

Formação Literária na escola: As contribuições das literaturas africanas de língua oficial portuguesa

Danielle de Farias Tavares Ferreira ¹

RESUMO

Este trabalho resultou em uma pesquisa bibliográfica que buscou enfatizar as contribuições da utilização de obras literárias de matrizes africanas e de língua oficial portuguesa durante as aulas de literatura no ensino fundamental e no ensino médio. A análise, a partir do levantamento, enfatizou os resultados que as práticas de ensino envolvendo esses tipos de obras trazem na formação identitária, principalmente no que tange ao respeito à diversidade e sob o aspecto de uma educação formal inclusiva. Fez-se uso de uma metodologia pautada no levantamento bibliográfico sobre a temática, a partir de leituras flutuantes e desenvolvimento de fichamentos dos materiais coletados, e tendo como fundamentos teórico-metodológicos a teoria do letramento e multiletramentos. A coleta de dados também envolveu a análise de um documento oficial do estado de Pernambuco: os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa. A presente pesquisa se constituiu, portanto, enquanto colaborativa para o fortalecimento de trabalhos com obras literárias de matrizes africanas e/ou afro-brasileiras nos anos iniciais e finais da educação básica.

Palavras-chave: Literatura; Obras literárias africanas; Multiletramentos; Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Na atual era da informática a propagação de discursos que valorizam o respeito às diferenças, enquanto prática cidadã da vida em sociedade, tem sido preconizado e mesmo judicializado ao aparecer em leis e declarações fundamentais, como consta na Constituição Brasileira de 1988, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e dentre outras leis globais ou locais. Mesmo diante desses avanços de ordem política e ideológica envolvendo o respeito às diferentes demarcações identitárias (sejam elas de raça, etnia, de gênero, religião, idade etc.), e carregando discursos na perspectiva inclusiva dos diferentes grupos sociais, ainda é possível se deparar com casos de racismo velados no Brasil, os quais serviram e servem de estopim para a criação de leis antirracistas a coibir tais atos discriminatórios.

¹ Graduada em Letras pelo Centro Internacional Universitário do Paraná- UNITER e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, daniufpe@gmail.com

Sales júnior (2009) afirma que o racismo no Brasil tem, em geral, o seu próprio léxico (“raça”, miscigenação, degeneração, evolução, branqueamento...), mas o que há de mais ideológico no racismo são os interesses de poder (pessoal e institucional) que esses tipos de discursos geram e para quais efeitos políticos eles servem. Para o autor, não se pode decidir se um enunciado é racista ou não se ele não for examinado dentro de seu contexto discursivo. Desse modo, ele compreende que um acontecimento discursivo racista é um ato ilocucionário, isto é, um mesmo acontecimento discursivo racista pode ser, em um determinado contexto, considerado racista e em outro contexto não.

Ele ainda vai além ao considerar que a presença (o dito) ou a ausência (o não-dito) do léxico racista pode ser identificado como um discurso racista. Ou seja, o fato de silenciar ou mesmo amenizar tais discursos pelo viés do “não-dito” se propaga tanto quanto se houvesse dito e nessa configuração do “não-dito ou do não ser racista” muitos recursos implícitos, denegações, figuras de linguagem, trocadilhos, piadas, frases feitas, provérbios e injúrias raciais são utilizados. Todos esses recursos de linguagem têm funcionado como microtécnicas do poder para encobrir e camuflar a propagação desses discursos subversivos e sob a nova roupagem da “sutileza”.

Diante do exposto, coadunamos com as colocações do autor de compreender que os enunciados racistas são a microtécnica do poder ao reproduzirem discursos que se propagam nos diferentes espaços e mesmo dentro das instituições como a escolar. Foi a partir da existência desses discursos discriminatórios e com a preocupação docente de anular a força destrutiva que esses enunciados podem gerar na formação identitária de crianças, jovens e adolescentes, que consideramos relevante realizar a referida pesquisa, abarcando as contribuições em resgatar obras literárias em língua portuguesa de autores africanos e estudá-las nas escolas.

Esse resgate literário em práticas do ensino da Literatura tem resultado em reflexões sobre os atos discriminatórios que por séculos buscaram invisibilizar as produções científicas e literárias feitas por nossos ancestrais, ao manter esses tipos de obras à margem da literatura dos grandes clássicos, ou seja, dos considerados oficiais.

Partindo do amparo legal da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade de se ofertar em toda a rede educacional do Brasil o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, desde o ensino fundamental até o ensino médio, é que reconhecemos a relevância social de desenvolver trabalhos como este.

Nos próximos tópicos desse artigo, apresentaremos nosso marco teórico e os resultados de nosso levantamento bibliográfico através de um breve histórico das literaturas de matrizes africanas que se constituíram durante o julgo colonial português (literaturas moçambicanas,

cabo verdianas, guineense e angolanas). Em seguida, faremos articulações do ensino crítico e emancipador dessas obras com o que preconiza a teoria do letramento e multiletramentos ao focar a questão identitária e da diversidade. Após essas argumentações, entraremos na análise do Parâmetro Curricular do ensino de Língua Portuguesa em Pernambuco a fim de localizarmos o que nele se preconiza em termos de obras literárias e se indicam no ensino delas algumas obras de matrizes africanas.

Já caminhando para o fim do referido trabalho, o leitor encontrará o detalhamento da metodologia adotada para a análise do documento que foram amparadas pelo marco teórico selecionado e se encerrando com as reflexões sobre o desenvolvimento do referido trabalho em suas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa

Muitos dos trabalhos como os de Campos (2012) e os de Mary Pratt (1992) buscaram fortalecer a discussão sobre a necessidade de descolonizar o “branqueamento” do conhecimento no trabalho intelectual. Campos (2012) realizou um levantamento da literatura africana em países que possuem o português como língua oficial e sendo obras de autores africanos de nascimento ou estrangeiros residentes em algum país africano de língua portuguesa.

Desse seu levantamento ela excluiu a literatura oficial por considerar que tais obras mantêm o pensamento colonizador nas produções discursivas e por compreender que esse tipo de literatura funciona como instrumento ideológico do Estado. A autora ressaltou as especificidades, particularidades, temporalidade e elementos que tornaram a literaturas contra-hegemônicas únicas, referenciando as variadas experiências históricas em cada país, isto é, não desconsiderando os contextos de produção que cada obra carregava.

Uma obra em Moçambique não transporta o mesmo contexto de produção se comparada a uma obra produzida em Cabo Verde, por exemplo. Semelhanças podem unir essas literaturas mesmo em meio a composições étnicas distintas, percursos políticos e culturais diferenciados, além de sofrerem reações de invisibilidade pelas editoras oficiais e demais aparelhos ideológicos do Estado².

As obras encontradas pela autora em Moçambique, Cabo Verde, Angola, Guiné Bissau e São Thomé estão em consonância com a função exercida pela disciplina História. Para

² Expressão utilizada por Louis Althusser em seu livro: *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1987).

Campos (2012), a História se constitui dentro da Literatura e esta serve de objeto historiográfico através da corporificação da memória contida nas páginas literárias.

Ressalta-se também que em seu levantamento documental foram encontrados gêneros literários, romances, contos e especialmente poesias como obras desses povos. Segundo Silva (1996) é evidente a preferência dos africanos pela poesia contestativa, enquanto texto de denúncia social. Sua facilidade de memorização através de suas métricas rimadas permitiu que esse gênero se consolidasse pela transmissão oral e de modo a inspirar nesses povos intervenções na sociedade por via das mensagens que carregavam.

A elaboração de contradiscursos colonialistas e imperialistas está presente na poesia da negritude, enquanto marca de valorização das histórias de seus ancestrais heroicos e força para se libertarem da opressão, sendo escrita e oralizada com a principal função de transmitir mensagens de luta anticolonial e de crença na mudança.

Poesias de autores africanos como as poesias do angolano Costa Andrade, da moçambicana Noemia de Sousa, do moçambicano Mia Couto, e também do moçambicano Jorge Viegas, além do tomense Francisco José Tenreiro e do poeta guineense Antonio Soares Lopes compuseram o material indicativo de obras levantadas por Campos (2012).

Conforme Laranjeira (2001) em todas essas poesias o discurso da negritude constitui a emergência estética da ampla doutrina da africanidade e da ideologia panafricanista com seus atributos inestimáveis para o fazer literário de uma concepção autônoma de produção. Embora nas produções literárias africanas, levantadas por esse autor, se encontre a presença de hibridismos culturais³, incluindo os europeus, elas se unem por atenderem aos princípios de produções literárias autonomistas, anticolonialistas, recusando à submissão aos padrões de estética impostos pelas nações/continentes dominantes.

Diante desse percurso histórico relatado pelos autores aqui referenciados, foi possível considerar que ambos compactuam em identificar a literatura africana enquanto promotora de um importante papel ideológico na luta pela independência e projeção de diversas nações africanas.

Estendem esse olhar para os dias atuais e acreditam que ler essas produções nos dias de hoje inspira aos leitores a libertação da ideia de perifericidade e do status de subliteratura em que essas produções foram reduzidas e por consequência quando são invisibilizadas em espaços intelectuais que tomam a literatura ocidental como a única referência ou modelo a se espelhar.

³ Stuart Hall salienta sobre o conceito de hibridização cultural na modernidade em seu livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (2003).

“A literatura é um processo histórico, de natureza estética, que se define pela inter-relação das pessoas que a praticam, que criam certa mentalidade e estabelecem certa tradição”. (CANDIDO *Apud* CAMPOS, 2012, p.6).

Diante do exposto, se a Literatura se coloca enquanto disciplina de produção artística e carrega em si a historicidade ao consolidar tradições e identidades nacionais em suas produções, então, consideramos que trazer essas produções para dentro de instituições como a escola é trazer o olhar literário não apenas pelo viés do colonizador, do oficial, do “dito” canônico, hegemônico e “único” modelo a ser seguido. É, portanto, realizar um resgate cultural e incitar reflexões de que há bastante intelectualidade e produções literárias vindas dos povos que nos compõe e que trazem hoje suas marcas expressivas na cultura afro-brasileira.

2.2 Do Letramento aos Multiletramentos da Literatura na escola

É imprescindível o fortalecimento do ensino da Literatura nos anos iniciais e finais da escolarização básica. Muitos autores enfatizam sobre os debates que giram em torno da necessidade de manter a disciplina da Literatura viva, principalmente, no Ensino Médio. Para que o ensino da Literatura ocorra sobre uma abordagem crítica faz-se necessário, segundo Formiga, Inácio e Barbosa (2015), que o estímulo e o prazer à leitura se constituam como necessidades sociais à medida que discursos concernentes a eles propaguem, principalmente através dos aparelhos ideológicos do Estado, a sua importância.

“Como consequência as pessoas leem e, para tanto, as instituições bem como os demais instrumentos da linguagem reinventam estratégias para a consolidação dos diferentes discursos- autoritário, informativo, prazeroso, apelativo.... Os critérios de avaliação do que é boa ou má literatura, e até mesmo de que gêneros são considerados literários, mudam com o tempo. Não há uma literariedade intrínseca aos textos nem critérios atemporais.” (FORMIGA, INÁCIO E BARBOSA, 2015, P.172).

Nesse sentido, a escolha por determinados textos literários, em detrimento a outros, constitui uma cadeia discursiva legitimadora reproduzida pelos aparelhos ideológicos do Estado. No entanto, partindo do pressuposto de que a sala de aula deve ser um ambiente no qual se dá oportunidades aos diversos discursos e, sobretudo, se coloca enquanto pluralista por respeitar os discursos ali encontrados, levar para ela textos diversos e autênticos, e não se prendendo apenas ao material didático adotado, é ir ao encontro do que preconiza a teoria dos multiletramentos.

Orlando e Ferreira (2013) fizeram um resgate histórico da origem dessa teoria e descreveram ela sendo proposta pelo Centro de Comunicação e Cultura da Universidade de Queensland, na Austrália. Alguns teóricos da pedagogia crítica se reuniram para rediscutir os rumos da concepção de Letramento, diante das rápidas mudanças sociais provocadas pelos avanços tecnológicos e da informação.

O Letramento é compreendido por Soares (2000) como uma concepção que considera ser as aulas de língua mais significativas para os educandos quando elas se aproximam de suas experiências de vida e quando o docente compreende que para estudar a língua não se deve desvinculá-la da prática social. Os multiletramentos não desconsidera essa epistemologia, mas vai além quando salienta a necessidade de se garantir a aprendizagem da língua de modo plural. Essa lógica plural também envolve reconhecer e valorizar as diferentes variações linguísticas de modo a combater o preconceito linguístico seja ele de classe e/ou regional, como bem salienta Bagno (1999).

A teoria dos multiletramentos sugere uma prática pedagógica mais colaborativa e reflexiva por considerar a heterogeneidade da linguagem e da cultura e assim cabendo à escola e aos professores de ensino da língua implementar um equilíbrio, por exemplo, entre as diferentes formas de literatura ao passo que considerariam tanto as literaturas legitimadas pelas instâncias colegiadas como também não desconsiderariam o que muitos chamam de subliteratura.

A subliteratura compõe a bagagem leitora de muitos estudantes, como é o caso das poesias repentistas⁴ ou mesmo dos famosos *best-sellers* em formato, muito deles, de e-books consumidos por muito jovens em seus tempos livres. “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido ao leitor, não há como progredir nesse processo de formação se não considerar o prazer pela leitura.” (FORMIGA, INÁCIO E BARBOSA, 2015, P.174).

A partir de uma abordagem crítica, pautada na teoria dos multiletramentos, assuntos que envolvem situações reais de preconceito e discriminação dentro das salas de aula não seriam tratados pelo viés do silenciamento ou da ocultação, pois tais posicionamentos, quando assumidos, ignoram a produção de discursos de enfrentamento e resultam em legitimar discursos de desigualdades, por séculos já propagados em diversos espaços sociais, e que tem intensificado a estigmatização e a inferiorização de algumas raças, gêneros, etnias, dentre outros.

⁴ A poesia repentista é caracterizada pelo uso de rima e métrica e bastante difundida na região nordeste brasileira.

Um docente que compactua com a teoria dos multiletramentos, provavelmente, desconstrói práticas engessadas e pensamentos excludentes porque busca provocar nas turmas reflexões a partir de uma abordagem crítica sobre essas temáticas, além de não desmerecer a possibilidade de um trabalho com literaturas produzidas por esses grupos tidos por “minorias” e, muitas vezes, tendo suas produções literárias invisibilizadas dentro de instituições legitimadoras como a escola.

Um bom exemplo dessa invisibilidade nas aulas de língua portuguesa é o que tem ocorrido com as produções literárias africanas. Mais adiante é possível perceber, na análise do PCN do ensino de língua portuguesa adotado, que ainda é preciso avançar no quesito de utilização de propostas que considerem os multiletramentos e as temáticas envoltas da diversidade em nossos currículos.

3 METODOLOGIA

Partindo do objetivo de analisar o PCN do ensino de língua portuguesa, facilmente encontrado no site da secretaria de educação do estado de Pernambuco, e identificar nele o que tem sido referência para o ensino da Literatura, a pesquisa se delineou como de cunho qualitativo e a metodologia envolveu o levantamento bibliográfico prévio de autores que se debruçaram sobre esse tipo de literatura, bem como a realização da análise documental do PCN citado.

Os significados categorizados, a partir da análise do PCN, refletiram a preocupação da presente pesquisa qualitativa no que se refere ao terreno teórico, pois os conceitos e esquemas parciais escolhidos fomentaram as discussões a partir da prévia pesquisa bibliográfica realizada. A análise documental identificou o tipo de concepção de ensino da linguagem que vem sendo preconizado no documento referendado e os conteúdos atitudinais a envolver o incentivo da leitura de obras representativas da literatura africana.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em suas primeiras páginas o documento se apoiou nas teorias dos gêneros textuais e do Letramento para fortalecer a premissa de que o docente precisa compreender o texto verbal (oral e escrito) como unidade de ensino, isto é, partir de uma concepção de linguagem em que a língua é compreendida em seus diferentes contextos de uso. Desse modo, leitores, falantes, escritores produzem e reconstróem sentidos pela linguagem em contextos comunicativos situados e fazendo uso de gêneros e tipos textuais específicos, conforme os diferentes contextos.

Dentro dessa perspectiva, propostas tradicionais de ensino da linguagem, voltadas predominantemente para o estudo dos conteúdos gramaticais, caem em desuso e a visão de língua como um conjunto de signos e regras isoladas de seus contextos de produção é superada. Isso não quer dizer que a concepção interacionista da linguagem, pautada nos estudos a partir dos gêneros textuais, não tenha interesse pelo estudo do código linguístico e suas estruturas gramaticais. Apenas essa vertente foca seu maior interesse em estudar o funcionamento da língua em situações reais de utilização no cotidiano.

A modalidade culta é compreendida no PCN como uma condição primordial para o exercício de uma cidadania ativa. Porém, o que se avança no documento é a ênfase que se dá ao ensino da metalinguagem, das normas cultas. O documento enfatiza que as atividades precisam construir sentidos, ou seja, os sentidos não se encontram previamente nos textos, pois são os sujeitos em interação com os textos que constroem os sentidos. Logo, os interlocutores poderão tornar a leitura uma prática significativa a partir da compreensão que eles darão aos textos e nesse percurso significativo refletirão sobre as estruturas e categorias gramaticais constantes neles.

O documento afirma que quanto mais próximo o texto verbal for das práticas sociais dos discentes, maior será o interesse desse público em práticas de leitura e produções a partir do contato com textos reais, completos e situados. Didatizar⁵ o conhecimento a ponto de aproximá-lo das práticas sociais dos discentes é, portanto, um caminho enfatizado pelo PCN e que esse trabalho também compactua. Avançando na análise do PCN, identificamos que nele há um eixo denominado de eixo do Letramento Literário. Esse eixo faz referência às Orientações Curriculares para o Ensino Médio na qual se compreende o letramento literário enquanto condição de quem não apenas ler poesia ou prosa, mas delas também apropriam a estética e a fruição, além do prazer em ler.

“Leitores de literatura são leitores que aprenderam a gostar de ler literatura e o fazem por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associadas ao prazer estético. São leitores que descobriram também o prazer da literatura.” (PCN para o ensino da língua portuguesa, p.86).

O documento enfatiza ainda que a literatura carrega em si a arte que se constrói com palavras e atrela-se às dimensões da vida, do conhecimento humano. O seu caráter libertário

⁵ José Carlos Libâneo em seu livro: Didática (1991) compreende a didatização do ensino como a teoria em que se converte os objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetos de ensino, através de métodos e técnicas adequadas e partindo do desenvolvimento das capacidades mentais dos educandos a que se destinam.

compreende o conhecimento e a experiência sob um olhar transgressor artístico de não se prender a um padrão interpretativo, indispensáveis à formação de crianças e jovens. “A literatura como função existencial pode bem representar a busca da leveza como reação ao peso de viver.” (PCN para o ensino da língua portuguesa, p.88). O documento também salienta que o potencial formador da literatura é a garantia de aprendizagem da autonomia e liberdade de expressão através da arte que se constrói pelas palavras. Nessa proposta, o PCN do ensino de língua portuguesa considera que a literatura na escola possibilita conhecer parte do patrimônio cultural e artístico e refletir sobre um tempo histórico a partir de suas manifestações artísticas e literárias. A literariedade dos textos expressa o caráter plurissignificativo da literatura.

E diante desse caráter plurissignificativo, o PCN destaca a importância de se estimular o contato com a literatura brasileira e de outros países, bem como promover diálogos de textos produzidos em épocas diferentes. Nesse quesito, o PCN se aproxima ainda mais da proposta defendida por este trabalho, principalmente quando confirma que ensinar literatura é reconhecer o seu valor enquanto objeto cultural e identitário ao passo que ela expressa também as experiências estéticas em sua arte. Infelizmente as avaliações externas, ENEM e vestibulares, direcionadas essencialmente ao Ensino Médio não têm estimulado a formação do leitor literário fora dos moldes dos livros didáticos indicados. Troca-se a leitura da literatura por estudos sobre a Literatura e tais mediações apressadas e superficiais inibem a leitura dos estudantes e simula a leitura do texto literário pela via dos resumos de obras.

Novamente a concepção interacionista da linguagem, a partir do ensino da Literatura, marca seus traços no referido documento ao valorizar o protagonismo dos estudantes no acesso e escolha de diferentes obras literárias.

“... à apreciação e fruição desses textos e à descoberta da literatura como objeto cultural e estético(...) requer o desenvolvimento de atitudes que tornem possível a interação com textos, principalmente, em prosa e poesia.” (PCN para o ensino da língua portuguesa, p.98).

No universo das obras africanas levantadas por Campos (2012) foi possível identificar a tendência por obras literárias poéticas, com bem salientamos em subtópicos anteriores.

Caminhando para as últimas páginas do PCN, as quais tratam do eixo Letramento Literário, encontramos um breve destaque nesse eixo quando considera a Literatura enquanto elemento da cultura, da história e da identidade brasileira. Nas expectativas integrantes do eixo Letramento Literário há 6 conteúdos atitudinais descritos no PCN e que envolveram temáticas da diversidade com ênfase na proposta de educação inclusiva. Foram eles:

- EA13- Identificar diferentes formas de representação de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários;
- EA14 - Reconhecer discursos combativos em relação à condição de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários;
- EA15- Conhecer e valorizar obras representativas da literatura africana, indígena e latino-americana, traduzidos para a Língua Portuguesa ou escritos originalmente nessa língua;
- EA16- Reconhecer a relevância da literatura portuguesa e africana como parte constitutiva do patrimônio cultural brasileiro.
- EA18- Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro;
- EA19- Relacionar uma obra de ficção, poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura.

Os conteúdos atitudinais EA15 e EA16, constantes na página 101 do referido documento, especificamente, se relacionam diretamente com as discussões propostas neste trabalho. Diante disso, foi possível afirmar que o PCN para o ensino de língua portuguesa, utilizado como referência pelo governo do estado de Pernambuco, cita a importância do trabalho com obras da literatura africanas, principalmente as de língua oficial portuguesa, e justifica essa necessidade não pela exigência da Lei 10.639/03, mas pela relevância dessa literatura como parte constitutiva do patrimônio cultural brasileiro.

É indicativo ainda expor que durante todo o documento a temática sobre as políticas de inclusão e o trabalho com literaturas produzidas por grupos sociais ainda marginalizados em nossa contemporaneidade apenas é apresentado nas últimas páginas do eixo e em uma descrição bastante simplista. Diante do analisado, consideramos pertinente um aprofundamento desse documento referência do ensino de língua portuguesa, especificamente no que se refere às indicações de obras que poderiam ser utilizadas pelos docentes, além de métodos e técnicas de ensino para além das concepções de ensino e linguagem descritas e defendidas no documento.

Os conteúdos factuais e procedimentais⁶ do trabalho com tais obras africanas não foram descritas e isso pode estar gerando, dentro das escolas, o já comentado silenciamento ou

⁶ Antônio Zabala classifica os conteúdos em tipologias no seu texto: A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise, In: A prática educativa: como ensinar (1998).

ausência de trabalhos sob esse viés literário e inclusivo. Trazer para o ensino a leitura de obras literárias indígenas, das populações negras e quilombolas ou mesmo aquelas produzidas pelos países africanos de língua oficial portuguesa estar sendo um empasse em termos de aplicabilidade dentro das escolas, haja vista o documento não trazer em suas indicações os conteúdos factuais e procedimentais a serem trabalhados a partir dessas obras. Uma revisão desse eixo no PCN auxiliaria na amenização desses entraves referentes à invisibilidade dessas “subliteraturas” nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fundamentos teórico-metodológicos utilizados para análise documental, as hipóteses iniciais de que obras literárias de origem africanas têm sido ignoradas ou mesmo trabalhadas em segundo plano nas aulas de Literatura foram confirmadas, pelo menos, pela análise realizada no documento referência utilizado pelos docentes do ensino fundamental II e ensino médio.

Um maior aprofundamento dessa pesquisa bibliográfica e documental realizada, enquanto possíveis novos estudos, seria realizar uma pesquisa de campo através de um estudo de caso para verificar como tem ocorrido, e se tem ocorrido, o trabalho com obras literárias de matrizes afro-brasileiras e/ou africanas dentro de escolas selecionadas no estado de Pernambuco.

Com relação às concepções de linguagem e ensino, o documento faz referências às teorias do letramento e da concepção interacionista da linguagem, ambas defendidas nesse trabalho como concepções mais integradoras e carregadas de discursos que consideram as realidades de seus discentes, a partir de seus anseios por determinadas obras. Nessa direção, o presente artigo também se preocupou em colocar em destaque para seus leitores as possíveis reflexões sobre a necessidade urgente de fazer ressoar as vozes, muitas vezes esquecidas, de grupos que compõem nossa identidade e que produziram literatura ao longo de anos, mas que ainda sofrem resistência em serem publicadas por grandes editoras e utilizadas estudadas dentro de instituições formais de ensino.

Dar visibilidade a essas obras é confirmar que outra escola é possível. Uma escola inclusiva e na qual se resgata os conhecimentos prévios necessários para o desenvolvimento de aulas mais interessantes e contextualizadas com as histórias de vida dos seus estudantes, os quais muito têm a ensinar e a aprender.

6 REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CAMPOS, Josilene Silva. A Historicidade das literaturas africanas de língua oficial portuguesa. P.9-15, 2012. Disponível em: <https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/26_JosileneCampos_AHistoricidadeDasLiteraturas.pdf>. Acesso em 10. Jul. 2020.
- FORMIGA, G.M; INÁCIO, F.A; BARBOSA, S.F.P. Literatura, escola e formação literária: Entre práticas e descaminhos. *Revista Principia*. nº28, maio/ago.2015, 169-177 p.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LARANJEIRA, José Luís Pires. Mía Couto e as literaturas africanas de língua portuguesa. *Revista de Filologia Românica*. Anejos, 2001, 185-205 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ORLANDO, A.F; FERREIRA, A.J. Do letramento aos multiletramentos: Contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. *Travessias*. V.7, nº 1, 2013, 414-431 p.
- PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Tradução Jézio Hernani Bonfim Gutierrez. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999. 394 p.
- SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. **Raça e Justiça: O mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo da justiça**. Recife-PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2009.
- SILVA, Manoel de Souza. **Do Alheio ao Próprio: A Poesia em Moçambique**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.