



A Presença das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Poliedro – Sistema de Ensino

Elana Gonçalo de Araújo¹; Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega²

Resumo: As literaturas africanas de língua portuguesa, comparadas com as de outros países, são consideradas recentes. Situadas, panoramicamente, em uma divisão colonial e pós-colonial, essas literaturas ainda são pouco exploradas nas escolas brasileiras, ainda que seu ensino tenha se tornado obrigatório em conformidade com o que preceitua a Lei 10.639/03. Um dos ganhos da leitura e do estudo dessas literaturas constitui-se em possibilidades de trocas interculturais, decoloniais e antirracistas que apresentam implicações psicológicas, sociais, culturais e políticas bastante significativas para o meio educacional do ensino básico. E neste sentido que o presente artigo descreve e analisa o modo como as literaturas africanas de língua portuguesa são abordadas no material produzido pelo Poliedro – Sistema de Ensino, tendo como referência as orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Literaturas africanas; Ensino; Material Didático.

The Presence of Portuguese-language African Literatures in the Polyhedron – Education System

Abstract: Portuguese-language African literature, compared to that of other countries, is considered recent. Situated, panoramically, in a colonial and post-colonial division, these literatures are still little explored in Brazilian schools, even though their teaching has become mandatory in accordance with the provisions of Law 10.639/03. To make the set of literature and the study of literatures constitute possibilities for intercultural, decolonial and anti-racist exchanges that have very significant psychological, social, cultural and political implications for the educational environment of basic education. In this sense, this article describes and analyzes the way in which Portuguese-language African literatures are approached in the material produced by Poliedro – Sistema de Ensino, having as reference the guidelines contained in the National Common Curricular Base.

Keywords: African Literatures; Teaching; Courseware.

¹ Mestranda em Letras. Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: elanadearaujo@gmail.com

² Doutora em Teoria e História Literária. Universidade Estadual de Campinas.

Palavras iniciais

Os Sistemas de Apostilados de Ensino no Brasil (SAE) estão associados ao crescimento do ensino privado no País ocasionado na década de 90 do século passado e mais precisamente no âmbito dos cursinhos preparatórios para Vestibulares. A marca inicial desse sistema é a criação de apostilas ‘conteudísticas’ objetivando contribuir para a aprovação dos alunos matriculados nos Exames de ingresso ao ensino superior. Com a popularização do método, os SAE implementaram um modelo de franquia educacional baseado na compactação curricular em módulos.

De acordo com Bego (2013, p.76), as escolas conveniadas tornam-se as principais divulgadoras das marcas do SAE adotado pela Instituição, “podendo inclusive usufruir de campanhas de marketing da matriz”, efetivando, segundo o autor, “a criação de colégios-cursos”. Essa sistemática de ensino, segue uma lógica tecnicista de ensino oferecendo uma redução de conteúdos de modo a “facilitar” à memorização do aprendiz, contribuindo, assim, para com sua aprovação nas provas. No âmbito dos três anos finais da Educação Básica, Bego (2013, p.92) pontua que “em alguns casos, há a abreviação de todo o conteúdo programático do Ensino Médio para os dois primeiros anos, passando o terceiro ano a se configurar nos moldes dos cursinhos”.

Isto posto, este trabalho objetiva descrever e analisar o modo como as literaturas africanas de língua portuguesa produzidas nos PALOP³ são abordadas no Poliedro - Sistema Apostilado de Ensino Poliedro, adotado por muitas escolas do Brasil. Uma das justificativas para a escolha desse conteúdo encontra-se na comemoração de 02 décadas de implantação da lei 10.639 de 2003 que institui a obrigatoriedade de ensino das culturas africanas e afrodescendente em todos os níveis de ensino da educação brasileira – marco legal de um processo de valorização da cultura africana no País.

Tal iniciativa foi uma conquista relevante no âmbito curricular, mostrando que a cultura africana e afro-brasileira precisa de um espaço de reconhecimento dos povos negros na formação histórica do nosso país por tanto tempo ficou silenciada.

[...] a promulgação da Lei no 10.639/03 aponta, portanto, para uma vitória dos movimentos sociais no campo curricular pela legitimação do discurso de valorização da cultura africana e afro-brasileira, trazendo para o domínio do discurso oficial,

³ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP. O nosso olhar voltou-se para a literatura produzida nas ex-colônias portuguesas: Moçambique, Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

normatizado, a obrigatoriedade de tratar de assuntos até então silenciados (CAMARGOS, 2019, p.2).

Com a efetivação dessa lei, o currículo educacional também foi reformulado, dando espaço para o ensino da história e culturas afro-brasileira e africana, e como temos como prática principal curricular desenvolver atividades que considerem a diversidade étnico-racial brasileira, trabalhar as literaturas produzidas nos países africanos de língua portuguesa nos dá essa enriquecedora contribuição.

Sendo assim, o estudo da cultura e literatura africana implicaria não só em possibilitar conhecer uma outra opção estética, além da do continente europeu, mas resgatar e trazer uma cultura e história que, durante séculos, ficou à margem, e assim, recolocaria África no seu lugar de direito na sociedade brasileira (PARADISO; SOUSA, 2021).

O ensino de literatura possibilita o leitor compreender aspectos culturais, históricos e identitários de diferentes povos que são muitas vezes ignorados ou distorcidos; por isso, é importante a criação de um ambiente que permita um entendimento mais profundo e enriquecedor da África e de sua contribuição para a perspectiva educacional.

A implementação da lei 10.639 não se trata apenas em incluir conteúdos relacionados à história e cultura africana, mas também em integrá-lo de maneira significativa em toda jornada educacional. Isso implica na seleção de obras literárias que retrata a diversidade de perspectivas e vozes africanas, bem como na incorporação de discussões críticas sobre questões relacionadas à colonização, escravidão e pós-colonialismo.

Ao fazer isso, estamos capacitando nossos alunos a desenvolver uma compreensão mais rica e equilibrada do mundo, promovendo o respeito mútuo, a valorização das diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva. Assim, o trabalho com o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa desempenha um papel fundamental na promoção de um novo olhar sobre a África e na criação de um ambiente educacional antirracista, mais enriquecedor e justo.

Como isso, vem à tona outra justificativa para esse trabalho: o material didático do ensino elaborado pelo Poliedro - Sistema de Ensino favorece o trabalho com as literaturas africanas de língua portuguesa? Se sim, como ele proporciona esse espaço e como essas literaturas são apresentadas, de modo a promover o respeito às diferenças, combate ao preconceito e ao racismo?

Educação antirracista: um caminho para decolonizar o currículo

O movimento negro foi de fundamental importância e também foi a principal base para a construção de uma educação antirracista. “Entende-se como movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade.

Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (GOMES, 2019, p.20).

Estabelecer uma relação histórica das pessoas negras brasileiras com a África é um dos propósitos do movimento negro; é fazer com que a população rompa de uma forma explícita e concreta com ações que combatam o sistema racista e preconceituoso de uma forma geral. Nesta perspectiva, um dos campos de atuação desse movimento é na educação.

A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (GOMES, 2019, p.21).

A lacuna que ainda existe na educação brasileira, a invisibilização da história, que muitas vezes ainda é contada tendo o europeu como o herói protagonista, precisa ser preenchida com a presença do negro, da África e de todas as minorias que ficaram e ainda ficam de fora da nossa história. Daí a necessidade de uma proposta curricular focalizando uma democracia racial, cultural e decolonial.

O currículo é constituído por um conjunto de saberes que seguem um determinado percurso metodológico gerenciando a escolha dos assuntos e dos acontecimentos que podem ser trabalhados ao ponto do aluno se reconhecer tanto na vida como no contexto em que está inserido. “Através do currículo, é possível construir uma política/experiência de enegrecimento

da educação” (SANTANA; SANTANA e MOREIRA, 2012, p.3). Como seria a realização de uma política de enegrecimento? Segundo Silva (2010):

[...] enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria. No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados (SILVA, 2010, p. 41).

O processo de enegrecer é o que nos torna cada vez mais plural, permitindo a valorização da diversidade. Neste viés, o currículo tem esse poder social, já que “[...] está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010, p. 27). Daí podemos considerar o poder do currículo na educação, posto que toda a realização didática provém do que é proposto nele.

No sistema educacional, o processo de enegrecer também implica em reeducação dos sujeitos envolvidos a respeito de posicionamentos, que por muitas vezes, estão interiorizados de forma errônea, eurocêntrica e racista, assim como “[...] no currículo escolar que, de forma autoritária, nega a diversidade de culturas, de epistemologias e de saberes que circulam pela instituição escolar.” (SANTANA; SANTANA e MOREIRA, 2012, p.9).

Nesse sentido, cabe refletir acerca das contribuições dos estudos da interculturalidade para se pensar uma educação emancipatória e antirracista, o que se constitui, também, em um processo decolonial. Há de considerar pelo menos, duas proposituras acerca da interculturalidade: a funcional e a crítica. Na primeira, tem-se uma perspectiva de assimilação em que o poder hegemônico permanece ditando e manipulando as regras para inserção dos sujeitos e suas culturas nos espaços sociais. De acordo com Candau (2008, p. 50), trata-se de uma política de inclusão favorecedora à integração de todas as pessoas na sociedade incorporando à cultura hegemônica. Desse modo, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados.

A interculturalidade crítica, por sua vez, busca mecanismos de romper com a estrutura do poder dominante, resistindo-o e formulando um pensamento crítico transformador de tal modo que o discurso do subalterno, outrora silenciado pelo dominante, tenha representatividade em todas as esferas sociais, contribuindo para a autenticidade de um diálogo intercultural. A

esse respeito, Walsh (2001, apud CANDAU, 2008, p. 52) defende que a interculturalidade crítica se constitui:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

Colocar em evidência as questões étnico-raciais é uma forma de produzir uma educação para um caminho decolonial. É uma trajetória que, segundo Gomes (2012, p. 100), implica em “mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. [...] exige questionamento dos lugares de poder”. Neste sentido, problematiza a relação entre direitos e privilégios arraigados em nossa cultura.

Espaço das Literaturas dos PALOP no Poliedro

O material didático é uma das principais ferramentas para a jornada de aprendizagem de um aluno. Ele cria, orienta e contextualiza as informações que serão aprendidas durante a escola. Para oferecer aos alunos uma educação ampla e inclusiva, tal material deve refletir uma variedade de perspectivas e culturas.

Ao analisarmos o material didático do ensino médio da Poliedro - Sistema de Ensino, encontramos 2 capítulos dedicados às literaturas africanas de língua portuguesa na estrutura seriada elaborada para o segundo ano: capítulos 7 e 8, destinados, respectivamente, à abordagem da poesia e à narrativa.

Um olhar sobre o capítulo da poesia

Com o título “Literaturas africanas em língua portuguesa: poesia”, o capítulo destaca uma contextualização interessante sobre a longa história de estereótipos nos estudos africanos e o domínio europeu na circulação literária. Por muitos anos, os estudos relacionados à África foram caracterizados por preconceitos arraigados, perpetuando ideias distorcidas sobre o continente. A Europa desempenhou um papel central na moldagem da percepção e circulação

da literatura africana, muitas vezes impondo perspectivas eurocêntricas que distorceram a realidade das expressões literárias africanas, como ilustra o recorte a seguir:

Figura 1

Durante muito tempo, a África foi vista como um lugar etnograficamente único e geograficamente exótico. Na lógica eurocêntrica e colonizadora que oprimiu o continente africano por séculos, aquelas eram terras de miséria, doença e selvageria, incapacitadas de contribuir com conhecimentos válidos para a humanidade. Essa visão degradante e distorcida tem, felizmente, sido combatida. Pesquisadores de todas as áreas têm recuperado a história de reinos e impérios e demonstrado o quanto a cultura africana é rica e múltipla – retrato dos 54 países que compõem o continente. De todos esses países, cinco têm a língua portuguesa como seu idioma oficial: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Fonte: Baccaro, Rosário e Rocha. Poliedro Sistema de ensino - Língua Portuguesa, ensino médio - volume 6. (2023, p.190).

Há uma percepção de que essa dominação europeia não se limitou apenas no âmbito acadêmico, estendeu-se à sociedade e à educação, resultando um impacto profundo. Os pontos de vista europeus tornaram-se intrínsecos à forma como a sociedade enxergava a África, alimentando estereótipos específicos e obscurecendo a diversidade e riqueza das culturas e línguas africanas. Este capítulo do livro aponta para um movimento atual de resistência e combate às perspectivas eurocêntricas que durante tanto tempo dominaram o cenário. Nessa apresentação de contextualização também é citada a lei 10.639 e como ela foi importante para propagar essas literaturas que são da nossa língua e que conhecemos tão pouco.

Considerando um dos aspectos tecnicistas inerentes aos SAE, há uma nota no capítulo indicando as habilidades a serem abordadas, quais sejam: EM13LP46, EM13LP48 , EM13LP49 , EM13LP50 , EM13LP51.

O material não especifica a descrição de cada uma dessas habilidades, no entanto, em conformidade com a BNCC, trata-se da compreensão e funcionamento de diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) descritas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Habilidades

HABILIDADE	DESCRIÇÃO
EM13LP46	Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica
EM13LP48	Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.
EM13LP49	Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.
EM13LP50	Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.
EM13LP51	Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.
EM13LP52	Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

Fonte: BNCC (2018 p.525).

Em seu conjunto, são habilidades que se conectam ao campo artístico-literário e aos objetos de conhecimento, por meio de práticas de linguagem que favorecem o desenvolvimento do multiletramento, quais sejam: oralidade, leitura e análise semiótica.

Adentrando na apresentação de textos literários, propriamente dito, o poema “África”⁴ de José Craveirinha, autor moçambicano, abre o capítulo, seguido de algumas questões de interpretação, entre elas uma que enfatiza como a África foi inferiorizada e como é possível perceber esse aspecto na leitura do poema. O enunciado da questão diz assim: “A opressão que recaiu sobre a África veio de civilizações que se impuseram como superiores e mais desenvolvidas para legitimar sua ação colonialista. Como o eu lírico denuncia a incoerência desse discurso?” Percebemos nessa questão que o discurso do poema é um discurso irônico, que trata a opressão como uma “civilização”.

Adotando um viés historiográfico, são descritas as fases comumente apontadas por estudiosos para as literaturas dos PALOP (assimilação, resistência, militância e autonomia), bem como os nomes mais representativos das literaturas produzidas nos 05 países, destacando individualmente cada país africano de língua portuguesa descrevendo, sucintamente, como foi o período de colonização, o processo de independência e quais os principais poetas. O quadro a seguir mostra quem são os autores citados no capítulo em pauta:

Quadro 02 – Autores citados

PAÍS	AUTORES CITADOS	TEXTOS APRESENTADOS
Angola	Assis Júnior (1887-1960); Castro Soromenho (1910-1968); Agostinho Neto (1922-1979); Antônio Jacinto (1924-1991); Viriato da Cruz (1928-1973); José Luís Mendonça; Ruy Duarte de Carvalho; João Maimona; Ana Paula Tavares.	Trecho do poema “O choro de África” de Agostinho Neto
Moçambique	Campos de Oliveira (1847-1911); Rui de Noronha (1909-1943); João Albasini (1876-1922); José Craveirinha; Noémia de Sousa (1926-2002); Rui Nogar (1935-1993); Mia Couto; Luís Carlos Patraquim.	Trecho do poema “Canção fraterna” de Noémia de Sousa e trecho do poema “África” de José Craveirinha.

⁴ Vale ressaltar que o poema se apresenta fragmentado, o que a nosso ver, interfere na compreensão do texto como um todo.

Cabo Verde	Pedro Monteiro Cardoso (1890-1942); Jorge Barbosa (1902-1971); Corsino Fortes (1933-2015); Gabriel Mariano (1928-2002); Jorge Pedro Barbosa (1933); Sérgio Frusoni (1901-1975); Ovídio Martins (1928-1999); João Manuel Varela (1937-2007); Orlanda Amarílis (1924-2014); Germano Almeida (1945).	Trecho do poema “Hespérides” de Pedro Monteiro Cardoso.
Guiné-Bissau	Fausto Duarte (1903-1955); Marcelino Marques de Barros (1843-1929); António Baticã Ferreira (1939); Amílcar Cabral (1924-1973); Vasco Cabral (1926-2005); Agnelo Regalla (1952); António Soares Lopes (1951); José Carlos Schwartz (1949-1977); Helder Proença (1956-2009); Francisco Conduto de Pina (1957); Félix Sigá (1954-2015); Odete Semedo (1959); Abdulai Sila (1958)	Trecho do poema “Não posso adiar a palavra” de Helder Proença.
São Tomé e Príncipe	Francisco Stockler (1839-1884); José de Almada Negreiros (1893-1970); Caetano da Costa Alegre (1865-1890); Francisco José Tenreiro (1921-1963); Maria Manuela Margarido (1925-2007); Tomás Medeiros (1931-2019); Alda do Espírito Santo (1926-2010); Conceição Lima (1961); Olinda Beja (1946).	Trecho do poema “Visão” de Olinda Beja.

Fonte: Quadro criado pela autora com base nas informações de Baccaro, Rosário e Rocha. Poliedro Sistema de ensino - Língua Portuguesa, ensino médio - volume 6. 2023.

A partir da teoria apresentada, o livro coloca atividades que tem por nome “Aplicando conhecimentos”, como atividade o livro nos apresenta em uma questão o poema “Carta dum contratado” e nas atividades sobre o poema, temos uma que faz uma intertextualidade com o famoso soneto “Amor é um fogo que arde sem se ver” de Camões e uma comparação com um trecho do livro Iracema de José de Alencar, a atividade exige do aluno entender as diferentes épocas e os diferentes contextos de cada autor e o que, mesmo tão distante, as obras têm em comum. É uma boa atividade de raciocínio e reflexão.

É possível destacar que o livro segue uma visão decolonial, ou seja, uma perspectiva de resgate histórico, dando voz e espaço àqueles que, por muito tempo, foram reprimidos. No material também é feita algumas ligações com a disciplina de história, apresentando aos leitores que o contexto colonialista é totalmente ligado às literaturas africanas. O próprio livro coloca

como é importante entender o contexto cultural para analisar as obras literárias africanas dos países de língua portuguesa.

De certa forma, analisar a obra de um autor africano passa obrigatoriamente pela investigação do quanto ele se apropria de seu universo cultural, de como ocorre, em sua escrita, a tensão entre passado × presente, metrópole × colônia, origens × influências externas, e em que momento se revela o seu discurso poético de luta.

Um olhar sobre o capítulo da prosa

O segundo capítulo dedicado às literaturas africanas de língua portuguesa, o capítulo 8 do livro, tem por título **“Literaturas africanas em língua portuguesa: prosa”**. O capítulo inicia-se trazendo um trecho do romance “Os transparentes” de Ondjaki, um texto que tem uma característica bem marcante da oralidade.

Após o texto vem um tópico com o título “A estética da palavra” que vai tratar do romance de Ondjaki citado no início do capítulo, então, teremos uma explicação do que se trata esse romance, segundo o livro didático, “Os transparentes” se trata da invisibilidade social, por isso, tem uma linguagem diferenciada, é possível enxergar características muito pessoais do autor na forma que está escrita o romance.

Este capítulo tem uma teoria bem mais sucinta que o anterior, neste capítulo são apresentados escritores apenas de dois países como mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Países, autores e textos

País	Autores citados	Textos apresentados
Moçambique	Mia Couto (1955); Paulina Chiziane (1955).	Trecho de “Terra sonâmbula” de Mia Couto. Trecho do ensaio “Eu, mulher... por uma nova visão de mundo” de Paulina Chiziane
Angola	Pepetela (1941); José Eduardo Agualusa (1960); Luandino Vieira (1935); Ondjaki.	Trecho de “Mayombe” de Pepetela. Trecho de “Teoria geral do esquecimento” de José Eduardo Agualusa. Trecho de “Os transparentes” de Ondjaki.

Fonte: Quadro criado pela autora com base nas informações de Baccaro, Rosário e Rocha. Poliedro -Sistema de ensino - Língua Portuguesa, ensino médio - volume 6. 2023.

Nesse contexto, percebe-se que os autores mais amplamente reconhecidos e com uma maior projeção global são os únicos citados, o que pode parecer uma escolha coerente, já que a exposição dos alunos a autores renomados pode ser vista como uma introdução às obras mais influentes, contudo essa abordagem tem suas especificidades.

Um aspecto importante é que o espaço geográfico ficou limitado, sendo mencionado apenas dois dos cinco países africanos de língua portuguesa, nisso o livro deixa de apresentar a riqueza e diversidade da cultura e literatura africana, o que promove uma limitação na compreensão e aprendizagem dos alunos.

O segundo aspecto importante é a escolha de apresentar fragmentos curtos das narrativas, isso também acontece com os poemas. A leitura de fragmentos pode privar o leitor de uma compreensão completa das obras, o que prejudica o engajamento e a apreciação da obra literária.

A BNCC afirma que é importante promover para o aluno do ensino médio a leitura de obras literárias.

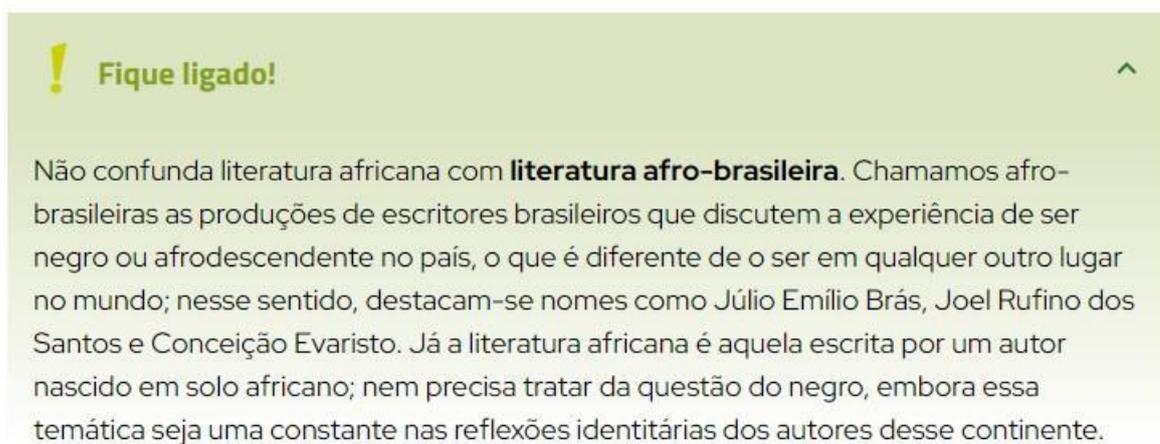
A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (BRASIL, 2018, p.525).

Para esse possível resultado se faz necessário a leitura da obra completa, que, no caso desse livro didático, não é apresentada. Logo não é possível trabalhar a fruição e conhecimentos que a BNCC direciona para ser trabalhado no ensino médio.

Na mesma unidade há uma seção destacada que mostra uma explicação sobre as diferenças entre as literaturas africanas e as literaturas afro-brasileiras. Esse destaque é importante porque dá aos alunos uma compreensão mais sólida e esclarecedora dos conceitos fundamentais dessas duas tradições literárias.

Além da explicação é citado nomes de autores brasileiros que compõem a literatura afro-brasileira.

Figura 2



Fonte: Baccaro, Rosário e Rocha. Poliedro Sistema de ensino - Língua Portuguesa, ensino médio - volume 6. 2023. p.201

Ao compreender as diferenças dessas duas formas de literaturas, os alunos ficam mais capacitados para explorar e compreender a profundidade das literaturas africanas e afro-brasileiras. Além disso, possibilita uma melhor compreensão sobre a diversidade cultural e histórica tanto de África como do Brasil.

No livro, de uma forma geral, é evidenciada uma abordagem historiográfica, ainda que não muito detalhada, essa abordagem marca um avanço significativo nos tratamentos das diversas publicações literárias em língua portuguesa. A inclusão dessas literaturas nas discussões escolares e curriculares revela um passo importante na construção de uma educação mais plural e representativa.

A valorização e o estudo dessas obras literárias enriquecem não apenas o conhecimento histórico, mas também são relevantes para a promoção da diversidade cultural e o reconhecimento das vozes e narrativas que por muito tempo foram marginalizadas e silenciadas. Portanto, essa abordagem historiográfica, mesmo superficial, constitui um marco no caminho em direção a uma educação mais inclusiva e enriquecedora.

Considerações finais

Vemos nesse material didático muitas indicações de autores e quase todos esses autores estão presentes na lista de autores do documento curricular da Paraíba. A edição de 2023 da

editora Poliedro, na frente de língua portuguesa dedicada à Literatura, contemplou, de certa forma, os documentos curriculares da Paraíba no qual dá ênfase a uma educação decolonial como forma de quebrar as ideias e conhecimentos eurocêntricos que ainda estão muito inseridos na educação básica.

Porém, uma abordagem mais eficaz para um livro didático seria além de incluir uma variedade de autores africanos, a fim de apresentar uma perspectiva mais vasta, também oferecer textos literários completos. Isso permitiria aos alunos uma experiência mais profunda e rica na leitura e compreensão de obras literárias, o que não enriqueceria apenas o conhecimento dos discentes sobre literatura africanas, mas também os capacitaria para desenvolver habilidades críticas mais sólidas.

Desse modo, o uso de fragmentos nas seções dedicadas tanto a narrativas como a poemas pode prejudicar a qualidade do material. Uma abordagem mais inclusiva e completa, que apresenta um conjunto mais amplo de autores e textos literários completos seria mais benéfica para o aprendizado e apreciação da literatura africana de língua portuguesa. A inclusão de textos literários completos permite uma imersão mais profunda nas obras possibilitando uma apreciação mais crítica e significativa, o que promove um ambiente educacional mais satisfatório.

Referências

BACCARO, Fernanda; ROSÁRIO, Kelly Naiara da Silva; ROCHA, Regina Braz. *Poliedro Sistema de Ensino Língua Portuguesa*. Ensino médio - volume 6. 2023.

BEGO, Amadeu Moura. *Sistemas Apostilados De ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal*. 2013. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

BRASIL. Ministério da educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018.

CAMARGOS, Polyana. *Branquitude no currículo e a luta antirracista*. UFMG, 2019.

CANDAU, Vera. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf>> Acesso em 12 de nov de 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por*

emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

PARADISO, Silvio Ruiz; SOUSA, Andreza Santiago. *As literaturas africanas de língua portuguesa nos currículos de letras das universidades federais brasileiras*. Revista Porto das Letras, v. 7, n. 3, jan/mai. 2021.

SANTANA, José Valdir de Jesus; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. *Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: Algumas proposições*. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, n. 6, jun 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, Catherine. *La educación Intercultural en la Educación Peru*: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.



Como citar este artigo (Formato ABNT):

ARAÚJO, Elana Gonçalo de; NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. A Presença das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Poliedro – Sistema de Ensino. **Id on Line Rev. Psic.**, Fevereiro/2024, vol.18, n.70, p.1-15, ISSN: 1981-1179.

Recebido: 21/12/2023; Aceito 12/01/2024; Publicado em: 29/02/2024.