará, _____ de _____ de _____

Assinatura da diretora

Assinatura da orientadora da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

ENDEREÇO DA ESCOLA:

EEM Liceu de Iguatu Dr. José Gondim
Rua: Vinte e Cinco de Março, s/n - Brasília
Iguatu - CE 63500-000
Telefone (88) 3581-9476

ENDEREÇO DE APRECIÇÃO DA PESQUISA:

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José.
Campina Grande- PB
Telefone: (83) 2101-5545

Apêndice 9: termo de assentimento livre e esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**Americanah: um percurso literário no ensino de Língua Inglesa.**”

Nome da Pesquisadora: Paula de Sousa Costa

Nome da Orientadora: Profa . Dra . Josilene Pinheiro-Mariz

1. Natureza da pesquisa: o sr.(a)sra. está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fazer uma investigação sobre o estudo da cultura africana em sala de aula, exigido pela Lei 10.639/03. Propomos levar a cultura africana para sala de aula, por meio do texto literário, para isso realizaremos a leitura de partes da narrativa *Americanah*, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, juntamente com os alunos. Esta pesquisa tem características de pesquisa-ação, pois pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, a fim de buscar resolver um problema coletivamente.

2. Participantes da pesquisa: Os participantes são alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Liceu Dr. José Gondim em Iguatu-Ce.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o(a) sr.(a) permitirá que as pesquisadoras possam obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino do curso de Letras da UFCG, 2015.2. O(a) sr.(a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da Pesquisadora do projeto, bem como através do telefone da Orientadora.

4. Sobre os questionários: os questionários da pesquisa serão com questões objetivas e discursivas ao longo de toda a pesquisa.

5. Riscos e desconforto: Estamos cientes de que, eventualmente, ao participar das atividades e responder às perguntas você poderá sentir algum tipo de constrangimento, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso. Garantimos que a sua identidade será mantida em sigilo e asseguramos a você o ressarcimento por quaisquer danos havidos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Assim todos os procedimentos usados respeitarão à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Asseguramos que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, bem como as identidades dos participantes não serão divulgadas de forma alguma. Somente as pesquisadoras terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados com finalidade de discutir a importância das relações interculturais na sala de aula, bem como o processo de aprendizagem da língua alvo por meio do Texto Literário.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa, esperamos que este estudo venha trazer informações importantes sobre a cultura africana e a aquisição da língua inglesa. Desse modo, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para aprendizagem da língua inglesa e ampliação do conhecimento dos alunos acerca da pluralidade cultural da língua inglesa no mundo. Além de valorizar a cultura e literatura africana, desmistificando os diversos estereótipos negativos relacionados ao continente africano.

8. Pagamento: O sr. (a) sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu assentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de assentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu assentimento em relação à participação do menor XXX na pesquisa: *Americanah*: um percurso literário no ensino de Língua Inglesa.

“Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

_____, _____ de _____ de _____.
(Local) (dia) (mês) (ano)

Nome e assinatura do responsável pelo participante

Nome e assinatura do Pesquisador responsável

Nome e assinatura do Orientador responsável

NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Pesquisador: PAULA DE SOUSA COSTA RG: 2001029105870-SSP/CE
Tel: (88) 999086066 / (83) 981828427
Endereço: Rua Rodrigues Alves, 1440, apt. 103C – Bela Vista
CEP: 58428-795 - Campina Grande/PB
e-mail: paullacostta@yahoo.com.br

NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Orientador: Profa. Dra. JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
RG: 488080913-68 Tel: (83) 33 21-59 21 / (83) 93 05-87 94
e-mail: jsmariz22@hotmail.com

ENDEREÇO DE APRECIÇÃO DA PESQUISA:

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB Telefone: (83) 2101-5545

Apêndice 10: termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**Americanah: um percurso literário no ensino de Língua Inglesa.**”

Nome da Pesquisadora: Paula de Sousa Costa

Nome da Orientadora: Profa . Dra . Josilene Pinheiro-Mariz

1. Natureza da pesquisa: o sr.(a) sra. está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fazer uma investigação sobre o estudo da cultura africana em sala de aula, exigido pela Lei 10.639/03. Propomos levar a cultura africana para sala de aula, por meio do texto literário, para isso realizaremos a leitura de partes da narrativa *Americanah*, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, juntamente com os alunos. Esta pesquisa tem características de pesquisa-ação, pois pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, a fim de buscar resolver um problema coletivamente.

2. Participantes da pesquisa: Os participantes são alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Liceu Dr. José Gondim em Iguatu-Ce.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o(a) sr.(a) permitirá que as pesquisadoras possam obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino do curso de Letras da UFCG, 2015.2. O(a) sr.(a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone da Pesquisadora do projeto, bem como através do telefone da Orientadora.

4. Sobre os questionários: os questionários da pesquisa serão com questões objetivas e discursivas ao longo de toda a pesquisa.

5. Riscos e desconforto: Estamos cientes de que, eventualmente, ao participar das atividades e responder às perguntas o(a) aluno(a) poderá sentir algum tipo de constrangimento, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso. Garantimos que a sua identidade será mantida em sigilo e asseguramos a você o ressarcimento por quaisquer danos havidos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os procedimentos usados respeitarão à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Asseguramos que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, bem como as identidades dos participantes não serão divulgadas de forma alguma. Somente as pesquisadoras terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados com finalidade de discutir a importância das relações interculturais na sala de aula, bem como o processo de aprendizagem da língua alvo por meio do Texto Literário.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa esperamos que este estudo venha trazer informações importantes sobre a cultura africana e a aquisição da língua inglesa. Desse modo, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para aprendizagem da língua e ampliação do conhecimento dos alunos acerca da pluralidade cultural da língua inglesa no

mundo. Além de valorizar a cultura e literatura africana, desmistificando os diversos estereótipos negativos relacionados ao continente africano.

8. Pagamento: O sr. (a) sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa: *Americanah*: um percurso literário no ensino de Língua Inglesa.

“Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

_____, _____ de _____ de _____.
(Local) (dia) (mês) (ano)

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Nome e assinatura do Pesquisador responsável

Nome e assinatura do Orientador responsável

NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Pesquisador: PAULA DE SOUSA COSTA RG: 2001029105870-SSP/CE

Tel: (88) 999086066 / (83) 981828427

Endereço: Rua Rodrigues Alves, 1440, apt. 103C – Bela Vista

CEP: 58428-795 - Campina Grande/PB

e-mail: paullacostta@yahoo.com.br

NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Orientador: Profa. Dra. JOSILENE PINHEIRO-MARIZ

RG: 488080913-68 Tel: (83) 33 21-59 21 / (83) 93 05-87 94

e-mail: jsmariz22@hotmail.com

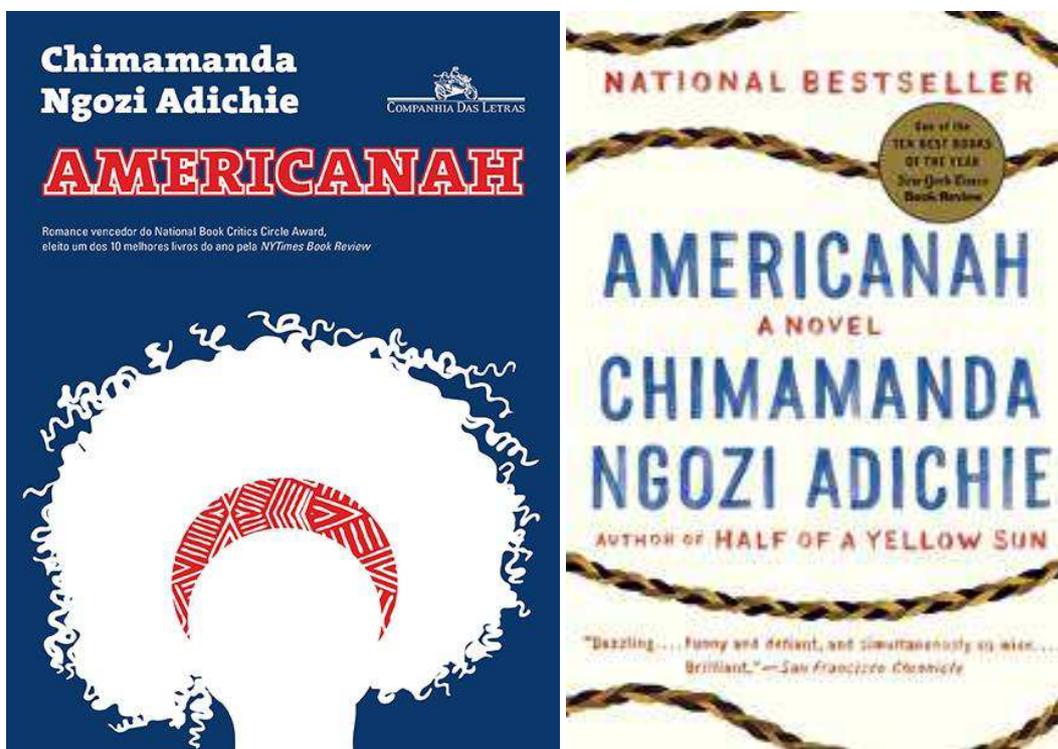
ENDEREÇO DE APRECIÇÃO DA PESQUISA:

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB Telefone: (83) 2101-5545

ANEXOS

Anexo A: paratexto: capa e minibiografia



Chimamanda Ngozi Adichie

Americanah

Chimamanda Ngozi Adichie grew up in Nigeria. Her work has been translated into thirty languages and has appeared in various publications, including The New Yorker, Granta, the O. Henry Prize Stories, the Financial Times, and Zoetrope: All-Story. She is the author of the novels Purple Hibiscus, which won the Commonwealth Writer's Prize and The Hurston/Wright Legacy Award, and Half of Yellow Sun, which won the Orange Prize and was a National Book Critics Circle Award Finalist, a New York Times Notable Book of the Year; and, most recently, the story collection The Thing Around Your Neck. A recipient of a MacArthur Fellowship, she divides her time between the United States and Nigeria.

www.chimamanda.com

Anexo B: excerto do início de namoro entre Ifemelu e Obinze (Cap. 4 p. 75-76)

They were silent. Cigarette smoke wafted up from the entrance of the guesthouse, where some boys had gathered. Party noises hung in the air: loud music, the raised voices and high laughter of boys and girls, all of them looser and freer than they would be the next day. “Aren’t we going to kiss?” she asked. He seemed startled. “Where did that come from?” “I’m just asking. We’ve been sitting here for so long.”

“I don’t want you to think that is all I want.”

“What about what I want?”

“What do you want?”

“What do you think I want?”

“My jacket?”

She laughed. “Yes, your famous jacket.”

“You make me shy,” he said.

“Are you serious? Because *you* make *me* shy.”

“I don’t believe anything makes you shy,” he said.

They kissed, pressed their foreheads together, held hands. His kiss was enjoyable, almost heady; it was nothing like her ex-boyfriend Mofe, whose kisses she had thought too salivary. When she told Obinze this some weeks later—she said, “So where did you learn to kiss? Because it’s nothing like my ex-boyfriend’s salivary fumbling”—he laughed and repeated “salivary fumbling!” and then told her that it was not technique, but emotion. He had done what her ex-boyfriend had done but the difference, in this case, was love.

“You know it was love at first sight for both of us,” he said.

“For both of us? Is it by force? Why are you speaking for me?”

“I’m just stating a fact. Stop struggling.”

They were sitting side by side on a desk in the back of his almost empty classroom. The end-of-break bell began to ring, jangling and discordant.

“Yes, it’s a fact,” she said.

“What?”

“I love you.” How easily the words came out, how loudly. She wanted him to hear and she wanted the boy sitting in front, bespectacled and studious, to hear and she wanted the girls gathered in the corridor outside to hear.

“Fact,” Obinze said, with a grin.

Because of her, he had joined the debate club, and after she spoke, he clapped the loudest and longest, until her friends said, “Obinze, please, it is enough.” Because of him, she joined the sports club and watched him play football, sitting by the sidelines and holding his bottle

of water. But it was table tennis that he loved, sweating and shouting as he played, glistening with energy, smashing the small white ball, and she marveled at his skill, how he seemed to stand too far away from the table and yet managed to get the ball. He was already the undefeated school champion, as he had been, he told her, in his former school. When she played with him, he would laugh and say, "You don't win by hitting the ball with anger o!" Because of her, his friends called him "woman wrapper." Once, as he and his friends talked about meeting after school to play football, one of them asked, "Has Ifemelu given you permission to come?" And Obinze swiftly replied, "Yes, but she said I have only an hour." She liked that he wore their relationship so boldly, like a brightly colored shirt. Sometimes she worried that she was too happy. She would sink into moodiness, and snap at Obinze, or be distant. And her joy would become a restless thing, flapping its wings inside her, as though looking for an opening to fly away.

Anexo C: excerto do Blog: To my fellow non-american blacks: In America, you are black, baby (p. 273-274)

Dear Non-American Black, when you make the choice to come to America, you become black. Stop arguing. Stop saying I'm Jamaican or I'm Ghanaian. America doesn't care. So what if you weren't "black" in your country? You're in America now. We all have our moments of initiation into the Society of Former Negroes. Mine was in a class in undergrad when I was asked to give the black perspective, only I had no idea what that was. So I just made something up. And admit it—you say "I'm not black" only because you know black is at the bottom of America's race ladder. And you want none of that. Don't deny now. What if being black had all the privileges of being white? Would you still say "Don't call me black, I'm from Trinidad"? I didn't think so. So you're black, baby. And here's the deal with becoming black: You must show that you are offended when such words as "watermelon" or "tar baby" are used in jokes, even if you don't know what the hell is being talked about—and since you are a Non-American Black, the chances are that you won't know. (In undergrad a white classmate asks if I like watermelon, I say yes, and another classmate says, Oh my God that is so racist, and I'm confused. "Wait, how?") You must nod back when a black person nods at you in a heavily white area. It is called the black nod. It is a way for black people to say "You are not alone, I am here too." In describing black women you admire, always use the word "STRONG" because that is what black women are supposed to be in America. If you are a woman, please do not speak your mind as you are used to doing in your country. Because in America, strong-minded black women are SCARY. And if you are a man, be hyper-mellow, never get too excited, or somebody will worry that you're about to pull a gun. When you watch television and hear that a "racist slur" was used, you must immediately become offended. Even though you are thinking "But why won't they tell me exactly what was said?" Even though you would like to be able to decide for yourself how offended to be, or whether to be offended at all, you must nevertheless be very offended.

When a crime is reported, pray that it was not committed by a black person, and if it turns out to have been committed by a black person, stay well away from the crime area for weeks, or you might be stopped for jitting the prople. If a black cashier gives poor service to the non-black person in front of you, compliment that person's shoes or something, to make up for the bad service, because you're just as guilty for the cashier's crimes. If you are in an Ivy League college and a Young Republican tells you that you got in only because of Affirmative Action, do not whip out your perfect grades from high school. Instead, gently point out that the biggest beneficiaries of Affirmative Action are white women. If you go to eat in a restaurant, please tip generously. Otherwise the next black person who comes in will get

awful service, because waiters groan when they get a black table. You see, black people have a gene that makes them not tip, so please overpower that gene. If you're telling a non-black person about something racist that happened to you, make sure you are not bitter. Don't complain. Be forgiving. If possible, make it funny. Most of all, do not be angry. Black people are not supposed to be angry about racism. Otherwise you get no sympathy. This applies only for white liberals, by the way. Don't even bother telling a white conservative about anything racist that happened to you. Because the conservative will tell you that YOU are the real racist and your mouth will hang open in confusion.

Anexo D: excerto: Dinner with Blaine's friends (p. 359-361)

SOME YEARS LATER, at a dinner party in Manhattan, a day after Barack Obama became the Democratic Party's candidate for President of the United States, surrounded by guests, all fervent Obama supporters who were dewy-eyed with wine and victory, a balding white man said, "Obama will end racism in this country," and a large-hipped, stylish poet from Haiti agreed, nodding, her Afro bigger than Ifemelu's, and said she had dated a white man for three years in California and race was never an issue for them.

"That's a lie," Ifemelu said to her.

"What?" the woman asked, as though she could not have heard properly.

"It's a lie," Ifemelu repeated.

The woman's eyes bulged. "You're telling me what my own experience was?"

Even though Ifemelu by then understood that people like the woman said what they said to keep others comfortable, and to show they appreciated *How Far We Have Come*; even though she was by then happily ensconced in a circle of Blaine's friends, one of whom was the woman's new boyfriend, and even though she should have left it alone, she did not. She could not. The words had, once again, overtaken her; they overpowered her throat, and tumbled out.

"The only reason you say that race was not an issue is because you wish it was not. We all wish it was not. But it's a lie. I came from a country where race was not an issue; I did not think of myself as black and I only became black when I came to America. When you are black in America and you fall in love with a white person, race doesn't matter when you're alone together because it's just you and your love. But the minute you step outside, race matters. But we don't talk about it. We don't even tell our White partners the small things that piss us off and the things we wish they understood better, because we're worried they will say we're overreacting, or we're being too sensitive. And we don't want them to say, Look how far we've come, just forty years ago it would have been illegal for us to even be a couple blah blah blah, because you know what we're thinking when they say that? We're thinking why the fuck should it ever have been illegal anyway? But we don't say any of this stuff. We let it pile up inside our heads and when we come to nice liberal dinners like this, we say that race doesn't matter because that's what we're supposed to say, to keep our nice liberal friends comfortable. It's true. I speak from experience."

The host, a Frenchwoman, glanced at her American husband, a slyly pleased smile on her face; the most unforgettable dinner parties happened when guests said unexpected, and potentially offensive, things.

The poet shook her head and said to the host, "I'd love to take some of that wonderful dip home if you have any left," and looked at the others as though she could not believe they were actually listening to Ifemelu. But they were, all of them hushed, their eyes on Ifemelu as though she was about to give up a salacious secret that would both titillate and implicate them. Ifemelu had been drinking too much white wine; from time to time she had a swimming sensation in her head, and she would later send apology e-mails to the host and the poet. But everyone was watching her, even Blaine, whose expression, she could not, for once, read clearly. And so she began to talk about Curt.

It was not that they avoided race, she and Curt. They talked about it in the slippery way that admitted nothing and engaged nothing and ended with the word "crazy," like a curious nugget to be examined and then put aside. Or as jokes that left her with a small and numb discomfort that she never admitted to him. And it was not that Curt pretended that being black and being white were the same in America; he knew they were not. It was, instead, that she did not understand how he grasped one thing but was completely tone-deaf about another similar thing, how he could easily make one imaginative leap, but be crippled in the face of another. Before his cousin Ashleigh's wedding, for example, he dropped her off at a small spa near his childhood home, to get her eyebrows shaped. Ifemelu walked in and smiled at the Asian woman behind the counter.

"Hi. I'd like to get my eyebrows waxed."

"We don't do curly," the woman said.

"You don't do curly?"

"No. Sorry."

Ifemelu gave the woman a long look; it was not worth an argument. If they did not do curly, then they did not do curly, whatever curly was. She called Curt and asked him to turn around and come back for her because the salon did not do curly. Curt walked in, his blue eyes bluer, and said he wanted to talk to the manager right away. "You are going to fucking do my girlfriend's eyebrows or I'll shut down this fucking place. You don't deserve to have a license."

The woman transformed into a smiling, solicitous coquette. "I'm so sorry, it was a misunderstanding," she said. Yes, they could do the eyebrows. Ifemelu did not want to, worried that the woman might scald her, rip her skin off, pinch her, but Curt was too outraged on her behalf, his anger smoldering in the closed air of the spa, and so she sat, tensely, as the woman waxed her eyebrows.

As they drove back, Curt asked, "How is the hair of your eyebrows curly anyway? And how is that hard to fucking wax?"

“Maybe they’ve never done a black woman’s eyebrows and so they think it’s different, because our hair is different, after all, but I guess now she knows the eyebrows are not that different.”

Curt scoffed, reaching across to take her hand, his palm warm.

Anexo E: excerto: Ifem comes back to Lagos (p. 475-476); The end (p. 587-588)

At first, Lagos assaulted her; the sun-dazed haste, the yellow buses full of squashed limbs, the sweating hawkers racing after cars, the advertisements on hulking billboards (others scrawled on walls—PLUMBER CALL 0801777777) and the heaps of rubbish that rose on the roadsides like a taunt. Commerce thrummed too deejantly. And the air was dense with exaggeration, conversations full of overprotestations. One morning, a man's body lay on Awolowo Road. Another morning, The Island flooded and cars became gasping boats. Here, she felt, anything could happen, a ripe tomato could burst out of solid stone. And so she had the dizzying sensation of falling, falling into the new person she had become, falling into the strange familiar. Had it always been like this or had it changed so much in her absence? When she left home, only the wealthy had cell phones, all the numbers started with 090, and girls wanted to date 090 men. Now, her hair braider had a cell phone, the plantain seller tending a blackened grill had a cell phone. She had grown up knowing all the bus stops and the side streets, understanding the cryptic codes of conductors and the body language of street hawkers. Now, she struggled to grasp the unspoken. When had shopkeepers become so rude? Had buildings in Lagos always had this patina of decay? And when did it become a city of people quick to beg and too enamored of free things?

"Americanah!" Ranyinudo teased her often. "You are looking at things with American eyes. But the problem is that you are not even a real Americanah. At least if you had na American accent we would tolerate your complaining!"

Ranyinudo picked her up from the airport, standing by the Arrivals exit in a billowy bridesmaid's dress, her blusher too red on her cheeks like bruises, the green satin flowers in her hair now askew. Ifemelu was struck by how arresting, how attractive, she was. No longer a ropy mass of gangly arms and gangly legs, but now a big, firm, curvy woman, exulting in her weight and height, and it made her imposing, a presence that drew the eyes. "Ranyi!" Ifemelu said. "I know my coming back is a big deal but I didn't know it was big enough for a ball gown."

"Idiot. I came straight from the wedding. I didn't want to risk the traffic of going home first to change."

They hugged, holding each other close. Ranyinudo smelled of a floral perfume and exhaust fumes and sweat; she smelled of Nigeria.

"You look amazing, Ranyi," Ifemelu said. "I mean, underneath all that war paint. Your pictures didn't even show you well."

“Ifemscó, see you, beautiful babe, even after a long flight,” she said, laughing, dismissing the compliment, playing at her old role of the girl who was not the pretty one. Her looks had changed but the excitable, slightly reckless air about her had not. Unchanged, too, was the eternal gurgle in her voice, laughter just beneath the surface, ready to break free, to erupt. She drove fast, braking sharply and glancing often at the BlackBerry on her lap; whenever the traffic stilled, she picked it up and typed swiftly.

“Ranyi, you should text and drive only when you are alone so that you kill only yourself,” Ifemelu said.

“Haba! I don’t text and drive o. I text when I’m not driving,” she said.

XXX

AND THEN, on a languorous Sunday evening, seven months since she had last seen him, there Obinze was, at the door of her flat. She stared at him.

“Ifem,” he said.

It was such a surprise to see him, his shaved-bald head and the beautiful gentleness of his face. His eyes were urgent, intense, and she could see the up-down chest movement of his heavy breathing. He was holding a long sheet of paper dense with writing. “I’ve written this for you. It’s what I would like to know if I were you. Where my mind has been. I’ve written everything.”

He was holding out the paper, his chest still heaving, and she stood there not reaching out for the paper.

“I know we could accept the things we can’t be for each other, and even turn it into the poetic tragedy of our lives. Or we could act. I want to act. I want this to happen. Kosi is a good woman and my marriage was a kind of floating-along contentment, but I should never have married her. I always knew that something was missing. I want to raise Buchi, I want to see her every day. But I’ve been pretending all these months and one day she’ll be old enough to know I’m pretending. I moved out of the house today. I’ll stay in my flat in Parkview for now and I hope to see Buchi every day if I can. I know it’s taken me too long and I know you’re moving on and I completely understand if you are ambivalent and need time.”

He paused, shifted. “Ifem, I’m chasing you. I’m going to chase you until you give this a chance.” For a long time she stared at him. He was saying what she wanted to hear and yet she stared at him.

“Ceiling,” she said, finally. “Come in.”

Anexo F: Time for literature 2 (Alive high)

Time for literature 2

A taste of African literature

Before you read...

- Do you know any novels or poetry about black people in Brazil? Are the authors also black?
- Have you ever read any works written by authors from African countries?
- What themes do they explore (or might they explore) in their texts?

Reading

A. Let's learn a little about African literature by reading this text.

There are as many types of African literature as there are African nations – from Northern Africa to the Cape of Good Hope. However, the oral tradition, stories passed down verbally from one generation to another, is common to all of them. These stories include folktales and songs of praise for the nations' ancestors, but in the late nineteenth century, a European scramble to conquer Africa radically changed its literature. In the colonial period, Africans exposed to Western languages began to write in those tongues. African literature in the late colonial period (between the end of World War I and independence) increasingly showed themes of liberation, independence, and (among Africans in French-controlled territories) *négritude*. "Trickster" tales characterize pre-colonial African literature, while colonial literature tends to deal with slavery and themes of independence. Postcolonial works often deal with conflicts between the past and the future and the difficulty of maintaining an African identity in the face of globalization. Today, some of the best-known African writers are Nigeria's Chinua Achebe (*Things Fall Apart*), South Africa's Alan Paton (*Cry, the Beloved Country*) and the Nigerian Wole Soyinka, who rejects attempts to glamorize the past. For example, his play *The Road* (1965) interweaves Yoruba and Christian metaphysics and rituals.

Sources: <<http://www.enotes.com/topics/african-literature>>, <http://en.wikipedia.org/wiki/African_literature>, <<http://www.talktalk.co.uk/reference/encyclopaedia/tuichinson/m0040026.html>>. All accessed on: December 12, 2012.

1. Answer these questions using the text above as a reference.

a) When did Africans start to write using other languages?

During the colonial periods

b) What were the most common themes after the independence of the colonies?

Conflicts between the past and the future and the difficulty of maintaining an African identity in the face of globalization

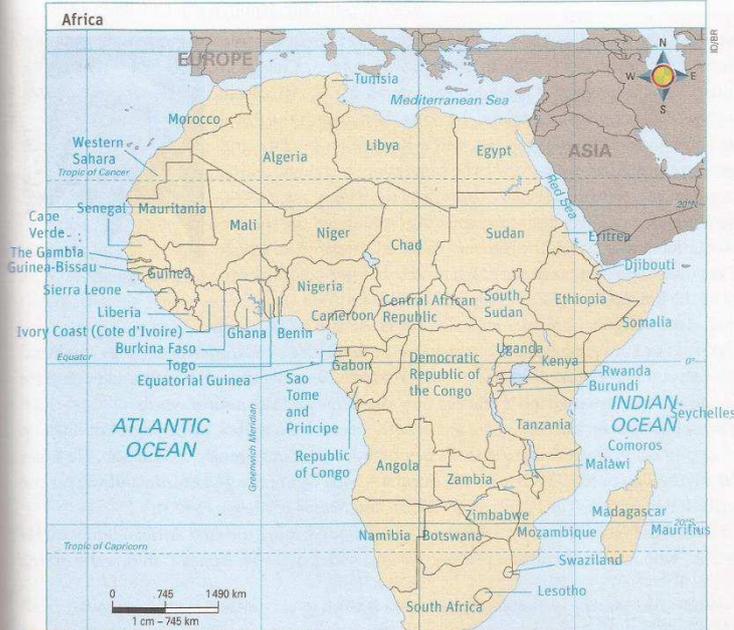
c) Why do you think African literature was oral in the past?

Suggested answer: Probably because the language used was only oral.

Time for literature 2

166

2. Can you name some African countries? Use words from the box to name at least five nations.



Read more about colonialism in Africa at <http://encyclopedia.jrank.org/articles/pages/5920/Africa-British-Colonies.html#ixzz2C71Q9sG7> (accessed on: December 12, 2012).

Esta é uma atividade que deve ser feita preferencialmente em duplas ou em pequenos grupos. Dependendo do conhecimento (e do interesse) dos alunos, o professor pode sugerir que nomeiem mais de cinco países. O objetivo aqui é introduzir o tema aos alunos buscando explorar o que já conhecem.

Algeria	Congo	Ivory Coast	Namibia	South Africa
Angola	Democratic Republic of the Congo	(Cote d'Ivoire)	Niger	South Sudan
Benin		Kenya	Nigeria	Sudan
Botswana		Lesotho	Republic of Mauritania	Swaziland
Burkina Faso		Liberia	Rwanda	Tanzania
Burundi	Equatorial Guinea	Libya	Sao Tome and Principe	The Gambia
Cameroon	Eritrea	Madagascar		Togo
Cape Verde	Ethiopia	Malawi		Tunisia
Central African Republic	Gabon	Mali		Uganda
Chad	Ghana	Mauritius		Western Sahara
Comoros	Guinea	Morocco		Zambia
	Guinea-Bissau	Mozambique		Zimbabwe

3. African nations were colonized by different countries. Write the names of some former colonies under their respective colonizers.

Portugal	England	France
Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, São Tomé and Príncipe	Botswana, Gambia, Ghana, Kenya, Lesotho, Nigeria, Northern Rhodesia (Zambia), Nyasaland (Malawi), Sierra Leone, South Africa, Southern Cameroon, Southern Rhodesia (Zimbabwe), Swaziland, Tanzania, Uganda.	Algeria, Benin, Burkina Faso, Cameroon, Central African Republic, Chad, Democratic Republic of the Congo, Djibouti, Gabon, Ivory Coast, Madagascar, Mali, Mauritania, Morocco, Niger, Senegal, Tunisia, Togo

Beyond the words...

a) Considering that the colonizers usually imposed their language onto the people they colonized, what happened to some African languages?

b) Taking colonization in Brazil as an example, what was the impact on the native languages?

a) Suggested answer: Some of them disappeared.

b) Suggested answer: Some of them have disappeared. Others are endangered languages.

Aqui são apresentadas todas as possibilidades de respostas, mas os alunos só precisarão escrever os nomes de algumas colônias. Esta atividade pode ser tornar um trabalho de pesquisa distribuído entre três diferentes grupos. No caso, cada grupo se responsabiliza por encontrar as respostas para um único item. No final, todos compartilham suas contribuições.

Anexo G: parecer consubstanciado do CEP

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Americanah: um percurso literário no ensino de Língua Inglesa

Pesquisador: Paula de Sousa Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54680716.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.530.711

Apresentação do Projeto:

O foco do projeto recai sobre o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa e , tem o objetivo levar um texto de literatura africana para aula de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), quebrando paradigmas da centralização e elitização do ensino da cultura dos países colonizadores ou dominadores, atendendo ainda a Lei Federal, nº. 10.639, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa será realizada com estudantes de terceiros anos do Ensino Médio de uma escola pública no Ceará. Utilizará pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com aplicação de sequência didática, observação, aplicação de questionário e avaliação processual e final, envolvendo a leitura de partes da narrativa Americanah, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

- Analisar a conjuntura do ensino da Língua Inglesa em uma perspectiva de não dissociação entre língua e literatura, dando-se enfoque à cultura/literatura africana, a partir da leitura do romance Americanah.

Específicos:

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Continuação do Parecer: 1.530.711

- Ponderar sobre a cultura africana no contexto de ensino/aprendizagem de ILE, diante dos desafios da sala de aula e da tão estigmatizada centralização no dualismo cultural/literário anglo-americano;
- Averiguar as possíveis contribuições do texto literário para o ensino de língua estrangeira, considerando que não se pode dissociar a literatura do ensino da língua;
- Investigar como a obra Americanah possibilita a valorização e difusão da cultura/literatura africana, ampliando o conhecimento dos discentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A relação risco/benefícios se demonstra favorável à condução da pesquisa, principalmente ao considerar-se o reduzido risco envolvido - constrangimento dos participantes, durante a sequência didática e ao responder os questionários. O benefício é o de colaborar para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos que contribuam para a aprendizagem da língua inglesa, o cultivo do hábito de leitura de obras literárias e o conhecimento da cultura africana.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante pela contribuição que poderá oferecer à implementação de metodologias que contribuam no processo ensino- aprendizagem de línguas, trazendo referenciais didáticos para o ensino de língua estrangeira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos estão presentes, tendo sido corretamente preenchidos.

Recomendações:

Ao término da pesquisa, anexar os resultados na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A documentação e os procedimentos propostos preenchem os requisitos éticos necessários.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_641981.pdf	27/04/2016 15:40:46		Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.530.711

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/04/2016 15:39:17	Paula de Sousa Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_esclarecido.docx	17/04/2016 15:15:53	Paula de Sousa Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_Livre_Esclarecido.docx	17/04/2016 15:14:26	Paula de Sousa Costa	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	31/03/2016 10:31:27	Paula de Sousa Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.doc	31/03/2016 10:19:14	Paula de Sousa Costa	Aceito
Cronograma	cronograma_atividades.docx	31/03/2016 10:03:35	Paula de Sousa Costa	Aceito
Outros	questionario_final.docx	31/03/2016 09:58:17	Paula de Sousa Costa	Aceito
Outros	questionario.docx	31/03/2016 09:55:14	Paula de Sousa Costa	Aceito
Outros	termo_de_consentimento_utilizacao_banco_dados.pdf	02/01/2016 11:27:53	Paula de Sousa Costa	Aceito
Outros	declaracao_de_publicacao_de_resultados.pdf	02/01/2016 11:26:17	Paula de Sousa Costa	Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso_pesquisador.pdf	02/01/2016 11:25:11	Paula de Sousa Costa	Aceito
Outros	termo_de_anuencia.pdf	02/01/2016 11:14:16	Paula de Sousa Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Maio de 2016

Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br