

Literaturas africanas no ensino médio: material didático e propostas de ensino

Daniele Teixeira ¹

Renato Alessandro dos Santos ²

RESUMO

O presente artigo focaliza o ensino de literaturas africanas no ensino médio da escola pública regular do estado de São Paulo. Reflexões semeadas na especialização em Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Estado de São Paulo culminaram no seguinte objeto: Como abordar a literatura africana em sala de aula de forma eficaz considerando o universo africano, sua riqueza e peculiaridades? O objetivo geral deste estudo é propor uma prática de ensino-aprendizagem eficiente para a inserção das literaturas africanas; e os específicos englobam analisar o material didático e os documentos oficiais que norteiam a temática, verificar estudos existentes e sugerir obras a serem incluídas no material didático. A pesquisa possui caráter qualitativo-quantitativo, pois analisa a quantidade de textos africanos e as propostas apresentadas no material didático. Os resultados contribuem para a melhoria do ensino de literatura, visando a implementação da lei 10.639/03, e na ampliação de práticas docentes eficientes.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Literaturas africanas; Material didático; Ensino médio; Proposta de ensino.

African literatures in high school: didactic material and teaching proposals

ABSTRACT

This article focuses on the teaching of African literature in the high school of regular public schools in the state of São Paulo. Reflections sown in the specialization in Portuguese Language Literature at the Federal University of the State of São Paulo culminated in the following object: How to effectively approach African literature in the classroom considering the African universe, its richness and peculiarities? The general objective is to propose an efficient teaching-learning practice for the insertion of African literatures and the specific ones include

¹ Especialista em Literaturas de Língua Portuguesa: identidades, territórios e deslocamentos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) - UNIFESP (2021), graduada em Letras pelo Centro Universitário de Votuporanga (2017), docente de escola regular pública do estado de São Paulo. E-mail: danieleteixeira96@gmail.com. Número do orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9912-7420>.

² Doutor em Estudos literários, com a tese *Romances rebeldes: a tradição de rebeldia na literatura norte-americana - de Moby Dick a On the Road* (Unesp, 2015). Mestrado em Estudos literários, com a dissertação *A revolução das mochilas: de On the road à lenda de Duluoz - a literatura beat de Jack Kerouac* (Unesp, 2002), e graduação em Letras pela mesma instituição (1997). E-mail: realess72@gmail.com. Número do orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1756-0763>.



analyzing the didactic material and official documents that guide the theme, verifying existing studies and suggesting works to be included in the didactic material. The research has a qualitative-quantitative character, as it analyzes the amount of African texts and the proposals presented in the didactic material. The results contribute to the improvement of literature teaching, aiming at the implementation of law 10.639/03, and in the expansion of efficient teaching practices.

Key-words: Literature teaching; African Literatures; Courseware; High school; Teaching proposal.

1. Introdução

O estudo desenvolvido pauta-se nas discussões, atividades e reflexões elaboradas ao longo do curso de especialização em Literaturas de Língua Portuguesa ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP). Ao longo do curso foi inevitável analisar minha trajetória escolar, principalmente através do exercício do Diário de Bordo, o que proporcionou o resgate e a análise de experiências vividas, culminando em reflexões sobre minha atuação como docente, procurando aprimorar as práticas no ensino de literatura.

Nessa dinâmica, muitos aspectos causaram-me inquietações, como a priorização por obras literárias de escritores brasileiros e portugueses durante o ensino básico, pois não tive contato com textos originários da África. Apenas na graduação houve a introdução breve de um único autor moçambicano: Mia Couto. As inquietações aumentaram concomitantemente, de acordo com a evolução do curso, principalmente durante o Módulo II, que abordou as literaturas conforme a perspectiva de cada território: Brasil, Moçambique e Portugal.

Durante a vida acadêmica, como aluna de Letras, obviamente, foram propostos estudos sobre autores como José de Alencar e Castro Alves, bem como Lídia Jorge e Fernando Pessoa, porém, nunca surgiu um José Craveirinha, um Ungulani ba ka Khosa, ou muito menos uma Paulina Chiziane. Isso incomodou-me profundamente, por que estudar a literatura africana resumindo-a em textos de um único autor, no caso, Mia Couto, ou ainda por meio de textos predominantemente de autores brasileiros que narram o período colonial, sendo que há uma diversidade de obras disponíveis?

Já como docente, noto a escassez de materiais didáticos que forneçam subsídios para a



abordagem de obras africanas. Agrava-se a situação quando me deparo com profissionais da educação que executam projetos temporários, geralmente vinculados a datas específicas, como 20 de novembro, e focalizam obras brasileiras que exploram a imagem do negro sob estereótipos preconceituosos.

O docente em sala de aula não possui mecanismos disponíveis que lhe assegurem a abordagem das literaturas africanas, e esse professor acaba por não obter conhecimentos suficientes durante a graduação. Então, como apresentar aos alunos algo de que nem mesmo seu professor tem conhecimento? E, se esse docente sente a mesma sede que eu e, pesquisando, propõe-se a aprofundar seus conhecimentos acerca das literaturas africanas, como introduzi-las em sala de aula, fugindo dos estereótipos, tornando algo atraente ao aluno e respeitando as particularidades das literaturas em si? São esses alguns dos questionamentos que surgiram durante o percurso da especialização e sobre os quais, agora, debruçar-me-ei, a fim de contribuir para a constituição de um ensino de literatura consciente.

O ensino de Língua Portuguesa da escola pública regular do estado de São Paulo atual pauta-se em materiais elaborados pelo Estado que são distribuídos gratuitamente aos professores e alunos. Diversas apostilas são entregues e tornam-se norteadoras do processo de aprendizagem; entretanto, tais objetos não priorizam ou não aprofundam muitos conteúdos, sendo assim, apesar dos insumos disponibilizados, o docente sente a necessidade de buscar auxílio em materiais extras.

A lacuna citada está presente e restringindo-se ao campo da disciplina de Língua Portuguesa, em todos os eixos de estudo, da gramática à literatura. Não necessariamente isto é negativo; afinal, as apostilas são apenas norteadoras e, logicamente, deve-se considerar a autonomia do professor. Entretanto, há diversos outros fatores que influenciam na qualidade do ensino. Centrando-se especificamente no ensino de literatura, pode-se citar a formação docente, os aspectos históricos, sociais e culturais, e isso se agrava quando o foco é o ensino das literaturas africanas.

Diante de tantos fatores oriundos do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se que itens como a formação docente são amplos, e demandam uma reestruturação profunda,



que engloba aspectos como os currículos das universidades e o incentivo governamental, a proposta centra-se nas deficiências dos materiais didáticos. Antes, vale ressaltar que são comuns situações em que o docente dispõe-se a complementar suas aulas com materiais extras, mesmo seguindo uma perspectiva estereotipada. Nesse contexto, a perspectiva estereotipada não se refere apenas à do negro escravizado, representante de força brutal, ignorante etc. É necessário romper com a ideia de que o negro foi um participante qualquer na formação do Brasil. Pelo contrário: ele foi imprescindível. As literaturas africanas não têm suas especificidades respeitadas no processo totalizante de ensino brasileiro; além disso, na Era atual, torna-se ineficiente apresentar a imagem primitiva do negro apenas como um “auxiliar” no contexto do *achamento* do Brasil, bem como é um ato de desprezo abordar uma obra africana sob essa perspectiva; ou seja, o ensino das literaturas africanas é ainda muito negligenciado na educação básica brasileira.

Dessa forma, após os estudos e os desafios propostos ao longo do curso de especialização em Literaturas de Língua Portuguesa e considerando as reflexões sobre minha trajetória como estudante e como docente, é tão inquietante quanto necessária a exposição da problemática: como abordar a literatura africana em sala de aula de forma eficaz, considerando o universo africano, com sua riqueza e suas peculiaridades?

Faz-se necessário, portanto, a criação e a ampla divulgação de propostas de ensino-aprendizagem que introduzam textos originariamente africanos, colaborando assim, inevitavelmente, para a implementação da lei 10.639, implantada em 2003. Dito isto, o trabalho possui como objetivo geral apresentar uma proposta prática de ensino-aprendizagem que possa contribuir para a inserção das literaturas africanas em língua portuguesa na sala de aula, de modo a respeitar suas especificidades, características próprias, valorização e o contexto histórico-social em que está inserida.

Para tanto, os objetivos específicos englobam: analisar o material didático oficial utilizado atualmente nas escolas, nos anos finais do ensino médio da escola pública do estado de São Paulo; refletir acerca dos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas da temática; realizar levantamento de estudos da área de literatura que antecederam à presente



proposta e sugerir obras a serem incluídas nos materiais didáticos.

A pesquisa possui caráter qualitativo-quantitativo, pois analisa a quantidade de textos africanos e as propostas apresentadas no material didático. Em seguida, realiza apresentação e desenvolvimento de uma proposta de ensino prático-pedagógica que introduz essas literaturas africanas nas aulas de literatura da educação básica, esperando-se com isso contribuir para a melhoria do ensino de literatura, visando a implementação da lei 10.639/03 e criando outras alternativas viáveis a serem incluídas no material didático, o que culmina com a ampliação de práticas docentes eficientes.

2. Contextualização

Conforme exposto anteriormente, ao longo da especialização, as inevitáveis reflexões ressaltaram a necessidade do desenvolvimento de uma proposta de ensino-aprendizagem acerca das literaturas africanas em língua portuguesa. O Módulo I do curso, ao apresentar a noção de que a constituição da identidade do indivíduo contemporâneo é um processo dinâmico e envolve um embate entre aquilo que condiciona o sujeito (o território e os valores herdados) e como este se projeta em relação a tais elementos contingenciais (a língua, os costumes e as crenças), evidencia o papel humanizador e libertador da literatura, conforme Giddens (2002, p. 9).

A literatura, vista como um lugar da expressão das diferenças culturais, deve, irrevogavelmente, ser estudada no ensino médio como um instrumento capaz de apresentar possibilidades diversificadas para o desenvolvimento do ser humano, podendo ser considerada um suporte para os processos de construção de identidade. O mapeamento das mais variadas culturas, concepções, ideais, costumes, bem como o resgate de trajetórias que possibilitam a ampliação de referências e experiências culturais proporcionam ao aluno um elevado grau de auto conhecimento, conforme exposto na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 479).

As observações ao longo da trajetória do curso repercutiram em minha ação docente; afinal, é urgente uma reformulação do método de abordagem das obras literárias, considerando



o aluno como um ser em formação, mas também como um ser possuidor de *bagagens de mundo*. Enfim, ao final do Módulo III houve a apresentação das concepções de Rildo Cosson (2014) sobre o compartilhamento de experiências de leitura literária por meio dos círculos de leitura, o que possibilitou vislumbrar novos modos de pensar a prática docente.

3. Fundamentação teórico-metodológica

Antes da análise do material didático em foco, faz-se necessário refletir sobre alguns estudos já desenvolvidos na área acadêmica e que, de alguma forma, contribuíram significativamente para a evolução do ensino das literaturas africanas em língua oficial portuguesa nas escolas. Inicialmente, Marcos Francisco Martins (2009), em seu estudo *História e cultura afro-brasileira: o que os professores e os alunos aprenderam na escola pública?*, apresenta uma pesquisa efetuada em 44 escolas do estado de São Paulo no ano de 2007 em que conclui que há necessidade de se desmistificar a cultura africana, sendo a escola um mecanismo potencial para tanto; além disso, ele ressaltou que os alunos demonstram grande interesse por essa temática.

Quanto ao material didático, Marioto (2014), em sua dissertação *Literatura no ensino médio: um estudo do material didático oficial do estado de São Paulo*, focaliza esta problemática: de que forma o material didático oficial, dentro do sistema estabelecido para o ensino no estado de São Paulo, propõe o desenvolvimento do ensino de literatura no ensino médio? O estudo apresenta significativas contribuições relacionadas à fragilidade do material didático, às metodologias aplicadas, à apresentação descontextualizada das obras literárias e à cristalização de formatos de trabalho que não proporcionam o desenvolvimento do leitor crítico e reflexivo.

É nítido que os desafios do ensino de literatura em geral são muitos, como atesta o estudo intitulado *Os desafios do ensino de literatura e a lei nº 11.645/08: uma proposta para o ensino médio*, de Tais Matheus da Silva, professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFSP, apresentado no Seminário FESPSP 2017, cujo tema foi *Relações raciais e étnicas na América Latina: ancestralidades e lutas*. Assim, ela apresenta alguns desses desafios sob a



perspectiva da lei 11.645/08, cuja redação alterou a lei 10.639/03 ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, incluindo também o ensino da história e cultura indígena. Constata-se que um desses obstáculos é derivado do fato de os documentos oficiais serem elaborados pelas esferas administrativas, demonstrando significativo distanciamento da realidade educacional.

Tais documentos, como as Orientações curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, colocam em foco o ensino de literatura como ferramenta humanizadora, porém, nas salas de aula, é comum ainda a sobrecarga dos alunos com informações nem sempre pertinentes sobre épocas, estilos e características de escolas literárias. Não é um fato desconhecido que isso ocorre, principalmente, pela formação deficiente de muitos docentes e pela má remuneração a que muitos desses profissionais estão sujeitos.

Os documentos ainda apontam como prioridade do ensino de literatura o leitor e o letramento literário; nesse cenário, o professor deve ser mediador das estratégias de apoio à leitura, também há a necessidade da constituição de um local propício, além de demais fatores que possam influenciar no ambiente de leitura. Entretanto, conforme aponta Silva (2017), não há nessas publicações indicações relacionadas ao conteúdo que permita aos professores, no momento de construir o currículo, planejar suas ações.

A autora propõe a inserção de obras indígenas, afro-brasileiras e africanas no currículo para o ensino de literatura no ensino médio. Para exemplificar, menciona a leitura de mitos indígenas, relacionando-os com a mitologia de outros povos, como *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio* (1998), de Kaka Werá Jecupé, e *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio de (minha) memória* (2001), de Daniel Munduruku. Sugere também *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, e *Dramas para negros e prólogo para brancos* (1961), organizado por Abdias do Nascimento, para a abordagem de literatura afro-brasileira.

Por fim, Silva (2017) propõe a leitura de *Niketche: uma história de poligamia* (2002), da escritora moçambicana Paulina Chiziane, para a abordagem das literaturas africanas nas



disciplinas de Literatura, História, Artes, Geografia, Sociologia e Filosofia. O estudo restringe-se à indicação de apenas uma obra das literaturas africanas e não menciona como abordar o conteúdo, como realizado anteriormente, ao indicar a leitura de mitos indígenas, demonstrando assim, após a crítica realizada aos documentos oficiais, uma evolução na abordagem das literaturas africanas em sala de aula, mesmo sem a menção de como trabalhá-la. No entanto, a não exploração da obra e a limitação das indicações demonstram as deficiências, mesmo no meio acadêmico, quanto à temática em questão.

Já em *A percepção da condição feminina moçambicana e afrobrasileira: uma leitura de contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula*, Souza (2019) apresenta uma proposta para o ensino médio, procurando desconstruir os estereótipos dos negros por meio da literatura. Há o relato da aplicação de contos da autora moçambicana Lília Momplé, por meio do método que se volta à recepção da obra, demonstrando como o método de aplicação faz diferença na prática escolar. Ao encontro dessa afirmação é que se localiza a proposta dos círculos de leitura de Cosson (2009).

4. Apresentação e constituição do objeto de pesquisa

A análise do material didático oficial utilizado nas escolas públicas do estado de São Paulo fez-se necessária, a fim de identificar o panorama das abordagens das literaturas africanas atualmente. As apostilas denominadas *Aprender Sempre* (AP) são distribuídas gratuitamente a cada bimestre aos alunos e professores. São divididas conforme o ano (1º, 2º ou 3º do ensino médio), sendo que é fornecida, também, uma apostila com orientações detalhadas sobre o desenvolvimento dos temas, identificada como *Caderno do professor*.

Internamente o material é estruturado em Sequências de atividades (SA), ou seja, a apresentação de uma sequência didática de acordo com uma temática específica e subdividida em aulas. Realizando uma busca quantitativa, a princípio, foi possível identificar a abordagem de autores brasileiros que são muito referenciados, quando a temática é história e afro-brasileira, como Cruz e Souza, introduzido por meio do poema *Ser pássaro*, na apostila AP, volume 2, do 1º ano na SA 3, página 27, e Maria Firmina dos Reis, no mesmo volume, página 41



com o poema *Uns olhos*.

Já no material do 2º ano, há a abordagem do escritor Joaquim Manuel de Macedo com trechos da obra *A Moreninha*, nos volumes 2 e 3, SA 1 e 2 respectivamente. Por fim, o material do último ano do ensino médio apresenta Castro Alves, ao inserir *Os escravos* no volume 1, SA 3, página 41, e *Navio Negreiro* no volume 2, SA 3, página 33, sendo que, nesse mesmo volume, ainda é retomado o escritor Cruz e Souza, com o poema *Vida Obscura*, na página 44.

É evidente a limitação da abordagem temática e não há, nos materiais, nenhum resquício de textos originalmente africanos. Vale ressaltar que, do ponto de vista qualitativo, pela observação das obras selecionadas e inseridas nas apostilas AP, a história e a cultura dos africanos no Brasil são resumidas apenas nos percalços e sofrimentos da escravidão, enquanto a realidade africana não é abordada, contrariando as orientações da lei 10.639/2003:

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 (BRASIL, 2003).

Diante da precariedade do cenário exposto, com o objetivo de incluir o estudo da história e cultura dos africanos, a cultura negra brasileira e a importância do negro na formação da sociedade nacional, segue a descrição da proposta prática de ensino-aprendizagem contendo indicações de textos que podem contribuir para a melhoria dos materiais didáticos:

Desafio de ensino-aprendizagem: mediação e compartilhamento de experiências de leitura literária
Passo I: Definição e justificativa da prática literária e seleção do(s) texto(s)
1.1. Público Alvo: 3º ano do ensino médio, faixa etária entre 16 e 18 anos, alunos de instituição pública de ensino regular do estado de São Paulo.
1.2. Tempo de Duração: dez encontros, sendo que a abordagem de cada texto necessitará de duas aulas com duração de 50 minutos cada e a atividade final também precisará de duas



aulas, totalizando uma carga horária de 8:20 horas.

CRONOGRAMA

Aula 1 e 2: Apresentação e leitura do texto *Rei é Oxalá, rainha é Iemanjá* (Jorge de Lima, 1947); Registro das primeiras impressões; Início de pesquisa conforme a função de cada integrante. Discussão sobre o texto; Apresentação de informações colhidas após pesquisa; Análise mediada; Registro dos dados.

Aula 3 e 4: Apresentação, leitura e abordagem do texto *Urucungo* (Raul Bopp, 1998) semelhante às aulas 1 e 2.

Aula 5 e 6: Apresentação, leitura e abordagem do texto *Samba* (Noémia de Sousa, 2001) semelhante às aulas 1 e 2.

Aula 7 e 8: apresentação, leitura e abordagem do texto *Identidade* (Mia Couto, 2008) semelhante às aulas 1 e 2.

Aula 9 e 10: Leitura dos registros efetuados nos encontros anteriores, seleção e compilação das ideias principais; Elaboração de roteiro simplificado para registro gravado. Gravação e elaboração de vídeo contendo o relato de cada participante do grupo quanto às suas impressões iniciais e finais das obras abordadas conforme roteiro elaborado.

1.3. Definição da prática de letramento literário: Círculo de leitura estruturado, mais adequado ao contexto escolar escolhido, sendo o mais apropriado seu desenvolvimento na biblioteca devido ao ambiente apresentar aspectos importantes para a execução da atividade, por exemplo: mesas redondas e sons menos ruidosos, sala silenciosa que propicia imersão total durante a leitura.

1.4. Descrição da prática de letramento literário escolhida: O círculo de leitura estruturado, segundo Cosson (2014, p.158), obedece a uma estrutura que é definida previamente e, assim, define os papéis de cada integrante da atividade, possibilita também a criação de um roteiro para guiar as discussões, além de contar com atividades de registro antes e depois da discussão.

1.5. Justificativa da prática de letramento literário escolhida e delimitação dos objetivos: O círculo de leitura estruturado se apresenta mais adequado ao público escolar selecionado, pois possibilita definir previamente o papel que cada participante desempenhará durante a atividade e também, assim, cada aluno ou grupo efetuará sua leitura e pesquisa com focos pré-determinados antes de participar, por exemplo, considerando características morfológicas e sintáticas, identificando quais os traços explícitos e implícitos, bem como outros textos que apresentem intertextualidade. Entretanto, tais focos apenas servirão como ferramentas para fundamentar (ou não) a opinião, os sentimentos, sensações e críticas de cada um perante a obra. Desta forma, a atividade terá como objetivos fomentar a leitura no âmbito escolar, orientar os alunos a efetuarem leituras mais críticas e analíticas, apresentando ferramentas e meios disponíveis que possam auxiliá-lo em uma leitura eficaz. Além disso, pretende-se instigar a leitura compartilhada exercitando o direito de cada um de expressar sua opinião livremente, o que conseqüentemente contribuirá para a formação de um cidadão crítico que possa se inserir na sociedade sabendo exercer seu direito de livre



expressão e de respeitar o direito dos outros igualmente. Pretende-se ainda, além da prática em si, através da seleção dos textos, inserir no contexto escolar as literaturas africanas e obras que possibilitem reflexões sobre a constituição da identidade de cada um e, conseqüentemente, de cada povo considerando seus aspectos culturais, além de promover intercâmbio entre as literaturas portuguesas do Brasil e de Moçambique resultando, assim, em uma análise dos territórios e dos deslocamentos que englobam tais obras.

1.6. Escolha do (s) texto(s) literário(s):

- OBRAS BRASILEIRAS: *Rei é Oxalá, rainha é Iemanjá* - Jorge de Lima (1947) e *Urucungo* - Raul Bopp (1998);
- OBRAS MOÇAMBICANAS: *Samba* - Noémia de Sousa (2001) e *Identidade* - Mia Couto (2008).

1.7. Justificativa da escolha do(s) texto(s) literário (s): A seleção de obras inicia-se com *Rei é Oxalá, rainha é Iemanjá* (1947) de escritor brasileiro a fim de suscitar questionamentos sobre a religiosidade e demonstrar como a influência negra é muito presente ainda no Brasil no que tange a crenças, mitos e rituais. Além disso, a abordagem da obra possibilita colocar em pauta a discussão da pluralidade religiosa de forma a reconhecer a cultura espiritual de cada um como um direito que deve ser assegurado em um estado laico como o Brasil. O segundo texto selecionado, *Urucungo* (1998), possibilitará da mesma forma que o anterior abordar outras temáticas culturais como a musicalidade, alimentação, hábitos cotidianos e a oralidade como meio de perpetuação ideológica/mitológica. Além, claramente, de ambos os textos resgatarem a época da escravidão dos negros e suas conseqüências, porém possibilita uma abordagem através da visão do escravizado. Em seguida, *Samba* (2001) possibilita constatar tais influências africanas no Brasil por meio de uma visão contemporânea e aproxima ainda mais os dois povos, feitos um só através dos ritmos fraternos do samba, marca do povo brasileiro, mas herança do povo africano, ressaltando não apenas os territórios, mas também os deslocamentos que ocorreram entre ambos. Por fim, a última obra selecionada, *Identidade* (2008), introduzirá profundos questionamentos identitários, não só coletivo, mas também individual. Vale ressaltar que a abordagem, reflexão e debate da temática relacionada à construção identitária é extremamente pertinente e necessária durante o ensino médio pelo fato dos estudantes estarem no período da adolescência, período em que estão se descobrindo e passando pelo processo de inserção como cidadãos ativos na sociedade.

Passo II: Motivação e introdução no processo de letramento literário

2.1 Proposta de estratégias de motivação de leitura: Apresentação de imagens e/ou fotografias relacionadas a cada poema selecionado ao passo que cada obra vai sendo abordada. Por exemplo, na Aula 1, antes da leitura de *Rei é Oxalá, rainha é Iemanjá* (Jorge de Lima, 1947), introduzir fotografias de pessoas realizando rituais de diversas religiões que há no Brasil (católicos, evangélicos, espíritas, umbandistas, candomblecistas, judeus) para servir como pauta para um debate sobre a diversidade religiosa existente no território nacional e a reflexão sobre a diversidade presente na própria sala de aula, encaminhando a discussão para um olhar auto-reflexivo, lançando também indagações sobre a raiz histórica



da escolha religiosa de cada um em paralelo a sua árvore genealógica.

Na Aula 3, antes da leitura de *Urucungo* (Raul Bopp, 1998), distribuir fotografias de pratos tipicamente brasileiros, bem como bandas/cantores de diversos gêneros musicais, criando um vínculo com a temática da Aula 1 que também é um aspecto cultural e já prenunciar o assunto da Aula 5, o samba. Neste ponto, a apresentação das imagens servirá como estratégia para motivar o aluno a conhecer mais a si próprio, refletir sobre seus costumes, sua cultura e, conseqüentemente, sua identidade.

O texto seguinte a ser abordado, como referenciado anteriormente, *Samba* (Noémia de Sousa, 2001), dispõe como centro a temática musical, mas a apresentação das imagens englobará fotos de cidadãos brasileiros em carnavais (como símbolo da atualidade) e de cidadãos africanos em festas nativas, bem como figuras de africanos na época da escravidão participando de rodas de dança como representatividade da raiz do ritmo comumente considerado marca brasileira.

Por fim, na Aula 7, antes da apresentação do texto *Identidade* (Mia Couto, 2008), as imagens a serem apresentadas como motivação para a leitura serão retratos dos próprios alunos que podem ser recolhidos de documentos da própria escola ou solicitado aos estudantes com antecipação. Prevê-se que a princípio os participantes poderão não sentir-se a vontade, desta forma, o debate poderá iniciar-se com uma autoanálise das características que cada um deve fazer de si mesmo, podendo ser características físicas ou relacionadas aos aspectos culturais.

2.2 Justificativa das estratégias escolhidas: Como foram selecionados quatro textos, mas com o foco comum de debater sobre identidade e os aspectos culturais que a compõe e os influenciam, respectivamente, verifica-se a necessidade da utilização de estratégias de motivação de leitura antes da abordagem de cada obra. Optou-se, então, pela apresentação de imagens, pois o campo imagético possibilita adentrar em um mundo imaginário que traz a tona, através da interpretação de cada um, mesmo que inconscientemente, seus anseios possibilitando assim a motivação por procurar uma resposta para e através da leitura. A estratégia de motivação pauta-se na introdução de figuras que proporcionem aos discentes um prognóstico pautado em seus conhecimentos, considerando sua bagagem como leitor, como cidadão, como indivíduo em formação que está em processo de construção identitária, ao mesmo tempo que possibilitará a abordagem de diversas vertentes, não apenas a do aluno ou a que o texto apresentará.

2.3 Proposta de introdução/apresentação da leitura literária: A introdução englobará determinados aspectos sobre o autor como nome, nacionalidade e características literárias, porém muito brevemente em formato de comentários informais a serem apresentados numa espécie de bate-papo efetuado antes da leitura dos textos, após a apresentação das imagens na etapa de motivação e focalizaram aspectos que tenham relação como a temática a fim de fornecer subsídios para a análise textual e reflexão dos alunos. Este bate-papo iniciar-se-á com questionamentos aos alunos sobre os próprios autores, como “Vocês conhecem o autor...? Já ouviram falar? Já leram algum texto dele? O que acham de suas obras?” Por exemplo, seguem alguns dados a serem colocados na pauta de acordo com a



abordagem de cada obra:

- Raul Bopp nasceu em 1898 em Vila Pinhal, no Rio Grande do Sul e morreu em 1984. Foi um escritor modernista, participou da Semana da Arte Moderna, em 1922. A maior preocupação dos modernistas era construir uma identidade nacional através da reconstrução das origens do povo brasileiro. Bopp viajou o Brasil todo, inclusive sua obra-prima, o livro *Cobra Norato* (1931) foi construído com base nas suas experiências na Amazônia. Este livro fez parte do movimento antropofágico, segue trecho do manifesto do movimento: "*Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, or not tupi that is the question. Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos. Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago*". Em 1932, lançou a obra *Urucungo*, constituída por diversos poemas, inclusive o texto a ser analisado, contudo, este foi retirado integralmente de uma coletânea mais recente lançada em 1998.

- Jorge de Lima nasceu em 1893 em União do Palmares, Alagoas, e morreu em 1953. Assim como Raul Bopp, é considerado um escritor modernista, porém da segunda fase, neste período há a poesia de questionamento representando a inquietação social, religiosa, filosófica e amorosa. Seu livro mais famoso é *Poemas negros*, publicado em 1947, do qual foi retirado o texto a ser analisado, *Rei é Oxalá, rainha é Iemanjá*. Considerado um poeta branco (ou mulato), mas descendente de africanos, um mestiço.

- Noémia de Sousa nasceu em 1926, em Catembe, vila no litoral Sul de Moçambique e faleceu em 2002, em Portugal. Possui muitas obras, na maioria a temática é a resistência da mulher africana e a luta do povo moçambicano por sua liberdade. Sua poesia possui como inspiração a cultura negra na América e outras expressões da Diáspora Africana. Entre 1940-1950 escreveu como jornalista para a revista brasileira *Sul*, e conseqüentemente nesse período, aproximou escritores e poetas do Brasil. Muitos de seus poemas inclusive, demonstram essa ligação com o Brasil, como o poema *Samba*, cuja dedicatória ao amigo e fotógrafo moçambicano Ricardo Rangel registra a noite de 19/11/1949 em que estiveram juntos no Brasil.

- Mia Couto nasceu em 1955 na cidade da Beira, em Moçambique. É um dos autores moçambicanos mais conhecidos mundialmente, suas obras pertencem ao período pós-independência, iniciado em 1975 e marcado por uma guerra civil que durou 16 anos. Logo, seus textos apresentam um caráter político, buscando mostrar elementos culturais formadores da identidade nacional. Vale ressaltar que é o único escritor africano membro da Academia Brasileira de Letras, e em seu site é caracterizado como "[...] "escritor da terra", escreve e descreve as próprias raízes do mundo, explorando a própria natureza humana na sua relação umbilical com a terra. [...]". Em 2019, durante uma entrevista para o jornal *El País*, o autor afirmou que "A África está presente no Brasil de maneira que os próprios brasileiros não identificam."

2.4 Justificativa das estratégias de introdução/apresentação: A estratégia de introdução e apresentação do autor/obra estruturado em comentários a serem inseridos durante uma



espécie de roda de conversa possibilitará primeiramente aos estudantes exporem suas impressões e experiências que já tiveram com outras obras dos autores, posteriormente a expandirem seus conhecimentos quanto ao autor e à obra, mas de maneira não sistemática que poderia lembrar simples dados a serem decorados, mas informações relevantes para a compreensão da temática dos poemas a serem analisados. Expondo as informações em breves comentários, instaurado a proximidade e o bate-papo, instantaneamente os discentes sentir-se-ão à vontade para incluir suas próprias reflexões espontaneamente.

A seleção dos dados a serem apresentados justifica-se pelo princípio de que a obra não existe sem o autor e vice-versa, isto significa que os fatores internos do texto são extremamente relevantes, assim como os fatores externos que também devem ser considerados em uma análise, ainda mais quando a temática está intrinsecamente relacionada à identidade e à cultura. Dados como a nacionalidade de cada autor possibilitará ao aluno construir, antecipadamente, uma imagem mentalmente e uma expectativa perante o texto a ser lido, o que se soma à sua opinião a ser registrada antes e posterior à leitura, visto que se houver uma complementação da ideia mental pré-formulada o estudante poderá comentar, bem como se houver uma quebra da expectativa após a análise.

As demais informações selecionadas para a introdução seguem o mesmo pressuposto, por exemplo, ter conhecimento que Raul Bopp foi um modernista e lembrar as preocupações e objetivos dos autores da época, contribuirá enormemente para o entendimento do poema *Urucungo*. As características da escola literária à qual o escritor pertence é relevante quando apresentada sob a vertente da influência que estas possuem sob a obra, mas quando são apresentadas como listas enormes a serem memorizadas não possuem o mesmo efeito.

Do mesmo modo, apresentar informações sobre a vida, acontecimentos históricos ou frases ditas pelo escritor precisa-se vincular e relacionar os dados à obra, à análise que deseja-se realizar e ao objetivo da leitura.

Passo III: Concepção e estratégias de acompanhamento de leitura no processo de letramento literário

3.1 Proposta de concepção de leitura do texto literário: A proposta de concepção de leitura dos textos será com foco na interação texto-autor-leitor, após as etapas de motivação e introdução/apresentação, dar-se-á durante os encontros, primeiramente a distribuição de cópias do texto a ser abordado, em seguida, a leitura efetuada pelo docente em voz alta. Por se tratar de poemas, procurar-se-á realizar uma leitura com tom de voz, entonação e pausas adequadamente conforme o ritmo do texto.

Em seguida, os alunos deverão efetuar a segunda leitura silenciosamente e então haverá um período para as indagações quanto ao vocabulário ou demais aspectos que provocarem dúvidas, seguido dos comentários das primeiras impressões que cada aluno teve, esta etapa continuará a seguir o modelo de roda de conversa, porém, o professor ficará encarregado de mediar, designando a vez de cada aluno que será convidado a expressar-se por meio de questionamentos como “E você, (*nome do aluno*), conseguiu identificar a temática deste texto?”, “Tudo bem! Mas, vamos ouvir agora o que o (a) (*nome do aluno*) tem a considerar sobre o poema”. Esta etapa seguirá conforme o círculo de leitura estruturado, porém, os



alunos ainda não terão outra função além de leitores/comentaristas, já o docente desempenhará o papel de mediador. Este processo será seguido do registro das primeiras impressões sobre o texto que cada aluno deverá realizar em folhas avulsas a serem recolhidas pelo professor, pois posteriormente serão compiladas.

3.2 Justificativa da concepção de leitura do texto literário: A concepção de leitura com foco na interação texto-autor-leitor trata-se de uma perspectiva interacionista que considera a importância do texto / autor / leitor para a produção do sentido do texto. Considerando os objetivos que foram estabelecidos como meta para a proposta desta prática de letramento literário, como a instauração de reflexões sobre a constituição da identidade de cada um e, conseqüentemente, de cada povo considerando seus aspectos culturais, a concepção de leitura com foco interacionista entre os três elementos indispensáveis é a mais adequada por considerar o ato de ler como um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto as informações que o leitor traz para o texto, seu conhecimento de mundo e experiências como leitor, itens intrinsecamente relacionados à cultura de cada um.

Além disso, outros objetivos pré-estabelecidos estão concomitantes com as demandas da concepção de leitura selecionada, pois esta exige do leitor o acionamento e exposição de seus conhecimentos prévios e para a produção do sentido do texto requer identificação das marcas textuais para detectar a intencionalidade do autor. Depreende-se então que, considerando a individualidade acerca dos conhecimentos de cada um, haverá uma diversidade de leituras para um mesmo texto. A exposição das inferências dos leitores incide sob o exercício da livre expressão e, conseqüentemente da leitura analítica, já o seu debate colocando a temática em pauta contribuirá para a formação do cidadão crítico.

A leitura efetuada duplamente, pelo professor em voz alta e, posteriormente, silenciosa pelo aluno, requisitará um grau de atenção elevado dos ouvintes/leitores através da leitura interpretativa conforme empregado o tom de voz, a entonação, as pausas e a leitura atenta e analítica, respectivamente aos métodos empregados, contribuindo para uma melhor absorção, conseqüentemente para a reflexão crítica.

3.3 Proposta de estratégias de acompanhamento de leitura literária: Para acompanhamento da leitura literária, o primeiro passo será a definição da função de cada integrante quanto à pesquisa a ser realizada, pois cada aluno ou grupo ficará responsável por aprofundar as informações sobre a obra, pode-se apontar, por exemplo, características morfológicas, sintáticas, traços explícitos, traços implícitos, a ficcionalidade dos personagens, descrição do narrador e outros textos que apresentem aspectos intertextuais com a obra abordada. Já o docente ficará encarregado de listar as funções de cada um e organizar para servir como roteiro.

O acompanhamento da leitura dar-se-á, portanto, no segundo encontro, após elaboração de pesquisas e organização das informações, cada participante será convidado a expor oralmente suas reflexões sendo que o docente novamente, por se tratar de um círculo de leitura estruturado, agirá como mediador e seguirá o roteiro previamente elaborado para as exposições, podendo efetuar questionamentos acerca das impressões pessoais de cada leitor para ao final ressaltar a pluralidade de interpretações e, somente então, em um



segundo momento, redirecionar o encontro para um debate.

As exposições das informações deverão contribuir para as reflexões de cada aluno, logo, serão novamente convidados a comentarem sobre os textos, confirmando suas teses iniciais ou completando-as, até mesmo refutando-as. Neste momento, o docente também deverá direcionar questionamentos relacionando a temática à vida pessoal, social do estudante, procurando suscitar reflexões principalmente dos aspectos culturais. Por fim, o professor deverá distribuir novamente a folha que os alunos utilizaram no primeiro encontro e estes deverão registrar no verso as novas reflexões.

3.4 Justificativa das estratégias de acompanhamento de leitura literária: Considerando os estudos de Eagleton (2017, p.9), os cinco elementos primordiais da análise literária para não se ignorar a “literariedade” dos textos de literatura são: início, personagem, narrativa, interpretação e valor. Entendo-se aqui como abandono de “literariedade” a ação de ler e ir diretamente ao que diz o poema ou o romance, deixando de lado a maneira como se diz, as estratégias de acompanhamento de leitura literária propostas estão de acordo com os elementos primordiais propostos por Eagleton, pois focalizam a análise minuciosa dos itens que compõem o poema, porém considerando a forma como cada item é utilizado, ou seja, a maneira como se diz, procurando assim englobar os elementos primordiais da análise literária para, por fim, propor uma leitura eficiente, pautada tanto no conhecimento quanto no prazer.

Passo 4: Atividades de interpretação do texto literário e processo de avaliação da leitura literária

4.1 Proposta de atividades de interpretação do texto literário: Após acompanhamento da leitura que será pautado na pesquisa e debate mediado e guiado pelo docente em formato de roda de conversa e exposição de impressões finais, conforme explicitado anteriormente, além da comparação e construção do sentido do texto, a proposta de interpretação do texto literário dar-se-á no nono encontro através da leitura dos registros efetuados nos encontros anteriores, seleção e compilação das ideias principais e percepções de forma coletiva, visto que a junção das reflexões pré e pós a pesquisa constituirão um material crítico-reflexivo. Além disso, após a compilação, cada aluno/grupo deverá escrever uma espécie de roteiro contendo suas próprias reflexões a partir da leitura, acompanhamento, ideias iniciais, pesquisas, debate e ideias finais. O roteiro deverá contemplar, por fim, uma síntese de suas reflexões que nada mais é do que a interpretação dos textos literários abordados.

4.2 Justificativa das atividades de interpretação do texto literário propostas: Considerando que no ato de interpretar estão em jogo o *intentio auctoris*, o *intentio lectoris* e o *intentio operis* (ECO, p. 29), optou-se por interpretar os textos abordados durante o processo de leitura, o que resulta no registro das impressões iniciais, ainda no primeiro contato com a obra, sendo que nesta etapa considerar-se-á mais a intenção do leitor que partirá primeiramente de suas impressões pessoais.

Entretanto, a interpretação como processo construtivo, ainda ocorrerá após a pesquisa e inclusive durante o debate mediado, a roda de conversa, a exposição das impressões, visto que é neste momento que os alunos trocaram experiências, conhecimentos e informações



coletadas ao passo que expandem suas visões, e tudo isto culminará no registro das impressões finais, pois, somente após aprofundar seus conhecimentos o estudante considerará a intenção do autor e, por fim, procurará basear-se no texto para identificar a intenção da obra.

Como explicitado no tópico anterior, a interpretação concluir-se-á após a exposição/debate e compilação das reflexões iniciais e finais para, enfim, culminar na elaboração dos roteiros sintetizados. Verifica-se, portanto, que a sequência de atividades propostas possui dois momentos: interior, quando o aluno realiza a leitura e, considerando apenas a obra e seus conhecimentos faz o primeiro registro de suas reflexões, e exterior, a partir de quando o aluno expõe suas reflexões, depois da elaboração da pesquisa, debate e registra as anotações finais, pois somente então há a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido dentro da comunidade em que se encontra inserido.

4.3 Proposta de avaliação da leitura literária realizada: A avaliação pautar-se-á na observação da elaboração das atividades, considerando o processo de interpretação, a coleta de informações através da pesquisa, a participação ativa no debate/roda de conversa e, principalmente, a elaboração do roteiro que, enfim, servirá como base para a constituição de vídeos que ocorrerá no último encontro, isto porque o roteiro conterá a junção de todo o processo elaborado anteriormente com a comparação sintetizada das reflexões iniciais e finais. No entanto, como a gravação dos vídeos que constituirão um único vídeo final está estritamente relacionada ao roteiro, sendo considerado o produto final a ser disponibilizado para a comunidade escolar e externa, este também será inserido no processo avaliativo.

4.4 Justificativa do processo de avaliação de leitura literária: Optou-se por considerar todo o processo, pois a avaliação neste caso considerará como ponto focal o processo de aprendizagem e não a interpretação em si, haja vista que o objetivo do exercício da leitura literária compartilhada é fomentar a leitura, permitir a exposição das ideias, incluir as literaturas africanas e fornecer ferramentas para que os discentes possam refletir sobre as questões expostas através dos textos, e não avaliar a interpretação realizada, visto que devido a amplitude dos aspectos que envolvem um texto literário, há muitas interpretações possíveis.

5. Análise, discussão e resultados esperados

Espera-se, a partir da análise do material didático e das reflexões acerca dos documentos oficiais que norteiam o ensino de literaturas africanas na educação básica, que haja o destaque aos textos africanos que podem ser incluídos no material e, com isso, ser possível apresentar uma proposta prática de ensino-aprendizagem eficiente, que considere a complexidade, a riqueza e as peculiaridades do universo africano, valorizando-o e opondo-o à visão preconceituosa, racista e estereotipada do negro que, em muitos casos, ainda existe.



Conforme demonstrado na sequência didática anterior, textos de autores como Mia Couto e Noémia de Sousa devem fazer parte do dia a dia dos estudantes. Por isso, a importância de incluí-los nos materiais didáticos. Mais importante ainda é a maneira como tais textos devem ser abordados, perante a sua riqueza de elementos que possibilitam aos alunos a ampliação de seus conhecimentos. Cabe ao docente conduzir e mediar a análise de obras que deve englobar os aspectos textuais e extratextuais de forma contextualizada à realidade do discente.

Espera-se que, de alguma forma, estas reflexões possam contribuir no aperfeiçoamento do ensino de literatura nas escolas da rede pública do estado de São Paulo, ao propor a sequência didática apresentada anteriormente e que pode ser aplicada em sala de aula, colaborando também para a implementação da lei 10.639, de 2003, que versa sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, e para o fortalecimento de ações que auxiliem os estudantes a reconhecerem seus traços identitários, históricos e culturais.

6. Considerações Finais

É indispensável ressaltar que a proposta apresentada culmina com as reflexões e os estudos efetuados ao longo da especialização que proporcionou a observação crítica da minha trajetória como estudante e como docente, impulsionando a releitura da minha prática no campo literário. A inquietação, perante a escassez das literaturas africanas nas escolas, está longe de extinguir-se. No entanto, a proposta apresentada foi composta com foco não apenas na inclusão dos textos, mas também no modo como trabalhá-los, considerado todo o universo que os referidos textos representam.

Procurei, desta forma, explorar os aspectos externos e internos que estão ligados às obras (elementos culturais, históricos, sociais, autorais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ideológicos explicitados na sequência didática da proposta de ensino-aprendizagem). Para tanto, analisar minhas experiências, verificar o conteúdo do material didático e conhecer as contribuições sobre o letramento literário de Rildo Cosson (2009) foram imprescindíveis nesse percurso. O desenvolvimento do presente trabalho, por fim, buscou contribuir para a melhoria do ensino de literatura e para a ampliação de práticas docentes.



7. Referências

BOPP, Raul. *Poesia completa de Raul Bopp*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 12/05/2021.

BRASIL. *Lei n. 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. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 12/05/2021.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTO, Mia. “Identidade”. In: SECCO, Carmen Lucia Tindó R. *Apostila de poesia das cinco literaturas africanas de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

EAGLETON, Terry. *Como ler literatura: um convite*. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2017.

ECO, Humberto. *Interpretação e história*. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Eco_Interpretacao.pdf. Acesso em 12/05/2021.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LIMA, Jorge de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1969.

LIMA, Jorge de. *Poemas negros*. In: *Obra poética*. Editora Getúlio Costa, Rio de Janeiro, 1950.

MARIOTO, Rita Roberta. *Literatura no ensino médio: um estudo do material didático oficial do estado de São Paulo*. Taubaté - SP, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, 2014. Disponível em: <http://186.236.83.17/jspui/bitstream/20.500.11874/843/1/Rita%20Roberta%20Marioto.pdf>. Acesso em 26/06/2021.

MARTINS, Marcos Francisco. *História e cultura afro-brasileira: o que os professores e os alunos*



aprenderam na escola pública? Revista Histedbr On-line, Campinas, n. 33, p.194-206, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639563/7132>. Acesso em 26/06/2021.

SÃO PAULO. Equipe curricular de Língua Portuguesa Ensino Médio da Coordenadoria Pedagógica. *Apostila Prender Sempre - Caderno do Aluno*. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação, 2021.

SECCO, Carmen Lucia Tindó. “Noémia de Sousa, grande dama da poesia moçambicana”. Prefácio in: SOUSA, Noémia. *Sangue negro*. Ilustrações de Mariana Fujisawa. São Paulo: Kapulana, 2016. (Série Vozes da África).

SILVA, Tais Matheus da. *Os desafios do ensino de literatura e a lei nº 11.645/08: Uma proposta para o ensino médio*. Disponível em: https://www.fespsp.org.br/seminarios/anaisVI/GT_16/Tais_da_Silva_GT16.pdf. Acesso em 26/06/2021.

SOUSA, Noémia de. *Sangue Negro*. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 2001. (Organização e fixação dos textos realizada por Nelson Saúte, Francisco Noa e Fátima Mendonça).

SOUZA, Rodrigo Nunes de. *A percepção da condição feminina moçambicana e afrobrasileira: Uma leitura de contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula*. Campina Grande - PB, Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/9873/1/RODRIGO%20NUNES%20DE%20SOUZA%20-%20DISSERTA%20c3%87%20c3%830%20%28PPGLE%29%202019.pdf>. Acesso em 26/06/2021.

