



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

**LEITURA DE CONTOS DE PAULINA CHIZIANE EM SALA DE AULA:  
UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**

Márcia Cassiana Rodrigues da Silva

Campina Grande - PB  
2018

MÁRCIA CASSIANA RODRIGUES DA SILVA

**LEITURA DE CONTOS DE PAULINA CHIZIANE EM SALA DE AULA:  
UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

**Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega.

Campina Grande – PB  
2018

S5861

Silva, Márcia Cassiana Rodrigues da.

Leitura de contos de Paulina Chiziane em sala de aula : uma experiência no ensino médio / Márcia Cassiana Rodrigues da Silva. - Campina Grande, 2018.

129 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega".

Referências.

1. Literatura Africana. 2. Representação Feminina. 3. Submissão da Mulher - Literatura Africana. I. Nóbrega, Maria Marta dos Santos Silva. II. Título.


CDU 821.41(043)

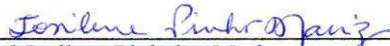
FOLHA DE APROVAÇÃO


MÁRCIA CASSIANA RODRIGUESA DA SILVA

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega  
Universidade Federal de Campina Grande  
(Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Josilene Pinheiro-Mariz  
Universidade Federal de Campina Grande  
(Examinadora)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr Marcelo Medeiros da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba  
(Examinador)

\_\_\_\_\_  
Márcia Tavares Silva  
Universidade Federal de Campina Grande  
(Suplente)

Dedico este trabalho ao Senhor, meu Deus, que está presente em minha vida, em todos os momentos. Senhor, a tua luz ilumina a minha vida, dando-me forças para enfrentar as barreiras que venho encontrando ao longo desta caminhada, mas sei que vou vencer, porque estás comigo. Obrigada por tua presença em minha vida, sem ti seria impossível realizar este sonho.

*“Para conquistar o amanhã é preciso arregaçar as mangas para a batalha do hoje.”*

**Paulina Chiziane**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, que está presente em todos os momentos da minha vida, me dando força para seguir em frente.

Aos meus pais, Simão e Josefa, por terem me amado desde o dia em que souberam que eu estava a caminho, além do mais, quero agradecer-lhes por terem me aconselhado quando eu mais precisava, mostrando-me as coisas certas da vida.

Ao meu irmão Marcos Cassiano, que sempre esteve ao meu lado nos momentos bons e ruins de minha vida, me estimulando a nunca desistir.

À memória de meus avós paternos, Paulo e Terezinha, por terem aberto seus corações para esta pessoa teimosa, mas muito persistente. A estes, a minha eterna gratidão.

Ao meu esposo, Leandro Albuquerque, quero agradecer por tudo, inclusive pelos momentos em que chorei, quando você veio carinhosamente e me fez sorrir. Pelos momentos de alegria, que fez questão de dividir comigo. Pelos momentos que, com esperança, pensou junto comigo no nosso futuro. Obrigada, meu amor, por nunca ter desistido de mim.

Não poderia deixar de agradecer à minha orientadora, Maria Marta da Silva Nobrega, que me apresentou a muito do que li, que me ensinou muito do que sei hoje e por ter acreditado em minha capacidade, depositando sempre a sua confiança em mim. Além do mais foi imprescindível sua orientação, dedicação e conhecimento transmitidos no processo de elaboração desta dissertação.

Agradeço também à coordenação e a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino por terem contribuído para a minha formação profissional e pessoal, me mostrando o caminho certo a seguir, e como caminhar com minhas próprias pernas e, em especial a professora Márcia Tavares, pelos conselhos acadêmicos e pela bela amizade que construímos ao longo da graduação e do mestrado. Uma grande mulher, que me inspira profundo respeito e admiração.

Aos meus colegas de turma pelo companheirismo que tivemos durante toda a pós-graduação, meu muito obrigada.

A Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Dom Aauto em Juarez Távora – PB (representada pela direção, funcionários e professores), pela calorosa acolhida; aos alunos colaboradores, pela atenção, acolhimento, participação e amizade que construímos.

À CAPES, pela bolsa de estudo, incentivo importante para o andamento e conclusão desta pesquisa.

Enfim, quero agradecer a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que eu concluísse o Mestrado em Literatura e Ensino, com a alegria de ter cumprido, dentro dos meus limites, esta fase de minha vida, com a finalidade de me tornar uma profissional qualificada e competente.



## RESUMO

Nas quatro últimas décadas, várias políticas públicas de inclusão alteraram o sistema educacional brasileiro, a exemplo da Lei Federal nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o objetivo de tornar obrigatório nas escolas da educação básica a implementação, em seus currículos, do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A introdução da literatura africana de expressão portuguesa nas salas de aula brasileira é importante para estimular a noção de diversidade cultural nos sujeitos em formação (NÓBREGA, 2014). Esta pesquisa envereda pelos limites dos estudos literários pós-coloniais atrelados às reflexões acerca do ensino das literaturas africanas lusófonas. A partir de seu caráter interventivo, por se tratar de uma pesquisa-ação, buscou-se como principal objetivo: investigar a recepção da condição da mulher na literatura africana de língua portuguesa por alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Dom Adauto, localizada em Juarez Távora-PB, tendo como objeto de estudo os contos “As cicatrizes do amor” (1994) e “Mutola” (2013), de Paulina Chiziane. Os objetivos específicos são: 1) Analisar as marcas culturais e ideologias que caracterizam as vozes femininas nos contos de Paulina Chiziane; 2) Refletir sobre a formação de leitores a partir da leitura dos referidos contos; 3) Investigar o espaço dado ao ensino de literatura/cultura africana em sala de aula. As estratégias de leitura defendidas por Solé (1998), antes, durante e após a leitura, orientaram a metodologia adotada na presente pesquisa. Para tanto, esta pesquisa baseou-se nos estudos de Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Zilberman (2003), Todorov (2010), Colomer (2007), Ferreira (1987; 1989), Afonso (2004), Chabal (1994), a Lei Federal nº 10.639/03, Decreto nº 4.886, Nobrega (2014), Hernandez (1987), Serrano (2010), Bonnici (2009), Robert (2010), Bhabha (2013), entre outros. Ao longo do experimento, percebeu-se que a abordagem de um conto moçambicano pautada no viés metodológico escolhido pode proporcionar ao leitor uma experiência estética relevante que favorece para com o rompimento da percepção estereotipada acerca da imagem da mulher negra, geralmente confinada ao silenciamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura africana. Representação feminina. Submissão.

## ABSTRACT

Over the past four decades, many public policies of inclusion changed the Brazilian educational system, for example, the Federal Law nº 10.639 that modified the Law of Directives and Bases for National Education – LDB, aiming to establish a compulsory study of History, Afro-Brazilian Culture and African Culture, implementing them in the elemental schools' Curriculum. It is important to introduce in Brazilian classrooms the African-literature of Portuguese expression, to stimulate the notion of cultural diversity in the subjects in formation (NÓBREGA, 2014). This research dwells in the borderlines of the post-colonial literary studies, tied to reflections related to teaching Lusophone African-literature. Henceforth from its intervening feature, due for being a Research-action, its main objective is: to investigate the reception of the women's condition in the African-literature from Portuguese language, by 3<sup>rd</sup> year high school students from the Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Dom Adauto, located in Juarez Távora-PB, having as subject of study the tales “As cicatrizes do amor” (1994) and “Mutola” (2013), by Paulina Chiziane. The specific objectives are: 1) To analyze the cultural and ideological marks that characterize the feminine voices in Paulina Chiziane's tales; 2) To reflect on the formation of readers from the reading of the mentioned tales; 3) To investigate the space given to Literature teaching and African culture in classroom. The reading strategies defended by Solé (1998), before, during, and after the reading, guided by the adopted methodology in this research. For it, this research bases on the studies of Dalvi, Rezende and Jover-Faleiros (2013), Zilberman (2003), Todorov (2010), Colomer (2007), Ferreira (1987; 1989), Afonso (2004), Chabal (1994), the Federal Law nº 10.639/03, Decree nº 4.886, Nobrega (2014), Hernandez (1987), Serrano (2010), Bonnici (2009), Robert (2010), Bhabha (2013), among others. During the experiment, it was noticed that the approach of a Mozambican tale developed through the chosen methodological bias was able to provide to the reader a relevant aesthetic experience favorable to rupture the stereotyped perception over the black woman's image, often seen confined in silence.

**Keywords:** african literature. female representation. submission.

## LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gosto pela leitura.....	59
Gráfico 2 – Textos mais contemplados.....	50
Gráfico 3 – Hábitos de leitura.....	61
Gráfico 4 – Estudos de contos.....	62
Gráfico 5 – Leitura oral em sala.....	63
Gráfico 6 – Leitura de obra de autoria africana de LP.....	64
Gráfico 7 – Inserção da literatura africana.....	65

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À SALA DE AULA</b> .....	17
1.1 Políticas públicas voltadas para educação etnicorraciais.....	17
1.2 Dos documentos parametrizadores da educação brasileira à sala de aula: o espaço do leitor.....	21
1.3 Literatura, leitura e escola: formando leitores.....	25
<b>CAPÍTULO II – LITERATURA NA ÁFRICA DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	31
2.1 Teoria e crítica pós-colonial.....	31
2.2 O conto moçambicano.....	34
2.3 Paulina Chiziane: uma voz feminina na literatura moçambicana.....	38
2.3.1 “As cicatrizes do amor”: o peso da tradição patriarcal.....	41
2.3.2 Mutola: a heroína que venceu pela singularidade.....	45
<b>CAPÍTULO III – PERCURSO METODÓLOGICO: DE MOÇAMBIQUE PARA SALA DE AULA</b> .....	49
3.1 Contexto da pesquisa.....	49
3.2 Etapas da pesquisa.....	51
3.3 Conhecendo a instituição parceira.....	54
3.4 Entrando no universo dos alunos: período de observação.....	56
3.5 Questionário: rica fonte de conhecimento da turma.....	58
<b>CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA COM CONTOS DE PAULINA CHIZIANE</b> .....	67
4.1 Experiência de leitura com os contos “As cicatrizes do amor” e “Mutola”.....	67
4.2 Frutos da pesquisa na instituição.....	81
<b>CONCLUSÃO</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
<b>ANEXOS</b> .....	92
<b>APÊNDICES</b> .....	122

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, várias políticas de acesso à leitura alteraram o sistema educacional brasileiro, a exemplo do Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático; do Programa Nacional Biblioteca na Escola, desenvolvido desde 2007; do Decreto n.º 4.886, de novembro de 2003, que estabeleceu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; e da Lei Federal n.º 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o objetivo de tornar obrigatória nas escolas da educação básica a implementação, em seus currículos, do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A introdução das literaturas africanas lusófonas nas salas de aulas brasileiras é ponto de partida para o desenvolvimento dos sujeitos em formação em contexto que deve estimular a noção de diversidade cultural (NÓBREGA, 2014).

Considerando que uma das funções sociais da escola é a formação cidadã dos seus educandos, é imprescindível que nesse espaço ocorra uma discussão ampla de combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação, com vistas a atender ao que prescreve a Lei n.º 10.639. Esses problemas, de ordem social, fazem parte de um legado do colonialismo que destituiu as sociedades invadidas de seus atributos culturais (SHOHAT; STAM, 2006). O estudo da literatura africana e afro-brasileira, em sala de aula, pode se tornar um importante instrumento para a redução dessas desigualdades no país. Dentre as muitas desigualdades existentes, para efeitos desta pesquisa, interessa-nos aquela em que a mulher torna-se protagonista. Escolhemos trabalhar com dois contos da moçambicana Paulina Chiziane, por entendermos que, neles, a autora busca não só denunciar a subalternidade feminina, mas também refletir sobre o papel que a mulher pode vir a exercer na vida social e familiar por meio da reconstrução de sua identidade. Além do mais, os contos de Paulina Chiziane ainda são pouco estudado em sala de aula, o que pode favorecer para ampliar o leque de espaços de conhecimento acerca da produção da escritora.

Nessa perspectiva, a parte interventiva de nossa pesquisa se propôs a responder as seguintes perguntas: 1) A partir da leitura dos contos de Paulina Chiziane será possível os alunos estabelecerem semelhanças e diferenças entre os perfis femininos retratados nos textos e a condição das mulheres de seu convívio, de modo que possam experimentar uma vivência de leitura pautada na percepção de seu mundo e do outro? 2) De que modo a leitura dos contos africanos de autoria feminina pode contribuir para formação leitora dos alunos envolvidos na pesquisa?

Estes questionamentos nos ajudaram a responder o objetivo geral de nossa pesquisa que consiste em investigar a recepção da condição da mulher na literatura africana de língua portuguesa por alunos do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Dom Adauto, localizada em Juarez Távora-PB, tendo como corpus os contos “As cicatrizes do amor” (1994) e “Mutola” (2013), de Paulina Chiziane. Os objetivos específicos são: 1) Analisar as marcas culturais e ideologias que caracterizam as vozes femininas nos contos de Paulina Chiziane; 2) Refletir sobre o processo de formação de leitores a partir da leitura dos referidos contos; 3) Investigar o espaço dado ao ensino de literatura/cultura africana em sala de aula.

Esta pesquisa se enveredou pelos estudos literários pós-coloniais atrelados às reflexões sobre o ensino de literatura africana de língua portuguesa. Esta desafia os padrões, ao sugerir a ascensão das minorias sociais que, além de serem silenciadas pela dominação canônica, foram representadas como ignorantes, como selvagens em oposição aos considerados civilizados, os detentores do poder. As tensões do contexto pós-colonial são representadas nas produções literárias lusófonas em território africano por alguns escritores, dentre os quais destacamos Paulina Chiziane, escritora moçambicana que, a partir das tensões vivenciadas por suas personagens, desconstrói e reconstrói identidades até então carentes de qualquer publicação de expressividade cultural.

A presente pesquisa é caracterizada como etnográfica e de cunho participativo. Etnográfica, pois visa analisar e interpretar dado grupo social e como este se relaciona com a educação, aqui, em especial, com a leitura literária de contos africanos realizada na sala do ensino médio (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Apresenta-se enquanto pesquisa-ação participativa por implicar na “participação efetiva” da pesquisadora (OLIVEIRA, 2007) que além da prática investigatória acerca da formação leitora da docente e dos discentes, realizou ação intervencionista com contos africanos de autoria feminina. O procedimento de abordagem é de natureza qualitativa, pois segundo Oliveira (2007), trata da relação existente entre o mundo real e o sujeito.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se necessária a atuação da pesquisadora no universo, visando a análise e interpretação de dado grupo social e como este se relaciona com a educação, aqui em especial com a leitura literária realizada na sala do Ensino Médio. É de interesse neste estudo valorizar a interação entre os sujeitos colaboradores e o pesquisador nas atividades desenvolvidas no espaço escolar, herança da pesquisa etnográfica, pois segundo Moreira e Caleffe (2006, p.85), seu “ponto de partida é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudo”. Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu em duas

etapas: a observação participativa, na qual observamos os discentes durante as aulas para conhecer o perfil da turma e colher informações que pudessem colaborar com a elaboração dos encontros seguintes e as práticas escolares voltadas para o texto literário, quais as obras literárias utilizadas nas aulas de literatura e como os alunos os recepcionam.

Nesta etapa, também realizamos um levantamento acerca do gosto literário, da formação leitora, do conhecimento dos contos “As cicatrizes do amor”<sup>1</sup> (1994) e “Mutola”<sup>2</sup> (2013) e da autora Paulina Chizane e da leitura ou contato com a Literatura Africana de língua portuguesa. Serviram-nos como instrumento para geração de dados: o questionário (Apêndice A) aplicado com os discentes e o diário de campo da pesquisadora. Na segunda etapa, realizamos a intervenção pedagógica que consistiu na aplicação da sequência didática (Apêndice B) quando realizamos a leitura dos referidos contos. Para a abordagem do texto literário em sala de aula, utilizamos as estratégias de leitura defendidas por Solé (1998), “antes, durante e após a leitura”. Aqui, serviram-nos como instrumentos de coleta de dados os registros nos diários de leitura e no diário de campo.

Serviram-nos como apoio teórico norteadores, nesta pesquisa, os estudos de Jauss (1994) e Iser (1996) sobre a Teoria da Estética da Recepção, Horizonte de Expectativa e do Efeito. Quanto à formação do leitor e a leitura literária na escola, buscamos embasamento em Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Zilberman (2003), Todorov (2010), Colomer (2007), bem como nas Orientações Curriculares Nacionais (1999) que regulamentam o sistema educacional brasileiro. Para refletirmos sobre a literatura africana de língua portuguesa e sua inclusão no currículo nacional, voltamo-nos para Ferreira (1987; 1989), Afonso (2004), Chabal (1994), a Lei Federal nº 10.639, Decreto nº 4.886, Nóbrega (2014), Hernandez (1987) e Serrano (2010). Os questionamentos acerca da submissão feminina estão apoiados nas considerações de Bonnici (2009), Robert (2010), Bhabha (2013). Quanto às estratégias de leitura utilizamos os estudos de Solé (1998).

Partindo destes pressupostos teóricos, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, abordamos os documentos oficiais que tratam da inclusão da literatura africana de língua portuguesa nos currículos nacionais e do espaço da literatura e do leitor no ambiente escolar. Encerramos o capítulo discorrendo sobre o ensino de literatura na escola, os espaços destinados à leitura literária em sala de aula e a formação do leitor. Em seguida, no segundo capítulo, trazemos alguns apontamentos sobre a literatura pós-colonial, a autora

---

<sup>1</sup> Anexo A

<sup>2</sup> Anexo B

moçambicana Paulina Chiziane e finalizamos com algumas considerações sobre os contos “As cicatrizes do amor” (1994) e “Mutola” (2013).

No terceiro capítulo, de cunho metodológico, descrevemos os caminhos percorridos para desenvolvermos reflexões sobre a mulher moçambicana em sala de aula, apresentando os procedimentos técnicos e como se deu a coleta de dados. Por fim, no quarto e último capítulo, de cunho analítico, inserimos as nossas observações sobre a presença da leitura literária na turma, as informações adquiridas através do questionário e a visão dos participantes da pesquisa sobre os dois contos estudados.



## **CAPÍTULO I – DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À SALA DE AULA**

Neste capítulo nos dedicamos a discutir alguns documentos parametrizadores que tratam da inclusão e da contribuição da literatura africana de língua portuguesa nos currículos das escolas brasileiras. Discorreremos também sobre as reformulações dos documentos oficiais que, alicerçados nas novas tendências literárias surgidas com a Teoria da Estética da Recepção, repensam o espaço destinado ao ensino da literatura e ao leitor no ambiente escolar. Encerrando o capítulo, encontram-se algumas considerações acerca do ensino de literatura na escola, dos espaços destinados à leitura literária em sala de aula e da formação do leitor.

### **1.1 Políticas públicas voltadas para educação etnicorraciais**

O Brasil é um país pleno de diversidade, de raças, religiões, modos de pensar, de acreditar e de agir. Esta diversidade é resultado da interrelação dos diferentes povos que nesta terra se misturaram, mesclando-se genética e cultural. Dentre os muitos povos que formam o povo brasileiro, ressaltaremos nesta pesquisa os africanos, os quais estão presentes na realidade sociocultural brasileira desde o período colonial, quando se iniciou o processo de escravidão negra em solo brasileiro.

Por mais de século e meio, milhares de escravizados foram transportados do continente africano para o Brasil a bordo de navios negreiros e, com eles, as diversas manifestações daquele continente foram se incorporando à cultura local da época, deixando uma herança “acentuada no domínio das práticas religiosas, da música, da dança, da oralidade, da culinária, do artesanato, das técnicas agrícolas tradicionais e da linguística” (SERRANO, 2010, p. 14). O legado deixado pelos africanos, mesmo que reprimido, continua vivo, influente e com notória presença no território brasileiro.

Durante anos, o Brasil tem cultivado uma postura racista e preconceituosa em relação aos negros, por anos, não se permitia que eles sequer frequentassem a escola, por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana abordam que

o Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do

país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p. 7)

Nesse contexto, os negros não tinham os mesmos direitos, nem eram respeitados como cidadãos dignos, no modelo dos homens brancos. Insatisfeitos com essa realidade, muitos negros se uniram em organizações para lutarem por seus direitos e condições dignas de vida. Essas organizações resultaram no que conhecemos hoje por “Movimentos Negros”, isto é, pessoas que se uniram em prol de um mesmo objetivo para alcançarem seus direitos de cidadãos livres e iguais.

A Constituição Brasileira de 1988 (cf. artigo 5º) representa um marco nessas mudanças, por ter reconhecido que a sociedade brasileira é formada pela presença de várias etnias, garantindo direitos iguais a todos os cidadãos, independentemente de sua raça, cor, religião ou orientação sexual. Apesar dessa legalidade, ainda é possível se verificar uma realidade marcada pelo “preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldade para o acesso e a permanência nas escolas” (BRASIL, 2004, p. 7).

Posteriormente à publicação da Constituição de 1988, muitas políticas públicas afirmativas visando à reparação de erros cometidos contra os afrodescendentes e outros grupos étnicos que contribuíram para formação da nossa sociedade foram implantadas em nosso País. Dentre elas, destacamos a Lei 10.639/03<sup>3</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>4</sup> (2004), e o Decreto nº 4.886 (20/11/2003), que estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR<sup>5</sup>).

O Decreto nº 4.886 (20.11.2002), instituído em vinte de novembro de 2003, tem por objetivo eliminar qualquer fonte de discriminação e desigualdade racial, com ênfase na população negra que existia de forma direta ou indireta, mediante a geração de oportunidades.

A Lei 10.639/03 tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de história e da cultura afro-brasileira. Assim, as escolas precisariam incorporar em seu currículo o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no território brasileiro, bem como os aspectos da cultura negra

---

<sup>3</sup> Anexo C.

<sup>4</sup> Anexo D.

<sup>5</sup> Anexo E.

significativos para a formação nacional. Cumpre reiterar que nessa obrigação incluem-se as suas respectivas literaturas, vista que constituem parte significativa do acervo cultural e histórico de nosso país.

Nesses dois instrumentos jurídicos, podemos constatar que a questão do destaque efetivo da “pluralidade racial brasileira no processo educativo está explicitamente referendada enquanto prioridade centrada especialmente na população negra do Brasil” (SERRANO, 2010, p. 17), o que pode contribuir para melhorar o conhecimento a respeito da história dos negros.

A implantação da Lei 10.639/03 constitui um importante passo para inserir nos programas educacionais e no sistema educacional, como um todo, os direitos humanos, uma vez que a educação é um dos principais mecanismos responsáveis pela transformação de um povo. É função da escola, de forma democrática, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias, já que compreendemos a escola como sendo um espaço de socialização das diferentes culturas, raças, religiões, lugar de construção de conhecimentos e valores.

A História e a Cultura da África no currículo básico são importantes para romper com a visão eurocêntrica estereotipada e preconceituosa que atribui à África e aos africanos um amplo leque de injunções desqualificadas. Essa visão confere ao termo africano um significado preciso: negro, ao qual se concedem significações negativas como fleumático, indolente, incapaz, todas essas contribuindo para uma imagem de inferioridade. Segundo Hernandez (2008, p. 23), “o negro, marcado pela pigmentação da pele, transformado em mercadoria e destinado a diversas formas compulsórias de trabalho, também é símbolo de uma essência racial imaginária, ilusoriamente inferior”.

O Parecer 003/2004 do conselho Nacional de Educação, aprovado em 10 de março de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, reconhece a necessidade de reduzir o preconceito em relação à população negra no Brasil. De acordo com o documento, é preciso:

[...] a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento, causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura dos seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como

escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004b, p. 4)

Portanto, é preciso reconhecer e valorizar os africanos e afrodescendentes, sua condição de cidadão com direitos e deveres, compreender seu diferente modo de ser, viver, pensar, agir e professar suas crenças. A partir de então, é possível discutir as diferenças como algo que irá contribuir para formação de uma sociedade plural que respeite a diversidade de raças e etnias, contribuindo para tornar o Brasil cada vez mais rico culturalmente.

Acreditamos que a literatura pode exercer um papel importante para o reconhecimento e valorização da cultura africana e afrodescendente, já que pode gerar reflexões em torno de diferentes culturas, principalmente quando a autoria das obras é de pessoas negras que viveram as experiências por elas relatadas. Além do mais, a presença de obras da literatura africana pode colaborar para romper com a imagem dos negros apenas como escravos e inferiores aos brancos. Essa relação de desigualdade, no contexto da literatura africana de língua portuguesa, é bem recorrente na produção que remonta ao período colonial<sup>6</sup>, pois segundo Ferreira (1987), nesse período, o colonizador era representado sempre como sendo um desbravador de terras e civilizador de gentes; ao branco era dado o papel de protagonista, enquanto o negro aparecia como um ser inferior.

Nesse sentido, Nóbrega (2014) defende que a introdução das literaturas africanas lusófonas nas salas de aulas da Educação Básica brasileira é ponto de partida para o desenvolvimento dos sujeitos em formação em contexto que deve estimular a noção de diversidade cultural. Portanto, o estudo da literatura africana e afro-brasileira em sala de aula pode se tornar um importante instrumento para a redução das desigualdades no país. Por conseguinte, a inserção e permanência nos estudos literários atuais da literatura africana de língua portuguesa está associada à importância de sua desmarginalização, dando voz aos silenciados por séculos de dominação.

Temos consciência de que a inserção de textos da literatura africana de língua portuguesa nas salas de aula do ensino brasileiro não é uma tarefa fácil, tendo em vista que algumas dificuldades vêm sendo encontradas ao longo do caminho, dentre as quais Rolon (2011) nos apresenta: os professores sentem dificuldade em abordar os temas relacionados à história e à literatura africana, afirmando não terem formação adequada para trabalhar esses conteúdos e apontam também a falta de material didático específico; as livrarias

---

<sup>6</sup> Segundo Manuel Ferreira (1987) a literatura africana é dividida em duas fases: a primeira é a fase da literatura colonial que é marcada pela exaltação do europeu, portador de cultura e explorador das terras africanas; a segunda, a fase da literatura africana ou literatura pós-colonial, temos ainda a presença do homem europeu, no entanto, os africanos passaram a ser considerados sujeitos e atores de sua própria história.

disponibilizam poucos títulos e, em algumas, os títulos precisam ser encomendados em Portugal, o que ocasiona uma grande demora na entrega, resultando na escassez de material da literatura africana para ser estudado.

Essas situações acarretam o desconhecimento, por parte de alguns professores dos textos desta literatura, o seu uso, e nos leva a pensar em como os espaços educacionais brasileiros ainda se encontram um pouco fechados para esta diversidade literária.

## **1. 2 Dos documentos parametrizadores da educação brasileira à sala de aula: o espaço do leitor**

Na sociedade pós-moderna, os avanços tecnológicos e a divulgação do conhecimento através dos meios de comunicação de massa têm produzido um acelerado consumo de informações que, muitas vezes, não contribuem para a formação leitora, já que são poucas as circunstâncias em que refletimos sobre os fatos lidos ou presenciados. Nossas vidas e hábitos são frequentemente modificados por tais avanços, velhos valores e costumes são desfeitos enquanto outros acabam sendo construídos. Essas mudanças na sociedade não poderiam deixar de ser refletidas na escola. A família não dispõe mais de tempo para estimular o desenvolvimento intelectual dos seus filhos e a escola acaba ficando com a responsabilidade de aguçar a sensibilidade dos educandos enquanto seres (trans)formadores de opinião, uma vez que o ambiente escolar é o espaço propício para construção de conceitos, partilha de conhecimento e aprendizagem.

Considerando que a escola é um ambiente que contribui para formação de cidadãos independentes e, tendo em vista, que a experiência de leitura, centro das reflexões deste trabalho, aconteceu com o público do Ensino Médio em uma escola estadual do Estado da Paraíba. Portanto, acreditamos que se faz necessário rever as propostas voltadas à valorização da leitura e da abordagem das obras literárias em sala de aula para alunos dessa modalidade de ensino.

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, segundo a LDBEN nº 9.394/96 (Art. 35), apresenta as seguintes finalidades:

D) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;  
 III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;  
 IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDBEN, 1996)

Considerando que o Inciso III prevê o desenvolvimento intelectual do aluno, a partir da desenvoltura do pensamento crítico, é possível inferir que o ensino de literatura contribui significativamente para esse fim. Ademais, essa finalidade se coaduna com uma das metas da escola que é “o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho” (OCN, 2008, p. 53). Sobre o poder humanizador da literatura, Candido (1995) nos lembra que a literatura é um direito de todo ser humano, tornando-se, portanto indispensável no processo de humanização. Nas palavras de Candido (1995), trata-se do

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Para concretização dessa formação humanizadora, proposta por Candido (1995), a leitura realizada no espaço escolar não deve sobrecarregar os alunos apenas com informações sobre épocas, estilos, particularidades de escolas literárias e suas principais obras e escritores, ou seja, o ensino de literatura não deve priorizar exclusivamente a “História da Literatura”. As Orientações Curriculares Nacionais (OCN), documento parametrizador da educação nacional, indica que essas informações são secundárias. Em sua proposta, a obra deve ser colocada em primeiro plano, ao invés da crítica ou da historiografia literária. No tocante à implantação da história da Literatura nas instituições escolares do país, as OCN (2008) destacam simultaneamente alguns pontos positivos e negativos, a saber:

1. Possui um corpus literário selecionado, definido e instituído a nível nacional, porém elimina as obras regionais, havendo, portanto um impasse tendo em vista que as OCNs (2008, p. 8) afirmam que a “política curricular deve ser entendida como expressão de uma política

- cultural”, abrindo precedentes à elaboração de conteúdos que englobem a cultura local, e, embora, o documento não apresente sugestões práticas ao equilíbrio da tensão entre global e local, demonstra atenção com a inclusão do discente enquanto cidadão do mundo atento a estas esferas.
2. Sana o problema da “falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, pois lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada” (OCNs, 2008, p. 76), mas os impedem de ser eles mesmos leitores críticos e de estabelecerem suas hipóteses leitoras.
  3. Cobre um longo período literário, destacando obras, escritores, características, porém torna-se simplesmente matéria decorativa das escolas literárias e necessária à confecção de resumos para elaboração de trabalhos acadêmicos ou avaliações.
  4. Possibilita conhecer um grande número de autores e títulos, mas o tempo que demanda o conhecimento desta extensa variedade de obras impossibilita a leitura, colocando-a em segundo plano.
  5. Permite ao estudante conhecer as características essenciais de uma gama de construções literárias, porém o obriga a se ajustar à crítica e não o movimento contrário, passando, o texto, a ocupar a periferia do contexto escolar. (OCN, 2008, p. 76)

Com esses aspectos, podemos compreender que as OCN não recomendam que a história, a historiografia e as análises estruturais sejam apagadas das aulas de literatura, contudo, sugerem que o centro dos métodos educacionais seja ocupado pelo texto e pela leitura literária.

As OCN consideram o leitor como peça fundamental no processo de construção de sentidos do texto literário. Essa compreensão encontra embasamento nas Teorias Literárias Recepionais, especificamente, Estética da Recepção e do Efeito, que tem como representantes Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Antes dos estudos recepionais, competia ao leitor apenas interpretar o que o escritor/autor “quis” repassar em sua obra. A figura do leitor enquanto receptor e elemento necessário no processo de leitura só começa a ser considerada a partir da década de 1960, mais precisamente em 1967, na Universidade de Constança quando ocorre o ciclo de discussões que resultam na abordagem da Estética da Recepção.

Então os teóricos da estética da recepção afirmam que a pesquisa literária deve mudar o foco de investigação da dicotomia autor-obra para a relação entre texto e leitor. Para a Estética da Recepção, a teoria da literatura deve ser fundada no conhecimento da historicidade da arte. Segundo Jauss (1994), as outras linhas teóricas não consideram a história nas análises do texto literário. O estudioso afirma que:

*A história da literatura como provocação à teoria literária era fundamentalmente, em sua intenção, uma apologia da compreensão histórica tendo por veículo a experiência estética – e isso em uma época na qual o*

estruturalismo havia desacreditado o conhecimento histórico e começava a expulsar o sujeito dos sistemas de explicação do mundo. (JAUSS, 1994, p. 73)

Em suas palavras Jauss (1994) profere uma crítica ao formalismo, alegando que este, quando aborda a história, a faz de maneira equivocada, pois prioriza de forma absoluta o texto, que se sobrepõe ao sujeito, portanto o único objeto que seria descrito seria a estrutura da obra, sem interpretações. A Estética da Recepção, por sua vez, sai do texto enquanto estrutura invariável e se dirige ao leitor, já que segundo Jauss (1994) a dialogicidade das obras literárias só se realiza a partir da tríade autor-obra-leitor, sendo o leitor fator imprescindível nesse processo.

Para Jauss (1994) o estudo da literatura deve ser realizado sob a perspectiva de sua relação com a época de produção e com a posição histórica do intérprete. Desse modo, a Estética da Recepção é fruto do encontro entre poética e hermenêutica (estética e interpretação). O teórico defende uma história da arte fundada nas perspectivas do sujeito produtor e do consumidor e na sua interação mútua, vendo a obra de arte no horizonte histórico de sua origem, função social e ação no tempo. O autor foca seus estudos na recepção da obra, na maneira como ela é ou deveria ser recebida pelo leitor através das experiências trazidas pelo destinatário no ato da leitura.

Wolfgang Iser (1996), outro importante iniciador dos estudos da Estética da Recepção com importantes contribuições para a Teoria do Efeito, defende que existe uma interação entre o texto e leitor e aponta que “o papel do leitor resulta da interação de perspectivas e se desenvolve na atividade orientada de leitura” (ISER, 1996, p. 75). Segundo Iser (1996) essa interação é uma condição do processo de comunicação entre o texto literário e o leitor, pois é por meio dele que a obra se comunica. O autor defende que o prazer estético resulta do efeito causado pelo texto no leitor quando, ao interagir com ele, preenche os espaços vazios deixados pelo autor.

Diferentemente de Jauss (1994), que focaliza em seus estudos na recepção da obra, Iser (1996) destaca os efeitos que o texto provoca no leitor e considera, segundo Zappone (2009, p. 191), que “o texto só ganha existência no momento da leitura e os ‘resultados’ ou ‘efeitos’ dessa leitura são fundamentais para que se pense seu sentido”. Portanto a recepção de uma obra é medida pelo destinatário através das experiências trazidas por ele no ato da leitura, ao passo que o efeito dessa obra estaria ligado à interação texto/leitor. Assim, a Estética da Recepção atinge sua completude em dois princípios básicos: a recepção e os efeitos



provocados no leitor que, na leitura da obra, aciona as disposições históricas e sociais, reformulando assim o seu horizonte de expectativa.

Desse modo, a Teoria da Recepção repensa a estética historiográfica que privilegia em alguns momentos o autor e em outros o texto e passa a lançar seu olhar sobre a leitura e, principalmente, sobre o leitor que é o responsável por atribuir sentido àquilo que lê, pois o texto escrito só ganha sentido quando lido por alguém.

### **1.3 Literatura, leitura e escola: formando leitores**

O ensino de literatura, assim como as práticas que não contemplam a leitura de textos literários na escola têm se tornado alvo de pesquisas e reflexões no campo dos estudos educacionais, já que a literatura, especificamente a leitura de textos literários, no espaço escolar, permanece em segundo plano à margem das atividades escolares, resistindo “às mudanças e se vê relegada a um lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 09).

Na tentativa de melhorar o quadro atual do ensino de leitura literária, foram criadas algumas ações em prol do desenvolvimento da leitura no país, que podem ser vistas por meio de programas e políticas públicas de livro, leitura e literatura, a exemplo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL<sup>7</sup>), do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Além disso, verifica-se um vigor crescente do mercado editorial brasileiro nos últimos anos. No entanto, ainda é visível, na maioria de nossas escolas, um sistema educacional em que prevalece o ensino de literatura voltado para historicidade dos períodos e gêneros literários e, por conseguinte, uma “sequência temporal de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas” (REZENDE, 2013, p. 101). Nesse processo, o papel do leitor, o efeito estético do texto sobre o mesmo e o seu horizonte de expectativa são desconsiderados. Podemos perceber essa realidade no Ensino Médio, já que a literatura apresentada aos alunos consiste apenas em

---

<sup>7</sup> O PNLL é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. A prioridade do PNLL é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro. Contribuíram diretamente para a elaboração deste Plano, iniciativas como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE); o fórum da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura (instituída por decreto presidencial em 2005 e da qual decorreu o atual Colegiado Setorial de Livro, Leitura e Literatura); o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/Biblioteca Nacional); o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM); o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Viva leitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005), programa desenvolvido pelo MEC, organismos internacionais e entidades da sociedade, e, finalmente, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Disponível em <http://189.14.105.211/conteudo/c00005/Introducao.aspx>. Acesso em: 01/08/2017.

excertos de textos literários, presentes no livro didático, voltados, comumente, ao ensino de gramática normativa e a sentidos limitados.

Sobre o lugar da literatura na escola, Regina Zilberman (2003) faz duas constatações: a primeira delas é de que não se pode formar leitor a partir da leitura fragmentada de textos literários existentes no livro didático. Portanto, as obras literárias, na íntegra, ficam para depois ou fora dos muros da escola. Na segunda, a autora defende que as novas teorias de leitura, as quais supõem que o leitor competente é formado através do contato com textos de uso social variado, aparentemente, dispensam o texto literário como um objetivo a ser alcançado como era no passado. Consequentemente “se antes [...] a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma” na escola (ZILBERMAN, 2003, p. 265).

Sobre o ensino da literatura, Todorov (2010) tece algumas reflexões a respeito do caráter desse ensino. A obra do crítico francês muito contribui para uma reflexão acerca do lugar da literatura no contexto social atual, sobretudo, no espaço escolar. Segundo o crítico:

[...] os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz a reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos (TODOROV, 2010, p. 27).

O autor toca em um ponto crucial da leitura literária na escola, pois se o objetivo principal a ser alcançado com o ensino de literatura é a formação do leitor, não se pode compreender como essa formação ocorrerá sem a vivência literária. A percepção desse contexto evidencia que esse ensino está indo na contramão da formação do leitor literário, já que o sentido pragmático da literatura cultivado nas instituições educacionais, em sua maioria, dificulta a vivência do aluno/leitor com o texto literário.

Segundo Rezende (2014), para formamos leitores nas escolas que sejam capazes de ter um conhecimento mais aprofundado de uma obra é preciso, antes de tudo, ler o texto, ler para si mesmo, ler uma diversidade de gêneros e tipos, ler o que mais lhe atrai para depois ler com proveito o que a escola indicar.

Já Zilberman (2012) defende que a “a escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista”. Para a pesquisadora, a junção entre a história da literatura e a história da educação mostra o quanto a literatura está próxima

do ensino, da sala de aula e do professor. Logo, é preciso definir o papel do professor antes de estabelecer as relações existentes entre leitura, literatura e escola.

Pensando na função do educador, Rouxel (2013) defende que o professor é um sujeito leitor que, ao realizar sua própria leitura da obra, sente a necessidade de vislumbrar que leitura poderá ser realizada em sala de aula, uma vez que terá que considerar os diferentes parâmetros que encontrará (idade dos alunos, expectativas institucionais). Com o objetivo de ampliar as possibilidades de abordagem de leitura literária no espaço escolar, o professor pode desenvolver estratégias de leitura que despertem no educando o gosto pela leitura literária. Portanto, é papel do professor buscar metodologias que norteiem sua prática, bem como selecionar textos de qualidade, de acordo com seu público alvo, que contribua para desenvolver em seus alunos a capacidade da leitura crítica.

Para Kleiman (2013), as estratégias de leitura são intervenções regulares utilizadas na abordagem do texto que dão suporte ao trabalho do professor mediador no ensino da literatura. A pesquisadora acredita que elas são necessárias ao ensino de leitura, entretanto não suficientes, pois para serem empregadas é preciso o esforço dos participantes. Isabel Solé (1998, p. 70) define o que Kleiman denomina de estratégias de leitura como estratégia de compreensão leitora, isto é, conjunto de procedimentos que envolvem os objetivos a serem alcançados, o planejamento das ações que serão desenvolvidas a fim de atingir os objetivos propostos, a avaliação e possível modificação. Logo, as estratégias não são procedimentos mágicos ao ensino da leitura, mas se configuram como meios capazes de proporcionar ao aluno o auxílio indispensável à construção do seu conhecimento.

Para o ensino de estratégias de leitura em sala de aula, Solé (1998, p. 77), em consonância com Collins e Smith (1980), sugere três etapas, denominadas de modelo, participação do aluno e silenciosa. Na primeira etapa, o professor serve de modelo para os alunos por intermédio de sua formação e desenvoltura leitora (ler em voz alta, comentar as dúvidas, levantar hipóteses). Na segunda, a etapa de participação do aluno, o docente tem a função apenas de mediar a leitura; essa mediação pode acontecer através de formulação de perguntas abertas que surgiram suposições sobre o conteúdo do texto. Na última, a da leitura silenciosa, os alunos realizarão sozinhos as atividades que já executaram com a ajuda do professor, tais como “dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para elas, detectar e compensar falhas de compreensão”, garantindo o maior controle por parte do aluno (SOLÉ, 1998, p. 78).

É normal que, de início, os alunos enfrentem problemas para compartilhar os conhecimentos adquiridos. Porém, os mediadores devem estar atentos ao momento e

compreender que esta dificuldade acontece porque, no sistema educacional brasileiro, durante muitas décadas os estudantes foram vistos apenas como seres receptores que cumprem as atividades impostas, sem questionar e sem compreender seu sentido.

Para que sejam alcançadas mudanças significativas, no tocante à leitura dos textos literários no espaço escolar, além das estratégias de leitura, novas práticas têm sido desenvolvidas, atualmente, dentre as quais Rouxel (2014, p. 26) destaca a importância da leitura silenciosa tanto em sala de aula quanto fora dela e “o trabalho com diários e cadernos de leitura”. Reconhecemos que a leitura silenciosa tem seu destaque, contudo a leitura oral em sala de aula é de grande importância. Pinheiro (2007) destaca que a leitura em voz alta repetida mais de uma vez ajuda o leitor a perceber a entonação adequada para encontrar os diferentes modos de leitura, valorizando assim, a expressividade na experiência do leitor. Em relação ao uso de diários e cadernos de leitura, a autora reconhece que o uso desses dois instrumentos em sala de aula,

Permite observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. (ROUXEL, 2014, p. 26)

Essa construção identitária também pode ser observada quando o leitor associa o texto lido aos outros textos que conhece, com outras obras de arte ou com os conhecimentos que adquiriu através de experiências. O trabalho que desenvolvemos com a turma de 3º ano do ensino médio teve, também, como finalidade considerar as vivências dos alunos com a intenção de enriquecer ainda mais as discussões em sala sobre os contos da autora Paulina Chiziane.

Colomer (2007, p. 70) aponta que a literatura é uma das ferramentas de conhecimento que melhor ensina “a se perceber”, passando a ser um instrumento humano, que permite enxergar o que se encontra implícito. A autora argumenta que:

Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou

perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. [...] Também lemos criticamente para apreciar os matizes e contradições, para que se iluminem as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais “inteligível”, ou seja, para sermos, em definitivo, mais “inteligentes.” (COLOMER, 2007, p. 70)

Colomer (2007) ressalta, portanto, que o desenvolvimento do leitor acontece mediante uma leitura baseada nos elementos que estão no interior do enunciado, em direção a uma leitura interpretativa que utiliza sua habilidade de raciocínio para produzir significados implícitos, observando os sentidos e símbolos que se encontram no texto. Segundo a especialista o trabalho com a literatura pode oportunizar aos alunos a capacidade de desenvolver um raciocínio coerente. Para ela:

É conveniente, portanto, propor atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar, que permitam aprender enquanto se realizam os exercícios, de maneira que entendam mais a obra quando terminam a tarefa [...] de maneira que os exercícios não tenham servido apenas para avaliar se os alunos foram capazes de fazê-los. Sabemos, por exemplo, que trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais complexa, já que obriga a argumentar, a retornar ao texto, a comparar, a contestar, etc. A ideia de que um texto tem diferentes níveis de significado que podem emergir, se reforça com esse tipo de atividade. (COLOMER, 2007, p. 70-71)

Notamos a recomendação de que a leitura literária não aconteça de maneira enfadonha: obras lidas obrigatoriamente em função dos vestibulares, textos utilizados com objetivos que se voltam para o ensino da gramática normativa. É importante propor atividades que proporcionem ganhos ético e estético aos alunos e lhes possibilite a retomada do texto por várias vezes. Precisamos mostrar para os alunos que o texto literário é mais que “pura” ficção, que não deve ser usado apenas de leitura obrigatória para realizar exercícios de interpretação contidos nos livros didáticos ou para preencher fichas de leitura. É preciso apresentar para os estudantes que a literatura tem o poder de ampliar nosso campo de visão para o mundo, através da linguagem e da representação a cada texto lido. Os discentes precisam se sentir motivados para realizarem a leitura e apropriarem-se dela como fonte de prazer, desenvolvimento intelectual e diálogos com outras culturas.

Nesse sentido, acreditando que na literatura africana de língua portuguesa, a exemplo de toda literatura, há uma forte integração entre texto literário e dimensão sociocultural, a sala de aula se constitui um espaço de debate, de informação e troca de conhecimentos que favorece ao aluno experimentar uma espécie de jogo de construção/ reconstrução de sentidos a partir das realidades representadas no texto.

Em se tratando dos textos que elegemos para a pesquisa, essa troca envolve o conhecimento da África lusófona, com recorte específico para a mulher moçambicana, o que contribui para a percepção em torno das influências afro na formação do povo brasileiro. Parte do modo de perceber a mulher, em um espaço marcado pelo patriarcalismo será demonstrado no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO II – LITERATURA NA ÁFRICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, discorreremos sobre a literatura pós-colonial que buscou uma nova forma de pensar e sentir a nacionalidade, lutando contra as formas passadas impostas pelo colonizador. Na sequência, situamos o conto moçambicano da sua origem à contemporaneidade a fim de situar o leitor sobre o gênero que abordamos em sala de aula. Na terceira seção, destacamos a autora Paulina Chiziane, uma mulher que representa a voz ficcional das mulheres moçambicanas. Nessa parte, dissertamos sobre alguns traços da prosa de Chiziane e apresentamos uma leitura dos contos “As cicatrizes do amor” (1994) e “Mutola” (2013) que foram trabalhados em sala de aula durante a nossa intervenção.

### 2.1 Teoria e crítica pós-colonialista

Ferreira (1987) enquadra mais de um século de produção literária em terras africanas em duas grandes linhas: a literatura colonial e as literaturas africanas de expressão portuguesa. A literatura colonial traz em seus textos um modelo literário próprio do homem europeu. Nesse período, o colonizador era representado, nos textos, sempre como sendo um desbravador de terras e civilizador de gentes, ao branco se era dado o papel de protagonista, enquanto o negro aparecia como um ser inferior. Na literatura colonial o espaço do texto, seja ele material ou linguístico, é destinado ao negro que recebe um privilegiado tratamento literário, muito embora as personagens europeias ainda não tenham sido excluídas. Portanto, “o texto colonial representa e prolonga a realidade colonial; o texto africano nega a legitimidade do colonialismo e faz, da revelação e da valorização do universo africano, a raiz primordial” (FERREIRA, 1987, p. 14).

A literatura pós-colonial surge no cenário dos estudos literários como uma nova tendência que desloca a abordagem do texto literário do jugo europeu e passa a reler os antagonistas coloniais, desligando-o das comparações às referências eurocêntricas que antes defendiam o colonizador como ser superior, ao passo que o colonizado era considerado inferior.

Para Bonnici (1998), em *Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais*, a literatura pós-colonial pode ser entendida como toda produção literária produzida pelos povos colonizados pelas potências europeias entre os séculos XV e XX. Essas literaturas tiveram origens a partir da “experiência de colonização, afirmando a tensão com o poder imperial e enfatizando suas diferenças dos pressupostos do centro imperial” (ASHCROFT et al, 1991).

Com o surgimento da crítica pós-colonialista, reforça-se a busca pela desconstrução do colonialismo capitalista. O pós-colonialismo nasce para refletir os desejos da modernidade pela dominação eurocêntrica. Sobre a crítica pós-colonialista, Parry (1987) defende que

A crítica pós-colonialista é enfocada, no contexto atual, como uma abordagem alternativa para compreender o imperialismo e suas influências, como um fenômeno mundial e, em menor grau, como um fenômeno localizado. Esta abordagem envolve: um constante questionamento sobre as relações entre a cultura e o imperialismo para a compreensão da política e da cultura na era da descolonização; o auto-questionamento do crítico, porque solapa as próprias estruturas do saber, ou seja, a teoria literária, a antropologia, a geografia eurocêntricas; engajamento do crítico, porque sua preocupação deve girar em torno da criação de um contexto favorável aos marginalizados e aos oprimidos, para a recuperação da história, da voz e para a abertura das discussões acadêmicas para todos; uma desconfiança sobre a possível institucionalização da disciplina e a apropriação da mesma pela crítica ocidental, neutralizando a sua mensagem de resistência. (PARRY, 1987 *apud* BONNICI, 1998, p.9-10)

Nas palavras do autor, a representação literária cultural eleva ao máximo as incertezas que cercam os indivíduos contemporâneos perante as hegemonias ocultas no sistema capitalista vigente. A crítica pós-colonial se preocupa em preservar a literatura produzida pelos povos degradados como “selvagens”, “primitivos”, entre outros termos pejorativos e defende que a voz dos marginalizados e oprimidos seja recuperada. Bhabha (1998 *apud* BONNICI, 2009, p. 265) afirma que o “subalterno pode falar e a voz do nativo pode ser recuperada através da paródia, da mímica e da cortesia ardilosa, que ameaçava a autoridade colonial”.

Os colonizados eram indivíduos considerados subalternos, uma vez que lhes era vedado o acesso ao poder. De acordo com Bonnici (1998, p. 265), “as classes subalternas podem ser compostas por colonizados, trabalhadores rurais, operários”. Nesse grupo também incluem-se as mulheres que não possuem voz em uma sociedade patriarcal. Spivak (1995, p. 28) defende que “o sujeito colonial e a mulher subalterna são sujeitos que não têm nenhum espaço a partir do qual possa falar”.

Na literatura pós-colonial, os grupos minoritários (étnicos, religiosos, sexuais, etc) ganham espaço e voz, portanto, deixam a condição de indivíduos dominados pelos padrões morais impostos pelos dominadores. Lima (2016, p. 23) defende que “a voz dada aos sujeitos silenciados nas culturas dominantes configura a tomada de uma posição de descentração dos paradigmas literários vigentes”.



Em relação ao poder de fala do colonizador, Bonnici (1998) argumenta que o colonizado também fala quando se transforma em um ser politicamente consciente que tem coragem de enfrentar o seu opressor, além do mais, os enfrentamentos dos sujeitos colonizadores e colonizados manifesta uma releitura das bases sociais fortemente estabelecidas. Nesse viés, Hall (2013) afirma que:

O termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma escrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. (HALL, 2013, p.119)

Nesses termos, a corrente teórica-política do pós-colonialismo não se volta à análise de um tempo histórico passado, mas se constitui em uma abordagem que procura reler a experiência colonial e suas consequências nos processos sociais atuais, tendo de realizar uma interpretação das organizações societárias recém-independentes das quais a reescrita possibilite um conteúdo descentralizado e diaspórico das importantes narrativas imperiais do passado.

Segundo Bonnici (1998), existem dois fatores importantes ao considerarmos a emergência e desenvolvimento das literaturas pós-coloniais: em primeiro lugar, o de que há as etapas de conscientização nacional; e, em segundo lugar, a convicção de serem diferenciada das literaturas produzida no centro imperial.

Para o mesmo autor, o desenvolvimento das literaturas tidas como pós-coloniais aconteceu em três etapas. São elas: na primeira etapa estão inseridos os textos literários produzidos representantes do poder colonizador. Esses textos enfatizam os costumes da colônia, descreve os elementos naturais e privilegia o discurso imperial; na segunda etapa, podemos inserir os textos literários que foram escritos por nativos, os quais receberam uma educação da metrópole e se sentem gratificados em escrever textos na língua do europeu; e, na terceira etapa, estão os textos literários escritos com um certo grau de diferenciação até uma total ruptura com os padrões da metrópole, demonstrando a negação do poder do dominador (BONNICI, 2009, p. 268). De modo geral, a terceira etapa destaca-se em nossas investigações por incluir as produções contemporâneas, nas quais se encontram os dois contos que são *corpus* do nosso trabalho.

## 2.2 O conto moçambicano

As literaturas do continente africano são literaturas em desenvolvimento que têm apenas pouco mais de um século de existência. Em sua grande parte, as sociedades africanas não conheciam a escrita, no entanto, dispunham de uma arte oral que desempenhava consideravelmente a função de qualquer literatura. Além do mais, os textos literários da África estabelecem diálogo com o meio em que é produzido, assim como os produzidos em outros países. Afonso (2004) destaca que estes fatos são importantes na escrita africana, pois constitui um diálogo entre as várias culturas, com uma diversidade de modelos que apresenta conhecimentos do Ocidente, assim como também o respeito e valorização do passado oral e da cultura do continente africano.

Segundo Afonso (2004), as literaturas africanas possuem traços discursivos que advêm do entrelaçamento de diversas culturas, de várias influências linguísticas e práticas de gêneros literários que contrapõem os cânones do Ocidente. No início, a poesia ocupou o lugar de destaque na produção literária africana. Nela, os discursos mais naturalmente se camuflavam dos mecanismos de repressão e se adaptavam às condições de divulgação. Com a exigência de novas demandas, o gênero conto passa a ser lugar propício para (re)unir passado e presente, tradição e atualidade, semelhanças e diferenças. O conto africano, conforme Afonso (2004, p. 64) é “uma escrita que traduz a ruptura e o regresso ao passado, a herança oral da África arcaica e os conhecimentos resultantes da evolução técnica de uma sociedade que ganhou novas exigências”.

O conto literário africano é elaborado pelo escritor, “de que manifesta a arte, o talento, e o espírito de invenção” (AFONSO, 2004, p. 68). A sua organização inclui o mundo antigo, mas de forma dolorosa, uma vez que já traz o confronto entre ele e os elementos da modernidade. A peculiaridade do conto africano, por inclusão, o moçambicano, o qual será abordado na sequência, reside justamente nessa possibilidade de interação entre o oral, que fala a linguagem dos antepassados com os modelos literários ocidentais que acabaram evoluindo na modernidade da manifestação literária. Portanto, as produções literárias são atravessadas pelas culturas em que estão inseridas. Ao considerarmos os estudos literários, podemos ressaltar que a representação das condições culturais dos sujeitos adequa as escrituras das relações sociais que podem se estabelecer em uma sociedade.

O processo de formação da literatura moçambicana não foi diferente do processo dos demais países africanos de língua portuguesa, tendo presenciado a construção de uma elite

formada por alguns negros, mestiços e brancos que se apropriou, lentamente, dos canais e núcleos de administração e poder.

Inicialmente, os jornais foram os meios utilizados para divulgação de ideias opostas ao colonialismo. A instalação da imprensa em Moçambique acontece em 1854 e, junto com ela surge o *Boletim Oficial*. Após cinco anos, nasce o primeiro periódico moçambicano, *O Progresso*. Segundo Santilli (1985), os jornais pioneiros de periodicidade semanal no país foram: *O Africano* (1877), *O Vigilante* (1882) e *Clamor Africano* (1892). Neles, eram publicadas crônicas e poemas com características ainda românticas. Em 1941, começa a circular o *Itinerário*, em uma tentativa de dar conta do campo social e cultural. Com o *Itinerário*, expandiram-se as fronteiras acerca da realidade moçambicana. Entretanto, o periódico dava destaque aos artigos de cunho social ou de cunho cultural, a literatura ficava em segundo plano.

No final da década de 1940, o projeto colonialista português progride em Moçambique e, com isso, é instituído um sistema educacional mais efetivo, o que favorece a aparição de um grande número de leitores para os periódicos e também uma maior quantidade de intelectuais comprometidos com a causa moçambicana. É (justamente) em meados da década de 1940 que Noémia de Sousa, José Craveirinha, Fonseca Amaral, Rui Knopfli, entre outros poetas, investem nas primeiras tentativas do que viria a ser considerada como literatura moçambicana, portanto, essa literatura assim como a de muitos países, nasce através da lírica. No país, abunda a poesia, com alguns poetas de grande qualidade e reconhecidos mundialmente. Segundo Saúte (2000, p. 15), os poetas mais importantes de Moçambique são: José Craveirinha e Rui Knopfli, que muito contribuíram para excelente tradição poética do país.

No final da década de 1940, e início da década de 1950, Moçambique vivencia a afirmação de um projeto literário, que está registrado em textos que foram publicados em livros e em jornais. Para a afirmação da literatura moçambicana, destaca-se a relevância da revista *Msahe*, de 1952, “que recolhe uma produção heterogênea, portanto [sem] características de determinadas fases no processo de nacionalização da literatura moçambicana” (SANTILLI, 1985, p. 28).

Foi também em 1952, que a Casa dos Estudantes do Império (CEI) lança *Godido*, de João Dias. Segundo Costa (2011), essa obra marca o início de um sentimento nacionalista e o movimento anticolonialista no país. Entretanto, o autor considera a obra *Nós matamos o cão Tinhoso* (1964), de Luís Bernardo Honwana, como o grande marco dessa nova fase literária em Moçambique. Afonso (2004) considera essa obra como o início da ficção moçambicana. A

obra de Honwana abarca colonizador e colonizado exercendo seus papéis sociais em uma conflituosa relação. Com essa obra, o autor fala de Moçambique através de seus personagens e temáticas, narrando a miscigenação do homem, da língua, da história e da tradição. Nas palavras de Afonso (2004),

O escritor africano conhece a barbaria do sistema colonial, as suas injustiças, as suas mentiras e a sua alienação, e tem consciência do peso desta herança que continua a ameaçar o presente pós-colonial, afligindo uma sociedade minada por contradições e conflitos. É nesse quadro, em que todos os laços sociais foram desfeitos, que a criatividade africana assume a sua verdadeira significação. (AFONSO, 2004, p. 316)

A literatura, portanto, torna-se uma arma de combate contra o sistema colonial arbitrário e cruel que aprisionou o povo moçambicano durante muitos anos, sem perder a imaginação e a beleza estética.

Em Moçambique, a independência só aconteceu após um período de guerra. Em 1975, depois longas batalhas, Portugal conferiu a carta de independência à colônia moçambicana, que estava sendo ocupada pelos portugueses desde o início do século XVI. Os anos que antecederam a independência do país foram marcados por muitas lutas armadas, que deixaram um número elevado de mortos. Nesse cenário de guerra, tem destaque José Craveirinha, Noémia de Souza e Luis Bernardo Honwana com a publicação de seus textos.

Em 1975, finalmente, Moçambique torna-se independente de Portugal. Essa conquista muito se deve à ação desses escritores, que através de suas obras contribuíram para que a libertação do país fosse alcançada, uma vez que em muitas situações foram os seus textos que estimularam o pensamento do povo moçambicano. Além deles, houve a participação direta dos escritores nos movimentos político-partidários RENAMO e FRELIMO<sup>8</sup> e na imprensa.

Nos anos 1980, houve uma explosão de talentos, alguns dos quais só foram reconhecidos na década seguinte. Foi nessa época em que Ungulani Ba Ka Klossa editou seu livro *Ualalapi*, hino do inconformismo, que atesta a sua necessidade de narrar, contar histórias. Foi também nessa década que surgiu Mia Couto, importante nome da literatura africana de língua portuguesa.

A tradição da poesia se soma à prosa narrativa como veículo de identidade literária moçambicana, já o conto nasceu nos últimos anos do sistema colonial; logo, os escritores

---

<sup>8</sup> Frente de Libertação Moçambicana, uma força política armada, foi oficialmente fundada em 25 de junho de 1962, objetivando lutar pela independência de Moçambique. Foi responsável por negociar os acordos de LusaKa (1974), assumiu o governo na independência, em 25 de junho de 1975 com Samora Machel. No ano de 1977 transforma-se oficialmente em partido político.

moçambicanos conheciam de perto a repressão e os duros anos de guerra contra os seus colonizadores, conseqüentemente

criaram um tipo de narrativa-testemunha dessa realidade sociopolítica, marcada por situações de ignomínia e de violência. A sua escrita torna-se uma forma de resistência activa, memória de um combate que permanece presente porque continua a suscitar a emoção e o sofrimento, isotrofia privilegiada da criação literária do país. (AFONSO, 2004, p. 317)

Desse modo, o tema do colonialismo continua presente nas obras dos escritores moçambicanos que dão vida, palavras e movimentos ao passado histórico através da escrita de memória. Com o passar dos anos novos autores moçambicanos se valem do conto e da crônica como discurso imediato em que a oralidade e a escrita podem dialogar. Conforme Afonso (2004),

As narrativas curtas pululam na produção moçambicana como uma totalidade dinâmica, representando o avanço do percurso da literatura deste país, que se tornou cada vez mais independente em relação a um ponto de partida em que a aculturação e a assimilação não permitiam a consciência e a formação de uma entidade literária autónoma. (AFONSO, 2004, p. 37)

A narrativa curta reúne as diferentes linguagens compreensíveis, permitindo a convivência do real, do imaginário e do simbólico em mesmo espaço. O conto literário absorve características tanto da oralidade, quanto da linguagem jornalística, a qual foi dominada por muitos que se dedicaram à escrita na época. Ele se afirma como um gênero dinâmico e diversificado, tem a capacidade de absorver diferentes tendências e influências. Sobre essa competência, Afonso (2004) destaca que:

A escrita narrativa moçambicana implica formas de supressão e de apropriação, não só da língua portuguesa mas também de uma estruturação literária que se deixa contaminar pelas práticas do conto oral, absorvendo com prazer cosmogonias míticas alheias ao pensamento racionalizador ocidental. (AFONSO, 2004, p. 249)

No conto literário ocorre, portanto, a retomada do conto oral, uma herança da tradição, só que associada à criatividade do escritor e das novas formas de concepção do mundo decorrentes da modernidade.

Atualmente, em tempos pós-coloniais, a prosa moçambicana é representada, especialmente, pelo escritor Mia Couto, autor de diversas obras (contos, crônicas, romances e poemas), reconhecido internacionalmente pelo seu talento e pelas (profundas) reflexões em

seus textos. Em 1983, o autor tem seu primeiro livro publicado, *Raiz de Orvalho*. Três anos depois lança a obra *Vozes Anotecidas*, sua primeira obra em prosa.

Em Moçambique, é bastante pequeno o número de mulheres que se dedicam à escrita, e, dentre as que a fazem, são poucas as que têm relevância, embora haja destaque para Noémia de Souza, como citamos anteriormente. Hoje, a escritora Paulina Chiziane, primeira mulher a publicar um romance no país, se destaca no cenário internacional. A obra dessa escritora é “marcada por profunda reflexão sobre a tradição e a história do país, a partir do ponto de vista do sujeito feminino” (COSTA, 2011, p. 164). Chiziane busca em suas obras não só denunciar a subalternidade feminina, mas também refletir sobre o papel que a mulher pode vir a exercer na vida social e familiar por meio da reconstrução de sua identidade, como podemos comprovar nos tópicos seguintes que serão dedicados a escritora e a duas de suas obras.

### **2.3 Paulina Chiziane: uma voz feminina na literatura moçambicana**

A escritora moçambicana, Paulina Chiziane, nasceu em 04 de junho de 1955, na província de Gaza, uma região em que o sistema patriarcal era muito forte. Aos sete anos, mudou-se com a família para os subúrbios da antiga capital colonial, a cidade de Lourenço Marques, atual Maputo. Filha de uma família protestante em que se falavam as línguas *chope* e *ronga*, aprendeu a língua portuguesa apenas quando ingressou na escola de uma missão Católica. Anos depois, iniciou os seus estudos em linguística na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, mas nunca chegou a concluí-los.

Na juventude, a escritora participou ativamente da vida política de Moçambique: foi membro da Frente de Libertação Moçambicana (FRELIMO) e, aos vinte anos, pôde presenciar a independência moçambicana. Entretanto, mais tarde, Chiziane se desiluiu de permanecer na vida partidária em virtude das frouxas políticas de combate à poligamia e da aceitação desta pela FRELIMO como característica cultural do país que lutava para combater a monogamia do homem europeu. Após deixar a militância, passou a auxiliar a Cruz Vermelha e a dedicar-se à carreira de escritora. Em seus livros, a autora não reflete a situação bélica pela luta de independência, mas sim as experiências vividas por ela mesma como membro da Cruz Vermelha, a sua decepção pela situação de miséria em que se encontrava a sua nação, a qual era governada por tradições arcaicas, sendo vítima de uma cultura generalizante, imposta pelo olhar do colonialismo.

Chiziane representa, juntamente com Lília Momplé, a classe das romancistas de renome de seu país que tem se mostrado sensível à situação social e cultural feminina, tema recorrente tanto em suas obras quanto nas muitas entrevistas concedidas pela autora. Segundo Chabal (1994),

a mulher se está a tornar cada vez mais escrava. Porquê? Por que a mulher vai trabalhar, mas nunca atinge igualdade de oportunidade. Os homens não mudaram, nem estão interessados em mudar, não se esforçam por isso. A mulher é que vai se esforçando. É claro, também é uma luta necessária, porque uma ou outra vão ganhando independência económica, vão ganhando um pouco mais de capacidade para realizar isto ou aquilo, e libertam-se da dependência. Mas a maior parte das mulheres não. (CHABAL, 1994, p. 299)

A moçambicana faz uma crítica à posição social da mulher na sua sociedade. Para isso, leva em conta o número pequeno de mulheres que ocupam cargos relevantes no país, o número reduzido de escolarização feminina e a grande quantidade de situações em que as mulheres se encontram em uma posição humilhante e submissa em relação ao homem. Sobre a condição da mulher africana, Chabal (1994) afirma que:

Em Moçambique, como em qualquer outra parte da África, a condição da mulher, a sua situação, o tipo de oportunidade que tem na sociedade, o estatuto que tem dentro da família, na sociedade, é algo que de facto merece ser visto. Porque as leis da tradição são muito pesadas para uma mulher. (CHABAL, 1994, p. 298)

Portanto, as mulheres africanas ocupavam na sociedade uma posição de inferioridade, e não tinham cargos de destaque. Em entrevista concedida na 1ª Bienal do Livro e da Literatura, realizada em Brasília-DF, em abril de 2012, Paulina Chiziane afirmou que no continente africano, antes da colonização, a arte e a literatura eram femininas. Às mulheres eram atribuídas a função de narrar e transmitir conhecimentos, no entanto, com a colonização e a implantação do sistema educacional do império, os “homens passaram a aprender a escrever e contar histórias” (CHIZIANE, 2012), ao passo que às mulheres foram atribuídas as tarefas de cuidar do lar sem questionar o poder patriarcal, por isso o número inferior de mulheres escritoras.

Paulina Chiziane iniciou sua atividade literária em 1984 com a publicação de contos na imprensa moçambicana. Em 1990, lança a obra *Balada de amor ao vento*, que é considerado seu livro de estreia e também o primeiro romance de autoria feminina publicado em Moçambique. Segundo Nazareth (2003), essa obra tem

um valor iniciático: em que a voz feminina alcança direcionar o modo de narrar. Nesse romance os cenários ressaltam os deveres da mulher, destacando-os numa realidade de prazeres, mágoas, tristezas e frustrações, como acentua a escritora em sua entrevista a Michel Laban, em 1998. Os tabus e interdições, característicos do mundo tradicional, mas também os novos encargos, trazidos pelas alterações advindas dos modos como as mulheres passam a conviver com o mundo da modernidade, cruzam-se na experiência literária dessa escritora que fez observação da condição social das mulheres o seu tema predileto. (NAZARETH, 2003, p. 7)

Por esse olhar, pode-se dizer que a escritora Paulina Chiziane representa a voz ficcional das mulheres moçambicanas, já que as suas narrativas constituem uma prática real de emancipação, de crítica ao poder cultural estabelecido. Surgindo de um meio tradicionalmente dominado pelos homens, a sua criação literária se impôs pela perspectiva feminina, conseguindo o feito de apreender as contradições do processo social e político do seu país, ao escarpelizar o lugar da mulher moçambicana no choque entre tradição rural e a modernidade masculina.

Nas obras subsequentes da moçambicana, uma ótica narrativa feminina que representa dialeticamente os movimentos sociais e históricos do país, assim como a experiência da mulher dentro da sociedade em Moçambique permanece. Isso acontece em: *Ventos do Apocalipse*, de 1993, obra que aborda os refugiados da guerra e da fome; *O Sétimo Juramento*, publicada em 2000, e *Niketche, uma história de poligamia*, datada em 2002, em que a autora destaca a prática do lobolo e da poligamia, temas recorrentes em suas obras. Questão de gênero em uma sociedade de dominação masculina é também o foco do conto “As cicatrizes do amor” (2007).

Em 2008, a escritora publica o romance *O Alegre canto da Perdiz*. Nessa obra ela faz uma reflexão sobre a identidade cultural e étnica de Moçambique, trazendo mais uma vez o debate sobre a mestiçagem. No mesmo ano, a autora moçambicana Paulina Chiziane publica a obra *As Andorinhas*<sup>9</sup>, sua primeira e única coletânea de contos. Nessa obra, encontra-se o conto “Mutola”, um corpora desta dissertação.

Paulina Chiziane desconstrói e reconstrói, em suas obras, identidades até então carentes de qualquer publicação de suas expressões culturais. Por meio da literatura, a autora volta ao passado para visitar eventos da história de Moçambique. Trata de questões centrais como

---

<sup>9</sup> O livro *As Andorinhas* é constituído por três contos que recriam a história de três heróis de Moçambique: Ngungunhana, no conto “Quem manda aqui?”, Eduardo Mondlane, em “Maundlane – o criador” e Maria de Lurdes Mutola, em “Mutola”. Os três textos são ligados pela referência às andorinhas, entendidas como símbolo da liberdade e do conformismo.



sexo, determinados rituais tradicionais, a violência da guerra, a situação do sujeito colonizado, especialmente, como já abordamos, as condições da mulher moçambicana nesse contexto: submissão, opressão e o conformismo diante das imposições sociais.

Em entrevista à revista eletrônica *Maderazindo*, em 2002, a moçambicana declara que escrever para as mulheres em Moçambique era uma ousadia. E foi (justamente) por ter coragem de tocar em assuntos considerados tabus para o universo feminino que Chiziane foi, aos poucos, fundando seu espaço e buscando sua identidade enquanto mulher e escritora:

Para mim escrever é uma maneira de estar no mundo. Eu preciso de meu espaço, é por isso que eu escrevo. Em primeiro lugar, eu escrevo para existir, eu escrevo para mim. Eu existo no mundo e a minha existência repete-se nas outras pessoas. [...] O meu ponto de partida é a oralidade, e todos os meus trabalhos até hoje são baseados na tradição oral, daí que eu não gosto de dizer que fiz um romance, uma novela, ou seja, o que for. Eu conto uma história e ao contá-la acrescento um pouco (CHIZIANE, 2002)

Nas palavras da escritora, ela se considera uma contadora de história que se utiliza, na sua prática, de elementos da cultura tradicional, como contos, mitos e provérbios, formadores de valores éticos e comportamentais. Ao trazer essa oralidade para os seus textos, Chiziane propõe uma reflexão sobre a história e a cultura dos países africanos por meio da literatura.

A escritora Paulina Chiziane é a voz ficcional das mulheres moçambicanas, já que as suas narrativas constituem uma prática real de emancipação, de crítica ao poder cultural estabelecido. Surgindo de um meio tradicionalmente dominado pelos homens, a sua criação literária impôs pela perspectiva feminina, conseguindo o feito de apreender as contradições do processo social e político do seu país, ao escarpelizar o lugar da mulher moçambicana no choque entre tradição rural e a modernidade masculina.

### 2.3.1 “As cicatrizes do amor”: o peso da tradição patriarcal

No conto as “Cicatrizes do amor” (1994), Paulina Chiziane discorre sobre um fato ocorrido em uma festa que traz à tona um episódio do passado, trazendo para o enredo discussão de valores da tradição e da modernidade.

Em “As cicatrizes do amor”, a escritora traz para o centro do enredo a figura de Maria, uma personagem que passa por um processo de amadurecimento após ser proibida de casar-se com o homem que amava por este não atender às exigências dos costumes de seu povo. Com

o fim do relacionamento, Maria que já estava grávida, é expulsa de casa quinze dias após o nascimento da filha.

O conto é narrado em primeira pessoa por uma voz feminina que, desde o início da história, demonstra esforço para se adequar, para aceitar a posição que lhe impuseram na sociedade, ao afirmar nas primeiras linhas: “Diabos me levem se não estou bem nesta rodada de mulheres sentadas na areia e os homens nas cadeiras” (CHIZIANE, 1989, p. 361). Na voz da personagem, podemos constatar que as mulheres moçambicanas levam uma vida apagada, sendo sujeitas ao regime patriarcal, no qual lhes é imposto uma posição de inferioridade e submissão. Isso porque poucas eram as suas possibilidades de luta e as suas armas contra o discurso dominante já cristalizado.

Sobre a relação de poder existente em uma sociedade patriarcal, Castells (2001, p. 169) explica como essa autoridade se constitui:

(...) Para que essa autoridade (patriarcal) possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo.

Nesse conto, Paulina Chiziane deixa transparecer esse sistema ao retratar as situações vivenciadas por mulheres silenciadas, sem autonomia ou conhecimento para construir sua própria história.

A narrativa se passa em Inhaca, uma ilha situada à entrada da baía de Maputo, no sul de Moçambique na caserna de Maria, lugar onde a pessoa “bebe alegrias e esquece o resto” (CHIZIANE, 1994, p. 361) que é um ambiente de “gente humilde, sincera, andrajosa e descalça” (CHIZIANE, 1994, p. 361). Todas estão em festa até que alguém começa a ler um jornal que relata o abandono de duas crianças. Nesse momento, cria-se uma polêmica sobre a responsabilidade do abandono. Os convidados colocam a culpa unicamente nas mães das crianças: “– Veja isto comadre. Duas crianças abandonadas pelas mães. [...] – o que aconteceu? – Alguém as deitou fora. As mulheres são doidas.” (CHIZIANE, 1994, p. 362). Maria discorda de seus convidados e se pronuncia: “– A maldade nasceu antes da humanidade. A culpa cabe às mães, mas é de toda a sociedade.” (CHIZIANE, 1994, p. 362). Perante a afirmativa uma voz masculina diz: “– Não fuja da verdade, comadre, que a culpa é das mulheres. O que dizes é suruma da bebedeira, estás embriagada, sim.” (CHIZIANE, 1994, p. 362)

A repetição da sentença de que a culpa é das mães ratifica o pensamento de Bourdieu (1998) de que a sociedade estabelece os papéis, os quais contribuem para estabelecer uma somatização cultural de dominação. Portanto, “a posição hierárquica, binária, entre masculino e feminino parece fundamentada na natureza das coisas, porque encontra eco praticamente em toda parte” (BOURDIEU, 1998, p. 17). Nesta realidade:

(...) a ordem masculina está tão profundamente arraigada que não precisa de justificação: ela se impõe como auto-evidente, universal (o homem, vir, é esse ser particular que experimenta a si mesmo como universal, que tem o monopólio do humano, homo). Ela tende a ser tida como certa em virtude da concordância quase perfeita e imediata que estabelece entre, por um lado, estruturas sociais, como as expressas na organização social do espaço e do tempo e na divisão social do trabalho, e, por outro lado, estruturas cognitivas inscritas nos corpos e nas mentes (BOURDIEU, 1998, p. 18).

Dessa forma, percebemos que segundo este posicionamento não é um fato biológico que coloca macho como o ativo e a fêmea como a passiva. Ele é uma construção cultural que apresenta a masculinidade como representação de individualidade e a feminilidade como representação da alteridade.

A partir desse momento, a personagem Maria começa a reviver o seu passado e começa o seu relato com uma situação que retrata o autoritarismo da supremacia masculina:

Lembro-me da noite sem lua, quando debaixo do cajueiro disse sim, ao homem dos meus sonhos. O régulo de Matutuíne, meu pai, disse não a esse, pobre, sem gado para lobolar a filha do rei. Ao meu homem ultrajado não restou outra alternativa senão procurar o lenitivo das mágoas do outro lado da fronteira, em Johannesburg, deixando-me o ventre semeado. Nos nove meses de gesta, minha alma em suplício consumiu facadas. Quinze dias depois do nascimento da criança o meu pai disse: fora desta casa. (CHIZIANE, 1994 p. 363)

No relato da personagem, estão presentes elementos que nos remetem à tradição moçambicana, como por exemplo, o autoritarismo, submissão feminina e o costume do lobolo que é cultivado até hoje em Moçambique. Segundo esta tradição, a família do noivo faz a doação de uma quantia de gado à família da noiva para a realização do casamento (TEDESCO, 2008), tornando-se, assim, uma fonte de renda para a família da noiva.

Vale atentar também, na citação, que em nenhum momento Maria aparece como sujeito de seu próprio anseio, muito menos argumenta sobre o fato. Essa voz de Maria silenciada representa a subalternidade diante da lei. Isso acontece porque historicamente criou-se a concepção de que a mulher é servil, frágil, incapaz etc. Esse discurso está vinculado

a um projeto de exclusão, que coloca o homem como centro e a mulher como a margem. Essa construção fornece ao homem o discurso e à mulher, o silêncio.

Após ser colocada para fora e não encontrar apoio nos amigos, Maria enfrenta a força da tradição moçambicana e parte, corajosamente, com sua filha recém-nascida, em busca de seus objetivos: reencontrar o homem dos seus sonhos. Maria amarra “a capulana bem firme; com o bebê bem seguro nas costas, jurei: os empecilhos que obstam a minha estrada serão removidos pela minha mão” (CHIZIANE, 1994, p. 363). Assim, a mulher submissa que tinha a sua identidade feminina projetada pela sociedade patriarcal começa a se transformar em uma mulher desafiadora.

Maria segue a história contando os momentos de dor e sofrimento que tinha passado na busca de seus objetivos, até quando chega o momento em que pretendia abandonar a sua primogênita: “Meus olhos inquietos procuravam uma lixeira, uma vala, uma corrente de água, esgotos, um lugar qualquer, para desfazer-me do meu fardo” (CHIZIANE, 1994, p. 364). Continuando a sua narrativa, Maria relata que pensou em deixar a sua filha em uma moita, mas não o fez porque conheceu o arrependimento:

De repente o coração pulsou: uma moita cruzou o horizonte dos meus olhos. Será ali, será ali, o cemitério da minha filha, e à noite, bandos de corvos deliciar-se-ão com o corpo frágil do meu rebento, ai!... (...) Mergulhei na moita, paraíso ilícito. Os amantes também lá estavam, protegendo os abraços dos olhares indiscretos, e eu nem os vi, empenhada que estava na minha tarefa secreta. Adeus, fruto do prazer e dor; amor de fervor, adeus! Abandonava o lugar em passos de fuga; o casal que me espiava lançou gritos, alarmando os transeuntes que me rodearam. Uma velhota enxotou os curiosos, levou-me à sua casa para tratar da criança. Nem com isso desisti de meus intentos. (...) O sono venceu-me. No sonho vi a minha pequena já crescadinha, rindo em gargalhadas rasgadas nos braços do pai. O choro da criança interrompeu o meu sonho, transportando-me para o novo sonho desta vez bem mais real: a criança sorria, vencendo a agonia. (...) Os espíritos do mar venceram o mal, amém! Pelo sinal da Santa Cruz (CHIZIANE, 1994, p. 365-366).

A personagem compartilha sua trajetória e dilemas através da sua fala e lembra a todos que “o que aqui se conta está acontecer agora!, em qualquer parte do mundo” (CHIZIANE, 1994, p. 364). Diante de toda a história que estavam escutando, os ouvintes permaneceram abismados e ao final a narradora revela que

na caserna de Maria há uma mulher que chora, e os soluços sincronizam com a makwayela das palmeiras. Os corvos em revoada grasnam agouros, as nuvens já abalaram e o sol voltou a abrasar. As águas do Índico balançam

com mais força sob o domínio do vento sul. No coração da noite haverá tempestade (CHIZIANE, s/d, p. 99).

Na narrativa estudada, Chiziane estabelece o entrelaçamento da literatura africana com a tradição oral de contar histórias. As passagens do conto: “Quem entra na caserna de Maria, bebe alegrias e esquece o resto. É verdade, sim. Neste campo de deslocados na Inhaca, o povo triste recria felicidade” (CHIZIANE, 1994, p. 361) / “Calem se todas as bocas, a comadre é que fala! A voz de Maria fez-se ouvir das profundezas do tempo” (CHIZIANE, 1994, p. 363). Através da arte, a autora dialoga não só com os discursos de sua cultura, como também com os leitores, lhes permitindo entrarem no espaço de encantamento próprio das histórias orais.

No conto, “As cicatrizes do amor”, as marcas do sofrimento, das injustiças, das imposições às quais a mulher africana foi submetida também podem ser lidas através da voz da personagem Maria como possibilidades de reconhecimento de uma identidade feminina que luta para ser ouvida. O conto aponta para a importância da conscientização que a mulher deve ter de suas posições de marginalizada e oprimida, socialmente como ponto de partida para a sua emancipação.

### 2.3.2 Mutola: a heroína que venceu pela singularidade

O conto “Mutola” (2013) traz para ficção a figura da desportista Maria de Lurdes Mutola, medalhista de ouro na corrida dos 800 metros nas olimpíadas de Sidney (2000).

O espaço narrativo ancora-se no período pós-independência de Moçambique, portanto, há não mais a política de invasores e o uso da força bélica, no entanto, o peso da tradição patriarcal ainda se encontra forte, uma vez que homens e mulheres não devem ocupar os mesmos espaços nem tampouco executar as mesmas atividades. Maria de Lurdes cresce em meio a um sistema patriarcal que tenta impor a ela função da mulher naquela sociedade. O conto ambienta que no universo feminino em que a heroína cresce as mulheres devem se preocupar com coisas de mulher, “por exemplo: ser mais sensual. Fazer enxoval. Concluir um curso de cozinha e outro de boas maneiras, enquanto espera um noivo, para casar e fazer filhos,” (CHIZIANE, 2013, p. 90). Desse modo, a vitória da mulher é a chegada de um noivo que a fará sua esposa e lhe dará filhos. Neste contexto, a mulher é considerada um objeto antes de ser uma pessoa

A condição subalternizada da mulher não sofreu muitas alterações com a independência de Moçambique. Criaram-se, nos últimos anos de luta, de libertação e no início

do governo nacional, movimentos em favor dos direitos femininos, a exemplo da Organização da Mulher Moçambicana (OMM), fundada em 1973. A organização contribui para determinação legal de alguns direitos, como a igualdade diante da lei entre homens e mulheres, assim como a igualdade ao trabalho. Contudo, de forma prática, a hierarquia de gênero não foi extinta com o fim do período colonial e da condição de subalternidade africana.

Nesta conjuntura, Mutola se distingue das demais meninas no universo criado para as mulheres africanas. Ela possui passos velozes e prefere correr atrás de uma bola a entreter-se em atividades consideradas femininas “não tenho vontade nenhuma de perder o meu tempo a entrançar cabelos de boneca.” (CHIZIANE, 2013, p. 90) Contrariando o seu meio social, a personagem entra em um clube de futebol masculino que tinha o nome de Águia d’Ouro. Ao ingressar no futebol, os maiores adversários que Mutola enfrenta não são os outros jogadores com quem disputa as partidas de futebol, se pode observar no seguinte excerto:

- \_ Conheço uma boa estilista. Queres vir?
- \_ Não tenho tempo, vou treinar.
- \_ Vais estragar o corpo, Lurdes! Vais ficar com os músculos rijos. Os homens gostam de mulheres de peles lisas como caju. Gostam de músculos suaves como carne de frango. Vais jogar futebol? Enlouqueceste de vez.
- \_ Pode ser que esteja louca, sim. Mas a bola me atrai. Depois dos treinos e da competição podemos ir?
- \_ Essa é boa! As duas coisas não casam. Ou escolhes uma, ou escolhes outra. (CHIZIANE, 2013, p. 91)

Dessa forma, o maior obstáculo da personagem é o paradigma de seu meio social. As mulheres que lutam por liberdade e pela ruptura com o passado de submissão, são também as transmissoras da subserviência feminina imposta pela tradição.

A partir de então, Mutola começa a desafiar o universo masculino. Ao ingressar em um time de futebol masculino e ser a única a marcar gols durante uma partida, levando seu time à vitória. Nessa partida, Mutola vivencia uma situação paradoxal: a alegria por ter marcado um gol e a tristeza da rejeição, já que ao se destacar nos gramados e marcar gols, todos ficam com inveja. Os companheiros da equipe não sabem como comemorar os gols, afinal “como podiam eles celebrar a galada com abraços efusivos, abraços, saltos mortais, carregadas nas costas [...] se ela era mulher?” (CHIZIANE, 2013, p. 92). Nem os jornalistas sabiam como narrar os gols feitos por uma mulher, pois “não sabiam o que dizer ao certo, não foi ainda desenvolvido o vocabulário para golos de mulher” (CHIZIANE, 2013, p. 92). A

partir desse momento a pressão para que a personagem abandone o futebol só aumentou, como podemos comprovar no trecho:

Pobre Lourdes. Sofreu a pressão das mulheres. Suportou com dureza a exclusão dos homens, que elegantemente a afastaram em nome da lei. Foi discutida em reuniões magnas, onde só entravam os Homens de fato e gravata, discutida nos encontros dos bares, pelas mulheres dos mercados, por jornalistas, comentaristas, desportistas, que só falavam do seu caso. Mais difícil ainda deve ter sido ouvir o caso propalado aos quatro ventos, pelo jornal, rádio, televisão. (CHIZIANE, 2012, p. 93)

Maria de Lurdes, portanto, torna-se mais uma vítima da opressão, repressão, machismo, preconceito e inferiorização por parte de uma sociedade que ainda estava perplexa com as transformações político-sociais.

Para os jogadores, treinadores e adeptos do futebol, o fato de ter uma mulher brilhando no esporte, desporto que “era o santuário exclusivo dos homens” (CHIZIANE, 2013, p. 92), era desconfortável, mesmo com a vitória do time. Muitos defendiam que ter uma mulher jogando futebol entre os homens era nefasto ao psicológico dos jogadores e, pior, ainda, estes eram rebaixados por ela. Por se sentirem ofendidos, proibiram Mutola de jogar em clubes masculinos. A expulsão da jogadora do clube é comemorada por homens e mulheres, uma vez que

As mulheres celebram o afastamento. Porque ser mulher de verdade é ser beldade. Maquilhada. Uma miss escovada e lisa como uma boa montada. Os homens celebraram. Porque é mesmo incômodo ter um rival no feminino. Na vitória das mulheres, reside a desonra dos homens. (CHIZIANE, 2013, p. 93)

Para as mulheres, ser jogadora de futebol não era atividade feminina, portanto, aquele acontecimento além de não ter antecedentes, não poderia se repetir. Para os homens era humilhante ter uma mulher como destaque de uma equipe de futebol masculino, já que ela ofuscava o brilho dos demais integrantes do time.

Nesse impasse, um homem que estava ao observá-la no meio da equipe lhe revela a chave de seu caminho: “- Menina tu és um monumento. O teu lugar é entre os deuses/ - Menina, tu és uma águia! Tu pertences ao céu e não à terra. Abre as tuas asas e voa!” (CHIZIANE, 2013, p. 93). Após ouvir as palavras do desconhecido, Mutola se lançou no voo e pousou sobre o desporto do atletismo. Em 1986, Maria de Lurdes participa dos jogos olímpicos de Suel, com apenas 14 anos de idade. Mutola acaba se tornando uma renomada

atleta ao vencer muitas corridas internacionais. A personagem, símbolo de mulher guerreira, alcança a medalha de ouro na corrida olímpica e leva o nome de seu país ao lugar mais alto do pódio com “vitória aqui, medalha acolá, a nossa bandeira flutuou vitoriosa, até alcançar o trono dourado do Zulwine, o Olimpo!” (CHIZIANE, 2013, p. 95)

No desfecho do conto de Chiziane, Mutola se torna a representante de sua nação por sua singularidade em seu meio social e pelo rompimento com os costumes pré-determinados pela cultura. Portanto, a personagem simboliza as transformações da tradição como parte do processo das liberações sociais e prova que a liberdade não é um valor que se limita às condições de uma sociedade ou comunidade.



## **CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO – DE MOÇAMBIQUE PARA SALA DE AULA**

Para a caracterização do desenvolvimento desta pesquisa, este capítulo tem como objetivo descrever e explicar as estratégias metodológicas adotadas e os instrumentos de coleta de dados utilizados durante a execução do experimento em sala de aula. Inicialmente, classificamos a sua tipologia e os instrumentos geradores dos dados. Na sequência, abordaremos as duas etapas da parte interventiva da pesquisa juntamente com as estratégias utilizadas e, por fim, apresentamos algumas informações sobre a escola onde aplicamos a nossa sequência didática e coletamos os dados.

Dando continuidade ao capítulo, discorreremos sobre alguns pontos relevantes que observamos em sala de aula em relação à presença e à leitura do texto literário moçambicano, na turma em que realizamos o nosso experimento. Por fim, temos uma seção em que apresentamos os resultados do questionário aplicado durante o período de observação. Esse nos revelou dados importantes sobre os hábitos de leitura dos alunos e o seu conhecimento acerca dos textos da literatura africana.

### **3.1 Contexto da pesquisa**

A experiência de leitura literária em sala de aula que apresentaremos no próximo capítulo foi realizada com alunos da terceira série do Ensino Médio da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Dom Aauto, localizada na cidade de Juarez Távora-PB, a partir do estudo dos contos “Cicatrices do amor” e “Mutola”, da autora moçambicana Paulina Chiziane que foram retirados, respectivamente, nas coletâneas de contos *As mãos dos Pretos* (2000), uma antologia de contos moçambicanos organizada por Nelson Saúde, e *As andorinhas* (2013) de autoria de Paulina Chiziane.

A pesquisa desenvolvida é caracterizada como etnográfica e de cunho participativo. Etnográfica, pois visa a analisar e a interpretar determinado grupo social e como este se relaciona com a educação, aqui, em especial, com a leitura literária de contos africanos realizada na sala de aula do Ensino Médio (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 86). Apresenta-se enquanto pesquisa-ação participativa por implicar na “participação efetiva” da pesquisadora (OLIVEIRA, 2007, p. 74) que além da prática investigatória acerca da formação leitora da docente e dos discentes, realizou ação intervencionista com dois contos africanos de autoria feminina, a fim de contribuir com a formação leitora dos sujeitos da pesquisa. O

procedimento de abordagem é de natureza qualitativa, pois, segundo Oliveira (2007, p. 60), trata da relação existente entre o mundo real e o sujeito, buscando interpretar a realidade.

Os instrumentos de pesquisa que nos deram suporte para obter informações, tanto a respeito do perfil dos alunos, da compreensão deles em torno dos contos, como também sobre a experiência de leitura em sala de aula e as impressões do pesquisador sobre cada encontro, foram o questionário de sondagem (Apêndice A), o diário de leitura dos alunos e o diário de campo do pesquisador.

Nas aulas iniciais, aplicamos o questionário de sondagem que teve o total de sete questões, com perguntas objetivas e subjetivas e abordou questionamentos pessoais e de práticas de leitura que, uma vez recolhidas contribui para que possamos traçar o perfil dos alunos, bem como os seus hábitos de leitura e a presença da literatura africana em sala de aula. O questionário é um meio de conhecermos e compreendermos a realidade dos alunos de forma mais rápida, já que o tempo de duração da experiência é curto, e obter informações sobre eles, além das que são repassadas pela professora da turma, através de conversas informais.

Rouxel (2014) destaca que novas práticas de trabalhos em sala de aula têm se desenvolvido atualmente, dentre as quais o diário de leitura, que permite ao aluno, por exemplo, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm e registrar seus questionamentos sobre o texto. No diário, os discentes poderão escrever tanto sobre as discussões, quanto a respeito da obra. Essa escrita acontece de modo espontâneo e possibilita enxergar como o aluno/leitor se constrói diante do texto. Desse modo, escolhemos trabalhar com o diário de leitura para conhecer as opiniões dos estudantes, sem pressioná-los a responder, a cada encontro, perguntas já prontas sobre as obras trabalhadas em sala. Além do diário de leitura, utilizamos o diário do pesquisador, o qual é direcionado ao professor responsável pela experiência. A cada encontro o docente pode ir registrando suas impressões sobre a experiência de leitura que está sendo desenvolvida, na medida em que os alunos também fazem suas anotações.

Os dois têm objetivos diferentes: o diário de leitura traz informações sobre a obra, as discussões, julgamentos sobre os discursos ou ações dos personagens, o andamento das aulas sob a ótica dos alunos; já o diário do pesquisador terá o olhar do profissional a respeito dos alunos e das suas participações na experiência realizada com o texto literário. Em seus diários, tanto o professor quanto o aluno podem apresentar livremente suas impressões.

### 3.2 Etapas da pesquisa interventiva

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos distintos: o primeiro de natureza bibliográfica interpretativa em que realizamos uma leitura em torno de temas como: literatura africana de Língua Portuguesa, literatura feminina de origem africana, leitura literária e formação de leitores, teoria da recepção. Nesse momento também fizemos a análise dos contos que são corpus de estudo da presente pesquisa.

O segundo momento compreende a intervenção propriamente dita que subdividimos em duas etapas: a primeira voltada para observação das práticas escolares dos sujeitos da pesquisa, elaboração do planejamento de atividades a serem desenvolvidas na escola. Na segunda, aconteceu a nossa intervenção.

A primeira etapa do segundo momento, consistiu na observação em torno das práticas escolares voltadas ao texto literário, quais os textos literários estudados nas aulas de Língua Portuguesa e como os alunos os recepcionaram e contribuíram para conhecermos melhor o nosso público e, por conseguinte, como auxiliaram na execução de procedimentos de abordagem dos textos que trabalhamos em sala de aula. Nesta etapa, também realizamos um levantamento acerca do gosto literário e da formação leitora, conhecimento (ou não) dos contos “As cicatrizes do amor” (1994) e “Mutola” (2013), da autora Paulina Chiziane e da leitura ou contato com a literatura africana. A coleta desses dados foi realizada através da aplicação de um questionário com os alunos, como mencionamos anteriormente.

Após coletarmos essas informações, iniciamos o planejamento dos encontros que privilegiou estratégias que pudessem ser desenvolvidas antes, durante e após a leitura que são procedimentos que auxiliam o professor no trabalho com o texto. Solé (1998), ao se referir ao ensino de estratégias de leitura em sala de aula, afirma que:

ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para a situação de leitura múltiplas e variadas. Por este motivo, ao elaborar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de favorecer suas competências como leitores. (SOLÉ, 1998, p. 70)

A autora é bastante enfática ao abordar o ensino das estratégias, pois ao introduzirmos o ensino de estratégias de leitura para nossos alunos estaremos contribuindo com a formação de leitores que não fazem meras decodificações, mas atribui sentido ao que estão lendo.

As estratégias devem ser ensinadas e, sobretudo, colocadas em prática não apenas pelo professor, mas principalmente pelos alunos como procedimentos “metodológicos” que ajudarão a organizarem o processamento das informações trazidas pelo texto. As atividades de leitura devem ter um objetivo a ser cumprido, considerando que cada texto não deve ser lido da mesma maneira “e este é um indicador da nossa competência: a possibilidade de utilizar as estratégias necessárias para cada caso” (SOLÉ, 1998, p. 93). A própria autora enumera alguns objetivos para atividades de leitura em diferentes situações e momentos. Dentre eles, se destacam alguns, segundo Solé (1988):

Ler para:

- a) Obter uma informação precisa;
- b) Seguir instruções;
- c) Obter uma informação de caráter geral;
- d) Aprender;
- e) Para revisar um escrito próprio.
- f) Por prazer;
- g) Comunicar um texto a um auditório;
- h) Praticar a leitura em voz alta;
- i) Verificar o que se compreendeu.

Desse modo, os alunos terão contato com a linguagem escrita, através dos mais diversos textos que lhes oportunizem o gosto e o prazer de ler, logo é importante que sejam estimulados desde as séries iniciais. O professor deve ser o principal agente incentivador dos alunos com o livro.

Para incentivar o hábito de leitura, Solé (1998) propõe estratégias de leitura. Dentre as estratégias descritas pela autora há um procedimento denominado “antes da leitura”, este é composto por seis pontos que ajudam na compreensão do texto, “ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsão sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 89). Esses pontos podem ser trabalhados como uma espécie de “questionamentos” realizados oralmente e direcionados aos alunos, fazendo com que crie uma espécie de expectativa prévia sobre o texto que será trabalhado.

A autora propõe ainda estratégias a serem utilizadas durante a atividade de leitura dos textos. Solé (1998) sugere que sejam realizadas atividades de leitura compartilhada. Teresa

Colomer, na obra *Andar entre livros* (2007), aborda a importância da realização de leitura compartilhada em sala de aula, uma vez que

compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer e entender mais e melhor os livros. (...) comparar a literatura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social. (COLOMER, 2007, p. 143-144)

Deste modo, compartilhar experiências de leitura enriquece nosso repertório interpretativo a partir das significações que as obras têm para os outros, proporcionando um diálogo permanente entre leitores/ textos, a troca de indicações de textos e autores, ampliando os hábitos leitores.

Para o momento *depois da leitura*, podem ser elaboradas questões a serem respondidas pelos alunos. Neste sentido, a autora classifica os tipos de perguntas em: perguntas de resposta pessoal, perguntas para pensar e buscar e perguntas de elaboração pessoal.

As perguntas denominadas de resposta pessoal são as que os alunos teriam que localizar informações no texto. A autora ressalta que esse tipo de questão pode ser considerado insuficiente, visto que os alunos encontrarão a resposta construída, além de comprometer a construção de uma compreensão adequada.

As questões instigam-nos a pensar como os alunos utilizariam e identificariam ou confrontariam elementos presentes no texto, como utilizariam seus conhecimentos prévios para poder realizar inferências? Para responder a esse tipo de questões, Solé (1998) afirma que é “preciso ter elaborado uma interpretação do conteúdo do texto, pois sem haver interpretação do texto dificilmente os alunos poderiam estabelecer as inferências necessárias” (SOLÉ, 1998, p. 159).

Por fim, as questões intituladas de elaboração pessoal, como a própria nomenclatura diz, são questões nas quais os alunos poderiam opinar, baseando-se no texto. De acordo com a autora, essas respostas não necessariamente seriam dedutíveis, mas poderiam possibilitar uma expansão do texto.

Percebemos que realizar uma atividade de leitura que privilegie o aluno, pode não ser uma tarefa fácil, mas é exequível. O professor deve ter em mente que a leitura vai muito além do que uma decodificação. O ato de ler não significa apenas “extração de conteúdos”, mas é uma atividade complexa e não individual (MARCUSCHI, 1998), reforçando o que Solé (1998) aborda como uma de suas estratégias, a leitura compartilhada.

Na segunda etapa, do segundo momento, aconteceu a nossa intervenção pedagógica. Nesse momento da pesquisa, entregamos aos alunos uma cópia dos contos a serem estudados e um diário de leitura que consiste em um pequeno caderno em que os discentes pudessem registrar suas impressões acerca das leituras realizadas em sala de aula.

Os encontros de leitura formulados com base na proposta apresentada por Solé (1998) atenderam a estrutura sintetizada abaixo:

- Momento antes da leitura - respeitando os objetivos de cada encontro, a introdução ao tema se deu a partir da apresentação em slides de imagens que retratassem as mulheres africanas; apresentação de algumas cenas do filme *A cor púrpura*; indagações por meio do título do texto, de uma palavra ou expressão; breve apresentação sobre o que seria lido em sala;
- Momento durante a leitura - leitura partilhada dos contos em voz alta pela mediadora e pelos alunos e releitura dos textos independente; leitura compartilhada dos contos;
- Momento após a leitura – foram feitas algumas indagações aos alunos que remetessem à relação pessoal entre texto e leitor: gostou ou não do texto? Por quê? Deseja destacar algum trecho que chamou mais atenção? Qual? Gostaria de reler em voz alta? Por quê este trecho chamou a sua atenção? O conto reflete alguma experiência sua ou conhecida por você? Que papéis desempenhados pela mulher moçambicana são representados na obra? Realização de leitura compartilhada da obra e registro no diário de leitura das impressões deixadas pelo texto.

Durante a nossa intervenção, procuramos seguir os passos descritos acima com o intuito de proporcionar aos alunos momentos prazerosos de leitura e compartilhamento de leitura de dois contos que para eles eram desconhecidos.

### **3.3 Conhecendo a instituição pública e o público colaborador**

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa selecionamos uma escola do sistema público de ensino para realizar o nosso experimento, em virtude de esta ser responsável pela educação formal de grande parte da população do município onde se localiza e pelo fato de o planejamento anual desse estabelecimento de ensino apresentar uma maior flexibilidade à modificações, permitindo que os encontros necessários para observação e aplicação da

sequência didática acontecessem no ano letivo de 2017. Dentre os níveis educacionais, optamos pelo Ensino Médio.

No final do mês de fevereiro de 2017, contatamos a direção da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Dom Aauto, em Juarez Távora-PB para conversarmos sobre a possibilidade de realizarmos a pesquisa em uma das turmas do Ensino Médio da referida escola. Na oportunidade fomos recebidas pela vice-diretora da escola, Maria<sup>10</sup>, que nos recebeu muito bem e após ouvir um pouco sobre o nosso trabalho, nos deu apoio para que realizássemos o experimento naquela instituição.

Para realização da nossa experiência se fazia necessário um espaço que, disponibilizado por um professor, permitisse a realização desses encontros sob um sistema de cooperação e interação entre pesquisador e docente. Por esse motivo, elegemos o ambiente escolar e o colaborador com os quais já tivéssemos um contato mais estreito.

No mês de março de 2017, entramos em contato com a professora Ana<sup>11</sup>. Na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Dom Aauto em Juarez Távora-PB, onde leciona nas turmas do Ensino Médio (1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> série). Na oportunidade, conversamos sobre a possibilidade de realizarmos o experimento em umas das turmas nas quais lecionava e ela se dispôs a ajudar e nos auxiliar no que fosse necessário.

Nesta primeira conversa, coletamos informações sobre nosso público-colaborador para, a partir de então, formularmos a sequência didática que seria posta em prática posteriormente. Também fomos informados que sua atual turma da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio seria a mais adequada para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois era composta por alunos comprometidos com as atividades voltadas à leitura literária.

Concordamos, portanto, em realizar nosso experimento na turma indicada pela docente e que nos seria disponibilizado o tempo necessário para o desenvolvimento da sequência didática. A docente, na oportunidade, nos informou os dias e horários das aulas de Língua Portuguesa e sugerimos iniciar a intervenção apenas observando os alunos durante as aulas.

A turma era formada por 19 anos, sendo 5 do sexo feminino e 14 do masculino, os quais possuem faixa etária entre 15 e 19 anos. Estes anos, em sua totalidade, pertencem a zona urbana do município onde se localiza a escola.

Durante o mês de março realizamos outras visitas à escola com o intuito de conhecermos as dependências do estabelecimento de ensino. No aspecto estrutural, procuramos observar na instituição, principalmente, o espaço destinado às atividades de

---

<sup>10</sup> O nome da vice-diretora é fictício. Esse foi criado para preservar a sua identidade.

<sup>11</sup> O nome da professora é fictício. Esse foi criado para preservar a sua identidade.

leitura literária, núcleo de nossa pesquisa. Os ambientes de leitura encontrados foram as próprias salas de aula, pois os espaços das bibliotecas<sup>12</sup> são insuficientes para comportar determinado número de aluno. As bibliotecas se encontram abertas nos turnos matutino, vespertino e noturno<sup>13</sup> e abrigam todo acervo didático-pedagógico da instituição, como globos, jornais e revistas. Constatamos que apesar da existência de um significativo número de livros didáticos, em seu acervo, há superioridade e variedade de livros literários e de pesquisa distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A escola possui ainda quatro salas de aulas no prédio principal e duas no anexo<sup>14</sup>, uma cantina e um espaço em que funciona em conjunto a secretaria, a sala dos professores e uma biblioteca. A instituição possuía uma sala de informática, equipada com quinze computadores, que foi desativada para que pudesse no espaço funcionar uma sala de aula. O estabelecimento de ensino dispõe de recursos audiovisuais como projetor multimídia, caixa de som amplificada e TV. Para utilizar estes equipamentos, os professores devem realizar com antecedência o agendamento com um funcionário da secretaria e, no dia marcado, chegar alguns minutos antes do horário da aula para pegar o aparelho e montar na sala de aula.

### **3.4 Entrando no universo dos alunos: período de observação**

No primeiro dia de observação fomos recebidos pelos professores, funcionários e direção. Nossa intenção, nesse primeiro momento, era observar o movimento de entrada dos alunos na escola; os alunos das outras turmas nos olhavam com curiosidade, os discentes da turma onde aconteceu a intervenção já haviam sido informados da presença de uma pesquisadora e se mostraram receptivos com a ideia, além do mais, a pesquisadora já era conhecida dos estudantes.

Durante esta etapa da pesquisa, foram recorrentes as aulas expositivas, atividades de fixação e revisão relacionadas sempre a conteúdos gramaticais. Ao longo da observação,

---

<sup>12</sup> A escola conta com dois ambientes que recebe o nome de biblioteca: O primeiro se encontra em uma parte da secretária. Neste ficam poucas prateleiras para expor os livros, além do mais não há nenhum local para realização de leituras; O segundo fica localizado em anexo da escola (casa alugada pelo Estado onde funcionam duas salas de aulas e a biblioteca). Neste espaço podemos observar um número considerável de obra disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola e poucas mesas e cadeiras que podem ser usadas pelos alunos.

<sup>13</sup> Durante os três turnos, a biblioteca que se localiza em uma parte da secretária fica sobre a responsabilidade dos funcionários da secretária que devem efetuar os registros de empréstimos e devoluções de livros. Já a biblioteca que funciona no anexo está sobre a supervisão de uma professora com formação em Pedagogia que foi readaptada para orientar os alunos quanto às obras e pesquisas realizadas no ambiente de leitura. Ambos os funcionários não receberam qualquer espécie de treinamento sobre organização de bibliotecas.

<sup>14</sup> Uma casa alugada pelo Estado para atender a demanda de alunos.



constatamos que era escassa a leitura do texto literário em sala de aula. O contato dos alunos com obras dessa natureza, em grande parte, só acontecia mediante os fragmentos apresentados no livro didático de língua portuguesa adotado na escola. A única atividade realizada com obras literárias, mais especificamente contos, aconteceu através de um seminário em que a professora em sala de aula dividiu a turma em três grupos, sorteou entre as equipes as narrativas: “A Nova Califórnia”, de Lima Barreto; “Pai contra mãe”, de Machado de Assis; “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles e informou que os textos poderiam ser encontrados na internet. Na sequência, entregou para os discentes um roteiro que deveria ser seguido nas apresentações. O mesmo contemplava os elementos estruturais da obra, personagem, espaço, tempo, narrador etc. Como os alunos não conheciam todos os elementos da narrativa, a docente utilizou o tempo que restava para explicá-los, utilizando-se da metodologia expositiva. Após a explicação, a docente marcou a data das apresentações e informou aos alunos que poderiam procurá-la, caso tivessem alguma dúvida.

Chega a data marcada para as apresentações. Ao entrar em sala, a professora montou os equipamentos eletrônicos, datashow, computador, caixa de som, para que os alunos pudessem iniciar. Abrindo as apresentações, tivemos o grupo que ficou com o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis. Os alunos apresentaram os elementos da narrativa da referida obra em slides e realizaram apenas uma leitura do que estava exposto. Na sequência, tivemos a apresentação do conto “A Nova Califórnia”, de Lima Barreto que seguiu a mesma organização do grupo anterior, expondo e lendo apenas os elementos da narrativa em slides.

O último grupo realizou a apresentação do conto “Venha ver o pôr do sol”. Os integrantes do grupo abordaram os elementos da narrativa presente com muita segurança, apresentado trecho do conto que comprovava o que estavam abordando. Para surpresa de todos, ao final do seminário os alunos exibiram no datashow uma pequena encenação, gravada por eles, da cena em que Ricardo e Raquel estão no cemitério e na oportunidade Ricardo tranca Raquel em um túmulo. Para gravação da filmagem os alunos se deslocaram até o cemitério de uma cidade vizinha e se caracterizaram de acordo com algumas descrições que o conto traz.

Os participantes do grupo foram além do que havia sido solicitado pela professora e mostraram que o estudo do texto literário não se resume apenas a análise dos elementos da narrativa.

Em conversa com a professora sobre a ausência da leitura em sala de aula ela nos informou que a prática de leitura não se concretizava nas aulas em virtude da falta de comprometimento e disponibilidade do alunado na realização da mesma, seja de forma

silenciosa ou oral, pois como a maioria dos alunos não possui o hábito da leitura, se recusava a participar da atividade. Questionada sobre a ausência do texto literário, a discente nos afirmou que não tinha “habilidade” para mediar a leitura e discussão das obras, pois em sua formação se dedicou, principalmente, em estudar gramática. Portanto, a leitura de obras literárias ficava relegada a um segundo plano ou mora fora dos muros da escola. O depoimento da professora nos mostra que a literatura está perdendo seu poder de participação na construção cultural, afetiva e intelectual dos indivíduos, no entanto, se faz necessário que “o texto literário [e a leitura literária] volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional” (TODOROV, 2009, p. 11).

Este momento inicial da experiência e as conversas com a professora colaboradora nos forneceram informações para traçar o perfil da turma e descobrir elementos essenciais à realização da sequência didática. Observamos que o hábito de leitura não é comum nas aulas; os discentes gostavam de ouvir alguém contar ou ler os textos para eles mais do que ler em voz alta; alguns são tímidos para apresentações ou leituras em público; era comum alunos desatentos em função do uso do aparelho celular em sala, que era proibido nas dependências da sala de aula, no entanto, os alunos continuavam a usar livremente; alguns discentes apresentavam dificuldades em interpretar, compreender e recordar os conteúdos estudados.

As informações adquiridas nessa etapa foram significativas e nos auxiliaram na percepção dos possíveis empecilhos que enfrentaríamos durante a execução do projeto, na modificação de alguns pontos do nosso planejamento inicial, pois o nosso objeto principal era fazer com que os alunos da turma tivessem um contato prazeroso com os dois contos de Chiziane.

### **3.5 Questionário: rica fonte para conhecermos a turma**

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, elaboramos um questionário com o objetivo de obter informações sobre os educandos no que se refere às escolhas e/ou vivência com a leitura de textos literários, assim como também a existência ou não de contato com textos de autoria africana. Para que essa etapa da pesquisa fosse realizada, tivemos a colaboração da vice-diretora da escola, Maria, assim como da professora de Língua Portuguesa, Ana, que nos disponibilizou a turma da 3ª série do Ensino Médio. Antes de aplicamos o questionário, esclarecemos algumas informações sobre a pesquisa, assim como a não obrigatoriedade de respondê-lo ou se identificar na folha, mas que as colocações e sinceridade nas respostas seriam importantes para o desenvolvimento das atividades posteriores, pois possibilitaria

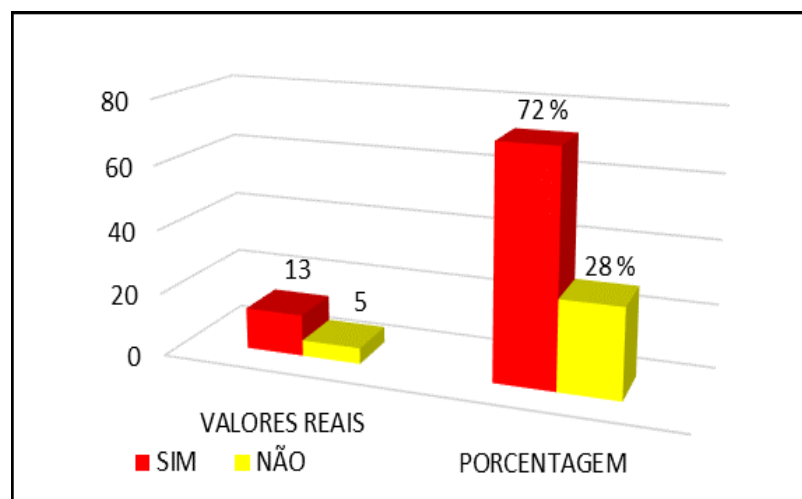
conhecê-los no que diz respeito à leitura, se tinham o hábito de ler, quais conhecimentos tinham sobre a literatura africana, entre outras informações.

Logo após essas informações, aplicamos o questionário com 07 questões, que foram respondidas por dezoito alunos da turma de um total de dezenove discentes matriculados, representando 94,7 % do total de estudantes. Apenas um aluno não respondeu, uma vez que no período em que o questionário foi aplicado ele se encontrava de atestado médico em virtude de uma intervenção cirúrgica. Para preservar a identidade dos alunos envolvidos na pesquisa, vamos identifica-los através de nomes fictícios.

Durante esse momento, os alunos apresentaram de modo oral e escrito suas dificuldades quando à leitura e testemunharam acerca de sua formação leitora como demonstraremos a seguir com a exposição e análise dos dados coletados através dos questionários.

Nas questões 01 e 02, referimo-nos ao contato com a leitura; se gostava de ler e o que gostava de ler. Para responder ao primeiro questionamento os alunos tinham apenas duas opções, sim ou não, já no segundo eles tinham dez alternativas e poderiam marcar mais de uma. Na primeira pergunta evidenciou-se o gosto pela leitura, ao passo que, na segunda, contemplamos os gêneros textuais que os alunos mais gostavam. Dentre os dezoito alunos que responderam apenas cinco disseram não gostar de ler.

Gráfico 1 – Gosto pela leitura

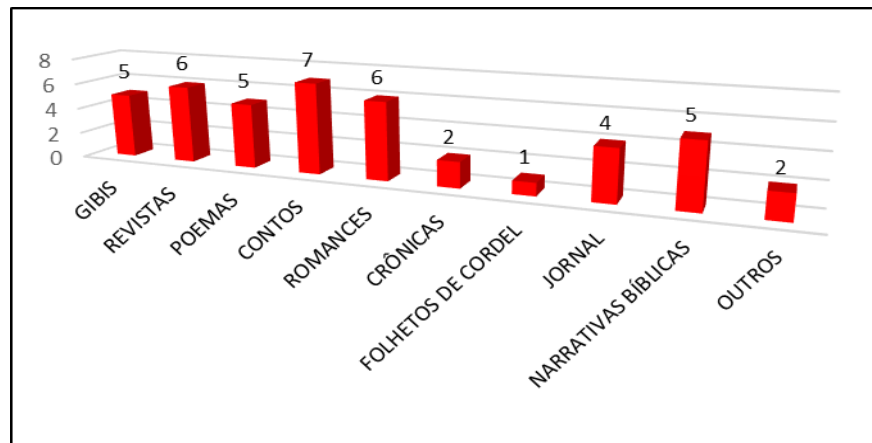


Fonte: Dados da pesquisa

Os dados revelam que 72 % do total de discentes da turma gostavam de ler, ou seja, a maioria dos alunos da turma. Essa informação é bastante relevante, pois nos faz refletir sobre a importância da leitura para esses alunos, seja ela realizada na escola ou em outros

ambientes. O que se verifica é que há uma estima pela leitura, mas o que se lê varia muito, já que um determinado gênero textual pode não agradar a todos, pois existem gostos diferentes entre os colaboradores da pesquisa. Quanto aos gêneros textuais que mais gostam, constavam os contos, romances e textos publicados em revistas, como nos mostra o gráfico seguinte.

Gráfico 2 - Textos mais contemplados



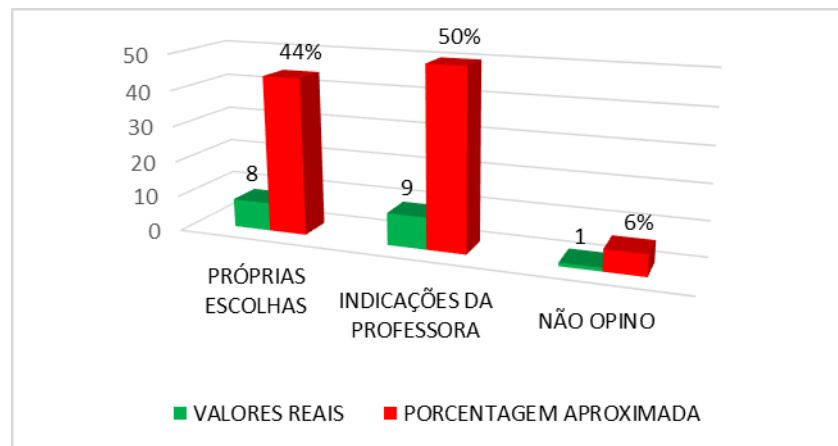
Fonte: Dados da pesquisa

Nesta questão, os alunos poderiam informar mais de um gênero textual que gostassem de ler. Estes nos informaram que leem gibis, revistas, poemas, contos, romances, crônicas, folheto de cordel, jornal, narrativas bíblicas, mitologia, como podemos comprovar no gráfico anterior. Portanto, há uma diversidade de textos sendo apreciados pelos alunos, o que sugere uma inconstância quanto ao gosto dos colaboradores.

Percebemos que os alunos buscam, independente do meio empregado para tal, informações que lhes sejam úteis no dia-a-dia, seja para conversar com um amigo ou para defender um ponto de vista, facilitando assim sua comunicação com as pessoas de seu convívio. Com relação às leituras literárias, podemos perceber que os alunos têm contato com uma diversidade de gêneros literários, a exemplo dos contos, romances, crônicas, folhetos de cordel etc. Deste modo, provavelmente, percebem a leitura literária como essencial à sua formação como leitor e cidadão, uma vez que a literatura, segundo Candido (1995), é indispensável no processo de humanização.

A partir das respostas dos alunos sobre as duas primeiras questões, constatamos que os discentes gostavam de ler e que realizavam leitura de diversos textos, no entanto, nem sempre a realizavam por prazer ou escolhas próprias, como podemos observar no gráfico 3, o qual corresponde à terceira pergunta do questionário.

Gráfico 3 – Hábitos de leitura



Fonte – Dados da pesquisa

Para esta questão, os discentes tinham as opções de respostas “próprias escolhas”, “indicações da professora” e “outros” para que expusessem os motivos pelos quais recorrem à leitura. As respostas nos surpreenderam, pois mais da metade dos alunos afirmaram ler por indicação da professora.

A aluna Beatriz<sup>15</sup> pontuou que realiza leituras tanto por escolhas próprias quanto por indicação da professora, pois muitas delas são impostas em sala de aula para realização de alguma avaliação, as quais não gostaria. A partir da fala da discente, podemos pontuar dois fatores que contribuem para o “não gostar” de ler no espaço escolar: a imposição para realizar leituras de textos, muitas das vezes distantes da realidade dos leitores, que não satisfazem os seus horizontes de expectativas, tornando a atividade de leitura enfadonha para os estudantes, os quais em muitas situações associam o ato de ler ao verbo “dever”, atividade mecânica que é avaliada pelo número de páginas lidas (JOUVE, 2013); a não realização de atividades voltadas à formação e incentivo do hábito de ler.

A organização de encontros semanais durante um dos horários da aula para comentário e discussão dos textos seria uma importante iniciativa para desmistificar a sala de aula como o lugar em que os textos são lidos por obrigação. Além do mais, essa prática pode possibilitar o compartilhamento de experiências de leitura que enriquece o repertório interpretativo dos leitores, a troca de indicações de obras e a ampliação dos hábitos de leitura.

O estudante João afirmou que “acha bom ficar quieto lendo, gosto de uma leitura silenciosa, meus livros que gosto são englobados em categorias: psicologia, filosófica, teológicos e livros cristãs”. Nas palavras do aluno, percebemos o gosto pela leitura, no entanto, o mesmo diz que não realiza constantemente as leituras que gostaria, dada a escassez

<sup>15</sup> Os alunos participantes serão denominados por nomes fictícios para que as suas identidades sejam preservadas

de seu tempo, pois precisa trabalhar para manter a família. Temos, portanto, um estudante que também é trabalhador e precisa dividir o seu tempo entre os estudos e o trabalho, uma realidade muito comum nas escolas brasileiras, principalmente no turno noturno, do qual o aluno João faz parte.

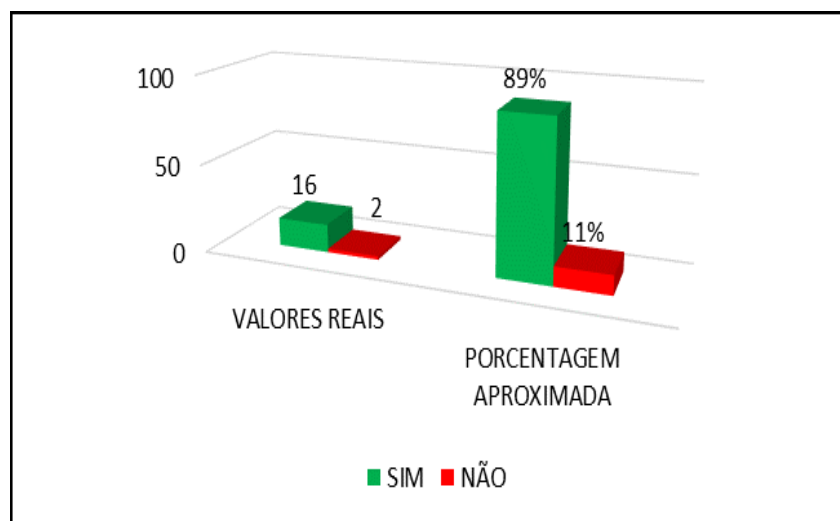
Já o discente Mateus, em sua justificativa, descreve que a leitura não fazia parte de sua vida até um professor contribuir para tal, pois um gesto simples de indicar uma obra despertou no jovem o gosto pela leitura. O discente afirma que,

Há um tempo atrás, eu não gostava de ler. Até porque, eu não tinha nenhum incentivo, mas graças a um professor, que me indicou um livro *Breve história de quase tudo*, de Bill Bryson, que fala do *big-bang* ao *homo sapiens*. Não só esse livro, mais outros livros fizeram com que eu abrisse minha mente e um grande interesse por leitura.

A aluna Joana afirma “não gosta muito de ler, desde de criança nunca gostei”. Provavelmente esse desinteresse pela leitura se deve à falta de incentivo ainda na infância, o que fez com que não a tenha vivenciado em sua tenra idade e adolescência, tanto no ambiente familiar quanto no escolar.

A questão 4 diz respeito à realização por parte dos alunos de trabalhos anteriores com textos do gênero conto, o qual foi escolhido por nós para ser trabalhado em sala de aula, através de dois contos da autora moçambicana Paulina Chiziane. Para responder a essa pergunta os alunos tinham apenas duas opções, “sim” ou “não”, como podemos observar no gráfico a seguir que é referente às respostas da questão.

Gráfico 4 – Estudo de contos

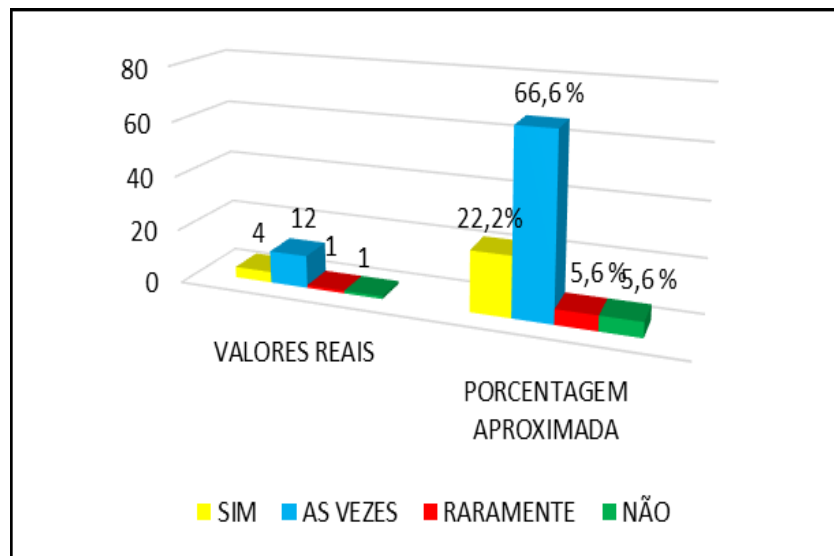


Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do gráfico nos mostram que 89% dos alunos da turma dizem já ter executado alguma atividade com contos, o que acreditamos que iram facilitar o nosso trabalho, uma vez que os discentes traziam um conhecimento prévio sobre o gênero. Apenas 11% dos alunos informaram não ter realizado ainda trabalhos com esse tipo de narrativa, o que nos causou um certo estranhamento, pois no momento em que iniciamos o período de observação na turma os alunos, em grupos, estavam desenvolvendo um estudo, resultando em apresentação de seminários, sobre alguns contos de Lima Barreto, Lygia Fagundes Telles e Machado de Assis. Logo, acreditamos que todos os alunos já haviam tido um contato prévio com contos, embora cada aluno tenha dado uma importância diferente à leitura do gênero.

A questão 5 contemplou a frequência com que os alunos realizam a leitura oral em sala de aula. Nesse questionamento os estudantes poderiam assinar apenas uma resposta dentre as quatro que se apresentavam: “sim”, “às vezes”, “raramente” e “não”. As respostas dos alunos constam no gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Leitura oral em sala



Fonte: Dados da pesquisa

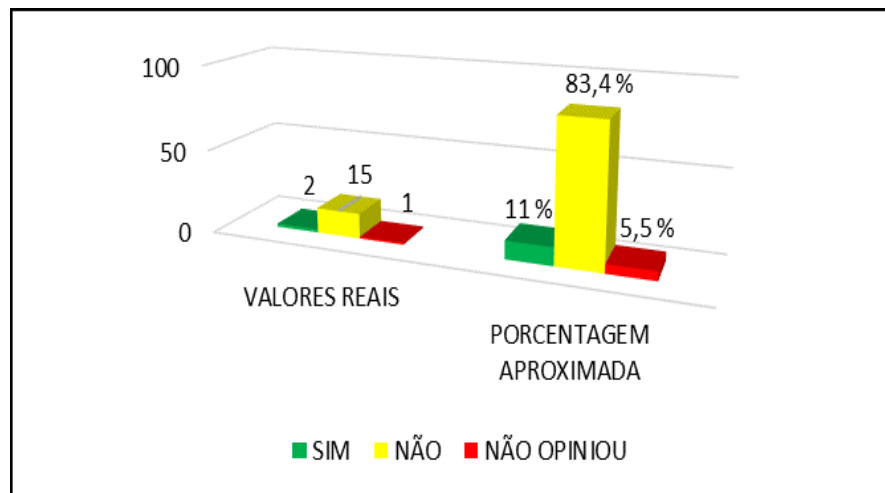
Para nossa surpresa apenas 22,2 % dos alunos afirmaram que leem oralmente durante as aulas, ao passo que 66,6 % disseram que raramente executa essa metodologia e que quando a faz realiza por insistência da professora e não por vontade própria; 5,6 % dos colaboradores responderam que raramente praticam a leitura oral em sala, a mesma porcentagem corresponde ao que responderam que não executam essa atividade em nenhuma situação. Em uma conversa realizada após a aula com alguns alunos da turma, eles afirmaram que não gostavam de ler oralmente, apenas de forma silenciosa, pois existia na sala de aula casos de

*bullying* entre colegas por causa de erros de pronúncia das palavras durante a realização de leitura.

Esses dados foram muito importantes no momento em que montamos a sequência didática que foi aplicada em sala de aula, pois tentamos criar estratégias que incentivasse à leitura oral pelos discentes, deixando sempre aberto o espaço para que expusessem suas opiniões enquanto leitores.

A questão 6 diz respeito à leitura realizada por esses alunos de alguma obra de autoria africana de língua portuguesa. Em caso afirmativo os alunos deveriam indicar a(s) obra(s) e a autoria. O gráfico seguinte demonstra que a maioria dos alunos nunca teve contato com textos produzidos por escritores africanos de língua portuguesa.

Gráfico 6 – Leitura de obra de autoria africana de LP



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 6 nos mostra que 83,4 % dos alunos desconhecem qualquer obra de autoria africana de língua portuguesa, 11% diz já ter lido alguma obra, no entanto, não lembram mais o nome da obra e o escritor e, 5,5 % dos discentes, preferiram não opinar sobre o assunto. Esses dados nos revelam que mesmo após a implantação da Lei 10.639 (09/01/2013), que tornou obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira nas escolas, e do Decreto nº 4.886 (20/11/2003), que estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, a literatura africana de língua portuguesa ainda continua desconhecida para muitos estudantes.

O estudo da literatura africana e afro-brasileira em sala de aula pode se tornar um importante instrumento para a redução das desigualdades no país. Por conseguinte, a inserção e permanência nos estudos literários atuais da literatura africana de língua portuguesa estão

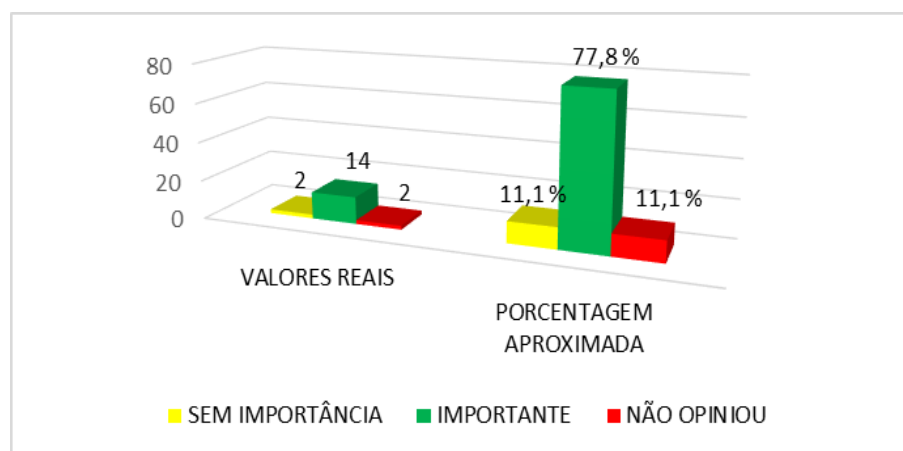


associadas à importância de sua desmarginalização, dando voz aos silenciados por séculos de dominação. Além de romper com a imagem do negro como um ser de raça inferior.

São de grande relevância essas contribuições causadas pela inserção da literatura africana de língua portuguesa na sala de aula, no entanto, esta literatura ainda se encontra escassa no ambiente escolar, uma vez que os docentes não recebem nos cursos de licenciaturas uma formação adequada para trabalhar com a história e a literatura africana, faltam exemplares, no Brasil, das obras produzidas neste continente, além da insuficiência de sua abordagem nos livros didáticos. Essas situações ocasionam o desconhecimento, por parte de alguns professores e alunos, dos textos desta literatura e nos leva a pensar em como os espaços educacionais brasileiros ainda se encontram fechados para esta diversidade literária.

A última questão do questionário está associada à inclusão da literatura africana no contexto educacional brasileiro. Nessa questão, os alunos deveriam explicar por que acham importante ou não que as escolas do país insiram em seus currículos a literatura do continente africano. Podemos observar as respostas dos alunos no gráfico seguinte:

Gráfico 7 – Inserção da Literatura africana



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que 77,8% dos alunos acreditam que é importante a inserção da literatura africana na sala de aula, 11,1% disseram que não tem relevância e 11,1% não responderam a questão.

A aluna Marta defende que a inclusão dessa literatura no campo da educação brasileira deve acontecer porque “seria importante acrescentar ao conteúdo brasileiro, pois nossa população é bastante diversa e composta em grande parte por negros e africanos”. Para a discente essa seria uma forma de reconhecimento e valorização de um povo que muito contribui com a identidade brasileira. Defendendo também a introdução da literatura africana,

o estudante João disse que “é muito proveitoso, pois quando a estudamos conhecemos suas culturas, ideologias etc”. Já o aluno Antônio acredita que não é tão importante ter conhecimento da literatura produzida nesse continente, uma vez que para ele “não iria fazer diferença nenhuma, já que é igual à literatura brasileira”. Antônio demonstra, em sua resposta, um total desconhecimento da literatura africana de língua portuguesa, uma vez que a considera idêntica à brasileira, o que não é verdade, pois cada uma apresenta suas especificidades.

## **CAPÍTULO IV – EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA COM DOIS CONTOS DE PAULINA CHIZIANE**

Neste capítulo, nos dedicamos a relatar a nossa experiência de leitura com os contos “As cicatrizes do amor” (1994) e “Mutola” (2013) da moçambicana Paulina Chiziane e os resultados obtidos durante a intervenção, leitura, discussão e registro dos dois contos de Paulina Chiziane, citados anteriormente. Por fim, abrimos espaço para compartilhar um pouco sobre algumas ações desenvolvidas no Projeto de Intervenção Pedagógica da escola onde realizamos a pesquisa, uma vez que, motivados com o processo e resultado do nosso experimento, a turma em que desenvolvemos a experiência, e mais outras duas, realizaram ações voltadas para a literatura e cultura africana e afro-brasileira.

Antes de iniciarmos as seções, queremos ressaltar que a nossa intervenção aconteceu no ano de 2017, em dois momentos distintos: no período de 04/04 a 04/05 ocorreu a observação participativa nas aulas de Língua Portuguesa da turma e, entre os dias 09/05 a 25/05, realizamos o experimento, com uma duração de cinco encontros, totalizando oito aulas para que pudéssemos executar a sequência didática por completo. As aulas que nos serviram de suporte para realização destas etapas ocorreram nos dias de terça-feira, em duas aulas (quinto e sexto horário – 21 h 20 min às 22 h 30 min) e na quinta-feira, em uma aula (sexto horário – 22: 00 h às 22 h 30 min). Desse modo, nosso experimento em todas as fases que o envolveram foi dividido em blocos de três horas/aula, (40 minutos cada aula), totalizando 120 minutos por semana.

No ambiente escolar, em especial na sala de aula, todos os acontecimentos se tornaram significativos, já que corroboram para um resultado final no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, na sequência, descrevemos o que mais relevante constatamos sobre a abordagem do texto literário em sala de aula durante o período de observação e, sobre o nosso experimento, enfatizaremos as temáticas da submissão feminina e o preconceito, já que foram assuntos recorrentes nas discussões em sala de aula, assim como também nos registros dos diários de leitura.

### **4.1 Experiências de leitura com os contos “As cicatrizes do amor” e “Mutola”**

O primeiro dia de nossa intervenção aconteceu em 09/05/2017. Nesse encontro, promovemos um diálogo com os alunos da turma que nos permitisse conhecer melhor a realidade dos discentes, com intuito de adequar a metodologia a ser aplicada a essa realidade;

aplicamos um questionário para apreender melhor a realidade dos educandos; analisamos imagens de mulheres em diferentes situações e; exibimos cenas do filme *A cor púrpura*, de 1985 que é dirigido por Steven Spielberg.

Ao entrarmos em sala de aula, a professora da turma pediu que os alunos sentassem e, na sequência, nos deu a palavra. Neste primeiro encontro, expusemos o propósito de desenvolver uma atividade relacionada à leitura e para tal contávamos com a colaboração da turma observada, pois a participação de todos era de suma importância. Falamos sobre a nossa condição de pesquisadora e apresentamos sumariamente os encontros que seriam realizados na classe.

Durante a nossa fala, justificamos a escolha dos contos moçambicanos e destacamos que ainda são obras pouco conhecidas no espaço escolar onde a pesquisa seria desenvolvida. Explicamos que os referidos contos exigiam um pouco de atenção para que pudessem compreender a história. Na conversa que estabelecemos em sala, sobre a presença da literatura africana nas aulas de língua portuguesa, os discentes voltaram a expressar oralmente o que já haviam respondido no questionário e afirmaram que desconheciam os textos da literatura africana de língua portuguesa.

Após os esclarecimentos, solicitamos aos alunos que refletissem acerca do papel ou posição da mulher negra na sociedade: Que posição ela ocupa? Que aspectos podemos destacar como positivos e negativos? Para auxiliar o debate trouxemos algumas imagens de mulheres negras em diferentes situações: mãe, esposa, médica, religiosa, entre outras posições. A discussão se desenvolveu nesse primeiro momento:

Pesquisadora – Antes de darmos início a leitura do conto queria que vocês pensassem um pouco sobre o papel da mulher negra na sociedade. Que posição ela ocupa na sociedade hoje?

P.G.E. – Presidenta da República!

A.G.L. – A mulher era vista apenas como dona de casa. Servia apenas para cuidar da casa, do marido e dos filhos!

J.F.S. – A mulher negra antes não tinha os mesmos direitos das brancas. Hoje, a situação já mudou um pouco, mas ainda não são consideradas iguais!

Pesquisadora – Por quê?

J.F.S. – Elas não ganham os mesmos salários e se assistirmos as novelas veremos que as mulheres negras têm os piores papéis.

Pesquisadora – Eu trouxe umas imagens pra gente discutir sobre elas! Primeira imagem...

Todos – Mãe

Todos – Médica.

Como mostra o dado acima, coletado do diário de campo da pesquisadora, aconteceu uma participação efetiva dos alunos, eles se sentiram envolvidos na discussão e expressaram

suas opiniões. É interessante observar que os alunos reconhecem a imagem da mulher negra como mãe, trabalhadora, atriz, ocupando diferentes posições na sociedade em diversos contextos. A aluna Simone, em seu comentário, reconhece que embora as mulheres negras estejam ocupando diferentes espaços na sociedade, elas, segundo a aluna, ainda são consideradas inferiores às mulheres brancas.

Na sequência da aula, exibimos algumas cenas do filme *A cor púrpura* (1985), dirigido por Steven Spielberg. Através das cenas, os alunos puderam conhecer um pouco da trajetória de Celie, mulher pobre, negra e sem estudos, que vive na Geórgia no século XX e que acaba sofrendo inúmeros abusos, como ser violentada pelo seu próprio pai, ato que acaba gerando duas crianças que foram entregues a um casal de missionários, sendo, portanto, separados da mãe. Celie, no decorrer da história, também é entregue pelo pai a um viúvo, chamado Albert, que a trata como companheira e escrava, a obrigando a cuidar do lar e dos enteados.

Ao iniciarmos o filme, era perceptível os olhares atentos dos alunos, que demonstravam através das expressões faciais, estarem surpresos e inconformados com as violências que a personagem Celie sofria, inicialmente pelo seu pai e, posteriormente, pelo marido Albert. O aluno João não conseguindo mais esconder a sua indignação com as condições que eram impostas à personagem fez o seguinte comentário, após as cenas em que ela era violentada sexualmente pelo pai:

professora, o filme retrata uma história muito pesada, sofrida por uma mulher negra no passado e que ainda se repete, no presente, por pessoas marginalizadas em diferentes sociedades. As mulheres desse local são muito desvalorizadas e tratadas com violência, uma realidade que ainda permanece em muitos espaços, inclusive no Brasil.

O aluno consegue enxergar o estado de subserviência que a personagem Celie vive no filme e mais, ele percebe que as situações em que a personagem é exposta continuam se repetindo com as mulheres na atualidade, uma ficção que se torna realidade a partir dos casos de diferentes mulheres que se tornam vítimas da submissão e violência nos mais diferentes espaços da sociedade.

As alunas da turma permaneceram caladas durante quase todas as cenas, surgindo um comentário apenas no final da exibição. A discente Beatriz, com um olhar triste e a voz trêmula falou: “é triste ver essas cenas, uma mulher que sofre muito, ela é abusada pelo próprio pai que deveria cuidar dela e não fazer tamanha maldade, como pode uma pessoa ser

tão humilhada?”. Na reação e nas palavras da discente percebemos que ela não é indiferente ao sofrimento da personagem, se sensibilizando com as situações que a personagem vive.

Nas reflexões dos dois alunos, percebe-se a função humanizadora da literatura defendida por Cândido (1995) no texto *O direito à literatura*, pois através do texto literário tornaram-se mais compreensivos para a sociedade e o seu semelhante, já que a literatura está permeada dos valores sociais que nos possibilitam vivermos dialeticamente com os problemas. Além do mais, os discentes realizaram um “exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Após o comentário da aluna, o sinal da escola tocou indicando que já haviam encerrado as duas aulas de português na turma. Em virtude da finalização do tempo, foi preciso concluirmos a aula e, conseqüentemente, paramos a exibição das cenas do filme. Os alunos não gostaram muito e pediram para que continuássemos com filme, no entanto, não foi possível, já que o professor da aula seguinte estava na porta esperando a nossa saída.

No dia 16/05/2017, aconteceu o segundo encontro da intervenção com a retomada da última aula, trazendo as perspectivas que foram discutidas e os pontos mais importantes. Na sequência, apresentamos o objeto de estudo da aula, o conto “As cicatrizes do amor”, de Paulina Chiziane, presente na obra *As mãos dos pretos: Antologia do conto Moçambicano* organizada por Nelson Saúte e entregamos para todos os alunos uma cópia do conto juntamente com o diário de leitura que deveria ser usado ao final da aula. Nele os discentes deveriam registrar suas impressões sobre a narrativa lida e discutida.

Antes de começarmos a leitura do texto, realizamos um momento de discussão sobre a temática do conto, a partir das impressões dos alunos a respeito do título do conto. Para realização dessa atividade, a pesquisadora registrava no quadro as falas dos discentes para que depois da leitura da narrativa pudessem voltar aos registros e identificar os que mais se aproximaram do tema. As respostas dos alunos foram unânimes, pois todos disseram que o texto falava de alguém que tinha sofrido por um amor não correspondido.

Nessa atividade, a pesquisadora procurou estimular os conhecimentos que os alunos tinham sobre a obra. Para Kleiman (2000), é importante que o conhecimento prévio do leitor seja ativado via mediação do professor para que aconteça a compreensão e a interpretação do texto. É através do papel mediador do professor e dos colegas e do próprio texto que pode se tornar conhecedor da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo

engajamento e uso do conhecimento linguístico, textual e de mundo que devem ser ativados para poder chegar ao momento da produção de sentidos.

Após essa introdução, realizamos a leitura do conto. A primeira leitura foi realizada de forma silenciosa e individual com o objetivo de possibilitar o primeiro contato dos alunos com a obra. Concluída a atividade, a maioria dos alunos, expressaram que estavam com dificuldades de compreender o texto. Acreditamos que essa falta de compreensão se deve ao uso de muitos vocábulos próprios da África no conto, os quais eles não conheciam. Além do mais, existia uma grande dificuldade de interpretação, de textos na turma, uma vez que não tinham o hábito de ler e interpretar nas aulas.

Para diminuir essa dificuldade, propomos uma segunda leitura oral do texto, que foi realizada por quatro alunos que se disponibilizaram. Essa foi realizada dividida por partes, pois na medida em que a leitura avançava e as dúvidas surgiam, a leitura era interrompida e iniciávamos algumas discussões, a fim de esclarecer os pontos que não ficaram claros. Concluída a leitura, os discentes disseram ter captado mais informações e começaram a refletir um pouco mais sobre o conto. É importante ressaltar que mesmo com algumas dificuldades os alunos conseguiram se posicionar de maneira coerente em relação ao texto. Em suas falas, os alunos destacaram, principalmente, a condição que era dada a mulher africana no continente. Pode-se constatar tal afirmação nos registros do diário de campo da pesquisadora.

O texto fala de uma mulher que vive em um lugar onde as mulheres são submissas aos homens e essa mulher aceita a condição do lugar em que vive. Era uma mulher sofrida, de certa forma, vítima da sociedade em que vivia, uma sociedade machista, que limitava o espaço das mulheres. (Marcos)

A realidade das mulheres que vivem em sociedades coloniais e pós-coloniais é percebida pelo participante Marcos, ao destacar a condição de submissão ao patriarcalismo vivenciada pelas mulheres africanas que acabam sofrendo uma tripla opressão que se baseia na raça, na classe e no gênero, além do mais as mulheres da África durante muitos séculos foram consideradas vozes minoritárias. O colaborador consegue enxergar um discurso fortemente enraizado nas sociedades africanas: a suposta “inferioridade” atribuída culturalmente às mulheres. Um discurso ideológico desenvolvido pelos homens, uma herança do patriarcalismo colonial, que passou a existir em muitas sociedades africanas e que está longe de ser extinto. O colaborador Marcos em seu relato ressalta que essa condição é uma imposição da sociedade, a qual delimitava o espaço das mulheres.

O trecho, transcrito a seguir, em que Maria tenta abandonar a sua filha também chamou a atenção dos alunos durante a leitura compartilhada:

Mergulhei na moita, paraíso ilícito. Os amantes também lá estavam, protegendo os abraços dos olhares indiscretos, e eu nem os vi, empenhada que estava na minha tarefa secreta. Adeus, fruto do prazer e dor; amor de fervor, adeus! Abandonava o lugar em passos e fugas. (CHIZIANE, 1989, p. 365).

Essa passagem do texto gerou alguns julgamentos em relação à atitude da personagem Maria que até então era considerada como uma vítima da sociedade. A discussão desse trecho dividiu os alunos da turma em duas partes: os que defendiam que Maria só tentou abandonar a filha porque estava desesperada e sem rumo; e os criticavam a personagem, pois entendiam que em nenhuma situação, uma mãe deve abandonar o filho. O aluno Leandro, com um olhar de irritação, levantou-se da carteira e falou: “Maria é uma mulher sem coração, deseja que a filha também sofra, já que quis jogá-la na moita. Uma mãe por mais ruim que seja nunca deve abandonar o filho e obrigação dela cuidar já que teve”. Na fala do aluno, percebemos que ele critica a atitude de Maria, no entanto não leva em consideração os abandonos e dificuldades por que a personagem passa. Ele censura o seu ato, culpando-a, entretanto, não fez a mesma coisa com o pai de Maria que a mandou embora com uma filha no colo. Leandro coloca em Maria toda a responsabilidade de cuidar da filha, isentando totalmente o pai dessa obrigação, temos, portanto, no discurso do aluno, uma visão patriarcal que ainda é muito forte na sociedade contemporânea.

Discordando do pensamento do colega, a aluna Beatriz defendeu a personagem e disse: “gente tentem entender que Maria só fez isso porque não teve outra escolha. Ela não tinha como cuidar da criança, não podia alimentá-la. Além do mais estava sozinha, sem o apoio de ninguém”. Em sua fala a discente se dirige a todos os presentes na sala de aula defendendo a personagem da culpa que alguns a tinha atribuído. Beatriz acredita que se Maria tivesse tido o apoio de alguém não teria tentado abandonar a filha.

Em virtude do tempo, foi preciso encerrar a discussão, pois faltava pouco tempo para que a aula acabasse. Como a discussão se estendeu por mais tempo do que o esperado, não foi possível que os alunos, em sala, registassem nos diários de leitura suas impressões sobre o conto. As anotações ficaram para serem feitas em casa e trazidas na aula seguinte da intervenção.

É importante destacamos que a metodologia utilizada nesse encontro foi muito importante para que os alunos compreendessem a narrativa, pois defendemos que a



metodologia usada em sala de aula deve atender às funções da Literatura, ou seja, práticas docentes que levem o leitor a refletir e pensar o texto a partir de sua visão do mundo, ampliando seus horizontes de leitura sob a orientação do professor que acredita que a leitura tem o poder de transformação.

Para iniciarmos o terceiro encontro da intervenção, no dia 18/05/2017, sugerimos que os alunos comentassem um pouco sobre a experiência de registrar nos diários de leitura suas impressões sobre o conto da moçambicana Paulina Chiziane lido no encontro anterior. Entretanto, de um total de dezenove alunos apenas dois: João e Beatriz tinha realizado a atividade em casa. Os demais afirmaram que não fizeram o registro porque tiveram dificuldades em escrever nos diários comentários sobre o texto, uma vez que ao chegar em casa, sozinhos, não conseguiram compreender o conto, assim como havia acontecido na sala de aula no momento da leitura compartilhada.

Como a maior parte da turma não tinha realizado a atividade, em casa, foi preciso mudar o que tínhamos planejado para o encontro e retomarmos alguns pontos discutidos no último encontro sobre o conto lido. Para tanto, voltamos a fazer alguns questionamentos sobre a narrativa e reservamos alguns minutos para realização da leitura compartilhada da obra. Feito isso, os alunos disseram terem lembrado as discussões anteriores e que então poderiam registrar suas impressões sobre o texto lido e discutido.

A não realização da atividade, em casa, por parte da maioria dos alunos nos mostra o quanto é importante o papel mediador do professor, que pode ajudar o aluno a compreender a necessidade de realizar da leitura uma atividade em que eles acionam vários conhecimentos para poder chegar aos momentos da produção de sentidos do texto. No encontro anterior, os discentes demonstraram dificuldades para atribuir sentido ao texto lido, entretanto por meio da mediação da pesquisadora eles conseguiram conferir significados a narrativa estudada, o que não aconteceu no momento em que estavam sozinhos sem a intervenção de outra pessoa.

Esse dado também nos revelou a importância da realização de leitura compartilhada em sala de aula como uma estratégia que cria oportunidade para que os alunos participem e opinem sobre os textos com os quais irá dialogar. Teresa Colomer em *Andar entre livros* (2007), ressalta a importância dessa prática e defende que

compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer e entender mais e melhor os livros. (...) comparar a literatura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social. (COLOMER, 2007, p. 143 - 144)

Portanto, compartilhar experiências de leitura enriquece nosso repertório interpretativo a partir das significações que as obras têm para os outros, proporcionando um diálogo permanente entre leitores/ textos, a troca de indicações de textos e autores, ampliando os hábitos leitores.

Para que a atividade não ficasse novamente para casa, reservamos os vinte minutos que faltava para finalizar a aula para que os discentes registrassem suas impressões nos diários de leitura.

Ao analisar os registros dos alunos nos diários de leitura, foi notório a ênfase na submissão feminina, assim como aconteceu nos momentos de discussão. Pode-se constatar tal afirmação no diário de leitura do participante Leandro que afirma:

E em minha opinião vemos a realidade das mulheres naquela época sem direitos iguais, humilhadas e que em muitas das vezes traziam em seu corpo as cicatrizes de um amor o que não diferente nos dias de hoje. (Leandro)

O participante Leandro reconhece que a subalternidade<sup>16</sup> feminina ainda está presente na sociedade através da falta de direitos iguais entre homens e mulheres, temos, portanto, a práticas de um passado que repercutem e se presentifica no seio da sociedade que se diz contemporânea.

Sobre a luta das mulheres para alcançar essa igualdade, Chabal (1994) enfatiza que

a mulher se está a tornar cada vez mais escrava. Porquê? Por que a mulher vai trabalhar, mas nunca atinge igualdade de oportunidade. Os homens não mudaram, nem estão interessados em mudar, não se esforçam por isso. A mulher é que vai se esforçando. É claro, também é uma luta necessária, porque uma ou outra vão ganhando independência económica, vão ganhando um pouco mais de capacidade para realizar isto ou aquilo, e libertam-se da dependência. Mas a maior parte das mulheres não. (CHABAL,1994, p. 299)

Para o autor, as mulheres estão buscando as mesmas oportunidades de trabalho que são dadas aos homens, no entanto, ainda não os alcançaram, embora algumas tenham adquirido boas condições financeiras e se tornado independentes.

O aluno João reconhece a falta liberdade que as mulheres africanas tinham, no entanto diferentemente do aluno Marcos, o discente acredita que elas não aceitam essa condição

---

<sup>16</sup> “O termo subalterno refere-se a pessoas na sociedade que são objeto da hegemonia das classes dominantes. As classes subalternas podem ser compostas por colonizados, trabalhadores rurais, operários e outros grupos aos quais o acesso ao poder é vedado.” (BONNICI, 2009, p. 265)

imposta. Segundo João “é fato que as mulheres africanas não tinham ‘liberdade’ de expressão de escolhas, mas mediante a tudo isso elas ou algumas delas não se silenciaram. A personagem principal desse conto é uma mulher aventureira, que faz de tudo em busca do seu objetivo”. Em suas palavras, o colaborador enfatiza que a protagonista da história é uma aventureira que não medir esforços para alcançar o que deseja, é uma mulher destemida que gosta de experimentar novas sensações e se arriscar em busca dos seus objetivos. Provavelmente, o aluno associa o adjetivo “aventureira” à personagem pelo fato da mesma ter partido da sua terra natal em busca de uma cidade desconhecida onde se encontrava o seu amado.

Na sequência, Mateus compartilha um pensamento parecido com o de João ao expressar no seu diário que “no conto a autora tenta valorizar a figura feminina, através dos seus sentimentos. Fala do conflito vivido por uma mulher, que procura um significado para sua vida”. Nas palavras do discente, Paulina Chiziane utiliza o seu texto para valorizar a mulher até então desvalorizada na sociedade, além do mais a autora traz para o centro da narrativa a figura de uma mulher que busca um sentido para sua existência, portanto, Maria é uma mulher que deseja ter um lugar na sociedade, é uma voz silenciada pelo poder patriarcal que fala e almeja ser ouvida.

Sobre a inclusão da mulher na sociedade, Bonnici (2000, p. 16) ressalta que “o objetivo dos discursos pós-coloniais e do feminino é a integração da mulher marginalizada à sociedade”, ou seja, é dar lugar e voz às mulheres silenciadas. Bhabha (1998) afirma que o ser subalterno pode falar e a voz dos nativos pode ser reconstruída através da paródia, da mímica e da cortesia ardilosa. A voz da mulher excluída, em África, é recuperada no conto através da personagem Maria, que abandona a condição de objeto de exploração e passa a expressar sua voz marginalizada através do relato que faz dos acontecimentos de sua vida.

O quarto encontro da intervenção, no dia 23/05/2017, foi iniciado com a retomada de alguns pontos importantes discutidos na última aula, na qual os alunos realizaram o registro de suas impressões no diário de leitura. Na sequência, apresentamos o objeto de estudo da aula, o conto “Mutola”, presente na obra *As andorinhas* (2013) de Paulina Chiziane e entregamos para todos uma cópia do conto.

Antes de começarmos a leitura do texto, realizamos um momento de discussão sobre a temática do conto a partir das impressões dos alunos a respeito do título. As respostas dos alunos sobre o tema da narrativa foram diversificadas, pois alguns disseram se tratam de um animal, outros afirmaram que era a história de um homem importante do lugar, já outros

falaram que Mutola era uma águia. Durante a discussão nenhum aluno chegou a dizer que o conto retratava a história de uma mulher.

Após essa introdução, solicitamos que os discentes lessem o texto silenciosamente, era o primeiro contato deles com a história. Posteriormente foi realizada a leitura em voz alta do conto. Essa teve a participação de seis alunos que se prontificaram para nos ajudar. Concluída a leitura, iniciamos um momento de discussão sobre a narrativa, que foi marcado pelas impressões dos colaboradores. Podemos constatar as impressões dos discentes nos trechos abaixo:

Neste conto, o título causa uma impressão de que a história é relacionada a um homem e não a uma mulher. Logo no primeiro parágrafo fala se de um homem que apanhou um águia, e fala também de um biólogo. Mas no decorrer da história, você percebe que é algo diferente, uma mulher sonha em ser jogadora. (Mateus)

O aluno Mateus tenta estabelecer uma relação de sentido entre o título da história e o enredo, a partir da primeira parte do texto, que faz menção a dois homens, por isso associa “Mutola” a uma figura masculina, ideia desconstruída na medida em que avança na leitura da narrativa, temos, portanto, uma quebra de expectativa do texto que não corresponde as esperadas pelo aluno. Continuando a discussão, o estudante Mateus foca seu comentário na personagem Maria, segundo ele o texto é

Um conto bastante interessante porque a primeira mão ao ler eu achava que se tratava de uma coisa, mais ao final do conto vi que se tratava de outra. Lurdes era uma jovem sonhadora que sonhava em ser uma jogadora de futebol mais para isso ela sofria com os preconceitos era criticada pelas próprias mulheres *naquela época* as mulheres não tinham direitos iguais elas ficavam em casa cuidando do esposo e da sua beleza. (Mateus, grifo nosso)

Em seu comentário, o aluno Mateus chama atenção para o sonho que Maria de Lurdes tinha que era ser uma jogadora de futebol, esporte até então dominado pelos homens. No entanto, segundo o aluno, para alcançá-lo, a personagem sofre preconceito por parte das próprias mulheres que seguiam um modelo, segundo o conto, que era pré-estabelecido pelas revistas e novelas. Em seu comentário, o aluno faz uso da expressão *naquela época*, para destacar a falta de direitos das mulheres, a qual sugere que essa situação aconteceu em um tempo distante e que pode ter mudando com o passar dos anos.

A aluna Simone também foca seu comentário na personagem Maria de Lurdes, uma mulher que foge dos padrões femininos impostos pela sociedade da época quando troca os cuidados com a beleza pelo futebol.

Mutola ao contrário das outras mulheres da época adorava jogar futebol; Enquanto as mulheres só pensavam em ser sensual, fazer enxoval, curso de cozinha e esperar um noivo para casar e fazer filho, ela sonhava com uma coisa maior que isso, ou seja, jogar futebol enquanto todos os julgavam e a criticavam ela não dava a mínima só pensava em fazer melhor, subir na vida e não ser uma dondoca esperar como toda mulher o marido com comida pronta e tal. (Simone)

A aluna, tomando como base os diálogos de personagens femininas apresentadas no texto, destaca que a única preocupação das mulheres deveria ser com a beleza, ser prendada, conseguir um marido e, posteriormente, ter filhos. Maria de Lurdes, ao fugiu do padrão imposto pela sociedade recebe vários julgamentos, críticas e preconceitos por parte de homens e mulheres, as quais aceitavam sem reivindicar o espaço que lhes eram dados na sociedade, no entanto a personagem não desiste do seus sonhos e luta pela emancipação feminina.

Na percepção dos alunos Mateus, Leandro e Simone, Maria de Lurdes, a Mutola, era diferente das outras mulheres que estavam presas à tradição, uma vez que ela luta pela emancipação feminina.

Após as leituras, os estudantes afirmaram que não sentiram dificuldade em compreender a história, pois segundo eles, a linguagem facilitava o entendimento, diferentemente do que havia acontecido na leitura do conto “As cicatrizes do amor”. Sobre a linguagem empregada no texto, o aluno Jorge em seu diário de leitura enfatiza que “a linguagem é um pouco estranha, como golô<sup>17</sup>, equipa e a citação de alguns deuses deles, mas não atrapalha a compreensão do texto.”

Continuando o momento de leitura compartilhada, os alunos chamam atenção para o momento que Maria se destaca em uma partida de futebol mistura com os homens, “no dia da partida, ela jogou futebol mestria e marcou golos na equipa de homens. E ela jogou com elegância e sem a menor inquietação, para o assombro do mundo” (CHIZIANE, 2013, p. 92), e na sequência é expulsa da equipe. As alunas Marta e Beatriz defendem que “Maria joga futebol muito melhor que os homens e por isso deveria ter continuado no time”, além do mais “Maria, assim como qualquer outra mulher, deve fazer o que gosta, seja lá o que for”. Nas palavras das discentes, a mulher é livre para fazer suas próprias escolhas.

No conto “Mutola”, discutido em sala de aula, encontramos passagens que induzem o posicionamento das alunas de que Maria é superior aos homens no futebol e livre para traçar o seu caminho, como podemos comprovar nos trechos abaixo:

---

<sup>17</sup> No conto a referida palavra é escrita sem o acento circunflexo. Ela recebe o acento apenas no momento em que o narrador busca dá intensidade ao momento em que Mutola faz um gol.

- Gastei o meu melhor tempo, a minha melhor energia, a treinar uma equipa cacarejante. Se ao menos fossem galinhas poedeiras, poderiam, pelo menos, pôr golo. Como homens, deveriam ser superiores a ela. Ela sim, tem muito valor. É uma águia numa capoeira de galinhas macho.

[...]

- Menina tu es um monumento. O teu lugar é entre os deuses.

Na altura, ela não percebeu nada.

Então, o homem a levou para longe da equipe e disse:

- Menina, tu és uma águia! Tu pertences ao céu e não à terra. Abre a tuas asas e voa! (CHIZIANE, 2013, p. 92-93)

Nas passagens apresentadas, temos o comentário do treinador da equipe que jogou contra o time que Mutola fazia parte e de um homem desconhecido que vê a jovem jogadora em meio a um treino. Em suas palavras, ambos enfatizam que Mutola era uma esportista que nasceu para se destacar no mundo do esporte, mesmo enfrentando muitos preconceitos.

Contrário ao posicionamento das colegas, o aluno Leandro argumenta que “o futebol é um esporte em que predomina o sexo masculino, portanto Maria sabia que não seria aceita, ainda mais por ela ser destaque na equipe deixando os outros jogadores para trás”. Na fala de Leandro, percebe-se um discurso machista e preconceituoso, incutido em sua visão de mundo por motivos diversos, seja pela estrutura social ou familiar.

Concluído o momento de discussão foi pedido que os alunos registram nos diários de leitura suas impressões sobre o conto.

No dia 25/05/2017, realizamos o último encontro do nosso experimento. Esse foi inicializado com a retomada de alguns pontos discutidos na aula anterior sobre o conto “Mutola”. Na sequência, perguntamos aos alunos se eles tinham concluído os seus registros no diário de leitura. Diferente do que aconteceu com o conto “As cicatrizes do amor” em que os discentes não registraram suas impressões sobre o texto em casa, pois alegaram terem dificuldade para fazer, todos os alunos concluíram a atividade em casa. Eles afirmaram que tinham compreendido o conto, já que o mesmo utiliza uma linguagem acessível, além do mais, segundo os alunos, o enredo é claro e direto.

Acreditamos que o fato de não sentirem dificuldade, dessa vez, em realizar o registro no diário se deve ao contato que os alunos tiveram nos encontros anteriores com o texto literário, além dos momentos de leitura compartilhada que muito contribuiu para a discussão, conseqüentemente para a troca de experiência.

Para finalizarmos o encontro, recolhemos os diários de leitura, agradecemos pela participação de todos e abrimos o espaço para que os alunos se posicionassem sobre a experiência que tiveram com contos de Paulina Chiziane. Em um panorama geral, os alunos

demonstraram-se bastante satisfeitos com encontros e enfatizaram que foram proveitosas as leituras e discussões em sala de aula sobre os textos da autora moçambicana.

Saindo de sala, iniciamos a análise dos diários de leitura sobre o conto “Mutola” e percebemos que foram recorrentes os apontamentos em torno do lugar da mulher na sociedade africana, assim como aconteceu com o conto “As cicatrizes do amor”. Os participantes Marcos, João, Simone e Tiago apresentam observações que partem das suas apropriações da narrativa, por meio da experiência de leitura subjetiva e toda a carga de significado, despertando um olhar crítico sobre a personagem Maria de Lurdes e os fatos do enredo da obra.

A partir da leitura da narrativa, os colaboradores enxergam na protagonista uma mulher guerreira que enfrenta a sociedade em busca do seu sonho, se tornar uma jogadora de futebol, esporte até então que só era praticado pelos homens. A aluna Simone afirma que Maria é uma mulher que está à frente das outras mulheres, pois não aceita a condição, de subalternidade imposta às mulheres em África, enquanto as demais, além de aceitarem criticam Mutola por tentar ser “diferente”. Tiago ressalta que Mutola não queria ser apenas mais um objeto na sociedade e para isso luta para ter o seu espaço. Podem-se contatar tais expressões nos seguintes registros dos participantes apresentados na sequência:

O texto retrata uma mulher forte, decidida, que não se deixa abater por julgamentos e críticas feitas às suas escolhas. Uma mulher que busca seus objetivos, e que vai contra o pensamento de todos para realizar seus sonhos. Enfrenta o preconceito, pois a mulher tinha de ser dona de casa. Não poderia fazer nada que fosse considerado coisa de homem. Tinha de ser submissa. Mas Mutola era diferente. E não a compreendiam. (Marcos)

Maria de Lurdes, “Mutola”, é uma pessoa guerreira que é determinada e gerenciada por sonhos. O conto nos encanta com a capacidade de reflexão, faz-nos mergulhar na trajetória da personagem. Mutola é gerida por sonhos, mas não é qualquer sonho, é algo que suscita muita discussão e preconceito. (João)

A voz de Mutola é de uma mulher que sabe o que quer independente dos preconceitos das pessoas que pra ela tanto faz o que dizem. Ela só pensa em realizar seu sonho se tornando uma mulher a frente da outra fazendo o que gosta, afinal ninguém é obrigado a fazer o que acham certo. Enquanto uns só queria se embeleza e arruma marido a realidade dela era completamente outra que se pode comparar com a nossa do tempo de hoje. Diferente do conto anterior ela não é uma pessoa submissa é completamente dona do que quer e de suas vontades. É uma pessoa que está acima das outras mulheres fazendo aquilo que deseja, não o que acham certo aos olhos dos outros. (Simone)

No conto em si mostra que Mutola não queria ser apenas mais uma mulher na sociedade, ela queria ter um futuro. Dedicando-se ao futebol, ela entra

num time e se torna a melhor jogadora do time. As outras mulheres acham ruim por ela não ser como as demais mulheres, pois ela quer ter um futuro, uma carreira, ser independente. Ela queria ter um lugar na sociedade, fazer a diferença entre as mulheres, se dar a própria condição na sociedade. (Tiago)

Os comentários dos alunos se baseiam no sonho que Mutola defende e em mais duas temáticas do pós-colonialismo que são a submissão da mulher e o preconceito, mais precisamente o sexista.

Sobre a submissão da mulher, Bonnici (2009) evidencia que ela se agrava ainda mais com a colonização, já que além da tentativa de homogeneização social e desestruturação quanto à formação das tribos e das famílias, ocorreu a imposição dos costumes eurocêtricos, e afastamento das mulheres tanto no meio social como familiar. O autor destaca que o período de colonização e o “discurso colonialista eram impregnados pelo patriarcalismo e pela exclusividade sexista” (BONNICI, 2009, p. 263).

Aos homens eram dados todos os privilégios, já às mulheres não se permitia a participação na vida social e econômica do país, tampouco era permitido opinar sobre os assuntos da casa, já que, no lar e na relação a dois, era a voz masculina que determinava as regras, restando às mulheres a submissão e silenciamento, este ressaltado durante o período colonial. Portanto, no continente africano as situações vivenciadas pelas mulheres no período colonial foram bastante difíceis, uma vez que se tem uma sociedade de dominação masculina, em que os papéis sociais de homem e mulher são estabelecidos através de relações de poder.

Mutola representa as mulheres africanas que lutam constantemente para o reconhecimento nas esferas sociais, desconstruindo discursos e ganhando espaços na sociedade pós-colonial. É uma mulher que assume o desafio do enfrentamento discursivo a caminho da mudança. A partir de suas lutas e conquistas, Maria deixa de ser um objeto oprimido pelo sujeito dominador e passa a ser também um sujeito que pode falar através do esporte, inicialmente o futebol e posteriormente o atletismo, contribuindo para a reconstrução identitária e histórica do seu país.

Maria é uma mulher que pode falar e se transforma em um ser politicamente consciente que tem coragem de enfrentar os seus opressores. Segundo Bonnici (2009), a atribuição de voz aos dominados na literatura africana é a liberdade dos silenciamentos vividos e difundidos pelos dominadores na conquista de seus espaços.

Para finalizarmos esse momento de discussão, gostaríamos de enfatizar que durante a atividade de leitura e discussão do conto “Mutola” (2013), os alunos se mostraram bastante interessados e até mesmo os que estavam sempre se recusando a realizar as discussões e



atividades, se propuseram a participar. Sobre a sequência, de uma forma geral, entendemos que seja qual for a discussão que embala a metodologia para o ensino de Literatura, é sempre possível dinamizar, recorrer à leitura literária como ponto de partida e criar estratégias que possam auxiliar nas atividades de releituras dos textos.

#### **4.2 Frutos da pesquisa na instituição**

Quando adentramos os portões da EEEFM Dom Aauto, no mês de abril de 2017, para iniciarmos a nossa pesquisa, a instituição de ensino já apresentava um Projeto Político Pedagógico pronto para ser desenvolvido de forma interdisciplinar durante o ano letivo. O projeto tinha como título “TIC’s e Educação: a utilização das tecnologias como ferramentas de ensino-aprendizagem na escola Dom Aauto” e tinha como principal objetivo informar e conscientizar os discentes sobre os mais diferentes usos das tecnologias de informação e comunicação (TIC’s).

Durante o período em que intervimos na escola os alunos colaboradores se mostraram tão receptivos e curiosos sobre a África que decidiram conversar com a direção do colégio para que as ações do projeto que deveriam ser desenvolvidas pela turma estivessem ligadas ao continente africano, utilizando as TIC’s como suporte e divulgação para os trabalhos. A direção acatou o pedido dos alunos e pediu a nossa colaboração para orientar as atividades juntamente com a professora de Língua Portuguesa da turma.

A temática africana não se restringiu apenas aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, do turno noturno, mas também foi trabalhada por uma turma da 2ª série e por outra da 3ª série da última fase da educação básica, turno matutino, em parceria com as professoras de História e de Sociologia. Os alunos da 2ª série focaram suas ações na culinária afro-brasileira e nos poetas brasileiros negros, já os da 3ª série desenvolveram um trabalho voltado para romper o preconceito contra negros na sociedade e em especial nos espaços escolares.

Ao introduzir a discussão das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileira, a escola, de certo modo, buscou cumprir com a Lei 10.639/03 que torna obrigatória nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio o ensino de história e cultura afro-brasileira. Essa Lei se volta para correção de uma desigualdade histórica que recai sobre um segmento populacional específico, ou seja, os negros. A Lei 10.639/03 incentiva mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação.

Para o desenvolvimento do projeto na escola, foram realizadas pesquisas sobre a literatura e alguns aspectos culturais do continente africano, entrevistas com pessoas negras que já sofreram preconceito em virtude de sua cor, reprodução de alguns pratos típicos da África. A turma da 3ª série, em que tínhamos realizado o nosso experimento, contribuiu com o projeto realizando pesquisas sobre a literatura africana de autoria feminina, especificamente sobre a produção de Paulina Chiziane, Noêmia de Souza, Lília Momplé e Ana Paula Tavares; reproduzindo três pinturas e quatro mosaicos que retratam a vida cotidiana da mulher africana como podemos comprovar na imagem<sup>18</sup> abaixo.

Fotografia 1 – Pinturas desenhadas pelos alunos do 3º ano C



Fonte – Silva (2017)

Acreditamos que o fato de os alunos da turma em que realizamos a intervenção terem de pesquisar sobre a produção de mulheres africanas e escolhido imagens com mulheres pode ter sido fruto da experiência que tivemos em sala de aula com os dois contos de Paulina Chiziane.

Os alunos da referida turma também realizaram duas aulas de campo. Essas aulas aconteceram em dois lugares diferentes que despertaram bastante a curiosidade dos alunos e muito contribuiu para a culminância do projeto. A primeira aconteceu no dia 18/10/2017 e foi realizada em um terreiro de candomblé localizada na cidade. Na oportunidade, os alunos puderam obter informações sobre duas religiões de matriz africana, candomblé e a umbanda. Lá, fizeram entrevistar ao líder religioso do espaço, conheceram alguns orixás no local, “quebrando” um pouco com o preconceito existente contra a religião do candomblé e da umbanda e as pessoas que dela fazem parte.

<sup>18</sup> Foto tirada durante a culminância do projeto.

A segunda aula de campo, foi realizada no dia 04/11/2017, na comunidade quilombola do Sítio Matão, município de Gurinhém-PB. Na ocasião, a turma conheceu o OlodumMatão grupo de percussão e dança afro, que fez uma apresentação para os discentes e explicou um pouco sobre os instrumentos musicais que utilizam. Na ocasião os estudantes conheceram o organizador do grupo Roberto Nobel, que concedeu uma entrevista contando um pouco sobre a organização do quilombo e fundação do OlodumMatão.

Todas as entrevistas gravadas durante as aulas de campo foram editadas e publicadas em uma página do *facebook* criada pela turma que recebeu o nome de **A cor da cultura**. Os alunos recorreram a esse meio de divulgação com o objetivo de oportunizar a comunidade a transmissão de um pouco dos conhecimentos que adquiriram nos dois ambientes visitados.

Fotografia 2 – Imagens da página do facebook **A cor da cultura**



Fonte – Página A cor da Cultura no facebook<sup>19</sup>

Todos os materiais produzidos pelos alunos foram expostos na culminância do Projeto Político Pedagógico da escola que se realizou no dia 20 de novembro do ano de 2017, data em que se comemora o dia da consciência negra. O evento aconteceu durante os turnos matutino e vespertino e foi aberto à comunidade. Na oportunidade, os alunos apresentaram e explicaram os vídeos produzidos, os três quadros reproduzidos, os dois mosaicos construídos, alguns instrumentos usados na capoeira e declamaram o poema “Grito negro” de José Craveirinha.

Nesse evento, os discentes mostraram um pouco de todo o trabalho que realizaram durante o ano letivo sobre o continente africano e puderam contribuir com a propagação de

<sup>19</sup> Disponível em <https://www.facebook.com/cordacultura>. Acesso em dezembro de 2017.

uma cultura muito rica, além de esclarecer alguns questionamentos do público que assistiram às apresentações.

Após a culminância do projeto, os alunos avaliaram o projeto desenvolvido através de comentários por escrito. Nas palavras dos discentes é visível a importância das ações realizadas sobre a cultura africana. Pode-se constatar tal afirmação nos registros dos participantes:

Neste projeto conhecemos muito mais sobre a cultura maravilhosa de forma que conseguimos nessa realidade compreender as alegrias e tristezas deste povo que é tão mal visto pela sociedade. Foi uma experiência maravilhosa que nos enriqueceu de conhecimentos. (Jorge)

Com todo o projeto em si, tivemos a certeza que o valor do negro é imenso e como a música de Karol Conka mesmo diz: “Negro, branco, rico, pobre o sangue é da mesma cor, somos todos iguais sentimos calor, alegria e dor” (Marta)

O projeto serviu-nos para abrir os horizontes para a cultura de um povo de vasta inteligência e magnífica literatura. As pinturas, mosaicos, a capoeira, enfim, são várias as formas de um povo expressar a sua cultura. [...] Aprendemos muitas coisas neste projeto, compartilhamos experiências, trocamos ideias e nos identificamos com essa cultura. (João)

Acredito que todos nós aprendemos uma lição, antes de julgar ou criticar, devemos ter conhecimento, ou seja, procurar se informar antes de julgar ou criticar tal coisa, mas além de tudo, saber respeitar. (Tiago)

Diante das respostas dos alunos, podemos dizer que o projeto contribuiu para desconstruir os aspectos negativos sobre o povo africano e afro-brasileiro no sentido de criar novas relações de convivência e combate ao preconceito racial. Os colaboradores puderam perceber que a África é muito rica culturalmente, portanto, nem tudo nesse continente é só pobreza, fome, miséria como nos é ensinado nos livros didáticos, em que a história africana parte de uma visão eurocêntrica, que sempre negou a história, a diversidade e os valores étnicos raciais do continente africano e sua real contribuição para a formação da história, do povo e da cultura brasileira. Durante a realização das ações foi esclarecido para os discentes que as dificuldades enfrentadas em partes do território são consequências da política europeia pautada por interesses econômicos que resultou na escravidão de muitos seres humanos.

A partir da fala dos discentes, podemos perceber que as atividades desenvolvidas sobre a África colaboraram para que eles construíssem uma imagem diferente sobre o continente africano e o negro, contribuindo para transformar a escola em um ambiente de

respeito às diferenças. Além de demonstrar para os educandos a origem da nossa identidade afro-brasileira e criar novas percepções de convivência e respeito com as diferenças raciais.

Esse projeto foi resultado da ousadia de uma turma que rejeitou uma proposta pronta e sugeriu investir no novo naquele contexto escolar, a temática da África, a identidade negra, o preconceito racial. Temas que ainda não tinham sido trabalhados na escola na perspectiva da lei 10.639/2003. Os objetivos foram alcançados e podem ser constatados nos discursos dos alunos sobre seu aprendizado. Apenas foi plantada uma semente e muitas outras estratégias metodológicas precisam ser implantadas no ambiente escolar para que possamos diminuir com o preconceito racial que ainda persiste na nossa sociedade. É preciso continuar a discussão sistemática das relações étnico-raciais, da história e cultura africana e afro-brasileira, como forma de conscientização crítica contra as desigualdades históricas, culturais, econômicas e sociais que incidem sobre a população negra em nosso país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa enveredou pelo caminho da observação e da reflexão acerca da recepção de dois contos da autora Paulina Chiziane pelo público do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Dom Adauto, localizada em Juarez Távora-PB, a partir da realização de uma sequência didática e da leitura dos contos “As cicatrizes do amor” (1994) e “Mutola” (2013) de Paulina Chiziane. Os textos favoreceram a discussão a respeito das construções históricas sobre as relações entre homem, mulher e sociedade no continente africano. A experiência de leitura realizada na turma proporcionou ganhos significativos para os colaboradores, ampliando a bagagem de leitura destes, assim como permitiu o desenvolvimento de uma atitude mais crítica perante os embates causados pela literatura.

A leitura dos contos proporcionou para os estudantes a visão de uma Moçambique que faz parte do país africano e, também, da mulher moçambicana que assume identidades diferentes e que vê na literatura um espaço de subterfúgio para lutar contra as forças opressoras do patriarcalismo e do colonialismo. Além do mais, a leitura de uma obra literária em sala de aula pode contribuir para o resgate de temáticas pouco discutidas, relativas às minorias, como por exemplo, o tema da submissão feminina, tratado nas obras estudadas.

Acreditamos que a literatura é um espaço favorável para se ouvir a voz da mulher, considerando que as suas discussões podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

No início da intervenção, percebemos que existia certo desconforto por parte de alguns alunos de participarem das aulas, pois não era comum para eles que durante as aulas fossem realizadas leituras e discussões de textos literários, portanto o “novo” causa certo receio. Acreditamos que a ausência de obras literárias em sala de aula também contribuiu para que os alunos em casa, sem nenhuma mediação, não conseguissem realizar a atividade de registrar suas impressões sobre os contos. Além do mais é perceptível nos diários de leituras dos alunos a falta de leitura e interpretação do texto literário, já que a maioria dos alunos não conseguiu se posicionar sobre os contos estudados e se detém apenas em escrever resumos do enredo da obra.

No decorrer da intervenção, percebemos que houve a aceitação de um texto novo, de autoria desconhecida por eles e isso significou algo muito positivo para nossa pesquisa. Outro fator muito relevante foi a confirmação de que o texto literário não possibilita apenas uma resposta, pois, através das falas dos discentes, foi possível perceber que cada um confrontava

ou aceitava as indicações do texto à maneira de suas experiências. A metodologia utilizada não se deixou engessar pela teoria, no entanto, foi modificada a partir das necessidades e colaborações dos alunos, que muitas vezes conduziram o processo de ensino aprendizagem.

Em nossos encontros, mais especificamente, aquele no qual realizamos a leitura dos contos, percebemos que os estudantes que estão participando da leitura reencontravam o prazer da leitura e vivenciaram uma experiência estética ao adentrarem no texto, imaginando e vivenciando as ações apresentadas na história.

A observação dos alunos no decorrer do processo de leitura, os dados coletados e todos os procedimentos utilizados na pesquisa, de fato, contribuíram para uma maior aceitação do método recepcional. A cada encontro, era notável, nas participações, a capacidade dos alunos de reelaborarem as leituras em direção à discussão de gênero.

A pesquisa revelou também que a leitura de textos da literatura africana era algo novo para a maioria dos leitores; que os alunos mostraram-se receptivos ao trabalho com a literatura quando perceberam que podem se manifestar acerca do texto sem o risco de recriminações; que os leitores perceberam a condição de submissão da mulher africana apresentada nos contos, assim como também que esse ser subalterno pode falar e ser ouvido através do texto. Ainda que a personagem de Chiziane assuma uma condição subalternizada, o ganho da leitura é a forma como o texto permite a expressão da subjetividade feminina, silenciada por séculos de dominação, como vítima da opressão do colonizador ou do patriarcalismo herdado desse sistema.

Destacamos que a sala de aula pode se tornar um espaço capaz de sensibilizar à leitura, buscando o desenvolvimento de competências que contribuem para a formação do pensamento crítico, na medida em que constatamos as mudanças e as transformações na forma de pensar sobre a mulher moçambicana e sobre o território africano.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Fernanda. **Conto Moçambicano**: escritas pós-coloniais. Lisboa: Caminho, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BHABHA, H. A questão do “outro”: diferenças, discriminação e o discurso do colonialismo. In.: HOLANDA, H.B.de, **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p.177-203.
- \_\_\_\_\_. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávilla, Eliana Lourenço, Gláucia Renate. 2.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 05 de out. de 2016.
- \_\_\_\_\_. Decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. **Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 05 de out. de 2016.
- \_\_\_\_\_. **Parecer Homologado 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialistas. In.: BONNICI, T; ZOLIN, L (orgs). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3.ed. ver. e amp. Maringá: Eduem, 2009, p.257-285.
- \_\_\_\_\_. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**. Bauru, v.19, n.1, 1998, p.07-23.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina revisitada**. In: LINS, Daniel; org. **A dominação masculina revisitada**. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-27.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995, p.235-263.



CHABAL, P. **Vozes Moçambicana: literatura e nacionalidade**. Lisboa: Vega, 1994.

CHIZIANE, Paulina. **As Andorinhas**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

\_\_\_\_\_. As cicatrizes do amor. In.: SAÚTE, Nelson (Org). **As Mãos dos Pretos: Antologia do Conto Moçambicano**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2007.

\_\_\_\_\_. Novelas brasileiras passam imagem de país branco, critica escritora moçambicana. Brasília. **1ª Bienal do Livro e da Leitura**, 17 de abril de 2012. Entrevista a Alex Rodrigues. Disponível em <[agenciabrasil.ebc.com.br](http://agenciabrasil.ebc.com.br)>. Acesso em 10/04/2016.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Rosilene Silva. Visão Panorâmica das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. In Silveira, Regina da Costa & COSTA, Rosilene Silva (Orgs). **Literatura, história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas: redes de possibilidades para o cumprimento da legislação: Lei 10.639/2003**. Porto Alegre: UniRitter, 2011.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: 2013.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literaturas Africanas de Língua Portuguesa**. Curitiba: Veredas & Cenários, 2008.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine Resende. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. (vol.1)

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ativa, 1994.

JOUBE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In.: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerárd; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2013.

MANJATE, Rogério. In: **Revista Moderazinco**. Maputo, abril de 2002. Disponível em: <[www.moderazinco.tropical.co.mz/edic\\_III/entrevista/paulina.htm](http://www.moderazinco.tropical.co.mz/edic_III/entrevista/paulina.htm)>. Acesso em 10/04/2016.

MIRANDA, Maria Geralda de e SECCO, Carmen Lucia Tindó (Orgs). **Paulina Chiziane: vozes e rostos femininos de Moçambique**. Curitiba: Annris, 2007.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2008.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. A literatura de expressão portuguesa em alguns livros didáticos. In.: \_\_\_\_\_; ALVES, J. H. P. (Orgs.) **Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos**. Campina Grande: EDUFPG, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jorgão ou um ideal?. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Orgs). **Memórias da Borborema: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROBERT, B. K. **A consciência da subalternidade: trajetória da personagem Rami em Niketche** de Paulina Chiziane. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Línguas Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. **O ensino das literaturas Africanas de Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro: algumas considerações**. Revista ECOS. Edição nº 001 – Dezembro de 2011. Disponível em <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/>. Acesso em 25/12/2016.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Orgs). **Memórias da Borborema: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

SANTILLI, Maria Aparecida. **Africanidade: contornos literários**. São Paulo: Ática, 1985.

SAÚTE, Nelson (Org). **As Mãos dos Pretos: Antologia do Conto Moçambicano**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2007.

SERRANO, Carlos. **Memória D`África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2010.

- SHOHAT, E; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica**. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1995.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TEDESCO, Maria do Carmo Ferraz. **Os romances de paulina Chiziane e Mia Couto e a reconfiguração da identidade nacional**. Brasília: Departamento de História, UNB, 2008.
- TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DÍEFEL, 2010.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In.: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009. p. 189-199.
- ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntico/ Ceale, 2003.

**ANEXOS**

ANEXO A – CONTO “As cicatrizes do amor”

## AS CICATRIZES DO AMOR

Diabos me levem se não estou bem nesta rodada de mulheres sentadas na areia e os homens nas cadeiras. Todas as gargantas regam-se na fonte do uputo que flui aos borbotões. O ambiente confortável é de gente humilde, sincera, andrajosa e descalça.

A brisa suleste brinca no chapéu dos cajueiros. Os corpos exsudados pelo verão deliram com os beijos das brisas. O céu nublado transfere o cinzento feio para a transparência do Índico. Corvos em revoada grasnam agouros que ninguém liga! Quem entra na caserna de Maria, bebe alegrias e esquece o resto. É verdade, sim. Neste campo de deslocados na Inhaca, o povo triste recria felicidade. †

Uma mosca bailando ao vento, despista-se, cai no meu copo e debate-se louca. Que azar!

– Que sorte! A mosca dá sorte, menina!

Sorte? Sorte, sim senhora, confirmam os sorrisos. Com a ponta da unha removi a intrusa, vazei o copo num trago, não ia a sorte volatilizar-se.

Semicerrei as pálpebras sorvendo a delícia daquele paraíso de miséria. O uputo é bom e a bebida fresca; a música é dos pássaros e o calor dos sorrisos. As mãos

de todos espalmam-se em apertos vigorosos, frenéticos, com saudações de boas-vindas, compadre, vai um copo, não vai?

Alguém, folheia um jornal velho.

– Veja isto, compadre. Duas crianças abandonadas pelas mães.

A dona de casa deixa de farfalhar, estampa olhos no jornal machucado tentando identificar os rostinhos dos infelizes.

– O que lhes aconteceu?

– Alguém as deitou fora. As mulheres estão doidas.

– São efeitos do PRE – respondeu o outro. – Se os pais comprarem o leite para os meninos, não sobra nada para os copos. Não há dúvida. A maldade grassa nos dias que passam.

– A maldade nasceu antes da humanidade. A culpa cabe às mães mas é de toda a sociedade – sentenciou a mulher.

– Não fuja da verdade comadre, que a culpa está com as mulheres. O que dizes é suruma da bebedeira, estás embriagada, sim.

A voz de limão do homem duro era palha seca na fogueira tosca.

– O que vocês não sabem disse Maria – é que cada nascimento tem uma história e cada acção, uma razão. Na minha juventude cometi o mesmo crime, ou melhor, ia cometê-lo. Tudo por causa desse amor amargura, amor escravatura, que transtorna, que enfeitiça, fazendo do amante a sombra do amado.

Maria entristece. Ergue os olhos para o céu na súplica do silêncio. A mente recua na trajectória distante,

mais veloz que a estrela cadente. Baixa os olhos para a terra infértil, salpicada de ervas tisanadas.

O vulcão da recordação explodiu narrativas; as lavas caíram como soco nas gargantas abafando os acordes, calem-se todas as bocas, a comadre é que fala! A voz de Maria fez-se ouvir das profundezas do tempo. ¶

«Lembro-me da noite sem lua, quando debaixo do cajueiro disse sim, ao homem dos meus sonhos. O régulo de Matutuíne, meu pai, disse não a esse, pobre, sem gado para lobolar a filha do rei. Ao meu homem ultrajado não restou outra alternativa senão procurar o lenitivo das mágoas do outro lado da fronteira, em Johannesburg, deixando-me o ventre semeado. Nos nove meses de gesta, minha alma em suplício consumiu facadas. Quinze dias depois do nascimento da criança, o meu pai disse: fora desta casa».

Relato de manga verde com sal, arrepiante, excitante, cativando a atenção de todos os olhos e ouvidos. Vamos, conta-nos tudo, Maria, pareciam incitar as vozes em silêncio.

«Supliquei clemência à humanidade; recorri à amizade. Em vão. A amizade abraça a riqueza que é beleza, e não a tristeza que é leprosa. Amor verdadeiro só a terra dá, quando no fim da jornada ela diz: repousa nos meus braços por toda a eternidade. Amarrei a capulana bem firme; com o bebé bem seguro nas costas, jurei: os empecilhos que obstam a minha estrada serão removidos pela minha mão. Chegarei a Johannesburg, minha terra de promessa. Abandonei a casa no ritual dos galos cerrando as cortinas vesperais. Segui o rasto do cruzeiro

do sul, caminhei dias, e noites suficientes para contar todas as estrelas do firmamento».

Retalhos da vida, revolteando as entranhas de quem as escuta. Atenção! O que aqui se conta, está a acontecer agora!, em qualquer parte do mundo. E tu baílas, Maria, o streep-tease das batucadas da tua amargura, que a embriaguez revolveu-te a língua. Desatas o lenço e a capulana. Da blusa já levantada, espreitam os seios surrados de mil beijos, desfraldas as cortinas dos teus segredos, és indecente, Maria!

«Mas a vida é mesmo isto. Irmão é aquele que te abraça, na desgraça. Do outro lado da fronteira, encontrei um desconhecido que me deu o conforto, repouso e dinheiro para prosseguir a marcha. Entrei num comboio. A criança enfraquecida deixou de chorar. O corpinho frágil incendiou-se num fogo húmido mais abrasante que o calor de Dezembro para logo a seguir arrefecer mais do que todas as madrugadas. Enquanto o comboio vence a distância, os passageiros conversam, riem, a criança apaga-se, faça alguma coisa. Deus dos milagres! O que será de mim, sozinha, num país estranho, com uma criança morta nos braços? Ventre meu, abre-te, quero devolver este ser à sua origem. Apelo do desespero. Mas onde reside o poder dos homens, se nem as parcelas do próprio corpo obedecem ao seu comando? Abandonei o comboio. Abri caminho com golpes rápidos dos cotovelos entre a multidão de negros caminhando para os cantos mais recônditos dos guettos. Meus olhos inquietos procuravam uma lixeira, uma vala, uma corrente de água, esgotos, para desfazer-me do meu fardo. Trágica peregrinação! Chorava pelo



amor que me fazia chorar; pela terra mãe que deixei; pelo casamento conveniente que recusei; pelo funeral digno que a minha filha teria, com lágrimas e cânticos, e eu, a visitar a sepultura, levando em cada dia um ramo de flores multicolores bem aconchegadas no peito, com poses de noiva que nunca fui. De repente o coração pulsou: uma moita cruzou o horizonte dos meus olhos. Será ali, será ali, o cemitério da minha filha, e à noite, batidos de corvos deliciar-se-ão com o corpo frágil do meu rebento, ai!...»

Tapas os olhos arrepiada, fremes de dor. Maria, o relato ultrapassa o limiar de uma recordação. É uma revivência, um quadro bem evidente nos arquivos da tua memória, e nós não largamos um só suspiro, hipnotizados pela tua dor.

«Mergulhei na moita, paraíso ilícito. Os amantes também lá estavam, protegendo os abraços dos olhares indiscretos, e eu nem os vi, empenhada que estava na minha tarefa secreta. Adeus, fruto do prazer e dor; amor de fervor, adeus! Abandonava o lugar em passos de fuga; o casal que me espiava lançou gritos, alarmando os transeuntes que me rodearam. Uma velhota enxotou os curiosos levou-me à sua casa para tratar da criança. Nem com isso desisti dos meus intentos. A latrina da casa era mesmo ideal para a consumação do meu acto. Esperei que a velhota adormecesse. Em vão. Era mais vigilante que todos os anjos da guarda. O sono venceu-me. No sonho vi a minha pequena já crescidinha, rindo em gargalhadas rasgadas nos braços do pai. O choro da criança interrompeu o meu sonho, transportando-me para o novo sonho desta vez bem mais real: a criança

sorria, vencendo a agonia. Deus dos milagres, responde às minhas súplicas, obrigado. Os espíritos do mar venceram o mal, amém! Pelo sinal da Santa Cruz».

Eu, pecador, me confesso. Sorvi a taça do abominável, fluindo da garganta da autora. Com o simples relançar da vista tentei penetrar no secreto de cada alma. Afinal quem somos nós? Em quantos vendavais nos espiralamos até galgar o degrau do presente? Agora pergunto, Maria: que razões te levam a desvendar os aposentos da miséria ao público, estampando a vergonha e a desonra no rosto dos teus filhos?

Bailas, Maria, agora completamente desnuda. As tuas curvas são ardentes, confirmam os homens, mas as tatuagens que exhibes são as mais secretas e as mais sagradas do teu mundo.

«É depois caí nas mãos de uma farsante que me obrigou a trabalhar para ela, com ameaças de denúncia por violação da fronteira. Seis meses durou a prisão bem como o plano de evasão. Maldição! Aprendi a má lição. Antídoto para a vigarice: vigarice e meia. Um dia a velhaca embriagou-se demasiado. Roubei-lhe todos os valores e desapareci. Como uma pena voando ao vento, balancei de poiso em poiso, contornando vilas, cidades, até alcançar o objecto da minha aventura: o meu homem!»

– E depois?

– Ah, a vida é um jogo de ntchuva: cheio aqui, vazio ali. Conheci a verdadeira felicidade ao lado do meu marido.

– E a criança?

– É aquela ali, e já me deu dois netos.

Porque escondes os olhos, Maria? Talvez te envergonhes dos teus actos, talvez te arrependas do teu relato, ou mesmo te revoltas contra a sociedade que te conduziu aos caminhos da tragédia. As cicatrizes do amor rasgaram as crostas e jorraram um líquido sangue que escorre pelas curvas das tuas pálpebras.

A filha em questão, preparou a flecha que disparou certaíra.

– Mãe, eras capaz de jogar-me na fossa, a mim?

– Perdoa-me, querida. Eu não queria dizer nada. Apenas gostaria que os seres humanos tivessem mais humanidade, amor e fraternidade.

Na caserna de Maria há uma mulher que chora, e os soluços sincronizam com a makwayela das palmeiras. Os corvos em revoada grasnam agouros, as nuvens já abalaram e o sol voltou a abrasar. As águas do Índico balançam com mais força sob o domínio do vento sul. No coração da noite haverá tempestade.

*Outubro 1989*

(In *O Conto Moçambicano – Da Oralidade à Escrita*, org. Maria Luísa Godinho e Lourenço do Rosário, Te Corá Editora, Rio de Janeiro, 1994.)

## MUTOLA

### 1

*O Chivambo gostava de contar histórias, mas esta era a sua preferida. Contava-a tantas vezes quantas podia. Uns ouviram-no quando pregava na Igreja Presbiteriana de Chamanculo, lá para os anos 1960. Os colegas ouviram-no no quarto do colégio da missão. Outros ainda ouviram-no de armas nos ombros, na marcha de libertação.*

Era uma vez...

Um homem que apanhou uma águia pequenina. Levou-a para casa e pô-la na capoeira. Educada como uma galinha, a águia até comia a comida dos patos. Comportava-se como uma verdadeira galinha.

Um biólogo passou por ali e exclamou:

– Uma águia na capoeira de galinhas?

– Era uma águia, mas transformei-a em galinha apesar de todo o seu tamanho – respondeu o dono da capoeira, muito vaidoso.

– Não, responde o biólogo. Uma águia é uma águia. Nasceu para governar o mais alto dos céus.

– Esta? Nunca mais voará!

Discutiram. O dono da capoeira teimava e, por isso, fizeram a aposta. O biólogo, erguendo a pesada ave, disse:

– Águia, águia, abre as tuas asas e voa.

A ave olhou para todos os lados. Viu o farelo e as galinhas a debicar. Voltou para o chão e continuou a sua vida de galinha. O dono afirmou, contente:

— Viu?

O biólogo teimou.

Fizeram a experiência mais três vezes e nada! A águia era mesmo galinha. Na quinta tentativa, o biólogo obrigou a ave a confrontar o sol enquanto implorava:

— Águia, águia, abre as tuas asas e voa!

A ave real abriu as asas e lançou-se no voo, subiu, subiu até desaparecer no horizonte.

As águias, como as andorinhas, são filhas da liberdade.

## 2

— És completamente maluca. Lurdes — diziam as amigas lá do bairro — tu não és mulher!

— Por quê? O que significa ser mulher? — questionava incrédula.

— Ah! Mas que pergunta! — diziam com ar de gozo. — Será que nunca viste nas revistas, nas novelas?

— Não tenho vontade nenhuma de perder o meu tempo a entrançar cabelos de bonca — respondia zangada.

— Devias sim, preocupar-te com coisas de mulher. Por exemplo: ser mais sensual. Fazer enxoval. Concluir um curso de cozinha e outro de boas maneiras enquanto esperas um noivo, para casar e fazer filhos. Não é para isso que as mulheres servem?

— Farei tudo isso um dia!...

95 90 95

— Um dia? Vais perder essa juventude toda à espera do tal dia?

Manifesta-se a cegueira humana diante dos seres eleitos. Contemplando os gênios, nós, os vulgares, achamos diferentes, estranhos, curiosos e dignos das mais severas críticas. Diante deles, nos sentimos perfeitos e, vezes sem conta, ferimo-los com os sabres venenosos que residem nas nossas línguas...

— Conheço uma boa estilista. Queres vir?

— Não tenho tempo, vou treinar.

— Ah, só faltava essa. Não nos venha dizer, amanhã, que não tens namorado!...

— As andorinhas, correndo às voltas no céu, me inspiram. Arrás de uma bola no relvado, sinto-me a voar na conquista do mundo. Vou inscrever-me num clube de futebol. Que mal há nisso?

— Vais estragar o corpo, Lurdes! Vais ficar com os músculos rijos. Os homens gostam de mulheres de peles lisas como caju. Gostam de músculos suaves como carne de frango. Vais jogar futebol? Enlouqueceste de vez.

— Pode ser que esteja louca, sim. Mas a bola me atrai.

Depois dos treinos e da competição, poderemos ir?

— Essa é boa! As duas coisas não casam. Ou escolhes uma, ou escolhes outra.

— Tudo bem. Vou pensar, mas, por favor, deixem-me realizar os meus sonhos e seguir a minha estrada.

Ninguém conseguia entender muito bem como é que ela conseguiu entrar num clube de futebol masculino. Devem tê-la aceite por curiosidade ou para experimentar. Ou para perseguir com fidelidade o postulado constitucional, no que toca à igualdade entre homens e mulheres. Talvez porque, nas

95 91 95

leis do futebol, se esqueceram de escrever que este desporto era o santuário exclusivo dos homens. Ou simplesmente por lapso, nunca ninguém imaginara tal embaraço!...

No dia da partida, ela jogou futebol mestria e marcou golos na equipa de homens. E ela jogou com elegância e sem a menor inquietação, para o assombro do mundo.

— Golbóóó!

— Mas quem marcou o golo?

Depois do golo tão desejado, o embaraço da equipa. Como podiam eles celebrar a golada com abraços efusivos, abraços, saltos mortais, carregadas nas costas, tal como cabritos felizes rebolando nos prados, se ela era uma mulher? Como podiam abraçá-la, amassá-la, carregá-la, com toda aquela loucura e liberdade, se o corpo de mulher só pode ser tocado apenas pelo seu homem?

Os comentaristas da rádio relataram o fato com vozes sincopadas. Não sabem o que dizer ao certo, não foi ainda desenvolvido o vocabulário jornalístico para golos de mulher. Para remediar a situação, o locutor da rádio diz muitas asneiras.

— Ah, que estranho. Nesta vitória, os golos foram de mulher, de homem não — gritava o locutor da rádio — as mulheres normalmente não jogam futebol.

O desconforto não tardou a vir dentro da equipa. Porque os homens começavam já a sentir-se menos homens e ela, uma mulher acima dos homens.

— Isto é nefasto para o estado psicológico da equipa — diziam os treinadores. Esta mulher não pode continuar aqui.

O treinador da equipa adversária grita, esbaforido, para os seus jogadores.

— Gastei o meu melhor tempo, a minha melhor energia, a treinar uma equipa cacarejante. Se ao menos fossem galinhas

☛ 92 ☛

poedeiras, poderiam, pelo menos, pôr um golo. Como homens, deviam ser superiores a ela. Ela sim, tem muito valor. É uma águia numa capoeira de galinhas macho. Não posso suportar semelhante humilhação, demito-me!

O caso desta menina abalou o país inteiro. Os homens defenderam o seu espaço por decreto. Já não pode jogar — disseram. Era o regulamento. Cumpra-se. E assim a Lurdes foi legalmente afastada do santuário dos homens.

As mulheres celebraram o afastamento. Porque ser mulher de verdade é ser a beldade. Maquilhada. Uma miss escovada e lisa como uma boa montada. Os homens celebraram. Porque é mesmo incómodo ter um rival no feminino. Na vitória das mulheres, reside a desonra dos homens.

Pobre Lurdes. Sofreu a pressão das mulheres. Suportou com dureza a exclusão dos homens, que elegantemente a afastaram em nome da lei. Foi discutida em reuniões magnas, onde só entravam os homens de fato e gravata, discutida nos encontros dos bares, pelas mulheres dos mercados, por jornalistas, comentaristas, desportistas, que só falavam do seu caso. Mais difícil ainda deve ter sido ouvir o caso propalado aos quatro ventos, pelo jornal, rádio, televisão.

Um dia, passou um homem que viu, no meio da equipa, uma jogadora de estatura fenomenal. Aproximou-se dela e disse:

— Menina tu és um monumento. O teu lugar é entre os deuses.

Na altura, ela não percebeu nada.

Então, o homem a levou para longe da equipa e disse:

— Menina, tu és uma águia! Tu pertences ao céu e não à terra. Abre as tuas asas e voa!

☛ 93 ☛

Ela olhou para todos os lados e estremeceu, invadida pelo medo das alturas. E não voou.

Voltou a experimentar, com o olhar fixo no dourado solar. Concentrou-se e lançou-se no voo. Subiu, subiu e se colocou um ponto invisível além do horizonte.

Ela era, afinal, uma águia de ouro.

Águia d'Ouro era também o nome do clube de onde foi afastada por decreto. Os olhos cegos deste mundo não enxergaram a verdade. No clube, afastaram a águia e ficaram com as galinhas macho, por não perceber que a verdadeira águia de ouro era ela!

## 3

Na escola, lhe chamam Maria de Lurdes. Outros a tratam simplesmente por Maria. De sobrenome, Muroia, porque os antepassados uniram o corpo com óleo sagrado da mafura. Eles rolam – unam-se – por isso lhes chamaram Muroia, os ungidos pelos deuses!

Depois de deixar o futebol, ela abraçou outra arte. Tornou-se adiera. No mundo das corridas, chamaram-lhe *apwina* Maria Muroia.

Muroia coloca os olhos no céu em cada passo e corre, *de alma leve e limpa*, lubrificada pelo mtona, o mágico óleo *de mafura*. Em cada gesto, elevando a bandeira da nação, *na mure* de todos os sonhos de todas as gerações de toda a gente da nossa terra.

Águia real, ela vai ao encontro dos deuses. De lá, nos traz os cálidos raios de sol que confortam as nossas almas e iluminam

95 94 95

as noites das nossas vidas. Vitória aqui, medalha acolá, a nossa bandeira flutuou vitoriosa, até alcançar o trono dourado do Zulwíne, o Olimpo!

Por isso, cada vez que passa uma águia, as andorinhas bailam no céu e a terra inteira levanta os olhos para o alto em êxtase e delírio:

“Obrigado Muroia, que encarnaste o espírito de Mondlane, e te lançaste no voo da águia!

Que transformou o próprio corpo em Chivambo.

Filha dos espíritos dos N'wanati, de Kambana, de Dzovo, de Maundlane, de Maxele, de Ngomati, de Nyathe - o grande Zambezi!

Das tuas asas de águia teceste o Chitlango que nos elevou ao mais alto do Zulwíne, onde a morte não existe.

Ungistre o corpo e a alma do nosso povo com o mtona, óleo sagrado do Olimpo.

Obrigado, Muroia, águia dos deuses!”

95 95 95

## GLOSSÁRIO

- Chitlango – escudo de defesa  
 Chivambo – objeto ou lugar de tortura.  
 Dzovo – pele  
 mtona – óleo de mafura  
 Silhada – moída em alguidar  
 Nheve - espargos  
 Phama – árvore da borracha  
 Vavar – dilacerar  
 Ngungunhar - zaragatar  
 Maundlane – Criador  
 Mukhuro – prece aos antepassados (Chuofo)  
 Mafureira – árvore de grande porte (oleaginosa)  
 Xima – papas de milho (sena)  
 Zulwíne – céu, paraíso

95 95 95



**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.’”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

D.O.U. de 10.01.2003



## **POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL**

### **I. OBJETIVO GERAL**

Redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária.

### **II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Defesa de direitos.
  - Afirmção do caráter pluriétnico da sociedade brasileira.
- Reavaliação do papel ocupado pela cultura indígena e afro-brasileira, como elementos integrantes da nacionalidade e do processo civilizatório nacional.
  - Reconhecimento das religiões de matriz africana como um direito dos afro-brasileiros.
    - Implantação de currículo escolar que reflita a pluralidade racial brasileira, nos termos da Lei 10.639/2003.
    - Tombamento de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, de modo a assegurar aos remanescentes das comunidades dos quilombos a propriedade de suas terras.
  - Implementação de ações que assegurem de forma eficiente e eficaz a efetiva proibição de ações discriminatórias em ambientes de trabalho, de educação, respeitando-se a liberdade de crença, no exercício dos direitos culturais ou de qualquer outro direito ou garantia fundamental.
    - Ação afirmativa.
    - Eliminação de qualquer fonte de discriminação e desigualdade raciais direta ou indireta, mediante a geração de oportunidades.
    - Articulação temática de raça e gênero.
    - Adoção de políticas que objetivem o fim da violação dos direitos humanos.

### III. PRINCÍPIOS

#### **Transversalidade**

- Pressupõe o combate às desigualdades raciais e a promoção da igualdade racial como premissas e pressupostos a serem considerados no conjunto das políticas de governo.
- As ações empreendidas têm a função de sustentar a formulação, a execução e o monitoramento da política de promoção de igualdade racial, de modo que as áreas de interesse imediato, agindo sempre em parceria, sejam permeadas com o intuito de eliminar as desvantagens de base existentes entre os grupos raciais.

#### **Descentralização**

- Articulação entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios para o combate da marginalização e promoção da integração social dos setores desfavorecidos.
- Apoio político, técnico e logístico para que experiências de promoção da igualdade racial, empreendidas por Municípios, Estados ou organizações da sociedade civil, possam obter resultados exitosos, visando planejamento, execução, avaliação e capacitação dos agentes da esfera estadual ou municipal para gerir as políticas de promoção de igualdade racial.

#### **Gestão democrática**

- Propiciar que as instituições da sociedade assumam papel ativo, de protagonista na formulação, implementação e monitoramento da política de promoção de igualdade racial.
- Estimular as organizações da sociedade civil na ampliação da consciência popular sobre a importância das ações afirmativas, de modo a criar sólida base de apoio social.
- Participação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, composto por representantes governamentais e da sociedade civil, na definição das prioridades e rumos da política de promoção de igualdade racial, bem como potencializar os esforços de transparência.

### IV. DIRETRIZES

#### **Fortalecimento institucional**

- Empenho no aperfeiçoamento de marcos legais que deem sustentabilidade às políticas de promoção de igualdade racial e na consolidação de cultura de planejamento, monitoramento e avaliação.

- Adoção de estratégias que garantam a produção de conhecimento, informações e subsídios, bem como de condições técnicas, operacionais e financeiras para o desenvolvimento de seus programas.

#### **Incorporação da questão racial no âmbito da ação governamental**

- Estabelecimento de parcerias entre a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, os Ministérios e demais órgãos federais, visando garantir a inserção da perspectiva da promoção da igualdade racial em todas as políticas governamentais, tais como, saúde, educação, desenvolvimento agrário, segurança alimentar, segurança pública, trabalho, emprego e renda, previdência social, direitos humanos, assistência social, dentre outras.

- Estabelecimento de parcerias entre a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e os diferentes entes federativos, visando instituir o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

#### **Consolidação de formas democráticas de gestão das políticas de promoção da igualdade racial**

- Fomento à informação da população brasileira acerca dos problemas derivados das desigualdades raciais, bem como das políticas implementadas para eliminar as referidas desigualdades, por intermédio da mídia, da promoção de campanhas nacionais de combate à discriminação, difundindo-se os resultados de experiências exitosas no campo da promoção da igualdade racial.

- Estímulo à criação e à ampliação de fóruns e redes que não só participem da implementação das políticas de promoção da igualdade racial como também de sua avaliação em todos os níveis.

#### **Melhoria da qualidade de vida da população negra**

- Inclusão social e ações afirmativas.
- Instituição de políticas específicas com objetivo de incentivar as oportunidades dos grupos historicamente discriminados, por meio de tratamento diferenciado.

### **Inserção da questão racial na agenda internacional do governo brasileiro**

- Participação do governo brasileiro na luta contra o racismo e a discriminação racial, em todos os fóruns e ações internacionais.

### **V. AÇÕES**

- Implementação de modelo de gestão da política de promoção da igualdade racial, que compreenda conjunto de ações relativas à qualificação de servidores e gestores públicos, representantes de órgãos estaduais e municipais e de lideranças da sociedade civil.
  - Criação de rede de promoção da igualdade racial envolvendo diferentes entes federativos e organizações de defesa de direitos.
    - Fortalecimento institucional da promoção da igualdade racial.
    - Criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
      - Aperfeiçoamento dos marcos legais.
      - Apoio às comunidades remanescentes de quilombos.
      - Incentivo ao protagonismo da juventude quilombola.
        - Apoio aos projetos de etnodesenvolvimento das comunidades quilombolas.
        - Desenvolvimento institucional em comunidades remanescentes de quilombos.
        - Apoio sociocultural a crianças e adolescentes quilombolas.
        - Incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho.
        - Incentivo à formação de mulheres jovens negras para atuação no setor de serviços.
        - Incentivo à adoção de programas de diversidade racial nas empresas.
        - Apoio aos projetos de saúde da população negra.
        - Capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial.
        - Implementação da política de transversalidade nos programas de governo.

- Ênfase à população negra nos programas de desenvolvimento regional.
- Ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia.
- Incentivo à capacitação e créditos especiais para apoio ao empreendedor negro.
- Celebração de acordos de cooperação no âmbito da Alca e Mercosul.
- Incentivo à participação do Brasil nos fóruns internacionais de defesa dos direitos humanos.
  - Celebração de acordos bilaterais com o Caribe, países africanos e outros de alto contingente populacional de afrodescendentes.
  - Realização de censo dos servidores públicos negros.
  - Identificação do IDH da população negra.
  - Construção do mapa da cidadania da população negra no Brasil.

## ANEXO E

**DECRETO Nº 4.886, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.**

Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PN-PIR e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição e

Considerando que o Estado deve redefinir o seu papel no que se refere à prestação dos serviços públicos, buscando traduzir a igualdade formal em igualdade de oportunidades e tratamento;

Considerando que compete ao Estado a implantação de ações, norteadas pelos princípios da transversalidade, da participação e da descentralização, capazes de impulsionar de modo especial segmento que há cinco séculos trabalha para edificar o País, mas que continua sendo o alvo predileto de toda sorte de mazelas, discriminações, ofensas a direitos e violências, material e simbólica;

Considerando que o Governo Federal tem o compromisso de romper com a fragmentação que marcou a ação estatal de promoção da igualdade racial, incentivando os diversos segmentos da sociedade e esferas de governo a buscar a eliminação das desigualdades raciais no Brasil;

Considerando que o Governo Federal, ao instituir a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, definiu os elementos estruturais e de gestão necessários à constituição de núcleo formulador e coordenador de políticas públicas e articulador dos diversos atores sociais, públicos e privados, para a consecução dos objetivos de reduzir, até sua completa eliminação, as desigualdades econômico-raciais que permeiam a sociedade brasileira;

Considerando que o Governo Federal pretende fornecer aos agentes sociais e instituições conhecimento necessário à mudança de mentalidade para eliminação do preconceito e da discriminação raciais para que seja incorporada a perspectiva da igualdade racial;

Considerando-se que foi delegada à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial a responsabilidade de fortalecer o protagonismo social de segmentos específicos, garantindo o acesso da população negra e da sociedade em geral a informações e ideias que contribuam

para alterar a mentalidade coletiva relativa ao padrão das relações raciais estabelecidas no Brasil e no mundo;

Considerando os princípios contidos em diversos instrumentos, dentre os quais se destacam:

- a Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação, que define a discriminação racial como “toda exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objetivo anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico e social”;
- o documento Brasil sem Racismo, elaborado para o programa de governo indicando a implementação de políticas de promoção da igualdade racial nas áreas do trabalho, emprego e renda, cultura e comunicação, educação e saúde, terras de quilombos, mulheres negras, juventude, segurança e relações internacionais;
- o Plano de Ação de Durban, produto da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, no qual governos e organizações da sociedade civil, de todas as partes do mundo, foram conclamados a elaborar medidas globais contra o racismo, a discriminação, a intolerância e a xenofobia; e

Considerando, por derradeiro, que para se romper com os limites da retórica e das declarações solenes é necessária a implementação de ações afirmativas, de igualdade de oportunidades, traduzidas por medidas tangíveis, concretas e articuladas;

#### DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, contendo as propostas de ações governamentais para a promoção da igualdade racial, na forma do Anexo a este Decreto.

Art. 2º A PNPIR tem como objetivo principal reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra.

Art. 3º A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial fica responsável pela coordenação das ações e a articulação institucional necessárias à implementação da PNPIR.

Parágrafo único. Os órgãos da administração pública federal prestam apoio à implementação da PNPIR.

Art. 4º As despesas decorrentes da implementação da PNPIR correrão à conta de dotações orçamentárias dos respectivos órgãos participantes.

Art. 5º Os procedimentos necessários para a execução do disposto no art. 1º deste Decreto serão normatizados pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 20 de novembro de 2003; 182º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

José Dirceu de Oliveira e Silva

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 21.11.2003



## ANEXO F – Imagens da visita a comunidade quilombola do Matão







ANEXO G – Visita ao terreiro

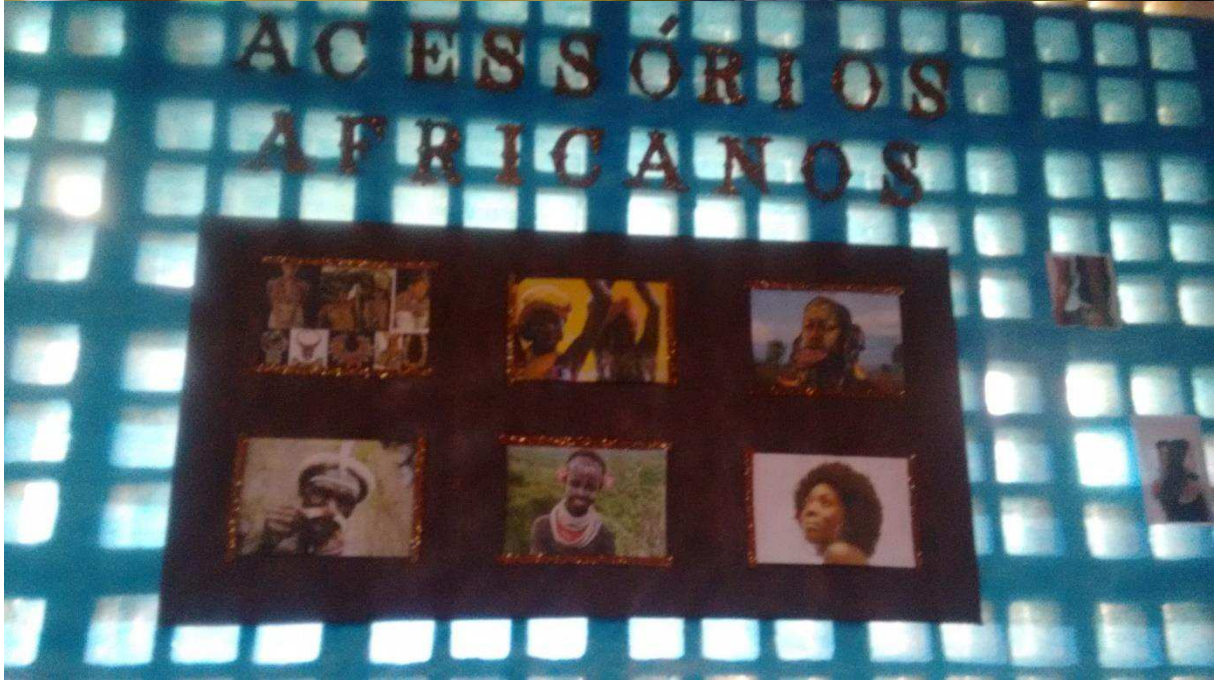




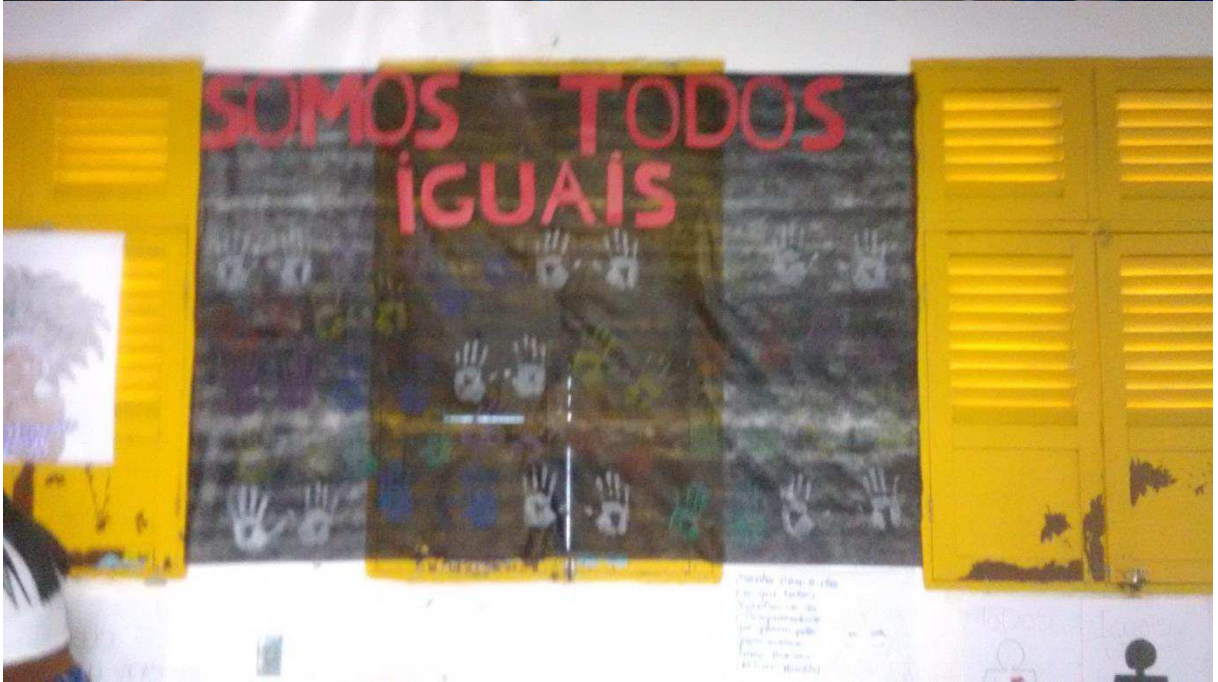


ANEXO H – Imagem da culminância do projeto





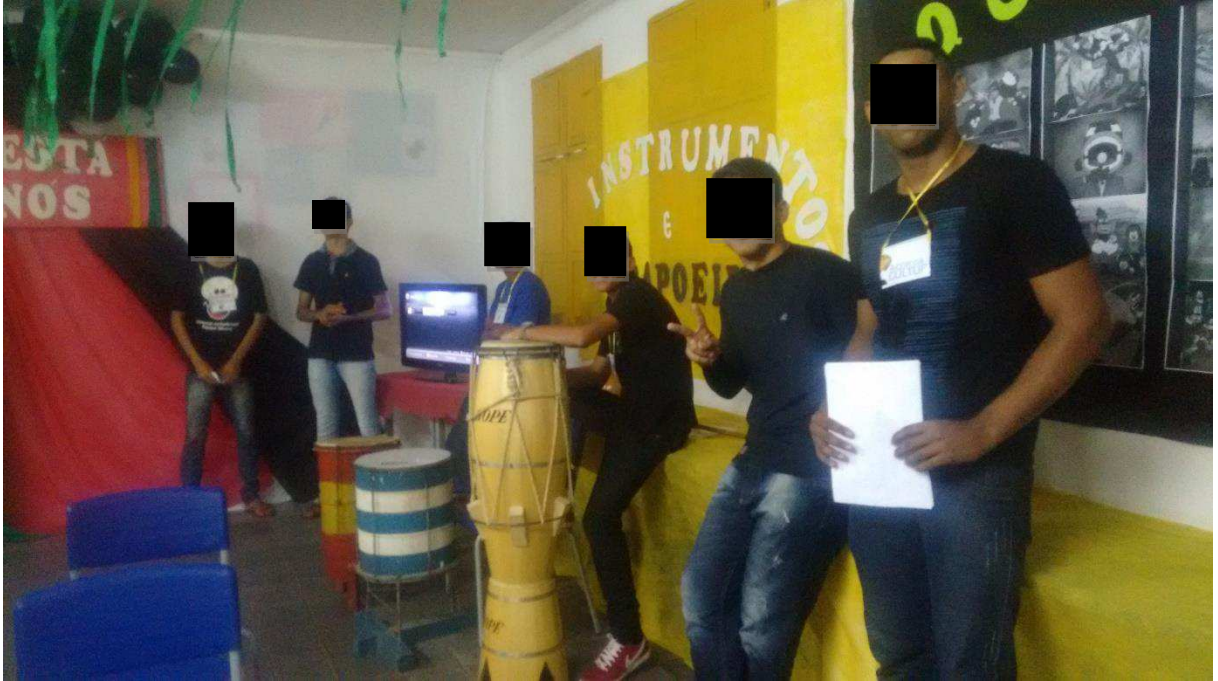












APÊNDICE

## APÊNDICE A



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

## QUESTIONÁRIO

Estou desenvolvendo uma pesquisa voltada para o estudo e recepção de contos de Paulina Chiziane em uma turma do 3º ano - Ensino Médio para tanto, preciso de algumas informações que serão fundamentais para o bom desempenho dessa pesquisa. Peço, portanto, que respondam o questionário. Não precisam se identificar. Ficarei grata com a colaboração de todos.

Sexo ( ) feminino ( ) masculino

Idade: \_\_\_\_\_

1- Você gosta de ler?

( ) sim

( ) não

2- O que você gosta de ler?

( ) gibis

( ) revistas

( ) poemas

( ) contos

( ) romances

( ) crônicas

( ) folhetos de cordel

( ) jornal

( ) narrativas bíblicas

( ) outros. Quais?

---

3. As leituras literárias que você realiza com frequência são indicações ou escolhas autônomas?

---

4- Você já realizou algum trabalho relacionado ao estudo de contos?

( ) sim

( ) não

5- Você realiza a leitura oral em sala de aula?

- sim
- às vezes
- raramente
- não

6. Você já leu alguma obra de autoria africana de língua portuguesa? Em caso afirmativo, indique a(s) obra(s) e autoria.

---

---

7. Qual a sua opinião acerca da inserção da Literatura Africana no contexto educacional brasileiro?

---

---

## APÊNDICE B



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

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**VOZES FEMININAS EM PAULINA CHIZIANE: RECEPÇÃO DE CONTOS NA SALA DE AULA**

## INTRODUÇÃO:

Explicação sobre o projeto: conversar com a turma no sentido de esclarecer que farão parte de um projeto na área de literatura e nele terão contato com os contos “As cicatrizes do amor” e “Mutola”, da escrita moçambicana Paulina Chiziane.

## TEMA

- A condição feminina em dois contos de Paulina Chiziane.

## OBJETIVOS

## Objetivo geral

- Estudar a representação do feminino em narrativas de Paulina Chiziane e observar sua recepção por alunos do 3º ano do Ensino Médio.

## Objetivos específicos

- Analisar os contos “As cicatrizes do amor” e “Mutola”, da escrita moçambicana Paulina Chiziane.
- Observar como se dá a recepção pelos alunos acerca da condição feminina representada nos textos escolhidos;
- Sistematizar as reflexões ocorridas no contexto escolar.

- ENCONTROS I e II (09/05/2017)

### DURAÇÃO

- Duas aulas de 35 minutos cada

### OBJETO DE ENSINO

- Trechos do filme “A Cor Púrpura”
- Imagens de mulheres em diferentes situações

### METODOLOGIA

- A aula será iniciada com a exibição de trechos do filme “A Cor Púrpura”.
- Na sequência, será apresentada algumas imagens de mulheres em diferentes situações (mãe, esposa, dona de casa, trabalho, política, artes, entre outras coisas), para que se possa discutir com mais qualidade os textos posteriores.
- Após a exibição dos trechos do filme e das imagens de mulheres, vamos propor uma reflexão acerca da mulher na sociedade atual: perguntar aos alunos qual o papel ou posição a mulher ocupa nessa sociedade? Que pontos podemos destacar como positivos e negativos?
- Em seguida, serão entregues os diários de leituras e solicitado que os alunos, em casa, escrevam na primeira folha dos diários de leituras um pequeno texto que retrate seu perfil de leitor.

### INSTRUMENTOS DE COLETA:

- Gravador de áudio
  - Máquina fotográfica.
- ENCONTROS III e IV (16/05/2017)

### DURAÇÃO

- Duas aulas de 35 minutos cada.

### OBJETO DE ENSINO

- Conto “As cicatrizes do amor”

### METODOLOGIA

- Inicialmente, faremos a retomada da última aula, trazendo as perspectivas que foram discutidas e os pontos mais importantes.
- Na sequência, apresentaremos o objeto de estudo da aula, o conto “As cicatrizes do amor”.
- Logo após realizaremos a leitura compartilhada do conto “As cicatrizes do amor” de Paulina Chiziane, presente na obra *As mãos dos pretos: Antologia do conto Moçambicano* organizada por Nelson Saúte.
- Posteriormente, a professora instigará os alunos a falarem suas impressões acerca do conto, será solicitado que os alunos destaquem os pontos que consideram mais interessantes, as imagens, os aspectos temáticos e semânticos presentes no texto, de maneira que eles consigam se situar sobre os assuntos tratados, e a linguagem utilizada.
- Após a professora realizará a leitura de algumas partes do conto de maneira a esclarecer alguns pontos não compreendidos pelos alunos.

- Depois perguntaremos o que os alunos acharam do conto: observar se as expectativas geradas foram quebradas e o que essa quebra (se houve) gerou.
- Por fim, terminar a aula perguntando quais as conclusões sobre o texto.

#### INSTRUMENTOS DE COLETA:

- Gravador de áudio
- Diário de classe

- ENCONTRO V (18/05/2017)

#### DURAÇÃO

- Uma aula de 35 minutos

#### OBJETO DE ENSINO

- Conto “As cicatrizes do amor”

#### METODOLOGIA

- Inicialmente, será Realizada a retomada da última aula, trazendo as perspectivas que foram discutidas e os pontos mais importantes elencados na discussão do conto “As cicatrizes do amor”.
- Na sequência, solicitaremos que os alunos escrevam nos diários de leituras suas impressões sobre o conto lido na aula anterior.

#### INSTRUMENTO DE COLETA

- Diários de leituras

- ENCONTROS VI e VII (23/05/2017)

#### DURAÇÃO

- Duas aulas de 35 minutos cada

#### OBJETO DE ENSINO

- Conto “Mutola”

#### METODOLOGIA

- Realizar a retomada da última aula, trazendo as perspectivas que foram discutidas e os pontos mais importantes, principalmente ao que se refere à leitura do conto “As cicatrizes do amor”. Após essa primeira leitura iniciar uma outra, referente ao conto “Mutola” presente na obra *As andorinhas* de Paulina Chiziane.
- Logo após será sugerido que os alunos realizem uma leitura compartilhada do conto.
- Na sequência a professora realizará a leitura, de maneira a esclarecer alguns pontos não compreendidos pelos alunos.

- Logo após a leitura, iniciar a discussão sobre os aspectos temáticos e semânticos presentes no texto, deixando que os alunos se posicionem sobre os pontos importantes do conto, de maneira que eles consigam se situar sobre os assuntos tratados no texto.
- Depois perguntar o que os alunos acharam do conto: observar se as expectativas geradas foram quebradas e o que essa quebra (se houve) gerou.
- Conduzir os alunos a perceberem as semelhanças e diferenças presentes nos dois contos de Paulina Chiziane, observando a temática sugerida, a linguagem e os recursos utilizados pela autora para compor os textos.
- É relevante que os alunos atentem para essas possíveis semelhanças e diferenças, apontando características recorrentes nas leituras realizadas. Sugerir que eles escrevam-nas para fixar melhor a discussão.

#### INSTRUMENTO DE COLETA

- Diários de leituras

- ENCONTRO VIII (25/05/2017)

#### DURAÇÃO

- Uma aula de 35 minutos

#### OBJETO DE ESTUDO

- Conto “Mutola” de Paulina Chiziane

#### METODOLOGIA

- Inicialmente, será Realizada a retomada da última aula, trazendo as perspectivas que foram discutidas e os pontos mais importantes elencados na discussão do conto “Mutola”.
- Na sequência, solicitaremos que os alunos escrevam nos diários de leituras suas impressões sobre o conto lido na aula anterior.
- Depois, pedir aos alunos que falem sobre a experiência realizada durante todas essas aulas e perguntar se as leituras foram proveitosas para eles.
- Agradecer a disponibilidade e atenção dos alunos em participarem da pesquisa.
- Terminar a aula perguntando quais as conclusões sobre os textos.

#### INSTRUMENTO DE COLETA

- Diários de leituras



