

Em defesa de uma educação literária por meio da construção de sentidos nas letras do Mayombe

In defense of a literary education through the construction of meanings in the lyrics of Mayombe

Ana Cristina Pinto Bezerra¹

RESUMO: A importância da educação literária compreende o núcleo desta análise, na qual são discutidos os aspectos que envolveram a leitura desenvolvida em sala de aula da obra Mayombe (1980), do angolano Pepetela, em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Para tanto, a fundamentação teórica e metodológica do letramento literário foi relevante para que fosse possível analisar as questões inerentes a cada estágio do momento de leitura dessa obra em sala de aula.

ABSTRACT: The importance of literary education comprises the nucleus of this analysis, in which the aspects that involved the reading developed in the classroom of the work Mayombe (1980), by the Angolan Pepetela, in a third-year high school class are discussed. Therefore, the theoretical and methodological foundation of literary literacy was relevant so that it was possible to analyze the issues inherent to each stage of reading this work in the classroom.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária; Mayombe (1980); Letramento Literário

KEYWORDS: Literary education; Mayombe (1980); Literary literacy.

1. Introdução

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, 2013).

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, com área de concentração em Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre pela mesma universidade. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Em defesa da relevância da aprendizagem, da importância de conquistar a liberdade pela via do estudo, a personagem Comandante Sem Medo, no romance *Mayombe* (1980), do escritor angolano Pepetela, assevera a necessidade de um saber crítico, de aprender para não ser manipulado pelos demais, pensando com a própria cabeça e “não com a cabeça dos outros” (PEPETELA, 2013, p. 75). Afunilando essa linha de raciocínio, destacam-se aqui as considerações de Machado ao perceber a leitura literária como uma forma de propiciar uma educação humanista a partir da qual o indivíduo é capaz de construir e expressar suas próprias visões sobre o mundo e sobre si, dando às “classes menos favorecidas os elementos para que elas possam conhecer a si mesmas e se apropriar dos códigos culturais dominantes, a fim de poder se libertar da mesmice repetitiva e do assentimento dócil que caracteriza um rebanho” (2011, p. 18). Tanto em um ponto de vista quanto no outro, o que é defendido é a possibilidade de um espírito crítico em que o sujeito é capaz de significar o mundo e a si, o que é perpassado pela palavra. Se se é necessário que as pessoas aprendam, estudem para formular suas concepções, não sendo alienadas no processo, é fundamental que a escola possibilite um caminho profícuo para que isso aconteça, o que poderia ser construído por meio do universo da leitura e, para tornar a compreensão mais específica, o universo da leitura literária.

Por mais que tal entendimento seja corrente nas instituições de ensino do país enquanto discurso que ressoa, principalmente, quando avaliações (nacionais ou não) são realizadas com os alunos dos mais diversos níveis de ensino, e o déficit em relação à leitura é observado, a prática pedagógica, por vezes, não parece caminhar de modo que tal realidade seja transformada. O exposto é justificado primeiro pelo pouco espaço dado, por exemplo, à leitura em sala de aula e, de forma mais particular, ao texto literário, o qual enfrenta, geralmente, uma posição



subalterna nas aulas de línguas; segundo pela maneira como tal trabalho é conduzido no ambiente escolar, o que é tomado, muitas vezes, como pretexto para finalidades específicas, distantes, na maioria das vezes, das potencialidades comunicativas que a produção textual poderia apresentar. Assim, para utilizar das palavras de Ferrarezi e Carvalho, o:

texto que antes alimentava a alma e a inteligência, agora alimenta as aulas de gramática como uma razão insossa que sempre traz alguma surpresa de mau gosto ao final: um exercício, uma redação, uma 'análise' (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 12).

Nesse sentido, cabe resgatar, nas salas de aulas, a leitura enquanto ação desencadeadora da construção de sentidos, uma atividade consistente, com objetivos bem delineados, saindo de um trabalho meramente informativo para instigar, justamente, um exercício crítico, o “pensar com a própria cabeça” sobre o qual se falou anteriormente. Para tanto, é necessário que o educador e a instituição da qual faz parte tenham claro qual projeto educacional defendem e que interesses estão sendo resguardados devido à execução de tal projeto. Em outras palavras, a quem serve continuar relegando o texto literário a segundo plano no contexto escolar, ou ainda, tratá-lo como pretexto para discutir, por exemplo, aspectos de cunho somente gramatical. Se o desejo é fomentar um espírito crítico, a reflexão nasce primeiro da elaboração de algumas questões: de que “educação” “fala cada projeto de sociedade que os diferentes discursos políticos representam? E nós, temos clareza de que ‘educação’ falamos? Temos clareza do projeto de sociedade a que se relaciona a educação que temos defendido e pela qual temos trabalhado?” (DALVI, 2021, p. 29).

Com a clareza da importância de uma educação literária, sobrevém o entendimento da singularidade do texto literário, como uma forma característica de significar o mundo e as pessoas por meio de uma linguagem, a qual se apresenta como um repertório de textos nos quais “repousam” os mais diversos valores, em uma série de práticas de produção e interpretação. Diante da potencialidade simbólica da literatura, explorar os mais variados gêneros literários em sala de aula, de acordo com o nível de ensino de cada proposta pedagógica, demanda uma mudança de abordagem frente ao universo de elaboração de sentidos ali descortinado. Restringir a experiência com o texto literário a, por exemplo, verificar um conjunto de características de uma dada corrente literária em dada prosa ou poema acabaria por determinar que o contato com tal produção artística não compreenda uma vivência estética na qual a própria força ética que a literatura possui venha à tona. É necessário que tal vertente do texto literário seja cultivada na escola, como uma produção que, em sua natureza, pode instigar a reflexão, a dúvida, o dissenso, porque ressignifica a vida, revelando a pluralidade, a diversidade de vozes e leituras de mundo, constituindo uma dimensão política, como explica Dalvi:

os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento: os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes - e tão próximas - de nós (2013, p. 80, *grifos nossos*).



Partindo desse “processo infundável de humanização” e da “abertura a si e ao outro” em uma ação contínua de “conhecimento” e “reconhecimento” que estimula a composição de um olhar mais crítico, esta análise se volta para o desenrolar de uma experiência literária desenvolvida em uma escola pública, no Ensino Médio Integrado², em uma turma de terceiro ano, como parte da proposta da disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas. Motivada pela leitura já apresentada sobre a relevância de uma postura em que a presença do texto literário em sala de aula seja vista de forma significativa, busca-se discutir os aspectos que nortearam a experiência realizada, comentando sobre as atividades planejadas e as conclusões tecidas e reformuladas no decorrer do processo. Para tanto, será estabelecido um diálogo com o paradigma teórico e metodológico do letramento literário que fundamentou a proposta didática em foco, envolvendo a fase que antecede a leitura, o decorrer desta e o momento de fechamento do ciclo. Dessa maneira, a escrita aqui em destaque está organizada conforme a análise desses três momentos e as questões que são pertinentes a cada estágio em foco.

Desde já, há que se deixar claro de que a premissa seguida neste artigo abre espaço para revisões, dúvidas e readequações ao mesmo tempo em que se compreende que é preciso, consoante com o que afirma Dalvi, “nos libertarmos da noção simplória de que a educação e a literatura, automaticamente, como causa e efeito, nos tornarão pessoas melhores, mais humanas e preocupadas com a vida em comum” (2021, p. 34). Por sua vez, há o desejo de problematizar concepções e

² Modalidade de ensino na qual o Ensino Médio é integrado ao ensino de natureza técnica, de forma que o aluno, ao terminar o curso, recebe uma certificação relacionada ao curso realizado, o qual, geralmente, liga-se às demandas econômicas da região. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, os “cursos técnicos de nível médio na forma integrada fundamentam-se [...] nos princípios da politecnicidade, da formação unilateral, da interdisciplinaridade e da contextualização” (IFRN, 2012, p. 111).

perceber formas de edificar um diálogo com e pelo texto literário, o que perpassa uma releitura dos papéis implicados nesse processo: o do aluno, o do professor e o do texto.

Para adentrar na discussão, é necessário deixar manifestos os aspectos motivadores para a elaboração e realização da proposta, algo que também se relaciona com elementos que fazem parte do primeiro estágio do processo. Além do que já fora explanado sobre as dificuldades comumente encontradas em relação a um contato mais satisfatório entre o aluno e a leitura literária, outras justificativas são acrescidas para que seja possível suscitar um olhar mais significativo e vivencial do diálogo com o texto literário selecionado, em que o aluno é visto como um sujeito leitor (em construção), desvencilhando-se de uma postura passiva frente ao texto. Uma das justificativas compreende a tentativa de ir além de enxergar o texto em foco “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.

Além disso, a “porta” aberta para que o diálogo com outros cenários seja vislumbrado compreende uma oportunidade para conhecer outros contextos, rever determinadas visões, muitas vezes difundidas à exaustão sobre dados grupos sociais, convertendo-se em uma possibilidade de aprender com as experiências alheias, questionar as próprias ideias e julgamentos, chegando, até mesmo, a estabelecer uma ponte entre o vivido no texto, as questões sociais ali instigadas, e o próprio cenário no qual o sujeito leitor estaria inserido. Há nisso também um sentido político, conforme assevera Machado, o qual “é fundamental para a democracia. Permite entender em que cada um de nós é diferente do outro e nos ensina a respeitar essas diferenças. Chegar perto do próximo” (2011, p. 27).



Esse desafio em relação ao outro se aproxima de um aspecto importante que faria parte do primeiro estágio da proposta pedagógica em destaque, o que corresponde à seleção do texto literário a ser alvo da experiência planejada. Nesse momento, é comum que o docente se questione sobre quais critérios determinariam a eleição por uma obra ou outra, em diálogo com o currículo da instituição, transformando tal seleção em uma ação que deve ser feita com base em princípios claros sob o risco de que, durante o processo de leitura da turma, o professor possa assumir de forma mais confortável o papel de mediador da leitura, justificando para os alunos a relevância da atividade a ser empreendida. É natural que questões, como a predileção dos discentes por algum tipo de texto, ou mesmo a tentativa de eleger uma obra pensando que essa poderia despertar uma maior aceitação pelos alunos por ser algo que faria parte dos interesses pessoais dos indivíduos presentes naquele contexto, sejam colocadas em cena.

Contudo, por mais que o terreno da afetividade, das emoções não possa, de forma alguma, ser descartado, se se deseja planejar uma experiência literária minimamente satisfatória, não cabe ao “gosto” dos discentes o parâmetro definidor e único de como seria deslindada a prática de aprendizagem³. Isso não significa dizer que não se deva procurar incitar a simpatia dos estudantes pela leitura e que não se deva levar em consideração a expressão de um pensamento pessoal sobre o texto pelo aluno visto como sujeito leitor, tendo em vista que tal ato poderia ser um primeiro passo para que o discente teça laços com o texto e, assim, possa ampliar tal contato com saberes sobre o texto em outro nível, com obras “das quais

³ É importante fazer a ressalva de que as considerações manifestas partem do olhar lançado ao público alvo da proposta pedagógica, isto é, alunos que estão em vias de conclusão do Ensino Básico.

eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p. 24, *grifos no original*).

Trazendo para a vivência a ser analisada, o romance *Mayombe* foi definido como texto central da proposta pedagógica em foco. Ele possui como enredo a luta pela libertação política de Angola nos conflitos contra os portugueses na década de 70, em que os militantes do movimento viviam as contradições do combate e os questionamentos inerentes às dúvidas sobre a guerra em meio às consequências da colonização. À primeira vista, a narrativa poderia parecer distante aos olhos dos adolescentes-avulsos da atividade, principalmente quando se considera a pouca relação que tais indivíduos possuem com o continente africano, o pouco conhecimento da História e cultura desse cenário. Contudo, a seleção de tal prosa partiu, em resumo, de duas justificativas: 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 estimule 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). A exploração da experiência humana em contextos limites como o ambiente de guerra, a pluralidade étnica representada no *Mayombe*, as divergências oriundas do modo como as personagens lidam com as diferenças na batalha são alguns aspectos que poderiam gerar questionamentos no leitor diante da diversidade simbolizada na prosa, algo que é representado inclusive pela variedade de narradores que assumem o ponto de vista sobre o que é vivido em Angola. Ademais, torna-se válido ter em vista leituras para além do



cânone eurocêntrico, trazendo para o âmbito escolar algo que comunique sobre um contexto que tal cânone não focaliza muitas vezes. 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 à necessidade de considerar o acesso do discente ao livro como um ponto importante para o bom desenvolvimento da leitura, o que se torna, por vezes, impossibilitado diante da realidade social vivenciada no país no tocante à desigualdade econômica, de maneira que o docente 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 na qual a proposta foi desenvolvida, mais especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (*Campus Apodi*), no ano de 2022, devido ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁴, 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

⁴ 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). 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.

acompanhamento de atividades de leitura como a proposta aqui empregada. Nesse sentido, interceder em favor da possibilidade de realização da leitura literária envolve a defesa do acesso ao livro, o que demanda um esforço conjunto da instituição e um entendimento claro de qual projeto de educação estaria sendo defendido pela comunidade escolar, aspecto citado anteriormente.

A presença do texto literário em sala possibilita que seja efetivada uma das fases do processo de letramento literário, relacionada ao manuseio do texto pelo aluno. Nesse estágio, ocorre:

“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).

Para que tal contato fosse efetivado de forma mais significativa foram pensadas algumas atividades a serem mais bem comentadas neste momento. Uma delas focalizou uma avaliação diagnóstica dos alunos tanto sobre as experiências de leitura existentes (ou não) já vividas por eles quanto os conhecimentos que detinham sobre o cenário no qual a obra selecionada está inserida, sem que fosse revelado ainda que *Mayombe* seria o texto a ser lido. Por meio de um formulário disponibilizado via Google Forms⁵, com perguntas abertas e quantitativas, foi possível acompanhar as respostas dadas pela turma 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. Além disso, observou-se o olhar dado pelos alunos sobre, por exemplo, imagens que relacionavam o contexto africano a um ambiente inóspito, miserável, caótico, e que eram automaticamente vistas como parte desse território,

⁵ O formulário pode ser consultado por meio do seguinte link: <https://forms.gle/1r4MFeTsjk86UoA6>.



enquanto que imagens (que faziam realmente parte de África) que apresentassem cenários urbanos, desenvolvidos economicamente ou paisagens exuberantes não eram assinaladas pelos discentes como parte do continente referido. Os alunos responderam, ainda, sobre o processo de independência de Angola, se ele teria sido semelhante ou não ao que fora desencadeado na também ex-colônia portuguesa, Brasil, o que revelou comentários afirmando que não se lembravam disso ter sido comentado durante a vida escolar daqueles ou mesmo que isso tenha sido apresentado nos livros didáticos aos quais tiveram acesso.

O compilado de resultados do formulário pôde ser comentado em aula sobre as visões pré-concebidas dos estudantes sobre o continente africano, desconsiderando sua diversidade e repercutindo uma dada visão sobre tal ambiente, chegando a reduzi-lo à condição de país. Tal prática pode ser vista como uma forma do professor instigar a importância de desconstruir “histórias únicas”, para fazer uso de uma expressão cara a esse contexto da escritora Chimamanda (2019), e poder abrir-se ao outro, ao invés de aceitar o rótulo sem maiores fundamentações e questionamentos. Nessa senda, sobrevém a relevância de integrar a literatura afro-brasileira e africana⁶ às leituras presentes na sala de aula e, nesse panorama, concordar 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).

⁶ 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, 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: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/ensino/projeto-politico-pedagogico/> Acesso em 03 jan. 2023.

Uma vez revelada a obra a ser lida, os alunos puderam iniciar seu manuseio, explorando elementos como a capa, a dedicatória presente no romance, além da existência de um glossário ao final da prosa, o que já estimulou questionamentos quanto ao fato do texto estar escrito em Português e carecer de um glossário. Entendendo que é “preciso diversificar as atividades e os recursos didáticos utilizados para atrair o aluno ao estudo da literatura” (SILVA, 2022, p. 90), uma das tarefas realizadas pelos discentes correspondeu à leitura das capas de várias edições do *Mayombe* para que fosse possível tecer as primeiras expectativas de leitura em relação ao texto. Os discentes pesquisaram essas edições e foram estimulados a expressarem suas primeiras visões sobre o que aconteceria na narrativa e o que imaginam que correspondesse a uma história em que há uma guerra, partindo do repertório de leituras de mundo que já possuíam. Após isso, houve a orientação para que criassem, em equipe, uma primeira versão de capa para o romance, selecionando que elementos teriam destaque, quais cores seriam usadas, se manteriam o padrão que observaram nas publicações visualizadas. Para tanto, a ferramenta *Canva*⁷ foi bastante utilizada, propiciando uma primeira recriação de sentidos, a qual seria revisitada ao final da leitura do romance, de modo que os discentes deveriam decidir se fariam modificações e, caso isso ocorresse, o que motivaria tal decisão.

Esse tipo de atividade promove uma inter-relação entre a leitura do texto literário e a força criativa dos estudantes, impulsionada pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), conciliando o fomento à inventividade e à interatividade em uma composição autoral dos discentes sobre a narrativa lida. Entende-se que tal ação responde a um objetivo comum a práticas

⁷ Plataforma que possibilita a elaboração e o compartilhamento de atividades em grupo, oportunizando a criação de conteúdo por meio de gêneros textuais bastante diversos. Está disponível no link: <https://www.canva.com/>.



pedagógicas que estejam atualizadas com o cenário da cultura digital na qual, geralmente, os alunos estão inseridos, em que se procura integrar “o ensino de literatura ao dinamismo da cultura digital, articulando as práticas de leitura e letramento literário às inovações tecnológicas” (SILVA, 2022, p. 109). Embora as demandas do mundo tecnológico prevejam ações menos conservadoras, isto é, menos atreladas a tempos e espaços específicos, mais plásticas e mutáveis, por assim dizer, o ambiente escolar brasileiro ainda sugere uma tendência a uma forma mais tradicional de educação que parece não se adequar às necessidades formativas de um mundo cada vez mais conectado:

Nesse contexto, espera-se que o indivíduo 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).

De forma que não se trata de incentivar o uso da ferramenta digital por ela mesma, mas fazer disso uma ação inovadora que estimule o pensamento, a reflexão. Nesse sentido, dialogar com o panorama do letramento literário envolve propiciar estratégias para que o aluno possa ampliar sua competência leitora no tocante aos textos literários, o que demanda uma apropriação de sentidos, em outras palavras, envolve um agir sobre os sentidos do texto, questionar, explorar as simbologias ali presentes, o que não é possível com uma postura passiva do discente. Ao contrário, para incitar uma postura mais crítica e inventiva que, por vezes, contribui para aproximar o leitor do texto por entender que esse acaba também sendo seu, por imprimir sua leitura nele, é fundamental fomentar, como visto, oportunidades para que a criatividade dos alunos possa ser estimulada. De acordo com Ivanda Silva,

Ao longo da trajetória escolar, da educação infantil ao EM, a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis (2022, p. 78).

Para dar continuidade à proposta didática em foco, vem a ser circunscrito o estágio relacionado ao momento da leitura e, nesse circuito, entra em cena a leitura responsiva, a qual “pode ser compreendida como a resposta dada à leitura do texto literário. Mais especificamente, trata-se do registro do encontro entre o leitor e a obra literária em um outro texto” (COSSON, 2020, p. 187). Nessa fase, o aluno é incentivado a entender o texto em diálogo com outras produções, literárias ou não, produzindo uma resposta a esse diálogo, o que pode originar outros textos concretizados em gêneros diversos que oportunizem ao discente transformar-se em sujeito autor daquilo que manifesta. 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).

Para ilustrar esse estágio, será comentada uma das atividades desenvolvidas com a turma. Essa tarefa compreendeu a produção de um manifesto, considerando a veia ideológica manifesta pelas personagens no romance, as quais defendem a libertação de Angola seguindo um viés marxista. Orientou-se aos alunos que escolhessem um dos guerrilheiros para que, simulando tal ser fictício, escrevessem um manifesto direcionado à população angolana, vista na trama como um povo que ainda não participava, de fato, da luta. Para substanciar a produção, foram realizadas rodas de conversa em sala de aula, de maneira que fossem comentadas as singularidades de pontos de vista defendidos por cada



personagem, a forma de enxergar a participação popular e a maneira de convencer a população a apoiar uma dada causa. Na oportunidade, foi possível tecer uma relação com o discurso político, e com a veiculação de ideias extremadas sobre posições partidárias no contexto brasileiro, o que envolvia a própria compreensão do que seria comunismo, e os efeitos de uma população alheia às decisões políticas do lugar onde vive. A questão da autocrítica que alguns guerrilheiros fazem à própria ideologia que seguem permitiu explorar a questão dos privilégios e como isso poderia ser exemplificado na sociedade brasileira, por exemplo. Percebeu-se que, longe de um discurso panfletário, o romance estimula a elaboração de questões sobre ética, sobre sociedade, sobre sonho, sobre realismo, sugerindo uma visão, por vezes, incômoda acerca do futuro.

Desse modo, as perspectivas em relação ao futuro de Angola sugerem as dissidências que as personagens apresentam, principalmente em relação à forma como enxergam que a luta deveria ser desenvolvida, compondo um aspecto relevante para ser discutido em sala de aula quanto aos conflitos humanos que a guerra apresenta. Enquanto o imaginário sobre uma narrativa de guerra geralmente não apresenta uma leitura singular dos soldados em combate, tratados, muitas vezes, como um número, um meio para atingir determinado fim, no texto de Pepetela foi possível descortinar, paradoxalmente, um exercício de humanização dos combatentes em um processo de desumanização dos sujeitos. Isso é formalizado esteticamente na prosa pelas múltiplas vozes que se fazem audíveis, concordando e discordando entre si, refutando e evocando outros valores axiológicos, chegando, até mesmo, a pôr em causa o próprio sentido da guerra, os discursos que a alimentam e a imagem que é construída sobre quem seria o inimigo:

O combatente estava convicto que o estrangeiro que defrontava era o somatório de todos os vícios, de todas as baixeiras. Era fácil odiar pessoalmente o soldado que avançava contra ele, não o inimigo em abstrato [...]. Hoje, quem é o combatente consciente que nisso acredita? Só existe o ódio ao inimigo em abstrato, o ódio ao sistema que os indivíduos defendem. O soldado inimigo pode mesmo estar em contradição com a causa que é forçado a defender. O combatente revolucionário sabe disso; pode mesmo pensar que aquele inimigo é um bom camponês ou um são operário, útil e combativo noutras circunstâncias, *mas está aqui envenenado por preconceitos, supercondicionado pela classe dirigente para matar* (PEPETELA, 2013, p. 212-213, *grifos nossos*).

Assim, as produções dos alunos revelaram, justamente, essa pluralidade de visões de mundo e formas diferentes de perceber como seria a participação popular no conflito, o que, de alguma forma, era alimentado pela visão que os discentes faziam da personagem escolhida, bem como dos argumentos que o ser fictício em questão utilizaria para convencer a população a atuar na guerra. Uma das dificuldades ilustradas pelos discentes foi, justamente, diferenciar os pontos de vistas de cada personagem e planejar quais seriam as melhores estratégias em busca do convencimento da população, algo que era debatido pelas próprias personagens do romance:

Sejamos sinceros connosco próprios. Não vamos chegar aos cem por cento, vamos ficar nos cinquenta. Por que então dizer ao povo que vamos até aos cem por cento?

- Como é que vais dizer que só ficaremos pelos cinquenta por cento? Isso desmobiliza...

- Aí está onde queria chegar! Como todos os do teu grupo, pensas que não se pode dizer a verdade ao povo, senão ele desmobiliza-se [...]. Eu, se estivesse à morte, preferia que mo dissessem, detesto as mentiras piedosas (PEPETELA, 2013, p. 114).



Na leitura responsiva ensejada, a relação do texto literário com o contexto não pode ser ignorada, na verdade é algo que uma leitura literária eficaz já requer e, diante dos aspectos já deslindados sobre o romance de Pepetela, isso ficou evidente para os alunos. Não só um olhar sobre o cenário histórico social de Angola e Portugal no momento recortado na prosa, incluindo o que os discursos oficiais focalizavam sobre a Guerra Colonial, mas também a própria relação do *Mayombe* em diálogo com outros textos literários foi importante de ser tratada em sala de aula, a exemplo do paralelo com a tragédia *Prometeu acorrentado* (escrita por Ésquilo em 470 AC.), tendo em vista que o próprio romance faz remissão a essa obra já na dedicatória: “Aos guerrilheiros do Mayombe, que ousaram desafiar os deuses abrindo um caminho na floresta obscura, Vou contar a história de Ogun, o Prometeu africano” (PEPETELA, 2013, p. 9). Assim, entendeu-se a narrativa literária como um texto em diálogo com outros textos, como algo que recebe e responde às influências culturais, políticas, sociais, ideológicas, entre outras. Nesse sentido, seguindo o paradigma do letramento literário, o texto literário “não pode nem deve ser traduzido como um conjunto de itens ou tópicos curriculares, mas como práticas que passam necessariamente pela leitura da obra literária como texto, intertexto e contexto” (COSSON, 2020, p. 185).

Por essa via, uma visão mais ampla sobre a prosa foi instigada, permitindo que o aluno leitor construísse seu registro sobre o conjunto de “Náufragos numa ilha que se chama Mayombe” (PEPETELA, 2013, p. 20), explorando justamente essas dimensões: texto, intertexto e contexto. Isso foi suscitado na última atividade a ser comentada aqui, a qual diz respeito à criação de um “Jornal do movimento”. Diante dos acontecimentos apresentados no enredo e já finalizada a leitura do romance, cada equipe de discentes produziu uma página de um jornal que seria direcionado

aos demais guerrilheiros espalhados no solo angolano, com informações sobre as ações que aqueles consideravam relevantes de serem informadas. Nessa atividade, foi possível discutir com os alunos o que seria um recorte interessante ou filtragem mesmo das informações, se haveria uma parcialidade na forma como as notícias estavam sendo produzidas, além dos possíveis impactos que uma informação falsa poderia causar nos rumos do combate. Ademais, na composição do texto, foi possível comentar e orientar as produções no sentido de observar os aspectos relacionados ao *design*, a fonte utilizada na estética do texto, a disposição das imagens e a necessidade de fontes para essas, bem como que tipo de linguagem predominaria em um jornal feito por guerrilheiros para guerrilheiros.

Uma vez elaboradas as páginas, cada equipe pôde compartilhar seu “Jornal” com a comunidade escolar em um momento organizado na biblioteca da escola, frisando o porquê das escolhas realizadas perante a leitura que teriam feito do romance, incluindo a forma como organizaram a disposição das informações na página. Esse momento é importante como uma forma de, consoante com o paradigma do letramento literário, aprimorar a experiência literária (COSSON, 2020, p. 186), incentivando a leitura naquele espaço. Em práticas como essa, o aluno pode enxergar o texto que produziu e aquele com o qual interagiu como algo amplo, multifacetado, já que trabalhar “a literatura com base em abordagens intertextuais, interdisciplinares, transversais e intersemióticas permite ao aluno desenvolver uma compreensão mais crítica do fenômeno literário integrado às práticas socioculturais” (SILVA, 2022, p. 82).

Por tudo que fora comentado, as atividades apresentadas, em momentos diferentes do processo, foram permeadas pelo objetivo de promover um encontro profícuo do aluno com o texto, como alguém que se torna sujeito nessa experiência, trazendo para essa suas impressões, concepções e repertório de



leituras. Outrossim, o professor compreende alguém que, menos define uma visão única sobre o texto como o detentor do saber, sugere caminhos, incita perguntas, em uma condução arquitetural do processo, estando aberto a desvios, reformulações. De igual forma, o texto é visto em sua amplitude, não como uma peça fragmentada disposta a ser dissecada em fichas de leitura, mas como um universo que suscita as contradições da realidade, em que as personagens e seus dramas são complexos, como algo que faz parte da vida, uma “construção simbólica da realidade, cuja natureza ideológica permite uma compreensão mais crítica do mundo” (SILVA, 2022, p. 87).

É lícito afirmar que uma das dificuldades mais salutares do processo foi, além de vencer o desconforto inicial dos discentes em relação ao texto, o estranhamento com a estrutura apresentada, o modo de composição dos narradores, os diferentes estilos envolvidos na narração, envolver o rompimento com práticas engessadas de leitura das quais os estudantes já tinham sido participantes. Era comum ouvir comentários sobre formas que eles consideravam “mais simples” de empreender atividades interpretativas sobre o texto, o que geralmente abarcava questionários e resumos do enredo. No entanto, uma vez engajados nas ações interpretativas, ou ainda, nas rodas de conversa sobre o romance, foi possível identificar um maior pertencimento dos alunos no que era proposto, principalmente, quando eram dadas opções para que eles escolhessem qual o caminho que seguiriam, seja selecionando uma personagem (geralmente escolhida por afinidade), seja elegendo um *design* específico para a página de jornal criada, por exemplo, e elaborando a sua própria versão na forma de contar os acontecimentos.

Por conseguinte, fomentar a criatividade discente, o agir sobre o texto a partir de uma leitura embasada, construindo sentidos nessa experiência, perfaz o caminho aqui traçado para uma educação literária que enxergue o aluno como protagonista. Nesse ínterim, a expressividade do sujeito e sua competência de leitura são instigadas em um processo dinâmico e vivo. Nesse, o aluno é chamado a “pensar com sua própria cabeça”, a refletir sobre questões que, se à primeira vista parecem distantes (como os conflitos na densa vegetação do Mayombe), são aproximadas ao indivíduo, posto a questionar-se sobre si, sobre o que faria naquele espaço, sobre suas escolhas, suas próprias dúvidas, tornando a leitura uma vivência e, nesse sentido, uma experiência de aprendizagem.

Referências bibliográficas

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, p. 1-22.

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, p. 35-49.

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, p. 11-18.

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, p. 67-97.

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, p. 17-43.

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.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

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

ROUXEL, Anne. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita [orgs.]. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

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 formação do professor*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2022, p. 77-115.

SILVA, Maria Valdênia da. Motivações para a leitura literária no ensino médio. In: PINHEIRO, Hélder; ARISTIDES, Jaquelânia; SILVA, Maria Valdênia da (et all.) (orgs.). *Literatura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008, p. 41-54.

Recebido em 24/03/2023

Aceito em 01/11/2023