

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO – UNIRIO**

**PROFHISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**



CRISTIANE REIS MATTOS DE OLIVEIRA

**CONTOS DA ÁFRICA LUSÓFONA: FONTES
LITERÁRIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

RIO DE JANEIRO

2018

CRISTIANE REIS MATTOS DE OLIVEIRA

**CONTOS DA ÁFRICA LUSÓFONA: FONTES
LITERÁRIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a Dr^a Keila Grinberg

RIO DE JANEIRO

2018

CRISTIANE REIS MATTOS DE OLIVEIRA

**CONTOS DA ÁFRICA LUSÓFONA: FONTES
LITERÁRIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a Dr^a Keila Grinberg

Aprovada em: 07/12/2018

Prof^a Dr^a. Keila Grinberg (UNIRIO)

Prof^a Dr^a. Anita Correia de Lima Almeida (UNIRIO)

Prof. Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho (UFRJ)

RIO DE JANEIRO

2018

Agradecimentos

Quando os alunos me perguntam: “– Por que escolheu ser professora?”. Respondo: “– Voltei para o lugar que mais fui feliz!” Justamente, por esse sentimento começo meus agradecimentos aos professores que até aqui me ajudaram. Sou grata aos profissionais que atuaram na minha formação, mas, também, aos colegas de luta. Digo luta, porque lecionar, hoje, no Brasil se tornou uma batalha diária.

Logo, agradeço ao ProfHistória pela oportunidade de aperfeiçoar meus conhecimentos e ainda poder contribuir para o melhoramento das práticas educacionais de outros professores. Além, do aprimoramento acadêmico fiz leais amigos durante o programa, onde trocamos histórias e vivemos boas experiências. Valeu, núcleo UNIRIO!

No entanto, não conseguiria nada se não fossem minha família e amigos. Obrigada pela paciência, pela ausência em alguns momentos importantes e pelos incentivos.

Aos meus queridos alunos do 1º ano do Colégio Estadual João Alfredo, que aceitaram o desafio de fazerem atividades diferenciadas para auxiliar na formulação dessa dissertação. Molecada, show!

Obrigada, professora Keila Grinberg por toda orientação e simpatia, e também, ao professor Silvio de Almeida Carvalho Filho pela inspiração.

Em memória de meu pai e avó...

Resumo

A pesquisa propõe uma sequência didática a partir de fontes literárias para o ensino de história. Especificamente, o gênero textual conto para o ensino de história da África Lusófona. Através das discussões sobre a história do ensino de história africana na educação básica brasileira; o uso da literatura como fonte histórica em sala de aula; e a sugestão de um procedimento pedagógico destinado aos anos finais do ensino fundamental e médio, para servir de auxílio no tratamento do tema.

Palavras-chave: Ensino de História; História da África; Fontes Literárias.

Abstract

The research proposes a didactic sequence from literary sources to the teaching of history. Specifically, the textual genre tale for the teaching of History of Lusophone Africa. Through discussions on the history of the teaching of African history in Brazilian basic education; The use of literature as a historical source in the classroom; And the suggestion of a pedagogical procedure for the final years of elementary and secondary education, to serve as an aid in the treatment of the theme.

Keywords: History Teaching; History of Africa; Literary Sources

Sumário

Introdução.....	7-8
1. Capítulo I – História do ensino de história da África no Brasil.....	9-17
1.2 – A África nas aulas de história	
1.2.1 – O olhar eurocêntrico.....	17-18
1.2.2 – A África tipificada.....	18-21
1.3 – A África pedagogicamente.....	21-23
2. Capítulo II – Literatura e história: fontes literárias para o desenvolvimento da consciência história em sala de aula.....	24-29
2.1 – Gênero textual: conto.....	29-32
2.2 – Texto, leitor e produção textual.....	32-33
2.3 – Contos da África Lusófona para o ensino de história: o texto e o autor selecionado.....	33-35
3. Capítulo III – Uma sequência didática para o ensino de história da África: expectativas e realidade.	
3.1 – Idealizando a sequência didática.....	36-40
3.2 – Construindo a sequência didática.....	40-42
3.2.1 – Detalhando a sequência didática: Expectativas.....	42-50
3.3 – Aplicando a sequência didática: realidade, adaptações e resultados.....	51-60
4. Considerações finais.....	60-62
5. Referências.....	63-67
6. Mais um conto africano: usando a metodologia da sequência didática.	
.....	68-74
7. Referências iconográficas da atividade complementar.....	74-75

Introdução

Essa pesquisa foi pensada a partir das minhas experiências e de outros colegas de profissão ao abordar a história da África em sala de aula, devido a disseminação de estereótipos e até mesmo o pouco conhecimento sobre o continente.

Assim, a inquietação em melhorar a prática docente me fez cogitar uma maneira de minimizar os distanciamentos entre o Brasil e os países africanos, principalmente, os de língua portuguesa, a denominada África Lusófona. Constituída por Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e recentemente Guiné-Equatorial, que adotou a língua portuguesa como idioma oficial¹.

Nesse sentido, procurei buscar no campo literário uma alternativa que possibilitasse ampliar as significações entre o Brasil e a África. Logo, as análises foram a de trabalhar a literatura como ferramenta para o ensino de história da África. As quais foram delimitadas a um país em específico: Angola. Através do gênero textual conto como forma de manutenção e transmissão da história. As lutas pela independência angolana serviram como pano de fundo para o estudo sugerido aos alunos, através de uma sequência didática. No entanto, as atividades propostas não devem ser interpretadas como exclusivas para o ensino de história da África e podem ser aplicadas em outros conteúdos. Pois, a concepção da pesquisa foi o do uso da literatura como fonte histórica para o ensino de história.

Por conseguinte, houve o questionamento: *“Como a literatura, quanto fonte histórica, pode auxiliar no ensino de história da África?”*. Logo, levei o ambiente literário para a sala de aula, a fim de tornar mais compreensível o passado e estreitar as distâncias do Atlântico, destacados de rotulações. Onde, houve o estímulo da compreensão de que a narrativa histórica e a narrativa literária estão entrelaçadas nas tramas do tempo,

¹ Apesar da África Lusófona servir como cenário da dissertação, não houve a intenção de discutir sua formação como propósito. E sim servir como ponto de identificação para o aluno com a África. Sobre a África Lusófona, ver: MACEDO, Maria de Lourdes de Souza. *Da diversidade do mundo ao mundo diverso da lusofonia: a reinvenção de uma comunidade geocultural na sociedade em rede*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, 2013.

sejam elas históricas ou literárias, pois tanto o historiador quanto o escritor estão envoltos no tempo em que vivem.

Os objetivos se estabeleceram a partir de discussões sobre o ensino de história da África na educação básica brasileira; das análises da literatura como fonte histórica usos e limites; e o desenvolvimento de uma sequência didática para fomentar nos alunos o entendimento das inúmeras faces da África e os laços históricos e culturais que unem o continente e o Brasil, principalmente, com Angola. E utilizando o conceito de consciência histórica para mostrar aos alunos que as escolhas daquilo que deve ou não ser lembrado está intrinsecamente ligada as experiências do presente (CERRI, 2011). Através da ideia de o professor assumir o papel de orientador, fazendo o que Velasco (2014) define como transposição didática, uma metodologia voltada para transmutar os saberes acadêmicos até os saberes ensináveis. Tanto quanto houve a sugestão da construção do conhecimento, por meio do auxílio do professor, na tarefa de levar os alunos a perceber que certas perspectivas e preconceitos dentro das disciplinas influenciam no modo como as informações podem ser constituídas (BANKS, 2006).

Logo, a pesquisa procurou se valer de provocar nos alunos a criticidade e a produção de conhecimento a partir de variados olhares. Sobre estarem atentos as diversas interpretações e representações tanto do passado quanto do presente. Sendo eles, também, produtores de saberes levando em consideração seus conhecimentos prévios e aquilo que o professor lhes oferece.

1. Capítulo I – História do ensino de história da África no Brasil.

“Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça continuaram glorificando os caçadores.”²

A partir das políticas afirmativas como ponto de partida, nesse capítulo, irei traçar um panorama sobre a história do ensino de história da África na educação básica no Brasil (principalmente nos anos finais do fundamental e no ensino médio). Para através desse ponto perceber, claro dentro das limitações do trabalho, os olhares sobre o continente africano e como os conteúdos têm sido transmitidos e trabalhados em sala de aula.

As políticas afirmativas de inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira estão presentes no ensino básico brasileiro desde a Constituição de 1988, que instituiu no ensino de história do Brasil as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação da nação.³ No entanto, tal medida ainda se encontrava impregnada do mito das três raças na composição da nacionalidade brasileira:

“(…) Nossa cultura, nossos corpos, nossas manifestações artísticas e literárias teriam como origem o encontro das três raças no processo de colonização e os processos de fusão, sincretismos, convivência e conflito entre as culturas e os corpos das três raças formadoras: índios, brancos e negros. Ou seja, a nossa identidade cultural e nacional, assim como nossas variadas identidades regionais e locais, teriam sido dadas pela mestiçagem, não somente física, mas cultural entre estes povos.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 18)

Contudo, o amadurecimento sobre o assunto começou a ser alinhavado a partir da Lei 9394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.⁴ Em que o ensino de história deveria destacar as contribuições das influências da cultura africana na composição do povo

² Provérbio africano citado pelo professor Kabengele Munanga, durante os Debates do Seminário de Lançamento da Edição em português da Coleção da UNESCO: História Geral da África. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2011, p.9.

³ Artigo 242, § 1 da Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/536043/CF88_EC99_ebook.epub . Último acesso: agosto de 2018.

⁴ LDB 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Último acesso: agosto de 2018.

brasileiro. Porém, mantendo o viés da miscigenação entre o europeu, o indígena e o negro.

Mais adiante a especificação dessa ideia se deu com a inclusão no currículo de história do ensino fundamental e médio a obrigatoriedade das temáticas: História e cultura africana. Além da inserção no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”, através da implementação da Lei 10.639/03.⁵ Sua redação foi alterada alguns anos após sua promulgação, levando em consideração a luta dos negros pelo reconhecimento da participação na composição da sociedade nacional, tanto no âmbito cultural, como econômico e político da história do Brasil.⁶

Concomitantemente com as leis foram pensadas metodologias para a implementação dessas normativas, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Servindo a esta pesquisa a análise de ambos, porém com o recorte a partir dos anos finais do ensino fundamental e médio, nos quais atuo como professora regente. Uma outra regulamentação vale ser pensada, o Currículo Básico (CB) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que ajudou na idealização da sequência didática que será apresentada ao fim desta dissertação.

Logo, os PCNs foram publicados em 1998 com o intuito de estabelecer relações mais estreitas entre a história regional e a nacional, para então inserir a história mundial.⁷ A partir da metodologia de ciclos para o ensino fundamental, que nessa análise corresponde ao 3º e 4º ciclos, ou seja, os anos finais do ensino fundamental. Suas propostas buscavam apresentar a disciplina História como parte da formação do estudante, através da interdisciplinaridade dos conteúdos e das matérias. Por meio de dois temas transversais norteadores: “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e “História das representações e das relações de poder”. E ambos se subdividiam em outras temáticas: “As relações sociais e a natureza”; “As relações de trabalho”; “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”; e

⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm . Último acesso: agosto de 2018.

⁶ Lei 11.645/08. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm . Último acesso: agosto de 2018.

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf . Último acesso: agosto 2018.

“Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Cabendo, ainda, lembrar que os PCNs procuravam integralizar os conteúdos de todas as disciplinas obrigatórias do currículo da educação básica brasileira, não os dividindo especificamente em áreas de atuação. Nesse sentido, que suas orientações foram mais genéricas, embasadas em um contexto mais interacionista do que singular.

O primeiro tema transversal estava ligado as relações sociais, a natureza e o trabalho. Indicando associar a realidade histórica brasileira com as demais, citando a africana a partir da origem da humanidade no continente, dos povos coletores e caçadores e da revolução agrícola. E, também, da exploração dos recursos naturais, da expansão marítima e até da vocação econômica do turismo na África. Sem se preocupar em aprofundar na história do continente, mas de inserir a mesma numa conjectura macro. Dando maior destaque sobre a utilização de mão de obra africana escravizada na história econômica brasileira.

Já, o segundo ciclo que tratava das representações e das relações de poder, as sugestões de conteúdos se caracterizaram em despertar no aluno a compreensão de continuidades e discontinuidades da história. Mantendo a metodologia de associar a história do Brasil e do mundo. E no tocante a africana passou do processo de constituição do Estado brasileiro, as revoltas e resistências dos negros perante à escravidão, mito das três raças, fortalecimento do movimento negro, até a descolonização e a experiência socialista em alguns países da África. Algo até então inédito, como recomendação do governo federal. Assim, possibilitando a ampliação do tema, que insistentemente ficava ligado a origem da humanidade, a escravidão e que chegava a beirar o folclórico. Ideias cristalizadas nas práticas docentes e que os PCNs indicaram um avanço no olhar ao tratar da história da África em sala de aula.

Apesar disso, para o Ensino Médio não houve a mesma preocupação em aprofundar o assunto e tão pouco se pensou em inovar a abordagem. Os PCNs relativos ao Ensino Médio foram basicamente constituídos por

propostas generalistas, pensando a história dentro de um grande grupo disciplinar “Ciências Humanas” aliadas as novas tecnologias e nada mais.⁸

Antes de adentrar nas polêmicas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preconizo analisar o Currículo Básico da Seeduc – RJ.⁹ O Currículo Básico foi implementado no ano de 2012, com o intuito de padronizar os conteúdos lecionados em todas as escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, apresentando competências e habilidades para formar uma base comum curricular do sexto até o terceiro ano do ensino médio. Como o nome já indica suas informações são sintéticas, apenas orientações para tentar padronizar os conteúdos dados nas aulas.

Apesar disso, o Currículo Básico traz uma maior presença da história da África nas suas proposições. Valendo destacar, que o mesmo trabalha a desconstrução da classificação “Pré-História” e não associa a África como fazendo parte desse período agráfo. Porém, mantém a divisão quadripartite da história, inserindo o passado africano a partir das civilizações da Antiguidade, no caso o Egito, história essa que parece estar desprendida do continente africano. Em que habitualmente se expõe a história egípcia como mais próxima ao Oriente:

“(…) apesar de por todos os mapas e referências geográficas, se encontrar no continente africano, é mostrado como se fosse parte de um “mundo oriental” não especificado. Privilegia-se o enfoque em seus contatos com a península arábica e a antiga Mesopotâmia e menos a sua ligação com as terras africanas ao sul onde ficam hoje a Etiópia e o Sudão (LIMA, 2006, p. 84).”

Ainda, seguindo tal tendência de fracionar a história, a África reaparece somente nos conteúdos do sétimo ano a partir dos movimentos da expansão marítima europeia. Fato que demonstra a permanência do olhar eurocêntrico sobre a história e perpetuação da ideia de que a história africana está ligada a marcha da história da Europa. A África sai de cena no CB quando se aborda a época medieval até a formação dos Estados

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> . Último acesso: agosto 2018.

⁹ Quando foi instituído como norma para o ensino, a cargo do governo estadual, chamava-se Currículo Mínimo. Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317 . Último acesso: setembro de 2018.

Modernos. Como se fosse possível dar um salto no tempo, deixando uma lacuna onde a história do continente africano só reaparece quando se fala de Expansão Marítima.

Apesar do aumento de temas ligados à África no CB, ele não conseguiu romper com a maneira de pensar a história africana a partir da Europa, quando o continente é lembrado através das relações de dominação, como o colonialismo. Tão pouco houve mudança na visão ampla dada as inúmeras especificidades africanas, mantendo a percepção de uma homogeneidade que não existe. Segundo Lima (2006), a África é um amplo continente com grupos humanos diferentes, com línguas e costumes diversos, assim como suas trajetórias históricas. Portanto, se torna fundamental pensá-la a partir da diversidade que nela é característica.

Os laços históricos entre o Brasil e a África permaneceram na mesma perspectiva do tráfico e do trabalho compulsório dos negros. Fortalecendo estereótipos sobre os africanos e dilatando as distâncias do Atlântico, onde no lugar de memória perduram representações do continente e daqueles que ali viviam e vivem através da percepção do cativo (OLIVA, 2009, p. 150). Porém, abriu para a reflexão a respeito da realidade dos negros brasileiros atualmente, quando sugere: “compreender a dinâmica das relações econômicas no processo de transformação da realidade histórica; e analisar os conceitos de cidadania e de povo brasileiro, em seus debates e contradições, e suas implicações para a construção da Nação (CURRÍCULO BÁSICO, 2012, p. 9)”. Pois bem, coloca nesses propostos a relação direta com o passado escravista.

Para tratar da contemporaneidade, houve uma mudança na concepção enraizada há tempos de que o continente após os processos de independências, ficou cristalizado no tempo por meio de um modelo fantasioso da África associada a violência e atrocidades (OLIVA, 2007, p.166). A qual estaria relacionada a preconceituosa tríade “*fome, miséria e guerra civil*”. Nesse sentido o CB propôs estimular o respeito às diversidades culturais e a compreensão dos diferentes caminhos históricos de cada país recém-formado. Questionando as visões preconceituosas sobre a África e o entendimento da construção de cidadania, como resultado de lutas, confrontos e negociações (CURRÍCULO BÁSICO, p. 11 e 18).

Contudo, dentro da continuidade de alguns paradigmas sobre a África, o CB aponta para algo até então pouco falado nas salas de aula e nos conteúdos, a discussão dos conceitos de diáspora e tráfico de escravos. Logo, pensar tais ideias transversalmente faz emergir para o aluno a reflexão e análise de preceitos solidificados no seu imaginário. Afinal, falar em tráfico e escravidão automaticamente se remete a dominação europeia sob os povos da África subsaariana. E assim, demonstra a existência de sociedades não igualitárias no continente, que suas atitudes e condutas não eram uniformes. Tais fatores levam a reavaliação do maniqueísmo do “infame comércio” (LIMA, 2006, p. 72).

Para finalizar as observações sobre o CB, interessa destacar um balanço dos avanços e das permanências sobre a África e os africanos, que o mesmo abordou. Houve a inovação de não iniciar os estudos a partir da “Pré-história”; indicou o prolongamento das desigualdades sociais como fruto de um passado ligado à escravidão; levantou o debate sobre a diáspora africana; estimulou o questionamento dos preconceitos sobre o continente; e acrescentou em volume a história da África nos conteúdos.

Deficientemente, conservou o olhar eurocêntrico sobre a história africana, no qual foi mantida apresentação do continente sob o julgo da dominação europeia. Bem como não atentou para as especificidades do universo múltiplo que é o africano, onde temos povos distintos, com processos históricos diversos, reforçando a ideia de uma África, primordialmente, negra ligada ao tráfico de escravos. Sem se preocupar com qual África ele pretende apresentar ao aluno, homogeneizando mais uma vez.

A BNCC tem a proposta de unificar as matrizes dos currículos escolares por todo o país, incluindo escolas públicas e particulares. A mesma para o ensino fundamental já está aprovada, porém para o ensino médio as polêmicas têm se expandido e a terceira versão foi apresentada em 2018. Tais orientações são uma tentativa de mesclar as disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia, denominadas genericamente por Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Forçando uma interdisciplinaridade superficial, sem levar em consideração as especificidades de cada área de conhecimento, apenas destacando as aproximações que existem entre elas.

Com a argumentação de possibilitar a flexibilização dos conteúdos através de aprendizagens essenciais, como o conceito de cidadania. Mas, ao mesmo tempo não esclarece quais objetos dentro de cada aprendizagem devem ser trabalhados com o aluno. Característica que poderá diminuir em muito o grau de criticidade e análise dos processos de transformação da humanidade, seja no caráter social, político, econômico e ambiental.¹⁰ Assim como os PCNs também seguiram essas tendências.

Portanto, irei aprofundar as análises sobre como a África foi apontada nesse documento através da BNCC para os anos finais do ensino fundamental, no qual os temas são mais peculiares à história.¹¹ Manteve-se na maneira tradicional de apresentar o continente a partir das primeiras sociedades no 6º ano, contudo indicou a importância de se considerar as diversas formas de registros e de produção histórica. Bem como, o Egito continua a representar a África na Antiguidade clássica, mas houve uma tentativa de não dissociar o período histórico do restante do continente, quando nos objetos de conhecimento a serem trabalhados se relacionou as formas de organização política, como: impérios, reinos, cidades-estados e sociedades linhageiras.

Normalmente, na Idade Média, a história africana desaparece dos currículos só retornando durante as Grandes Navegações. Na BNCC para os anos finais do fundamental o Mediterrâneo se apresenta como um canal de intercâmbio cultural e econômico entre a Europa e a África. E o tema Trabalho a partir da diferenciação entre escravidão e trabalho livre na Roma Antiga, na Europa medieval e na África, com a compreensão de contextos e espaços distintos.

Nas concepções de “Novos Mundos” destacaram-se as interações que ocorreram nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico, nas quais a África está encaixada na caracterização dos antecedentes a chegada europeia

¹⁰ Para melhor conhecer, ver: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf (Último acesso: setembro, 2018)

¹¹ A disciplina história está incorporada na área de Ciências Humanas, em que faz parte também a geografia. Subdividida: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> . Último acesso: setembro de 2018.

através da valorização das culturas materiais, imateriais e desenvolvimentos técnicos. Além, dos contatos entre o Ocidente e o Oriente, pelo que denominou a BNCC como lógicas comerciais e mercantis. Vale destacar, também, a inclusão das relações nas sociedades africanas com o tráfico de escravos e os agentes envolvidos. Tão quanto a escravidão e o tráfico foram demonstrados intrinsecamente ligados aos processos históricos brasileiros. E nos séculos XIX e XX a história da África ficou entrelaçada a história da Ásia mediante ao imperialismo europeu do mesmo modo que os processos de descolonização e as resistências locais em ambos os continentes.

O ensino de história da África na educação básica brasileira tem experimentado avanços e estagnações nas últimas décadas. As normativas vindas do governo federal em inserir o continente como parte essencial no currículo foram para atender demandas sociais, que há muito reivindicam formulações políticas capazes de determinar o Brasil e sua trajetória a partir da mudança de perspectiva da qual a sociedade era percebida (COELHO & COELHO, 2013, p. 95). Desde 1980, dentro do contexto histórico do país, que as discussões e propostas começaram a buscar alterações sobre aquilo ensinado nas escolas:

(...) por pressões dos setores organizados, começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História e iniciam-se processos de reformas dos currículos de História (...) uma vez que os postulados dos programas de ensino elaborados de acordo com os princípios da política educacional dos anos 70 já não estavam, para muitos, superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente. Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. (FONSECA, 1993, p. 86)

Principalmente, na concepção de formar um aluno cidadão e não um aluno reprodutor, em que ele deveria ser capaz de compreender sua atuação como agente de modificação da realidade. Ou seja, almejava-se desenvolver um estudante consciente dos problemas ao seu redor, crítico e principalmente participativo.

Essas inovações na legislação representaram uma aguardada vitória do movimento negro no Brasil, respondendo as demandas sociais de representação e de reconhecimento da participação da cultura africana na constituição da identidade do país. Em uma articulação entre memória e

projeto, estabeleceu-se a criação da identidade do sujeito/indivíduo, quando “(...) O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar *significado* à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, a própria identidade” (VELHO, 1988, p. 123). Pois, tais políticas afirmativas foram, dentre outras, mais uma iniciativa de reparar séculos de discriminação e exclusão dos negros em nossa sociedade.

No entanto, os desafios para a implementação do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira ainda terá um longo caminho a ser trilhado, visto que muito do material produzido ainda está impregnado de estereótipos e conhecimento precário no que diz respeito à história da África” (SOUZA, 2012, p.18). Marcada pelo mito da democracia racial em que as leis e as políticas afirmativas garantem o direito, no entanto, elas ainda são percebidas como uma questão de respeito, de tolerância e de sensibilidade (GOMES, 2011, p. 18).

1.2 A África nas aulas de história

1.2.1 O olhar eurocêntrico

O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos ainda estão em processo de aprimoramento na educação básica, como apontado no item anterior. E para dar continuidade as análises da abordagem do continente, proponho a reflexão de como as impressões da África e dos africanos têm sido construídas nas salas de aula.

Nesse cenário de desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino de história da África na educação básica, o preconceito sobre o tema ainda está presente, principalmente, no que permeia o imaginário coletivo a respeito do continente. Pois, na contemporaneidade houve a continuidade de representar a África a partir de expressões fantásticas e depreciativas. Nas quais os africanos são concebidos como desviados do padrão ocidental-cristão, que se interpreta como norma de conduta de civilização (PANTOJA, 2004). Colocando o Ocidente e o não-Ocidente como análogos, onde o eurocentrismo omite as contribuições africanas para a formação da Europa.

Sendo essa interpretação um resíduo discursivo do colonialismo, processo que gerou hegemonia econômica, militar, política e cultural europeia (SHOHAT & STAM, 2006). O que segundo Oliva (2007) relegou a história da África a um apêndice da trajetória histórica da humanidade. Circunstância produtora da percepção de que a “verdadeira” história está na contada pelos europeus, quando os mesmos seriam agentes históricos capazes de vivenciar uma temporalidade progressiva de desenvolvimento (SHOHAT & STAM, 2006). Em contraponto, para a história africana ficou a difusão da ideia de um continente com povos e futuros dispersos (KONATE, 2011).

Consequentemente, tais interpretações também são reproduzidas em sala de aula e norteiam a compreensão daquilo que o aluno irá pensar sobre o continente. Pois, se ele for acostumado a estudar e a valorizar majoritariamente elementos ou imagens de tradição europeia, logo ele irá construir conceitos baseados nas mesmas ideias (OLIVA, 2007, p.34). Por que o aluno estabelece uma relação estreita entre presente e passado, estereotipando, sem levar em consideração o contexto e associa suas próprias experiências sejam elas no cotidiano de suas casas ou da vida escolar (LEE, 2001).

E no Brasil a escola foi um importante veículo de transmissão dessas ideias, pois durante décadas o eurocentrismo e a história patriótica predominaram nos conteúdos ensinados. Em que a África aparecia de forma secundária e relacionada as expansões marítimas dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos, ao Colonialismo, ao Imperialismo e aos processos de independências. Sempre na relação direta com a dominância europeia (OLIVA, 2009).

1.2.2 A África tipificada

Quando a esse tópico denominei de “África tipificada” me veio logo o pensamento de um continente pouco conhecido pelos alunos e professores, que se tornou imagetivamente associado a variados estereótipos, tais como: “mama África”, “África selvagem” e “África subdesenvolvida”. Gomes

(2013) apontou que apesar da implementação da Lei 10.639/03, a aplicabilidade da mesma, ainda, está longe de ser considerada ideal, por que há o enraizamento de certos entendimentos errôneos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira. Seja pela falta de melhor capacitação dos professores e/ou pelos preconceitos que permeiam o tema. Afinal, no Brasil se criou uma “falsa amnésia cultural”, a qual não reconhece a África como parte da sua história e sim como um acessório da história europeia, insistindo em buscar a África mítica (ZAMPARONI, 2011). Aquela folclórica, lembrada e cantada pela escravidão, das comidas “típicas”, das religiões de matrizes africanas repaginadas à moda brasileira (OLIVA, 2009).

Durante décadas, nos livros didáticos no Brasil a presença da história africana esteve relacionada às paisagens da savana, com homens e mulheres vestidos com trajes culturalmente diferentes e acompanhados por algum animal típico desta região. Fatores que levavam a interpretação da cena de uma África primitiva e estanca no tempo, lógica cristalizada nas projeções sobre o continente (SANTOS, 2011, p.12). Porém, com a lei 10.639/03 tais características veem se alterando, em um primeiro momento a reedição de livros essencialmente temáticos e num segundo a inclusão da história da África como parte integrante dos conteúdos. No entanto, devido o próprio perfil do livro didático de ser mais informativo, muito ainda, tem se falado sobre a superficialidade em abordar o tema (BAKKE, 2011).

Hoje, o PNLD 2018 (Plano Nacional do Livro Didático)¹² para o ensino médio trata como obrigatório a concorrência, em edital, a inclusão da história da África pelos autores. Dentre as trezes obras é possível observar, a partir das resenhas oferecidas pelo Guia PNLD 2018, algumas novidades a respeito da multiplicidade do continente africano, mas, também, a preservação de certos aspectos. Assim os quantifiquei por assuntos em comum:

- Abordagem da história a partir do olhar eurocêntrico: 5;

¹² PNLD. Disponível em:
[file:///C:/Users/cricr/Downloads/Guia_PNLD_2018_Historia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/cricr/Downloads/Guia_PNLD_2018_Historia%20(2).pdf)
(último acesso: setembro 2018)

- Volumes que separam a história africana da perspectiva do cárcere: 8;
- Orientações no manual do professor, especificamente, para o ensino de história da África: 8.

Contudo, não somente a escola, os livros didáticos e os resquícios da escravidão são responsáveis pela infiltração de constructos mentais estereotipados sobre a África. Mas, também os meios de comunicação como um todo, segundo um estudo de caso feito em 2009 por Anderson Oliva demonstra os quão certos entendimentos sobre o continente são frutos de uma massificação midiática. O caso analisado foi de jovens do Recôncavo Baiano do ensino fundamental e médio que procurou compreender, dentro de um cenário menor, e identificar algumas referências do imaginário brasileiro sobre o continente e suas sociedades.¹³ A pesquisa constatou que 87% dos entrevistados associavam o continente a “fome e miséria”, 86% acreditam que os africanos são todos de pele negra e 72% através dos meios de comunicação tinham como referências imagéticas sobre a África a AIDS e as tragédias. Tanto quanto Coelho (2013) em artigo que tratou de discutir como a historiografia tem lidado com os projetos escolares a partir da Lei 10.639/03, também, demonstrou algumas percepções de alunos a estas tipificações¹⁴:

“- Lá tem muitos casos de AIDS e muitos jovens morrem e não conseguem chegar à fase adulta, por isso é conhecido como o país jovem.” (Aluna da rede pública do Estado do Amapá)

“- Lá tem as savanas, a cultura, a pobreza e a política.” (Aluna da rede pública do Estado do Amazonas)

“- Acho que a força que os africanos têm, por eles serem os mais desprezados no mundo, igual tava passando no Esporte Espetacular, que tá vindo a Copa, vai ser na África. Então, os africanos são os mais guerreiros, aqueles que mais lutam, que mais querem conseguir algo

¹³ As análises apresentadas por Anderson Oliva estão dentro do projeto “África nos Bancos Escolares”, que busca entender as representações sobre a história da África nos manuais escolares e no ensino de história no Mundo Atlântico. OLIVA, Anderson Ribeiro. *A África não está em nós. A história africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano*. Fronteiras, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 73-91, jul./dez. 2009.

¹⁴ COELHO & COELHO, Wilma de N.B. “Jogando verde e colhendo maduro”: *historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira*. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol.6, n. 3, dezembro, 2013, p. 92-107.

na vida.” (Aluno da rede pública do Estado do Tocantins) (COELHO & COELHO, 2013, p. 93)

Logo, a história da África fica relegada ao exótico ou ao subdesenvolvimento, não sendo significativo para o aluno na sua formação histórica e cultural. Possivelmente, o caminho para a diminuição destes entendimentos equivocados sobre o continente africano, possa ser o estreitamento entre os saberes históricos escolares e os saberes historiográficos. Pois, os saberes historiográficos pouco têm contribuído para a tomada da consciência histórica nas escolas, no que tange ao amadurecimento do ensino de história da África em sala de aula (COELHO & COELHO, 2013, p. 106).

1.3 A África pedagogicamente

Até aqui falei sobre a história do ensino de história da África na educação básica brasileira e como a mesma vem sendo representada nas salas de aula. Agora, cabe pensar a África pedagogicamente, ou seja, sobre quais prismas ela tem sido abordada.

Primeiramente, aponto para as inúmeras tensões e lacunas que abordam o tema, pois existe uma considerável distância daquilo que é ensinado nas escolas, e o que é produzido nas universidades de todo o país. Ocasionalmente uma dicotomia entre o saber histórico escolar e o saber historiográfico. Na qual, a função da a historiografia nesse cenário é o de auxiliar na formação do saber histórico escolar, de problematizar a formação de projetos que visem a melhora na formação de professores e a qualidade daquilo que é ensinado (COELHO & COELHO, 2013). Afinal, a historiografia promove a consciência histórica através da criticidade ao que é dito como memória, possibilitando aos saberes escolares potencializar a formação de um aluno autônomo e analítico. Ainda, nesse sentido, indica Souza (2012) a necessidade do aumento da articulação entre universidade e escola para o aperfeiçoamento do material didático, das aulas nos diversos níveis e da qualificação de professores.

Diante desse cenário, refletir sobre quais práticas pedagógicas estão sendo aplicadas se faz pertinente, pois como afirma Gomes (2012) as iniciativas de abordar a história da África e dos africanos tem sido algo mais ligado à prática docente do que da gestão escolar. Apesar da obrigatoriedade do ensino de história da África nas escolas, as diretrizes nos Planos Políticos Pedagógicos não têm inserido a temática como permanente. E mantém o que Bakke (2011) denomina como “Pedagogia do Evento”, práticas pedagógicas pontuais, que privilegiam datas comemorativas como o 13 de maio (Abolição da Escravidão) e o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Bem aos moldes de “feiras de ciências”, entremeado no calendário escolar, mas sem dar continuidade e sem gerar a devida significação para o aluno:

(...) os riscos inerentes a perspectivas, que, por meio de simplificações das complexidades culturais, encaminham visões em franco descompasso com as políticas de valorização da diversidade. Destacamos, aqui, três dos riscos apontados: folclorismo, reducionismo identitário e guetização cultural. Todos eles apontam para dimensões diferentes do mesmo mal – no afã de valorizarem certa matriz cultural, as atividades promovidas reiteram mitos, aprofundam estereótipos e assumem certas culturas a partir de uma de suas manifestações. (COELHO & COELHO, 2013, p. 99)

Sendo uma ação factual, que não provoca sentido, nem comunicação com o pedagógico e, claro, nem com o caráter histórico. E assim, reforçando o mito da democracia racial no Brasil, nas quais as condutas educacionais são interpretadas a partir da obrigatoriedade e não através da tentativa de minimizar as práticas racistas e discriminatórias, em um movimento de suprimir as desigualdades (GOMES & JESUS, 2013).

Um ponto bem polêmico sobre o ensino de história da África é a preferência de muitos professores em falar sobre as religiões de matrizes africanas. Para Souza (2012) tal “propensão” seria fruto da transformação da religião em cultura, colocando o candomblé, por exemplo, como expressão da identidade afro-brasileira e baluarte da resistência negra. Afinal, a obrigatoriedade do ensino de temas ligados à cultura afro-brasileira tem seu cunho político, o que ainda nas reflexões de Souza (2012):

(...) é bastante diferente da que me parece ser a do movimento negro em geral, que vê a lei como

possibilidade de afirmação política e inclusão social de um segmento marginalizado da população. Não que eu discorde disso, mas penso que não são as razões políticas que devem indicar o caminho, sendo o alcance de suas bandeiras o ponto de chegada, e não o de partida. (...) Informações equivocadas, e mesmo perniciosas, podem acabar por comprometer as boas intenções, dando munição aos que não concordam com a existência da lei e argumentam que ela reflete uma postura autoritária ou mesmo que acirra antagonismos fundados em distinções de base racial. (SOUZA, 2012, p.22)

Pois, reforça ideários de segregação e não do entendimento do multiculturalismo, que é o norteador da Lei 10.639/03. É certo, que a intolerância religiosa, também, está presente nas práticas educacionais interpretadas a partir de concepções dogmáticas (GOMES & JESUS, 2013).

Por isso, se torna necessário pensar não somente em África, mas em Áfricas. Tratando o continente através de seus múltiplos aspectos históricos e culturais, sejam eles da oralidade, do islamismo ou da Diáspora, entre outros. O que importa é levar ao aluno uma África valorizada, não idealizada e sem maniqueísmos. Lembrando que a África está em nós, independentemente, de nossas origens familiares e entender sua história é o caminho para entendermos melhor a nós mesmos (LIMA, 2006).

2. Capítulo II – Literatura e história: fontes literárias para o desenvolvimento da consciência histórica em sala de aula.

“O mundo é histórico porque queremos ir além do que temos e somos.”¹⁵

O historiador não acessa o passado tal qual ele aconteceu e seu ofício é o de analisar as representações do tempo que passou, procurando indícios para a partir da criticidade, problematizar aquilo que as fontes lhes oferecem: “(...) os documentos não mais falam por si mesmos, mas (...) sugerem inúmeras questões, possibilidades de diálogos constitutivos do processo de leitura e reconstrução permanente da história (SELVA, 2009, p.223)”. E o uso de fontes literárias apresenta-se como mais uma alternativa para extrair, deste passado intangível, os vestígios.

Tão logo, as fontes literárias devem ser entendidas como um acesso diferenciado ao imaginário de um tempo, de uma época, pois, permitem ao historiador perceber traços que outras fontes não dariam conta, como por exemplo: o contexto no qual a obra foi escrita ou a intencionalidade de produção (MARTINS, 2015, p. 3896). Além de, apresentarem a potencialidade de apontar as sensibilidades de quem escreveu, isto é, indicar os sentimentos, as sensações, as emoções e a subjetividade do período em que foi produzida (VIANA, 2017, p. 41). Logo, a narrativa literária deve ser entendida como uma representação de um certo passado e não o ocorrido de

¹⁵ CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Ed. FGV – 1º edição, 2011, l. 386.

fato. Sendo ela, um constructo histórico dotado de significação, não a tradução do real, mas reflexo do mesmo. Representação constituída em regime de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade (PESAVENTO, 2003).

É certo que a história e a literatura são distintas, que o literário é em inúmeras vezes ficcional, mas não se pode deixar de salientar que a literatura é produto de seu tempo e reflexo das condições socioculturais do meio em que os autores se inscrevem (SEVCENKO, 2003). E se o objetivo do historiador for o de buscar um tempo historiográfico ou uma real existência de personagem em uma obra literária, não é a literatura que ele deve recorrer como fonte, porque a mesma auxilia a história como explicação daquilo que se pensava em determinado contexto histórico, no qual:

É importante salientar ainda que quando utilizam a Literatura enquanto fonte, os historiadores não têm a preocupação de investigar se a representação do passado expressa por determinado escritor está de acordo com a historiografia (pois esta não é a intenção do literato), e também não se inclinam apenas em garimpar informações históricas dentro do conto ou romance em questão – seu interesse é na realidade pelo tempo do escrito, e sua atenção é dirigida em torno da elucidação da mentalidade de uma época (MARTINS, 2015, p. 3898, Apud ABUD; SILVA; ALVES, 2011, p. 46).

Pois, tanto o historiador quanto o literato têm a preocupação com a representação do vivido ou do experimentado. Afinal, mesmo a literatura tendo sua origem no artístico, ela exprime em si o social e pode propiciar possibilidades de representações para a história (SEVCENKO, 1986).

Consequentemente, destaco a característica de representatividade tanto para a narrativa histórica quanto para a literária, em razão de ambas se aproveitarem de reminiscências, isto é, a história através do exercício do historiador com as fontes e suas análises; e o literato quando coloca um pouco de si naquilo que escreve. Uma vez que, nos dois campos semânticos, os produtores das narrativas são provenientes do seu tempo. Porém, a história estabelece com seu objeto de estudo uma relação de diagnóstico, que visa a autenticidade, intimamente ligada ao seu rigor metodológico. Já, a literatura não tem a austeridade da história, em razão do interesse dela

estar ligado a quem irá ler ou simplesmente ser escrita, variando de acordo com o desejo de quem o escreve.¹⁶ Portanto, a narrativa literária fornece ao historiador não tempo factual, mas sim o tempo no qual a narrativa foi escrita (MARTINS, 2015, p. 3896).

Explana as ideias do uso da literatura como fonte histórica, seus aproveitamentos e limites, cabe, agora, analisar tal cenário sendo transportado para a sala de aula. A partir da proposição de modificar o caminho tradicional de uma aula de história (que inicia no cronológico e finda no conceitual), para então levar o aluno a perceber as diferentes representações do tempo e do passado, através da historicidade intrínseca nas fontes literárias.

O engessamento das aulas de história, inúmeras vezes, ocorre pelo fato dos conteúdos serem apresentados como algo linear e imutável. Tornando as mesmas distantes, incapazes de gerar significação. A maneira como a história é transmitida em sala de aula, ainda está impregnada por conceitos iluministas, de racionalismo, de perspectiva de progresso com uma concepção de tempo, de sociedade, que não se encaixa nas atuais visões das novas gerações. Estão marcadas por projeções de futuro, diferentes entendimentos sobre o tempo, identidade e até de humanidade (CERRI, 2011). É nesse ponto, que a história pode não fazer sentido em muitos momentos para o aluno, pois ele não consegue encontrar nenhum sinal de convergência apto a criar significações. Limitando a fala do professor a um caráter quase biográfico das nações ou da humanidade (CERRI, 2011). Posição que a disciplina história se torna homogênea, sem especificidades e de via única.

Portanto, em tempos de instantaneidade, ambiente no qual hoje o aluno está inserido, abrir a reflexão para o tempo histórico de maneira convencional torna comprometido o processo ensino-aprendizagem, pois as relações entre aluno, escola, professor e conteúdos tem sofrido bruscas transformações, se antes:

¹⁶ Sobre a intencionalidade objetiva ou subjetiva da escrita, ver: ARTIÈRES, P. *Arquivar a própria vida*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: v. 11, n. 21, 1998, p. 9 – 34.

pesquisar (...) significava uma ida a biblioteca, o manuseio de um catálogo de cartões mofados (...) para encontrar um livro e tirá-lo da prateleira. Agora, a pesquisar significa fazer uma busca no *Google* e, para a maioria, fazer uma pesquisa à Wikipédia antes de mergulhar mais profundamente em um tópico (...). (PALFREY, 2011, P.16)

Para o discente as informações estão na internet prontas e resumidas para serem assimiladas, sem que haja uma criticidade das suas origens e intenções.

Justamente, nesse caminho que sugerir o uso da literatura como fonte histórica em sala de aula se apresenta como mais uma ferramenta, para despertar no aluno as diferentes percepções de tempo, não de maneira imediatista ou/e instantânea, mas através da compreensão do que foi vivido, experimentado ou do que se espera viver. Por isso, em tempos de fluidez de informações e de instantaneidades cabe a aula de história conduzir o aluno para uma viagem em outros tempos e realidades (ALBUQUERQUE, 2016). E a literatura dá conta dessa completude da experiência temporal, pois pode trazer mundos novos, estimular a imaginação e o entendimento da subjetividade do literato que viveu e escreveu a partir de suas referências. Deixando relatos, contando suas histórias, suas impressões sobre o ambiente que o cercou. E trabalhar com narrativas literárias, ainda, contribui para estimular no aluno a problematização do que é de fato e do que é ficção, concomitantemente, o auxiliando a lidar com as versões de verdade, aspecto próprio do conhecimento histórico (VIANA, 2017, p. 29).

De certo, o objetivo deste trabalho é o de expor ao aluno as diversas representações do passado e de forma diferente do costumeiro. Porque, para o nativo digital¹⁷ o mundo é percebido virtualmente, com uma estreita ligação aos avanços tecnológicos e somado ao entendimento da contínua aceleração temporal. Com a perspectiva de viver em um “Presentismo” onívoro que se impõe como único horizonte possível, enaltecendo o imediatismo (HARTOG, 2013, p.15). Nessa lógica, uma questão se faz pertinente: “*Como ensinar história em tempos tão acelerados?* A possível resposta será a de indicar uma experiência temporal

¹⁷ Ver: Palfrey, John. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Grupo A, 2011

através da familiarização do aluno com fontes históricas, especificamente as literárias. Para o desenvolvimento da capacidade imaginativa e a degustação de temporalidades que não é a do “ao vivo”, não manipulável pelo controle remoto e não a partir da internet.

Sendo assim, o conceito de consciência histórica se enquadra nas perspectivas das análises até aqui apresentadas, pois, segundo Cerri (2011) ao citar Rüssen, a consciência histórica é algo inerente à humanidade, em que se parte da premissa natural da compreensão temporal do nascer, do crescer e do envelhecer, compartilhada por um jovem no Rio de Janeiro ou um intelectual francês. Isto é, o aluno não é desprovido de ideia de temporalidade, pois já a traz da sua existência a partir de seu meio sociocultural. No entanto, ele só percebe a existência dessa consciência histórica, quando entende que há uma disputa daquilo que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Num cenário, no qual o presente exerce papel central no condicionamento do passado (CERRI, 2011).

Contudo, a consciência histórica não se resume, apenas, conceber a influência do presente na representação do passado. Mas, também uma possível projeção de futuro a médio e/ou a longo prazo, visto que no fim das contas agir no presente significa expectativas (CERRI, 2011, l. 163-169). A partir da concepção da atuação do passado e do presente em relação às possibilidades de futuro, o aspecto identitário é pilar nessa conexão, numa correspondência entre o individual e o coletivo, ao tentar responder de onde viemos, o que somos e para onde iremos:

“(…) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos. A essa ligação temos chamado identidade, e podemos defini-la como um conjunto de ideias (já que a biologia, e mais especificamente a genética juntamente com a antropologia têm mostrado que não existe fundamento para pensar identidade “sanguínea” entre as pessoas que formam um grupo, seja ele uma pequena comunidade ou uma nação) que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano – nós e eles – pertencente ou não pertencente ao grupo. (CERRI, 2011, l. 422)

Para a certificação de um passado comum, na necessidade de se reconhecer e ser reconhecido através de uma identidade coletiva (SCHMIDT & URBAN, 2016).

Assim, ao sugerir como uma das atividades a reinterpretação do conto pelo aluno (dentro da sequência didática que será proposta no próximo capítulo), estarei reativando a ideia de consciência histórica. Ou seja, a mesma já existe, mas ainda se encontra inexpressiva. E o ato de apresentar um passado móvel, que pode ser ressignificado, é escapar da concepção de passado estático e longínquo. Contrário à lógica temporal linearmente utilizada nas aulas de história.

Por conseguinte, ao exercitar sua competência narrativa, cada aluno poderá revelar suas formas de conceber e se relacionar com o tempo, demonstrando as análises sobre os aspectos de outras épocas e suas emoções, a chamada empatia (LEE, 2001). E mais uma vez me faço valer das ideias de Rüssen a partir de Cerri (2011), sobre como desenvolver as competências da disciplina história em três etapas: experiência, interpretação e orientação. Respectivamente, aprender a olhar o passado sem confundi-lo com o presente e o futuro; aprimorar a criticidade sobre os eventos do passado; e além de reconhecer os fatos e processos históricos, também, buscar a interpretar o tempo e usar esse conhecimento na própria vida. Portanto, é determinativo estabelecer uma ponte atemporal entre aquilo que é apresentado e aquilo que deverá ser compreendido (através das fontes literárias), possibilitando a correspondência mais limítrofe entre o tempo histórico e o tempo vivido. Ainda, Levstik (2000), afirma que o caráter emocional deve envolver a narrativa apresentada, seja das mais variadas formas, porque tal fator irá influenciar diretamente na produção da compreensão histórica do conteúdo exposto. Tornando a característica afetiva dos conteúdos e dos procedimentos didáticos capazes de melhorar a compreensão do tema proposto, realizando o mecanismo de conhecimento que irá ficar retido. Sendo assim, os: “(...) registros são tratados como uma estratégia eficaz de aproximação das experiências de vida de um tempo e lugar; como indícios da(s) culturas(s) de uma época e de uma certa configuração das relações sociais (GOMES, 2004, p. 21).

Por fim, ao trabalhar a consciência histórica é certo ter a intencionalidade de impulsionar a interpretação daquele passado dado e estático, mudando a relação com o tempo. Este, muitas vezes, pensado apenas como passado, mas que poderá ser percebido como passado,

presente e futuro, pois em tempos de imediatismo midiático a disciplina história deve criar relevância e não conteúdos sem identificação. Para a qual a consciência histórica não restringe o tempo ao passado, não é memória, mas a envolve quando torna o tempo significado a partir da experiência temporal de expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico social e não individual de reconhecimento (CERRI, 2011, l. 677).

2.1 Gênero textual: conto

A proposta da sequência didática tem como alicerce o uso de fontes literárias para o ensino de história, tendo como recorte, a África. Logo, cabe a análise das características linguísticas de gênero textual, e claro, do tipo conto. Para tal tarefa recorri as avaliações de Luiz Antônio Marcuschi, que define gênero textual como a materialização de textos que exprimem nossas realidades diárias, através de relações sociocomunicativas impregnadas de forças históricas, sociais, institucionais.

Nesse sentido, Marcuschi destaca que a expressão “*gênero*” têm sua origem desde a Grécia Antiga, mas esta durante muito tempo esteve ligada, principalmente, aos gêneros literários. E hoje, a mesma assumiu uma nova roupagem, utilizada para definir discursos de qualquer tipo, seja oral ou escrito, sem ter um cunho, essencialmente, literário. Na qual a ideia de gênero textual pode ser usada na etnografia, na sociologia, na linguística e na história (MARCUSCHI, 2008).

Assim, o gênero textual deve ser entendido como *entidades dinâmicas*, que indicam fluidez nas formas, pois são expressões culturais das ações sociais. Não sendo normatizadas como estruturas estanques da língua: “(...) operam, (...), como forma de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Portanto, a escolha de utilização de um gênero textual em específico vem impregnado de intencionalidades, pois segundo Marcuschi a sociedade nos molda e estamos envolvidos em meio sociodiscursivo. E que os gêneros textuais são fortes instrumentos de manipulação e domínio. A partir

da dependência de subordinação e da necessidade de inserção social na qual estamos imersos, além da legitimidade do discurso. E exemplifica: quem pode expedir um diploma? quem pode dar um alvará de soltura? e ou quem pode contar uma história? (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Mantendo essa perspectiva de seleção do gênero defendida por Marcuschi, acredito haver a possibilidade de estabelecer uma relação com o entendimento da tomada de consciência histórica, anteriormente já determinada. Afinal, a consciência histórica é tomada quando o indivíduo tem a condição de entender que sua condição atual é muito mais determinada pela história e não somente pelo seu papel como agente. Relativizando assim, a ideia de individualidade (CERRI, 2011). Então, essa similitude pode ser feita através da crítica a: “(...) romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações.” (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Caracterizado os aspectos de gênero textual é de suma importância para esta pesquisa o exame do gênero textual classificado como conto. Pois, o mesmo servirá como ferramenta na construção da sequência didática proposta ao fim desta dissertação. O conto, do ponto de vista linguístico, é fictício, tem uma trama única, com poucos personagens e de curta duração. A partir de uma narrativa apta a desenvolver a criatividade, a imaginação, o diálogo e o processo de autoria. Bem como, suas balizes ficam firmadas nos recursos vocálicos, no uso das falas e na reprodução de sons, o tornando dinâmico no ato da leitura (SILVA, 2015).

O gênero textual conto apresenta uma narrativa que oportuniza pensar nas utilizações do passado ou na maneira pela qual uma sociedade ou determinados grupos lidam com as temporalidades (CERRI, 2013, 1.693). Quando essa narrativa tem como objetivo chegar a uma “moral da história”, na qual é possível perceber a(s) intencionalidade(s) de quem o escreve.

O conto tem suas origens na cultural oral, nas histórias contadas de gerações para gerações. E sua etimologia está ligada ao testemunho do que foi vivido, do que foi experimentado, daquilo que apresenta importância em ser lembrado, seja sobre: os grandes reinos, as guerras, os costumes ou a cosmogonia. A prática de transmitir o que é considerado relevante, desde

direitos até obrigações de cada indivíduo (VANSINA, 2008). Mantendo as características de difundir histórias e costumes, abordando assuntos e temas do cotidiano, de pessoas e de tradições, representando a expressividade dos sujeitos e suas inúmeras compreensões de mundo (SILVA, 2015, p. 120). Posto isto, no conto entende-se que ali exista a vontade de dar conotação ao que se escreveu, afinal importa aos indivíduos sobreviverem na memória dos outros, seja através do individual ou do grupal, através da ideia de continuidade (GOMES, 2004).

Como o procedimento pedagógico terá a África Lusófona como cenário, cabe a especificação do gênero textual conto dentro desse universo e assim busquei no suporte de Laura Padilha (1995) a explicação, para conto africano: “(...) na tradição (...), de fala e gestualidade, já que a cena oral vai, na África, além da voz, fazendo-se corpo e gesto e interseccionando, assim, narrativa (...). a voz (...) fundiu-se com a letra.” Nas sociedades africanas o Griot é responsável por manter a tradição de contar as histórias as novas gerações, sendo o símbolo dessa fusão do gestual, do oral e do histórico¹⁸. Então, o recurso textual conto pode ser entendido, não apenas com um conjunto gráfico de letras ou signos, mas uma manifestação cultural através da língua, sendo o texto em si a unidade máxima do funcionamento da língua (MARCUSCHI, 2008, p. 87 – 88)

2.2. Texto, leitor e produção textual.

Para Marcushi (2008), o texto é uma unidade de sentido, formado pela significação a ele atribuída e pela comunicação com o contexto sócio-histórico no qual ele está inscrito. E não deve ser interpretado como um conjunto sintático de ideias, em razão da compreensão do texto ir além do seu formato. No qual, o contexto se torna peça fundamental para dar sentido àquele que lê, através da operação do discurso mais a condição de produção, resultando em práticas discursivas ligadas a historicidade tanto do escritor e

¹⁸ Sobre os Griots, ver: DEBUS, Eliane Santana Dias. *A Literatura Angolana para Infância*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n° 4, 2013.

quanto do leitor. Então, uma reprodução do mundo e não um simples reflexo do mesmo (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Dessa forma, é pensar cada pedaço do texto a partir de seu significado e analisar as inúmeras interpretações que irá gerar, impulsionando a imaginação do leitor (FIORUSSI, 2003). Tal característica se torna pertinente para as considerações até aqui feitas, pois apresenta a funcionalidade interacional criada a partir do diálogo do escrito e do interpretado. Fator que estimulará o aluno não somente a ler o texto, mas também o de se tornar o produtor da história, quando lhe proposto a produção textual. Em que, a história já foi lida e agora deverá ser recontada sob um novo olhar, uma outra perspectiva através da historicidade extraída do conto (SCHMIDT, 2005).

A produção textual segue regras semelhantes a um jogo. Sendo elas elásticas ou rígidas, tendo espaços de estratégias, com personagens (cada um com seu papel e função). Porém, o jogo só é efetuado com o desenrolar do mesmo e a colaboração de quem participa (MARCUSCHI, 2008, p.77). Dentre as normas, metaforicamente, sugeridas por Marcuschi (2008) é essencial entender a produção textual como uma atividade mútua de sociointeratividade. Recomendando um direcionamento para quem o aluno deverá se dirigir, porque corriqueiramente, o uso desse recurso didático se perde em não apontar o caminho. Levando o aluno a escrever para o professor, interferindo nas escolhas e nos níveis de rigidez. Fato que ocasionará em uma interação virtual do docente com o texto, não havendo uma real compreensão do que foi lido e do que será produzido (MARCUSCHI, 2008, p. 78).

O emprego do texto e da produção textual como recursos pedagógicos, podem se tornar importantes ferramentas para exercitar a competência narrativa e imaginativa do aluno, que além de revelar suas formas de conceber e se relacionar com o tempo, também transforma a experiência temporal em processo de ressignificação (CERRI, 2011). Porém, usá-los de maneira isolada, sem um contexto e sem afinidade com a realidade do aluno, faz perder seu valor didático. Portanto, o texto e a produção textual devem se apresentar como dispositivos que visam

estabelecer ações sociocomunicativas de reciprocidade, para incentivar o aluno a experimentar novas maneiras de perceber a disciplina história.

2.3 Contos da África Lusófona para o ensino de história: o texto e o autor selecionado.

Antes de adentrar no texto escolhido e no universo de seu criador, acredito caber uma análise do suporte de onde o conto foi retirado. Suporte é assim definido por Marcuschi (2008) como um local físico ou virtual, com formato específico, sendo a base para materializar o texto. E o papel do suporte é fundamental para a relação estabelecida entre o gênero e como ele será “consumido”. No caso, aqui, optei pelo suporte convencional livro¹⁹, particularmente, uma coletânea publicada em 2009, dedicada a contos africanos dos países de língua portuguesa. Porém, a Guiné Equatorial não foi incluída, pois segundo a organizadora apesar do país ter a língua portuguesa como oficial, além do francês e do espanhol, o mesmo não sofreu colonização lusitana. Algo de relevância nas escolhas dos contos ali agrupados, direcionando as preferências na produção do suporte.

Como, já mencionado, inúmeras vezes dentro do imenso universo da África que fala e escreve português (institucionalmente)²⁰, optei por um único país para tornar viável a aplicabilidade da sequência didática, porém isso não impedirá que o professor ao utilizar a metodologia não o faça com mais países. Assim, como a quantidade de contos a serem trabalhados. No entanto, preferi Angola, após a leitura dos contos da coletânea, por ter havido mais empatia de minha parte com as histórias narradas e avaliar que uma narrativa em específico seria de boa aceitação pelo aluno. Cabendo,

¹⁹ Marcuschi classifica os suportes, como convencionais e incidentais. Subdivididos nos mais variados tipos: livro, livro didático, jornal, encarte, paradas de ônibus e até mesmo roupas. MARCUSCHI, p. 178

²⁰ Quando afirmo institucionalmente, me refiro ao fato de a língua portuguesa ser a oficial dos países, mas não sendo a única utilizada. Como por exemplo, em Angola existem 11 grupos linguísticos, subdividido em dialetos. Em Luanda, sua capital, o kimbundu é a língua do dia a dia que se fundiu com a portuguesa.

mais uma vez, ao professor julgar quais as melhores possibilidades para a realização das atividades.

Dentre quatro contos do livro, referentes a Angola, escolhi o de José Luandino Vieira: “*Zito Makoa, da 4º classe*”²¹. História criada em 1962, que aborda um tema bem relevante aos angolanos, e diz tanto do contexto no qual foi escrito quanto da vivência do autor que o escreveu, as lutas pela independência.

Luandino Vieira nasceu em Portugal, no ano de 1935, mas foi para Angola ainda criança com 3 anos de idade. Ele se tornou um importante ativista pela independência angolana, fazendo parte do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola). Por seu engajamento Vieira foi preso e durante a permanência na cadeia escreveu a história de “*Zito Makoa, da 4º classe*”, conto que integra o livro “*Vidas Novas*”²². Entre 1950 e 1960 houve a tendência nos países que estavam em processo de independência na África de fazer a literatura como voz de protesto contra o julgo do colonizador, e a tentativa de criar uma identidade nacional. Afinal de contas, buscava-se criar aspectos capazes de unirem tantas etnias diferentes dentro de um mesmo território e o entendimento de se reconhecerem como fazendo parte de uma nação (HAMILTON, 1984).

O conto selecionado passa-se no ambiente escolar, repleto de metáforas dos conflitos externos a este meio. Zito (menino negro) e seu melhor amigo o Zeca (menino branco) estudam na mesma turma e vivem se divertindo como qualquer criança, em qualquer lugar do mundo, porém se veem em uma situação que envolve preconceitos e disputas políticas ligadas a descolonização. A linguagem empregada pelo autor mescla o idioma colonial e o falado nos musseques de Luanda, elemento que manifesta o quanto do escritor e do imaginário da época estão em sua obra, agindo como sujeito histórico ativo no mundo em que ele está inserido. Porque, um livro é composto pelas impressões do autor, da época em que ele foi escrito e para quem lerá. Já, que não se pode imaginar a literatura sem levar em conta sua concepção (MARTINS, 2015).

²¹ O conto está disponível em anexo dessa pesquisa.

²² Luandino foi preso pela PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado) no ano 1961, permanecendo no cárcere até 1972. VIEIRA, José Luandino. *Vidas Novas*. 1º edição. Porto: Afrontamento, 1975.

Além de todo esse caráter histórico envolto na narrativa de Vieira, a história de Zito se aproxima da esfera do aluno, onde o episódio se passa no ambiente escolar e as situações envolvidas são análogas ao tempo. Fator que me faz retornar até a posição inicial do uso da literatura como fonte histórica em sala de aula, no qual se pode ensinar ao aluno a pensar o texto literário como vestígios de um dado passado e dele extrair temporalidades. Servindo o texto como canal facilitador da análise do imaginário de um período, quando ele cumpre o papel de diversificar as fontes e dinamizar a prática do ensino de história, incorporando aos saberes escolares à experiência histórica (SELVA, 2009).

Desse modo, a relação entre o autor e seu texto está carregada de influências da vida cotidiana. Mesmo que ele o fale de outros tempos, essa correspondência existe através de anseios e subjetividades, com personagens criados a partir da realidade em que vive. Nutrindo sua obra de elementos afetivos, pois ao criar ele também marca seu lugar social de fala, ou seja, seu lugar social e cultural (VIANA, 2017)

3. Capítulo III – Uma sequência didática para o ensino de história da África: expectativas e realidade.

3.1 Idealizando a sequência didática.

Pensando em como e porque ensinar história da África é que desenvolvi uma sequência didática, com objetivo de estimular nos alunos a identificação da África Lusófona e a compreensão dos laços culturais e históricos que unem o Brasil e o continente, a partir de fontes literárias.

A construção da sequência didática teve como base as ideias de Helenice Rocha (2003), as quais sugere que os conteúdos escolares não sejam apresentados de maneira exclusivamente expositiva, fragmentada e até mesmo imutável. Essa sucessão de aulas atenderia a finalidades específicas, diferentemente, de um projeto no qual visaria um tema. Sendo assim, a autora define sequência didática como:

(...) uma proposta em que professor e aluno realizam atividades que se constituem como passos da aula ou de um conjunto de aulas. Cada passo permite que o próximo seja realizado. O objetivo é focalizar conteúdos mais específicos que os dos projetos temáticos. A continuidade planejada entre as atividades caracteriza a sequência didática. Na proposta que fazemos, essa continuidade se remete ao estabelecimento de conteúdos de relevância e atividades variadas, do professor e também do aluno, que permitem seu ensino e aprendizagem. (ROCHA, 2003, p. 4)

Numa espécie de realimentação do conteúdo através de propostas de atividades sugeridas aos alunos durante ou após cada aula. Ou seja, muito além de exercícios simples de fixação, mas sim com o intuito de criar conexões para uma melhor interpretação e criticidade dos alunos em relação ao que foi aprendido.

Logo, definido o caminho a ser seguido, procurei buscar algo que despertasse o interesse dos alunos e não ficasse preso ao tema religião. Por que ao longo das leituras e estudos sobre o ensino de história da África na educação básica, percebi ser a temática um tanto quanto recorrente para falar do continente e dos vínculos com o Brasil. Escolha, como afirma Marina de Melo e Souza (2012), que tem gerado o acirramento de tensões e aumentado a resistência, por parte dos discentes, em relação ao ensino da cultura afro-brasileira e do continente africano. Do mesmo modo, que Gomes ressalta que tal opção tem esbarrando na intolerância religiosa por práticas pedagógicas interpretadas a partir de concepções dogmáticas (GOMES & JESUS, 2013). A escolha de não optar por essa temática, deve ser entendida como uma tentativa de trazer uma proposta diferente, que irá apresentar a África nos seus mais variados aspectos. E não como omissão ou um esforço de esquecimento dos debates acerca do assunto.

Visto que, apesar da implementação da lei 10.639/2003²³ já ter completado mais de uma década, lecionar na educação básica sobre história da África ainda tem sido um tanto quanto complicado. Seja pelo preconceito

²³Lei sancionada em 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas de todo o Brasil.
Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm (último acesso janeiro de 2017)

enraizado no imaginário brasileiro ou pelo simples desconhecimento da história africana, como aponta Souza:

“(…) o despreparo ou desinteresses políticos dos agentes levam a que o enfoque adotado e os conteúdos transmitidos careçam de consistência ou mesmo veiculem informações erradas. Nesse sentido, não é raro encontrarmos material didático, tanto para suporte de cursos de formação quanto para ser usado em aula, cheio de erros grosseiros, principalmente quando se trata de história da África, ou de partidarismos ideológicos resultantes de uma dada militância (…).” (SOUZA, 2012, p. 18-19)

Nesse sentido de contribuir para minimizar tais problemas é que em um primeiro momento, pensei ser a oralidade um bom meio para ilustrar de forma diferente a história africana. Pois, seria uma opção para os alunos compreenderem um modo distinto de transmitir a história sem ser de forma escrita. No entanto, tal escolha se tornou um tanto quanto complicada, pois como trazer as histórias contadas a beira da fogueira em noites claras? Tarefa complicada, pois simplesmente recontar histórias poderia não gerar significação e até mesmo surtir um efeito não desejado, que seria o de reforçar o estereótipo da África tribal, estática no tempo, sem mudanças históricas. Indo ao contrário das propostas da pesquisa, que é o de apresentar a África plural a partir do multiculturalismo²⁴. Consequentemente, a ideia de contar histórias não deveria ser abandonada, pois essa ação é uma forma lúdica de se aprender e contempla o objetivo de tornar mais interessante aos alunos os conteúdos.

Logo, recorri ao uso da literatura como fonte histórica para dar conta de levar à sala de aula um universo tão multifacetado como o africano e compor a sequência didática. Afinal, a literatura é capaz de trazer mundos novos, estimular a imaginação, e claro, porque não extrair dela temporalidades e regimes de verossimilhanças e de credibilidade a partir de representações do passado (PESAVENTO,2003). Dentro do mundo literário

²⁴O multiculturalismo exprime-se nas definições sugeridas por Marcelo Magalhães: “(…). No multiculturalismo, a sociedade e o Estado adquirem significados bastante específicos. A sociedade passa a ser entendida como uma rede (...), de grupos sociais heterogêneos. (...) O que implica atribuir ao Estado o papel de preservar, nas palavras de Ralf Dahrendorf, a “liberdade concreta”, que nada mais é do que gerenciar a manutenção das diferenças dos grupos sociais. Magalhães, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: Abreu, Martha; Soihet, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003, p. 179.

existem inúmeros gêneros e logo se fez necessário a escolha de um deles e sua utilidade para a constituição da proposta. Assim, o conto foi a opção, porque apresenta uma narrativa curta e dinâmica, poucos personagens e trama única, aspecto que facilita a compreensão e interpretação dos alunos²⁵. Além, desse gênero possibilitar transportar o fantástico para um mundo imediatista e de realidade tão massacrante em que os alunos estão vivendo. Em tempos de fluidez e instantaneidades cabe a aula de história levar e ampliar os horizontes para outros tempos e realidades:

O ensino de história tem a finalidade óbvia de fazer o aluno realizar a experiência de ir para fora de seu tempo (...). Uma aula de história propõe uma atividade bastante lúdica (...) que é brincar de sair de nosso tempo e dar um passeio por paisagens e tempos, por cenários e cenas, com personagens e pessoas que constituíram e habitaram outros tempos. Uma aula de história deve ser capaz de proporcionar ao aluno uma espécie de aventura gastronômica, ou seja, permitir que os alunos provem de um tempo que nunca experimentaram, sintam o sabor de outros tempos. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 23)

Porém, uma questão ainda se fazia pertinente: “Qual África irá ser apresentada?”. Partindo do princípio que um dos objetivos dessa pesquisa é o de indicar aos discentes as várias pontes que ligam o Brasil e a África, resolvi circunscrever uma especificidade, o idioma, ou seja, apresentar a África Lusófona. Esta que daria conta de estabelecer essa ligação, já que dentro de um universo heterogêneo como o africano o idioma e o mesmo colonizador se tornaram um facilitador para pensar e trabalhar o continente dentro da sala de aula. Entretanto, essa África que fala português é composta por seis países e ainda se mostrava muito extensa para a aplicação da sequência didática. Por isso precisava determinar limites que coubessem no espaço físico e temporal da sala de aula. Portanto, limitei a um país que foi Angola. E para além das questões históricas e culturais que nos unem, o que impulsionou a escolha foi a quantidade de contos e a variedade de temas que os mesmos abordam.

²⁵ Conto africano assim definido por Laura Padilha: “(...) na tradição (...), de fala e gestualidade, já que a cena oral vai, na África, além da voz, fazendo-se corpo e gesto e interseccionando, assim, narrativa (...) a voz (...) fundiu-se com a letra.” Padilha, Laura Cavalcanti. *Entre Voz e Letra – O Lugar da Ancestralidade na Ficção Angolana do Século XX*. Edduf/Pallas, Rio de Janeiro, 1ª edição, 1995.

Estabelecida a África que iria ser apresentada, agora, o que deveria ser extraído desses contos literários? É evidente a intencionalidade de estimular nos alunos a percepção de trabalhar com outras fontes históricas, que não as institucionalizadas, mas sim aquelas que tratam das experiências vividas pelas pessoas e através delas pensar em um passado que não é o seu, mas que carrega consigo muito do passado que nos constitui. A literatura dá conta dessa completude da experiência temporal, da subjetividade do literato. E nela não importa se é ficcional ou não, o que interessa para o trabalho histórico é a compreensão de que o autor é fruto de seu tempo e reflexo das condições socioculturais do meio (SEVCENKO, 2003). Desse modo, a sequência didática vislumbra possibilitar aos alunos o entendimento da existência de diferentes representações do passado, que vão se apresentar a partir das temporalidades moldadas nos contos. Ou seja, a identificação no texto do antes, do durante e do após a presença colonial portuguesa nos países selecionados.

Finalmente, com a sequência didática idealizada é possível estabelecer a rota que seguirei para a construção desse procedimento pedagógico. Esse que irá buscar estimular a compreensão do uso de fontes literárias e a possibilidade de identificação de indícios de historicidades dentro delas. Para tão logo despertar a formação da consciência histórica nos estudantes, que deverá ser entendida como identidade coletiva e pessoal, a partir da percepção da existência da linha tênue entre a participação do passado no presente (CERRI, 2011). Na qual a consciência histórica é despertada quando se passa a entender que o passado não está a salvo das intenções do presente. E que se pode dar relevância a um período, um fato ou personagem a partir de um propósito, numa relação em que o presente depende de um passado para poder dar-lhe significado (CERRI, 2011)

3.2 Construindo a sequência didática.

Helenice Rocha (2015) define como sequência didática problematizadora²⁶ um procedimento pedagógico planejado, com conteúdos e objetivos específicos e dentro de um período delimitado. Na qual propõe a alternância no protagonismo na transmissão dos saberes entre professor e alunos na construção do aprendizado, em que o professor se torna orientador e desburocratiza a aula.

Nessa perspectiva, sugiro uma sequência didática que trate da África Lusófona a partir de um país (Angola) com os objetivos de impulsionar nos estudantes a compreensão dos laços culturais e históricos que unem o continente e o Brasil; o uso de fontes literárias (contos) como forma de identificação de temporalidades e suas representações; e que caibam no tempo de 5 aulas (dois tempos cada). Para tal tarefa apresento a seguir um quadro organizacional:

Tema: A África Lusófona: Angola através dos contos.

Objetivo específico: Reconhecer os laços culturais e históricos entre Brasil e a África Lusófona, a partir do uso de fontes literárias (contos). Com a análise das representações do passado através das temporalidades expressas em cada conto.

Problema: Como podemos identificar indícios de historicidade nas fontes literárias? Quais temporalidades estão representadas nos contos? Que semelhanças e diferenças existem entre o Brasil e a África Lusófona?

Número de aulas	Conteúdos	Procedimentos
-----------------	-----------	---------------

²⁶ Sequência didática problematizadora se constitui a partir da metodologia que enfatiza o questionamento e também a história-problema de Burke. Ver: Rocha, Helenice Aparecida Bastos Rocha. *Problematizando a organização do ensino de História*, 2003, P.4. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo2.pdf> (último acesso novembro de 2017)

1 aula	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes históricas e seus diferentes tipos; • Fontes literárias: o gênero textual conto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada; • Análise da tipologia conto.
1 aula	<ul style="list-style-type: none"> • África Lusófona: Angola ontem e hoje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada; • Debate sobre semelhanças e diferenças entre Brasil e Angola.
1 aula	<ul style="list-style-type: none"> • Contos angolanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de fontes: <ul style="list-style-type: none"> - Quais são as temporalidades inseridas nos contos (o antes, o durante e o após a presença do colonizador)? - Que indícios de historicidade podemos encontrar nas fontes literárias?
1 aula	<ul style="list-style-type: none"> • O ofício do historiador; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada; • Confecção de contos a partir das informações obtidas, das temporalidades extraídas e sobre a história de cada país. Estabelecendo ligações entre o Brasil e a África Lusófona.
1 aula	<ul style="list-style-type: none"> • Contando histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do que foi realizado pelos alunos.

Nota-se, então, que a processo pedagógico exposto segue a lógica de despertar nos estudantes o entendimento de dar relevância a certos dados, assim como o faz o pesquisador. Em que a sequência didática não propõe diretamente uma visão cronológica do período estudado, mas uma problematização do que é importante selecionar para o resultado final

(ROCHA, 2003). Tornando os alunos mais partícipes de todo processo ensino-aprendizado, onde eles e o professor são sujeitos na construção de conhecimentos.

Logo, numa interação mais apurada da participação dos discentes como agentes que podem sim fazer história, sugiro essa sequência didática a partir da interação das antigas tradições escolares com novas ferramentas. Assim, como indica Rocha (2015) sobre tal metodologia que contribui para uma escrita da história escolar menos engessada de uma única aula, para diversas aulas em prol de um objetivo específico. Esse que é o de levar o educando a ser mais operante, mas sem deixar de dar destaque ao fato de também fomentar no professor alternativas na maneira de ensinar.

3.2.1 Detalhando a sequência didática: expectativas.

O procedimento pedagógico foi elaborado para ser trabalhado em quaisquer um dos três anos do Ensino Médio. No entanto, escolhi aplicá-lo em turmas de primeiro ano, pois atenderia as exigências do cumprimento do currículo básico²⁷ sugerido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, da qual sou professora desde 2012. Duas turmas foram selecionadas para tal realização, ambas do turno da manhã, com um quantitativo em média de 40 alunos por sala, no Colégio Estadual João Alfredo, localizado no bairro de Vila Isabel (Zona Norte), Rio de Janeiro.

Após a escolha da série, agora, precisava estabelecer em quantas aulas a sequência didática deveria ser feita, afinal uma das características dessa metodologia é apresentar um tempo de duração definido. Para tal determinei um quantitativo de 5 aulas de dois tempos com 50 minutos cada, pois todo conteúdo que iria ser trabalhado viria acompanhado de uma atividade relacional. Fator que demanda um pouco mais de tempo para a efetivação das mesmas.

²⁷ Para ter acesso ao currículo básico da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC – RJ), ver: <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/historia-regular-curriculo-basico-1s-0b.pdf> (último acesso em novembro de 2017).

Definidas a série, o tempo de duração, imediatamente, busquei enumerar os conteúdos e os procedimentos da sequência didática, estes que já foram apresentados no item anterior. No entanto, precisava pensar em como abordá-los, quando e quais ferramentas me seriam úteis, afinal até então só havia intencionado a estrutura e precisava enxertá-la com fontes literárias, material didático (textuais ou visuais), e claro, a minha própria atuação em relação a orientação das atividades. Pois, eu assumiria uma postura não mais de detentora dos conhecimentos, ao contrário, os alunos iriam manifestar suas próprias formas de apropriação dos saberes, cabendo a mim a função de incentivar e ajudar.

Dessa forma, o primeiro passo foi dado na direção da escolha do conto que seria trabalhado, em uma coletânea já citada. Este que deveria atender alguns critérios como: ser de fácil compreensão tanto da história contada, quanto da linguagem utilizada pelo autor; e ainda ser uma narrativa de curta duração, com o intuito de dinamizar a leitura e entendimento por parte do discente. E não me ative a autor de uma determinada década ou corrente²⁸, apenas me baseie nas especificidades, aqui já citadas. O conto escolhido foi “*Zito Makoa, da 4ª classe*” de Luandino Viera.

Porém, ainda havia a necessidade de alinhar mais aspectos e para tal organizei um roteiro das aulas incluindo e especificando: conteúdo, recursos, metodologia e atividades. Um guia de apoio a sequência didática, afinal a metodologia aqui adotada prima pelo planejamento de cada etapa desde a sua idealização até sua aplicabilidade (ROCHA, 2015).

Guia de apoio:

Aula 1

Conteúdos: Fontes históricas, tipos e fontes literárias.

Recursos: Lousa e texto.

Detalhamento da metodologia: Aula expositiva dialogada sobre os diversos tipos de fontes históricas, dando destaque as fontes literárias, definição do gênero conto e representação histórica.

²⁸ Durante o processo de independência em Angola houve diversas correntes que buscavam as mais variadas formas de escrever sobre seus países. Dentre eles existiam os que buscavam resgatar a África ancestral, aquela desprendida da dominação colonizadora; aqueles que bebiam nas fontes europeias e adaptavam ao cotidiano africano; e também, os que usaram a literatura para denunciar as atrocidades da guerra civil e as mudanças políticas. PADILHA, 1995.

Definições:
Fontes históricas: ferramentas de trabalho do historiador, que auxiliam na interpretação do passado. Existem diversas fontes históricas: escritas, orais, materiais, imateriais e iconográficas.
Conto: narrativa breve, contendo um só conflito e uma única unidade dramática, enfatizando mais a ação dos personagens, daí o predomínio do diálogo em sua trama.
Representação histórica: aquilo que quer ser lembrado e gera identificação, o que não necessariamente precisa representar de fato o passado, mas sim aquilo que se entende como passado.

Atividades: Expor o conto “Zito, Makoa e propor aos alunos que identifiquem características desse gênero.

Zito Makoa, da 4º classe (com adaptações)

Luandino Vieira

Na mesma hora em que a professora chegou, já tinham-lhes separado. Mesmo assim arrancou para o meio dos miúdos e pôs duas chapadas na cara de Zito. O barulho das mãos na cara gordinha do monandengue calou a boca de todos e mesmo Fefo, conhecido pelo riso de hiena, ficou quietinho que nem um rato.

- Miúdos ordinários, desordeiros! Quem começou? – e a fala irritada da mulher cambuta e gorda fazia-lhe ainda tremer os óculos na ponta do nariz.

Ninguém que se acusou. Ficaram mesmo com os olhos no chão da aula, fungando e espiando os riscos que os sapatos tinham desenhado no comento durante a confusão. Raivosa, a professora deu um puxão na manga de Zito e gritou-lhe:

- Desordeiros, malcriados! És sempre tu que arranjas complicações!

- É ele mesmo! – e essa acusação do Bino obrigou toda a gente gritar, apontando-lhe, sacudindo o medo de respeito que a professora trazia quando chegava.

- Foi ele, sô pessora! Escreveu coisas...

- É bandido. O irmão é terrorista!

E os gritos, os insultos escondidos, apertaram-se à volta de Zito Makoa enquanto a professora sacudia com força o braço, para ele confessar mesmo. O miúdo, gordinho e baixo, balançava parecia era boneco e não chorava com soluços, só as lágrimas é que corriam na cara arranhada da peleja que tinha passado.

A confusão tinha começado mesmo no princípio da escola quando Chiquito, um miúdo amarelinho como brututo e óculos de arame como era sua mania, xingou Zeca de amigo dos negros, por causa da troca da manhã. É que Zeca e Zito eram amigos de muito tempo, desde a 1º a escola era a mesma e os dois gostavam sair nas aulas para caçar os pássaros nas barrocas das Florestas (...).

Sempre trocavam suas coisas, lanche do Zeca era para o Zito e doces de jinguba ou quicuérria do Zito era para o Zeca. (...) Zito (...) nessa manhã quando chegou no amigo para lhe contar os tiros no musseque (...)

- Sente, Zeca! Te trouxe três balas!

Zeca Silva olhou à volta desconfiado (...)

Aí mesmo é que Bino lhes espiou. Da janela, como tinha mania, e até costumava espreitar a professora e tudo. Viu Zito mostrar as três balas (...) a brilhar na palma da mão dele cor-de-rosa, e Zeca Silva – esse amigo dos negros, sem-vergonha! (...).

Toda miudagem foi avisada, esse velho truque do bilhete passou na sala e assim que a campainha do recreio gritou, na confusão da brincadeira da saída atrás da professora, Bino pôs logo um soco nas costas de Zito.

- Possa, negro! Não vês os pés dos outros?

Era mentira ainda, Zito estava na frente, não podia lhe pisar. Isso mesmo refilou o Zeca logo, adiantando no meio dos dois. E aí Zito sorriu seu sorriso gordo e tirou o amigo.

- Deixa só, Zeca! Esse gajo anda-me procurar ainda. Chegou a hora!

Riu Bino, riu de cima da sua estatura de mais velho e arreganhou-lhe:

- O que? Queres pelear? Ponho-te branco!

E todos os miúdos seguiram atrás deles, os mais atrevidos satisfeitos com as partes do Bino, pondo rasteiras para Zito cair, mas o rapaz ria sempre. Cafungas, ele não era, mesmo que o Bino era mais velho e mais alto não fazia mal.

(...) Foi ele que pôs a primeira bassula no Bino e atacou-lhe logo um gapse (...), mas os outros amigos do miúdo – eram três – quando viram, saltaram em cima do Zito e surraram-lhe socos, pontapés e tudo e mesmo os outros que estavam de fora não quiseram despartar, falavam era mesmo bem-feito, esse miúdo tinha o irmão terrorista, todos sabiam, e o melhor era partir-lhe a cara dessa vez para não abusar.

(...) – Verdade, sô pessora! Eu vi o papel!

- Não sei o que ele escreveu, mas ele e o Zeca Silva têm a mania de escrever essas coisas que não nos deixam ler.

A professora virou-se depressa, balançando as gorduras, e chamou:

- Zeca Silva!

(...) – Vem cá, malandro. Tenho que me queixar ao teu pai, para ele saber a prenda que tem. Anda cá, aproxima-te!

(...) Mostra já o bilhete que escreveram. Depressa!

- Não escrevemos bilhete nenhum...

- É mentira, é mentira, a gente viu! – as falas pareciam gritos de corvos à volta do monte de lixo.

(...) e a primeira ponteirada bateu certinha, como era técnica da professora, na orelha do Zeca, mas ele não falou ainda.

- O bilhete, uma! O bilhete, duas!

E as ponteiros continuaram a bater-lhe na cabeça e no ombro. Foi aí que Zito Makoa se pôs na frente e levou a quarta pancada.

- Dá ainda, Zeca! Não importa(...).

- Quem escreveu isto? Foste tu, negro?

Zito nem teve mais tempo de se defender.

- Ah, não! Vadios na escola, não! Malandros, vadios de musseque! Se já se viu esta falta de respeito! Negros! Todos iguais, todos iguais...

(...) o Zeca Silva chorava a dor do amigo num canto da varanda, não sabia mesmo o que ia fazer para lhe ajudar naquela hora.

(...) Era o Zito mesmo que estava levar com as palmatoadas do diretor, se ouvia, cá fora, o barulho, mas nem um grito, nem um soluço mais, só as falas zangadas e raivosas da professora (...) chamando-lhe de negro malandro, mostrando o bilhete que ele, Zeca Silva, escrevera (...).

O recreio estava acabar, o contínuo ia já tocar a campainha. Zeca Silva pensou então que não podia deixar Zito sozinho, fechado no quarto do diretor, sem ninguém, abandonado com as dores, o melhor era mesmo fugir na escola.

(...) Trepado num vaso alto, Zeca Silva, o coração a bater de alegria parecia ia lhe saltar do peito, empurrou a janela de vidro do quarto do diretor e chamou:

- Zito!

O amigo veio devagar, desconfiado e medroso, mas, quando viu era ainda a cara do Zeca a espreitar, quis pôr um riso no meio do choro (...), mas não conseguiu.

- Zito, deixa, não chores. O bilhete está aqui, o nosso bilhete está aqui. Ela não lhe apanhou. Aquele era outro.

Desamarrotando uma bolinha de papel, mostrou no amigo o pequeno bocado do caderno de uma linha onde, (...)Zito Makoa tinha escrito durante a lição: “ANGOLA É DOS ANGOLANOS”.

(...)Mirando o amigo afastar-se com depressa no passo dele, (...) Zito Makoa deixou correr as lágrimas no meio do riso grande que lhe enchia o coração e engoliu, atrapalhado, o ranho que corria no nariz e lhe deixou na boca um bom gosto de mel.

Glossário:

Monandangue: criança.

Cambuta: pessoa de pequena estatura.

Brututo: raiz de cor amarelada de um arbusto do mesmo nome, que tem propriedades medicinais.

Jinguba: amendoim.

Quicuérra: doce feito de farinha de mandioca e açúcar, muito popular entre as crianças angolanas.

Musseque: nome dado aos bairros periféricos de Luanda por estarem, geralmente, instalados sobre solos arenosos (em quimbundo, um, “onde”, seke, “areia”).

Cafungas: medroso

Bassula: rasteira

Gapse: golpe de luta

Sobre o autor:

Luandino Vieira nasceu em 1935, em Portugal. Ainda criança mudou-se para Angola, onde lutou pela independência. Foi preso diversas vezes e, na prisão, produziu grande parte de sua obra. O conto “Zito Makoa, da 4º classe” foi escrito em 1962.

Aula 2

Conteúdos:

“África Lusófona: Angola ontem e hoje.”

Recursos:

Sala de informática (internet) e projetor.

Detalhamento da metodologia:

Aula expositiva dialogada através de slides sobre Angola, traçando um panorama histórico e

atual.

Slides:

África Lusófona



LUSÓFONA? Que palavra diferente essa, né?! Mas, não precisa ficar preocupado, vamos explicar o seu significado.

O termo caracteriza os países que falam a língua portuguesa.

Viu, não é algo tão estranho assim?! Na África alguns países foram colonizados pelos portugueses e adotaram a língua portuguesa como oficial, do mesmo modo que o Brasil. E são eles: **Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e, mais recentemente Guiné Equatorial.**

Angola



- País localizado na costa ocidental da África, banhado pelo Oceano Atlântico. Com cerca de 18 milhões de habitantes, sendo sua capital Luanda;
- O território, hoje, que corresponde a Angola é habitado desde o período Paleolítico pelos povos bantos e os khol-san (san).

Antes da chegada dos portugueses o território era dominado por dois poderosos reinos: o **Kongo** e **N'dongo**;

Os europeus fizeram os primeiros contatos com esses reinos em 1482 e formaram com as elites locais alianças políticas, econômicas e religiosas. Fatores que possibilitaram a influência portuguesa na região e o domínio sobre a mesma. Apesar da resistência da população;

• Ali foi criado um importante porto para o tráfico de escravos para o Brasil, tornando tal atividade a principal forma econômica local;

• Entre os anos de 1641 e 1648 os holandeses invadiram Angola e direcionaram o tráfico para Recife, no Brasil, que também estava sob seus domínios;



Findado o tráfico negreiro e a escravidão durante o século XIX, Portugal manteve sua exploração econômica em Angola até o século XX. A partir do término da Segunda Guerra Mundial começam a tomar forças movimentos pela independência: o Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA).

Em 11 de novembro de 1975, após anos de conflitos, finalmente Angola conquista sua independência;

No entanto, a paz não foi atingida. Pois, os dois grupos que antes lutavam pela independência, passaram a disputar o poder. Razão que provocou 37 anos de guerra civil, na qual matou mais de 1,5 milhão de pessoas;

Hoje, Angola tem sua economia baseada no petróleo, mas também se destaca na extração de diamante.

A nação apresenta vários problemas socioeconômicos. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país é de 0,409, a expectativa de vida da população é uma das menores do planeta - apenas 42 anos.



Laços entre Brasil e Angola

- Escravidão;
- Colonizador;
- Língua Portuguesa;
- Desigualdade social;
- Culinária;
- Música.



Atividade 1:

Sugerir aos alunos (em dupla) que procurem na internet aspectos culturais e históricos de Angola, listando, organizando as informações colhidas, sem esquecer de ressaltar a citação da fonte consultada.

Atividade 2:

Após a realização da pesquisa estimular que os alunos apontem semelhanças e diferenças entre Brasil e Angola.

Aula 3

Conteúdos:

Contos angolanos.

Recursos:

Lousa e texto.

Detalhamento da metodologia:

Relembrar os diferentes tipos de fontes históricas, destacando a literária e o que ela procura exprimir. Em seguida, distribuir o conto angolano para leitura em dupla.

Atividades:

Com a intenção de levar os alunos a análise de fontes, sugerir as seguintes reflexões a partir da leitura que fizeram: “*Quais são as temporalidades que podemos extrair do conto?*” e “*Indicar representações históricas no conto*”.

Aula 4

Conteúdo:

“O ofício do historiador”.

Recursos:

Lousa.

Detalhamento da metodologia:

Através de aula expositiva dialogada, procurar despertar nos alunos a compreensão de que o historiador não é um simples transcritor do passado. Seu regime de trabalho é realizado a partir da interpretação das fontes e da criticidade em relação a elas. Para tão logo reforçar com os alunos o uso da literatura pelo historiador, sendo essa mais uma ferramenta para o seu ofício, que tem como intuito buscar explicações sobre os pensamentos em determinados contextos históricos.

Atividades:

Sugerir que as duplas confeccionem contos a partir das informações obtidas, das temporalidades extraídas e sobre a história angolana. Estabelecendo ligações entre Brasil e Angola.

Aula 5**Conteúdo:**

“Contando histórias”.

Recursos:

Texto, projetor e auditório.

Detalhamento da metodologia:

Apresentação dos contos produzidos pelas duplas, estes que poderão ser textuais, visuais ou até mesmos teatrais.

Atividades:

Realização de uma análise sobre o que os alunos acharam da sequência didática.

3.3 Aplicando a sequência didática: realidade, adaptações e resultados.

O planejamento de uma sequência didática se dá pelo detalhamento e organização a partir de tema, conteúdo, problema e atividades contínuas. Com a intencionalidade de criar comunicação nos saberes e evitar a fragmentação dos conteúdos. Além de procurar tornar as aulas não tão

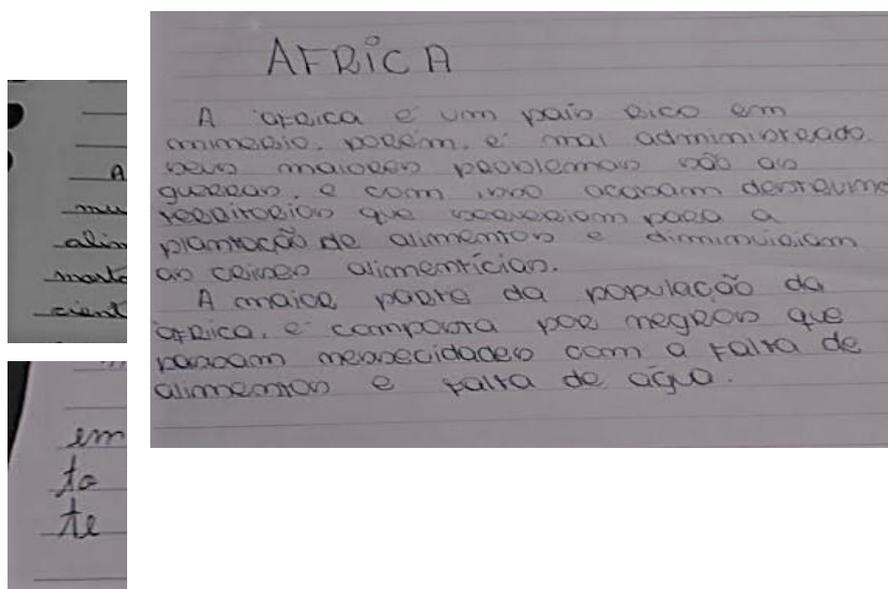
estáticas e mecanizadas, mesclando o tradicional com o inovador, com o desenvolvimento de habilidades e protagonismo dos discentes.

Idealizada, delimitada e detalhada a sequência didática agora era chegada a hora de aplicar o procedimento. As expectativas eram enormes, afinal foram meses de planejamento, análises e leituras. No entanto, a realidade se apresentou bem diferente, pois infelizmente a escola pública brasileira ainda é um tanto quanto decepcionante. Os problemas perpassam desde o estrutural até os de defasagem de ensino dos alunos em interpretar textos. Esse cenário dificulta ainda mais a intenção de melhorar o ensino, tanto pela estrutura física quanto por todo um sistema deficitário, que vai na contramão do que querem professores e discentes. Mas, tais fatores não impediram a aplicabilidade da sequência didática. Houve a necessidade de adaptação de alguns aspectos, retiradas de outros, dinamização do tempo e substituição de recursos.

Sendo assim, diante das dificuldades tracei uma outra estratégia para atingir os objetivos sem perder o fundamental que era o de aplicar a metodologia e levar aos alunos uma outra forma de participar da aula de história. Além, claro, de estimular nos alunos a compreensão de uma África desprendida do imaginário de paralisada no tempo, de fome e de guerra, afinal o desejo era que eles identificassem as diferentes formas de representar o passado, para finalmente utilizarem a literatura como fonte histórica, na produção dos seus próprios saberes.

Diante dessa situação iniciei a sequência didática diferentemente da elaborada, ao invés de começar pela apresentação de fontes históricas, busquei questionar os alunos sobre o que eles conhecem sobre o continente africano. Para tal ação utilizei apenas a lousa, colocando a seguinte pergunta: “Quando você pensa em África, quais as suas impressões?”. Em duplas eles deveriam refletir sobre a questão, sem consultar qualquer material de apoio, pois o intuito desse questionamento é o de confirmar o enraizado preconceito em relação ao continente e até mesmo o desconhecimento sobre o mesmo. E sem surpresas os estereótipos de fome, guerra e miséria se confirmaram em quase a totalidade das respostas, também, constatei que existe uma deficiência em relação a localização geográfica, pois muitos confundem o continente África, com o país África

do Sul. Um outro padrão analisado foi o de pensar a África a partir das belezas naturais, tribal e de riquezas minerais:



Portanto, o desconhecimento e as reproduções generalizadas das realidades africanas, tem contribuído para a formulação de um fantasioso modelo de que a África contemporânea, ficou cristalizada no tempo e associada à violência, atrocidades e paisagens selvagens (OLIVA, 2007, p. 166).

Para a segunda aula atendendo as demandas tecnológicas da geração dos nativos digitais, que entendem o mundo muito mais virtualmente, a ideia de começar no ambiente no qual eles já fazem parte é um ponto primordial para tornar a aula interessante. E assim, o pretendido era levá-los à sala de informática e pedir, em dupla, procurassem em variados sites aspectos culturais e históricos sobre Angola. Listando, organizando as informações colhidas. Porém, esbarrei na precariedade da infraestrutura na escola pública brasileira, onde há a sala de informática equipada, mas os computadores não têm acesso a internet. E novamente tive que adaptar os recursos empregados na sequência didática, encurtando o tempo de aplicabilidade, a metodologia que seria usada e o recorte. Pois, além da falta do acesso à internet, ainda, tinham entraves burocráticos da rotina escolar como cumprimento de prazos e conteúdos bimestrais que devem ser obrigatoriamente dados. A análise de um único conto, também, se deu pelo tempo de leitura que seria empregado, fator que entendi que

poderia causar desinteresse pela atividade por parte dos alunos. Em vista disso, a sequência didática inicialmente elaborada para ser realizada em 5 aulas foi abreviada para 3 aulas, incluindo já a primeira prática reflexiva sobre o continente africano.

Repensada a sequência didática era chegada a hora de voltar para a sala de aula e assim a segunda parte foi apresentada de forma expositiva dialogada, utilizando como recurso o projetor para exibir slides sobre a África Lusófona e a história de Angola de maneira breve. Esse material foi tratado em consonância com as respostas dadas pelos alunos na atividade da aula anterior, com a intencionalidade de gerar neles curiosidade, levar ao debate e até mesmo reforçar certos estereótipos para que motivasse a minha intervenção para desconstruir os mesmos. E finalizando com a sugestão de pesquisa sobre os vínculos históricos e culturais entre Brasil e Angola.

O resultado obtido foi bastante satisfatório, pois conseguiu despertar nos alunos interesse pelo assunto e até mesmo espanto por se depararem com uma Angola não tribal e desenvolvida, quando viram a imagem da baía de Luanda nos dias atuais (imagem 1). Assim, confirmando o preconceito enraizado em relação ao país e ao continente. Bem como, quando observaram a imagem 2 houve o estabelecimento de simultaneidade, ou seja, construíram ligações entre tempos sociais diferentes. E suas reações foram de risadas e comentários pejorativos:



(imagem 1) https://www.dw.com/image/18740288_303.jpg



(imagem 2)

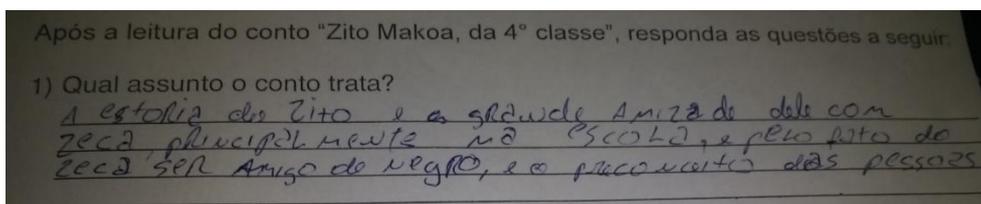
<https://www.google.com.br/search?tbm=isch&q=imagem+povo+san&chips=q:imagem+povo+san,onl>

Finalmente, a última aula da sequência didática iria tratar de forma expositiva: as variadas fontes históricas, dando destaque as literárias; como o historiador pode utilizar a literatura para extrair indícios de historicidades; e a definição do gênero textual conto. Para então apresentar aos alunos *“Zito Makoa, da 4ª classe”* de Luandino Vieira e sugerir que a partir do que eles já aprenderam e da leitura do conto: identifiquem qual temporalidade o autor quis representar; transcreverem do texto uma expressão histórica; e reconhecerem vínculos entre Angola e Brasil. Para isso formulei três questões: *“Qual assunto o conto trata?”*; *“A literatura é produto de seu tempo e reflexo das condições socioculturais do meio em que os autores se inscrevem. Essa ideia é do historiador Nicolau Sevcenko. Extraia do texto um trecho que indique uma representação histórica de Angola.”*; e *“Há laços históricos e culturais que unem Brasil e Angola. Identifique no conto uma característica que exemplifique essa afirmativa.”* Mas, as atividades dessa última aula não poderiam acabar nesse ponto, pois ainda faltava a produção de um conto pelos alunos a partir de tudo que apreenderam até aqui. Tal tarefa seria entregue na próxima aula, porém pelas mudanças feitas e cronograma apertado as apresentações foram suspensas, somente deveriam manter as mesmas duplas desde a primeira aula da sequência didática, porque facilitaria na hora de analisar o que eles produziram.

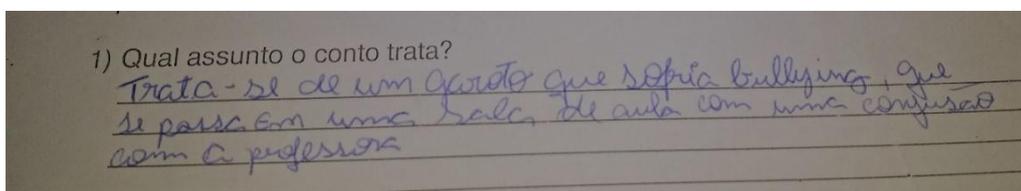
“Zito Makoa, da 4ª classe” fala sobre a experiência de dois meninos angolanos, Zito (negro) e Zeca (branco), que estão vivenciando o processo de independência. Para eles as diferenças sociais e raciais não interferem na amizade, mas os outros da classe não pensam da mesma maneira. Assim como a professora, que indica não aprovar essa relação entre “diferentes”. O enredo gira em torno de um bilhete trocado entre Zito e Zeca durante a aula, as tentativas dos colegas de classe em depreciarem a amizade entre os dois para a professora a partir do que estava escrito no papel e o fato de o irmão de Zito fazer parte dos revolucionários em prol da independência de Angola. Sendo ele citado inúmeras vezes como terrorista.

A trama se desenvolve até Zito ser pego pela professora com o tal bilhete e levado para a sala da direção. Zeca se sente culpado pelo o que estava acontecendo com seu amigo e tenta de todas as maneiras ajuda-lo a sair dessa encrenca. O fechamento da história desses dois amigos se dá com a troca de um bilhete por outro para que a punição de Zito fosse mais branda e a revelação do que realmente estava escrito no primeiro papel: “ANGOLA É DOS ANGOLANOS”.

A partir do contato com a história de Zito Makoa e as questões sugeridas como atividade sequencial pude analisar até onde eles haviam mudado ou não suas sensações em relação a Angola; se eles conseguiram compreender as representações de um contexto histórico através da literatura; e quais relações teriam sido estabelecidas entre Brasil e Angola. Sendo assim, a primeira atividade dessa aula baseada em interpretação e identificação de certos aspectos, foi possível constatar o entendimento do tema do conto sendo racismo:



Mas, que em alguns momentos é confundido com o bullying, problema crescente nas escolas de todo o país e tem feito parte do cotidiano deles. Circunstância geradora de identificação com os personagens da história:



Na segunda questão dessa atividade os alunos conseguiram identificar uma representação histórica, hegemonicamente, a frase reveladora do conto:

2) A Literatura é produto de seu tempo e reflexo das condições socioculturais do meio em que os autores se inscrevem, essa ideia é do historiador Nicolau Sevcenko.

Extraia do texto um trecho que indique uma representação histórica de Angola.

"Angola é dos Angolenses".

Porém, não atingindo a resposta esperada que seria a indicação do processo de independência angolana. Apenas um aluno conseguiu apontar o contexto histórico ao qual o conto se refere, alcançando o objetivo da questão:

2) A Literatura é produto de seu tempo e reflexo das condições socioculturais do meio em que os autores se inscrevem, essa ideia é do historiador Nicolau Sevcenko.

Extraia do texto um trecho que indique uma representação histórica de Angola.

"Angola é dos Angolenses" NEIXAVIO EXPLICITA
A: INDEPENDENCIA DA ANGOLA

A partir dessa constatação cabe a reflexão sobre o porquê de não ter sido atingido o objetivo com essa pergunta. Entendo que o formato, sem ter especificado com mais rigor o teor da resposta a ser alcançada, apenas lançando uma afirmativa e o conceito não foram suficientes para cumprir o que realmente se desejava. Ter o cuidado na formulação do enunciado interfere diretamente no retorno dado pelos alunos.

Por fim, o reconhecimento da ponte histórica que une o Brasil e Angola foram apontados pelos alunos, também, através da identificação das realidades antes pelos problemas no ambiente escolar e agora pelas desigualdades sociais latentes nos dois países:

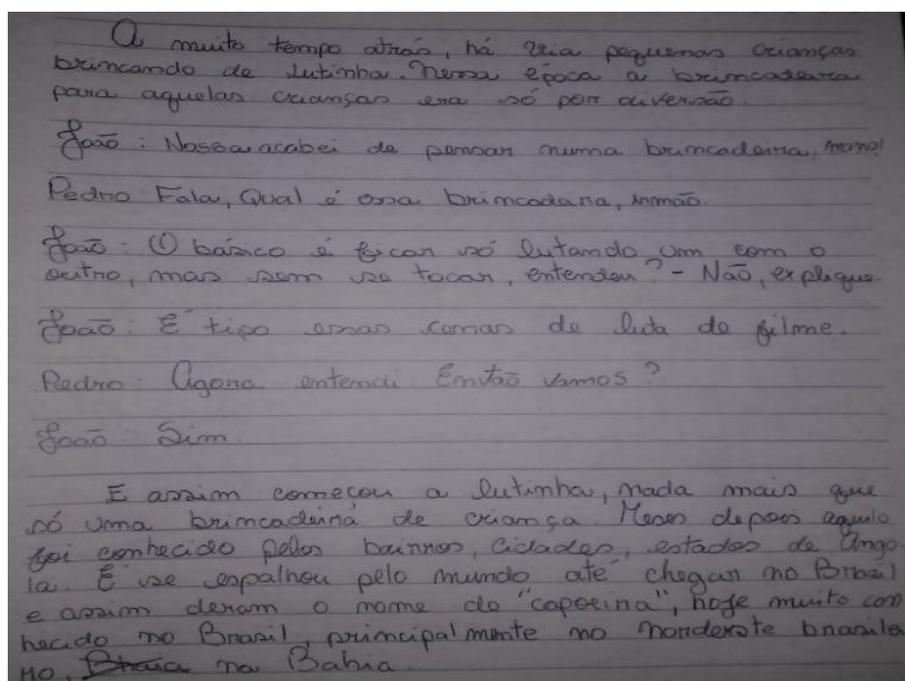
3) "Há laços históricos e culturais que unem Brasil e Angola". Identifique no conto uma característica que exemplifique essa afirmativa.

"Ah, não! Vadios na escola, não! Malandros, vadios de Musseques!"
Os musseques em Angola é como se fossem as favelas brasileiras.

Foi interessante notar a associação da realidade dos alunos com a de Zito Makoa ao reconhecerem semelhanças impregnadas de vivências e experiências, quando eles destacam o musseque ou a discriminação racial,

numa relação composta de identidade social repleta de consciência de vários elementos reconhecíveis (CERRI, 2011).

A culminância de todos os saberes adquiridos se fez presente na última atividade proposta: a confecção de contos pelos próprios alunos. Nos quais eles expressaram criatividade e apreensão da narrativa literária para o desenvolvimento das “atribuições do historiador”²⁹. Como por exemplo, demonstrou uma dupla de alunos ao narrarem a partir de suas apreensões dos saberes, a história de criação da capoeira, onde eles colocam elementos culturais e históricos, mesmo que de maneira fictícia há no texto produzido conhecimentos desenvolvidos ao longo da sequência didática que foram capazes de gerar significação:

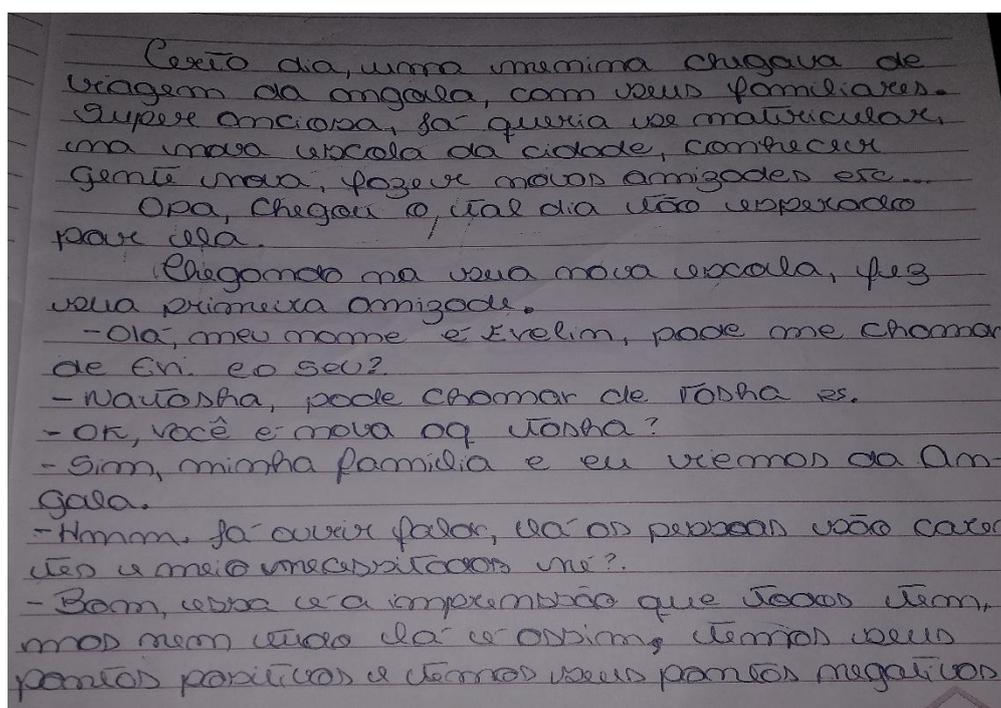
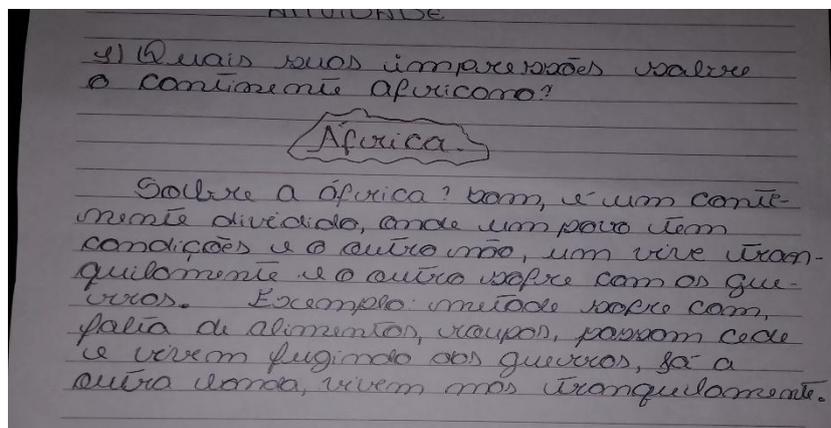


Além de conseguir alcançar uma das competências sugeridas o reconhecimento dos laços que unem Brasil e Angola.

Do mesmo modo quando outros alunos tecem uma trama no cenário escolar (sendo influenciados, claro, pela história de Zito Makoa), em que procuraram dar uma outra impressão sobre Angola, desconstruindo a ideia inicial de país com pouco desenvolvimento, pobreza e guerra. Na

²⁹ Quando afirmo “atribuições do historiador” estou fazendo referências as metodologias básicas do exercício historiográfico de buscar nas fontes indícios de historicidade, sem ter a pretensão de fazer dos alunos historiadores por uma atividade.

primeira imagem a dupla descreve o imaginário sobre o continente africano e na segunda, após a realização da sequência didática a África já é concebida de outra forma:

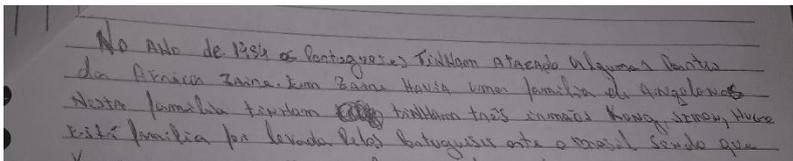


Projetando uma África, em especial, uma Angola que se apresenta desconhecida pela simples desinformação, elemento criticado pelos alunos demonstrando, mais uma vez, a eficiência da sequência didática, nesse caso na desconstrução do figurado universo africano de subdesenvolvimento.

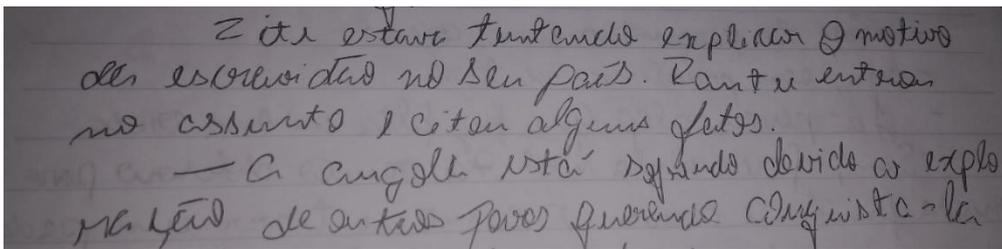
Sobre a intencionalidade do reconhecimento de representações e temporalidades, também, foi alcançada no que se referem a chegada do colonizador em 1484, a conquista portuguesa e escravidão. Igualmente,

acerca das lutas pela independência, no entanto não houve menção ao passado antes da presença colonial. Talvez tal ausência seja pela falha na sequência didática, com as alterações sofridas, em não abordar a história antes do colonizador, dando mais ênfase as características a partir das influências portuguesa, ora pelo recorte do tema, África Lusófona, ora pela escolha de um conto que aborda o processo de independência. Na qual a representação do antes ficou restrita a um único slide contendo algumas poucas informações:

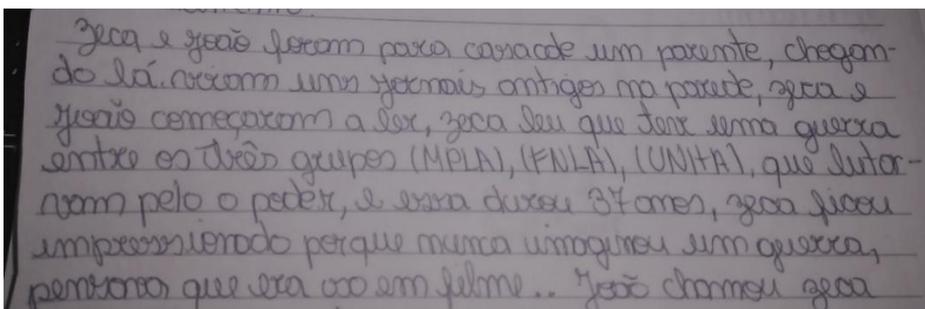
1- Chegada do colonizador



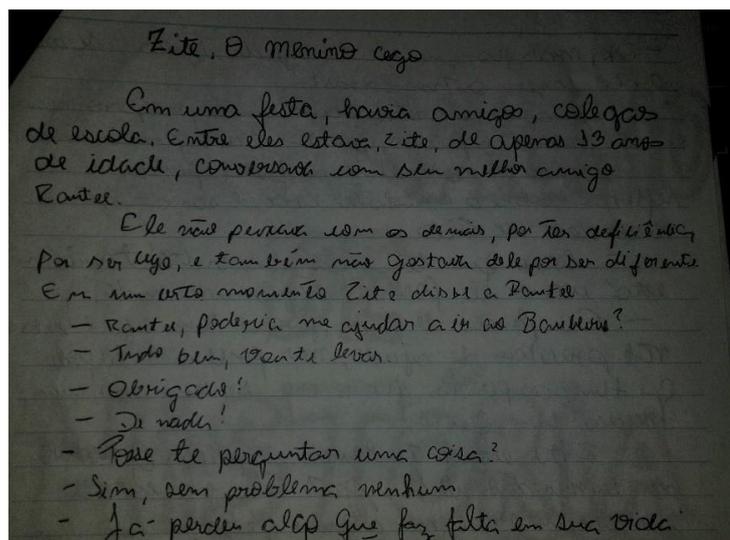
2 – Período escravista



3 – Processo de independência



Logo, foi possível perceber a capacidade de reconhecerem certas características do gênero textual conto, quando os alunos produziram narrativas breves e com diálogos. Item que poderá ser entendido ou usado para futuras tarefas interdisciplinares, principalmente, com Língua Portuguesa:



Então, conclui-se que houve um julgamento moral, fator esse que é característico de resultados típicos do funcionamento da consciência histórica (GOMES, 2013). Atingindo mais um objetivo da pesquisa, que foi o de estimular o entendimento da consciência histórica a partir da relação entre as sociedades e o passado, a qual ela está intrinsecamente ligada aquilo que deve ou não ser lembrado.

4. Considerações finais

Uma aula de história tradicionalmente tende a seguir o caminho do cronológico ao conceitual, que em alguns casos nem a este ponto é chegado, pois fica estatizada na explicação factual. Esse engessamento parte do princípio de conhecimento prévio por parte do aluno, na qual a história apresentada a ele é linear e imutável. Tornando a disciplina de História algo distante, incapaz de gerar significação para os alunos em geral. Ainda mais em tempos de imediatismo, onde eles estão inseridos, refletir sobre o tempo histórico parece complicado. As relações entre os alunos, os professores e a maneira de aprender tem mudado. Para os alunos as informações estão na internet resumidas e prontas para serem assimiladas, sem que haja uma criticidade das suas origens e intenções. Justamente, pensando sobre como adentrar nesse mundo virtualmente breve, que desenvolvi uma sequência

didática sobre a África Lusófona, tendo como pano de fundo o gênero textual conto, esse que tem como característica uma narrativa apta a desenvolver a criatividade, a imaginação e o diálogo (SILVA, 2015, P.116). Coube, também, entender que a ação de planejar uma aula é tarefa rotineira para o professor, onde ele esquematiza conteúdos a serem dados, dentro de um cronograma encaixado na rotina escolar, mas não seria o suficiente para alcançar os objetivos dessa pesquisa. Afinal, uma sequência didática vai além do simples fato de desenvolver um conteúdo, ela procura aprimorar os assuntos através de objetivos específicos. Esses eram: despertar nos estudantes a compreensão das representações históricas através do contexto literário; e conscientização dos estreitos vínculos entre o Brasil e a África. Incluindo a contribuição para diminuição dos preconceitos acerca do continente.

A sequência didática foi idealizada, construída e detalhada com base na tradicional aula expositiva, de uma carga horária estanque e contemplativa de um conteúdo obrigatório. Mas, que procurava problematizar os temas a cada etapa e sugerindo uma atividade para causar continuidade no processo ensino-aprendizagem. Sem necessariamente ser cronológica, dando ênfase ao protagonismo dos alunos na construção de seus próprios saberes, tornando o professor uma figura de orientação e não de guardião dos conhecimentos.

Porém, a diferença entre as expectativas e a realidade da aplicação do procedimento foi um tanto quanto decepcionante e ao mesmo tempo desafiador. Em que a teoria tropeçou nos entraves da precariedade do sistema de ensino público brasileiro e na estanqueidade da burocrática praxe escolar vigente. Tais fatores contribuíram para a adaptação do que havia teorizado e me levou a redução do tempo de emprego dos conteúdos, assim como os recursos materiais. Mas, a essência manteve-se naquilo que se propôs desde o princípio.

Ademais os resultados ficaram dentro do esperado, os quais confirmaram o enraizamento no imaginário dos alunos a presença de estereótipos de pobreza, guerra, belezas naturais e uma África estática no tempo. Contudo, esse preconceito em relação ao continente começa a mudar através do prosseguimento das aulas e passa a gerar identificação entre

mundos separados pelo Atlântico, mas ligados pelo passado. É nesse sentido que: “(...) além de formar cidadãos críticos, existe também o objetivo de contribuir para a construção de identidade, noção que é pensada para além da questão nacional, já que é preciso enfrentar a relação entre o nacional e o global” (MAGALHÃES, 2003, p. 174).

Sendo assim, a pesquisa foi sendo aprimorada de acordo com os avanços nos estudos tanto quanto a aplicabilidade da sequência didática. A qual a princípio veio da necessidade de abordar o tema: “História da África” em sala de aula, trilhou o caminho do uso de fontes literárias para o ensino de História e findou no estímulo do entendimento da consciência histórica. Fatores que me levaram a perceber e moldar a sequência didática para ser utilizada com outros assuntos, não somente a África Lusófona ou continente. Afinal, a metodologia e os aspectos empregados podem ser aplicados no vasto campo das similitudes entre História e Literatura.

5. Referências

ALBUQUERQUE, Jr. D. M. de. *Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História.*, IN: GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M.B. Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 19-42.

_____, Jr. D. M. de. *Fragmentos do discurso cultural: por uma análise crítica do discurso sobre cultura no Brasil*. Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares/organização Gisele Marchiori Nussbaumer. Salvador: edUFBA, 2007.

BAKKE, Rachel Ruas Baptista. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639*. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, FFLCH, USP. São Paulo, 2011.

_____. *Do terreiro para as escolas*. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2024/rachel%20rua%20baptista%20bakke.pdf (acesso em: janeiro 2017)

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf (último acesso: setembro, 2018)

BANKS, James A. *Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos*. Cadernos PENESB, nº 7. Rio de Janeiro/Niterói – Quarter/ EdUFF, 2006.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2011. Coleção FGV de bolso. Série História.

COELHO, Mauro C.; **COELHO**, Wilma de N.B. “Jogando verde e colhendo maduro”: *historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira*. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol.6, n. 3, dezembro, 2013, p. 92-107.

COELHO, Wilma de N.B. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> (último acesso: janeiro 2017)

CONSTITUIÇÃO DE 1988.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm (último acesso: agosto 2018)

CONTOS AFRICANOS dos países de língua portuguesa. Albertino Bragança ... (et al.); organizadora Rita Chaves; ilustrador Apo Fousek. 1º edição. São Paulo: Ática, 2009. Coleção para gostar de ler.

CURRÍCULO BÁSICO DE HISTÓRIA SEEDUC-RJ.

Disponível em: <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/historia-regular-curriculo-basico-1s-0b.pdf> (último acesso: novembro de 2017)

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1993, edição n. 10. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papyrus, 2003, edição n. 8. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

GOMES, N.L. & JESUS, R.E. de. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, janeiro/março, 2013. Editora UFPR.

GONÇALVES, Zetho Cunha. (org.). *Dimas: o passarinho que criou o mundo. Mitos, contos e lendas dos países de língua portuguesa*. Editora Melhoramentos; Edição:1; julho 2013. ISBN: 978-85-06-07240.

HARTOG, François. “Presentismo pleno ou padrão?”; in: Regimes de Historicidade. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KONATE, Doylayne. *História da África: importância, reconhecimento e ressignificação*. Série debates e perspectivas para a institucionalização da Lei 10.639/03. Brasil – África: Herança cultural e interculturalidade. Bahia, Salvador, 2011. UNESCO.

LDB 9.394/96.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm (último acesso: agosto de 2018)

LEE, P. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar em Revista. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006, p. 131-150.

Lei 10.639/2003.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm (último acesso: janeiro 2017)

Lei 11.645/08.

Disponível:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm (último acesso: agosto de 2018)

LIMA, Mônica. *A África na sala de aula*. Revista Nossa História, ano 1, número 4, fevereiro de 2004, pp. 84-85.

_____. *História da África: temas e questões em sala de aula*. Cadernos PENESB, nº 7. Rio de Janeiro/ Niterói – Quarter/ EdUFF, 2006.

MACEDO, Maria de Lourdes de Souza. *Da diversidade do mundo ao mundo diverso da lusofonia: a reinvenção de uma comunidade geocultural na sociedade em rede*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, 2013.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *História e cidadania: por que ensinar história hoje?* In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho. *O uso da Literatura como fonte histórica e a relação entre Literatura e História*. VII Congresso Internacional de História, 2015. Anais.

Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1318.pdf>
(último acesso: novembro 2018)

NETO, Agostinho. *Náusea*. Lisboa: Edições 70, 1980. P 21-30. *Apud*: SANTILLI, Maria Aparecida. *Estórias africanas*. SP: Ática, 1985.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África: Diálogos entre representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990 – 2005)*. Tese doutorado, Brasília – DF, setembro de 2007. Universidade de Brasília.

_____. *A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares especialistas (1995 – 2006)*. SP, 28: 2009. História (online), 2009, volume 28, número 2, pp. 143 – 172. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/07.pdf>
(último acesso: janeiro de 2017.)

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf
(último acesso: agosto 2018)

PADILHA, Laura Cavalcanti. *Entre Voz e Letra – O Lugar da Ancestralidade na Ficção Angolana do Século XX*. Edduf/Pallas, Rio de Janeiro, 1º edição, 1995.

PALFREY, John. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PANTOJA, Selma. A África imaginada e a África real. In: PANTOJA, Selma. ROCHA, Maria José (orgs.). Rompendo Silêncios. História da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações, 2004.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2018 Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/> (último acesso: setembro 2018)

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Coleção História e Reflexões. Autêntica Editora – ed. 3º, 2003.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos Rocha. *Problematizando a organização do ensino de História*. 2003.

Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo2.pdf> (último acesso novembro de 2017)

_____. *Aula de história: evento, ideia e escrita*. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/cricr/Downloads/23852-107937-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/cricr/Downloads/23852-107937-1-PB%20(5).pdf) (último acesso novembro 2017)

_____. *Um desafio para formadores e formandos: a relação entre passado e presente na aula de História*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308165049_ARQUIVO_heleniceanpuh2011textocompletorevisto.pdf (último acesso: novembro de 2017)

SANTOS, Renato E. dos. *Diáspora africana: território, identidade negra e educação*. Série debates e perspectivas para a institucionalização da Lei 10.639/03. Brasil – África: Herança cultural e interculturalidade. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. UNESCO.

SCHMIDT, M. A. & URBAN, A. C. *Aprendizagem e formação da consciência histórica possibilidades de pesquisa em Educação Histórica*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00017.pdf> (último acesso: agosto de 2017)

SCHMIDT, Benedito Bisso. *Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema*. In: Schmidt, Benito (org). *O biográfico. Perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000, p. 9-48.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. Companhia das Letras, 2003.

SHOHAT, Ella & **STAM**, Robert. *Crítica da Imagem Eurocêntrica*. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Luciana Santos da. *Contos e recontos: análise de temas e personagens nos contos tradicionais africanos*. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; COSTA, Warley da. *Educação e diversidade em diferentes contextos*. (Orgs.) – ed. 1. Pallas, 2015.

SOUZA, Marina de Melo e. *Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África*. Revista História Hoje, vol. 1, n. 1, 2012, p. 17 – 28.

VANSINA, Jan. *A tradição oral e sua metodologia*. História e da Cultura Africana in História Geral da África. São Paulo; Ática, 1981 volume 1. Disponível em: <http://afrologia.blogspot.com.br/2008/03/tradio-oral-e-sua-metodologia.html> (acesso em: janeiro 2017)

VIANA, Lucialine Duarte Silva. *Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógico no ensino de história*. Dissertação do programa ProfHistória. Tocantins, 2016.

VELASCO, D. *Conhecimento escolar, realidade do aluno e cidadania: articulações no currículo de história*. In: GABRIEL, C.T & MORAES. L.M.S (orgs.). *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis: Editora DP et Alii, 2014, p. 151 – 170.

VELHO, Gilberto. *Memória, identidade e projeto (Uma visão antropológica)*. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 95: 119/126, outubro, 1998.

UNESCO. “*Coleção História Geral da África*.” Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=16146%20\(%C3%BAltimo%20acesso%20maio%20de%202017\)](http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=16146%20(%C3%BAltimo%20acesso%20maio%20de%202017)) (último acesso: novembro de 2017.)

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Novas bases para o Ensino de História da África no Brasil*. In: *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/0*. Brasília: MEC-SECAD,2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf (último acesso: agosto de 2017.)

ZAMPARONI, Valdemir. *História da África: importância, reconhecimento e ressignificação*. Série debates e perspectivas para a institucionalização da Lei 10.639/03. Brasil – África: Herança cultural e interculturalidade. Bahia, Salvador, 2011. UNESCO

6. Mais um conto africano: usando a metodologia da sequência didática.

Série:	6º ano – ensino fundamental/ anos finais
Tema:	História da África
Título do plano de trabalho:	Um conto sobre a origem da Terra, através de “Dima, o passarinho que criou o mundo”.
Palavras-chave:	História da África, conto africano, multiculturalismo.

Metodologia:

Aula expositiva; exibição dialogada através da leitura do conto: “Dima, o passarinho que criou o mundo” de Zetho Cunha Gonçalves (2013); atividades em sala de aula; atividades complementares; e debate.

Recursos:

Fotocópia do texto proposto, data show, dicionário, internet e quadro branco.

Tempo de aplicação do plano de trabalho:

Duração em minutos: 300

Duração em tempos de aula: 3 aulas de 2 tempos

Habilidades e Competências:

- Identificar a importância das diversas fontes para a construção do conhecimento histórico;

- Compreender a diversidade dos patrimônios étnico-culturais, para desenvolver a tolerância e respeito mútuo, a partir da cosmogonia do povo San;

- Identificar as noções de nomadismo, sedentarismo e divisão do trabalho.

Conhecimentos prévios do aluno:

- os diversos tipos de fontes históricas;

- os períodos Paleolítico e Mesolítico e os primeiros grupos humanoides;

Detalhamento do plano de trabalho:

Aula 1

O professor deverá apresentar o tema que será discutido, no caso aqui em específico: *Um conto sobre a origem da Terra, através de “Dima, o passarinho que criou o mundo”*. Exibindo através de slides o resumo da história do povo San, a biografia do autor do conto e o recurso da oralidade dentro da tradição africana.

Slides:

O POVO SAN



San – significa ser humano

Os San são considerados a linhagem mais antiga de seres humanos que habitam a Terra.

Habitam o sul de Angola e o norte da Namíbia

Continente africano Angola e Namíbia



Características:

- **Nômades;**
- **Falam através de cliques/ estalidos;**
- **São monogâmicos;**
- **Vivem em pequenos grupos (6 até 12 pessoas);**



- **Acendem o fogo pelo processo de fricção;**
- **Colhem e caçam;**
- **Não fazem criação de animais.**



Oralidade

é a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana. Por muitos séculos o sistema oral, a oralidade, foi o principal meio de comunicação dos homens.

Griot



como são chamados, em alguns povos da África, os contadores de histórias. Possuem uma função especial que é a de narrar as tradições e os acontecimentos de um povo. O costume de sentar-se embaixo de árvores ou ao redor de fogueiras para ouvir as histórias e os cantos.

“As histórias e as canções são como o vento: quando chegam , a gente sente-as no corpo.”

Palavras de um San

Dima, o passarinho que criou o mundo.



Zetho Cunha Gonçalves

Nasceu em Angola no ano de 1960, até a adolescência viveu no povoado de Cutato.

Local que teve contato com as crianças do povo San.



Com as crianças San o autor aprendeu:

- **Comer salalé (cupim), que tem gosto de arroz e faz cócegas na língua;**
- **A assar grilos e gafanhotos até ficarem crocantes, parecidos com batatas fritas;**
- **A fazer arcos e flechas;**
- **Sobre a história desse povo.**



Logo, propor à turma a leitura do texto, que poderá ser feita individualmente, em dupla ou pela classe com o auxílio do professor. Isso dependerá da avaliação de cada docente.

[*O livro aqui analisado e proposto não está disponível gratuitamente na internet. Logo, o mesmo foi adquirido de forma lícita através do site Amazon.com, em forma de e-book. A fim de manter o respeito e o cumprimento das leis, referentes aos direitos autorais. GONÇALVES, Zetho

Cunha. (org.). *Dimas: o passarinho que criou o mundo. Mitos, contos e lendas dos países de língua portuguesa*. Editora Melhoramentos; Edição:1; julho 2013. ISBN: 978-85-06-07240.]

Findada a leitura, o professor poderá sugerir duas atividades: a listagem das palavras desconhecidas, citadas no conto, e a procura de seus significados (dicionário ou internet); e/ou em dupla destacarem os pontos da história que interpretaram de maior relevância.

Aula 2

Ao docente caberá relembrar, brevemente, o conteúdo lido na aula anterior e indicar aos alunos uma atividade investigativa, onde os mesmos precisarão responder os seguintes apontamentos:

- I) Identificar a partir da aula anterior e do texto, as diferentes fontes históricas;
- II) Indicar a forma como o povo San se organiza, sua relação com a natureza;
- III) Descrever, em linhas gerais, a concepção de cosmogonia do povo San.

[Para a realização dessa atividade os alunos terão que ter acesso ao texto e também às informações contidas nos slides. Incumbindo o docente regente pensar a melhor maneira de disponibilizá-los].

Atividade 2

Em grupos, pedir aos alunos que remontem a atmosfera de Dima e contêm a história como se eles fossem, agora, os Griots. Utilizando, de forma livre, diversos recursos propostos pelo professor, podendo ser: uma maquete para ilustrar o universo do pássaro; Cartazes; uma produção textual; e até mesmo uma encenação teatral. São alguns exemplos para a realização dessa atividade.

Aula 3

A terceira e última aula sobre o tema, será para as apresentações dos trabalhos complementares, propostos anteriormente, e um chamado para o debate acerca do que foi estudado.

Atividade Complementar

- Em dupla;
- Pesquisar sobre a teoria do Criacionismo e do Evolucionismo.

Propostas de interdisciplinaridade

Ciências	- Apontar as características do bioma estudado.
Atividade proposta:	Elaborar uma pesquisa sobre a região ocupada pelo povo San: clima, solo, fauna e flora.

Língua Portuguesa/ Literatura	- Reconhecer o gênero em questão, o uso do conto; - Identificar o uso da ficção da narrativa para retratar o real;
Atividade proposta:	Produção textual através do reconto, ou seja, uma nova versão para a história apresentada.

Geografia	- Relacionar o homem e sua ação na natureza.
Atividade proposta:	Pesquisar a relação do povo San com a natureza.

6.2 Referências iconográficas da atividade complementar

<https://vivimetalium.wordpress.com/2015/09/17/tribo-khoisan-uma-luta-secular-pela-sobrevivencia/> (último acesso janeiro de 2017)

<https://misosoafriapt.wordpress.com/2012/03/19/mapa-atualizado-da-africa-2012/>

(último acesso janeiro de 2017)

<http://bcrmontreal.com/what-is-a-griot-the-inspiration-behind-standing-on-their-shoulders/> (último acesso janeiro de 2017)

http://www.pallaseditora.com.br/autor/Zetho_Cunha_Goncalves/152/
(último acesso janeiro de 2017)

<https://angeloabu.wordpress.com/livros-2/dima-o-passaro-que-criou-o-mundo/>

(último acesso janeiro de 2017)