

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Tecnologia e Ensino

Ana Cristina Pinto Bezerra

**Por uma história que não seja única: construindo sentidos no diálogo com a
narrativa literária na sala de aula**

Belo Horizonte

2023

Ana Cristina Pinto Bezerra

Por uma história que não seja única: construindo sentidos no diálogo com a narrativa literária na sala de aula

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para à obtenção do título de Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Junot de Oliveira Maia

Belo Horizonte

2023



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Linguagens, Tecnologias e Educação

**ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO**

Nome da aluna: Ana Cristina Pinto Bezerra

Título do trabalho: Por uma história que não seja única: construindo sentidos no diálogo com a narrativa literária na sala de aula

Reuniu-se, no dia 23 de janeiro de 2023, às 11 horas, de forma remota, a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Linguagens, Tecnologias e Educação para julgar, em exame final, os trabalhos de conclusão de curso, requisito final para obtenção do Grau de Especialista em Linguagens, Tecnologias e Educação. Abrindo a sessão, os professores da banca, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Proposta relevante, bem fundamentada e com atividades bem desenvolvidas e criativas. A proposta é intensa, vai a fundo na leitura do romance, o que é bom. No entanto, há receio que os alunos se cansem de tantas atividades. São muitas produções. É possível que o professor que for replicar a proposta possa utilizar algumas partes em vez de todo o projeto. Sugerimos deixar essa indicação bem clara para o professor. A comissão sugere que a proposta seja publicada e compartilhada com os professores da educação básica. Considerar outras indicações e sugestões realizadas pela comissão na defesa.

Profa. Dra. Carolina Bottosso de Moura indicou a aprovação do(a) candidato(a);

Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva indicou a aprovação do(a)

candidato(a); Pelas indicações, o(a) candidato(a) foi

considerado(a) aprovada.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pela Comissão. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 23 de janeiro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCIS ARTHUSO PAIVA
Data: 18/01/2023 17:07:43-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br CAROLINA BOTTOSSO DE MOURA
Data: 23/01/2023 10:52:19-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

RESUMO

Esta proposta de ensino volta-se para a relação entre três eixos distintos: a educação literária, a utilização de ferramentas digitais no ensino e uma educação antirracista. Tal relação nasce da compreensão da importância de um ensino que fomente a leitura literária, ao mesmo tempo em que se amplia o repertório de mundo dos sujeitos envolvidos no processo, os quais, por vezes, repercutem uma “mesma história única” sobre o continente africano. Assim, a partir da leitura em sala da obra *Mayombe* (1980), do escritor angolano Pepetela, uma série de atividades são propostas com o intuito de promover uma leitura significativa do romance, o que é potencializado pelo uso de ferramentas digitais sugeridas para que a atuação dos discentes frente ao texto literário seja realizada de forma ativa, crítica e criativa. Para tanto, o referencial teórico ancora-se nas reflexões do panorama teórico e metodológico do letramento literário, aliado aos fundamentos de um letramento digital, bem como os aspectos inerentes a uma educação antirracista, a qual amplia as vozes às quais os indivíduos teriam acesso no ambiente escolar.

Palavras-chave: Letramento literário. Letramento digital. Educação antirracista. *Mayombe* (1980).

ABSTRACT

This teaching proposal focuses on the relationship between three distinct fields: literary education, the use of digital tools in teaching and an anti-racist education. Such a relationship is born from the understanding of the importance of teaching that encourages literary reading, while expanding the repertoire of the world of the people involved in the process, which, sometimes, reverberate a “same single story” on the African continent. Thus, based on the reading in the classroom of *Mayombe* (1980), by the Angolan writer Pepetela, a series of activities are proposed with the aim of promoting a meaningful reading of the novel, which is enhanced by the use of digital tools suggested so that the performance of students in front of the literary text is carried out in an active, critical and creative way. To this objective, the theoretical framework is anchored in reflections on the theoretical and methodological panorama of literary literacy, combined with the fundamentals of digital literacy, as well as the aspects inherent to an anti-racist education, which expands the voices to which individuals would have access in the school environment.

Keywords: Literary literacy. Digital literacy. Anti-racist Education. *Mayombe* (1980).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
3. PÚBLICO ALVO	15
4. OBJETIVOS	16
4.1 Objetivos de ensino.....	16
4.2 Objetivos de aprendizagem.....	16
5. A LITERATURA E O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS	17
6. AVALIAÇÃO	20
6.1 Critérios.....	24
7. CONCLUSÃO	26
REFERÊNCIAS	27
ANEXO: Manual do Professor	29

1. INTRODUÇÃO

A necessidade das histórias perfaz a existência humana, elas alimentam o corpo social e constroem a identidade dos indivíduos, de maneira que o sujeito constitui-se enquanto história, sentindo-se ou não pertencente a um dado coletivo sobre o qual “repousam” narrativas. Junto a essa compreensão, é necessário elaborar uma série de questionamentos: quem são os autores das histórias às quais os sujeitos, em geral, têm acesso? Com qual intenção elas são reproduzidas? O que tais narrativas apresentam em comum? Que discursos e valores estão sendo veiculados sobre dados povos e o quanto isso afeta a leitura das pessoas, em geral, sobre eles? Tais questionamentos, por mais pertinentes que sejam, acabam sendo esquecidos frente à naturalização de certas histórias que encontram maior ressonância que outras, de modo que aquelas acabam sendo consideradas a verdade factual, a única versão da realidade, invalidando outras leituras por tornar uma específica algo definitivo. Dessa sistemática, nasce a história única e o perigo dela reside, sobretudo, no fato de que ela “cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26).

Por essa leitura, o projeto aqui em foco parte dos seguintes questionamentos: é possível romper com o imaginário criado pela “história única” acerca do contexto africano a partir da promoção do contato dos discentes com literaturas africanas de Língua Portuguesa? Em outras palavras, é possível ampliar a leitura do contexto no qual essa literatura encontra-se inserida e, assim, amplificar o repertório dos alunos sobre tais histórias? Assim, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, o projeto apresenta um conjunto de atividades que visam promover um diálogo entre a literatura africana de Língua Portuguesa e os discentes, por meio de propostas nas quais aqueles possam atuar criticamente frente à leitura e, assim, interagir com o contexto sugerido na obra, revisando uma possível “história única” cultivada sobre tal cenário. Compreende-se que, no âmbito de questões como a temática racial, a história de povos originários de África, o processo de colonização e escravização dos povos oriundos desse continente, interpelar a “história única” sobre esse povo seria caminhar, no contexto escolar, em direção a uma educação antirracista, instigando reflexões sobre o que parece “natural”,

algo que poderia ser oportunizado por meio do contato com dados textos literários, nos quais outra leitura dessas histórias seja alimentada.

Além disso, outro aspecto motivador da proposta diz respeito às dificuldades geralmente encontradas em estabelecer um contato satisfatório entre o aluno e a leitura literária. Muito se tem debatido sobre a questão e as formas pelas quais o texto literário possa ser significado pelo estudante visto como um sujeito leitor capaz de estabelecer uma relação entre a literatura e o contexto social no qual aquela está inserida de forma significativa, saindo de uma postura passiva frente ao texto, ou ainda, de um olhar sobre o texto literário que o coloca “apenas” como um material a ser “dissecado” e apresentado de modo fragmentado em resumos, fichas de leitura e questionários que pouco ou nada exploram sobre a linguagem literária e a possibilidade de uma experiência estética com o texto. Destarte, entende-se como Ferrarezi e Carvalho, que a relação estética com o mundo é importante e que “deve ser encarada como experiência na vida, de vida. A apreciação estética do mundo (sic) e nossa relação estética com as coisas são não somente um recrear, mas principalmente, um recriar” (2017, p. 28, grifos no original). Desse modo, caberia a revisão de algumas práticas para perceber quais possibilitariam um olhar mais significativo e vivencial do diálogo com a narrativa literária selecionada, aproximando o sujeito leitor (em foco) do texto, até mesmo, pelas questões sociais que a própria literatura instiga sobre um dado contexto.

As atividades aqui planejadas destinam-se a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, considerando dois motivos principais que justificam a eleição de tal público. O primeiro diz respeito à busca por atender às necessidades de um grupo no que se refere ao aperfeiçoamento de um pensamento crítico, ao desenvolvimento de autonomia intelectual e ao aprimoramento da imagem do educando enquanto pessoa humana, tendo em vista que esse público se encontra prestes a ingressar nas universidades ou que procurará, de imediato, entrar no mercado de trabalho. Ademais, parte-se da premissa de que esse público possua certa maturidade para fazer frente às questões que o texto literário selecionado para a proposta possa apresentar. O segundo motivo, por sua vez, corresponde ao diálogo com um currículo que integre a literatura afro-brasileira e africana¹ às leituras presentes na sala de aula e, nesse panorama, esteja

¹ Na proposta de trabalho para a disciplina de Língua Portuguesa voltada para os cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (espaço no qual se origina este trabalho, mais precisamente no Campus Apodi), o currículo do terceiro ano apresenta na grade da disciplina referida o seguinte tópico de estudo: “Estudos da Literatura afro-brasileira e africana: discursos e territórios”, aspecto que pode ser consultado por meio do endereço:

de acordo com o que preconiza a Lei Federal nº 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino sobre “História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de Educação Básica, oficiais e particulares” (CAVALLEIRO, 2005, p. 14).

Seguindo tal linha de pensamento e considerando o currículo do terceiro ano na disciplina de Língua Portuguesa, foi selecionada a obra romanesca *Mayombe* (1980), do escritor angolano Pepetela, como centro das atividades planejadas a serem desenvolvidas com os alunos. O romance apresenta como enredo a luta pela libertação política de Angola nos conflitos contra os portugueses na década de 70, em que os militantes do movimento vivem as contradições do combate e os questionamentos inerentes às dúvidas sobre a guerra em meio às consequências da colonização. É necessário salientar que, em um projeto que tenha como centro a leitura literária, o momento de seleção da obra é de suma relevância, de modo que, para esta proposta, duas justificativas foram levadas em consideração: uma de ordem mais estética e filosófica e outra de ordem mais prática, mas não menos importante.

A primeira causa vai ao encontro da ideia de que o texto selecionado carece de ser uma obra que desafie o estudante, que provoque questionamentos, que instigue a possibilidade de múltiplas leituras por conter uma densidade, levando-se em consideração “o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas” (DALVI, 2013, p. 78). Outrossim, a obra também deveria ser uma “porta” aberta para outros mundos com os quais o discente pode dialogar, encontrando, quiçá, uma ponte com o seu próprio universo. É interessante considerar leituras para além do cânone eurocêntrico, trazendo para o âmbito escolar algo que comunique sobre um contexto que tal cânone não focaliza muitas vezes, a não ser pelo prisma, já citado antes, da “história única”. Isso é importante, porque “toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente” (ALVES, 2013, p. 36, grifo no original).

A segunda causa de ordem mais prática refere-se ao acesso do discente ao livro, o que se torna, por vezes, impossibilitado diante da realidade social vivenciada no país

no tocante à desigualdade econômica, de maneira que o docente, que almeja realizar um projeto de ensino em que a leitura literária seja o centro, precisa considerar em seu planejamento de que modo tal leitura poderá vir a ser viabilizada, já que, por vezes, nem todos os alunos possuem condições financeiras para adquirir o material e as bibliotecas, quando dispõem da obra, não apresentam número suficiente para que o trabalho seja orientado em uma turma que contém na faixa de 30 a 35 alunos. Assim, a seleção de *Mayombe* levou em conta a disponibilidade dessa obra na escola, mais especificamente no IFRN (*Campus Apodi*), devido ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)², o qual, após consulta e indicação das instituições escolares entre as obras listadas no Programa, distribui materiais de apoio à prática pedagógica em um quantitativo adequado para o acompanhamento de atividades de leitura como a proposta neste projeto.

Entre as motivações citadas para esta proposta, é necessário comentar, por último, a importância da relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), visto que estas possibilitariam, junto à força criadora da literatura (porta de entrada desse processo), abrir “as comportas da individualidade criadora” (SILVA, 2008, p. 47) do jovem estudante. Em outras palavras, espera-se que as atividades interpretativas planejadas aqui possibilitem produções dos alunos sobre a obra lida, de forma que seja possível aliar a criatividade e a interatividade impulsionadas pelas TDICs às práticas de fomento à leitura do texto literário. Além disso, considera-se a necessidade de atualização das práticas literárias em sala de aula tendo em vista o contexto da cultura digital na qual, muitas vezes, os alunos estão imersos, de modo que não seria válido ignorar tal realidade. Ao contrário, nesse cenário dinâmico “das inovações tecnológicas, a literatura busca adaptar-se e encontra novos caminhos, seja nas transformações dos gêneros literários diante dos novos suportes, seja nas relações entre autores-textos-leitores agora mediadas pelas mídias digitais” (SILVA, 2022, p. 100-101).

² De acordo com as informações disponíveis no Portal do MEC, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, reuniu as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O PNLD passou a incluir não só obras didáticas e literárias, mas também obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Para maiores informações sobre o Programa e o sistema de escolha das obras, as informações estão disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco/es/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em 10 set. 2022.

Por consequência do que fora exposto até o momento, o projeto aqui focalizado apresenta a união de três eixos principais balizadores das reflexões construídas acerca das ações propostas para a sala de aula da disciplina de Língua Portuguesa: os aspectos inerentes ao paradigma teórico e metodológico do letramento literário, as questões intrínsecas a práticas pedagógicas antirracistas e os aspectos relacionados ao letramento digital e a importância do diálogo com as TDICs em sala de aula. Assim, são apresentadas a seguir as principais concepções que orientaram/orientam a proposta didática em relevo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo do entendimento que as instâncias que perfazem o escopo teórico deste projeto atuam em conjunto, isto é, não surgem como elementos apartados na dinâmica aqui tecida, prevaleceu a opção de apresentá-los em um mesmo segmento desta escrita, realçando, justamente, os pontos de encontro das leituras feitas.

De início, a fundamentação teórico-metodológica do letramento literário (COSSON, 2020) compreende a base desta proposta a partir da qual atividades de reflexão sobre a prosa escolhida e compartilhamento dessa leitura são fomentadas. Tomando a noção de letramento como “uma aprendizagem de uma linguagem e competência em um determinado campo do conhecimento” (COSSON, 2020, p. 206), o conceito de letramento literário envolve a ideia de um processo no qual o sujeito apropria-se da literatura, entendendo-a como uma construção singular de sentidos. Assim, o paradigma citado compreende a forma como a linguagem literária é percebida e de que maneira é possível promover esse caminho, a partir do qual o que antes era alheio se torna algo próprio ao indivíduo.

Para tanto, é esperado que o docente planeje “um percurso entre dois polos que delimitam e organizam suas atividades pedagógicas: *o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos*” (COSSON, 2020, p. 185-186, grifos no original). Faz parte do primeiro polo a leitura individual do aluno, vista como encontro singular com o texto, algo que não destitui a importância da mediação docente no processo. No segundo polo, sobrevém a importância de interagir com os demais e dialogar sobre as interpretações produzidas, sendo bastante comum que se recomende, nesse processo, que o aluno manuseie o texto e o compartilhe, de forma concomitante, como forma de ampliar sua competência leitora. Em linhas gerais, destacam-se como

pontos centrais dessa abordagem do texto literário a ideia de que o ensino sobre literatura se encontra ligado à formação humana dos indivíduos, ao fato de que se reivindica uma posição de protagonismo do aluno tanto em relação ao texto que lê quanto nas produções interpretativas sobre a obra lida, à concepção de que o texto literário não se encontra desconectado do mundo contextual no qual fora produzido e pode dialogar com o próprio contexto no qual o aluno está inserido, e tal dialética é de suma importância para o processo como um todo.

Trabalhar com as estações que fazem parte do referencial teórico e metodológico do letramento literário compreende alguns estágios relevantes a serem mais bem elucidados a partir deste momento. Em um primeiro instante, há a seleção do texto a ser discutido com os discentes, instante fulcral para o desenrolar de todo o projeto e das escolhas seguintes. Após essa fase, é interessante planejar o momento de encontro do aluno com o texto, de modo que haja uma contextualização sobre o projeto, os objetivos, até mesmo, uma espécie de sensibilização que prepare o caminho para a leitura do texto em si. Dessa maneira, considerando a prosa selecionada para este projeto, entendeu-se como relevante partir de um diagnóstico da turma sobre o contexto que o romance apresenta - Angola -, de modo a observar o que os alunos conhecem ou não sobre esse espaço e se as ideias apresentadas estão permeadas por visões estereotipadas sobre Angola e sobre África, de modo geral. De posse dos resultados dessa experiência, o professor poderá organizar melhor as atividades aqui sugeridas, de acordo com o tempo hábil para melhor desenvolvê-las.

Nesse sentido, torna-se relevante organizar um cronograma de leitura da obra a ser estudada, no caso em foco, do romance e apresentar aos discentes, explicando que os diálogos sobre o texto literário estarão relacionados aos momentos marcados em cada etapa do cronograma, mas que isso não impede que os estudantes possam avançar na leitura, caso queiram. O calendário construído tem em vista a duração do próprio projeto, de maneira que, considerando o estudo do gênero romance, não seria adequado que a proposta apresentasse uma duração menor que um bimestre, sendo recomendável, no mínimo, três meses para a execução, sob pena de tornar a leitura um momento acelerado, sem espaço para discussões. Afinal, isso poderia resultar em atividades esvaziadas de sentido, já que o docente deve preocupar-se, em suma, com “*o encontro pessoal do aluno com a obra*”. Esse encontro deve ser planejado e incentivado pelo professor, mas jamais substituído pela mediação docente, uma vez que ele é o

componente essencial da experiência literária” (COSSON, 2020, p. 186, grifos no original).

É válido salientar que este projeto se baseia em experiências anteriores de promoção ao letramento literário, porém não se ancora em algo já formalmente implementado³. Não obstante as experiências citadas suscitaram a compreensão de que favorecer a expressão da criatividade discente sobre o texto literário lido acaba sendo uma forma satisfatória de ampliar a competência literária do aluno. Por essa visão, “é fundamental que as aulas de literatura compreendam não apenas o encontro do leitor com a obra e a articulação de uma resposta a esse encontro, mas também a interpretação dessa obra que define e fundamenta o próprio ato de ler literariamente” (COSSON, 2020, p. 189). Tal resposta é motivada junto ao uso das tecnologias pelos estudantes, entre elas, as digitais, como uma via de criação e compartilhamento de leituras sobre a narrativa lida, o que culminaria em uma produção final do projeto a ser compartilhada para além da turma envolvida na proposta, como uma forma de estimular o aumento de uma possível comunidade de leitores da obra em foco. É importante que o docente dê visibilidade às produções de seus alunos, não só em seu ambiente escolar, mas para além dele, expandindo as histórias contadas sobre o texto literário lido e, nesse ínterim, sobre a própria prática pedagógica literária realizada, comentando, inclusive, com os alunos, sobre a questão de autoria e direitos de imagem, por exemplo.

Associado a tais possibilidades de diálogo e ao desenvolvimento de um olhar crítico pelo discente, encontram-se os aspectos de uma educação antirracista, isto é, uma educação que valoriza a diversidade, as várias vozes existentes, permitindo que a imagem de uma história única sobre uma dada população seja questionada. Parte-se do princípio de que “conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco” (RIBEIRO, 2019, p. 41-42). Estimula-se que a humanidade seja reconhecida não só entre os indivíduos que perfazem os traços ditados como padrão, o que permite um exercício, a ser vivenciado na escola, de questionamento das desigualdades, de promoção de uma educação política e cidadã, ações das quais as instituições de ensino não se podem furtar. O exposto é justificado, já que tratar, “pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de

³ Uma das ações realizadas que inspirou o projeto em foco foi objeto do artigo “(Re)interpretando as ‘escrivências’ narrativas de Conceição Evaristo: um diálogo entre o texto literário e as expressões artísticas em artes visuais na sala de aula”, o qual compõe o livro *Textualidades literárias em diálogo* (2022), disponível em: <https://enaell2021.wixsite.com/enaell/publica%C3%A7%C3%B5es-1>.

conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (SILVA, 2011, p. 13).

Considerando os conceitos necessários para o trabalho com a obra selecionada para este projeto, entram em cena os discursos oficiais sobre a história de Angola, as questões inerentes ao ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar, incluindo a necessidade de desmistificar alguns conceitos, como o racismo em sala de aula. Entende-se que o “privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram” (RIBEIRO, 2019, p. 65).

A fim de conectar os sujeitos envolvidos neste projeto e estimular a interação sobre a experiência de leitura vivenciada, com as conclusões construídas sobre a literatura angolana, a relação com as TDICs é deslindada e, nesse ínterim, um outro tipo de letramento é ativado: o letramento digital. Em linhas gerais, o indivíduo letrado digitalmente possui a capacidade de performar adequadamente em ambientes digitais, em situações comunicativas diversas, por meio do uso de recursos, como celulares, computadores, tablets. Isto é, trata-se de alguém que sabe utilizar de forma profícua as ferramentas digitais de que faz uso, comunicando com propósitos diferenciados, construindo redes de ideias e conexões, filtrando informações em um ambiente saturado destas, pesquisando e, ainda, agindo ativamente na criação de sentido no interior desses canais de comunicação digital (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 17).

Múltiplos saberes fazem parte do processo que constitui o letramento digital, daí a importância de a escola ser vista como um espaço que propicie ao aluno a possibilidade de desenvolver suas habilidades nesse contexto, como uma forma de não promover outras vias de exclusão para indivíduos que, por vezes, já se encontram privados de tantas oportunidades. Obviamente, tem-se em vista que, por exemplo, “o computador não vai, por si só, modificar a compreensão de aprendizagem das escolas” (COSCARELLI, 2017, p. 27), é necessário que os docentes tracem suas estratégias, suas ideias e também sejam alvos de formações, como sujeitos que também podem desenvolver seu letramento digital e associá-lo a outros saberes, como o letramento literário. Tal leitura poderia fazer com que o medo do impacto da inserção das tecnologias na sala de aula fosse substituído por um ambiente de construção mais efetiva do saber, no qual os indivíduos exploram as possibilidades do meio digital,

como sujeitos falantes, construtores de sentido em múltiplos cenários, incluso, o digital, ativando o aspecto inventivo e interacional tão caro a propostas como a focalizada aqui. O exposto justifica-se pelo entendimento de que os recursos tecnológicos podem ser vistos como meios para recriar formas de representação do texto literário lido, inclusive pelo estabelecimento de pontes entre a obra e o contexto vivenciado pelos discentes, algo que não focalizaria o uso pelo uso, mas sim as possibilidades que poderiam ser ampliadas pelos discentes, enquanto coprodutores textuais, para o desenvolvimento de um contato mais profícuo com o romance selecionado para a proposta.

Por conseguinte, o trabalho em foco sintoniza-se com uma educação literária que entende o aluno como protagonista de seu processo de leitura de forma a estimular sua imagem como sujeito leitor capaz de elaborar perguntas, estabelecer pontes e dialogar sobre o que leu. Nesse sentido, sobressai a relevância do escopo teórico elucidado aqui, como uma forma de, mesmo no Ensino Médio, motivar a presença da força criadora da literatura no espaço escolar, independente do nível de ensino, pois se espera que o aluno, em diálogo com as TDICs, “aprenda a ser criativo, desenvolva a capacidade de participação, reflexão crítica, autonomia pessoal, para apropriar-se do conhecimento disponível e saber utilizá-lo em benefício próprio e da coletividade” (ALCICI, 2014, p. 6), construindo outras histórias nesse intento.

3. PÚBLICO ALVO

O projeto em foco volta-se para a Educação Básica, mais especificamente, o público referente ao Ensino Médio e, considerando o gênero literário em foco, compreende-se que o terceiro ano desse nível de ensino seria o mais adequado para realizar as reflexões e atividades planejadas.

É necessário salientar que se tomou como ponto de partida a realidade da proponente deste projeto no Ensino Médio Integrado, correlacionada à educação profissional técnica de nível médio, na qual se buscar reunir as demandas do universo da politécnica e as questões inerentes a uma formação cidadã que prima pela emancipação do sujeito, em que haja o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, não se considera a impossibilidade de que o projeto possa ser utilizado em outros contextos, tanto em escolas particulares quanto em outras instituições públicas de

ensino, pois é comum que o gênero romance faça parte do currículo da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Diante do exposto, é necessário tecer algumas ponderações válidas, inclusive, quando se considera o paradigma teórico e metodológico que fundamenta, em boa medida, a proposta apresentada: o letramento literário. O primeiro aspecto diz respeito ao entendimento de que, independentemente da seleção feita da obra literária, é importante valorizar o lugar da literatura em sala de aula, o que é iniciado com uma “educação literária, baseada na experiência de leitura do texto literário” (SILVA, 2008, p. 44-45). O exposto ganha razão de ser quando se observa que no nível de ensino referido predominou/predomina o enfoque na historiografia literária, pautada pela apresentação de um conjunto de características e marcas contextuais das correntes literárias. A segunda questão corresponde ao entendimento da necessidade de adequação das atividades aqui pensadas e descritas no manual, principalmente, quando o texto literário selecionado for outro, mantendo-se, porventura, o gênero, visto que a dinâmica planejada parte da prosa e para ela retorna, de maneira que cabe ao professor analisar que alterações deverão ser realizadas, entendendo que o projeto em questão possa atuar, nesse sentido, como um material de inspiração.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivos de ensino

- Promover a leitura do gênero romance em sala de aula;
- Incentivar a relação entre a prosa literária e o contexto no qual ela se insere;
- Amplificar as leituras sobre o contexto com o qual as literaturas africanas de Língua Portuguesa relacionam-se;
- Suscitar outras formas de representação das leituras construídas acerca do romance estudado;
- Instigar o uso das ferramentas digitais como meios pelos quais a interatividade e a criatividade dos discentes possam ser oportunizadas frente ao texto literário;
- Motivar o compartilhamento de interpretações sobre a obra estudada.

4.2 Objetivos de aprendizagem

- Reconhecer aspectos da linguagem literária a partir da prosa estudada;
- Conhecer o contexto histórico-social no qual o romance lido se insere;
- Refletir sobre a imposição de uma história única em relação ao contexto angolano ativado pelo romance;
- Interpretar, de forma responsiva, os aspectos relacionados à leitura do romance selecionado;
- Elaborar questionamentos sobre as situações vivenciadas no romance estudado;
- Avaliar criticamente as conclusões tecidas pelos colegas sobre o romance lido;
- Planejar formas de representação do romance selecionado a partir dos gêneros textuais recortados para a proposta;
- Produzir um audiodrama sobre o romance lido, compartilhando as interpretações construídas sobre a prosa.

5. A LITERATURA E O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS

Para a realização das atividades atinentes ao projeto, alguns recursos serão necessários. Nesse sentido, serão pontuadas aqui as principais ferramentas digitais a fazerem parte do processo. Entretanto, é válido salientar que aquelas se caracterizam muito mais como pontos de partida para os discentes produzirem suas releituras e interpretações acerca da narrativa literária do que como regra para que o projeto possa funcionar. Isso é posto, pois, algumas vezes, o próprio aluno apresenta uma sugestão de outra ferramenta digital que lhe parece mais adequada e cumpre melhor os objetivos das atividades em sua compreensão, de maneira que cabe ao professor avaliar as ideias trazidas por sua turma, para que o projeto não fique “a serviço” de uma dada ferramenta, mas que o entendimento seja, de fato, o quanto as TDICs podem contribuir com o planejamento feito.

Seguindo essa linha de pensamento, o uso das ferramentas digitais concentra-se no projeto, principalmente, no momento de registro “do encontro entre o leitor e a obra literária em outro texto” (COSSON, 2020, p. 187). Assim, trabalhando com romance impresso, uma das vias para que a criatividade discente seja estimulada passa pela elaboração de textos que apresentem recursos visuais como uma forma de o aluno

ampliar sua inventividade e refletir sobre como seria o cenário, por exemplo, no qual a trama é construída. Por essa visão, a viabilidade da plataforma *Canva*⁴ foi considerada. Essa plataforma possibilita a elaboração e o compartilhamento de atividades em grupo, oportunizando a criação de conteúdo por meio de gêneros textuais bastante diversos, a exemplo de infográficos, apresentações em vídeo, *posts* para redes sociais, cartazes. Há uma versão paga e uma gratuita, que é suficiente, pois apresenta uma infinidade de possibilidades de *templates* e formas de edição variada. A ferramenta de desenho digital de forma simplificada nasceu na Austrália e possui uma versão gratuita voltada para professores, chamada *Canva for Education*, a qual contém muitos dos recursos presente na versão paga. O uso de tal ferramenta no projeto em foco direciona-se ao estímulo da escrita criativa pelos discentes de textos multifacetados que dialoguem com a obra literária em estudo, ao mesmo tempo em que se possibilita a reflexão sobre a questão da multimodalidade⁵. Como apresenta uma abundância de *designs* para gêneros textuais diversos, não há um enfoque maior sobre dados formatos, a exemplo das tirinhas, histórias em quadrinho, charges, possuindo modelos específicos que podem, no entanto, serem considerados pontos de partida para a criação dos discentes.

Outro recurso que faz parte da dinâmica do projeto corresponde ao gravador de áudio digital, o qual compreende um dispositivo que grava som e o captura como um formato de arquivo que pode ser distribuído ou transferido para outro dispositivo (como um *smartphone*, laptop, tablet ou computador). A transferência geralmente é feita através de um cabo USB ou outro acessório compatível. É válido salientar que os dispositivos de telefonia atuais costumam já apresentar um gravador de áudio entre seus aplicativos, possibilitando, assim, uma maior facilidade no processo. A dimensão pedagógica pode ser sentida pelo uso de uma modalidade da língua que, geralmente, não possui tanto espaço no ambiente escolar: a oralidade. Além disso, há a possibilidade de que se trabalhe a questão da entonação, além da focalização de gêneros orais.

Junto ao uso de tal ferramenta, é necessário considerar a relevância de recursos que permitam a edição do material gravado, caso do *Audacity*⁶, um *software* de processamento de áudio criado em 1999. Em linhas gerais, trata-se de um *software* livre

⁴ Disponível em: <https://www.canva.com/>.

⁵ Um tutorial didático sobre o uso do Canva encontra-se disponível em: http://www.cp2.g12.br/blog/informaticaeducativa/files/2020/04/Tutorial-do-Canva_Set2019.pdf. Nele, há o passo a passo sobre a criação de uma conta na plataforma, como fazer uso dos recursos e como compartilhar as produções feitas, incluindo a criação de uma pasta com os projetos feitos e de uma equipe.

⁶ Disponível em: <https://www.audacityteam.org/>.

e de código aberto muito famoso por ser democrático e intuitivo para edições de faixas sonoras e gravações de áudio. Tal sistema possibilita que os usuários possam produzir vinhetas, inserir sons de fundo, editando variadas faixas de áudio⁷. Para fins educacionais, a ferramenta pode ajudar na construção de *podcasts* ou de produções fônicas que representem outra forma de contato com o que fora estudado em sala de aula, além de possibilitar o incentivo à criatividade dos sujeitos⁸.

Em resumo, de acordo com os objetivos de ensino traçados anteriormente, considerou-se o uso de ferramentas digitais que não fossem tomadas de forma acessória, sendo facilmente substituíveis por outras tecnologias, digitais ou não. Assim, a orientação para a escolha das ferramentas citadas não focalizou o uso pelo uso, mas sim as possibilidades que poderiam ser ampliadas pelos discentes para o desenvolvimento de um contato mais profícuo com o texto literário selecionado para a proposta. Nesse sentido, os recursos citados dialogam com a proposta do projeto diante da possibilidade de recriar formas de representação do texto lido, inclusive pelo estabelecimento de pontes entre a obra e o contexto vivenciado pelos discentes (tanto a partir dos gêneros visuais quanto da criação de um audiodrama).

Além disso, há o entendimento de que, diante do contato com um texto impresso inicialmente, é possível instigar no discente o olhar para outra modalidade da língua, no caso, da oralidade e, assim, explorar suas potencialidades. De igual forma, é possível destacar o aspecto visual a partir do qual os alunos podem ser criadores de uma outra forma de interpretar o texto, atuando como protagonistas e com espaço para o estabelecimento de um paralelo entre vários gêneros textuais, até mesmo, fazendo uma relação com a ideia de adaptação de um texto literário, aspecto bastante polêmico e que pode gerar uma discussão interessante sobre os limites (se eles existem) da adaptação. Enfim, entende-se que, por meio da utilização da ferramenta digital, é possível enxergar o aluno como alguém que atuará em conjunto com sua equipe e que poderá compartilhar sua leitura (para além da turma), comentando sobre o que fora produzido, o que

⁷ Um tutorial que pode servir de orientação tanto para a gravação quanto para a edição está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GeJ8814Wvlg>. O vídeo do canal *Web Clik* dura 11'45'', apresentando um guia para que iniciantes possam gravar um áudio, utilizando o *software*, além de mostrar informações introdutórias no processo de edição do áudio.

⁸ Há a possibilidade, ainda, de que o docente elabore seu próprio tutorial, frisando os comandos que acredita serem mais relevantes para o desenvolvimento das tarefas do projeto (o que não impede, de forma alguma, que os alunos ampliem tais comandos), utilizando de ferramentas como o *Loom* (<https://www.loom.com/>), o qual permite, de forma fácil, a gravação de um vídeo e a disponibilização por meio de link compartilhado com os discentes do material produzido.

possibilitaria uma apropriação do texto literário, conforme o paradigma do letramento literário.

6. AVALIAÇÃO

Considerando o paradigma do letramento literário, que fundamenta a proposta aqui apresentada, é preciso considerar, com coerência, de que maneira o processo de avaliação seria desenvolvido. Dessa maneira, cabe deslocar algumas concepções sobre o que caracteriza a avaliação, que instrumentos são necessários de acordo com os objetivos elaborados e qual o momento adequado para realizá-la dentro da prática pedagógica. Ciente disso, a prática pedagógica aqui explorada caminha em direção à edificação de uma “atitude avaliativa”, de acordo com Carvalho (2022, p. 15), tanto para os estudantes, quanto para o docente. Por esse motivo, o enfoque não se encontra em avaliar se o aluno consegue, por exemplo, reproduzir determinado conceito da teoria narrativa, pois ser “capaz de repetir um conceito não corresponde a aprender algo. [...] Aprende de maneira ilimitada e verdadeira quem interage com o objeto de conhecimento, mobilizando diferentes habilidades” (CARVALHO, 2022, p. 10).

Nesse sentido, a atitude avaliativa que condiz com a proposta em questão compreende algo que é múltiplo, isto é, não circunscrito a uma atividade isolada, um exercício sobre o romance, pois não se considera que isso poderia responder aos objetivos lançados e nem dialogar, sobretudo, com o anseio de um encontro mais significativo com o texto literário. Ligado a isso, há a o entendimento de que tal atitude requer uma ação contínua de reflexão sobre a situação na qual o projeto está sendo desenvolvido, pois, como bem destaca Dalvi, é “preciso fazer escolhas e apostas conscientes e saber explicar por que damos aula de tal ou qual jeito, passamos tal ou qual exercício, avaliamos de tal ou qual modo, indicamos tais ou quais textos” (2021, p. 37).

Por essa via, há a constante necessidade também de autoavaliação e, nessa linha, de que o processo de avaliação seja percebido pelo estudante como algo longe de uma ação punitiva, mas que contribui para a sua aprendizagem. É de suma relevância que o discente possa ter um retorno sobre as atividades que desenvolveu, sobre as leituras que fez, sem que isso seja visto como um “vale tudo” interpretativo, pois o texto literário

“permite e valida muitas leituras, às vezes até divergentes entre si; mas o texto não admite nem valida *qualquer* leitura” (AMORIM, 2011, p. 73, grifo no original).

Por tudo isso, a abordagem que melhor dialoga com a proposta aqui apresentada sai de um enfoque sobre o resultado para focalizar o percurso, correspondente à avaliação de processo “(entendida como avaliação formativa com característica de diagnóstico de habilidades) [...], volta-se para os *processos* de aquisição, desenvolvimento e consolidação das habilidades e do alcance de competências” (CARVALHO, 2022, p. 24, grifo no original). As modalidades que mais se integram à abordagem referida compreendem as avaliações diagnóstica e formativa, em que, na do “tipo diagnóstico, apura-se o estado em que os alunos se encontram antes de o processo iniciar (identificação dos saberes que eles já trazem consigo) [...]. Na avaliação do tipo formativo, faz-se a avaliação do ensino e da aprendizagem quando eles ocorrem” (CARVALHO, 2022, p. 27).

Dessa maneira, as modalidades citadas dizem respeito, neste projeto, a fases distintas do processo avaliativo que alimentariam a reflexão sobre o conhecimento a ser construído antes, durante e, ao final, da prática pedagógica planejada. Tal pensamento considera a importância de poder estabelecer uma dinâmica de revisão das ações desenvolvidas não só pelos discentes, mas também pelo docente de acordo com as singularidades da turma, como uma oportunidade para corrigir rotas, reformular as estratégias. De acordo com essa compreensão, as atividades avaliativas serão apresentadas conforme o momento em que seriam realizadas no projeto e será considerado o diálogo com as abordagens mencionadas ou com o referencial teórico do paradigma do letramento literário. Posteriormente, serão apresentados os critérios mais gerais que balizarão a avaliação das produções dos discentes.

Inicialmente, será aplicada uma avaliação diagnóstica individual, antes do diálogo sobre o texto literário a ser lido, como uma forma de “revelar um conjunto de informações sobre o que o aluno já sabe (seus conhecimentos prévios) a respeito do que será trabalhado em sala” (CARVALHO, 2022, p. 29-30). Antes do contato com o romance, os alunos responderão a um formulário, via *Google Forms*, com questões abertas e quantitativas sobre aspectos do gênero romanesco: o que representaria um romance para eles, se houve algum contato entre o discente e a leitura desse tipo de gênero literário em sua trajetória escolar e para além dela. Espera-se que tal instrumento possa oferecer dados sobre o perfil da turma em relação à prosa literária. Além disso, há a importância de se entender quais conhecimentos os alunos já detêm sobre os contextos

africanos, de forma mais específica, sobre Angola, e se, de alguma forma, os discentes reproduzem algumas “histórias únicas” sobre esse cenário, o que determinaria a forma como o *Mayombe* seria apresentado em sala de aula em um primeiro momento. É válido salientar que tal avaliação não se presta a atribuir uma nota às respostas que os estudantes venham a apresentar, sendo importante enfatizar a relevância das informações dadas por aqueles serem coerentes com a realidade do sujeito e, não, o que ele espera que o docente gostaria de receber como resultado. Na verdade, cabe ao professor deixar clara a importância da franqueza nesse momento e do cuidado com essa fase, pois ela impacta e sugere os passos futuros da proposta. Deve-se ter em vista, em resumo, que a “avaliação diagnóstica deverá ser capaz de ‘classificar a condição’ dessa aprendizagem (e não classificar os alunos!)” (CARVALHO, 2022, p. 28, grifo no original).

Uma vez iniciado o contato, ou melhor, o “manuseio” do romance, são planejadas uma série de atividades que explorem a leitura responsiva pelos alunos, compondo uma avaliação de cunho formativo, de modo a verificar diversas competências e habilidades dos estudantes em diferentes momentos do processo de leitura do texto literário. Nessa fase, uma das atividades mais significativas corresponde à elaboração de um diário de leituras em equipe, o qual abriria espaço tanto para a expressão individual do sujeito sobre o que lê (como significa a realidade descortinada na prosa e se enxerga pontos de contato com seu próprio contexto), quanto para o compartilhamento de leituras, primeiro com a equipe do diário do qual faria parte, segundo com a turma, no momento de dialogar sobre o que os grupos produziram. Almeja-se que, a partir dessa atividade, seja possível avaliar o desenvolvimento de habilidades variadas não só no âmbito da produção escrita, mas também da atividade oral, considerando para a primeira a possibilidade de rever o texto, reescrever ou complementar algo que careceria de outro olhar a partir de um diálogo tecido entre várias vozes, entre elas, o aluno e sua equipe, o professor e o próprio romance.

Tudo isso, porque se considera que, em uma avaliação de caráter formativo, “o estudante é visto como corresponsável pela construção do próprio conhecimento, o que obviamente exige certo grau de amadurecimento dos estudantes” (CARVALHO, 2022, p. 31). Por essa linha, o diário surge, por um lado, como uma forma de valorizar a autonomia dos estudantes, que devem gerenciar o tempo para feitura de cada atividade interpretativa, dialogando, por vezes, com os demais de sua equipe, ao mesmo tempo em que é instigado o trabalho de escrita como um processo que não ocorre de forma

automática, mas que carece de trabalho, pensamento crítico, leitura, questionamento, revisão. Por outro lado, estimula-se a criatividade dos discentes frente ao romance lido, pois “o critério básico para determinar o nível de competência literária em um processo ou por meio de um produto não deve ser a busca da leitura correta do texto, mas como o leitor insere esse texto em seu repertório, relacionando-o com sua experiência de vida” (COSSON, 2020, p. 205).

Nesse cenário, cabe destacar o papel de orientador assumido pelo docente, “fornecendo pistas para que ele [o estudante] se torne protagonista da construção do seu próprio conhecimento” (CARVALHO, 2022, p. 159). Tal característica da avaliação formativa se liga também à importância de que o aluno signifique sua participação na própria prática pedagógica. Isto é, espera-se que o discente demonstre sua visão sobre o processo como alguém que avalia sua própria atuação na atividade que está sendo desenvolvida, em uma autoavaliação planejada para que recolha informações importantes sobre como a aprendizagem tem ocorrido durante a realização do cronograma de leitura, conforme a recorrência estabelecida pelo docente⁹.

Durante o processo, outros instrumentos avaliativos podem ser mobilizados, pois, para “medir a competência literária, o professor pode tanto verificar o processo quanto requerer produtos específicos, sendo a realização dos dois procedimentos o mais pertinente quando se trata de letramento literário” (COSSON, 2020, p. 204). Nesse sentido, será orientada a produção de adaptações do texto literário lido em outros gêneros textuais elaborados em equipe. A partir de momentos específicos a serem destacados sobre a prosa, espera-se que cada grupo possa desenvolver, com o uso do *Canva* e possíveis outras ferramentas a serem sugeridas inclusive pelos discentes, uma análise crítica mais aprofundada do texto por meio da criação de charges, memes, quadrinhos, estimulando a reflexão sobre a adaptação de um texto literário.

Segundo o paradigma do letramento literário, é importante ter em vista um ponto de chegada para o processo desenvolvido, pensando a criação de produtos específicos sobre a obra literária estudada:

trata-se de demandar do aluno em lugar de testes, questionários e fichas de leitura, a apresentação de um produto que seja resultado de uma leitura ou sequência de leituras, ao final de uma atividade ou período que pode ser bimestral, semestral ou anual. Esse produto pode ser o resultado final de um projeto individual e coletivo, a exemplo de

⁹ A ficha de autoavaliação será apresentada no Manual do Professor.

um vídeo postado na página da escola ou uma feira literária, assim como um ensaio para ser publicado em uma coletânea da turma ou uma performance a ser executada em um dia comemorativo na escola (COSSON, 2020, p. 205).

Por essa visão, para finalizar a proposta pedagógica e sublinhar a importância do compartilhamento de leituras para além do contexto das equipes e da turma, será orientada a produção de um audiodrama em equipe. Tem-se como anseio que cada grupo possa elaborar, observando as especificidades da modalidade oral e suas potencialidades, um audiodrama sobre o texto lido, evidenciando as questões sociais que o texto poria em causa, a ligação entre o contexto de publicação da prosa e o contexto de recepção dos alunos. Além disso, as próprias questões de adaptação e retextualização serão avaliadas, observando o processo de transformação textual do romance para um roteiro e, após, para um audiodrama, analisando os efeitos de sentido perante a inserção de sons de fundo, trilha sonora, entre outros aspectos, tendo em vista que um “roteiro é para ser ‘visto’, não para ser ‘lido’”. Se o escritor literário descreve de modo poético o sentimento que um homem tem ao perder seu melhor amigo, um roteirista tem de transformar isso em imagem” (CAVALCANTE; MELO, 2022, p. 236). No caso discutido nesta proposta, a transformação resultaria em uma imagem sonora.

Por conseguinte, a seleção dos instrumentos de avaliação apresentados procura responder às prerrogativas de uma avaliação que conecte a aprendizagem dos alunos aos objetivos da proposta em foco, propósitos dos quais o estudante deve ter ciência. Busca-se uma avaliação que promova uma clareza entre esses elementos do processo, de forma que aquela seja algo feito com rigor, porém sem deixar de lado “a ‘rugosidade’ inerente ao próprio processo de avaliação, avaliar com critérios claros e enunciáveis, avaliar a partir do diálogo, avaliar avaliando a própria avaliação: a efetividade e a qualidade da leitura são as únicas coisas realmente importantes” (DALVI, 2013, p. 83). Para tanto, é importante que o professor estabeleça critérios claros e que sejam de conhecimento dos alunos, dimensão a ser considerada a seguir.

6.1. Critérios

Pensando o estabelecimento de critérios de acordo com cada atividade desenvolvida, são apresentadas a seguir as questões essenciais que orientam a avaliação na proposta em foco:

Atividades	Critérios
Questionário antes do início da leitura	Apresentação dos conhecimentos prévios sobre o romance e o contexto focalizado por este de forma adequada, isto é, sincera e coerente com os conhecimentos prévios que o discente apresente sobre os assuntos em destaque.
Diário de leitura	<p>Apresentação de um conjunto considerável de reflexões sobre o texto literário lido a partir do estabelecimento de relações com outros textos, incluindo a elaboração de questionamentos que fariam parte do processo interpretativo;</p> <p>Produção de trabalhos em equipe organizados, coerentes com as diretrizes apresentadas aos grupos sobre cada produção;</p> <p>Percepção adequada da presença das vozes dos outros nas produções, de modo que sobressaia a autoria dos sujeitos discentes envolvidos na proposta, utilizando, quando necessário, dos conhecimentos relacionados à citação do discurso alheio;</p> <p>Revisão das atividades de escrita realizadas sobre o romance, de forma a rever os aspectos que dificultaram o entendimento no momento da leitura das impressões sobre a prosa estudada.</p>
Atividades de adaptação de cunho visual	<p>Atendimento à estrutura relativamente estável de cada gênero textual trabalhado (charge, meme, capa de livro, quadrinhos) durante a proposta de projeto e ao conteúdo estudado sobre o gênero romance;</p> <p>Produção de trabalhos em equipe organizados, coerentes com as diretrizes apresentadas aos grupos sobre cada produção;</p> <p>Percepção adequada da presença das vozes dos outros nas produções de modo que sobressaia a autoria dos sujeitos discentes envolvidos na proposta.</p> <p>Estabelecimento da coerência com o romance lido.</p>

Audiodrama	<p>Atendimento à estrutura relativamente estável de cada gênero textual trabalhado (roteiro e audiodrama) durante a proposta de projeto e ao conteúdo estudado sobre o gênero romance;</p> <p>Estabelecimento da coerência com o romance lido;</p> <p>Elaboração de um roteiro adequado para a gravação do audiodrama de forma a considerar os efeitos de sentido atinentes ao uso “apenas” da modalidade oral para a construção de uma imagem sobre a prosa;</p> <p>Utilização dos efeitos de edição disponíveis para compor uma interpretação condizente com a adaptação do romance realizada pelo grupo.</p>
------------	---

7. CONCLUSÃO

Por conseguinte, a proposta de ensino aqui em foco aciona, por meio da relação com as TDICs, práticas intertextuais amplas, o que inclui a própria leitura de textos que, por vezes, estão relegados ao apagamento no circuito literário. Reforça-se aqui o papel da escola enquanto “instituição legitimadora de bens literários” (VERSIANI, 2003, p. 25) e, frente a tal função, sobressai a importância de atuar de forma crítica, sem reproduzir estereótipos e, nesse sentido, estimular “histórias únicas”. É válido salientar que, conforme exposto anteriormente, ao professor é dada a prerrogativa de adaptar este material da forma que melhor se adeque à realidade de sua sala de aula, de maneira que as atividades sugeridas podem, inclusive, ser vistas como material de inspiração para que outros diálogos com outros textos literários narrativos possam ser realizados. Dessa maneira, o docente pode selecionar quais atividades seriam realizadas, não sendo necessário proceder com todas as tarefas apresentadas no Manual, embora seja recomendável observar o momento de leitura do texto literário, considerando as tarefas selecionadas de acordo com cada estágio do processo. Este, de acordo com o paradigma do letramento literário, nasce da literatura e a ele retorna em um diálogo significativo, porque repleto de sentidos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALCICI, Sonia Aparecida Romeu. A escola na sociedade moderna. In: ALMEIDA, Nanci Aparecida de (Coord.) [et al.]. *Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita [orgs.]. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- AMORIM, José Edilson de. Leitura, análise e interpretação. In: PINHEIRO, Hélder (Org.). *Pesquisa em literatura*. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.
- CARVALHO, Robson Santos de. *A avaliação na escola: guia de conceitos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2022.
- CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; MELO, Cristina Teixeira de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia [orgs.]. *Português no ensino médio e na formação do professor*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2022.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita [orgs.]. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.) *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Trad, Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

IFRN. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva – DOCUMENTO- BASE*. Natal-RN: Editora IFRN, 2012.

PEPETELA. *Mayombe*. São Paulo: LeYa, 2013.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Maria Valdênia da. Motivações para a leitura literária no ensino médio. In: PINHEIRO, Hélder; ARISTIDES, Jaquelânia; SILVA, Maria Valdênia da (*et al.*) (orgs.). *Literatura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FONSECA, Marcus Vinícius; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Ivanda Maria Martins. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e na formação do professor*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça (*et al.*) (orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FALE
FACULDADE
DE LETRAS

UF *m* **G**

POR UMA HISTÓRIA QUE
NÃO SEJA ÚNICA:
CONSTRUINDO SENTIDOS NO
DIÁLOGO COM A NARRATIVA
LITERÁRIA NA SALA DE AULA



MANUAL DO PROFESSOR

Manual do Professor

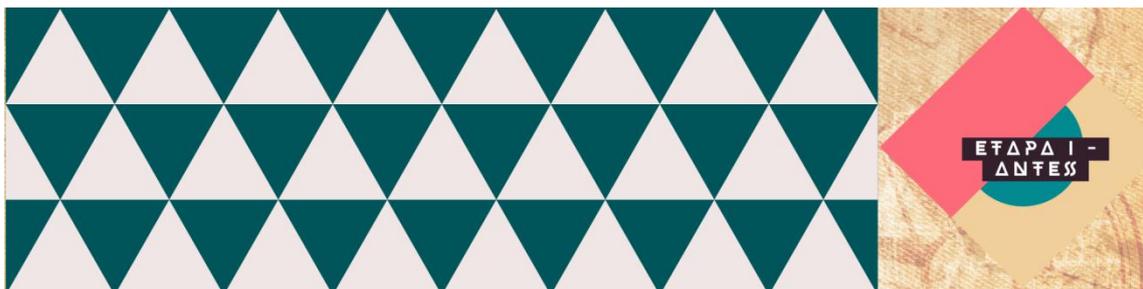
*Tana-ku*¹⁰, professor!

Este projeto compreende um convite para aventurar-se nas letras de uma literatura ainda pouco conhecida no contexto brasileiro, correspondente à literatura africana de Língua Portuguesa. Sobre esta recai, por vezes, certo silenciamento, o que acompanha o próprio olhar lançado sobre o cenário africano, repleto de um imaginário que ainda traz as marcas da colonização e do sistema escravocrata. Tal leitura aproxima-se de questões caras ao Brasil e que precisam, por essa linha, fazer parte do itinerário formativo dos alunos e um dos caminhos para que isso seja possível consiste no trabalho com tal literatura em sala de aula.

Para promover o diálogo entre a literatura africana de Língua Portuguesa e os discentes, de modo que estes possam atuar criticamente frente à leitura e revisar certos “rótulos” ainda reproduzidos sobre esse continente, foi pensado uma série de atividades organizadas de acordo com o momento de leitura da obra selecionada. Nesse sentido, para focalizar o romance *Mayombe* (1980), de Pepetela, este manual apresenta propostas de tarefas que acompanham três grandes etapas do processo: antes de iniciado o contato com a obra; durante a leitura; e finalização do percurso com o texto literário. Obviamente, a segunda etapa será mais extensa do que as demais, porém, seu desenvolvimento não descarta uma atenção adequada para os demais momentos da proposta. Em cada fase, são ilustrados os recursos a serem utilizados, digitais ou não, além de comentários sobre a feitura de cada ação a fim de melhor orientar o professor que decida implementar este projeto. É válido salientar que esta proposta pode ser adaptada a vários contextos, principalmente perante a seleção do texto literário focalizado, bem como a realização das atividades, de forma que o professor pode optar por efetivar algumas tarefas e outras não, a depender da realidade de cada turma.

Boa leitura e bom trabalho!

¹⁰ Em Kimbundu, significa “seja bem-vindo”.



Etapa 1 - Momento diagnóstico

“Num Universo de sim ou não, branco ou negro, eu represento o talvez” (PEPETELA, 2013, p. 13, grifos no original).

Planejar o início de uma trajetória de leitura envolve alguns passos cruciais que, de alguma forma, impactam o andamento da história a ser construída entre os estudantes e o texto literário a ser lido. Além do momento fundamental de seleção da obra a ser estudada, é necessário considerar a preparação dos alunos para o contato com a narrativa, neste caso, escolhida. É importante partir de questionamentos que os sujeitos em questão já apresentem sobre o gênero literário com o qual conviverão durante o projeto, incluindo a existência ou não de uma prática de leitura pelos alunos e, no caso de uma prática de leitura escolar, como os alunos enxergam essa vivência. Tais considerações poderão auxiliar o professor a construir um panorama em relação ao nível de amadurecimento dos discentes frente ao texto, uma realidade que varia entre turmas e dentro destas.

Além disso, esta fase compreende um momento que se divide em dois: reconhecimento dos saberes que os alunos possuíam sobre o território africano, em específico, o espaço angolano, e que valores, julgamentos acabam repercutindo sobre tal cenário; sensibilização sobre os perigos de uma história única, de reduzir um povo, uma cultura a um conjunto restritivo de características, preconceitos. Há o propósito de despertar o interesse dos estudantes em conhecer as histórias presentes em *Mayombe* e como elas dialogam com as leituras que os alunos faziam daquele contexto e que pontes podem ser estabelecidas com o próprio ambiente no qual o aluno está inserido. Espera-se estimular o desejo por fazer perguntas, as quais começam pela leitura da própria capa do romance.

Descrição das atividades da etapa 1

Número de aulas previsto: 5 aulas de 45 minutos

Aula 1

- Introduzir o gênero literário a ser lido a partir de uma pergunta base: “O que compõe um romance?”. É interessante complementar tal indagação com um questionamento de caráter mais amplo: “Por que contamos histórias?”. Neste momento, professor, é válido estimular que os discentes possam falar sobre o que imaginam caracterizar o gênero romance e de que forma a necessidade de contar e, nessa linha, ouvir, “consumir” histórias teria relação com um gênero literário que perdura entre os séculos.
- Após a interação com os comentários dos discentes, o docente aplicará um formulário com questões abertas e fechadas, de caráter diagnóstico, explicando para os estudantes a importância de responder com franqueza as perguntas apresentadas, sem haver a necessidade de pesquisar, no momento de resposta, sobre o conteúdo do formulário. No questionário, busca-se colher, de forma mais sistematizada, que saberes os alunos possuem sobre o gênero romance, bem como sobre o contexto africano. É importante que o docente deixe claro que o formulário apresenta perguntas que são pistas para o texto a ser estudado naquele período.

Formulário: <https://forms.gle/JNMR7f3VzUsshVFs9>

Aulas 2 e 3

- Inicialmente, é importante partir das respostas apresentadas no formulário para compor um quadro sobre o gênero romance, envolvendo exemplos de textos romanescos, polêmicas, pontos importantes sobre a relação entre o homem e o mundo simbolizada nesse gênero, uma relação em que o destino não é pré-definido, em que o sujeito tenta vencer as adversidades da vida.
- A fim de comentar sobre a parte dois do formulário, os gráficos sobre as perguntas dessa parte deverão ser apresentados (tais informações estão disponíveis na aba Respostas), de maneira que os alunos possam apontar suas

impressões sobre a experiência de responder questionamentos relacionados ao contexto africano, além de serem estimulados a comentarem sobre o que os levou a optar por uma resposta ou outra ao configurar o ambiente africano de acordo com um conjunto específico de valores e preceitos. É válido instigar a reflexão, neste momento, se as respostas dadas pelos estudantes carregam as marcas de uma “história única”, primeiro sobre o contexto africano e, em especial, sobre o cenário angolano. Tal reflexão será melhor conduzida se, junto a essas questões, for apresentado a palestra proferida pela autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, intitulada “O perigo de uma história única”, disponível no YouTube, por meio do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>.

- Para finalizar o momento, o professor pode questionar os discentes sobre situações em que, como Chimamanda, eles foram vítimas ou reprodutores de uma história única. O diálogo com os estudantes permitirá que o professor possa introduzir, como primeira justificativa para a leitura do texto literário selecionado para o projeto, a possibilidade de desconstruir “histórias únicas” sobre o contexto angolano, espaço que ambienta o romance *Mayombe*.

Aula 4

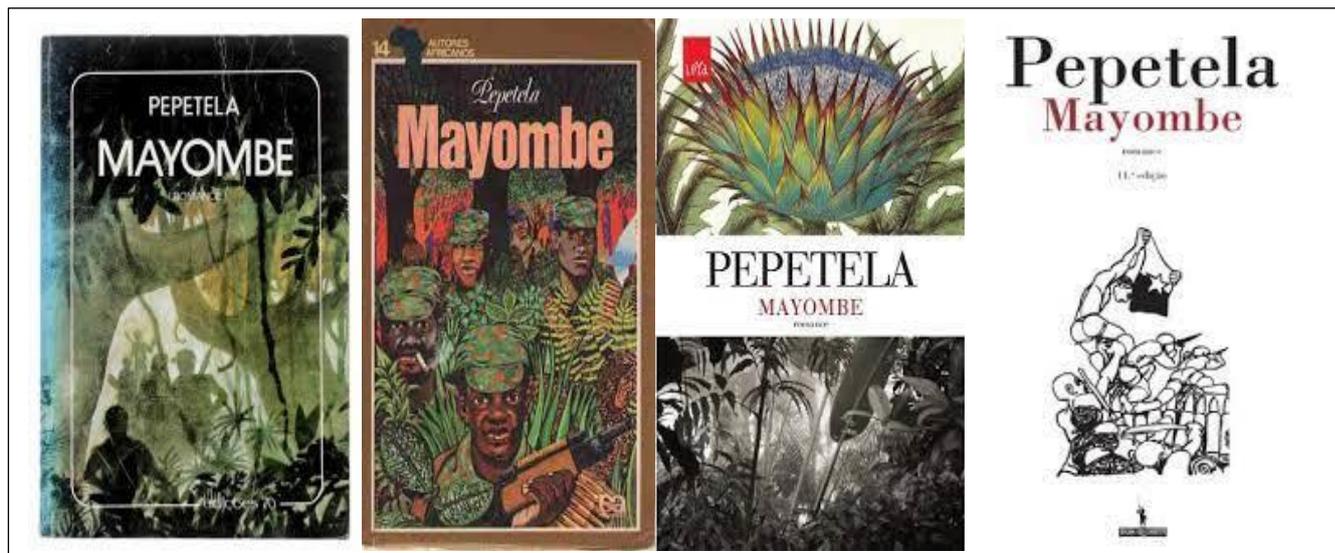
- É chegado o momento em que os alunos tenham acesso ao texto selecionado e, nesse ínterim, o professor deve apresentar a proposta do projeto, com uma visão geral das ações, já que é interessante sempre explicar e ter em vista uma necessária maleabilidade, já que a leitura a ser realizada pode sugerir outras atividades, a depender de como a turma venha ou não a interagir com o texto.
- Entendendo a densidade do gênero romance, considera-se a importância de comentar com os alunos a ideia de uma continuidade da leitura simbolizada por meio de um cronograma, o qual não impede que os alunos avancem no texto, mas sistematiza as questões, os conflitos, as situações a serem focalizadas nas aulas a partir daquele momento. Abaixo é apresentado um exemplo, todavia, cada professor deve organizar seu cronograma de acordo com a sua realidade escolar e com o que deseja priorizar em cada momento de leitura:

Datas	Partes do romance	páginas
27/09 a 07/10	Capítulo 1	13 a 21
10/10 a 21/10	Capítulo 1	21 a 64
24/10 a 04/11	Capítulo 2	67 a 101
07/11 a 18/11	Capítulo 2	101 a 121
21/11 a 02/12	Capítulo 3	125 a 168
05/12 a 16/12	Capítulo 3	168 a 185

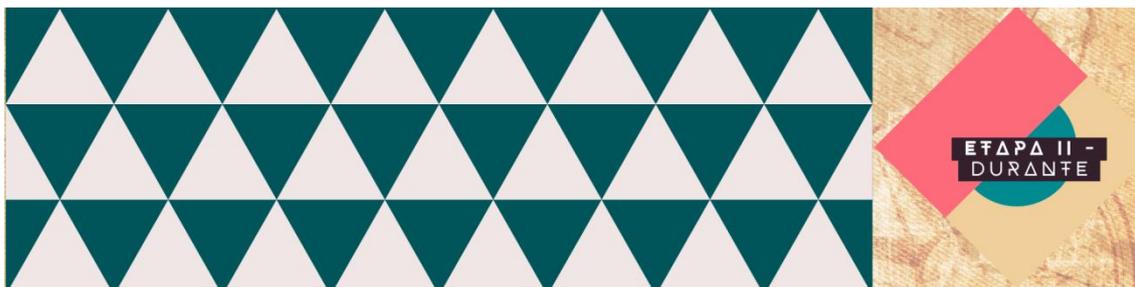
- A fim de esclarecer melhor a organização das ações, o professor pode optar por apresentar o seguinte arquivo: https://docs.google.com/presentation/d/1PvNIu8lQOtN_JS3x2EVucZ1cxjviho_M/edit?usp=sharing&ouid=111365719559679232566&rtpof=true&sd=true.

Aula 5

- É hora de iniciar o manuseio do romance, o que ainda não significa começar a leitura propriamente dita do enredo. Estimule os alunos a concentrarem sua atenção sobre os elementos paratextuais do *Mayombe*, com destaque para a capa, a dedicatória e a presença de um glossário. É válido estabelecer relações com a ideia de que o romance é um gênero que foge a enquadramentos formais rígidos, sendo considerado uma “forma inacabada”, assim, um glossário pode vir a fazer parte do texto literário em questão.
- Para iniciar a leitura responsiva da obra, é importante dividir a turma em equipes que formarão o “diário de leituras” do romance, como um primeiro núcleo de compartilhamento das interpretações elaboradas pelos estudantes.
- Como primeira atividade da equipe do diário, cada grupo deverá pesquisar as capas das várias edições da obra *Mayombe*, anotando o que perceberam que aquelas possuem em comum ou o que destacam como elementos diferenciados que possam sugerir as primeiras impressões sobre o texto. O momento de pesquisa pode ser orientado como tarefa a ser feita pós-horário de aula, porém, havendo tempo hábil, seria mais profícuo se fosse desenvolvido em sala, seja em um laboratório de informática da escola, seja em sala de aula e no caso dos discentes disporem de celulares com acesso à internet.



Capas de várias edições do romance *Mayombe*



Etapa 2 - Momento da leitura

“Guardar para si não dá, só quando se é escritor. Aí o tipo põe tudo num papel, na boca dos outros” (PEPETELA, 2013, p. 44).

Destacar a importância do texto literário em sala de aula e a procura por aperfeiçoar uma postura crítica por parte dos estudantes não é algo que se constrói “somente” com o encontro do aluno com o texto (e isso não deixa de ser fundamental). Na verdade, é necessário ter em vista que desenvolver a competência literária envolve o cultivo de uma ação interpretativa do sujeito sobre o texto, um agir criativo, porém embasado, entendendo a obra literária em diálogo com outros tantos textos que revelam aspectos históricos, sociais, culturais, como o próprio romance em destaque. Por essa via, as atividades pensadas para a proposta devem incitar um diálogo do aluno com as contradições da realidade que, inevitavelmente, a obra literária põe em jogo, e isso não é alcançado se a atitude do estudante frente ao texto for de intimidação, em uma reverência contida que, por vezes, deságua em uma reação de tédio frente à prosa. Por isso, deve-se estimular um olhar sobre o romance como um objeto lúdico que permite uma intensa elaboração e construção de sentidos.

Tal postura sugere a proposição de atividades que instiguem a criatividade e a criticidade do discente, algo que nasce do próprio ato de leitura. Nessa linha, as tarefas apresentadas aqui não se prestam a “reduzir” o texto de Pepetela a um roteiro de leitura preestabelecido, servindo muito mais como uma reflexão à pluralidade do texto literário para que este seja visto como material artístico em sua inteireza. Entende-se que uma proposta como a descrita aqui envolve recorrentes ações de leitura, diálogo e vários momentos em que essa interação entre texto e aluno seja possibilitada, de maneira que, para não ser redundante, a opção seguida neste Manual focaliza, primordialmente, as demais atividades a serem feitas, sugerindo, para tanto, uma quantidade mínima de

aulas para tal realização. Dessa forma, são exploradas tanto as singularidades da linguagem literária presentes no texto, observando sua originalidade, quanto as possibilidades de relação com variados gêneros, literários ou não, em que o estudante possa se sentir mais próximo do livro que lê, porque, de alguma forma, apropriou-se dele.

Descrição das atividades da etapa 2

Número de aulas previsto: 15 aulas de 45 minutos

Aula 1

- Para iniciar o processo de leitura responsiva dos alunos, é importante organizar as equipes que trabalharão juntas na composição de um diário de leituras sobre o romance selecionado. É importante deixar claro para os estudantes a importância da formação de grupos que atuarão de forma cooperativa, auxiliando tanto no compartilhamento de ideias sobre a prosa com a turma quanto no próprio processo de leitura e escrita, já que não seria “apenas” o professor a ler os comentários feitos sobre *Mayombe* e, sim, os membros do diário entre si. É importante que os alunos deem identidade ao diário com o qual trabalharão, o que pode ser potencializado pela criação de um *design* para a capa, ou ainda, a criação de um título que tenha relação com a tarefa e com os próprios componentes do grupo.
- Para cada momento do diário, o professor pode estabelecer questionamentos específicos de acordo com as fases do cronograma de leitura do romance. Tais perguntas podem estimular os discentes a enxergarem os dilemas, as contradições, os conflitos vivenciados na trama. Um exemplo de uma situação possível de ser explorada diz respeito à posição do espaço Mayombe na prosa, não somente como uma localização geográfica, mas como um ambiente que interage com as personagens que nele estão inseridos. Assim, uma primeira proposta de reflexão para os estudantes seria pensar o que Mayombe diria se tal espaço fosse um dos narradores.

- É importante que cada grupo realize uma pesquisa inicial sobre o contexto no qual o romance é inserido, o que substanciaria um diálogo com aspectos históricos, sociais e culturais que a narrativa põe em questão. Caso houvesse a possibilidade, seria importante dialogar com professores de outras disciplinas, como História, Geografia e Sociologia, para o desenvolvimento desse diálogo. Para sistematizar essa ação, o professor pode levantar os seguintes questionamentos que cada grupo tentará responder:
 - O que compreendeu a Guerra Colonial em Angola?
 - Qual a participação do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) no conflito com Portugal?
 - O que corresponde à ideia de tribalismo no contexto de Angola?
 - Qual a influência da ideologia marxista nos movimentos para libertação das colônias portuguesas em África?
 - De que forma o conflito colonial foi sentido na metrópole portuguesa?
 - Que comparação é possível de ser feita entre o processo para alcançar a independência das colônias portuguesas em África e no Brasil?
- A partir dos resultados colhidos, torna-se válido promover uma roda de conversa para o compartilhamento das questões que cada grupo coletou, tentando estabelecer pontos de encontro com o romance, inclusive, com a referência a passagens do texto.

Atividades referentes ao diário de leituras

O diário de leituras compreende um momento que, a critério do professor, pode ser realizado durante todo o desenvolvimento da proposta, de maneira a compor uma estratégia de reflexão sobre o texto literário, acompanhada de um momento de diálogo com outros textos e de revisão do próprio processo de escrita dos discentes. É importante que o professor instigue que a escrita no diário se converta em uma possibilidade para que o discente se posicione sobre o texto, pois será visto como um leitor. Para tanto, algumas possibilidades de tarefa são pensadas e apresentadas aqui como algo correspondente a uma aula. É interessante salientar, mais uma vez, que cabe ao docente selecionar que atividades são mais interessantes de serem realizadas de

acordo com as singularidades da turma na qual o projeto estaria sendo desenvolvido.

Aula 2

- No romance *Mayombe*, há vários momentos em que os guerrilheiros discordam das estratégias realizadas para o avanço da guerrilha. Suscite que os alunos se posicionem diante de algumas dessas divergências, pensando o que eles fariam se estivessem na posição do Comandante Sem Medo. Seguem alguns desses dilemas:

* Qual seria a tática a ser realizada frente aos trabalhadores encontrados pela guerrilha? A máxima “quem não está do nosso lado é contra nós?” (PEPETELA, 2018, p. 22) seria a mais adequada em um contexto de guerra?

* O professor da base, Teoria, machucou-se, e coube aos responsáveis pelo comando decidirem se aquele deveria retornar à base ou continuar com o grupo. Teoria apresenta razões pessoais para permanecer no conflito mesmo machucado - “Há vezes em que um homem precisa de sofrer, precisa de saber que está a sofrer e precisa de ultrapassar o sofrimento. Para que, por quê? Às vezes, por nada. Outras vezes, por muita coisa que não sabe, não pode ou não quer explicar” (PEPETELA, 2018, p. 15) -, mas tais razões seriam mais válidas do que os interesses da guerra?

* Um dos guerrilheiros rouba 100 escudos de um dos trabalhadores, o que acaba trazendo tensão ao comando. Qual seria uma boa forma de resolução do problema na sua leitura?

* A personagem Ingratidão foi o autor do roubo de 100 escudos e será julgado pelo comando. Uns defendem o fuzilamento, conforme as regras da guerrilha, outros intercedem em favor de uma pena mais branda. Na posição de comandante, qual seria a sua resolução para o problema, pensando as responsabilidades do cargo e as consequências em jogo?

Aula 3

- A guerrilha põe em destaque os sonhos frente ao que seria uma Angola independente e qual a posição a ser desempenhada por cada guerrilheiro na

construção desse futuro, desse sonho de nação. Dessa maneira, conceitos como nacionalismo, patriotismo entram em cena. Reflita, tecendo uma relação inclusive com o contexto brasileiro, sobre o que significa ser patriota. Um olhar exagerado para o nacionalismo pode trazer problemas à sociedade na sua leitura? Como isso é vivenciado no romance?

Aula 4

- Um dos discursos bastante presente no romance corresponde ao discurso político, emitido, geralmente, pela personagem Comissário, o qual chegou a comentar sobre as relações de exploração entre trabalhadores e empresários: “Os machados e as catanas são do patrão? Não. São vossos. O suor do trabalho é do patrão? Não, é vosso, pois são vocês que trabalham. Então, como é que ele ganha muitos contos por dia e a vocês dá vinte escudos? Com que direito? Isso é exploração colonialista [...]. O patrão tem a força do lado dele, tem o exército, a polícia, a administração” (PEPETELA, 2018, p. 35). Pensando essa passagem e o que decorre no romance, estimule que os discentes manifestem se enxergam uma relação entre o posicionamento do Comissário e as notícias apresentadas a seguir por meio dos links:

- ✓ 50 milhões de pessoas no mundo são vítimas da escravidão moderna - https://www.ilo.org/brasil/brasilia/noticias/WCMS_855426/lang-pt/index.htm;
- ✓ 5 exemplos da escravidão moderna, que atinge mais de 160 mil brasileiros - <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-36429539>;
- ✓ Trabalhadoras e trabalhadores denunciam opressão e assédio no CDD Calafate - <https://mg.cut.org.br/noticias/trabalhadoras-e-trabalhadores-denunciam-opressao-e-assedio-no-cdd-calafate-12db>;
- ✓ Reforma Trabalhista gera desemprego e impede acesso à justiça, dizem debatedores - <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/05/14/reforma-trabalhista-gera-desemprego-e-impede-acesso-a-justica-dizem-debatedores>.

Aula 5

- A fim de explorar um diálogo entre textos, sugira para leitura o capítulo “Reconheça os privilégios da branquitude”, de Djamila Ribeiro, presente no livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019). No romance, questões relacionadas à cor e à dinâmica dos privilégios na imposição de poder de um grupo sobre os demais são recorrentes, conforme se observa nos trechos recortados a seguir, respectivamente:

“Criança ainda, queria ser branco, para que os brancos me não chamassem negro. Homem, queria ser negro, para que os negros me não odiassem. Onde estou eu, então?” (PEPETELA, 2018, p. 18).

“Quem gosta de perder um cargo? Sobretudo quando atingem a idade do comodismo, da poltrona confortável com os chinelos e os charutos que nessa altura poderão comprar?” (PEPETELA, 2018, p. 112).

A partir disso, orientam os alunos para que eles comentem sobre como enxergam que a dinâmica dos privilégios se manifesta no contexto do qual fazem parte. É importante que os estudantes ilustrem com exemplos as situações nas quais observaram semelhanças com o que fora tratado nos dois textos. Para aprofundar ainda mais a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=HJZDo8V8Wf4>.

Aula 6

- Para muitas culturas africanas, o nome carrega uma importância significativa, pois registra a história, a trajetória do indivíduo. Em *Mayombe*, os guerrilheiros são batizados com um nome de guerra, de acordo com as características de cada sujeito, com as histórias que são conhecidas dele. Proponha às equipes do diário que realizem um novo batismo de guerra de, ao menos, 3 guerrilheiros, compartilhando com a turma os novos nomes escolhidos e o porquê de tal escolha, apresentando os critérios para tal seleção.

Aula 7

- A partir dos aspectos históricos pesquisados em aulas anteriores, estimule que os alunos reflitam sobre como o discurso histórico oficial apresenta a Guerra de Colonização e como ela é desenvolvida no romance. Que fatores e personagens são enfatizados em uma narrativa e na outra? Que mudanças de perspectivas são

sentidas em cada um dos textos? Para substanciar tal reflexão, sugira que os discentes pensem sobre o que, geralmente, compõe, na visão daqueles, uma narrativa sobre uma guerra e o que a prosa literária em foco apresenta. O professor pode, ainda, incentivar o diálogo com a fala da atriz Viola Davis (presente na entrevista disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/14VWygpdWEuY3Z-xkqC1qVx7vNhA3JCa/view?usp=sharing>), em que ela ilustra o papel da arte frente ao discurso histórico ao comentar sobre o filme *A mulher rei*.

Aula 8

- Pensando o esforço dos guerrilheiros para convencer o povo angolano da importância da luta e do apoio deste à causa para independência de Angola, cada equipe deve produzir um “Manifesto à nação angolana”, a partir do ponto de vista de uma das personagens: Comandante Sem Medo, Comissário e Mundo Novo. Para tanto, apresente aos alunos a estrutura do gênero em questão, frisando a necessidade da adequação à linguagem do público, com o intuito de sensibilizar sobre a tomada de ação esperada. Destaque a importância de um título para a produção e a assinatura dos autores do manifesto. Além disso, há a relevância de se desenvolver uma argumentação convincente, com justificativas plausíveis endereçadas ao público alvo do manifesto de caráter político. Para trabalhar melhor tal gênero em sala, fazendo as devidas ressalvas, o professor pode explorar tanto o Manifesto de caráter cultural e artístico, no caso do *Manifesto antropofágico*, de Oswald de Andrade (<https://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>), quanto o manifesto político, a exemplo do Manifesto dos mineiros, no Brasil (<https://www.tremg.jus.br/o-tre/memoria-eleitoral/historia-e-memoria/manifesto-dos-mineiros-uma-carta-contr-a-ditadura-vargas>).

Aula 9

- Muitos guerrilheiros deixaram familiares, amores, para se juntarem à causa pela independência de Angola, abandonando uma trajetória de vida e construindo um outro destino. Em um ambiente de comunicação precária como era o vivenciado no romance, as comunicações não eram bastante avançadas. Assim, oriente cada aluno a escrever uma carta no diário de leituras endereçada a uma das “musas” dos

guerrilheiros, citada na trama, a exemplo de Ondina, Manuela. Para tanto, cada discente deve considerar as informações já colhidas sobre a relação entre os personagens remetente e destinatário da carta, bem como observar as nuances desse gênero que, diferente dos meios de transmissão de informações mais atuais, não era marcado pelo imediato e pela fragmentação dos acontecimentos.

Aula 10

- Com o andamento das atividades de leitura responsiva, é importante que o estudante possa avaliar seu processo de relacionamento com o texto e com a equipe do diário, o que possibilitaria redirecionar as tarefas, de acordo com as respostas dos discentes sobre as dificuldades enfrentadas, ao mesmo tempo em que há a sinalização do que foi visto como algo satisfatório até o momento. Recomenda-se que tal autoavaliação ocorra, ao menos, após as 5 primeiras atividades de reflexão do diário, porém isso depende do fluxo de tarefas e diálogos pensado pelo docente. Faz-se a ressalva de que a autoavaliação não deveria ocorrer apenas ao final do processo, para que seja possível avaliar o caminho percorrido no decorrer da tarefa e realizar os ajustes necessários. A seguir é apresentado um link com um formulário que pode indicar um modelo para tal avaliação.

Link: <https://forms.gle/MxkPcTo7TSbuXZT2A>

Atividades de adaptação de cunho visual

Aula 11

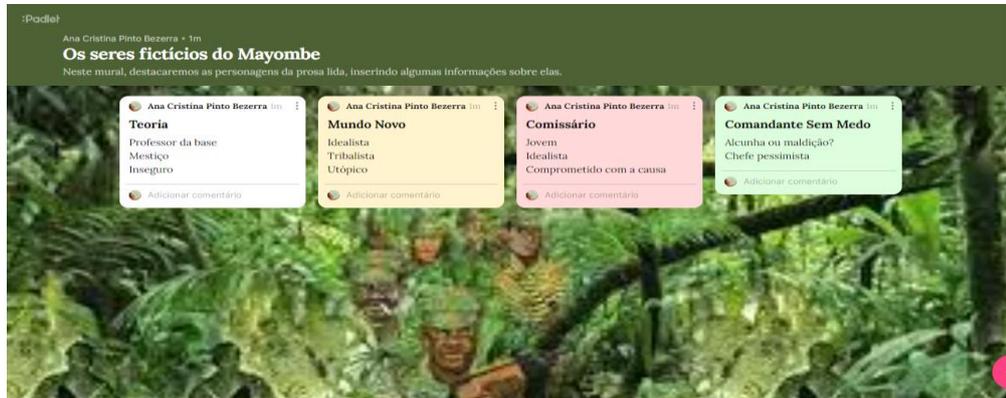
- A partir de uma pesquisa feita anteriormente sobre as várias capas que as edições do *Mayombe* apresentaram, em grupo, os alunos são orientados a pensar uma nova capa para a prosa lida, de acordo com as impressões construídas sobre o texto até o momento da leitura. Uma vez finalizado o cronograma, os discentes poderão avaliar se fariam alguma mudança na produção feita, sobre as escolhas imagéticas que enfatizaram na capa. A produção poderá ser realizada por meio da plataforma Canva

(<https://www.canva.com/>), na qual há modelos de *designs* editáveis, com fontes, imagens que podem vir a ser utilizadas pelas equipes.

- Em momento posterior à produção, é importante que cada grupo compartilhe com a turma a capa produzida, comentando as justificativas existentes para o *design* pensado. Nesse instante, é importante que o professor faça perguntas sobre a escolha de cores e como a capa apresentada dialogaria com a obra, como uma representação imagética do texto.

Aula 12

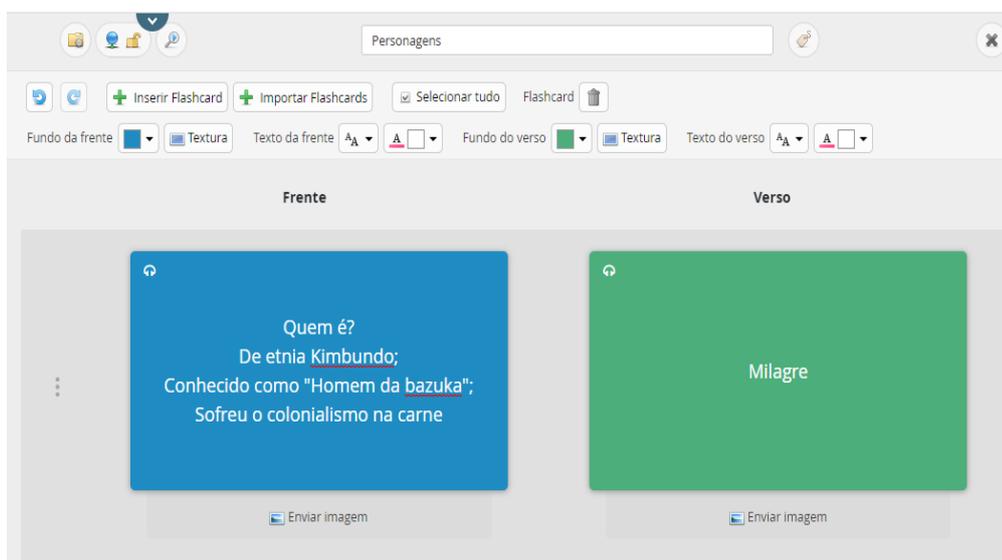
- *Mayombe* apresenta um número significativo de personagens, com características diversas, aspectos étnicos, multiculturais, linguísticos, ideológicos e psicológicos que os singularizam. Pensando nisso, discuta com a turma a importância de construir um mural sobre os seres fictícios da prosa. Tal mural poderá ser feito no *Padlet* (<https://pt-br.padlet.com/>), de maneira que cada aluno da turma possa editar e inserir informações sobre cada personagem, o que ajudará na realização de outras tarefas sobre o texto.



- Na construção do mural, procure dialogar com os alunos sobre as características apresentadas por eles, estimulando-os a associarem as ações realizadas por cada ser fictício ao nome mencionado no mural, observando em que momento as leituras construídas se aproximam ou divergem, o que pode ser resultado de um julgamento feito sobre as ações das personagens na trama.

Aula 13

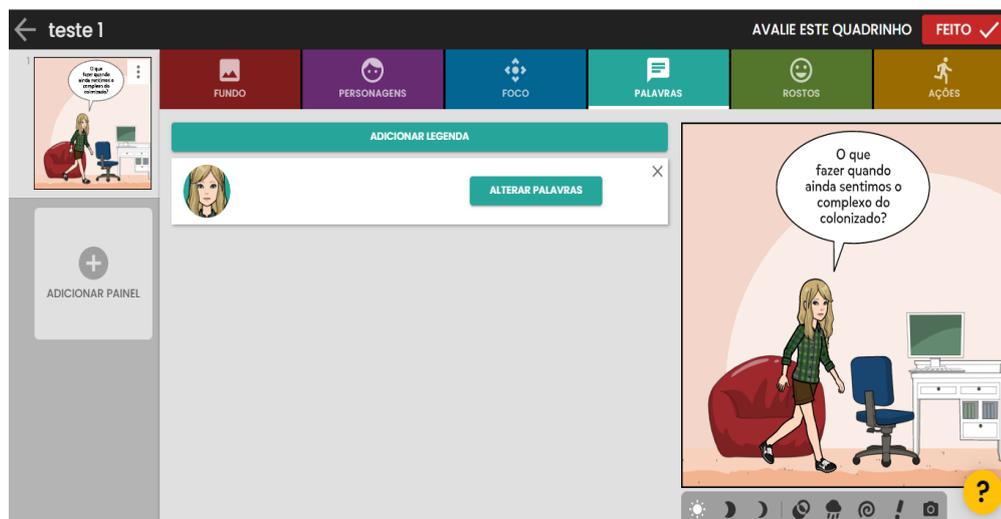
- A partir da construção do mural, os alunos divididos em equipe elaborarão *FlashCards* sobre os guerrilheiros do Mayombe. Apresente para eles uma situação hipotética em que o Comandante Sem Medo precisará selecionar três combatentes, de acordo com qualidades distintas: racionalidade, objetividade, agilidade, impulsividade, para uma missão contra os portugueses. Cada equipe elaborará um *FlashCard* para cada guerrilheiro escolhido, elencando três características que dialogam com as qualidades apresentadas na missão. Em sala, os grupos procurarão desvendar quem foram os guerrilheiros selecionados para a missão das demais equipes, procurando justificar sua escolha a partir do que acontece no texto e das pistas presentes em cada *FlashCard*. Tal atividade poderá ser produzida pelos estudantes por meio da ferramenta *Goconqr* (<https://www.goconqr.com/>), na qual os discentes podem inserir imagens para melhor ilustrar a representação de cada guerrilheiro na narrativa.



Aula 14

- Muitas situações do *Mayombe* permitem aos discentes tecer uma relação com os aspectos políticos vivenciados em outra ex-colônia portuguesa: o Brasil. Analisando os efeitos da colonização nos dois países, cada grupo elaborará uma charge sobre tal questão, baseando-se nas reflexões tecidas a partir do romance. É importante, para essa tarefa, enfatizar o teor crítico de uma charge, o fato de que ela retoma um acontecimento específico, marcado temporalmente. Cada equipe poderá produzir

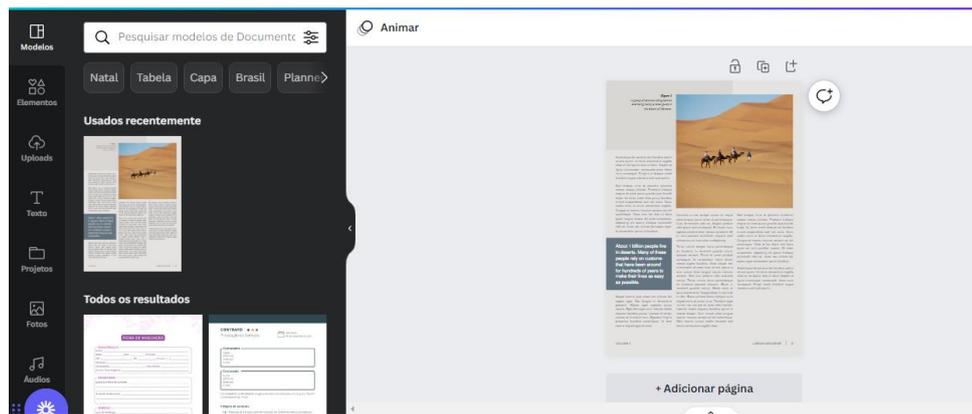
seu texto por meio do Canva ou ainda por meio da ferramenta *Pixton* (<https://app.pixton.com/>), na qual a linguagem dos quadrinhos é enfatizada.



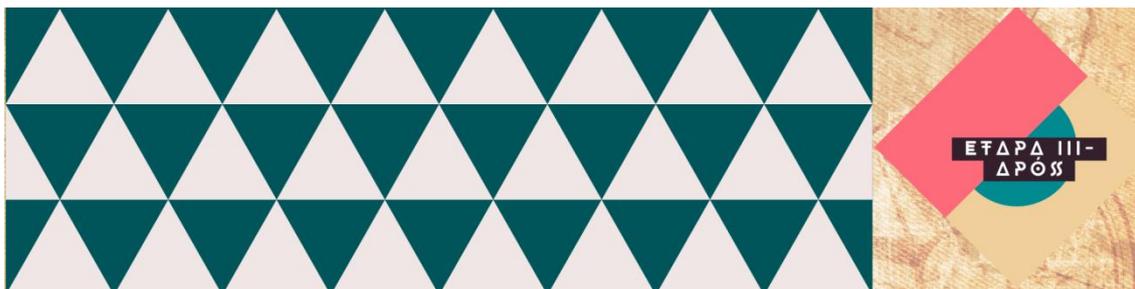
- Após a feitura das charges, é importante que seja dado o devido tempo ao momento de compartilhamento das produções, em que os alunos, como autores do gênero em foco, possam comentar sobre o que planejaram, que relações teceram com o romance lido, por exemplo.

Aula 15

- Em um dado momento da trama, os guerrilheiros comentam sobre as notícias que chegam sobre as ações da guerrilha: o Jornal do Movimento. Pensando as ações desenvolvidas pelo grupo comandado por Sem Medo, os estudantes, em grupo, elaborarão o que conteria uma página de tal jornal caso ele se voltasse para os acontecimentos que se desenrolaram no interior da floresta Mayombe. É importante que cada equipe defina qual perspectiva, de alguma forma, a seleção de notícias, preconizará. Será possível manter uma imparcialidade no olhar sobre os acontecimentos? Para a realização dessa tarefa, a plataforma Canva poderá ajudar com designs característicos para esse gênero, conforme o exemplo a seguir:



- Após a produção, é importante, mais uma vez, que seja dado tempo suficiente para o compartilhamento dos textos, em que os alunos, como autores do gênero em foco, possam comentar sobre o que planejaram, que relações teceram com o romance lido, por exemplo.



Etapa 3 - Fechamento da leitura

“As pessoas devem estudar, pois é a única maneira de poderem pensar sobre tudo com a sua cabeça e não com a cabeça dos outros” (PEPETELA, 2018, p. 75).

Uma vez encerrada a leitura do texto literário, dá-se a importância de expandir o compartilhamento que vinha sendo desenvolvido no interior da turma para além dela sobre as reflexões construídas acerca do *Mayombe*. É chegado o momento de explorar outra modalidade da língua, a qual, por vezes, não tem seu espaço cultivado em sala de aula: a modalidade oral. Nesse sentido, é importante que a ação interpretativa dos estudantes atue em consonância com os efeitos de sentidos provenientes de uma produção de caráter oral. Os alunos poderão questionar-se sobre como será possível representar o romance a partir de aspectos orais, sem o apelo visual.

Produções de áudio têm ganhado cada vez mais espaço no universo comunicativo, a julgar pela possibilidade de atenção dividida dos ouvintes do material produzido. Um exemplo claro disso corresponde aos *podcasts*. Por essa linha, as atividades que concluem o projeto em foco instigam a reflexão sobre a ideia de adaptação e as características desse processo, a importância de um roteiro, a gravação e a edição de um material oral e, por fim, a divulgação do que fora criado. Há o anseio de que, ao final do processo, o aluno reconheça a trajetória de sua ação interpretativa sobre o romance lido, tornando-o mais próximo, fazendo reverberar outras tantas histórias.

Descrição das atividades da etapa 3

Número de aulas previsto: 6 aulas de 45 minutos

Aula 1

- Para fomentar a familiarização com produções orais, sugira para escuta o segundo episódio do *podcast* Letraria, o qual versa justamente sobre a obra *Mayombe*. Oriente que os alunos destaquem os pontos centrais da conversa sobre o romance, se houve apoio em elementos sonoros para frisar algum aspecto ou se o foco recaiu no diálogo em si e como foi possível perceber, com clareza, a divisão dos turnos de fala.

Link para acesso ao episódio: <https://www.youtube.com/watch?v=v-RoCx8X9RE>

Aula 2

- Para contextualizar o gênero que será produzido pelos discentes, é importante apresentar as características do audiodrama, expondo o que alguns consideram como a revitalização da radionovela em um ambiente digital. Para trabalhar melhor tais aspectos, incluindo exemplos de audiodramas no contexto brasileiro, sugere-se o seguinte material produzido: <https://docs.google.com/presentation/d/1WMb7jeLG5iGOYbwhQuMx4ZK2fdLeitpv/edit?usp=sharing&ouid=111365719559679232566&rtpof=true&sd=true>.
- Em busca de criar uma “história dramatizada em áudio”, o professor pode orientar a escuta de audiodramas pelos estudantes para que eles listem os principais aspectos identificados, de acordo com a tabela apresentada a seguir:

Audiodrama	Conteúdo ficcional	Recursos sonoros identificados	Outras observações sobre a produção

- É importante que o professor deixe claro para as equipes do audiodrama não só os passos da tarefa, mas também os critérios da produção, estabelecendo tempo de gravação limite, quantidade de episódios (se será mais de um para cada grupo), se o texto será trabalhado em continuidade entre os grupos, de modo que cada equipe se concentre em um dado acontecimento para ser adaptado em formato de áudio.

Aula 3

- Para compor o audiodrama, é importante que cada equipe, em seu planejamento, elabore um roteiro orientador da gravação e edição do material a ser produzido. Nesse momento, o professor orientará os estudantes a pensarem as características de uma adaptação, destacando que esta já compõe um processo interpretativo acerca do romance. Portanto, há o trabalho de destacar que cenas serão focalizadas, de que forma, que elementos sonoros ajudarão a criar o clima do episódio. Apesar da imagem do roteiro ser relacionada, na maioria das vezes, a produções audiovisuais, conversar com os discentes sobre a necessidade de um roteiro bem organizado e como isso pode influenciar na produção como um todo é importante. Para fundamentar essa questão, apresenta-se um modelo orientador de roteiro no link a seguir:
https://docs.google.com/document/d/1bLeS7_FRFFvZfPn4EnDy3AwGo-aazR3B/edit?usp=sharing&oid=111365719559679232566&rtpof=true&sd=true.

Aula 4

- É chegado o momento de gravar o audiodrama. Converse com os alunos sobre as ferramentas que eles podem usar para gravação, a exemplo do *Audacity* (<https://www.audacityteam.org/download/>) ou, ainda, do *Zencastr* (<https://zencastr.com/>), uma plataforma na qual é possível separar cada faixa de áudio, o que facilita bastante o processo de edição. Além disso, tal ação pode ser feita também com um gravador básico de áudio no celular, mas que eles devem atentar-se para o cuidado com ambientes ruidosos no momento da gravação, o que pode comprometer o material como um todo, já que nem todos os sons são possíveis de serem eliminados em uma edição. Destaque a questão da modulação de voz, da importância de pensar uma entonação para cada personagem, focalizando aspectos linguísticos e estilo de fala de cada ser fictício. Como *Mayombe* apresenta questões de diversidade linguística, seria válido realizar uma pesquisa prévia sobre a pronúncia de algumas línguas

citadas no enredo, a fim de não passar uma imagem de uniformidade de fala das personagens.

Aula 5

- O professor pode estabelecer com os alunos de cada equipe uma divisão de tarefas para melhor organização do audiodrama, de maneira que alguns estejam focados na edição e outros na gravação, contanto que todos estejam envolvidos do processo, já que a edição deve estar em consonância com o que foi planejado no roteiro e realizado na gravação. A plataforma *Audacity* pode ser uma via para a realização da edição, em que os alunos podem eliminar distorções do áudio, inserir elementos sonoros como trilhas. Nesse momento, é importante indicar que eles trabalhem apenas com materiais com direito autoral livre, a seguir é disponibilizado um link com materiais nesse sentido: <https://freemusicarchive.org/home>.

Aula 6

- Uma vez editado o material, cada equipe deve distribuir o audiodrama em uma plataforma voltada para isso, o que é comum nesse cenário de produção de podcast. Recomenda-se a plataforma *Anchor* (<https://anchor.fm/dashboard>), a qual se caracteriza por ser um agregador de podcast e está ligado a plataformas como o *Spotify*. Para ficar em uma única conta, o professor pode organizar um momento para a distribuição de todos os audiodramas produzidos pela turma sobre o romance. Para tanto, cada equipe, produzirá uma breve sinopse do episódio, bem como uma arte para o *post* de divulgação, o que pode ser feito no Canva. É importante, nesse momento, trabalhar com os alunos os aspectos do gênero sinopse, como a perspectiva de atrair o público, mas sem revelar todos os acontecimentos centrais, além de discutir sobre elementos do *design* para o *post*, como as cores, a fonte, se não seria importante organizar um padrão para turma e singularizar um pouco para cada equipe. Essa atividade pode abranger mais de uma aula, sendo necessário que os alunos opinem sobre a visualidade do material criado por eles, como uma via de fomentar uma criatividade e protagonismo dos discentes. Caso a escola possua uma página

nas redes sociais, ou um site, é bastante válido divulgar nesses ambientes e ainda elaborar um cartaz para afixar nos murais da instituição a fim de publicizar a produção criada, demonstrando como ela poderá ser ouvida pela comunidade escolar.

Querido *Nlongi*¹¹,

Meu muito obrigada por partilhar experiências de leituras como a defendida neste projeto. Lutar pela presença da literatura em sala de aula é lutar por uma formação humana, política e cidadã. Desenvolver projetos como este nas escolas permite restaurar o poder do texto literário, retirando-o de uma posição subalterna à qual, por vezes, a literatura é relegada. Que as atividades aqui propostas possam instigar o pensamento crítico, a formação de leitores mais ativos que veem a arte como instância de vivências.

Um grande *ndandu*¹²! Boa leitura!

¹¹ Em Kimbundu, significa “professor”.

¹² Em Kimbundu, significa “abraço”.