



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

CRISTIANE DA SILVA UMBELINO

**OLHARES E POSSIBILIDADES SOBRE O ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS  
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

BRASÍLIA  
2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

CRISTIANE DA SILVA UMBELINO

**OLHARES E POSSIBILIDADES SOBRE O ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS  
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada para realização de banca de defesa de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Literatura para a obtenção do título de Doutora em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

Área de Concentração: Literatura e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira.

Brasília/DF  
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DU48 DA SILVA UMBELINO, CRISTIANE  
OLHARES E POSSIBILIDADES SOBRE O ENSINO DE LITERATURAS  
AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA / CRISTIANE DA SILVA  
UMBELINO; orientador DANGLEI DE CASTRO PEREIRA. -- Brasília,  
2022.  
185 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Literatura) --  
Universidade de Brasília, 2022.

1. LITERATURA. 2. AFRICANA. 3. ENSINO. I. DE CASTRO  
PEREIRA, DANGLEI, orient. II. Título.

CRISTIANE DA SILVA UMBELINO

**OLHARES E POSSIBILIDADES SOBRE O ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS  
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira - Presidente  
Universidade de Brasília/UNB

---

Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues - Titular (membro externo)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Lins Precioso - Titular (membro externo)  
Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Cristina Dias do R. Catonio - Suplente (membro externo)  
Universidade Católica Dom Bosco/UCDB

---

Prof. Dr. Rogério da Silva Lima – Suplente (membro interno)  
Universidade de Brasília/UNB

Brasília/DF  
2022

*A literatura em língua portuguesa se constrói sem saber que existe*  
*Mia Couto*

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), nosso agradecimento pelo apoio financeiro e interesse na realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (Póslit) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UNB).

Aos meus queridos mestres aos quais tive a honra de ser aluna nesse período de doutorado: Professor Dr. Rogério da Silva Lima, Professora Dra. Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa, Professora Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis e Professora Dra. Regina Dalcastagnè.

Ao grupo de pesquisa Historiografia Literária Cânone e Ensino pelas incríveis discussões proporcionadas nos encontros que seguiram.

Um profundo agradecimento aos professores que compõem essa banca, que foram imprescindíveis na realização desse trabalho:

Professor Dr. Rogério da Silva Lima, suas aulas e contribuições ajudaram na composição dessa tese e deixou uma pergunta para refletir: O que acontece quando finalizamos e defendemos uma tese?

Professor Dr. Lucilo Antônio Rodrigues que esteve presente em minha trajetória acadêmica desde a graduação, agradeço a sua forte influência teórico política que proporcionou grandes ensinamentos e obrigada pelas palavras de incentivo.

Professora Dr<sup>a</sup>. Adriana Lins Precioso, apesar de não ter sido sua aluna, deixou sua positiva influência, através das bancas e eventos aos quais tive a oportunidade de apreciar.

Professora Dr<sup>a</sup>. Angela Cristina Dias do R. Catonio, a qual também não fui aluna, mas que também deixou sua marca e influência, através dos grupos de estudos compartilhados. Foi um presente ter a presença de duas grandes mulheres e grandes profissionais nesse trabalho.

Um agradecimento de coração, às queridas e incansáveis companheiras nesse caminhar, cada uma de um canto do país, que juntas deixaram a corrida pelo bosque mais leve: Andressa, Joanna, Linda e Maria. Love uu meninas. Obrigada por tudo!!

Outro agradecimento de coração aos lindos Bruna Santos e Gleiser Valerio que carinhosamente me receberam e me acolheram em minha chegada à UNB. O afeto de vocês foi primordial!

E com toda a minha alma, agradeço as pessoas mais importante da minha vida, meu filho Uther e meu esposo Jordan. E com todo meu coração, não faço apenas um agradecimento, mas dedico esse trabalho ao meu esposo, meu grande amor, meu grande incentivador, que sempre fez tudo por mim e se não fosse seu apoio incondicional, essa etapa não se cumpriria. Amo você!!!

#### Um agradecimento especial

Com todo o afeto e admiração, agradeço especialmente, meu amigo, meu mestre, meu professor Dr. Danglei de Castro Pereira. Agradeço a orientação repleta de conhecimento, sabedoria e paciência, dispensados a mim. Agradeço o imenso respeito, enquanto aluna e pesquisadora, me direcionando às escolhas adequadas, e sempre me apoiando nos famigerados rompantes do processo de escrita. Agradeço a compreensão e a sensibilidade em reconhecer que para além da estudante de pós-graduação, existe uma mulher, uma mãe e uma esposa.

Agradeço cada gesto de carinho e apoio, seja por meio de um livro enviado, uma referência indicada, uma pronta resposta e um bom dia, de espero que esteja tudo bem. Agradeço por ter me confiado sua pesquisa sobre o Ensino de Literatura Africana, e ter me dado liberdade para desenvolvê-la. Agradeço esse rico encontro de orientação e amizade. Amplio esse agradecimento a sua esposa Janeci, uma pessoa incrível e uma amiga querida que também teve uma participação muito importante nesse caminho.

Fique sempre com meu carinho e admiração eternos pelo incrível professor e ser humano que és e que fez uma grande diferença em minha trajetória. Deus te abençoe sempre.

Muito obrigada, professor Danglei.

## RESUMO

Este estudo tem o objetivo de discutir aspectos teóricos/metodológicos relacionados ao ensino de literaturas africanas em língua portuguesa, a partir do ensino de literatura de uma forma geral, apontando a importância da literatura como expressão cultural e focalizando a necessidade formativa do texto literário para o sujeito humano. Para isso recorreremos a Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Roger Chartier, Antonio Candido, dentre outros, problematizando a relevância da obra literária em sua especificidade. Já em relação às africanas de língua portuguesa, que não devem ser escolhidas, apenas por questões de raça e etnia, recorreremos a Manuel Ferreira e Rita Chaves. Para isso, faremos uma abordagem na legislação destinada ao ensino de literaturas em língua portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Em um segundo momento, apresentaremos um percurso de como é formado o leitor, passando pelos textos literários ao longo de sua formação escolar, também com enfoque nas literaturas africanas de língua portuguesa, fazendo uma análise de textos e produções resultantes de projetos e oficinas literárias realizadas nas escolas.

**Palavras-chaves:** Literaturas africanas. Ensino de literatura. Cultura.

## ABSTRACT

This study aims to discuss theoretical / methodological aspects related to the teaching of African literatures in Portuguese, from the teaching of literature in general, pointing out the importance of literature as a cultural expression and focusing on the formative need of the literary text for the subject human, questioning the relevance of focusing the literary work in its specificity, especially the Portuguese-speaking Africans, who should not be chosen, just for reasons of race and ethnicity. To this end, we will approach the legislation aimed at teaching Portuguese language literatures in the National Curriculum Parameters (PCN) and in Law 10.639 / 03, as amended by Law 11.645 / 08, which makes the teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory. in all schools, public and private, from elementary to high school. In a second step, we will present a journey of how the reader is trained, going through literary texts during his school education, also focusing on African Portuguese-language literatures, making an analysis of texts and productions resulting from literary projects and workshops carried out in schools.

**Keywords:** African literature. Literature teaching. Culture.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. A LITERATURA EM CAMPO</b> .....	15
1.1 A literatura no Ensino Superior .....	18
1.2 Leitura literária.....	25
1.3 Literatura e leitor na sociedade do conhecimento.....	30
1.4 Literatura como expressão cultural.....	39
1.5 O espaço das literaturas africanas de língua portuguesa.....	48
<b>2. O A LITERATURA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR</b> .....	52
2.1 2.1 Quem não gosta de ler?.....	60
2.2 Escola: promotora da leitura .....	66
2.3 O professor precisa ser ouvido.....	74
<b>3. POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LITERATURA AFRICANA EM LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	110
3.1 Em qual África estamos?.....	111
3.2 Um continente, cada país, cada escritor, cada trajetória dessa literatura.....	114
3.3 Quem escreve, quem lê, ensina as literaturas africanas de língua portuguesa?.....	126
3.4 As literaturas africanas de língua portuguesa, por meio da Lei Nº 10.639/03 e os autores.....	144
3.5 Oficinas de leitura literária e a literatura africana em língua portuguesa na escola.....	148
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	180
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	182

## INTRODUÇÃO

Uma das principais propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua e Literatura é promover a democratização do saber e a diversidade na abordagem dos gêneros discursivos em ambiente escolar, entendidos como heterogêneos. Este mesmo percurso aparece, também na BNCC, documento publicado em 2017. Ao interagir com os diferentes gêneros textuais/discursivos, é esperado que o escrevente incorpore modalidades organizacionais da linguagem ao construir textos que pensem o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis na tradição da Língua Portuguesa (LP).

O percurso sugerido nos PCN e a BNCC é propiciar o surgimento de autores, entendidos como produtores de textos e ou enunciados significativos. Pensando nas orientações dos PCN, o ensino de língua, visto como uma atividade ampla e diversificada, incorpora e valoriza as variantes regionais de utilização da linguagem, fato que garante a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas.

A literatura, nesse contexto, e principalmente as africanas de língua portuguesa, é uma importante aliada do professor no processo de construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas na possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural e não só escolástica.

Ao valorizar organizações textuais coerentes e coesas, os PCN oferecem orientações ao professor. Estas orientações podem ser entendidas como linhas de reflexão que passam por conceitos advindos da Sociolinguística, Linguística Textual, Gramática Normativa, Sociologia da Linguagem, Sintaxe, Morfologia, Análise do Discurso, Teoria Literária, Crítica Literária, entre outras áreas da Linguística e dos Estudos Literários.

Desta forma, além de transitar nesses eixos, podemos também, refletir sobre a importância da especificidade dos estudos africanos, dentro de um território onde temos uma

população com um número demasiado grande de afrodescendentes, sobretudo, após a edição da Lei 11.645/08 que comentaremos na sequência deste estudo.

Voltando aos PCN, é possível verificar a preocupação em valorizar o texto literário como uma importante modalidade textual, não como único “modelo” textual de valor, mas como uma das faces da diversidade de produções linguísticas em LP. É um processo de democratização e, por que não dizer, de redimensionamento da aura de “abstração” que o texto literário adquire dentro das escolas.

Sua importância, ainda na aresta dos PCN, está em deslocar o leitor da referencialidade do texto, conduzindo à valorização da linguagem como parte integrante do processo de amadurecimento humano e, nesse sentido, de aspectos político-culturais evocados no leitor.

Partindo destas questões e das leis, e pensando em uma escola contemporânea que crie um espaço de socialização e interação de qualquer tipo de grupo social e cultural, podemos dizer que em uma estância antes considerada apenas de ensino de linguagem, matemática e artes, hoje fica claro que um dos maiores desafios da escola, é a inclusão da diversidade cultural. E a literatura entra com um papel de extrema importância nesse aspecto, sobretudo as africanas em língua portuguesa.

Um dos temas mais discutidos na atualidade é a diversidade cultural na comunidade lusófona e a necessidade de inclusão de temas ligados à comunidade africana no processo de valorização da diversidade cultural brasileira. O Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas abre caminho para a valorização da cultura lusófona de expressão africana no interior do processo de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil, justificando a importância de serem abordadas.

A proposta de investigação surge de uma inquietação crítica no que se refere ao ensino de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa no Brasil. Verificar como este tema está sendo discutido e apresentado nos PCNs, LDB e nas leis que tratam do ensino de literatura de uma forma geral e na Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio é de fundamental importância nesse momento.

E se iremos tratar desses textos, como objeto de expressão cultural, ou seja, a literatura como fonte de expressão cultural, temos que considerar todos estes elementos. A intenção não está em estudar dentro dos textos de literatura africana, por exemplo, apenas os fatores de alienação de gênero, e/ou da afro descendência de um povo espoliado, mas sim ampliar essa discussão para além dessas questões. Uma vez, que elas devem e precisam ser expostas, pois elas estão dentro dos textos africanos.

Outro fator a ser considerado é a relevância desse tema partindo da premissa que ao entrar em contato com uma obra literária o leitor tenha a possibilidade de dialogar com valores culturais cifrados nas diferentes manifestações literárias que lhe são apresentadas através da leitura, e neste caso, especificamente as de literatura africanas em língua portuguesa. Desta maneira compreendemos a obra literária como objeto cultural.

Dessa forma esse trabalho apresenta no primeiro capítulo uma discussão que envolve as singularidades da literatura no que compreende o aluno na escola, na sociedade denominada hoje, de sociedade do conhecimento e a especificidade da literatura no que confere a literariedade dos textos, bem como seu caráter de expressão cultural. Para isso recorreremos a Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Antonio Candido, dentre outros, problematizando a relevância da obra literária em sua especificidade, assim como o espaço das literaturas africanas de língua portuguesa e de como elas são abordadas na educação básica.

No capítulo II tratamos do processo de formação do leitor e da literatura na escola, com as nuances do contato com o livro e a fruição da leitura, partindo das concepções sobre hábitos de leitura do brasileiro e tendo a escola e o professor como os maiores promotores dessas etapas. Para auxiliar nessas discussões, recorremos a alguns teóricos como Roger Chartier, Rildo Cosson, Ligia Chiappini. Ainda nesse capítulo, apresentamos um laboratório intitulado “Quem disse que eu não gosto de ler?” com percepções dos alunos acerca de algumas leituras.

No capítulo III, recorremos a Mia Couto, Manuel Ferreira, Rita Chaves, Ruy Duarte de Carvalho, dentre outros, para apresentar um panorama da literatura africana de língua portuguesa, com seus principais autores e obras, fazendo a discussão de alguns textos selecionados e algumas produções de alunos, oriundas de oficinas literárias, apresentando a proposta de intervenção, já executada em ambiente escolar, que oportunizou reflexões sobre alterações na forma de apresentação do literário nas linhas defendidas neste estudo, o que incorporou traços estilísticos e ampliou a discussão do literário para além da perspectiva apenas étnica.

## CAPÍTULO I

### LITERATURA EM CAMPO

Ao pensar em um texto, uma pesquisa, um projeto, que focalize ensino de literatura, é necessário entender que a partir do ensino, serão discutidas questões sociais, e que estas devem passar pelo crivo do texto, uma que vez que tais questões, não implicam apenas discutir os pontos étnicos e de gênero, mas sim elas filtradas por um determinado autor e texto, pois a literatura é representação e não algo de objetivo. Podemos partir de uma perspectiva de literatura histórica, que representa o seu tempo, seu recorte cultural e sua origem.

O homem sempre vem tentando estudar sua própria criação, a arte que o mesmo produz e nesse sentido, as concepções de literatura e suas funções são necessariamente objeto de estudo, pesquisa e discussões em meio ao processo de evolução cultural. Neste percurso, entende-se que em cada época, são atribuídas à literatura, natureza, sentidos e funções diferentes, porém consonantes com a realidade cultural e conseqüentemente, social da época, conforme Candido:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1993, p. 113).

Partindo das questões de concepção, pode-se afirmar que literatura é tudo que pode ser lido como tal. É o que desperta o imaginário, é o que provoca as mais variadas emoções, é também uma mera geradora de transmissão de conhecimento. É a arte que usa a linguagem verbal. Tem retórica, estilo, ficção, reflete uma determinada cultura, tem a palavra como instrumento principal. É a arte pela arte. Se é adequada ou não, se é boa ou ruim, rasa ou profunda, cabe ao leitor, que aliás, não necessita ser o *ideal* para conceber qualquer uma

dessas definições, uma vez que essa tentativa de encontrar esse *leitor* vem de correntes literárias como o estruturalismo e o formalismo que buscavam evitar possíveis falhas na leitura.

Quanto as questões sociais, temos a hipótese de que o texto literário pode se constituir através de representações sociais. Elas desempenham uma importante contribuição, dentro das sociedades, de qualquer época, para a formação de condutas, conduzindo as relações, de modo a orientar essa comunicação. Segundo Moscovici (1978) as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano.

Considerando essa citação, podemos dizer que o autor, tem uma preocupação nessas relações, uma vez que, através das mesmas, são construídos caminhos para a compreensão e interação com o outro, dentro de um universo múltiplo de sentidos, emoções e realidades, no qual o ser humano está incluído. E este processo está ligado e relacionado ao grupo social ao qual cada um pertence, construindo fatos, hipóteses, histórias, de modo individual e coletivo, o que pode ser representando na literatura.

Dentro de um texto é possível reconhecer uma série de fatores que estão imbricados entre a literatura e os dilemas humanos, pois ela expressa muitas vezes a realidade do homem e seus sentimentos, sendo capaz de explorar o raciocínio do leitor, que por sua vez, pode encontrar ali, situações que retratem seus costumes, sua cultura, aspectos políticos e sociais que o ajudarão a desenhar suas próprias representações.

Neste sentido, Marisa Lajolo e Regina Zilbeman (1999), trazem a ideia de que a literatura seja compreendida em seus sentidos, como prática social de uso da escrita, que em suas ligações com a sociedade, irá pressupor um conjunto de relações que não ficam apenas na superfície do texto, mas sim irá abarcar vários aspectos, a partir dos quais se constrói o literário:

Na tentativa de superar a estreiteza de tais categorias, cabe fazer um viés, que veja a literatura enquanto prática social específica de escrita e leitura. Prática que, se supõe a existência de um texto que recebe o atributo de literário, supõe, alguém e além dele, uma rede cujas malhas, menos ou mais cerradas, proporcionam intercâmbio entre diferentes esferas, instâncias, que integram e delimitam o campo onde um texto se literariza ou desliterariza. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 9)

Entende-se dessa maneira, que a construção da literatura ocorre a partir da junção de várias camadas, sejam elas de caráter discursivo, histórico, lúdico, cultural, dentre outras, as quais estariam contempladas. E partindo dessas considerações, um caminho vai se abrindo para delinear todas estas questões, na tentativa de delimitar ou não o lugar de cada texto.

Nossas escolhas de bibliografias, nossos discursos não são neutros, eles partem de uma série de valores que construímos durante a vida. E talvez isso possa acontecer com as escolhas dos autores e textos. Dessa forma, essa situação social, histórico e política, vai de alguma forma ter um papel importante na construção dessa literatura e na forma como eu vou compreender, abordar e perceber a mesma.

Essa atribuição em definir a literatura, não é tarefa fácil, uma vez que buscar algum tipo de conceito a que ela possa ser encaixada e fixada a tornaria um objeto das ciências exatas, ou outra área qualquer, deixando de ser arte e perdendo uma de suas maiores funções, que é caracterizada pela representação do real. Porém isso pode ser feito de forma a reiterar sua condição genuína de arte pela arte. O escritor Antonio Candido assim a define:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p.53).

Mantendo-se ainda na linha de pensamento de Candido (1995), a literatura vista como força humanizadora, visa exercer três funções na expressão e formação do homem. Primeiro temos a função psicológica onde o homem está inserido num plano de ficção e fantasia que são

inerentes a ele. A segunda função é a formativa, que vem formar o leitor, mas não de forma escolarizada, mas sim no aspecto de uma formação que educa como a vida, neste sujeito. Conhecimento do mundo, e forma de expressão, através do texto literário, estão na terceira função da literatura, a qual o leitor absorve todo um conjunto de informações e o incorpora a sua experiência de vida e humanidade. O autor ainda traz a ideia de:

A literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. A leitura literária permite-nos refletir sobre o mundo em nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos, possibilitando novas perspectivas. (CANDIDO, 1995, p.135)

### 1.1 A literatura no ensino superior

Ao pensarmos no funcionamento da literatura no ensino superior, muitas vezes ocorre um tipo de exagerada teorização desta, e que já vem de um tempo, e assim os estudos literários vivem em um espaço de silêncio. Longe estão os momentos em que a ação do crítico, como Candido, Schwarz, entre tantos outros, debruçava-se sobre o literário em busca de explicações para sua natureza e estrutura correlacionados com os aspectos sociais.

É necessário discutir questões referentes ao distanciamento do crítico de seu objeto: o literário, criando uma problematização da relação entre literatura e sociedade ao apontar para a necessária aproximação do texto, estética e valores culturais.

É preciso discutir estas questões e acreditamos é preciso olhar com mais cuidado para o literário, deixando de viajar por um possível esvaziamento teórico que tem aparecido muito nos últimos anos. É preciso reler os clássicos, incluindo os teóricos, e não apenas citá-los.

Em seu ensaio “Que fim levou a crítica literária?” Perrone-Moisés comenta que:

Considerada apenas como memória, a literatura fica atrelada a palavras como "depositária", "preservação", "tradição", "continuidade", "permanência", não sendo pois, de estranhar que a pergunta seguinte seja "isso é uma boa coisa?", e a hipótese levantada seja de se "pôr em causa" essa coisa. Ora, o conceito de literatura com que a crítica literária lidou, nos últimos dois séculos, mesmo

consideradas todas as suas variantes, não tinha esse componente de conservadorismo, de imobilismo e de mero serviço prestado à memória cultural que aí se enfatiza. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 336).

Há vários estudos acerca desses questionamentos, e talvez um percurso possa ser traçado, servindo para alinhar muitas leituras fundamentais da nossa formação acadêmica, enquanto indivíduo, mas nunca como uma fórmula ou uma verdade única, que venha a sobrepor a literatura em si, como aponta a autora que traz um pouco dessas discussões e se posiciona sempre na defesa de uma relativa normatização da produção e do ensino da literatura.

Dessa forma, a autora leva-nos a pensar sobre essas questões de reduzir a literatura de sua função enquanto transformadora e concebida ela própria como crítica, para outros lugares aos quais ela passa a ser vista apenas como uma forma de cultura discutida principalmente dentro dos estudos culturais, levando-nos a questionar o papel da crítica, pois uma vez que vislumbramos também a literatura como parte da história das civilizações, abrangendo aspectos políticos, sociais e culturais, idealizamos a crítica literária nesse contexto, como uma aliada aos significados que um escritor pensa, por meio das considerações e interpretações tanto históricas, como estéticas que o crítico imprime sobre aquela leitura. Ponto que a autora, apresenta no fragmento a seguir.

Não se trata, aqui, de negar a utilidade e a oportunidade dos "estudos culturais". Trata-se de defender o espaço dos estudos especificamente literários. O "culturalismo" que atinge a área literária, e não apenas ela, ameaça substituir as disciplinas especializadas por um ecletismo desprovido de qualquer rigor na formação do pesquisador e na formulação de conceitos e juízos. Quanto à literatura, se esta se dilui na "cultura", passa a ser vista apenas como expressão, reflexo, sintoma, e perde sua função de conhecimento, de crítica do real e proposta indireta (estética) de alternativas para o mesmo. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 338).

Quando tratamos das questões ligadas à teoria e à literatura, mais uma vez ressaltamos a importância em não deixar que o estudo da primeira, venha ser realizado em detrimento da segunda, fato que tem se manifestado aos poucos nas instituições de ensino superior e causa certa preocupação.

Se não houvesse a literatura, a teoria, um complemento da obra artística, inexistiria. Se o amor a literatura não fosse uma realidade, todos os níveis de ensino que tratam do tema, se esvaziariam. O que nos falta hoje são leitores como do passado, grandes leitores, que conseqüentemente se tornarão grandes críticos, leitores e difusores tanto dos grandes clássicos, quanto dos considerados marginais.

Hoje ainda há professores que não lêem ou lêem pouco, quando pensamos na realização de discussões de textos literários junto aos seus alunos. Dedicam, muitas vezes, um tempo maior ao estudo da teoria literária, de características de estilos de época e dados da História da literatura acabam deixando de lado a discussão do texto *Stricto sensu* em ambientes de ensino.

Entendemos que estas ações podem e devem estar relacionadas a leitura de textos literários e sua discussão no âmbito do ensino. Quando isso não acontece e a teoria passa à frente dos textos literários, causa em alguns alunos, um certo estranhamento em relação às teorias, por vezes, complexas e distantes de sua aplicação face ao objeto literário.

Este estranhamento pode gerar conseqüências a esse grupo de leitores em formação e, posteriormente, a ingressos no curso de Letras. Estes últimos precisam ser preparados para primeiro ser um leitor de literatura e depois aplicar aspectos da teoria literária em diálogo com o texto literário. Esta ausência do literário e a conseqüente sobreposição da teoria literária nos cursos de formação de professores de Letras indica que a universidade tem enfrentado problemas na formação de professores de Letras, o que contribui para o progressivo distanciamento de leitores literários educação Básica, aspecto que entendemos indicar lacunas na formação teórica quando pensada na relação com a prática de ensino nos cursos de Letras.

Esse professor que está sendo formado em diferentes IES no Brasil, independente se anterior a esse período teve ou não uma formação literária, deve receber da universidade, o tanto quanto for possível de carga literária, para que este venha para a escola básica e possa

articular teoria e leitura de modo que contribua com seus alunos no sentimento de pertencimento e de direito à literatura; atuando dessa forma na formação desses sujeitos, conforme Candido:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1974, p. 113).

Partindo então, dessa relação que Candido aponta que o sujeito deve ter em relação a literatura, é que reiteramos nossa preocupação com a formação do professor dentro do curso de Letras, para que ele não se torne o professor que é apontado como aquele que não lê as obras literárias e conseqüentemente seus alunos seguirão o mesmo caminho, corroborando, infelizmente, com a ideia de que o brasileiro não lê. Porém, de novo, é uma obrigação dos cursos de letras tentar mudar essa relação.

Precisamos dentro dos cursos de Letras pensar na qualificação devida do professor que será o formador de leitores literários e principalmente visualizar que há uma dificuldade ao estudante em pôr em vigor, as linhas entre o saber teórico, recebido de forma fragmentada, ao longo de sua trajetória escolar e conhecimento específico que deverá trabalhar enquanto professor.

Pensar em como este licenciado enfrentará sua sala de aula, levando em consideração que ele precisa, de certa maneira, “seguir” o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre competências e habilidades, o que de modo geral está distante da teorização da universidade é uma preocupação que necessita de um olhar mais apurado, para delimitar ações que venham ao encontro dessa situação, afim de situar o professor para que ele possa ter a competência para estabelecer esse elo do que aprendeu na universidade com o que

transmitirá dentro do universo da educação básica, fazendo desses conceitos uma ferramenta forte o suficiente para ajudar a compreensão do estudante.

Partindo desse trabalho que focaliza o ensino de literatura, em mais específico, os das literaturas africanas de língua portuguesa, percebemos que as escolas precisam que a universidade continue trabalhando com aquele professor que ela formou, por meio de seu tripé de ensino, pesquisa e extensão, levando projetos e ações que visem o ensino de literatura e tentem atenuar uma fragilidade apontada no que se refere à formação do professor, especificamente com a literatura em uma perspectiva contextualizada e também interdisciplinar.

Essas iniciativas não são novidade, mas precisam continuar, se não de forma normatizada, mas no mínimo a normalizar essas pesquisas, colocando a universidade no chão da escola, para que ela visualize o que ali acontece e não apenas questione o professor da educação básica, sobre o que ele está fazendo naquele espaço, mas questione, contribua e compartilhe, de modo a colaborar com esse processo.

A escola, na maioria das vezes, apresenta um quadro de segmentação em relação a formação literária do professor. Ainda não é possível, em muitos casos, delimitar essa relação do professor do curso de Letras, com a escola, no sentido de estabelecer sua função enquanto um especialista em literatura - e a essa especialidade nos referimos ao contato que ele teve com os textos literários principalmente e conseqüentemente à teoria literária, não o contrário - e apenas um "leitor normal".

E essa relação que não se sustenta, encaminha o professor para aceitar que a literatura é inatingível aos seus alunos, especialmente se ele partir primeiro da teoria e assim possivelmente, se concluirá, equivocadamente, que ela não será alcançada. Ou ele pode continuar no caminho já conhecido e que vem de encontro às nossas aspirações, a leitura somente dos textos fragmentados, problema já apontado por alguns autores.

Ligia Chappini é uma das autoras que contribui para as pesquisas de ensino e literatura. Em *Reinvenção da Catedral* (2005), mostra toda sua preocupação em construir e manter essa ligação entre a universidade e a escola pública, por meio de ações e projetos que envolvam professores universitários, professores da educação básica e estudantes dos cursos de Letras, com a premissa da pesquisa-ação, fornecendo assim uma formação continuada aos professores. Na visão da autora:

Neste grupo tão heterogêneo entre universitários que não se entendem enquanto especialistas, em oposição aos professores da educação básica, tido como aplicadores, os trabalhos não são, portanto nem para estes, nem para aqueles, mas sim com eles, identificando o que há para cada um ensinar e aprender. (CHIAPPINI, 2005, p.43)

A autora também apresenta algumas experiências dessa união entre a escola e a universidade, fator que corrobora com nosso pensamento de urgentemente, estabelecer esse vínculo, para que aconteça essa troca profícua e consistente entre prática e teoria, contribuindo com o cenário da educação em nosso país.

Entendemos que há uma relutância e uma dificuldade para que isso aconteça, fato que a autora também traz em seus relatos, apresentando nessa trajetória, grandes lutas, obstáculos e decepções na tentativa de promover ações que ficassem na esfera da melhoria e/ou transformação desse cenário, conforme trecho que segue:

[...] nesses cursos para professores de 1° e 2° graus, também descobri que há um profundo abismo entre a universidade e as escolas de 1° e 2° graus em nosso país. Antes de tudo, as condições de trabalho nessas escolas (principalmente naquelas que pertenciam à rede pública) eram, então, como hoje continuam sendo, muito precárias. Os salários muito baixos obrigavam (e obrigam ainda) os professores a dar muitas aulas, a fim de obter um mínimo para o seu sustento. Uma das consequências é terem pouco tempo para preparar suas aulas, para corrigir os trabalhos dos alunos e, por certo, nenhum tempo para estudar. (CHIAPPINI, 2005, p.18).

Outro fator apontado pela autora, diz respeito exatamente a essa união dessas esferas, por meio da pesquisa-ação, e como isso pode ser uma barreira que deve ser quebrada, primeiro dentro da própria universidade.

[...]mesmo dentro da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, quando um professor quer se dedicar a esse tipo de pesquisa é olhado, muitas vezes, com maus olhos, como se estivesse inventando um trabalho a mais para todos. Trabalho esse que, por ser até certo ponto marginal e marginalizado, não libera o professor universitário de outros mais tradicionalmente aceitos como inerentes às atividades de regime de tempo integral. O pesquisador e professor universitário que quiser persistir nisso tem que ter “fôlego de gato”, tem que ser teimoso e estar disposto a enfrentar uma dupla jornada, pois é preciso, simultaneamente, avançar na pesquisa acadêmica, mais respeitada e necessária, inclusive, para ascender na carreira com reconhecimento de seus pares. Além disso, precisa dedicar à “prima pobre” mais tempo e energia do que imaginam aqueles que não atuam na pesquisa aplicada ao ensino, com todas as dificuldades que implica um trabalho de equipe intergeracional, interinstitucional e interdisciplinar. (CHIAPPINI, 2005, p. 39).

Especificamente nos cursos de Letras, sobretudo na Pós-Graduação, este tipo de pesquisa, ocorre de maneira mais branda, predominando as análises literárias propriamente ditas, enquanto essas tornam-se secundárias, levantando, inclusive, oposições sobre a necessidade de discutir se há ou não literatura enquanto ensino e/ou ensino de literatura, o que podemos ver no pensamento de Rildo Cosson:

[...] estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender quer, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. [...] Depois, falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. (COSSON, 2014, p. 23).

Entendemos também, que dentro de um único agente, temos dois sujeitos cruciais nesse processo e que muitas vezes se separam e acabam se perdendo no meio do caminho. O primeiro é o discente de Letras recebendo teoria e literatura, por vezes, como já dito, a primeira em detrimento da outra. O segundo é o professor iniciando na escola, que já vem acarretada de suas mazelas, especialmente no que tange o ensino de literatura. É nesse momento que a fragmentação desse sujeito acontece, pois, ao deparar-se com essa realidade, não consegue,

na sua função, que agora, muitos designam como de aplicador, transmitir essa literatura de modo a atingir aqueles estudantes.

Nossa intenção aqui, não é a de denegrir o estudo da teoria literária, pelo contrário, o que compreendemos e temos reiterado, é que ela aconteça como consequência do estudo do texto literário, o que parece óbvio, mas, às vezes parece não ocorrer dessa forma. Também não temos a pretensão de elencar a pesquisa-ação como foco principal dentro dos cursos de Letras, mas sim, que ela continue, avance e permaneça como ferramenta de grande apoio na formação do professor e sua continuidade na escola.

Não podemos afirmar que essas propostas de fato, resultem em uma melhoria, mas podemos dizer que essas aspirações decorrem de uma experiência e trajetória dentro da academia e da escola, enquanto alunos, pesquisadores e professores, o que talvez, coloque nos nessa posição de tentar propor algo.

## **1.2 Leitura literária**

Para criar, formar um leitor, não basta que este apenas saiba ler e codifique os signos. É necessário que a leitura entre como uma ação no cotidiano desse sujeito. Poderíamos citar aqui a questão do letramento, que é um conceito extremamente complexo, já que abarca a leitura e a escrita em lugares distintos neste processo, e visto como uma prática social, segundo Soares (2001) letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Ainda seguindo o raciocínio da autora, vale lembrar que no âmbito do letramento as habilidades de leitura, precisam usar de diversos tipos de texto, para garantir esse processo:

(...) literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e

informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas...” (SOARES, 2001, p. 69).

Importante ressaltar que quando falamos da leitura do texto literário, não devemos diminuir no que tange a sua especificidade, segundo Paulino (2005) levando sempre em consideração as semelhanças entre a leitura de um texto literário e os demais: todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores.

É necessário que se estabeleça uma diferença entre a leitura literária e àquelas dos textos referenciais. Podemos continuar usando o conceito do letramento literário para compreender a primeira, colocando o sujeito num lugar que seja possível realizar a leitura dos textos literários, compreendendo-os, significando-os e resignificando. A prática dessa literatura deve ser baseada no exercício das potencialidades do verbo, da palavra, da escrita e da linguagem. O que pode ser observado no trecho que segue:

Os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa, por fugir do padrão característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem ser também conhecidos pelo leitor. (...). Trata-se, portanto, de uma leitura que exige habilidade e conhecimentos do mundo, de língua e de textos bem específicos de seu leitor. E no momento mesmo da leitura literária, todo esse repertório vai se modificando sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambiguidade. Esse seria o processo de produção de conhecimento da autêntica leitura literária. (PAULINO, 2006, p.74)

Soares (2005) e da mesma forma Paulino (2006) entendem que há uma semelhança, no que consiste uma diversidade de textos e a função dos mesmos, enquanto diversidade de leituras e modo de ler. Há a necessidade de vários tipos e gêneros textuais, para este processo, ser desenvolvido de maneira eficaz em ambiente escolar, porém se faz necessário a compreensão dos diversos modos de leitura, de acordo com certas especificidades do texto. Paulino (2006, p.56) defende que “as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam

a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura”.

Desta forma, podemos pensar nas muitas formas de leitura e de que maneira elas estão sendo realizadas. Um texto de uma receita, um cartaz, um e-mail, um bilhete, o texto do livro didático, de língua portuguesa devem ser vistos com um olhar diferente do texto literário em si. Pois é exatamente esse último que vem de encontro com as expectativas de formar o leitor, o sujeito crítico de Candido, capaz de produzir sua própria reflexão de mundo. Podemos também recorrer a Cosson para exemplificar essa questão:

Em suma, para dizer de forma sintética, a literatura tal como a concebemos no paradigma do letramento literário, é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos. (COSSON, 2020, p. 177).

É primordial que se entenda o valor do texto literário, principalmente em situações que decorrem de uma depreciação ao que tange o ensino da literatura e o lugar da própria literatura, que muitas vezes vem sendo questionada quanto a sua produção e recepção, e encontrando barreiras e questionamentos em seus próprios fundamentos. É importante mantê-la, por exemplo, enquanto instituição e/ou objeto de ensino para que ela continue cumprindo seu papel dentro da escola. E dentro desse universo escolar, a literatura assim definida, afasta o ensino de literatura de várias limitações que eventualmente possam surgir, o que mais uma vez, vai ao encontro do pensamento de Cosson:

As construções de ordem da tradição (o clássico, o nacional), da elaboração textual (o estético ou artístico), da identidade (o étnico-racial, o gênero, a minoria), da pedagogia (o ensino da leitura e da escrita) deixam de ser critérios previamente dados e passam a ser referências para um recorte a ser local e permanentemente atualizado, segundo as características daquela comunidade de leitores. Tal liberdade, porém, demanda maior responsabilidade do professor e da escola na condução de ensino da literatura. (...) O professor terá que constituir com seus pares imediatos e com seus alunos, com sua comunidade de leitores no ambiente da escola o *corpus* de textos e práticas de leitura e escrita que responderão pela formação do leitor literário. (COSSON, 2020, p. 177).

E a escola como norteadora desse processo, deve estar atenta, por meio de seus professores, para compreender e separar a leitura simples da leitura literária, estabelecendo esta diferença para a compreensão do aluno diante de um texto literário, pois, conforme Cosson (2014, p.26) “apenas o ato de ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.

O que a escola precisa, além disso, é sempre alavancar e fomentar a leitura, enquanto literatura, facilitando essa compreensão, por meio de estratégias de incentivo à leitura, que devem acontecer de forma sistêmica e continuada e não apenas como ações pontuais, oriundas de datas, como, o dia do livro, a semana da leitura, dentre outros acontecimentos eventuais. A partir do momento que essas ideias se concretizarem, estaremos diante de um leitor capaz de buscar qualquer tipo de parâmetro que possibilite sua compreensão de um texto, o tornando um sujeito crítico e reflexivo diante de todas as variantes e tonalidades de uma leitura.

Precisamos compreender o texto literário com todo o valor simbólico a ele atribuído, de modo que o leitor reconheça as propriedades que o coloca nesse lugar de signos, ou seja, entenda o valor estético e artístico dentro destes textos.

É necessário que aconteça esse entendimento, uma vez que, em se tratando da escola, há, por vezes, uma inadequada associação no que se refere às práticas de leitura dos textos literários em relação a outras compreensões de leitura, muitas vezes, pensadas apenas sob a égide didática e de fundo linguística. Este fato corrobora para o afastamento do estudante do texto literário, propriamente dito e sua complexidade idiossincrática, ou seja, sua literariedade.

Dessa forma, precisamos estabelecer o estudo que alinha teoria literária e estudo da literariedade do texto literário como um ponto de singularização para o trabalho com a leitura literária não só na Educação Básica, mas como premissa para a formação de futuros professores de Letras nos diferentes espaços de sua formação. As singularidades do texto literário, incluindo sua face artística e a literariedade inerentes a sua linguagem, seriam formas

complexas e pontos de distinção e exploração entre a leitura da literatura e as demais formas de leitura na linguística, na Língua Portuguesa, presentes no cotidiano da escola; por exemplo.

A compreensão das singularidades do texto literário visto como objeto de arte, não caberá à linguística ou ao ensino e leitura pragmática da Língua portuguesa, mesmo que estes campos de conhecimento da linguagem contribuam. Cabe, então, aos Estudos literários com apoio na teoria da literatura e da crítica literária encontrar caminhos para promover a valorização da leitura literária em ambientes formativos de alunos leitores de literatura para, posteriormente, ampliar a formação de professores de Letras preocupados com o ensino de literatura.

### **1.3 Literatura e leitor na sociedade do conhecimento**

Segundo Squirra (2005) há que se refletir se estamos em uma sociedade do conhecimento ou ao menos numa sociedade da informação. Na atual configuração social, a humanidade deixa suas bases originais na agricultura, posteriormente na manufatura e industrialização, para ingressar na economia da informação, na qual a manipulação da informação é a atividade principal.

Seguindo a linha de pensamento de Squirra, o sujeito dessa sociedade deve então atuar como um instrumentador e utilizador da informação, viabilizando os dados de forma a relacioná-los e aplicá-los, usando todos os recursos existentes e disponíveis, relacionado com as transformações sociais, culturais, econômicas e dominante com a inovação tecnológica.

Hoje, o estudante tem acesso a todo tipo de mensagem ou dado que ele queira, e este deve saber como acessar essa mensagem, compreender e interpretá-la, deixando de ser passivo e transformando-se no sujeito que busca, aprende, apreende e compartilha essa interpretação através da construção do conhecimento.

E dentro da sociedade do conhecimento, que tem como foco o capital humano que é o grande produtor de qualquer tipo de informação, essas ações vem ao encontro de todas essas perspectivas. Se pensarmos no professor, por exemplo, antes ele era visto como único detentor de conhecimento, que tinha posse da informação e a transmitia da melhor forma possível, fossem dados históricos, números, leis, a literatura, dentre outros. Na outra ponta, tínhamos um aluno que era apenas o receptor de uma mensagem, a qual ele deveria decifrar e devolver ao primeiro que a usaria como forma de avaliação da aprendizagem daquilo que foi transmitido.

Outro exemplo claro disso é a própria literatura, que anteriormente tinha um papel modificador atrelada ao livro enquanto soberano e detentor do conhecimento juntamente com o professor. Hoje a tecnologia eletrônica e digital veio revolucionar através de todo tipo de acessório como celulares, tablets e outros e que se comparados aos meios de veiculação dos textos utilizados no início dos anos 1980, a prerrogativa é facilmente descartada. E é claro tudo isso nas mãos dos alunos da educação básica que estão sempre em busca de novidades.

Verificar como a literatura vem se comportando nessa progressão é fundamental para entendermos esse processo. Segundo Zilberman (2008), foi na virada dos anos 70 para os anos 80 que se intensificaram e expandiram as discussões relativas à leitura na escola e ao papel da literatura no ensino. Neste período verificou-se vários movimentos que envolviam pesquisadores das áreas de letras e pedagogia, que já tinham uma preocupação com a escola e com a qualidade de ensino e quais resultados futuros e que caminhos a escola seguira na formação deste aluno que hoje se apresenta.

E foi justamente nesse período, em meio a discussões que tratavam do ensino e aprendizagem da língua portuguesa que a literatura ganhou espaço, e nela foram depositadas possíveis soluções para superar problemas experimentados na sala de aula. Partindo de um pressuposto que, se identificado dificuldades de leitura e escrita, era a literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que faria o processo de mudança e ajudaria e/ou resolveria tais

dificuldades. A literatura neste período ganhou um status que buscava propiciar à escola um papel de renovação e eficiência.

Ainda segundo Zilberman (2008) o aparecimento dos estudos culturais e a sua consolidação na universidade sinalizam não apenas o novo olhar posto sobre a cultura, mas as modificações por que essa passou no trânsito do século XX para o XXI. A ruptura das fronteiras entre o centro e a periferia, o erudito e o popular, entre a “alta literatura” e o *pop*, entre o clássico e o *fashion*, o rural e o urbano, determinou certa euforia que vigora nos meios tanto acadêmicos, quanto artísticos.

A constatação de que tudo é cultura, e de que tudo é válido, alarga todas as potências de criação e de investigação, de que resulta o pensamento de um possível bem-estar, que tende a predominar nos segmentos que estão focados nas expressões da arte e do pensamento e assim tem se procurado analisar as diferentes formas de ensino e aprendizagem e as concepções dos educadores, sobre o processo de aquisição de dados, fundamentos e noções, do qual o ensino de literatura também faz parte.

Entendemos todos os aspectos positivos que os estudos culturais trouxeram em relação as variadas expressões artísticas, podemos citar, por exemplo, a multiplicação do trabalhos interdisciplinares, uma vez que não tinham a intenção de se fixar como uma disciplina, mas sim como um fator de confluência entre todas, no intuito de corroborar com as análises dos produtos da cultura.

Por outro lado, quando falamos, especificamente, em estudos literários, há sempre essa discussão decorrente da relação dos estudos culturais com a literatura. E há de nossa parte, uma preocupação com a especificidade dos estudos literários, considerando que sua posição não deva perder-se em meio a outros produtos. Retomamos Leyla Perrone-Moisés que se impõe contra esse movimento:

[...]os estudos literários têm modificado seus currículos, programas e métodos, adequando-os a essa tendência que não é mais a do diálogo entre as disciplinas (interdisciplinaridade), mas perda de suas especificidades (que poderíamos chamar de a-disciplinaridade) (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.191).

Atualmente, parece inevitável que os estudos culturais já estabelecidos e com uma grande força, se desassociem da literatura, fato que pode ser notado até mesmo nas nomenclaturas dos Programas de Pós-Graduação, como apontado pela autora, e que trazem junto à literatura, o predicado de práticas sociais, sociedade, entre outros. Quando isso acontece no intuito de criar um possível diálogo entre as áreas, ambas são favorecidas com seus pontos de confluência e convergência.

Contudo, o que se percebe nesse avanço dos estudos culturais, é uma espécie de desvalorização de leituras pela estética da recepção e do efeito e uma supervalorização de objetos baseados numa definição amplamente diversa do que é cultura, passando por outras temáticas nas áreas da história, sociologia, psicologia, ficando a literariedade dos textos alijada dentre deste processo e rapidamente perdendo o sentido de depuração da literatura.

Não vamos nesse momento, aprofundar uma discussão para resguardar o lugar da crítica literária, mas consideramos importante nos posicionar no que confere compreender as particularidades do literário, para além do que os estudos culturais a enxergam, como apenas um produto da cultura, nunca deixando de reconhecer o caráter estético-literário da obra.

Voltamos ao sujeito dessas discussões. Como esses sujeitos, inseridos dentro dessa sociedade da informação e do conhecimento devem lidar com a literatura e/ou o ensino dela? É necessário discutir a literatura além de aspectos como fomentação deste conhecimento, pois ela é parte intrínseca deste processo. Fatores como seu papel na compreensão linguística, leitura como forma de diferentes interpretações de um conteúdo, é premissa básica neste processo. Devemos ir além e potencializar o que confere subsidiar a literatura a favor do professor e do estudante.

Promover a literatura e todas as possibilidades que lhe são intrínsecas, vem ao encontro deste percurso, desse indivíduo que hoje é um pesquisador, buscador, uma vez que seu critério diferencial dentro da pesquisa, segundo Demo (2006) é o questionamento e a aprendizagem de teor reconstrutivo que envolve teoria e prática, promotora de um sujeito capaz de história própria, com o desafio de aprender mais do que ensinar.

Para tentar encontrar o lugar desse sujeito, vamos primeiramente visualizá-lo dentro de seu contexto escolar de ensino e aprendizagem, usando, por exemplo, o ensino de Língua Portuguesa, que ao longo do tempo, tem sido tema de várias pesquisas e debates sobre como tratar este ensino, no que se refere ao estudo da leitura, escrita e estudo deste signo linguístico.

Consideramos importante aqui, referenciar o ensino da Língua Portuguesa para exemplificar esse sujeito, mesmo ela não sendo um dos objetivos de nosso trabalho, que se pauta na literatura, porém ela está elencada como disciplina básica na formação do mesmo, considerada elemento de partida para as outras disciplinas, no que tange leitura, compreensão, interpretação e construção de textos que irão ilustrar e/ou direcionar o conhecimento adquirido em todas as áreas pesquisadas.

É importante ratificar aqui o valor do estudo na norma culta padrão da LP, mesmo ela estando diretamente ligada ao processo de mudança que envolvem aspectos sociais, culturais e políticos que vem ocorrendo ao longo do tempo. Acreditar que as concepções linguísticas dependem exclusivamente do ensino da Gramática, é equivocar-se, mas defender a eliminação de seu ensino é contribuir para a perpetuação de uma geração que desconhecerá o uso da tradição gramatical como fonte de ascensão intelectual.

O gramático Evanildo Bechara (2011) defende que língua familiar, por exemplo, deve ser aceita e estudada a partir do ponto de vista linguístico, porém não deve ser ensinada e/ou aprendida na escola, uma vez que **este lugar** (grifo meu) é visto para aquisição e construção de conhecimento científico, o que vai determinar a diferença destes espaços. A partir dessa visão, o que se deve esperar de um professor de LP no contexto da sociedade atual, pode ser ilustrado pelas palavras

de Bechara quando diz: A tarefa do linguista é examinar a língua sem se preocupar com o tipo de variedade, se é variedade regional, se variedade familiar, se é variedade culta. Ele estuda a língua como a língua se apresenta. Já o professor de português, não. O professor de português tem outra tarefa. Se o aluno vem para a escola, é porque ele pretende uma ascensão social. Se ele pretende essa ascensão social, ele precisa levar nessa ascensão um novo tipo de variante. Não é uma variante que seja melhor, nem pior. Mas é a variante que lhe vai ser exigida neste momento de ascensão social. (BECHARA, 2002, p. 23).

Imaginemos os pesquisadores, leitores, aos quais tentamos idealizar, estudantes e professores, em busca da competência do conhecimento inovador, que partiram de um questionamento a fim de criticar e intervir, para culminar em uma produção, independente de qual gênero for, sem embasamento considerado no mínimo aceitável, dentro da LP.

A proposta do sujeito dessa sociedade do conhecimento, acontecerá de forma insuficiente, pois sem o domínio da LP, o processo fica comprometido, pois não há como construir e reconstruir qualquer iniciativa de pesquisa, sem conhecer as etapas de construção do caminho da linguagem, que perpassam pela gramática, leitura e interpretação de textos.

Outro fator primordial que deveria ser competência de todos os componentes curriculares, mas é entregue com peso maior a LP, é a importância da leitura para um melhor desenvolvimento da compreensão e interpretação textual em todos os seus níveis, sejam eles uma mensagem escrita, uma linguagem visual ou uma associação entre ambas. Pensando nisso tudo, voltamos à literatura e como ela acontece nesse processo.

Podemos dizer que, para o que esperamos do encontro do texto de literatura com o aluno, a princípio, implica basicamente um professor leitor e que tenha um conhecimento profundo do seu componente curricular, uma vez que se faz necessário uma intervenção do primeiro para aquisição do conhecimento do estudante, que está sendo construído de forma nova e gradativa, mesmo esse sendo explorador dessas buscas de conhecimento, pois de uma forma geral, ele sempre necessita de uma orientação.

Um professor que não tem por hábito a leitura e a pesquisa terá maiores dificuldades para auxiliar o neófito nessa transformação pedagógica, não de inversão de papéis, mas de trabalho coletivo e democrático, que ambos realizarão em conjunto o exercício da democratização do saber, como avalia Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.12).

Partindo da reflexão de Freire, para a questão da literatura, que precisa ser considerada como uma das possibilidades deste saber, quando sugerimos ir além, significa realizar intervenções a nível acadêmico nas problematizações que surgem em torno das práticas e estratégias de leitura, como já debatemos anteriormente. Papel este, que cabe ao professor, que a princípio deverá atuar como mediador no processo de escolha e viabilização dos materiais a serem trabalhados, para que posteriormente o aluno consiga trabalhar com mais autonomia.

Isso ocorre devido a uma falta de maturidade dos estudantes, de uma forma geral, em selecionar e relacionar espaços e produtos de literatura. Outro fator a ser considerado, é a vasta quantidade de informações expostas, sobretudo no meio digital. Desta forma é necessário a orientação do professor, para uma prévia seleção.

É preciso intervir com ações que deverão ser apropriadas para o momento de transição do processo educativo. Práticas como levar o estudante à biblioteca da escola e deixar que ele faça uma “escolha livre” de leitura, a ser realizada em um tempo de estudo de 50 minutos, pode não ser tão eficaz, pois dificilmente ele conseguirá encontrar algo que lhe agrade, e que seja possível iniciar e terminar dentro do tempo proposto, visto que muitas vezes, o acesso à literatura ao longo de sua formação foi prejudicado.

E esta dificuldade predomina, porque ele não foi orientado ao longo de sua vida escolar a realizar tal tarefa. Varais de revista e jornais, cantinhos da leitura, caixinhas decoradas contendo meia dúzia de livros desinteressantes, entre outros, é o que vem sendo-lhes ofertado ultimamente e podem já não serem tão eficazes, e não mais atendem o estudante da sociedade da informação, devendo ser reavaliados ou abolidos das chamadas práticas e estratégias de leitura que a escola deve promover a favor da literatura.

Escolher livremente não forma, sacolas mágicas e outras “bricolagens” desse tipo também não formam. Não podemos mais afirmar que isso funcione. Se em um determinado tempo, fez algum efeito, hoje não mais. Talvez, na educação infantil, ainda faça algum sentido, mas quando nós vamos para um lugar de maior maturidade, a partir do Ensino Fundamental, esse tipo de ação lúdica, deixa de ter um espaço e não mais se compromete com a formação de um leitor literário.

É preciso recuperar o leitor, e dentro do ambiente escolar, essa tarefa é do professor, que necessita partir para o enfrentamento do texto, desde a prévia seleção de bons materiais, que seguirão o perfil do estudante, já conhecido e estudado pelo docente, até a leitura a princípio coletiva e orientada, provocando a discussão e a reflexão do texto, não ficando apenas na leitura superficial que aponta tempo, espaço e personagens, como aponta Pereira:

Acreditamos que o professor de Português/Literatura deve, antes de tudo, ser leitor e proporcionar aos alunos um convívio prazeroso com a leitura, possibilitando, pela leitura da palavra, a ampliação da leitura de mundo. (PEREIRA, 2016, p. 58).

Ainda seguindo o pensamento de Pereira (2016) o aparente distanciamento de leitores face às obras literárias prejudica, em nosso entendimento, a construção de leitores autônomos, muitas vezes, pela dificuldade de leitura do literário para além da ideia de “passatempo”. Dessa forma, se não temos autonomia na leitura, tampouco teremos na escrita.

É notório que exista uma uniformidade de opiniões, quando o assunto é a leitura dentro dessa sociedade que é centrada na escrita, pois muito antes de entrar na escola, a criança já está em contato com a escrita e a leitura, porém isso não ocorre da mesma forma com a leitura literária, que na maioria das vezes, nesta mesma sociedade, encontra dificuldades e barreiras quanto a forma que ela é compreendida. Lajolo (1993) traz o conceito de que o texto, uma vez, escolarizado, não deve servir de pretexto para outros fins contrários a formação do leitor literário.

O texto pode deixar de constituir pretexto e ilustração do que já se cristalizou como uma teoria ou uma história da literatura. E a cada novo texto com que se defronta, o aluno pode vivenciar de forma crítica, a atitude de sujeito, não só de sua linguagem, mais de uma teoria e a história da literatura de seu povo. A não ser assim, a literatura não irá cumprir a sua função maior no contexto, senão da escola, ao menos da formação do indivíduo livre. E a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda sua plenitude. E essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participar precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. (LAJOLO, 1993, p. 62)

Na perspectiva de Lajolo (1993) “Texto não é pretexto” é considerada uma grande falha o tratamento que professores dão ao texto o colocando por exemplo, para questões de ordem gramatical e o preterindo quanto ao literário. Mesmo anos depois, com uma releitura desse seu primeiro texto, a autora em “Texto não é pretexto: será que não é mesmo?” de 2009, considera os aspectos sociais que traz a leitura, retomando as convicções do anterior, mas dando lugar a ideia de pluralidade:

(...) Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto - autor e leitor - não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um. (LAJOLO, 2009, p.104)

Resguardadas todas essas questões de ordem histórica e social, o texto literário ainda servindo apenas de pretexto, pode trazer alguns problemas ao professor que muitas vezes fará uma escolha que não será pautada pela qualidade literária ou pela pluralidade de significados

que o texto apresenta, o que é um grande equívoco, pois a leitura de um texto literário, pressupõe seu entendimento para além das questões de ordem linguística, por exemplo.

Para Rocco (1981), a escola é o ambiente no qual a leitura pode e deve ser exercitada e organizada. Enquanto uma instituição formal deve proporcionar práticas ligadas à ampliação do universo cultural do aluno, bem como às aprendizagens de diferentes campos do saber. Nesse sentido, todos os textos que circulam na sociedade necessitam também estar presentes na escola.

Para isso, deve-se organizar um ambiente de leitura, que os protagonistas sejam o texto e o leitor. Preocupações com logística, espaço, tempo, devem ser secundárias. É preciso focalizar o texto literário, este sim pode e deve chegar de várias formas, por meio do livro, da revista, do jornal, das plataformas e aparelhos digitais disponíveis, dentre outros. E assim vamos tentando construir o leitor de literatura dentro dessa sociedade do conhecimento.

#### **1.4. Literatura como expressão cultural**

Para retomar a ideia da importância da leitura da literatura, de uma forma geral, podemos pensá-la como fonte de expressão cultural, promovendo sempre um desdobramento com o ensino de literatura, para uma melhor compreensão do tema, e assim realizarmos algumas reflexões para possibilitar esse entendimento para que se encaminhe o leitor na construção do seu universo literário. Dessa forma, recorreremos a João Alexandre Barbosa:

Situado entre a leitura e a crítica, o ensino de literatura, é proposto, por um lado, como decorrência da (leitura) e por outro, como encontrando seu prolongamento na crítica. Desse modo a qualificação, quer de leitura, quer de crítica, é instrumento essencial para que se possa pensar o ensino de literatura. (BARBOSA, 1996, p. 59)

Nos últimos anos o espaço de discussão sobre o ensino de literatura e quais caminhos ele deve seguir tem sido ampliado no cenário acadêmico. No meio desse processo, desse

prolongamento citado por Barbosa, entra também toda a questão cultural que está de certa maneira, caminhando e evoluindo junto com a questão do ensino de literatura. Uma vez que uma necessita da outra, em alguns aspectos, para que se consiga estabelecer um tipo de eixo, um tipo de ligação que permaneça e sirva de apoio e base para as reflexões sobre o tema.

Quando se abre uma discussão sobre cultura e literatura, já fica sinalizado que a cultura será entendida como um saber coletivo em que os indivíduos definem cada um à sua realidade, no meio em qual estão inseridos e essa situação reflete-se de forma potencializada nos diálogos com uma dimensão igualmente complexa que é a literatura. E para ilustrar essa ideia de uma possível complexidade da literatura, segue outro trecho de João Alexandre Barbosa:

(...) o leitor interage vivamente com o texto, na medida em que não apenas lê decifrando, mas desconstrói o cifrado pelo movimento da releitura. A leitura termina por exigir do leitor não apenas a experiência do texto em que está sendo lido, mas uma convivência com a própria linguagem para que se possa avaliar o trabalho realizado pelo autor do texto. (BARBOSA, 1996, p. 59)

Se fizermos a pergunta de por que relemos certas obras, talvez uma das respostas, seria a de que elas sempre terão novos elementos a serem discutidos, mesmo permanecendo com seu núcleo sem alterações. Existirão novas leituras, novos entendimentos, alguns acréscimos, mas ela sempre oferecerá uma novidade marcada pela sua época de origem. Barbosa (1996) exemplifica brilhantemente essa ideia:

Cada século teve o *seu* Dante, o *seu* Shakespeare, o *seu* Cervantes, sem que, entretanto, sejam autores inteiramente diferentes daqueles que foram lidos e apreciados por seus públicos imediatos. São obras que atravessam épocas...e estabelecem um grau de valor com referência a leitura ou a releitura que delas venham a ser feitas. Nesse sentido essa leitura, é quase sempre uma releitura daquilo que significa a literatura, para o presente em que se situa o leitor. (BARBOSA, 1996, p. 61)

A constante releitura da tradição, concordando com Barbosa (1996), indica um caminho que remete a leitura da tradição. Cada nova leitura é uma ampliação da leitura anterior e justifica

a valorização de obras literárias de aspectos culturais relacionados a um determinado recorte histórico, reavaliados e atualizados pelo leitor em seu presente histórico.

A releitura de acordo com Barbosa encontra ressonância na fala de Italo Calvino, em “Por que ler os clássicos:

Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico ‘funciona’ como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.” (CALVINO, 1993, p. 13)

Ao analisar clássicos da literatura mundial, o autor consegue nos colocar frente ao curioso, ao desejo de interagir com a leitura dos livros citados, que por sua vez, nos alcançam no entrelaçamento da linguagem perfeita, demarcada, sofisticada, que a literatura apresenta, dessa forma, priorizando o enfoque estético.

O percurso realizado nesses clássicos, nos revela uma descoberta com esse jogo da linguagem e da estética que a literatura provoca, como quando diz que Robinson Crusoe precisa ser relido, linha por linha, em busca de novas descobertas, apontando a renúncia do personagem às exacerbações de autocompaixão, para de súbito passar às questões práticas, involuntariamente. Assim como em Três Contos, de Gustave Flaubert onde Calvino os denomina como sendo uma narrativa oral, ao maravilhoso, ao ingênuo, à fabula.

Dessa forma, é sim dever da escola estabelecer esse encontro com os clássicos, mesmo que depois seus “clássicos” não serão esses, poderão ser outros, talvez a partir da concepção destes primeiros então, conhecidos.

E desse ponto, retomamos à formação do professor, pois se ela não acontece de forma adequada na universidade, isso se transformará em uma sucessão de falhas e faltas ao

professor na educação básica. E o termo adequado, ao qual nos referimos, é a literatura, o contato direto, coletivo e individual com o texto, com a leitura dos clássicos.

A universidade não pode permitir que o aluno se furte a esses encontros literários, pois a partir deles, ele irá traçar seu percurso enquanto professor, que posteriormente levará aos seus, agora, alunos, toda sua bagagem literária adquirida, sendo capaz de reconhecer e transmitir toda a humanidade escondida e/ou revelada em cada linha, personagem e diálogos cheios de vivência, que a literatura proporciona.

Mais uma vez reiteramos que é preciso questionar o ensino da literatura, pois a sua validade já é questionada, e não é pouco, pelos alunos da educação básica. Ouvem-se muitas perguntas acerca da aplicabilidade e da função do ensino da literatura na realidade dos alunos - e a resposta, baseada no amor, na fascinação e submissão que, às vezes, de forma pessoal, algumas obras exercem, visceralmente, sobre nós, não parece atender satisfatoriamente, o que deveria, pois entendemos que é paixão com a literatura, a resposta mais convincente ou a que gostaríamos que nossos alunos internalizassem, mas devido à brechas e faltas em sua formação literária, ele ainda não conseguiu fazer essa conexão.

Se formos ainda mais audaciosos e estendermos esse questionar, podemos perceber que, infelizmente, num movimento contrário àquele por nós desejado, parece mesmo, aos alunos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, que a literatura é, de todas as humanidades, aquela que menos importância parece ter na realidade humana.

Quando começou esse distanciamento? E por quê? Como fazer para aproximar, como sempre desejamos, a grandeza das obras literárias do homem sem tempo, imediato e alheio, às vezes num esconderijo de si mesmo, que se nos mostra hoje? Essas são inquietações predominantes em nosso trabalho diário e que empiricamente buscamos alternativas para compreendê-las e/ou repondê-las. Alguns pontos que já apresentamos aqui, como a aproximação mais efetiva da escola e da universidade e o enfrentamento direto e constante com

o texto literário nesses dois espaços, talvez auxiliem e sosseguem um pouco de nossas angústias.

Ensino de literatura, literatura e ensino, literatura enquanto transversalidade, leitura obrigatória, são todas questões pertinentes e intrínsecas, uma vez que a culminância das pesquisas e/ou estudos ligados a estes temas, é de fato a preocupação em propagar e sustentar a ideia de que a literatura deve ter seu espaço definido dentro da escola.

Ensinar a literatura ou a propor na sala de aula, é considerar formas de vivência e prática diante do texto literário e de todas as suas variáveis. É a realização do ato da leitura propriamente dita. É sobre partir do enfrentamento do mesmo, buscando as possíveis abstrações que estão ali apresentadas. Talvez, para alguns, isso não seja considerado propriamente um ensino, e para evitar esse tipo de conotação, devemos concretizar mais ação, do que apenas termos e/ou nomenclaturas, para que seja possível uma reflexão em todos os níveis.

Mais uma vez, recorreremos ao conceito de literatura, que como já discutido, mas não terminado, entra nessa esfera. A discussão sobre conceito e definição sempre aconteceu e sempre estará aberta, uma vez que tentar precisar, talvez a tornaria mais hermética e fugiria as tantas possibilidades de reflexão que a mesma traz em si. Porém, conceituá-la é uma necessidade, não que seja uma tarefa fácil, pois ao realizar esse tipo de análise, haverá por sua vez o posicionamento do sujeito crítico, o que acarretará uma série de diferenças e antagonismos.

Porém, é preciso compreender que as definições ou conceitos do que é literatura e principalmente ao que diz respeito ao seu ensino, por si só, não são suficientes para dar conta dos sujeitos contemporâneos, inseridos na sociedade atual, e que buscam a compreensão da infinidade de informações que são recebidas, a todo momento. Desta forma, é crucial que a

literatura, aconteça na escola, urgente e repetida, para que venha ao encontro dessas aspirações.

É importante sempre ressaltar, que essas práticas de leitura precisam ser sistematizadas. Regina Zilbermam (1991) fala da importância do papel da escola perante a essas questões, destacando o fato de se tratar a literatura, além de apenas uma tradição, ou decodificação de dados:

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (ZILBERMAN, 1991, p.16).

Desta forma, é preciso compreender que um dos caminhos para atingir o aluno, e que o leve ao direcionamento da literatura, é o enfrentamento do texto, e enfrentar aqui, significa leitura propriamente dita, o leitor e o texto, sem preocupações com o clássico e o marginal. A princípio o texto precisa ir ao encontro do sujeito, para que este venha a ser um leitor.

Existe uma razão para essa nossa insistência nesse duo de *texto e aluno*, quando falamos em viabilizar, ler, enfrentar, sustentar, pois acreditamos que este reflexo um do outro, possibilite de maneira mais eficaz esse encontro, derrubando a ideia de um dualismo entre eles, como incapazes de uma síntese ou uma recíproca, desfazendo assim, suposições, como a de que a literatura não pode ser alcançada por todos.

É preciso também, que esse seja possível entregar aos nossos alunos a ideia de olhar para a literatura no âmbito da linguagem, fazendo uma ligação com outras expressões culturais, dando-lhes a oportunidade de referenciar e tratar a cultura em suas múltiplas outras linguagens como a música, o cinema, as artes plásticas, dentre outros. Podemos entender que é possível essa correlação entre a discursividade literária, a teoria e outros saberes.

E assim entram no espaço de literariedade, unindo-se ao texto literário, outras linguagens artísticas como a música, a fotografia, o cinema, além de traços e marcas históricas em diálogo

com o texto literário. O diálogo da literatura e outras linguagens artísticas passam também a ser objeto de estudo junto a literatura. Este hibridismo de gêneros artísticos na escola, embora seja visto como aspecto positivo, indica, também, uma ampliação do espaço dado à literariedade em ambientes de ensino de literatura, sobretudo quando pensamos a progressiva diminuição de tempo destinado ao ensino de literatura e artes no contexto escolar e, no caso da BNCC (2017), indica uma situação de precariedade ainda maior para o espaço da literatura em contextos de ensino.

Entendemos que junto à necessidade de tentar manter a literatura ocupando um lugar específico dentro da escola, temos também uma possibilidade de discutir aspectos da cultura inseridos e amalgamados no texto literário, o que garante um espaço importante que a literatura deve ocupar em ambientes de ensino. Desconsiderar a especificidade intrínseca do literário em ambientes de ensino pode, muitas vezes, criar uma alienação didática que vê a literatura como mais um dos gêneros linguísticos presentes na escola, sem pensar sua profundidade humanística, por exemplo, para o leitor em formação.

As múltiplas e diferentes linguagens da cultura desenvolvem vias e métodos, usando muitas vezes, os estudos de literatura como um trampolim para ações de fundo didático no trabalho com a leitura literária. Visto apenas como uma possibilidade de trabalho a partir do literário como pretexto para trabalhar conteúdos apenas gramaticais e linguísticos, a abordagem da literatura negligencia a tradição teórica e, com isso, vê a literatura como um gênero discursivo entre tantos. Segundo Barthes (2013) com a progressiva e inevitável ampliação do espaço das tecnologias de mídia, a literatura corre o risco de impregnada de uma variedade cultural, deixar sob uma névoa, a figura do leitor que tinha em suas mãos, além do livro, a imaginação, o lúdico, o tempo e a fruição estética.

Dessa forma, precisamos considerar ainda dentro dessa esfera cultural, que a literatura deve ser compreendida como um conjunto de traços culturais; mas cifrados em densidade

estética e, por isso, forma uma cadeia que seja capaz de nos levar a crer, que independente de apenas fatos históricos, ela pode atuar como reflexo de uma identidade em constante construção.

Nessa relação de literatura e cultura, principalmente na escola, onde seus lugares precisam ser constantemente marcados, precisamos olhar com cautela para a segunda, no passo que ela não seja enaltecida, em detrimento da literatura. A ideia não é substituir, por exemplo, o estudo da poesia, pelo da música, mas sim, cada uma, dentro de seu eixo ou juntas, resguardadas suas peculiaridades, sirvam como fonte de expressão cultural.

O que de fato não deveria acontecer, mas infelizmente já é uma visão equivocadamente enraizada na escola, é a ideia de literatura e cultura e/ou literatura enquanto cultura, como erudição e segregação e, portanto, excluída das experiências individuais e coletivas daquele sujeito, que pode ser o aluno e também, pode ser o professor.

É necessário mais uma vez, sacudir a questão da formação do professor, pois precisamos estar em constante vigilância, sobre o que e como - enquanto pesquisadores, leitores constantes e assíduos de textos literários - estamos fazendo para contribuir com novos conhecimentos e práticas que visem o desdobramento de uma formação de excelência junto aos docentes, e que nos coloque numa posição autoral de nossas práticas e saberes.

A apropriação dessa autoria nos permitirá entrelaçar essas questões de cultura e identidade cultural com o ensino de literatura, acolhendo algumas considerações que nos levem a construir esse diálogo na medida que sejam considerados, em alguns aspectos, o cultural, nesse processo de aquisição dos textos literários.

Podemos entender, por exemplo, que no ato da leitura existem relações de construções de significado, a partir dos elementos linguísticos e por outro lado, a perspectiva de questões culturais numa nuance de texto e contexto, sendo o texto produtor e produto da cultura. Dessa forma é possível considerar a literatura enquanto produção e/ou capaz de produzir dimensões

culturais tanto para o desenvolvimento da identidade do sujeito, como para servir como instrumento de ensino.

Se conseguirmos abstrair dos textos literários toda infinidade e diversidade de culturas que ele tem a oferecer, sem se preocupar com qualquer tipo de definição que essa palavra cultura, possa carregar, tomando uma concepção mais abrangente ao que se refere, não apenas aos espaços estéticos e artísticos, mas sim tratando de um conjunto de saberes, talvez seja mais fácil atingir dentro do ensino de literatura, essa abstração desejada.

Devemos ter a compreensão de que a literatura é uma das maiores e mais ricas fontes de cultura, dessa forma concebida como um produto genuíno e idealizado da cultura. Por outro lado, não podemos tratá-la como inacessível, por essas mesmas razões, nem tão pouco, reduzi-la ao ensino de gramática, perdendo assim, seu exercício estético.

Claro, que a literatura deve sempre ter uma interface de interdisciplinaridade com as outras áreas de conhecimento, na medida em que há nela todo um conjunto de registros de manifestações culturais do homem, por meio do signo, da palavra, dessa forma fazendo relações com as outras disciplinas e manifestações artísticas.

Devemos dessa leva, considerar então, que o aluno, com a formação adequada, atinja a compreensão dos textos literários, para além de uma estrutura mecânica e consiga visualizar a função humanizadora da literatura, não salvadora; o que propicia reflexões ao sujeito leitor de literatura durante as sinapses provadas pela leitura.

Considere como fator de grande importância, que literatura e cultura e/ou literatura enquanto fonte de expressão cultural, sejam pensadas em conjunto, na proporção que uma possa ser compreendida como uma infinidade de representações simbólicas, mesmo que, muitas vezes, com lugares determinados e marcados, enquanto que a literatura, por meio de sua ligação indissociável com a língua e também sob significação, esteja na função de representação do mundo.

### **1.5 O espaço das literaturas africanas de língua portuguesa**

O ensino de literaturas africanas na escola, deve acontecer, primeiro na discussão dos seus aspectos teóricos/metodológicos, focalizando na legislação destinada ao ensino dessa literatura. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), entre outras e na Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

Num segundo momento, deve se pensar em promover a democratização do saber e a diversidade na abordagem dos gêneros discursivos em ambiente escolar, entendidos como heterogêneos. Ao interagir com os diferentes gêneros textuais/discursivos, o escrevente incorpora as modalidades organizacionais da linguagem e constrói o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis na tradição da Língua Portuguesa (LP).

Concomitante a essas ações, é necessário um enfoque sobre a discussão de como a literatura africana em língua portuguesa é tratada em textos, direcionadores do fazer pedagógico associado ao ensino de literaturas, para verificação e discussão de um possível silêncio relacionado a essa cultura. Nossa hipótese é a de que a literatura em língua portuguesa produzida na África não é abordada na Educação Básica, para além de questões étnicas, o que prejudica a valorização cultural via literariedade dos textos.

É nesse sentido, fator de construção e transmissão de valores culturais, que a literatura, aqui a literatura em Língua Portuguesa produzida na África, é um caminho importante para que leitores em formação no Brasil consigam dialogar com valores culturais africanos e, com isso, ampliar seu espaço de formação cultural; traço que julgamos importante ao pensarmos no ensino de literatura africana de expressão de língua portuguesa.

Lembrando sempre da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e adoção de ações afirmativas e de medidas de discriminação, não deixamos de lado em momento algum, as questões de raça e etnia, fator primordial de discussões que destaca-se no parecer e no Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação, o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos afro-brasileiros, o reconhecimento do racismo e todos os tipos de discriminações praticadas que atingem os negros, com o ensino de História e cultura Afro- Brasileira e Africana nas instituições de ensino que compõe o escopo desta investigação.

Dessa forma, vale ressaltar que estamos unidos ao continente africano, por razões históricas, segundo o IBGE, um ponto importante é visto pelo fato de 54% da população brasileira ser negra ou parda – dado significativo também para a questão da representatividade, porém uma série de fatores como a política e a economia, rebaixaram a sua importância e urge retomar esses laços, como peça fundamental em um processo de conhecimento de um “eu brasileiro”, que também busca suas raízes na África e, por isso, a literatura é um excelente caminho para esse encontro.

Destacamos a importância do estudo da história e cultura Afro-Brasileira e Africana no que tange todas as lutas contra o racismo e a desigualdade, por meio da lei nº 10.639/03 que visa impulsionar processos reflexivos e ações de combate a essas questões que insistem permanecer quase que inerentes dentro de nossa sociedade. Concomitantemente entendemos o lugar das literaturas africanas de língua portuguesa como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Contudo, precisamos usar de cautela, para não moralizar o literário ou pensá-lo apenas por meio da apresentação de questões das diferentes culturas africanas, somente, pelo viés de raça e etnia, precisamos antes, buscar dentro da literatura, marcas e registros de uma história em processo que seja problematizada, e não inserida apenas como contexto histórico e étnico. Em outros termos é preciso compreender a relevância das questões étnicas e raciais, mas

também pensar o valor literário da tradição artística incluindo seu caráter polêmico e contestador.

Se a língua é viva, a literatura é vida, e não há barreiras ou limites que a impeça de ser lida e construída a partir do surgimento da tensão com a realidade. Aprender a língua e a história de um povo, através da literatura sempre aconteceu e deve continuar de maneira a aproximar culturas, através das experiências que um escritor consegue deixar em seus textos, e isso torna-se de grande importância na formação de um leitor.

Entendemos que há um distanciamento não só de alunos, como de professores em relação aos textos literários, em sentido amplo, e de textos literários produzidos na África lusófona, em caráter mais específico, que pode se tornar um caminho preponderante para desvalorização de matrizes culturais africanas em ambiente de ensino, ponto que retomaremos nos próximos capítulos deste trabalho.

Entendemos que o ensino de literatura, como uma maneira eficaz de conhecer novas vozes até então marginalizadas, no ensino de literatura de expressão de língua portuguesa, forneceria aos professores e alunos uma possibilidade de compreensão mais ampla da cultura africana e, por correlação, as proximidades e distanciamentos diante da cultura brasileira.

Pensar o que ensina a literatura e como ela serve de interface para construir a cultura e com isso o cidadão, podemos prever qual conceito de cidadania ela vai construir e qual a finalidade de certas obras, ditas dignas de serem estudadas, pois são estas obras que vão construir a história da cultura e passar para a história como as que merecem ser lidas e se tornarem emblemáticas, representativas da história e da identidade de um povo, grupo ou segmento social, o que, em linhas gerais, dialoga com as considerações de Todorov (2010, p.66) ao pensarmos que “seja qual for a literatura, ela amplia o nosso universo respondendo como nenhuma outra "ciência" ou arte a nossa vocação enquanto seres humanos.”

Antes de iniciarmos a discussão de nosso *corpus* específico, que trata das literaturas africanas de língua portuguesa, achamos prudente comentar sucintamente, alguns aspectos da singularidade do literário ao pensar estas particularidades na interface com o ensino de literatura, o que desdobraremos nos próximos capítulos deste estudo.

## CAPÍTULO II

### O PROCESSO DO LEITOR E DA LITERATURA NA ESCOLA

A literatura é apropriação, invenção, produção de significados, é um instrumento de produção de ideias, que se configuram em interpretações diversas em todos os níveis, revelando-se capaz de criar concepções de mundo, numa vertente infinita de possibilidades, traçando para isso, uma linha de transformações, começos, recomeços e rupturas.

Na literatura, muitas vezes buscamos uma tal verdade, porém talvez não as encontremos, pois não há verdades estabelecidas, talvez nas exatas isso seja mais estável, mas não aqui - uma vez que mesmo resgatando a ideia de literatura como uma verdade sobre o mundo, pensamento do século XIX – cada indivíduo *lerá*, em todos os sentidos que esse verbo tem, a sua concepção de mundo, sob um viés único, revelando assim a singularidade de cada um.

Para acompanhar esse pensamento, recorro a Todorov (2010) que em seu livro “A literatura em perigo” passa a ideia de prazer com os textos particulares, mas que não fiquem apenas nessa esfera, mas que insistam na compreensão dos significados do texto.

[...] os textos têm sentidos, do contrário não seriam textos. Esse é o objetivo final de qualquer leitura, e qualquer teoria será completamente inútil se ela não puder nos dizer nada sobre o sentido, sobre o significado de *As flores do mal*, ou de *Madame Bovary*. Essas obras têm certos propósitos, e compreendê-los é algo que requer interpretação. (TODOROV, 2010, p. 33).

Mesmo sabendo que Todorov contribuiu em muito para as questões de análises estruturais com o surgimento do Estruturalismo, é importante recorrermos a seus estudos, especialmente nesse livro, onde ele passa a ter outra visão da literatura, que não unicamente a análise científica, e sim uma mais profunda no que tange à humanidade em todos os seus sentidos, reconhecendo o essencial valor da literatura.

Sobre esse perigo eminente à literatura, devemos ter um olhar mais cauteloso sobre o processo de leitura, por exemplo na universidade, que abordamos no capítulo anterior e

retomamos aqui, onde muitas vezes, a leitura da obra vem sendo preterida, em favor das análises e críticas, passando o leitor a conhecê-la apenas por meio dessas últimas, tornando-se um “crítico” sem efetivo conhecimento do que deveria ter lido, baseando-se em artigos, resumos e outras modalidades de escrita sobre, sem de fato ter um encontro com a obra. O quadro que muitas vezes se desenha, traz os alunos com pouca relação com a literatura e ensino, mas se estabelece ali uma relação entre o que o professor apresenta com críticos literários iniciantes.

Primeiramente precisamos conhecer Macabea, que veio de Alagoas, trabalhava como datilógrafa e estava prestes a ser demitida, por não ser tão boa nesse ofício. Tinha poucos amigos, um morno relacionamento com o paraibano Olímpio de Jesus, que depois a troca por sua colega Gloria. Compreender sua trajetória, sua busca por conhecer um mundo e ser inserida nele, sua busca por uma identidade e uma felicidade nos possibilita pensar um pouco na trajetória da personagem como metonímia de um deslocamento histórico que faz de Macabea uma metonímia de muitos retirantes em busca de espaço em novos campos sociais, mas que para isso, precisam adaptar-se a novos e complexos jogos sociais.

Antes de compreender que o romance Dom Casmurro explora temas como ciúme, desconfiança, infidelidade, que desemboca na célebre inquietação - quase tão importante quanto a de Hamlet – Capitu o traiu ou não ? Antes disso, é preciso “ler” os vários olhares de Capitu no decorrer da história, desde o início, apresentada como moça alegre, inteligente, determinada, que até fazia planos para livrar Bentinho do seminário, até chegar nos “(...) olhos de cigana oblíqua e dissimulada.” (ASSIS, 2010, p.85)

Inteirar-se das personagens, dos lugares, da linguagem dos romances, das referências históricas ali presentes e, posteriormente, tentar alcançar todas as simbologias que Clarice Lispector e Machado de Assis trazem na Hora da estrela e Dom Casmurro, possibilitará que o leitor dos romances inicie um amplo processo de reflexão sobre o estado existencial de cada sujeito. Seus gestos e pensamentos dentro de um espaço ficcional implicará questionamentos

no leitor que criará significações produzidas por meio da interação com os valores éticos e estéticos.

Um dos caminhos para chegar a estas particularidades é pensar a manipulação artística da linguagem usual nos romances, suas particularidades de linguagem, ou seja, ler o texto em sua dimensão estética ajudará neste processo. Apropriar-se da leitura do texto, conforme Chartier (2003), implicará em interação com todos os elementos de sentido que ele evoca no leitor, o que dará um start no início do percurso formativo do leitor de literatura. Conhecer, identificar e interpretar todas as nuances do texto, a princípio, ainda que de forma ingênua, mas não menos importante, possibilita explorar outros aspectos trazidos pela crítica literária, uma vez que quando se há o texto; existe, também, a possibilidade de rerepresentação social e cultural imanente aos comentários em um processo amplo de transmissão dialética entre leitor em formação e o texto lido.

Dentro desse percurso encontramos o “leitor” que está de certa forma, longe de uma possível verdade que o texto traz, afastado das infinitas e/ou singulares perspectivas presentes ali, fixando-se às teorias com uma visão mais técnica e pragmática, muitas vezes sem alcançar a ideia sugerida por Todorov (2009) de que a literatura permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano.

O autor aponta para o lado mais existencial da literatura, que não fica somente no campo das decodificações de ordem técnica, mas sim para as questões de subjetividade e da experiência humana, que podem ser exploradas dentro de um texto, buscando também a relação do homem com a sociedade e seu funcionamento, tentando compreender que tipo de pensamento levanta e propõe aquela obra.

Dessa forma, podemos dizer que há sim um “perigo” nessa trajetória de leitura, a qual prevalecem as questões gerais de teoria literária e não o texto em si, que deveria ser o protagonista maior. É preciso entender e direcionar a leitura de uma obra para o que ela

representa e o que significa para cada um, enquanto indivíduo e enquanto ser social, dentro de um coletivo, para depois, com propriedade chegar às esferas das análises literárias.

É preciso primeiro, entender e considerar a literatura como um instrumento de interpretação do mundo, seja esse mundo, interno, psíquico, social e devido a isso, ela não deve ser ensinada isoladamente, sem qualquer relação com a sociedade, seus indivíduos e seus discursos, pois é a partir dessas associações, que seremos capazes de identificar, compreender e refletir, por meio da literatura, um pouco da experiência humana.

Compreender que dentro desta trajetória de leitor, esse é um dos mais importantes passos, para sua própria experiência com a literatura, mais uma vez reiterando que se faz necessário o encontro com o texto em suas várias formas de sentido, apropriando-se de todos os seus significados e não somente o estrutural, e nessa perspectiva, estamos ainda com Todorov que diz:

[...] conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nessa semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, p. 33).

Seguindo as colocações do teórico Todorov (2009) o “caminho” que o ensino de literatura tem tomado nos últimos anos, prima por uma avaliação do texto literário que prima por questões externas ao texto. Esta exterioridade ao literário entra em consonância com as colocações de Lajolo (1993) para quem, muitas vezes, o literário é pretexto para se ensinar leitura, gramática e sintaxe. Sem discordar da possibilidade de utilização da literatura como meio de chegarmos ao ensino de estruturas fixas de linguagem, é necessário que a obra artística, nesse caso o literário, seja também pensada em um contexto multicultural e estético que a singulariza de forma que o contato com a literatura gere uma interação crítica que, por vezes, pensa a ideia de prazer,

conforme Barthes (2013) com uma possibilidade de fruição estética, que em muito revitalizará o diálogo entre texto literário e leitor em formação.

Esta proposição, pensar o ensino de literatura como um caminho de abordagem multicultural, colaboraria para formação de leitores que por um lado avaliariam as qualidades intrínsecas do literário e sua dimensão estética e, por outro, ampliariam as trocas de experiências culturais por meio da leitura. Esta postura evitaria o que Todorov (2009) compreende como “perigo” para a literatura; menos como um processo de apropriação da indústria cultural; mas como um espaço de interações produtivas entre as diferentes leituras propostas pela inevitável relação com a cultura de massas e a indústria cultural para a leitura da literatura, vista como espaço de formação humana, aspecto que valorizamos como traço distintivo e importante a ser considerado no ensino de literatura.

A literatura nos preenche e nos busca e nos encontra, na medida que também procuramos nela, algo de insólito, diferente, irreconhecível e da mesma forma, procuramos o que pode ser percebido e entendido. Buscamos ali, novas pessoas, diferentes heróis, encontramos os loucos, insanos, passionais, introspectivos, taciturnos, melancólicos. Reconhecemos o *cara* da esquina, a amiga sonhadora, o contador de *causos*. Nos deparamos com o nosso eu.

Rompemos nessas leituras, a ideia de um único universo e então passamos a considerar outras visões de mundo, outras formas de pensar e assim vivenciar o que queremos e/ou o que pretendemos de nossas escolhas de leitura, como forma de prazer estético. O texto se abre para as possíveis abstrações contidas dentro daquelas páginas e essa abertura se estende para além delas e dessa maneira, chega-se ao prazer da leitura.

Compreender, ler o texto literário é criar uma conexão entre o sujeito que contempla e estabelece alguma significação. Temos a linguagem como a representação do mundo e que é

diferente às pessoas, não é igual, com um significado único e na literatura ela é excepcional, pois lendo os outros, há a possibilidade de enxergar e compreender outros mundos, para além daquilo que está sob o seu olhar, na medida que a literatura, talvez, seja a linguagem mais sedutora que possa acontecer.

Recuperando a ideia de “prazer do texto”, de Roland Barthes, precisamos atentar para algumas noções a respeito desse prazer pela leitura. Primeiro que ele não consiste apenas na rapidez das páginas lidas, no intuito afobado de saber o que vem pela frente. Ele também não é um mero hábito, pois esse prazer não está nessa semântica que indica, maneira usual, costume, regra, modo. Esse prazer é o de se deleitar, decifrar, estabelecer relações e entregar-se ao texto, de corpo e alma, pois há os que dizem, o texto ser um corpo e segundo Barthes:

[...]Que corpo? Temos muitos; o corpo dos anatomistas e dos fisiologistas; aquele que a ciência vê ou de que fala: é o texto dos gramáticos, dos críticos, dos comentadores, filólogos (é o fenotexto). Mas nós temos também um corpo de fruição feito unicamente de relações eróticas, sem qualquer relação com o primeiro: é um outro corte, uma outra nomeação; do mesmo modo o texto: ele não é senão a lista aberta dos fogos da linguagem (esses fogos vivos, essas luzes intermitentes, esses traços vagabundos dispostos no texto como sementes e que substituem vantajosamente para nós as “*semina aeternitatis*”, os “*zopyra*”, as noções comuns, as assunções fundamentais da antiga filosofia). O texto tem uma forma humana, é uma figura, um anagrama do corpo? Sim, mas de nosso corpo erótico. O prazer do texto seria irreduzível a seu funcionamento gramatical (fenotextual), como o prazer do corpo é irreduzível à necessidade fisiológica. (BARTHES, 1973, p. 23).

Alguns entendem que esse prazer na literatura tem uma função hedonista, de recriar uma realidade por meio de expressões aprazíveis, excitantes, que levariam o leitor a esse êxtase. Assim como a arte para os gregos, a partir desse entendimento, ela deveria retratar o belo, com o único intuito de causar prazer. Para outros, esse conceito não cabe, pois acreditam que lemos para nossa perturbação, para nossas inquietações.

Preferimos acreditar em uma via que seja possível enxergar a beleza da linguagem nessas luzes intermitentes, esses traços vagabundos dispostos no texto, com múltiplos prazeres como

um tipo de confirmação da experiência do leitor e que da mesma forma, contrarie, incomode, desestabilize e o inquiete na tentativa de compreender se o corpo do texto é solitário como o texto ou em que corpo o texto cabe...talvez, no que de quem faz uso dele.

Para ilustrar um pouco essa perspectiva de encontrar, de forjar o leitor, dentro dessa linha de abstração literária, podemos também recorrer a alguns aspectos da história do livro e da leitura defendidos por Chartier (2003), que aponta que a leitura realizada ontem e a que será realizada hoje, não será a mesma, pois ali não há códigos ou leis que não possam ser modificados, pelo contrário, ela é viva, assim como a própria língua.

O autor nos dá um entendimento de que a leitura é cheia de nuances e dúvidas e que por vezes, se entrelaçam com pequenos gestos de nosso cotidiano. Por muito tempo, os estudos se fixaram a dados estatísticos da leitura, que traziam informações sobre a quantidade de livros de um determinado lugar ou de um certo período, dentro outros de ordem mais quantitativa e não abarcavam essas pequenas ações imperceptíveis e não documentadas, mas que poderiam falar muito mais sobre a história da leitura.

Podemos exemplificar a isso, uma constatação feita por Chartier (2003) quanto ao manuseio do livro, que poderia ocorrer com uma única mão, pois a outra, ficaria livre para anotações, corroborando ao seu pensamento de que variadas e mínimas diferenças na forma de cada sujeito ler, deve ser considerado fator importante nos estudos das produções literárias, assim como qualquer outro dado de ordem estatística.

Considerar ambas é um fator importante nos estudos do autor, tanto quaisquer gestos ou ações observadas, quanto o trabalho minucioso de estatística realizado, como a data de impressão de um texto, a quantidade de vezes que ele foi reimpresso, em que locais, qual tipo de material usado, dentro outros, vão ao encontro de seu pensamento de Chartier (1998, p. 8)

que “a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata, ela é uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo mesma e com os outros.”

Aqui podemos retomar então, àquela ideia de que não devemos desconsiderar ou apedrejar a historicidade da literatura, enquanto base ou ensinamento dentro da disciplina de literatura, com receios de que isso irá entediar ou atrapalhar o processo de leitura, pois podemos usar dos estudos de Chartier (2003) que citamos, para nos auxiliar na ideia de que qualquer informação é sim relevante neste processo.

Outro fator importante na metodologia de leitura do autor está ligado ao fator de construção do texto que deve ser estruturado, embasado, para que se consiga identificar nele tudo o que é possível para estabelecer certos critérios para os estudos da história da leitura, uma vez que apenas os métodos quantitativos não seriam suficientes. Dessa forma, mais uma vez percebemos que uma ação depende da outra, para alcançar um objetivo.

Podemos pensar o texto e a leitura dele e ainda para além de todos os outros itens que constituem a comunicação do escrito, como partes que coexistem e não se separam, mas que de formas variadas, deles são pescadas, memórias, tempos, símbolos que produzem usos e significações diferenciadas, por leitores com interpretações e vivências de mundo singulares, não devendo, portanto, os textos serem estudados apartados de seu contexto de leitura, como esclarece Chartier e Cavallo (1998, p.9) em “[...] não existe texto fora do suporte que permite sua leitura (ou da escuta), fora da circunstância na qual é lido (ou ouvido).

Dentre as abordagens estudadas pelo autor, sobre esse campo de pesquisa de leitura e livro, ele destaca uma, que mostra várias características que podem afetar a construção do sentido de um texto, como marcas de compra, nomes, empréstimos, o que indicam as questões de circulação de um livro e também marcas de leitura, como anotações, sublinhados, entre

outros. Dessa forma, fica evidente para o autor a importância do modo com que cada leitor faz uso disso, seja para fins subjetivos ou para simplesmente obter informação.

A partir dessas questões, primeiro de pensar o leitor literário para além da atividade mecânica de decodificação de mensagens e signos de estrutura de linguagem, depois, a de apreciar a literatura pelo prazer da estética do texto, para também ampliar as trocas de experiências culturais por meio da leitura, até entendê-la como uma relação consigo mesma e com o outro, são todas premissas importantes que visam singularizar as particularidades da leitura e do leitor de literatura em contextos de ensino e aprendizagem.

## **2.1 Quem não gosta de ler?**

Dentro das várias histórias de um leitor ou da tentativa de ser um, encontramos essa dicotomia de amor e ódio à literatura, e talvez dentre tantas razões, uma delas esteja no direcionamento do texto para outras finalidades, que não a leitura da literatura propriamente dita, mas àquela atrelada as decodificações de ordem mais pragmática, como já dito anteriormente, no sentido de trabalhar primordialmente, aspectos da língua portuguesa por meio do texto ou ainda trabalhar a história da literatura em escalas maiores que ela.

Cabe aqui fazer um rápido esclarecimento sobre essa relação da história da literatura e o ensino da literatura, no que tange seu lugar no caminho do leitor, pois a primeira não precisa ser vista como um empecilho para o outro não apreciar a segunda, considerada a estrela maior dessa dupla e que por vezes é alçada a um lugar quase inatingível, sendo a história da literatura tratada como uma espécie de pedra no caminho daquele aluno que não atingiu essa estrela.

Talvez seja um problema apontarmos que o não alcance e/ou o fracasso do aluno em relação a literatura esteja elencado ao fato do professor trabalhar uma tradição historicista com

informações de obras e autores no tempo e no espaço. Essa é uma relação que deveria ser trabalhada de forma conjunta, sem uma prejudicar a outra e nem criar uma distância que não cabe, pois ambas estão necessariamente ligadas. Podemos verificar isso no trecho que segue das Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (BRASIL, 2006, p. 63).

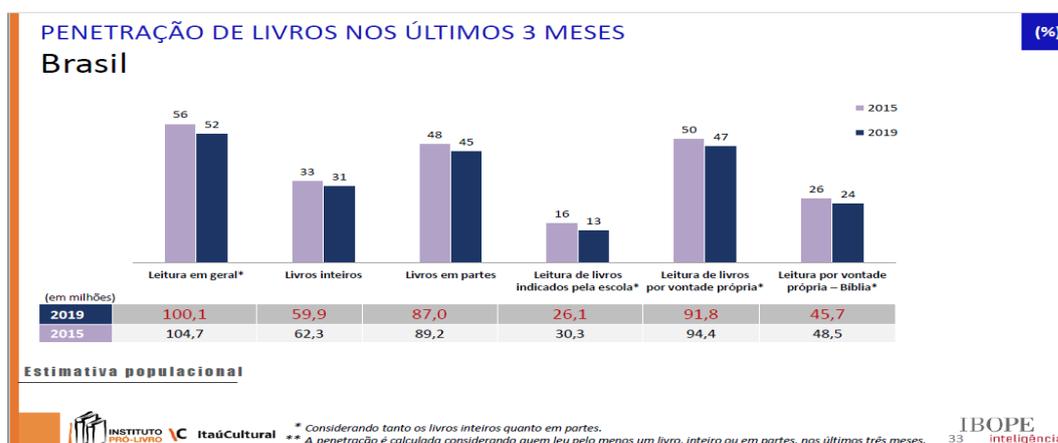
É importante destacar que mesmo que nessa citação entende-se que há uma maior preocupação em ensinar a história da literatura do que a própria, e que dessa maneira não será possível formar leitores, não podemos nos enraizar nesse pensamento e usá-lo como um forte ponto crítico que nos limita e/ou nos desanima na condição de trabalhar a literatura, mesmo sabendo que isso, de certa forma, atribule e corrobore muitas vezes na insatisfação do aluno em sua trajetória de leitor.

Precisamos sim, encontrar caminhos para que aconteça um paralelo em que ambas andem juntas, sem que uma torne-se vilã para o aluno, desmotivando-o à leitura, desviando-o de conhecer a fruição dela, criando assim uma barreira, depois tão difícil de transpor, que é a de “eles não gostam de ler” ou enfraqueça o professor na constante tentativa de buscar variadas formas de fazer acontecer o encontro destes, o aluno e a literatura, o leitor e o texto.

Muitas vezes, são observadas algumas considerações descontextualizadas que recorrem sobre o estudante, no que diz respeito a seu desinteresse pela leitura. Não devemos negar esse cenário, pois ele existe, porém, é necessário um olhar cauteloso, avaliando cada situação, a fim

de que essas questões não se tornem falácias sistematizadas por uma série de entraves que prejudicam os alunos no contínuo ato da leitura.

“O brasileiro não gosta de ler” é uma afirmação questionável, que reverbera de longa data, e que muitas vezes recai também sobre o professor, e que infelizmente apresenta algumas verdades. Elencamos aqui alguns dados que devem ser considerados para tal. A 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural no ano de 2019, mostra que em 2015 tínhamos um percentual de 56% de leitores brasileiros, já em 2019 esse número caiu para 52%. As maiores quedas foram notadas entre as pessoas que possuíam ensino superior, caindo para 68% em 2019 em relação aos 82% em 2015. No quadro abaixo podemos verificar também a diferença entre 2015 e 2019 sobre a penetração de livros, considerando os últimos três meses referentes às pesquisas.



**Figura 1**  
**Gráfico Instituto Pró-Livro**

Outro dado preocupante refere-se à pergunta feita aos professores sobre o último livro lido. Dos entrevistados, 50% responderam nenhum e 22% responderam a Bíblia. E entre outros citados, aparecem títulos de autoajuda e esoterismo. Não haveria nisso, nenhum problema, desde que junto a estes, também fossem citadas obras que direcionem suas áreas de atuação e

em especial a literatura clássica. Fato que também aparece na pergunta sobre o autor do último livro lido ou que está lendo, destinada ao público geral, conforme abaixo:



**Figura 2**  
**Gráfico Instituto Pró-Livro**

Percebemos que encabeçam a lista, João Ferreira de Almeida, português, ministro da Igreja Reformada, conhecido como o primeiro a traduzir a Bíblia Sagrada para a língua portuguesa e Augusto Cury, famoso por seus títulos de autoajuda. Dentre os clássicos, figura Machado de Assis na 10ª posição. Vemos que a leitura acontece, lógico, que mesmo aquém do que gostaríamos e principalmente se optarmos por literatura, que não seja as que são encaixadas nas categorias de religião e autoajuda, antes da própria literatura.

A pesquisa mostra que o país perdeu 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019, ou seja, 4% menor do que a estimativa de 2015, que apresentava uma porcentagem de leitores de 56%. Outro dado relevante, é o que se refere ao uso da internet, nesse período, uma vez que em 2015, 47% dos entrevistados responderam que em seu tempo livre, navegam pela web, enquanto que em 2019 esse número subiu para 66% e ainda dentro desse contexto, foi levado em conta, o aumento do tempo utilizado com o WhatsApp, de 43% para 62% e também o uso de outras plataformas como Facebook, Twitter, Instagram, com um aumento de 35% para 44%.

Mesmo que a pesquisa mostre quedas nos índices de leitura, apontando um número de 77 milhões de pessoas que por alguma razão não leem, nós ainda temos dentro deste cenário, um público de 55 milhões de leitores. Não podemos fazer uma comparação com outros países, onde essas questões possuem um forte vínculo cultural, nem tão pouco considerar que nossa porcentagem seja satisfatória.

Contudo não podemos deixar que esses números corroborem com uma única ideia de que o brasileiro não gosta de ler. Entendemos, infelizmente, que culturalmente, em uma grande maioria, fomos forjados em uma sociedade que não vê a leitura como uma de suas principais formas de lazer ou cultura, porém precisamos fomentar o lado que lê e perguntar, antes de afirmar: Por que o brasileiro não gosta de ler?

Quando avaliamos esse período da pesquisa, ocorrido entre 2015 e 2019, para além da questão cultural, já apresentada, nós podemos observar alguns fatores que talvez possam responder à essa pergunta. O advento da internet, sobretudo com a crescente das redes sociais, pode ser considerado como um grande oponente do livro, com suas atrativas, rápidas e efêmeras novidades, que também transformam o tempo em finito.

Outro ponto a ser considerado é relativo ao preço dos livros, o que sempre vem junto a uma a uma crença limitante de que não são acessíveis, porém se comparados ao valor de um cinema com um balde de pipoca ou a um ingresso de um show, essa premissa não se sustente, o que nos mostra mais uma vez, que esbarramos nas questões culturais. É claro que essa comparação, infelizmente, só pode ser feita em uma determinada parcela da população, não podendo ser aplicada na renda básica do brasileiro em que necessita caber primeiro, moradia e alimentação, ficando cultura e lazer, fora dessa estimativa.

Contudo, tributar os livros em 12%, conforme proposto pelo atual Ministério da Economia, em nada contribui para aceleração de uma sociedade que precisa aumentar seus índices de leitura, pelo contrário, ações desse nível, desestimulam ainda mais o consumo, corroborando e ajudando a ideia que o livro é um produto elitizado, sobretudo se pensarmos que a imunidade tributária do livro é uma conquista de 75 anos.

Para além de uma estrutura tributária complexa e de que como isso afetará o setor editorial, nossa maior preocupação é com aqueles que já compram, aqueles que têm a intenção de comprar, mas fazem qualquer outra opção, e aqueles que têm vontade de comprar, mas não conseguem e assim, desaceleram um possível processo de ressignificação sobre o hábito ou não da leitura, sobretudo para os que estão na tentativa de aquisição dessa etapa.

Outro ponto que vai de encontro a essa negativa sobre “o brasileiro não gostar de ler” é o sucesso de alguns escritores que não vigoram entre os clássicos, mas são bastante conhecidos entre o público juvenil, como Talita Rebouças que já vendeu mais de 1,5 milhões de exemplares, entre seus livros mais conhecidos estão “Tudo por um pop star”, que tornou-se um best-seller e “Fala sério, mãe!” adaptado para o cinema. A autora da sequência “Fazendo meu filme”, Paula Pimenta, também figura na lista dos best-sellers, com uma média de mais de 750 mil exemplares vendidos em 2018, quando a série de livros completou 10 anos.

Diante desses fatos, não podemos apenas olhar para os dados estatísticos e afirmar que o brasileiro não gosta de ler, mais uma vez, corroborando para que uma ideia negativa e contrária sobre o gosto da leitura se instale como regra na sociedade. Enquanto professores, sabemos das dificuldades do acesso ao livro, mas também sabemos o quanto a leitura é transformadora. Dessa forma, nosso papel é o de desconstruir essas negativas e por meio da escola, ajudar a incentivar a leitura, pois o brasileiro gosta sim, de ler. É necessário que as

coisas começam a mudar, caso contrário, o “ensino de literatura”, por exemplo, indica uma tendência em desaparecer, aspecto já anunciado na BNCC que vê a literatura no âmbito da linguagem em um sentido que parece minimizar a especificidade de seu estudo.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 69)

Notamos que a referência à leitura, aparece na BNCC quando contempla outras atividades, como artes, por exemplo, não se preocupa também em definir seus diferentes gêneros, dando um espaço de maior relevância aos textos digitais, fato preocupante no que tange seu espaço enquanto principal objeto de formação de leitores. Dessa forma, é fundamental entender a posição da escola como maior detentora e propagadora do trabalho de subsidiar o encontro do texto literário com o autor, mesmo diante das novas prerrogativas que regem a nova BNCC, a leitura literária precisa ser considerada na base da formação do indivíduo.

## **2.2 Escola: a promotora da leitura**

Se temos a escola como a via de acesso mais eficaz para essa sociedade, precisamos então que o sistema faça isso acontecer da melhor forma possível. Dessa forma, vamos aqui elencar uma série de fatores que devem auxiliar neste processo. Primeiro e mais importante, é dever do Estado lançar investimentos consideráveis de recursos na infraestrutura das escolas, não somente na acomodação dos alunos, mas também em itens pedagógicos como laboratórios, salas de tecnologias, computadores, internet com conexão de qualidade, dentre outros benefícios dessa ordem.

Quanto aos professores e demais profissionais da educação, é também uma prerrogativa do governo promover políticas eficazes de apoio, que tragam melhorias efetivas quanto a remuneração e formação destes profissionais que incluem também, técnicos, bibliotecários e todos os outros que fazem parte desse cenário, sem recorrer a falácia leviana de que “professor deve trabalhar por amor e não por dinheiro”, respeitando dessa forma o professor e a sua identidade profissional.

Outro ponto importantíssimo nesse processo é a Lei de Diretrizes e Bases, uma vez que estabelece as principais regras que devem ser seguidas pelo sistema educacional do país, sendo aplicada tanto para a rede pública de ensino como para a rede privada e que norteia possíveis maneiras de se estabelecer políticas públicas que venham ao encontro das necessidades educacionais. As políticas de educação são garantidas pela Constituição Federal e por outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96). O direito dos cidadãos de ter acesso à educação é garantido pela Constituição Federal no artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2018, p. 214)

Sabemos e citamos aqui algumas políticas públicas de educação no Brasil, como Educação para Jovens e Adultos (EJA), um programa cujo público alvo são os adultos que não conseguiram terminaram os estudos na idade escolar indicada e que atende desde o ensino fundamental até o ensino médio. Temos também o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) que foi criado com o intuito de disponibilizar bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior aos estudantes de baixa renda.

Temos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que tem como objetivo oferecer cursos de educação tecnológica e profissionalizante aos estudantes

da rede pública, e aos trabalhadores e beneficiários de outros programas sociais do governo. Podemos citar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que é dedicado ao aumento de investimento financeiro do governo federal em projetos de educação nos estados.

Além disso, devemos ter sempre um diálogo que vise ações crescentes e sistematizadas de políticas públicas e privadas que fomentem a viabilização da leitura literária, em nosso caso específico, as literaturas africanas de língua portuguesa, que detém um importante papel na formação cultural dos indivíduos dentro da sociedade.

Podemos apontar algumas de ordem mais ampla, como: PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático), PNLE (Política Nacional de Leitura e Escrita = Lei Castilho), PNLL (Programa Nacional do Livro e Leitura), PLATAFORMA PRÓ-LIVRO ( Ferramenta digital destinada à construção colaborativa de um mapeamento de ações de fomento à leitura).

É fundamental que essas, dentre outras políticas públicas, continuem e se fortaleçam cada vez mais, a fim de garantir o acesso à educação para todos os cidadãos e que também outras ações sejam criadas com esse mesmo intuito e sempre com a participação da sociedade, que pode e deve fazer parte desse espaço de ideias e opiniões que possam trazer qualquer tipo de benefício para a educação, pois em algumas situações, a origem dessas políticas surgem da reivindicação popular.

Dessa forma, a partir dessas políticas públicas de educação é preciso que a escola estabeleça de forma sistêmica e continuada ações de incentivo à leitura, visando a formação do aluno como leitor. Para isso, chegamos a outro elemento fulcral, a biblioteca que deve existir e funcionar com livre acesso aos estudantes e com um acervo variado e disponível para socialização, de modo que as leituras e trocas sejam compartilhadas.

É preciso que se reconheça o verdadeiro valor da biblioteca dentro da escola, que não deve ser vista, como em muitos casos, apenas como uma sala escura, como depósito de livros

com acesso restrito. A UNESCO trata do quão importante é o papel da biblioteca escolar em seu manifesto elaborado com a IFLA - Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias que apresenta como missão:

A biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios. ” (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION - IFLA, 1999, p. 1)

Para atender a essas especificidades, devemos também ressaltar a presença do bibliotecário e sua função neste espaço, que deve atender a comunidade escolar prestando de forma eficiente todo suporte e informação necessários. O manifesto também menciona que os profissionais devem ser competentes no planejamento de diferentes técnicas de uso da informação e apoiar os professores e os alunos em sua evolução e treinamento.

Além disso, a escola junto a outras instituições formadoras, como a universidade, deve promover também de forma sistêmica e continuada, feiras literárias, saraus e qualquer outro tipo de evento literário, buscando cada vez mais a inserção do aluno e da comunidade dentro desse ambiente de leitura/literatura, de modo que fique cotidiano e acessível. Com apoio do governo, essas ações devem ser compartilhadas para além dos muros da escola, envolvendo não apenas a comunidade escolar, mas a mídia e toda a sociedade unindo forças para promover o incentivo à leitura.

Outro fator a ser considerado é como ensinar literatura na escola, dentro da grade curricular estabelecida. Em fevereiro de 2017 através de medida provisória sancionada, foi lançada a Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio com mudanças significativas nesse processo. Concomitantemente a BNCC também estava em preparação de novos parâmetros e agora ela será orientada por competências do Ensino Médio, assim como já eram a BNCC do Ensino Infantil e Fundamental. Dessa forma em 2017, com a alteração da LDB por meio da Lei nº

13.415/2017 a legislação brasileira começou a utilizar duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas).

Apresentam-se dessa forma, maneiras diferentes, mutáveis para se estabelecer algo comum, ou seja, designar o que os estudantes deverão aprender na Educação Básica, tanto com relação a esses saberes, quanto também com relação a sua capacidade de mobilizar o que foi assimilado e como isso será aplicado. Vamos então compreender como fica a literatura dentro dessa nova reforma.

A literatura está inserida na área de Linguagens e suas tecnologias que contempla Arte, Educação física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, dessa forma ela não é mais considerada como específica, mas sim como um componente da Língua Portuguesa. Essa, agora vem articulada aos campos de atuação social que são: campo de vida pessoal, campo artístico literário, campo de práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Dentro dessa área de linguagens e suas tecnologias, na competência específica 2 que trata de compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias de posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores na democracia, temos a seguinte constatação:

Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como *Guernica*, um romance como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula*, uma peça musical para coro e orquestra como *Choros nº 10* ou uma canção como *O bêbado*

*e a equilibrista*, um espetáculo de dança como *Gira* em suas relações com a música do Metá Metá etc.) quanto textos de outros campos (o remix político *George Bush/Imagine*, determinado projeto de lei, uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico, entre muitos outros exemplos). (BRASIL, 2018, p. 492)

Entendemos a partir dessa citação, que a literatura é apresentada como uma produção artística e acreditamos que assim deve ser, pois ela deve conquistar um espaço de reflexão dentro do campo da educação, da mesma maneira, através da arte contemporânea, ela deve ter papel de destaque, uma vez que possui aspectos de formação artístico, crítico e social, porém ela perde, infelizmente, sua autonomia enquanto componente curricular, ficando elencada, junto as outras produções artísticas como uma música ou uma pintura, por exemplo. E isso é preocupante na medida em que sabemos o quanto a literatura encontra obstáculos e desafios para se manter viva e pulsante na escola em um contexto de práxis de mercado que visa o mercado de trabalho e uma visão muito pragmática dos conteúdos trabalhados.

É preciso que se compreenda que a literatura não deve perder jamais seu protagonismo dentro da escola, pois é ela que vai alcançar o sujeito dessa sociedade contemporânea cheia de conflitos que chega à escola em busca de que sua voz seja ouvida. É a literatura que muitas vezes será capaz de desenhar um cenário possível lhe mostrando figurações e variadas formas de expressão e compreensão da humanidade. Portanto, deixá-la vinculada apenas ao componente de língua portuguesa e/ou inserida a outras produções artísticas, significa dificultar de certa forma, este processo, este caminho.

O que ainda notamos na BNCC é que ela primeiro alça a literatura a uma prática social e em seguida, elenca objetivos, os quais na maioria das vezes, parecem não se contemplarem e dessa forma, como já dito anteriormente, retira a literatura de seu posto, a deixando apenas como um braço pertencente aos outros componentes.

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, **compreendendo** o papel das diferentes linguagens e de suas relações **em uma obra** e apreciando-as com base em critérios estéticos. É

esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo **reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes**.

A **fruição**, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por **obras e textos**.

Pretende-se também que sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas **linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento**. Nesses processos, espera-se que os estudantes considerem suas experiências pessoais e coletivas, e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem, como também articulem suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo.

Para tanto, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar **manifestações artísticas e culturais locais e globais**, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações. (BRASIL, 2018, p. 496, grifo nosso).

É possível pensar que a literatura é contemplada dentro da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC); mas sua importância parece ser subliminar uma vez que, em linhas gerais, o documento manifesta em vários momentos, uma visão de linguagem associada ao mercado de trabalho. Sua integração com o ensino de língua portuguesa é também um aspecto a ser pensado quanto à valorização da especificidade do literário em ambientes de ensino uma vez que amalgamada a outras disciplinas como História, Geografia, Língua Portuguesa e Arte a literatura parece diluída nas linhas gerais da BNCC, que, ironicamente, indicaria uma aparente valorização específica.

Esta forma de apresentação do literário na BNCC provoca uma série de questionamentos sobre seu papel dentro da escola, o lugar que terá em ambientes de ensino de Língua Portuguesa e, sobretudo, como a atividade didática alinhará os conteúdos a serem trabalhados no âmbito dos estudos literários no diálogo direto com o mercado de trabalho.

Os trechos do documento que trazem a preocupação com o texto literário nos apresentam um caminho que indica mudança de tom e valorização do texto, mas estas mudanças aparecem cercadas pela retirada do texto literário como componente curricular específico.

Em relação à **literatura, a leitura do texto literário**, que ocupa o centro do trabalho no Ensino fundamental, deve permanecer **nuclear** também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs62, **têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino**. Assim, é importante não só **(re)colocá-lo** como ponto de partida para o trabalho com a **literatura**, como intensificar seu convívio com os **estudantes**.

Como linguagem artisticamente organizada, a **literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo**. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 499, grifo nosso).

O que é importante que se compreenda, então, que mesmo que a literatura não seja mais tratada como um componente curricular soberano, uma vez que centralizado ao ensino de língua portuguesa, ela precisa sim, manter-se relevante para os estudos de todas as áreas do conhecimento, mas jamais perder seu valor enquanto um direito universal e estético.

O desafio do ensino de literatura parece ser produzir sua valorização em um contexto histórico de precarização que progressivamente se aproxima do mercado de trabalho e vê a linguagem como instrumento deste mercado. A pergunta que devemos postular agora, com a esperança de uma resposta futura após a implementação no Novo Ensino Médio, parece ser qual espaço das humanidades, e da literatura em específico, em um mundo tomado pelo mercado e com nítidas tendências ao capitalismo e a instrumentalização pragmática da formação humana?

Até aqui elencamos alguns fatores aos quais consideramos importantes para a escola subsidiar a tarefa de possibilitar ao aluno leitor de literatura formas para sua formação enquanto leitor de literatura. Ações do governo quanto aos salários dos profissionais da educação, o

pregresso desgaste da LBD de 1993 parecem indicar um cenário nebuloso para o ensino de literatura; enquanto norteadora para os projetos de políticas públicas de educação que valorizem a formação humana e que, entendemos, teria na diversidade literária e sua complexidade de linguagem um caminho frutífero. Em outros termos: mesmo considerado a aparente valorização da especificidade literária na BNCC, parece lacunar os caminhos a serem trilhados para garantir esta valorização em um cenário de apagamento que se anuncia como futuro próximo.

Ainda pensando no contexto atual de ensino de literatura nos parece prudente comentar o lugar do professor de literatura no contexto atual, aspecto que abordaremos na próxima seção deste estudo.

### **2.3 O professor precisa ser ouvido**

Dentre os pontos apresentados para que a escola mantenha-se firme como promotora de todas as ações que visam esse encontro do texto com o leitor, a figura do professor é peça chave nesse cenário, tanto no que tange o professor universitário, formando os outros, do mesmo modo, este que será formado, e na mesma medida, suas ações para formação dos leitores literários, pontos estes que já trazemos no decorrer deste trabalho e que por vezes consideramos importante retomar. E para isso, recorreremos a Regina Zilberman (2003), para reafirmar nossa posição:

Quando o professor possibilita a fruição dos seus alunos, ele está dando reais condições para que estas crianças possam se desenvolver, baseados na liberdade de expressão, independentemente do livro que lhes foi apresentado, pois a justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 2003, p. 18).

A formação do leitor literário que aqui cabe ao professor dentro da escola, que aliás é o lugar onde encontramos os livros, obrigatoriamente irá surgir do contato com esse livro, com o texto, viabilizando esse encontro, que segundo Lajolo (1995):

Para entrar nas discussões sobre literatura, é preciso ter ingresso, e, para ter esse ingresso, precisa que se tenha poder aquisitivo compatível com ele. Estes ingressos são livros que precisam ser adquiridos, estudados e avaliados para se chegar a alguma decisão. (LAJOLO, 1995, p.20).

Considerando as dificuldades já comentadas para o aumento do índice de leitores literários no Brasil, desde as questões de ordem cultural, passando pelas desigualdades sociais, pelo valor dos livros, dentre outros, fica claro que não podemos atribuir ao professor toda carga de responsabilidade e obrigatoriedade em fazer aumentar esses índices, apenas por meio do encantamento de despertar o prazer à literatura. Esse seria um trabalho conjunto entre poder público, sociedade e escola, tendo sim o professor como principal agente e mediador deste processo e não como responsável direto pelo sucesso ou fracasso dessas ações.

Com o apoio dessas esferas, o professor deve então apropriar-se de seu objeto de ensino, nesse caso, a literatura, compreendendo a sua complexidade, não pelo viés de acesso, mas sim, pela magnitude do que significa a literatura, onde segundo Lajolo (1989, p. 98) “...as perguntas são permanentes e as respostas provisórias.”

Considerando que a grande maioria dos alunos que estão na escola pública, terão ali, seu primeiro contato com o livro, o papel do professor se torna significativo, primeiro porque ele precisa levar em conta o conhecimento prévio do estudante e a partir dele, delimitar e ampliar o caminho para que ele consiga estabelecer a conexão com o objeto de estudo e conseqüentemente lhe entregar uma aprendizagem com valor crítico e considerável para que também, ele seja capaz de construir os seus significados.

Pensando especificamente na relação entre professores e alunos e sendo a literatura um objeto tão “caro” é preciso que o professor trabalhe constantemente sobre esse objeto, tecendo possíveis considerações sobre o que é a literatura, junto aos seus alunos, para que tenham um

entendimento e/ou uma inquietação sobre o que considerar como literatura, a partir do encontro com o texto propriamente dito. Lajolo (1989) questiona se tudo pode ou não ser considerado como literatura, sejam poemas escritos e editados ou aqueles compartilhados numa roda de amigos. Se literatura é um livro de Jorge Amado ou um escrito qualquer delineado de spray em algum muro da cidade.

“Será que tudo isso é literatura? E, se não é, por que não é? Para uma coisa ser considerada literatura tem de ser escrita? Tem de ser editada? Tem de ser impressa em livro e vendida ao público? Será que é errado dizer que literatura é aquilo que cada um de nós considera literatura?” (LAJOLO, 1989, p.10)

Essas perguntas podem coexistir dentro das aulas de literatura, servindo de base e/ou inquietações, reflexões para um processo crítico, mas nunca separadas do texto. O que o aluno precisa urgentemente, para além de entender as conexões entre as ideias ou refletir sobre a justificativa de suas próprias crenças e valores, é primeiro ter o contado direto com o texto. O professor precisa colocá-lo nas mãos do aluno e mostrar que a literatura serve para sua formação enquanto sujeito e cidadão.

Nesse sentido a literatura servirá como base para todos esses processos reflexivos, aos quais ele é apresentado, mas não de forma moralizante e educativa, na intenção de mostrar o que é certo e errado, correndo o risco de existir sob o julgo dos interesses da escola, sob uma ótica que está aquém do texto literário, mas sim que siga apenas um modelo de “educar” por meio de textos encomendados, que serão trabalhados, por exemplo, na semana do bullying ou na semana da Consciência Negra. Pelo contrário, o professor precisa ensinar seu aluno a apreciar o texto literário, primeiro como um objeto artístico e que outras considerações venham depois, mas a partir dele.

Não é apenas o lugar da literatura que precisa ser definindo dentro da escola, o lugar do professor é primordial, haja vista que ele é elo existente entre o estudante e o ensino que este receberá, de forma que antes de quaisquer medidas e/ou intervenções dentro da escola, no que diz respeito a currículo, a metodologias e processos de aprendizagens, é ele que deve primeiro

ser consultado, pois é por meio de suas teorias e práticas que outras abordagens possam ser discutidas e inseridas, para um alinhamento desse processo.

Utilizamos até aqui, vários imperativos direcionados ao professor: deve, precisa, necessita, faça, porém, nenhum deles foi usado no intuito de modelar as práticas docentes, mas sempre no intuito de colaborar. E partindo da relação, a qual consideramos vital, a união da universidade com a escola, desenvolvemos um trabalho junto aos professores, que buscou ouvir suas impressões a respeito do ensino de literatura.

Ainda dentro desse último quesito vamos apresentar aqui o depoimento de alguns professores da Rede Estadual de Ensino e também das escolas privadas de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, pois mesmo antes da divulgação da nova BNCC a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) excluiu em 2017 a disciplina de literatura da estrutura curricular, sendo já integrada ao componente de Língua Portuguesa. Propusemos aos professores um questionário com 5 perguntas que segue abaixo.

1) Em 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Dentro das áreas em que se divide a estrutura curricular (Linguagens e suas tecnologias, a literatura permanece, nessa área referenciada, como um campo de atuação, campo artístico-literário), integrada ao ensino de Língua Portuguesa. Diante desse novo quadro, qual sua opinião? A reforma da estrutura curricular não somente no que tange a literatura, é necessária? Retirar a literatura enquanto componente curricular específico e com a autonomia que ela possuía ajudou ou atrapalhou o trabalho com a mesma? Justifique.

2) Antes mesmo da homologação da BNCC em 2017, a disciplina de Literatura foi excluída da estrutura curricular na Rede Estadual de Ensino pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (Sed/MS) e foi integrada ao ensino de Língua Portuguesa. Quantas aulas de literatura havia antes e como você trabalhava esse componente? Seguia a grade curricular rigorosamente? Trabalhava os períodos históricos? Como você trabalha o texto de literatura?

3) Depois da mudança, como você trabalha a literatura? Como é dividida? Qual tempo semanal é dado a esse componente? Houve mudanças ou você conseguiu trabalhar da mesma forma?

4) A escola que você trabalha oferece algum tipo de incentivo a projetos de leitura de qualquer natureza? Você já desenvolveu algum? Considera importante desenvolvê-los?

5) Você trabalha a literatura africana de língua portuguesa? Você considera relevante trabalhar essa literatura? Por quê? Cite alguns autores e textos trabalhados.

A professora A da escola estadual 1 apresentou as seguintes respostas:

1- Reformas no ensino sempre são bem-vindas, mas dependendo de como são feitas, atrapalham nosso serviço, pois é tudo feito muito rápido, e não há um tempo para uma adaptação. Retirar a literatura da grade atrapalhou mais que ajudou, pois tínhamos pouco tempo e agora ficou mais difícil.

2- Antes eram 2 aulas semanais de literatura e eu trabalhava gêneros literários, metrificacão e versificacão de poemas, modernismo, vanguardas europeias, dentre outros. No terceiro ano trabalho bastante as fases do modernismo, com ênfase no ENEM.

3- Depois da mudança minha metodologia não mudou, o que faço é tentar encaixar uma aula de literatura, dentro das quatro aulas de língua portuguesa. É mais difícil, tem semana que não consigo, pois entro no ritmo da gramática e tenho que terminar, principalmente nos segundos e terceiros anos, que não podem perder o foco do ENEM.

4- No sexto tempo que era dedicado a projetos, eu desenvolvi um projeto de jornal e um de biografias, pois a escola sempre apoia essas iniciativas. Considero muito importante, pois incentiva sempre a leitura entre os estudantes e deveria acontecer durante todo o ano letivo, um em cada semestre.

5- No terceiro ano temos que cumprir duas literaturas, a regional e as africanas. Trabalho bastante com Hélio Serejo em suas obras completas e na literatura africana o Mia Couto é o mais abordado e tem maior receptividade entres os alunos.

A professora B do colégio 2 apresentou as seguintes respostas:

- 1- Acredito que a educação sempre tem que se renovar para melhorar cada vez mais o ensino, mas da forma como acontece, sem uma consulta com a classe de professores, para verificar se isso é realmente válido, se vai auxiliar realmente os setores que estão defasados, eu fico tencionada a desacreditar da eficácia dessa reforma.
- 2- Aqui na escola eu dava 02 aulas de literatura e seguimos rigorosamente o planejamento anual feito no início do ano letivo, abordando todos os períodos literários e adotando livros sugeridos pelo programa que a escola trabalha e fazemos leitura desses livros em casa e durante as aulas, fazemos também reflexões e fichas de leitura.
- 3- Com a nova BNCC nós conseguimos manter essas duas aulas, pois temos 05 aulas semanais de língua portuguesa, então 03 são para LP que dividimos em gramática e interpretação de texto e ficam duas para literatura.
- 4- Todo ano a escola faz uma feira literária no primeiro semestre e uma feira de ciências no segundo. A feira sempre tem um tema, a última foi sobre o poeta Manoel de Barros e foi aberta para os pais dos alunos, tendo muito sucesso. Considero muito importante esses eventos, pois eles incentivam e valorizam o valor da leitura com os alunos.
- 5- Não trabalhei ultimamente nenhum livro de autor africano e não conheço, mas acho que sim é importante estudá-los e vou fazer essa sugestão nas próximas reuniões.

A professora C da escola Estadual 3 apresentou as seguintes respostas:

- 1- Uma das possibilidades do Novo Ensino Médio é por exemplo, o aluno pode escolher parte do currículo que vão estudar. Em todos os outros países os estudantes já podem fazer isso, só não aqui no Brasil, portanto essas reformas são muito importantes e podem ampliar o conhecimento com mais eficácia. Agora, a retirada da literatura para colocá-la no eixo de língua portuguesa, não foi uma boa ideia, pois de tudo que você tira uma autonomia antes dada, não é legal.
- 2- Eram duas aulas de literatura e eu sempre as usei para trabalhar a literatura de fato, os períodos históricos e outros pontos são trabalhados concomitante aos textos, mas não são em primeiro plano. Acredito que o texto deva ser primordial e outros aspectos podem ficar em segundo plano. Não estou dizendo que não ensino, por exemplo, as escolas literárias, o que estou dizendo é que elas são

ensinadas, conforme os textos vão sendo apresentados e assim consigo priorizar, de fato o texto.

3- Essa mudança trouxe um grande desafio, pois duas aulas já eram insuficientes, sem tê-las no papel, ficou ainda mais difícil. Tento manter da mesma forma, usando dois tempos de língua portuguesa para contemplar a literatura, porém, como não está “fixado” eu mesma, muitas vezes, preteri a literatura, para terminar algum conteúdo gramatical muito extenso.

4- Nos últimos dois anos na escola, não tivemos nenhum projeto de leitura. Poderiam ser realizados, e eu como professora, poderia ter sugerido também, mas não ocorreu, e eles são sim muito importantes para o desenvolvimento do aluno fora da sala de aula, para ajudá-lo a ter outras visões.

5- Trabalho sim, as literaturas africanas de língua portuguesa, conforme rege o currículo e considero fundamental trabalhar fazendo um paralelo com as ações afirmativas sempre com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade. Por meio da literatura isso é fundamental e atende essas desigualdades acumuladas ao longo do tempo. Já trabalhei Terra Sonâmbula, de Mia Couto, Os da minha rua, de Ondjack, O vendedor de passados, de José Eduardo Agualusa e também já trabalhei alguma coisa da Chimamanda Adichie, apesar de não ser língua portuguesa, mas é uma autora e feminista muito importante e não poderia deixá-la de fora.

A Professora D da escola estadual 4, apresentou as seguintes respostas:

1- Acho que foi um impulso a reforma do ensino médio aprovada em 2017 pelo governo federal e as próprias discussões da Base Nacional Comum Curricular, pois o debate sobre políticas para o ensino médio praticamente não ocorreu, ela foi muito abrupta, sem a devida discussão e sem considerar as diferentes realidades dos municípios brasileiros e isso inclui a junção da literatura à língua portuguesa, portanto é preciso avaliar com muito cuidado essas reformas, para que não fiquem apenas em âmbito político. Uma reforma do ensino médio precisa estar relacionada com o ensino fundamental, o médio, o superior e com o mercado de trabalho. A nossa educação escolar deve ser homogênea.

2- Antes duas aulas. Hoje, nenhuma. Tenho que encaixar dentro da língua portuguesa. As Escolas Literárias são as formas como estão divididas a literatura mediante as características apresentadas em cada uma delas. Essa divisão depende, entre outros aspectos, principalmente dos momentos históricos. Então

sempre trabalho isso e considero um erro gravíssimo do professor que não faz. Os textos são trabalhos dentro de cada período, por exemplo, Canção do exílio no Romantismo, Tratado de versificação no Parnasianismo, Vidas Secas no Modernismo e assim por diante.

3- Não consigo mais trabalhar da mesma forma, pois não estou conseguindo mais colocar duas aulas de literatura na semana, apenas uma. Então, como posso trabalhar da mesma forma? Não há como.

4- Não me recordo de nenhum programa de literatura nesse ano, que tenha sido realizado na escola. É importante sua realização, mas o que realmente importa é que com o uso da Literatura em sala de aula, temos conseguido ver em nossos alunos o surgimento do pensamento crítico e da capacidade de relacionar diferentes áreas do conhecimento no entendimento do mundo, de seus problemas e na proposição de soluções. Vemos neles o desenvolvimento da criatividade em diversos sentidos. Tudo isso, porém, sem perdermos a capacidade de admirarmos a narrativa bem construída, a poesia presente na escolha das palavras e a visão do mundo através da lente da literatura, que nos permite enxergar além do mundo concreto e vislumbrar mundos possíveis, mágicos, fantásticos e, acima de tudo, mundo belos pelos quais vale a pena lutar.

5- Mia Couto, José Luandino Vieira, José Eduardo Agualusa, Pepetela, Ondajak, Paulina Chiziane, Dina Salústio, configuram nas listas dos mais estudados. Esse ano trabalhei os dois primeiros. A Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, assim é de suma necessidade fazer esses estudos.

O professor E da escola estadual 5, apresentou as seguintes respostas:

1- As mudanças são sempre bem-vindas, desde que ajude o professor, mudar apenas por questões políticas ou para mostrar que está acontecendo mudanças na educação não é uma boa ideia. Essas coisas precisam ter resultados bons e rápidos, ou seja, funcionar de verdade, para haver uma comprovação de que tudo é feito para mudar para melhor a educação.

2- Particularmente, eu prefiro seguir rigorosamente o referencial, como diz o nome, ele serve como referência, para que eu não me perca no caminho. Por exemplo, estou nesse momento passando no 1º ano, Classicismo, no 2º ano, Romantismo em Portugal e Brasil e no 3º ano, Pós-modernismo.

3- Consigo dar uma aula de literatura, desde a mudança, mas somente uma, isso atrapalha bastante a quantidade de conteúdos e livros que pretendo repassar.

4- Eu, particularmente, nunca criei nenhum projeto de leitura. No ensino fundamental, esse ano, os professores de língua portuguesa realizaram uma feira de literatura, com varal de poesias e desenhos e apresentação de livros pelos alunos, mas não foi estendido ao Ensino Médio.

5- As Literaturas em língua portuguesa produzidas na África estão no referencial curricular e trabalho com os alunos do 3º ano, mas eventualmente também trabalho com as turmas do 1º e 2º anos, pois acho temas bem relevantes que podem servir para todas as turmas. Utilizo, nesse caso, os contos do livro Contos Africanos dos países de língua portuguesa. Sua sinopse é: Este livro traz dez contos dos mais representativos escritores africanos contemporâneos de língua portuguesa. Com base nessas narrativas é possível traçar um cenário cultural e político dos países que têm o português como uma de suas línguas oficiais. O que mais faz sucesso nas turmas é o conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso.”

Percebemos nos depoimentos dos professores aqui relatados que há uma boa recepção relativa às mudanças nos documentos oficiais, que norteiam a educação, porém há uma visível preocupação com os reais efeitos dessas mudanças no que tange auxiliá-los de forma eficaz dentro da escola. É por vezes comum, infelizmente, os professores receberem com certa desconfiança as propostas governamentais para a educação, já que muitas acontecem rápida e urgente sem uma consulta prévia dos docentes.

Especificamente sobre a literatura ser integrada ao ensino de Língua Portuguesa, perdendo sua autonomia enquanto componente curricular, é perceptível a insatisfação dos professores, principalmente pela nova carga horária que deverá ser distribuída em quatro aulas semanais para conseguirem adaptar as aulas de literatura nesse tempo, o que mostra que em várias situações, ela é preterida em relação ao ensino de gramática, por exemplo.

Este é um fato bastante preocupante, pois dessa forma, ela começa a perder “força” dentro desse processo tão árduo e constante de manter o aluno em contato direto com o texto, e que por vezes é negligenciado, como por exemplo, pela constatação de não existir de forma contínua, qualquer projeto que promova o incentivo à leitura, na maior parte das respostas.

Outro fator, e talvez o mais importante constatado nesses depoimentos, e que vai orientar ou desorientar o aluno em seu percurso de leitor dentro da escola, que é um dos eixos discutidos neste capítulo, é como são trabalhados os textos de literatura, como eles são apresentados e de que forma chegam até os estudantes que deveriam receber aulas de literatura, ensino de literatura e suas vertentes.

Sobre as literaturas africanas de língua portuguesa, os professores citaram autores e livros e dizem seguir o referencial curricular que aponta o estudo dessas literaturas no 3º ano do Ensino Médio. Percebemos nos relatos dos professores que há uma priorização no ensino das escolas literárias o que nos leva a refletir por que a literatura é tratada na escola com a mesma base de estrutura metodológica inerentes a outras disciplinas que são científicas? Por que não compreendê-la e perpetuá-la como uma forma de arte?

Essas questões, possivelmente assolam discussões a respeito desse tema que nunca se esgota, porém, um ponto que precisa ficar claro, é quanto a sua autonomia dentro da escola, situação a qual defendemos ao longo deste estudo, fator que não implica em como ensinar a literatura ou alinhar a mesma às metodologias que direcionam, por exemplo, uma aula de história ou ciências.

Não devemos impor à literatura meios de ensino e aprendizagem, aos quais já estão acarretadas fórmulas prontas, conhecimentos pré-estabelecidos, que vão custar ao aluno uma decodificação de ordem mais pragmática, seguida de resolução de exercícios, acerca do que foi lido, pertinentes ao que foi estudado, mas longe de reflexões mais subjetivas, que pede uma

aula de literatura, que deveria buscar maneiras de transformar leitores semânticos em leitores críticos, o que corrobora com o pensamento de Todorov:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p.10)

Se a escola insistir em ensinar a literatura alicerçada somente em biografias de autores, memorização das escolas literárias e /ou gêneros literários, fragmentos de textos disponíveis em livros didáticos, dentre outros aspectos de ordem mais semântica, como já dito anteriormente, ela jamais conseguirá atingir seu objetivo maior de formar o leitor capaz de apreender de um texto as mais variadas possibilidades de leitura, nas quais ele poderá se inserir e dessa forma, conseqüentemente, a escola continuará falhando.

É necessária uma mudança na estrutura de ensino aplicadas nas aulas de literatura, que são oferecidas nas escolas pelos professores, que vai além das modificações dos documentos oficiais como o PCN e/ou a BNCC. É preciso uma análise no modelo atual de aula, e norteados pelas novas posições desses documentos, propor soluções que sejam eficazes para estabelecer uma nova estrutura dessas aulas.

Fica claro que para que tudo isso aconteça, é necessário chegarmos de fato ao trabalho do professor de literatura, que agora é oficialmente apenas professor de língua portuguesa na educação básica. Vamos então buscá-lo na universidade, lugar onde ele deverá ser forjado para “entender” que ele precisa continuar sendo o professor de literatura e o quanto isso tem relevância para a formação do aluno enquanto leitor.

Em muitos eventos literários promovidos pelas IES ouvimos diversas vezes, os professores direcionarem perguntas aos docentes da educação básica, como: O que vocês estão fazendo no chão da escola para incentivar a prática da leitura? Essa pergunta deveria ser

especificamente realizada pelos perguntados, pois uma vez, que a universidade é alicerçada pelo tripé de ensino, pesquisa e extensão, é a ela que estas questões devem ser direcionadas.

Partindo da premissa de que produções sobre literatura e suas respectivas funções são oriundas da universidade, como esta que escrevemos, e que muitas vezes irá apontar e/ou delimitar o campo de atuação do professor e como a literatura é concebida na educação básica, é preciso então que a universidade dê conta dessas questões por meio dessas pesquisas que chegam até a escola, como elas voltam e o mais importante, como serão discutidas e trabalhadas para que sirvam de apoio para a formação docente.

O que a universidade tem feito para a formação inicial do professor e que lhe acarretará resultados significativos quando este estiver em pleno exercício de sua função docente dentro da escola, deveria ser a primeira pergunta a ser respondida. Podemos então, começar a pensar que lugar ocupa o texto literário e o ensino de literatura na formação docente, de modo que valorize todas as experiências estéticas para a formação do leitor/professor as quais irão refletir em sua prática cotidiana na sala de aula.

Não basta que estas questões, assim como na educação básica são direcionadas pelos RCN - Referenciais Curriculares Nacionais e PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais estejam somente nos documentos oficiais, orientada pela organização curricular dos cursos de letras, é preciso que se vá além dessas diretrizes, no intuito de encontrar o lugar do texto e posicionar o estudante/futuro professor diante dele.

Na maioria dos cursos de letras nas universidades não há a disciplina de ensino de literatura, o que conseqüentemente não se cria uma relação entre literatura e ensino, a qual consideramos de muita relevância nesse processo, pois a melhor forma para a aprendizagem da literatura é a leitura dos textos, descartando todas as outras possíveis hipóteses de leitura como resumos, resenhas, etc. Podemos dizer então, que dentro dessa relação da literatura e ensino o estudante começará a encontrar o seu espaço e o do texto.

Um ponto que muitas vezes precisa ser desmistificado neste caminho é a alta elitização dada a literatura, que transformada em Belas Artes, vai distanciá-la, em certa medida, do público encontrado nas escolas, porém antes de continuar, outro ponto a ser esclarecido é que não queremos usurpar o lugar que a literatura tem, o que nos levaria ao oposto do que estamos discutindo ao longo desse capítulo, que é o de sempre mantê-la como um direito básico do ser humano.

O que precisa ficar entendido é que estamos tratando aqui do encontro do aluno com o texto. Aluno este, que veio da escola pública, com essa visão da literatura, e na universidade ele já precisa ser visto como um aluno/professor, independente se irá ou não seguir a carreira docente, ele precisa ser formado para tal. Dessa maneira, quando dizemos desmistificar a literatura, significa mostrar que ele pode alcançá-la, sem a barreira imposta de que a literatura não está para todos.

Dessa forma, a universidade deve receber esse aluno e urgentemente confrontá-lo com o texto literário na forma de romances, contos, poesias, crônicas, para além dos gêneros textuais, para que ele se aproprie disso e comece a vislumbrar a literatura, sim, como gloriosa, cara, mas acessível a qualquer indivíduo. E a partir dessa apropriação ele vai começar a construir essa relação mais próxima com literatura, que pode ter sido negligenciada na sua trajetória escolar da educação básica.

Nos parece um processo complicado esse de formar o indivíduo dentro do curso de letras, que já deveria ter uma formação literária construída, porém se estamos discutindo aqui o processo de formação do leitor, indubitavelmente passaremos pela universidade, pela figura do professor/formador e a do professor que será formado, e se esse segundo teve algum tipo de prejuízo neste aspecto, é nesse momento que isso poderá ser reparado para que dessa maneira, ele volte a escola e possa formar outros leitores.

Compreendemos, portanto, que a escola, como ambiente estruturado e autorizado para germinar e promover o ensino e a aprendizagem, será sempre a grande responsável em possibilitar e manter a formação do leitor, dentro de uma sociedade, que infelizmente, não entrega a uma grande parcela de sua população, seus bens culturais, e sendo a literatura um dos mais valiosos, que constitui a formação humana, a escola nunca pode parar nas tentativas e avanços de entregar a literatura para todos.

Faço nesse momento um paralelo para apresentar um laboratório realizado em 2016 na Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, no Jardim Tarumã em Campo Grande, MS, intitulado “Quem disse que eu não gosto de ler?” desenvolvido com os alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio em tempo integral e norteado dentre outros autores, pelas abordagens de Chariter (2004. p.247) apresentadas nesse trabalho, de que “Saber ler é outra coisa, não somente poder decifrar um livro único, mas mobilizar, para a utilidade ou o prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita”.

Os objetivos desse laboratório eram proporcionar ao aluno mais possibilidades de ampliação de seu horizonte de conhecimento, através da prática de leitura, adquirir percepção e entendimento no decorrer da sua trajetória escolar, aguçando o desenvolvimento do seu processo crítico, favorecendo assim seu crescimento intelectual dentro da sociedade e analisar o comportamento do grupo diante do compartilhamento de livros, das leituras e anotações realizadas, também dentro de uma perspectiva de Freire (1992, p.49) que afirma “...se um mesmo texto for lido por várias pessoas, cada uma terá lido o texto à sua maneira, de acordo com a sua visão de mundo, graças aos outros textos que já estão escritos em nós mesmos.”

As ações se iniciaram com uma seleção de livros distintos na biblioteca da escola, feitas pelos professores de Literatura e Língua Portuguesa, com a participação de dois representantes de cada turma. Foram escolhidas coleções de contos, poesias, e algumas adaptações de

clássicos e contemporâneos, totalizando 92 livros - correspondente ao número de alunos do Ensino Médio da escola, que possuía no total 202 estudantes matriculados - que foram organizados em uma sala, disponibilizada para o laboratório.

Os estudantes foram orientados a uma escolha dos livros pré-selecionados, ao qual deveriam compartilhar suas experiências de leitura em dois encontros semanais, durante as aulas de literatura. Foram orientados também, que ao final de cada leitura, fosse completa ou parcial, apenas de um conto ou poesia, que os trocassem entre eles e que poderiam, caso quisessem, fazer anotações e/ou observações nesses materiais.

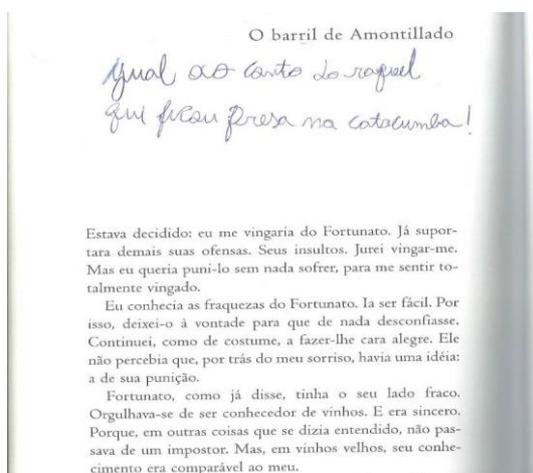
A realização desse laboratório aconteceu devido as demandas solicitadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED) que implantou, em 2016, o Ensino Médio em Tempo Integral - Escola da Autoria, uma proposta que trabalha a formação do jovem autônomo, com as competências necessárias para o século 21, e incentiva o protagonismo juvenil para que os estudantes sejam autores de seu conhecimento e protagonistas na construção da aprendizagem.

Dessa forma, os trabalhos eram desenvolvidos sob orientação dos professores, mas sempre no intuito do aluno protagonizar suas ações e ideias, com o mínimo de interferência dos primeiros, principalmente nas interpretações e abstrações dos textos, a fim de que eles fossem capazes de construir suas próprias visões de mundo, através dessas leituras e da leitura realizada e transmitida pelo outro.

Selecionamos alguns resultados que apresentaremos a seguir, sobre as anotações deixadas nos livros ou algo esquecido dentro deles, bem como as interpretações e reflexões dos estudantes a partir da leitura dos textos. Não foi solicitado nenhum tipo de produção escrita, porém utilizamos gravadores para posteriormente transcrevermos essas reflexões.

Não foi também realizada nenhuma marcação ou identificação dos mesmos, pois como já dito anteriormente, o intuito é de que eles conseguissem uma autonomia dentro desse processo se pronunciando espontaneamente. Dessa forma, com os livros/textos em mãos, os professores indagavam quem havia lido e se gostaria de se manifestar.

Na imagem a seguir, temos a primeira página do conto “O barril de Amontillado” // do livro Histórias extraordinárias de Edgar Allan Poe, onde há uma marcação que diz: “Igual ao conto da Raquel que ficou presa na catacumba.” Nota-se aqui a referência ao conto “Venha ver o pôr-do-sol” de Lígia Fagundes Teles, / onde a personagem Raquel é deixada para morrer dentro de um mausoléu de um cemitério abandonado, pelo ex namorado Ricardo, releitura do conto de Poe onde Fortunato é “emparedado” vivo, por seu “amigo” que ali em sua adega subterrânea o deixa para morrer.



**Figura 3**  
Página do livro **Histórias extraordinárias**

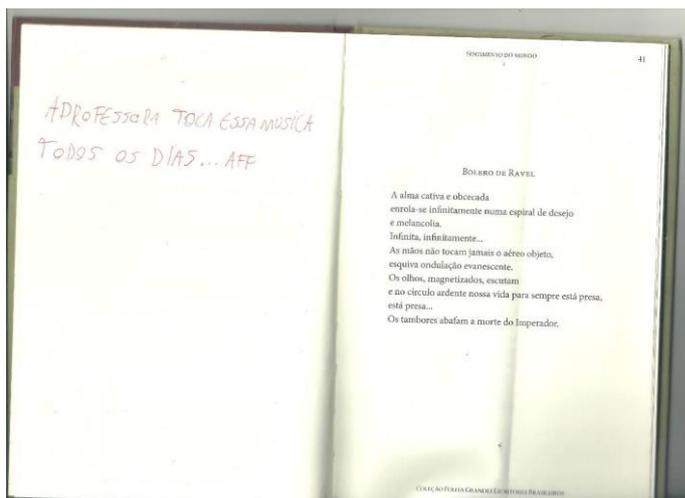
Perguntado sobre a origem da marcação, uma aluna explicou que leu os dois contos seguidamente, sem saber que tinham essa relação, mas quando terminava o de Poe, percebeu as semelhanças não apenas pelos “emparedamentos”, mas também pelo modo de agir dos algozes, carregados de cinismo e ódio na busca por vingança.

Uma segunda aluna, que realizou as mesmas leituras, indicadas pela primeira, disse não ter percebido nenhuma relação entre os contos, até o momento daquela discussão, pois no conto de Teles, ela enxergava um crime passional, pois Raquel sempre humilhava Ricardo que ficou magoado e resolveu dar-lhe uma lição, mas que provavelmente ele a libertaria depois, se o conto pudesse ser continuado. Já em Poe, Fortunato não poderia ter nenhuma possibilidade de escapar, pois fora realmente emparedado devido a uma vingança de homem frio, diferente de Ricardo que era apaixonado.

O que podemos perceber nessas reflexões é que a primeira aluna apreciou bastante a leitura dos contos, conseguiu estabelecer as relações e indicou ambos à segunda com o intuito de que ela também gostasse e notasse a ligação, algo que não aconteceu, uma vez que cada uma teve uma percepção diferente. Enquanto a primeira viu ódio e vingança nos dois, a segunda viu em Ricardo, apenas magoa com possibilidade de perdão, inclusive com a intenção de dar outro final às personagens.

Ainda sobre “Venha ver o por do sol” um terceiro aluno fez uma relação com os programas policiais, onde todos os dias se via mortes de mulheres e que Renato não passava de um assassino, contrariando a opinião de homem magoado citado antes, exemplificando com a troca da fechadura do jazigo como premeditação e ainda apontou para a ingenuidade e “burrice” da personagem em se “enfiar”, mesmo com alguém que ela conhecia, em um lugar deserto e distante.

Nesta imagem temos a seguinte marcação “A professora toca essa música todos os dias...aff!!” Como a escola é de tempo integral, logo após o almoço, de volta a sala de aula, por cerca de 15 minutos, nós reproduzíamos algumas músicas, na intenção de relaxamento, e Bolero, famosa composição de Maurice Ravel, era a primeira a ser tocada diariamente, seguidas de outras composições clássicas



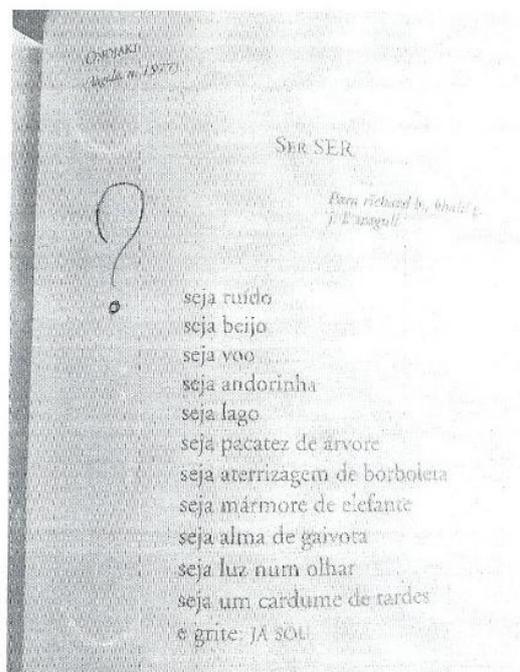
**Figura 4**  
**Página do livro Sentimento do mundo**

Perguntados se antes já tinham ouvido a música, a resposta foi negativa, mas se a ouvissem em outro ambiente, com certeza, reconheceriam de tanto tocar na escola. O estudante que fez a marcação lembrou-se do nome, porque a professora sempre nomeava as músicas tocadas. Sobre as reflexões dessa poesia de Carlos Drummond de Andrade, do livro “Sentimento do mundo”, houve uma certa dificuldade, a princípio em reconhecer algum símbolo ali presente.

Nesse momento, a professora fez primeiramente uma contextualização da música, observando que ela tem um único ritmo, uma melodia uniforme e progressiva, na medida que vai ganhando força com a repetição, principalmente do som dos tambores. Em seguida, solicitou que alguém lesse novamente a poesia em voz alta e questionou sobre quais impressões foram percebidas. Mais uma vez, ninguém conseguiu fazer nenhum tipo de relação, levando a professora a explorar algumas palavras como infinita, infinitamente e direcionar as interpretações.

A próxima imagem traz um poema intitulado “Ser SER” do livro Actu Sanguíneo do escritor angolano Ondjack, com um grande ponto de interrogação. Perguntados sobre quem

havia feito a marcação, alguns alunos já responderam, que provavelmente a pessoa não conseguiu entender, sinalizando dessa forma, e outros que o ponto poderia significar que ele não conhecia aquela poesia e não necessariamente, que não compreendeu.



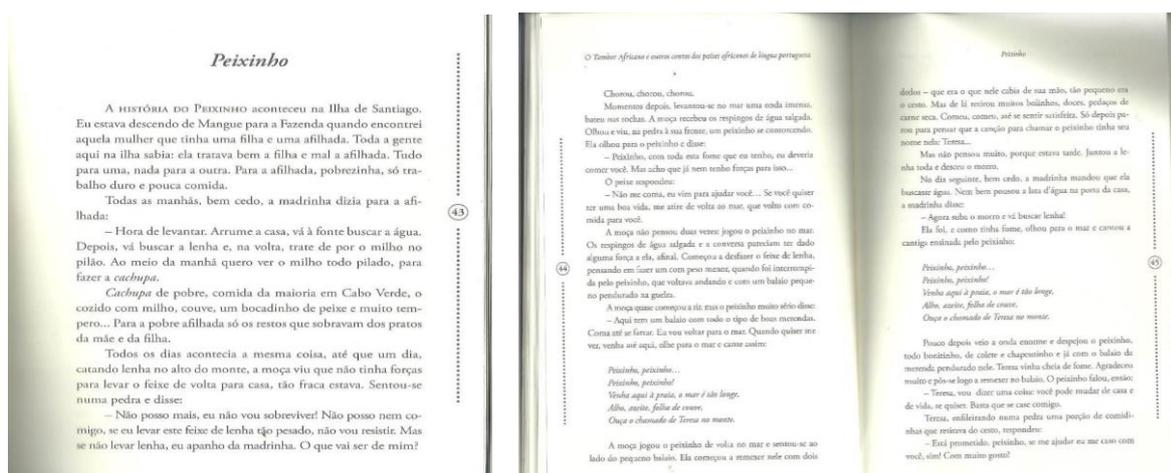
**Figura 5**  
**Página do livro Actu Sanguíneo**

Um aluno, com certa timidez e voz baixa, manifestou-se dizendo que todos estavam errados, pois a interrogação referia-se ao teor do poema, que em sua reflexão, não conseguia compreender porque a pessoa tem que obrigatoriamente ser alguma coisa, ter um significado na vida, alegando que algumas não querem ser nada ou apenas querem ser o nome que elas receberam, assim como ele, que tinha a intenção de ser apenas o Tiago e não tinha nenhuma pretensão de ser andorinha, lago, ruído ou beijo, citados no poema.

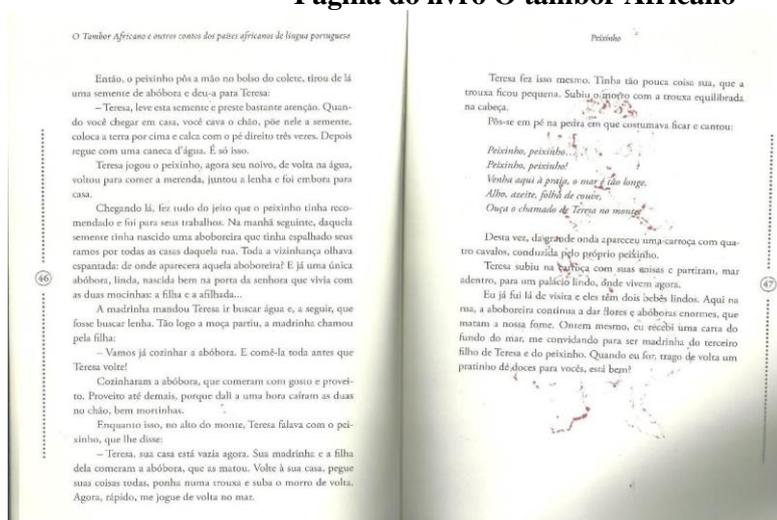
Ninguém mais havia lido o poema, e então após a leitura naquele momento, algumas observações foram feitas com mais facilidade, a partir das impressões singulares de cada um, sobre cada SER descrito ali que os levava a imaginar cada significado, o que não aconteceu com a poesia de Drummond, que diferente dessa, não apresentava em uma primeira leitura,

uma direção que talvez pudesse guiá-los, o que demonstra uma certa dificuldade dos alunos nas abstrações com essas construções poéticas.

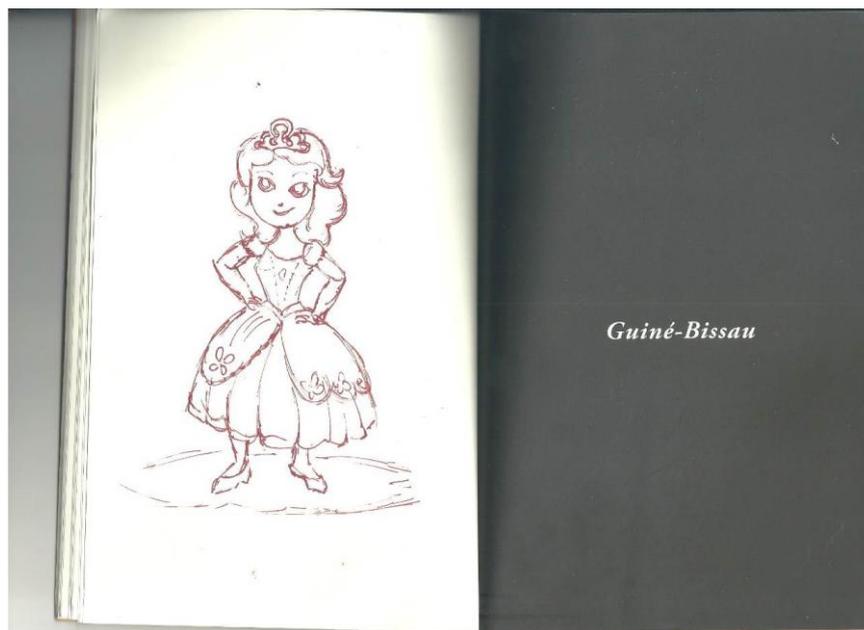
No livro “O tambor Africano e outros contos dos países africanos de língua portuguesa” organizado por Suzana Ventura, temos uma marcação no conto “O peixinho” de Cabo Verde, onde há um desenho de princesa. Agitados, todos queriam observar e saber a relação da imagem com o texto. Duas alunas se manifestaram, explicando que outra colega que faltou à aula aquele dia, era responsável pelo desenho, e que elas sabiam, pois encontraram três exemplares do mesmo livro e decidiram realizar a leitura simultaneamente, pois tratava-se de um livro com contos curtos.



**Figuras 6 e 7**  
**Página do livro O tambor Africano**



**Figura 8** Página do livro O tambor Africano



**Figura 9**  
**Página do livro O tambor Africano**

Contatada pelas duas, a aluna por chamada de voz, explicou que havia desenhado a Cinderela, por que a personagem do conto, era maltratada pela madrinha, sendo obrigada a realizar todos os trabalhos, assim como acontecia na história de Cinderela, e que o peixe representava dois papéis, o de príncipe e o de fada madrinha, assim como as referências da abóbora. As duas outras concordaram com essa reflexão.

Outra estudante, que não leu o conto, perguntou se a personagem era negra, devido ao título do livro mencionar contos africanos. As primeiras se olharam, uma foleou o livro e disse não haver menção sobre essas características, a segunda confirmou dizendo que não faria diferença ser branca ou negra, a história não mudaria, pois, o motivo maior da personagem ser preterida por sua madrinha, era porque ela era má, e não tinha relação com raça.

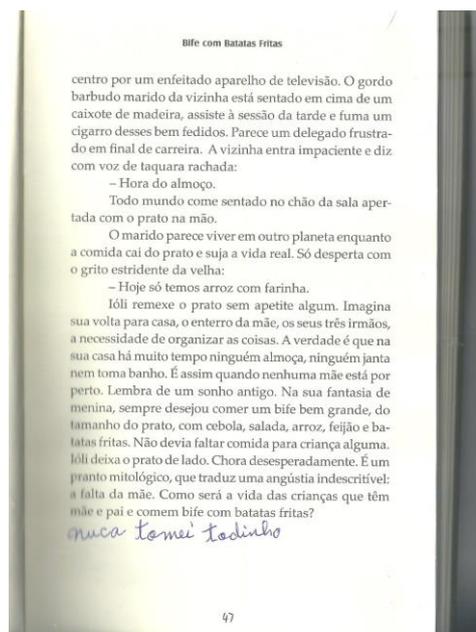
Seguiu-se depois disso uma discussão sobre o perfil das princesas dos desenhos e contos de fadas, todas serem brancas, magras, frágeis e sempre à espera de um príncipe encantado para salvá-las. Por que a falta de princesas pretas, gordas e que não tinham a

intenção de casar? Conseqüentemente essas questões eram uma imposição da sociedade e que deveriam ser combatidas.

É possível notar aqui que as três estudantes, amigas inseparáveis de uma mesma turma, assumiram uma cumplicidade na escolha dos mesmos livros, na leitura realizada ao mesmo tempo, na discussão das ideias e na conclusão das reflexões e mesmo quando abordadas pelo outro aluno que indicava outra situação, mantiveram sua posição sobre as possíveis abstrações que o conto trazia. Entretanto, verifica-se também que as questões de raça levantadas pelo aluno que não leu o conto, se disseminaram rapidamente no grupo que também não realizou a leitura, com exceção das três alunas.

Na página 43 do livro “Cadernos Negros - Contos afro-Brasileiros” temos o conto “Bife com batatas fritas” de Cristiane Sobral, com a marcação “Nunca tomei todinho.” O aluno que a fez explica que o fato da personagem do conto ser muito pobre, perder a mãe e ir morar com outra família tão pobre quanto a dela, e que a faz pensar como seriam as crianças que tem pai e mãe e comem bife com batata frita.

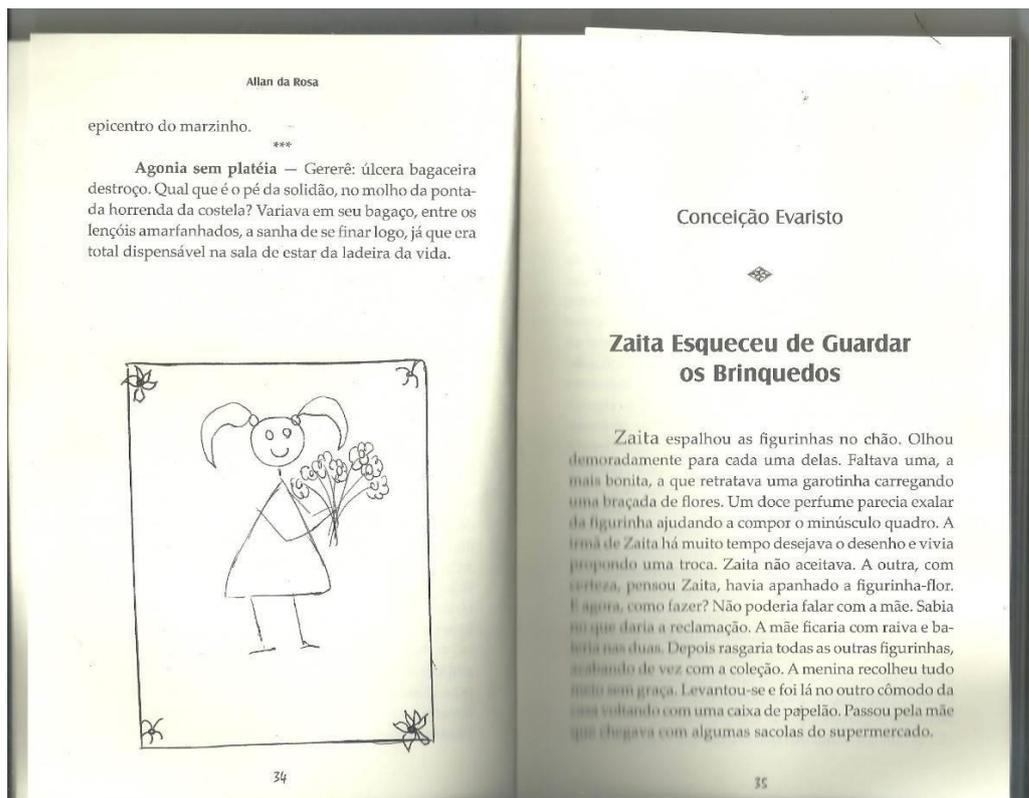
E assim lhe trouxe lembranças de sua infância sem recursos, sem pai e um desejo enorme de tomar todinho (bebida láctea achocolatada) e que se concretizou apenas na adolescência, porém com um sabor diferente do imaginado, talvez pela demora da espera, segundo ele, o sabor não era mais o mesmo, e que ele esperava que a menina do conto, pudesse logo experimentar a comida que tinha vontade.



**Figura 10**  
**Página do livro Cadernos Negros - Contos afro-brasileiros**

Outras discussões vieram sobre fome, miséria e a condição dos pobres no país, sobretudo sobre as crianças que não deveriam nunca passar por privações ou serem abandonadas. Questionaram se o espaço do conto era uma favela e se a menina não tinha mais nenhum parente para cuidá-la, evitando assim a separação do grupo familiar. Aqui, mais uma vez, aconteceram reflexões a partir de uma única leitura.

No mesmo livro, na página 35 temos o conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo e no final temos uma ilustração feita a quatro mãos, por dois alunos que leram a história de duas meninas, Zaita e Naida, moradoras de uma favela, que gostavam muito de uma coleção de figurinhas, especialmente de uma que mostrava uma menina carregando flores, que acaba se perdendo, levando Zaita a sair para procurá-la, tendo um fim trágico, morrendo durante um tiroteio.



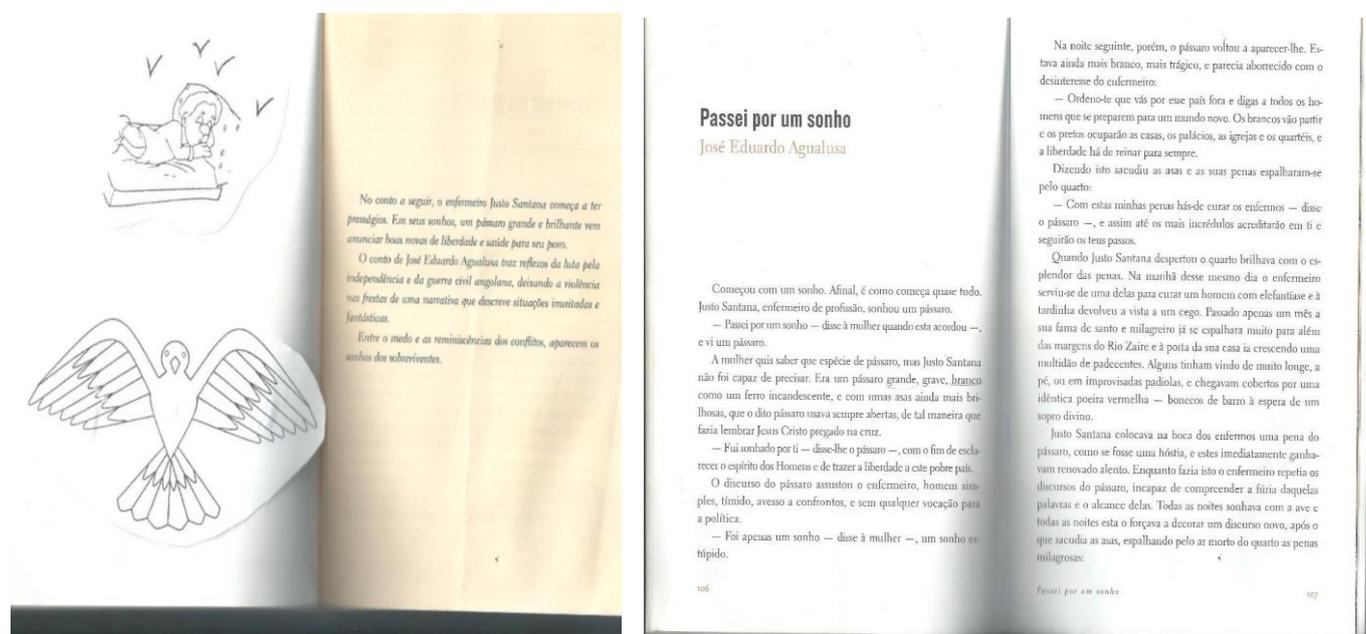
**Figura 11**  
**Página do livro Cadernos Negros - Contos afro-brasileiros**

Este conto e o anterior foram abordados no mesmo dia, o que suscitou mais discussões sobre as condições das periferias e seus crimes, violência, miséria, fome, comparações das personagens crianças e meninas, ambas com desfechos tristes. Percebe-se aqui, uma certa afeição a esse tipo de tema, onde a maioria tem sempre algo a dizer sobre essas questões, a partir da leitura feita pelos dois meninos que leram o conto.

Entretanto, esses dois, que leram o conto em momentos diferentes, e que um dia antes do encontro do laboratório, descobriram isso, resolveram fazer juntos a ilustração e suas interpretações foram mais pinceladas em alguns pontos do texto, como, por que as irmãs gostavam tanto de determinada figurinha, talvez por elas serem gêmeas, por que Zaita deixou os brinquedos no chão, sabendo que sua mãe ficaria zangada, apontaram também os irmãos,

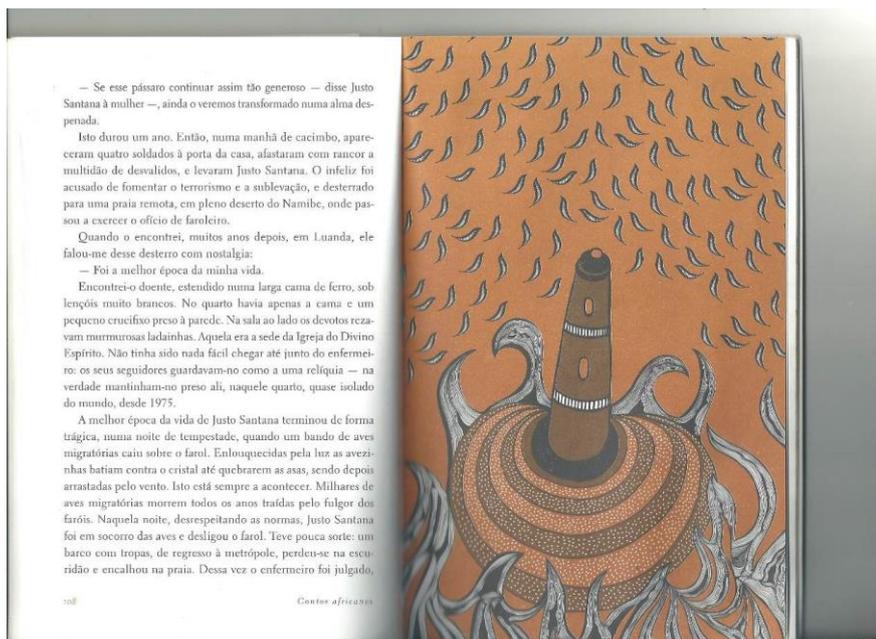
outros personagens do conto, um militar, o outro traficante e não focalizaram tanto na discussão do grupo.

No livro “Contos africanos dos países de língua Portuguesa” organizado por Rita Chaves, dois chamaram a atenção os alunos. O primeiro trata-se de “Passei por um sonho” de José Eduardo Agualusa, que por ser bem curto, o apresentamos aqui, há uma colagem de dois desenhos.

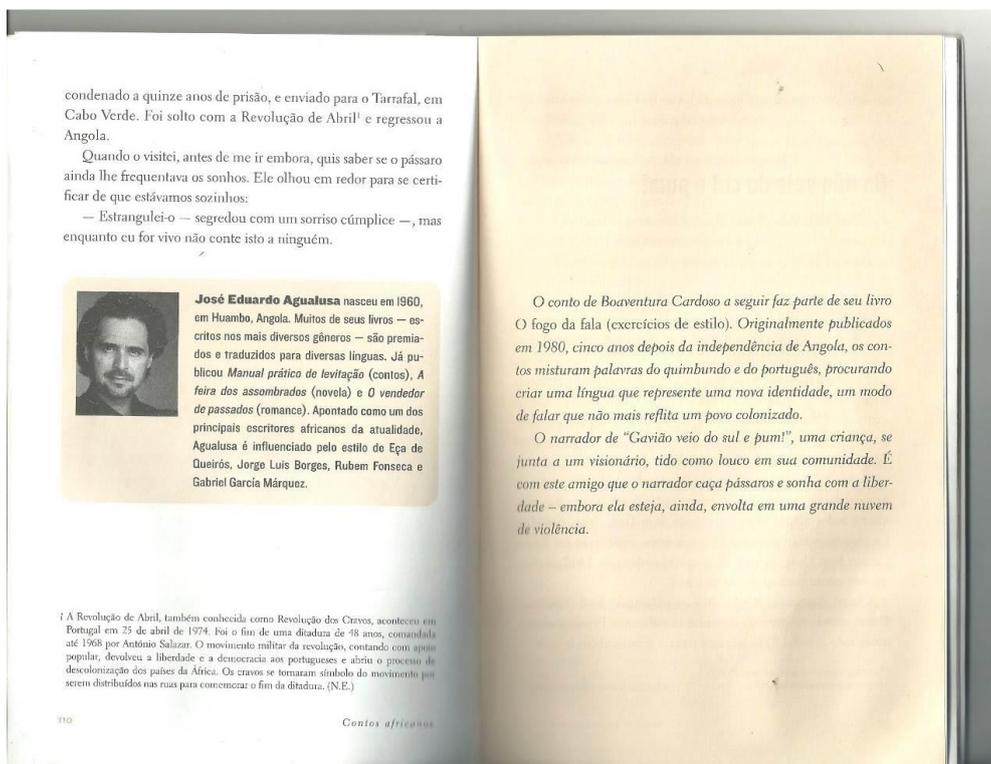


Figuras 12 e 13

Página do livro Contos africanos dos países de língua portuguesa



**Figura 14**  
**Página do livro “Contos africanos dos países de língua portuguesa”**



**Figura 15**  
**Página do livro “Contos africanos dos países de língua portuguesa”**

O primeiro aluno disse que o conto era uma metáfora sobre religião, devido ao pássaro, que seria um anjo, pedir que ele anuncie boas novas ao mundo, as passagens de cura, até ele ser preso. O segundo diz concordar com os aspectos religiosos, mas que poderia também ter uma relação com a sociedade, sem conseguir desenvolver a ideia. O terceiro discorda totalmente dos dois, e diz tratar apenas de significados de sonhos, apontando o título, a fala da esposa, que diz não passar de um sonho estúpido e no final, quando o homem lhe pergunta se ainda sonha com o pássaro.

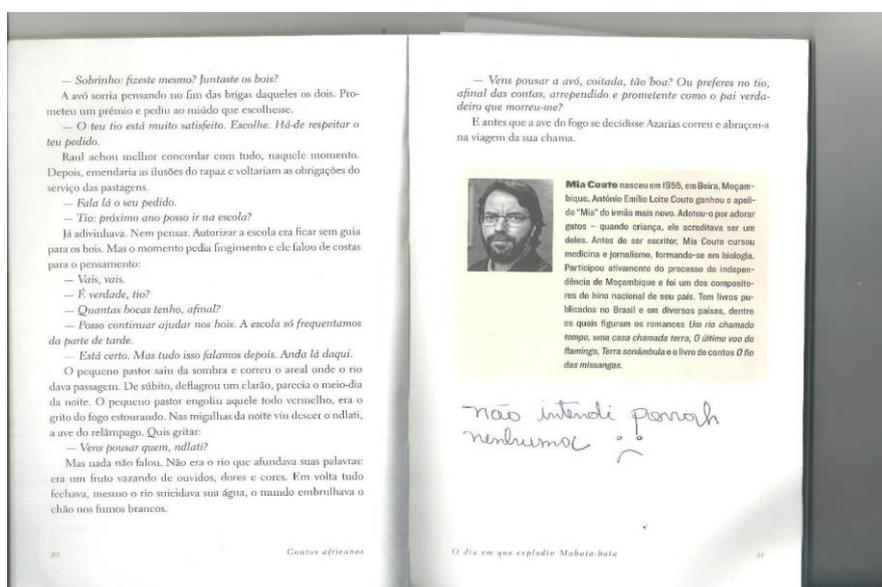
O quarto aluno traz a seguinte interpretação, que optamos não parafrasear e apresentar na íntegra: “Eu analiso a importância do elemento sobrenatural no texto e sua convergência reflexiva com o aspecto histórico engendrado no conto pela leitura, com reflexos condensados entre fantasias e sonhos.” Rapidamente todos o acusaram de copiar da internet já com os celulares em punho, e apresentando a prova do crime. Ele não se importou e defendeu-se com a teoria de que não estava copiando e sim estudando.

O quinto aluno apontou a primeira frase dita pelo pássaro “Fui sonhado por ti com o fim de esclarecer os espíritos dos homens e trazer liberdade a esse pobre país.” E que por ela era possível perceber que o conto era sobre política e colonização. O sexto aluno concordou e completou dizendo que além dessas duas questões apresentadas, tratava também de ocupação e raça, exemplificando com outra frase do pássaro: “...Os brancos vão partir e os pretos ocuparão as casas, os palácios (...) e a liberdade há de reinar para sempre.”

O sexto aluno, disse que a princípio enxergou apenas aspectos religiosos, também pelas descrições de cura, anunciação, o pássaro com asas abertas que lembrava Jesus Cristo na cruz, porém depois das observações feitas pelos outros estudantes, ele conseguia ver, talvez, um pouco de tudo e que tudo podia ter uma ligação. Os outros três que disseram ler o conto, manifestaram apenas concordando com as interpretações dos colegas, sem mais acrescentar.

Aqui podemos observar a quantidade de alunos que realizaram a leitura desse conto, talvez por se tratar de poucas páginas. Outro aspecto interessante foram as diferentes interpretações dadas. A maioria deles conseguiu abstrair de forma singular as reflexões, as simbologias ali presentes, tentando o mínimo não deixar se influenciar pelas outras perspectivas.

“O dia em que explodiu Mabata-bata” do moçambicano Mia Couto, é o segundo conto abordado, que trazia a descrição “Não entendi porra nenhuma!” Um aluno logo se manifestou perguntando se alguém também havia realizado a leitura e que compreensão tinha, pois para ele era tudo muito confuso, pois a princípio havia um boi que pareceu morrer de relâmpago ou por um “bicho” que estava no relâmpago, mas depois descobriu-se que o boi morreu, porque pisou numa mina de dinamite. Mas, porque havia dinamite na fazenda, no mato? E no final, não se sabe se o menino que pastorava os bois, morreu também.



**Figura 16**  
**Página do livro “Contos africanos dos países de língua portuguesa”**

Outros quatro alunos leram o conto. O primeiro disse que havia magia nele, e devido a isso, poderia surgir uma certa dificuldade em sua compreensão, apontando para o fato do raio

ter “vida” e levar o menino. O segundo concordou, mas apontou outros aspectos que não eram mágicos, mas muito reais, como a exploração do tio sobre o menino, fazendo-o sempre trabalhar e não estudar, afirmando ainda que os textos deveriam ter uma diferença entre fatos reais e mágicos, afim de que não crie um desalinho ao leitor.

Já o terceiro disse ter dificuldades na leitura, desde o título e no decorrer do texto, apresentando uma série de palavras de difícil compreensão que atrapalhava a leitura e o fazia se perder, mesmo com as explicações de algumas palavras no fim da página (notas e rodapé), o que para ele, é também outro fator negativo, pois olhar o “dicionário” a todo instante é mais um exercício de gramática, do que a leitura propriamente dita, exemplificando com alguns trechos do livro.

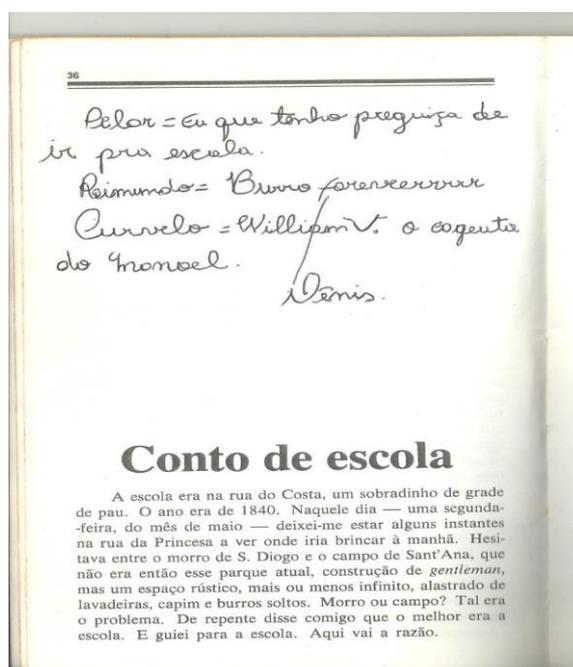
O quarto estudante, fez a seguinte reflexão, trazida na íntegra logo abaixo, comparando esse conto com o de “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” do livro “Cadernos Negros - Contos afro-Brasileiros”: Eu acho os contos desse livro muito mais difícil de ler, consegui ler só dois, esse e o do cachorro Dragão (referência ao conto “Dragão e eu” de Teixeira de Souza”), às vezes a gente demora muito para ler, porque eles têm uma linguagem mais difícil mesmo. Prefiro os contos do livro da Zaita, parece que a gente consegue entender e ler mais rápido.”

Podemos observar nessas reflexões dos alunos, uma certa dificuldade em identificar aspectos místicos e a realidade, quando apresentados juntos, o que ocasiona por vezes, uma confusão em estabelecer essas duas nuances dentro do texto, como se elas não pudessem coexistir e tivessem que se apresentar separadas, criando uma ponte entre o real e o fantástico.

Outro ponto relevante é também o estranhamento quantos aos contos africanos de língua portuguesa, dos países que tem o português como uma de suas línguas oficiais, uma vez que eles apresentam características próprias quanto a linguagem, em contraponto aos textos do Cadernos Negros, produzido no Brasil, onde sugerem que a leitura flui melhor. Essa

comparação também se dá ao fato de um entendimento dos alunos quanto a ambos terem o mesmo conteúdo, devido ao nome dos títulos.

Na coleção “Para gostar de ler” - Contos - volume 9, dois contos foram mais lidos. O primeiro é “Conto de escola” de Machado de Assis, onde temos a marcação: Pilar = Eu que tenho preguiça de ir pra escola. / Raimundo = Burro foreveerrrrrr / Curvelo = William V. o cagueira do Manoel.



**Figura 17**  
**Página do livro Para gostar de ler**

Um estudante disse que poderia ser ele o Pilar, uma vez que também tinha muita preguiça de ir à escola, e que quando estava lá, queria estar em casa. Apontou que William era o maior “dedo duro” da sala e da escola, dessa forma, a associação era inevitável, e Dênis seria o aluno com mais dificuldade, segundo ele, pois sempre precisa de ajuda/cola dos outros, desde sempre.

Todos riram, porém alguns não concordaram, como um outro estudante, que apontou que o primeiro jamais poderia ser Pilar, pois apesar dele não gostar de ir à escola, era muito inteligente e Raimundo não era “burro”, apenas não havia compreendido aquele conteúdo e assim pediu ajuda ao colega, dessa forma, não concordava com as comparações feitas por ele, a não ser a respeito do delator.

Outro pronunciou-se dizendo que o conto tinha uma moral da história no final, indicando a última frase: (...) Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação. Ou seja, o conto trazia o ensinamento desses dois conceitos, que sugeridos por outro aluno, foram discutidos naquele momento, com algumas discordâncias, principalmente ao fato de alguns não verem corrupção no ato de um se dispor a pagar por uma ajuda, uma vez que o personagem o ofereceu, e o outro não havia cobrado nada.

Outra discussão é levantada pelo grupo, no que diz respeito aos castigos e o uso da palmatória, citando o trecho: (...) Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos, um por cima os outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas.” Indignaram-se alegando ser uma situação inaceitável, mediante qualquer circunstância e que os pais eram complacentes com aquilo, pois a mãe não mostra nenhuma reação quando Pilar lhe diz que o castigo, era porque não tinha estudado a lição.

Podemos ver aqui, que buscaram trechos do texto para exemplificar e refletir sobre seus pontos de vista e/ou opiniões, não ficando apenas no âmbito da discussão geral, quando tentam se apoiar no discurso do outro, sem voltar ao texto para afirmar suas posições, como já ocorrido em algumas ocasiões, o que mostra uma certa evolução e um amadurecimento neste processo de leitura, uma vez que esses contos já foram lidos em um período mais adiantado do projeto.

Outro conto dessa coleção é de autoria de Lygia Fagundes Teles, “Dezembro no bairro” onde aparecem em alguns trechos marcações da palavra “maldade”. O estudante que as fez,

aponta maldade entre os próprios meninos, que se acusam entre eles, por qualquer situação, até mesmo quando um diz que Marcolino está doente, e outro não se importa, maldade também no discurso de uma das mães dos meninos, que os ameaça dizendo para não mais brincarem com aquele menino doente, pesteadado, imundo.

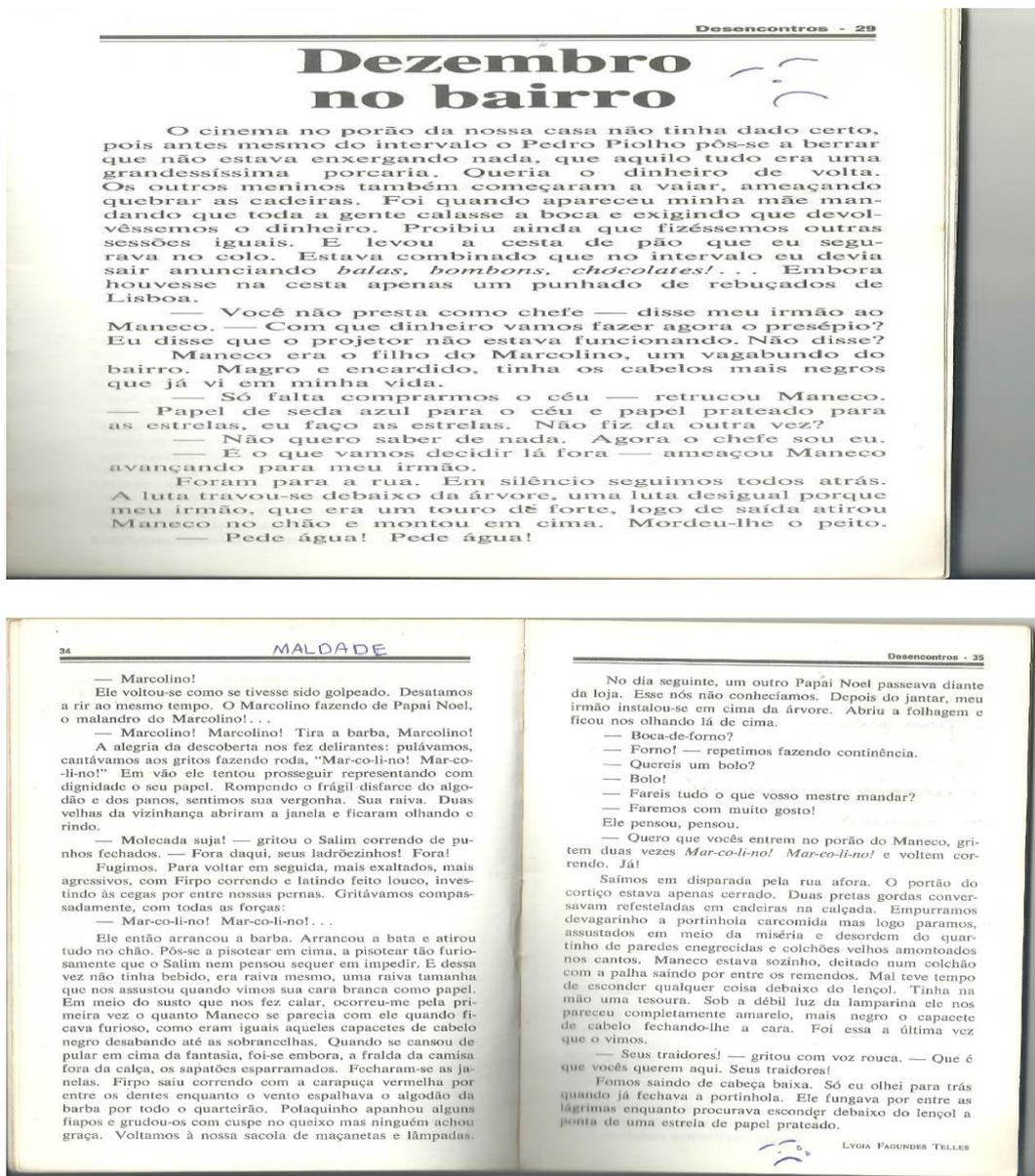


Figura 18  
Página do livro Para gostar de ler

Um segundo aluno aponta que a maior maldade do conto é quando os meninos desmascaram o pai de Marcolino, que está trabalhando de papai Noel no bairro, que com muita vergonha e raiva, acaba deixando o suposto trabalho. Assim não percebem que ele seria prejudicado, pois era muito pobre, pensam apenas em zombar de uma atividade que seria normal para o período do ano, dezembro, Natal, conseqüentemente não pensaram em Marcolino, que ficaria muito triste com a situação.

Um terceiro aluno aponta para as questões religiosas que o conto traz, uma vez que tudo acontece, porque eles queriam fazer um presépio de Natal, mesmo que o fim fosse lucrativo, mas deveria significar alguma coisa, pois no final do conto, Maneco aparece com a estrela prateada na mão, pela última vez, antes de morrer. Dessa forma, talvez houvesse ali alguma ligação entre o religioso e a morte.

Mais um aluno fez uma descrição detalhada do conto, apontando personagens, lugares, também a maldade dos meninos, a qual não considerava grave, pois o que para ele chamava mais atenção, era a união deles em tentar realizar alguma coisa juntos, primeiro o cinema no porão e depois o presépio. E até Marcolino, que mesmo zangado com os outros, recortava as estrelas. É perceptível aqui mais uma vez, a retomada das leituras no texto, para alinhar suas perspectivas, quando cada um aponta acontecimentos do texto de forma singular, detalhando e/ou citando trechos para tal.

A partir dessas experiências de leitura realizadas neste laboratório, podemos compreender que o leitor, mesmo em formação, tem a capacidade de se apropriar dos textos, forjando sua própria construção de significados que vem primeiramente dessa leitura, desse encontro com o texto e que também pode ir além do escrito, através de debates e compartilhamento com o outro, passando pela experiência social e individual de cada um,

deixando esse leitor livre para as interpretações que lhe aparecem, o que vem ao encontro do pensamento de Chartier e Cavallo:

(...) os leitores se apoderam dos livros (ou dos outros objetos impressos), dão-lhes um sentido, envolvem-nos com suas expectativas. Essa apropriação não se faz sem regras nem sem limites. Algumas provêm das estratégias usadas pelo próprio texto, que deseja produzir efeitos, ditar uma postura, obrigar o leitor. As armadilhas que lhe são preparadas e nas quais ele deve cair, sem nem mesmo dar-se conta, estão na proporção da inventividade rebelde que sempre se supõe existir sobre ele. (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 38).

Dentro desse percurso do leitor, por vezes é necessário deixá-lo se perder dentro desses emaranhados presentes no texto, é preciso que ele amadureça, passando por essas armadilhas produzidas pelo autor/texto. É preciso que ele percorra Dom Casmurro e tente distinguir, a partir das características subjetivas e parciais da narração, a realidade e a imaginação de Santiago, questionando sua própria segurança, enquanto narrador. Dessa forma, tentando interpretar as perspectivas diante da possível traição.

É preciso que o leitor se encontre e realize esse encontro com o texto, de modo que consiga compreender as várias formas de leitura e por meio dela possa surgir a possibilidade de percorrer o real e o fantástico, colorindo e/ou desembaçando as lentes com as quais enxerga o mundo, pois a leitura deixa em cada um, certa bagagem de experiência, que os define enquanto leitores e que conseqüentemente reflete em sua formação.

A partir disso, queremos chegar ao percurso que faz o leitor de literatura na escola. Quais caminhos ele vem percorrendo e o que ele almeja alcançar com o que lê? Se pensarmos na escola, como cenário principal para o encontro com a literatura, uma vez que seu acesso, infelizmente não chega a todos, é ela que deve e pode dar todos os subsídios para a preparação, a iniciação e a formação do leitor que precisa ser contínua.

Nossa intenção era também a de fazer a discussão de alguns destes textos que apresentamos nos laboratórios, porém devido as mais variadas intempéries causadas pela pandemia da Covid-19, uma delas o tempo, prejudicaram o andamento da pesquisa.

### CAPÍTULO III

#### POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LITERATURA AFRICANA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo iremos apresentar um panorama da literatura africana de língua portuguesa, com seus principais autores e obras, fazendo a discussão de alguns textos selecionados e algumas produções de alunos, oriundas de oficinas literárias, apresentando a proposta de intervenção, já executada em ambiente escolar, que oportunizou reflexões sobre alterações na forma de apresentação do literário nas linhas defendidas neste estudo, o que incorporou traços estilísticos e ampliou a discussão do literário para além da perspectiva apenas étnica.

O primeiro ponto a ser esclarecido dentro desse capítulo, é sobre a definição de qual literatura estamos tratando, uma vez que há uma certa relativização sobre as literaturas africanas de língua portuguesa, talvez por não terem o mesmo tempo de estudo como as literaturas francesas ou portuguesas, por exemplo, ou seja, há ainda um desconhecimento nesse campo, apesar é claro, dos estudos nessa área terem crescido substancialmente.

O entendimento em geral que se tem, quando tratamos das literaturas africanas de língua portuguesa, é que os estudos obrigatoriamente se concentram em literatura afro-brasileira e/ou literatura escrita por autores negros. Outro ponto que também está relacionado a isso, são as questões ligadas às ações afirmativas, que desempenham importante papel no combate à desigualdade social e às segregações, e que se entendem, na maioria das vezes, como intrínsecas ao estudo dessas literaturas.

Julgamos importante esclarecer que este trabalho não focaliza as questões de raça e/ou etnia, como determinantes para escolha ou apresentação dessas literaturas. Nossos estudos tratam do ensino de literaturas estrangeiras, nesse caso as africanas, produzidas nos países que

falam língua portuguesa e como elas acontecem na escola. Esses pontos, com certeza são encontrados dentro dessas produções literárias, e na medida que os textos forem trabalhados, as discussões vão surgindo, porém não é nosso ponto de partida.

### **3.1 Em qual África estamos?**

Quando pensamos no continente africano, o fazemos de forma a estabelecer comparações e similaridades com o Brasil, uma vez que a maioria dos países que compõem esse continente apresenta algumas características com nosso país, desde aspectos naturais como extensas regiões de florestas, rios e grandes faixas de clima tropical, até aspectos relacionados a cultura, que abrangem a dança, a música, a religião e a culinária.

Contudo, não foram apenas esses aspectos que nos retomam essa comparação. Historicamente, estamos ligados por laços dolorosos, uma vez que foi o tráfico de escravos que primeiro construiu essa aproximação com o continente africano, já na primeira metade do século XVI, ainda no período do processo de colonização. A migração imposta de etnias negras africanas para o Brasil, trouxe cerca de 4 milhões de trabalhadores escravos forçados a trabalhar para desenvolver a colônia portuguesa.

Entre os séculos XV e XIX acontecia o tráfico negreiro, os prisioneiros africanos eram comercializados nas regiões litorâneas da África e depois levados aos continentes europeu e americano, o que também resultou na chegada de milhões de africanos no Brasil, que após sua independência, em 1822, o tráfico de africanos foi exacerbadamente intensificado, levando o país a ser considerado o que mais recebeu africanos para a escravização no mundo, ao longo de três séculos.

O Brasil também foi o último país das Américas que aboliu a escravidão, por meio da Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, que aconteceu depois de um longo, lento e difícil processo de

lutas, que contou com a participação de consideráveis e importantes parcelas da sociedade e da resistência dos escravos, que se mobilizaram para forçar o Império a acabar com o trabalho escravo. A pressão realizada pela população livre e pelos escravos ficou tão grande, que o Império não mais conseguiu deter o controle da situação, o que resultou na aprovação da lei.

Desta forma, fica clara que a história do continente africano está diretamente ligada à história do Brasil e de como nosso país foi se desenhando também, sob a influência africana e que permanece, atualmente, em nossa sociedade, na cultura em geral, como nos elementos que foram incorporados pela língua portuguesa, toponímia, crenças religiosas e alimentação, conforme já citamos anteriormente, o que também leva o país a ter 53% dos brasileiros que se declaram pardos ou pretos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013.

Outro ponto dentro dessa ligação, é que quando pensamos em mundo lusófono, que fala a língua portuguesa, podemos considerar que hoje o português é a oitava língua mais falada do planeta, sendo oficial em oito países de quatro continentes. Além de Brasil, Portugal e Timor Leste, é nos países africanos, sua maior predominância, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe.

Também, devido aos acordos estabelecidos pelo Mercosul (Mercado Comum do Sul), do qual o Brasil se integra, o português é a língua estrangeira ensinada nos demais países que dele fazem parte. Em 1996 foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que reúne os países que tem o português como língua oficial, com o intuito de aumentar o intercâmbio cultural entre esses países, desse modo, uniformizando e difundindo com mais força, a língua portuguesa.

Julgamos necessária esta apresentação, pois é importante que relembremos sempre nossa ligação com o continente africano, a fim de resgatar e deixar viva toda herança cultural

africana, porém, não apenas de forma nostálgica, buscando encontrar nos africanos, talvez, atores culturais importantes no desenvolvimento do Brasil, mas sim compreender todo movimento de pluralidade e complexidade que fará nos reconhecer como sujeitos históricos dentro desse processo.

Dessa forma, quando tratamos aqui das literaturas africanas em língua portuguesa é necessário considerarmos e entendermos essas relações, mas também é necessário que se delimite o espaço, ao qual as suas literaturas aparecem, pois também há aqui uma confusão quanto a sinalização para saber que África é esta. A mesma confusão que ocorre quando sinalizamos estudar/ensinar essa literatura, e em geral, as pessoas citam Conceição Evaristo, preliminarmente estabelecendo uma relação de etnia e da mesma forma também é citada a escritora nigeriana Chimamanda Adichie.

O continente Africano, o léxico África vem carregado de tantos significados e tem tanta força na construção de nossa identidade, que por vezes, esses pontos tornam-se secundários, como encaixar duas grandes importantes escritoras, uma brasileira e outra nigeriana, dentro da literatura de qualquer país da África que fale ou não a língua portuguesa.

Isso se dá pelo fato de muitas pessoas ainda entenderem a África como um único país e não como um continente diverso, múltiplo com várias populações diferentes, talvez por que essas são as visões de África que recebemos, de forma equivocada. Nessa questão geográfica, muitos desconhecem, por exemplo, que temos ao Norte uma África Árabe e que também temos uma África subssariana, que é conhecida como essa África negra, mas com uma diversidade de povos entre eles. Assim, esclarecemos que nesse trabalho, as literaturas africanas de língua portuguesa concentram o estudo das literaturas nacionais dos países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.

### **3.2 Um continente, cada país, cada escritor, cada trajetória dessa literatura**

Quando delimitamos esse primeiro campo das literaturas africanas de língua portuguesa, conseguindo situá-las em seu espaço, para entender de qual África estamos falando, partimos para uma segunda identificação, delimitando outra camada que é de compreender que para além de literaturas africanas de língua oficial portuguesa, elas são angolanas, cabo verdianas, moçambicanas, guineenses e são tomenses. Cada uma dentro de seu país com suas especificidades e identidades.

Não queremos com isso, apenas criar linhas de tensão ou diferenças dentro dessas literaturas, pois sabemos que elas acontecem naturalmente. Nossa intenção é que ao estudar a literatura africana de língua portuguesa, cada uma relacionada ao seu país, seja possível também conceber que cada uma tenha suas singularidades, particularidades como elementos que auxiliam em sua constituição como únicas.

Ao conhecer uma diversidade de autores e obras que constituem cada um desses lugares, conseguimos compreender por meio dos temas e das respectivas estratégias de discurso de cada escritor, a concepção da ideia de uma identidade nacional, que vai se construindo pelos seus saberes, sabores e perspectivas de toda uma pluralidade étnica. E isso é o que também potencializa cada uma dessas literaturas.

Dentro desse contexto conseguimos vivenciar uma literatura que seja capaz de transcender barreiras linguísticas e geográficas, evidenciando raízes similares, sinais identitários, e que a partir disso e para além disso e tantos outros aspectos, seja possível perceber os entrelaçamentos entre o Brasil e esses países, encontrando diálogos entre essas literaturas, o que também auxilia na quebra de preconceitos e paradigmas.

Trazendo os autores modernistas, como Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, dentre outros, a pesquisadora Rita Chaves (1999) faz uma comparação com a prosa regional desses escritores, estabelecendo uma ligação entre o continente africano e o brasileiro, na medida que temas como a desigualdade social apareciam nessas leituras, o que também acontecia dentro dos textos africanos.

A denúncia das desigualdades sociais que caracteriza o repertório brasileiro funcionou como espécie de senha para que recaísse sobre eles a preferência não só dos moçambicanos, mas também dos angolanos e caboverdianos. (CHAVES, 1999, p. 157).

A autora faz uma referência ao processo de aquisição de uma identidade dentro de cada país, que tenta encontrar sua nacionalidade individual, mas enfrenta as duras nuances de uma desigualdade social, oriunda de uma situação de colonização, a qual esses povos estão inseridos e que perpassa dentro dessas literaturas, numa mistura de texto ficcional e realidade, o que também vai ao encontro do pensamento de Abdala Junior:

A identidade cultural dos países colonizados mostra-se por uma luta que não se esgota na independência política. É uma conquista contínua de uma autodeterminação a efetivar-se dentro das condições de subdesenvolvimento e de necessidade de modernização. No quadro da literatura, a afirmação do caráter nacional de cada um dos países de língua oficial portuguesa inscreve-se por um dominante social: as formas culturais são objeto de apropriação através da série ideológica manifestada nos setores mais dinâmicos das sociedades respectivas (ABDALA, 2007, p. 51).

Se pensarmos nas produções realizadas no período colonial brasileiro, os primeiros textos que aparecem, são provavelmente os de Caminha e Gregório de Matos, por exemplo, e que trazem neles a trajetória e os resultados de toda a expansão do império português, evidenciando a dominação colonial exercida sobre o Brasil e sobre os países africanos, também colonizados por Portugal. Da mesma forma, dentro dos textos africanos são abordadas, dentre outras, questões de choque cultural, oriundas dessa relação da colonização europeia.

No início do século XX, nos espaços africanos colonizados por Portugal aparecem as primeiras produções literárias que tinham uma preocupação em evidenciar acontecimentos e singularidades da cultura africana, porém foi apenas na metade desse mesmo século, que de fato, o colonizado consegue imprimir em seus textos uma visão mais acentuada e própria, por exemplo, das inúmeras tensões culturais, como já citamos anteriormente, decorrentes das vivências de uma cultura europeia com aquela genuína dos habitantes dos países africanos de língua portuguesa. Podemos perceber essa tensão nos versos de Marcelo da Veiga, poeta de São Tomé e Príncipe:

[...] Sou preto o que ninguém escuta; O que não tem socorro; O – olá, tu rapaz! O – ó meu merda! Ó cachorro! O – ó seu filho da puta! E outros mimos mais... “[...] A África não é terra de ninguém. De qualquer que sabe de onde vem [...] A África é nossa! É nossa! É nossa! Filhos! a pé! A pé! que é já manhã! Esta África em que quem quer dá co’o pé. Esta negra África escarumba, olé! Não a q’eremos mais sob o jugo de alguém. Ela é nossa mãe! (VEIGA, 1989, p.32)

Podemos perceber no texto, a explícita consciência da revolta anticolonialista e uma eloquente e mordaz ironia que não traz apenas signos e símbolos, mas expõe a denúncia, o protesto, sob uma perspectiva africana da colonização. A visão de um poeta africano, dentro de seu país, que segundo Manuel Ferreira (1979) define:

A poesia de São Tomé e Príncipe tem uma expressão africana constituída apenas por negros ou mestiços, este punhado de poetas, baliza a área temática do centro do universo da sua ilha e organiza um signo cuja polissemia é de uma África violentada, inchada de cólera, com a esperança, como revolta. (FERREIRA, 1979, p. 55).

O autor reforça a ideia de um primeiro lugar, nesse caso, as ilhas de São Tomé e Príncipe, com suas características, fazendo uma referência particular aos escritores da região, como ponto de partida, para a construção de uma significação de uma África maior, enquanto continente e nação, evidenciando a importância das especificidades da escrita de cada autor, dentro de seu território e de cada lugar.

E não é apenas nos brados da poesia de Veiga, que está esse sentimento de buscar sua genuína identidade e seu pertencimento. Se pensarmos em todo processo de uma independência nas ex-colônias do império português, temos que lembrar de todos os países aos quais recortamos nesse estudo, que iniciaram esse processo por volta dos anos de 1950, resultando em longos períodos de guerras civis.

A pós-independência de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe é duramente sinalizada por grande violência e corrupção. Angola e Moçambique, por exemplo, têm um histórico de mais de vinte anos de conflito armado, tendo um fim em 1976, mas não, necessariamente, a absoluta paz foi restaurada.

Desde então, começa a se consolidar nesses territórios o sistema literário, mesmo diante de um cenário desolador de analfabetismo e de uma predominante predileção das línguas nacionais, que se faziam muito usuais, do ponto de vista social, fato que se mantém por exemplo, em Guiné-Bissau, onde o português é pouco falado.

Depois da independência, sempre tentando manter suas singularidades, as literaturas africanas de língua portuguesa começam a construir um percurso próprio tecendo valores fortemente alicerçados por suas comunidades e referências oriundas dos originais de sua terra, anunciando assim sua literatura para além de seu continente, pois considera-se duas fases de consolidação dessas literaturas. A literatura colonial que traz a figura do sujeito europeu no papel de um herói legendário e descobridor de terras. E a das literaturas africanas propriamente ditas, trazendo o negro como protagonista dos espaços materiais e linguísticos, passando os textos a serem narrados por uma visão inversa da primeira, conforme aponta Ferreira (1977):

Pode afirmar-se que a literatura africana chama a si mais de um século de existência. Este longo período de mais de um século de actividade literária está, porém, contido em duas grandes linhas: a *literatura colonial* e a *literatura africana de expressão portuguesa*. A primeira, a literatura colonial, define-se essencialmente pelo facto de o centro do universo narrativo ou poético se vincular

ao homem europeu e não ao homem africano. No contexto da literatura colonial, por décadas exaltada, o homem negro aparece como que por acidente, por vezes visto paternalisticamente e, quando tal acontece, é já um avanço, porque a norma é a sua animalização ou coisificação. O branco é elevado à categoria de herói mítico, o desbravador das terras inóspitas, o portador de uma cultura superior. (FERREIRA, 1977, p.88)

Paralela a esta literatura colonial, começam a surgir textos que apresentavam uma realidade do universo africano e que deslocam essa elevação do homem branco, conforme Ferreira (1977):

Se, por um lado, na representação do universo africano lhes falece uma perspectiva real e coerente, por outro enjeitam a exaltação do homem branco, embora possam, como é natural no contexto da época, não assumir uma atitude de oposição, típica daquilo que viria a ser a autêntica literatura africana de expressão portuguesa. Mas irrealista seria exigir isso de homens que viveram num período em que a institucionalização do regime colonial dificultava uma consciência anti-colonialista ou outra atitude que não fosse a de aceitá-la como consequência fatal da história. Manifestar nessa época recuada um sentimento africano ou uma sensibilidade voltada já para os dados do mundo africano constitui hoje, a nossos olhos, um acto de novidade e de pioneirismo. (FERREIRA, 1977, p.88)

Nessa perspectiva, pode-se compreender que dentro das literaturas africanas de língua portuguesa passa então a ser presente uma valorização de um mundo e um universo africano como ponto norteador para fundo de tensões, conflitos, descrições, tanto na poesia, quanto na prosa, valendo-se também dos aspectos linguísticos que incluem uma infinidade de léxicos, termos, expressões que são produtos da diversidade das línguas faladas nesses territórios.

Contudo precisamos ainda apontar uma questão que se refere a como essas literaturas foram constituídas e percorrer um pouco mais dessa trajetória. Muitos a consideram como novas e recentes e até mesmo como tardias, talvez pelo fato de seu aparecimento se apresentar com mais força a partir do século XIX. É necessário que se compreenda um pouco a respeito da colonização portuguesa nesses países, para que essa questão fique mais clara.

No início do século XIX podemos considerar que começa a ocorrer um enfraquecimento do antigo regime de Portugal, o que também reverbera em suas colônias africanas. Três fatos reconhecidos por Napoleão, como a postura de imparcialidade de Portugal, quando da guerra entre França em Inglaterra, como a corte indo para o Brasil e uma invasão francesa, todos ocorridos respectivamente em 1804 e 1807 resultaram na assinatura de um tratado em Lisboa, e dessa forma, mudam os rumos entre Brasil e Portugal e também nos países africanos de língua portuguesa.

Se pensarmos no período logo após a Revolução Francesa, temos os franceses ingressando em Portugal em 1807 e assim a partir da segunda década do século XIX começa a surgir um cenário de novas ideias com o intuito de criar um novo rosto no império português, consolidando outras estruturas econômicas, sociais, culturais e políticas.

Divididos em uma Portugal que tinha interesses nessas ideias e em outra mais conservadora, que não aceitava ali a presença da Inglaterra, começam a se efetivar as condições para o liberalismo em Portugal, o que impactou para além do país, consequentemente no Brasil e nas colônias africanas.

Essa situação, com Portugal dividida e divergente, brigando por uma posição, durou um período de tempo considerável, sendo as duas vertentes, de certa forma, aceitas dentro da sociedade em 1820, travando a partir daí suas disputas, por meio da constituição e do absolutismo.

Em 1822, a partir da Independência do Brasil, as colônias africanas, antes vistas como marginais, passam a ser consideradas de outra forma por Portugal, que passam a vê-las como uma força de suporte econômico para o país, assim como o Brasil já tinha sido, anteriormente. O fato é que Portugal estava sempre em uma condição instável nesse período da primeira metade

do século XIX, fato que ocasionava constantes mudanças econômicas e sociais, impactando, como já citamos, nas colônias portuguesas em África.

Entre 1842 e 1846, Antonio Bernardo da Costa Cabral passou a liderar a política portuguesa, instalando-se assim o Cabralismo, que se caracterizava pelas ações que constituíam a Carta Constitucional. Mesmo marcado por deficiências e corrupção, neste processo foi consolidado o Estado liberal, colocando assim o Cabralismo como ponto de partida ao que se considera os alicerces do atual Estado português.

Neste período surge o primeiro prelo em Cabo verde em 1842 e depois em Angola. Começa então a aparecer os escritos de uma denominada imprensa livre, a qual se referiam os colonos, pois ela não fazia parte da imprensa oficial do governo. Em 1866 destaca-se a *Civilização da África Portuguesa*, que foi fundada por Alfredo Mantua e Urbano de Castro, periódico que traria força aos angolanos, uma vez que escreviam uma linha de defesa a sua população.

Podemos também destacar a figura de Alfredo Toni, europeu que publica alguns periódicos entre os anos de 1878 e 1891, respectivamente, *Jornal de Loanda*, *Mukuarimi* e *Os Conselhos de Leste*. Ele também é responsável por escrever *Nga Muturi*, considerada a primeira novela angolana que mostrava uma Angola reprimida pela violência. Outro autor que é importante citarmos é o angolano José de Fontes Ferreira, que contribuiu de forma significativa na segunda metade do século XIX escrevendo em prosa nos periódicos da época, incentivando e inspirando outros autores no desenvolvimento e na autonomia da literatura angolana.

No que se refere ao período em que surgiram e se desenvolveram as poesias nesses países africanos de língua portuguesa, podemos considerar que elas também estão ligadas ao início do prelo e a afirmação da imprensa nas colônias, principalmente em Angola. Nestes

espaços começam a ser divulgadas, além de ensaios, prosas e outros escritos, as poéticas que ajudariam a disseminar as formas de cultura desses povos.

Nota-se que é em Angola que a escrita teve um desenvolvimento mais acentuado, mesmo não sendo o primeiro lugar da instalação do prelo. Cronologicamente ocorreu primeiro em Cabo-Verde em 1842, em Angola em 1845, em Moçambique em 1854, seguido por São Tomé e Príncipe em 1857 e por fim em 1879 em Guiné-Bissau. Dessa forma, Angola tem seus primeiros ensaios e poesias, com destaque para Jose da Silva Maia Ferreira, que escreveu em 1849 um livro de poemas intitulado *Espontaneidades de minha alma*. Outro autor que merece destaque é Joaquim Cordeiro da Mata Segue abaixo um desses poemas, *Uma Quissama*:

Em manhã fria, nevada, n'essas manhãs de cacimbo em que uma alma penada não se lembra de ir ao limbo; eu vi formosa, correcta, não sendo europeia dama a mais sedutora preta das regiões da Quissama. Mal quinze anos contava e no seu todo brilhava o ar mais doce e gentil! Tinha das mulheres lindas as graças bellas, infindas, d'encantos, encantos mil!...Nos lábios — posto que escuros viam-se-lhe risos puros em borbotões assomar...Tinha nos olhos divinos revérberos crystalinos ... e fulgores... de matar!... Radiava-lhe na fronte como em límpido horizonte radia mimosa luz — da virgem casta a candura que soe dar a formosura a graça que brota a flux!... Embora azeitados pannos, lhe cobrisse os lácteos pomos denunciavam os arcanos de dois torneados gomos...Da cintura a palmo e meio, bem tecidinho, redondo, descia-lhe em doce enleio um envoltório de hondo. Viam-se-lhe a descoberto — com arte bem modeladas — (e que eu mirava de perto) umas formas cinzeladas. Co'o seu andar majestoso, co'o seu todo gracioso, quando a quissama encarei; eu possuir um harém e n'elle ter umas cem — como um sultão — desejei!...(MATA, 2001, p. 120)

O jornalista e também poeta angolano Pombal Maria, define a escrita de Cordeiro da Mata, que teve grande destaque na época da *Imprensa Livre*, como a mais saliente no relevo de sua geração e que já tenha completado o respectivo percurso dessa literatura:

Basta resumirmos-lhe a evolução intrínseca, no que diz respeito a temática, no que é a do Amor, para vermos isso. A poesia de Cordeiro da Mata, embora beba da poesia clássica portuguesa, exalta a beleza da mulher negra de uma forma muito particular, justamente num período em que o homem negro pelo mundo a fora era discriminado e selvaticamente desvalorizado. Constrói seus versos com arquiteculturalidade simples; rimas, métrica, metáforas e símbolos naturais da sua região, Icoli e Bengo, para exaltar a mulher. (MARIA, 1999, p.88)

O autor também destaca aspectos oriundos da mãe natureza para ditar a beleza da mulher negra, o que é explícito no poema *Um Kissama*, e aponta como elegante a forma de cantar a mulher negra, destacando também a importância ao sentimento nobre aos valores de sua terra:

Essa realidade traduz um fenómeno muito importante para a valorização do negro na literatura da época e oferece uma oportunidade soberba de observar o contributo da angolanidade em relação aos movimentos de valorização do homem negro como a negritude e da identidade de sua terra. (MARIA, 1999, p.88)

Manuel Ferreira (1977) que denomina essas literaturas como literaturas africanas de expressão portuguesa, considera que elas surgiram de uma situação histórica originada no século XV, período em que os portugueses iniciaram a rota da África, polarizada na sequência pela Ásia, Oceania, Américas.

A historiografia e a literatura portuguesas, sob a óptica expansionista, testemunham o «esforço lusíada» da época renascentista. Cronistas, poetas, historiadores, escritores de viagem, homens de ciência, pensadores, missionários, viajantes, exploradores, enobreceram a cultura portuguesa e, em muitos aspectos, colocaram-na ao nível da ciência e das grandes literaturas europeias. (FERREIRA, 1977, p.88)

O autor cita alguns nomes como João de Barros, Camões, Fernão Mendes Pinto, Duarte Pacheco, como autores que tem um discurso o qual ele define como “saber de experiência feito” que foi alcançado a partir do século XV, assim como a obra de Gil Vicente que o autor também encaixa nessa definição e que foram marcadas pelas expansões ao longo dos reinos. Uma literatura feita por portugueses, fruto de suas aventuras no Além-Mar, no período renascentista e que não cabe ainda as africanas de língua portuguesa. Para essas, Ferreira faz o seguinte percurso:

Os portugueses chegaram à Foz do Zaire em 1482 e, em 1575, fundaram a primeira povoação portuguesa, São Paulo de Assunção de Loanda, hoje capital de Angola. Dos primeiros contactos com o Reino do Congo dá-nos testemunho a correspondência trocada entre os reis do Congo e os reis de Portugal, além de documentos, como os relatórios dos padres jesuítas de Angola. Mas o

aparecimento de uma actividade cultural regular na África associa-se intimamente à criação e desenvolvimento do ensino oficial e ao alargamento do ensino particular ou oficializado, à liberdade de expressão e à instalação do prelo, que se registam a partir dos anos quarenta do século XIX. (FERREIRA, 1977, p.8)

Ferreira também destaca que depois de quatro anos da instalação do prelo em 1849, em Angola, ocorre a publicação do primeiro livro impresso na África lusófona, do angolano José da Silva Maia Ferreira, *Espontaneidades da minha alma*, que já citamos anteriormente, mas faz uma ressalva:

O primeiro livro impresso, mas não a mais antiga obra literária de autor africano. Por pesquisas que recentemente levámos a cabo é anterior àquele, pelo menos, o poemeto da cabo-verdiana Antónia Gertrudes Pusich, *Elegia à memória das infelizes victimas assassinadas por Francisco de Mattos Lobo, na noute de 25 de Junho de 1844*, publicado em Lisboa no mesmo ano. Entretanto não será deslocado citarmos o *Tratado breve dos reinos (ou rios) da Guiné*, escrito em 1594, da autoria do cabo-verdiano André Alvares de Almada; e de origem cabo-verdiana se supõe ser André Dornelas, autor do século XVI, que assina uma descrição da Guiné. E até nós chegou, também, pela pena do historiador António Oliveira Cadornega, o eco de um poeta satírico, o capitão angolano António Dias Macedo, que «tinha sua veyra de Poeta. (FERREIRA, 1977, p.9)

O autor esclarece sobre a primeira impressão de um livro de um autor africano, mas aponta para outras escritas anteriores a esse período e que precisam também ser consideradas e mostra na sequência, que elas começam a surgir esboçando uma linha africana vinda de construção de uma significação de um sentimento considerado regional com aqueles que perpassam dentro da literatura dita colonial, para depois alçar um espaço de literatura nacional, como no trecho que segue:

Da literatura colonial, de sentimento regional se transita para sentimento nacional, que vai dar lugar, entretanto, a uma literatura alimentada já por uma verdadeira consciência nacional e daí uma literatura africana, caracterizada pelos pressupostos de intervenção. Ora, os fundamentos irrecusáveis de uma literatura africana de expressão portuguesa vão definir-se, com precisão, deste modo: a) — em Cabo Verde a partir do revista *Claridade* (1936 — 1960); b) — em S. Tomé e Príncipe com o livro de poemas *Ilha de nome Santo* (1943), de Francisco José Tenreiro; c) — em Angola com a revista *Mensagem* (1951—1952); d) — em Moçambique com a revista *Msaho* (1952); e) — na Guiné-Bissau com a antologia *Mantinhas para quem luta!* 1977. (FERREIRA, 1977, p.32)

Não estamos nesse momento apresentando autores e obras, mas situando alguns escritores nesse tempo, por exemplo, em suas primeiras publicações no prelo, para uma continuidade dessas escritas, para que se compreenda que já existia uma literatura africana de língua portuguesa nesse período e que muitas delas serviriam de base para as gerações futuras e a consolidação dessas literaturas.

Consideramos importante fazer essa explanação, este breve percurso de como as literaturas africanas de língua portuguesa foram constituídas, pensando primeiro nas literaturas coloniais, no processo de transformação dessas literaturas ao longo do século XX e posteriormente partindo dessa relação das literaturas coloniais para as literaturas nacionais de cada país, pensando na história de cada uma, angola, moçambicana e as outras, para que dessa forma, também a partir dessa trajetória, passamos a construir nossas reflexões, observando esse percurso, observando cada lugar, cada escritor e cada literatura.

### **3.3 Quem escreve, quem lê, quem ensina as literaturas africanas de língua portuguesa?**

Se retomarmos Manuel Ferreira (1977) quando ele faz a distinção entre literatura colonial e literatura africana, ele apresenta a primeira trazendo o homem branco como o centro da história, inclusive no papel de descobridor e o negro sempre como marginalizado. Já nas literaturas que ele já chama de africanas, essa visão do outro, do colonizador é substituída pela visão daquele que esteve sempre à margem da sociedade, e que agora consegue imprimir em seus textos toda a sua África e a sua identidade, por sua perspectiva.

Concordamos com o posicionamento de Ferreira (1977, p.10) que afirma que essas escritas tinham sim, essa visão eurocêntrica, e "...o homem negro aparece como que por acidente, por vezes visto paternalisticamente e, quando tal acontece, é já um avanço, porque a

norma é a sua animalização ou coisificação”. E comprova esse fato ao mostrar um pequeno trecho escrito pelo português Manuel Pinheiro Chagas, para o prefácio do livro “Os sertões d’África” de 1880 do autor Alfredo de Sarmiento, que traz a seguinte visão sobre o negro: “...É um homem na forma, mas os instintos são de fera”.

A literatura colonial consolidou uma ideia de África que permanece até os dias atuais e essa imagem ainda é reproduzida até a exaustão. Um espaço de uma África exótica que acaba criando dentro dos leitores, uma prévia percepção de que isso será ou deverá ser encontrado dentro das literaturas africanas. Da mesma forma, como acontece com a questão geográfica. O escritor Rui Duarte de Carvalho (2003, p.134) diz que a Europa criou uma forma, uma imagem, de uma África para si “(...) desde que a África é pensada, lida e imaginada pela Europa, ela é um lugar de ambiguidades, de mistério, de temor e de exaltação.”

Quando o continente africano começa a aparecer na literatura, ele vem com esse espaço exótico, com as descrições de uma paisagem exótica, trazendo inclusive o homem negro apenas como mais um dos elementos dessa exotividade, dessa paisagem. São essas as imagens que a literatura desse período construiu de forma muito cruel o que também aponta Carvalho (2008):

Os poderes actuais herdaram dos poderes coloniais não só o lugar de decisão mas também o ângulo da visão. E nem a cena podia ser outra, porque afinal os instrumentos cognitivos que uns e outros utilizaram e utilizam, independente da forma como o fizeram ou fazem, são os mesmos (as elites a quem foi transmitido o poder – de uma maneira ou de outra – foram, naturalmente, as mais ocidentalizadas. Como se o ocidente tivesse estendido um espelho à África no qual os africanos são hoje obrigados a ver-se. (CARVALHO, 2008, p. 43)

Podemos a partir disso, refletir que para o século XVII, talvez a visão eurocêntrica não permitiria outro tipo de interpretação dos povos originários da África ou das Américas, que não essa, que como já citamos anteriormente, é a que ainda é reverberada, aquela ideia de uma única história, a história que os outros que lá chegaram, construíram sob uma ótica que lhes fosse a que mais serviria aos seus interesses.

Nos espaços africanos era comum e tradicional culturas de matriz oral, ou seja, a história sendo reproduzida, transmitida oralmente dos mais velhos aos mais novos. Contudo, não podemos afirmar que ali não havia a prática da escrita, mesmo sabendo que a oralidade era a raiz da estruturação desses povos. Porém, quando os europeus chegaram nesses territórios, “entenderam” que o lugar era habitado por bárbaros e ágrafos e dessa forma precisavam ser civilizados, usando sua língua como principal arma para civilizar os então nativos.

Temos a partir disso uma tensão que se estabelecia entre a cultura da tradição oral que estava sendo pisoteada e a imposição da língua escrita, arquitetada pelas mãos dos colonizadores. Dessa tensão, muitos escritores que depois vieram com o desenvolvimento do sistema literário passaram a questionar de que forma seria possível escrever suas próprias histórias, considerando que aquela língua, não era a sua de fato.

O angolano Manuel Rui no texto “Eu e o outro – o invasor”, exemplifica bem essa questão quando enfatiza oralidade e escrita, na medida que a literatura e sua tradição oral vão se complementar na transformação que se pode construir dentro de um texto e sob esses aspectos trabalhar as condições de criação e identidade dentro de cada narrativa.

Como escrever a história, o poema, o provérbio sobre a folha branca? Saltando pura e simplesmente da fala para a escrita e submetendo-me ao rigor do código que a escrita já comporta? Isso não. No texto oral já disse: não toco e não o deixo minar pela escrita, arma que eu conquistei ao outro. Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento de escrita um texto escrito meu, da minha identidade. (RUI, 1985, p.18)

No mesmo texto, ilustra brilhantemente tanto as questões das diferenças entre o texto oral e o escrito, no que se refere também a transposição dessa oralidade para a escrita, quanto às questões do colonialismo, o que nos auxilia nessas reflexões.

Quando chegastes, mais velhos contavam estórias. Tudo estava em seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa Harmonia. E só era texto não apenas pela fala mas por que havia árvores, paralelas sobre o erepitar de braços da floresta. E era texto

por que havia gesto. Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual. Texto falado ouvido e visto. É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as histórias que os mais velhos contavam quando chegastes! Mas não! Preferiste disparar os canhões. A partir daí, comecei a pensar que tu não eras tu, mas outro, por me parecer difícil aceitar que da tua identidade fazia parte esse projeto de chegar e bombardear o meu texto. Mais tarde viria constatar que detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita. E que também sistematicamente no texto que fazias escrito intentava destruir o meu texto ouvido e visto. (RUI, 1985, p.18)

O autor lança nesse fragmento outra visão, que não, novamente, aquela única, do processo de colonização, texto este que foi escrito posteriormente às independências, mas que nos revela como um africano viu e sentiu a chegada dos portugueses em seus territórios. O outro a que ele se refere são os portugueses, e o eu, os africanos.

De certo modo, nós podemos pensar que a literatura colonial também nos leva a identificar como acontecia a situação do negro no Brasil e nos países africanos, mesmo que em seu início, essa literatura era mais referenciada por cartas e relatos de viagens, do que a literariedade propriamente dita.

Outro fator que devemos considerar é sua alegoria da escrita como arma, fato de extrema importância para entendermos o processo de formação dessas literaturas, uma vez que o colonizado chega, apaga aquela cultura e cria outra, usando a língua, uma de suas armas, para impor a sua conquista.

Contudo, essa mesma arma, essa escrita, depois é usada para dar uma resposta, pois agora os africanos usando dessa munição, vão escrever a sua maneira, sobre seu povo e sua terra, deixando ecos da voz da tradição oral africana, buscando uma identidade que não se perdeu e que deve permear as narrativas africanas de língua portuguesa. O escritor Pepetela analisando alguns autores africanos da década de 1950 e 1960, consegue ilustrar um pouco dessa literatura que agora estava sendo construída, citando o angolano Viriato da Cruz:

(...) a poesia de Viriato da Cruz, embora escassa e pouco divulgada, marca a divisão das águas e é a que, por todos os ângulos pelos quais possa ser

observada, apresenta um corte definitivo com a portuguesa e tem todos os ingredientes de uma literatura verdadeiramente angolana. Os temas são inegavelmente angolanos, as figuras humanas também e mesmo a linguagem é o prenúncio do resgate de palavras, expressões, novos conteúdos semânticos e sintáticos, influenciados pelas línguas africanas. (PEPETELA, 2010, p. 3)

Para ilustrar o pensamento de Pepetela, segue abaixo Namoro, um dos poemas de Viriato da Cruz, publicado na revista Mensagem, em 1948, fruto do Movimento dos Novos intelectuais da Angola, ao qual o poeta teve grande expressividade e que também faziam parte, dentre outros, José Craveirinha, Agostinho Neto e Noémia de Souza:

Mandei-lhe uma carta em papel perfumado e com a letra bonita eu disse ela tinha um sorrir luminoso tão quente e gaiato como o sol de Novembro brincando de artista nas acácias floridas espalhando diamantes na fímbria do mar e dando calor ao sumo das mangas. Sua pele macia - era sumaúma... Sua pele macia, da cor do jambo, cheirando a rosas Seu seios laranjas - laranjas do Loge seus dentes... - marfim... Mandei-lhe uma carta e ela disse que não. Mandei-lhe um cartão que o Maninjo tipografou: "Por ti sofre o meu coração" Num canto - SIM, noutra canto - NÃO E ela o canto do NÃO dobrou. Mandei-lhe um recado pela Zefa do Sete pedindo rogando de joelhos no chão pela Senhora do Cabo, pela Santa Ifigénia, me desse a ventura do seu namoro... E ela disse que não. Levei à avó Chica, quimbanda de fama a areia da marca que o seu pé deixou para que fizesse um feitiço forte e seguro que nela nascesse um amor como o meu... E o feitiço falhou. Esperei-a de tarde, à porta da fábrica, ofertei-lhe um colar e um anel e um broche, paguei-lhe doces na calçada da Missão, ficamos num banco do largo da Estátua, afaguei-lhe as mãos... falei-lhe de amor... e ela disse que não. Andei barbado, sujo, e descalço, como um mona-ngamba. Procuraram por mim " - Não viu... (ai, não viu...?) Não viu Benjamim?" E perdido me deram no morro da Samba. E para me distrair levaram-me ao baile do sô Januário mas ela lá estava num canto a rir contando o meu caso às moças mais lindas do Bairro Operário. Tocaram uma rumba dancei com ela e num passo maluco voamos na sala qual uma estrela riscando o céu! E a malta gritou: "Aí Benjamim!" Olhei-a nos olhos - sorriu para mim pedi-lhe um beijo - e ela disse que sim. (CRUZ IN: FERREIRA, 1989, p.51)

Podemos notar que o poema segue os propósitos das características apontadas por Pepetela, quando o poeta, procurando por suas raízes africanas, mescla traços da cultura popular, práticas religiosas, acontecimentos comuns e cotidianos, com elementos da natureza, que não aqueles de visão exótica, com uma linguagem ainda com referências da língua portuguesa, mas já com traços de dialetos e símbolos africanos, e que tornam o poema pertencente à literatura angolana.

Dessa forma, os textos então passariam a ter um caráter mais nacionalista, baseando-se em uma redefinição e uma valorização de sua cultura, mostrando as individualidades de seus povos, os sujeitos de seus povos, as características de seus territórios, a recuperação de sua genuína linguagem, o reconhecimento do *eu* sem a visão do *outro*, mas também a tensão entre o colonizador e o colonizado.

Dessa forma, ao estudarmos as literaturas africanas de língua portuguesa, nós usamos algumas referências importantes. Nesse momento, trouxemos Manuel Ferreira, que é um renomado escritor com uma obra imprescindível a esses estudos, tanto pela sua obra, pelos processos históricos representados, quanto pela divulgação que sempre fez das literaturas africanas de língua portuguesa.

Contudo, não podemos a partir dessa configuração, dessa divisão feita pelo autor, excluir essa literatura colonial e estudar e/ou apreciar apenas a outra linha apresentada pelo autor. Da mesma forma, quando estudamos Carvalho e Duarte, nós devemos considerar todo o processo brutal e devastador do processo de colonização que nos é apresentado, por meio de seus textos, mas jamais desconsiderar, pelo mesmo motivo, qualquer dessas referências. Devemos como analisa Pepetela, considerar o passado e escrever o futuro, a partir de sua visão.

Entendemos que precisamos estudar essas duas literaturas, sem por exemplo, tentar desconsiderar o período dessa literatura colonial, como se ela não pudesse ser compreendida, por exemplo, como uma literatura moçambicana. É necessário que se compreenda que há um grande equívoco, quando alguns movimentos sugerem essas ações, uma vez que não podemos silenciar qualquer uma dessas literaturas, pois o próprio percurso, nesse caso das africanas, passa por toda a desvalorização do negro, do povo colonizado, até atingir o patamar de sua identidade.

Combater essas tentativas de silenciamento e apagamento desses períodos, seja nessas literaturas ou em qualquer outra, é imprescindível para que se conheça todos os processos

imbricados dentro de seu tempo. É ingenuidade buscar dentro de uma literatura do século XIX o mesmo posicionamento de uma literatura produzida hoje no século XXI com relação, por exemplo, às questões de etnia.

Devemos pensar que literatura é forma e tradição e que nessa medida os textos vão sendo construídos e alimentados de outros textos. Existem tradições literárias que vão alimentar outras e dessa forma a continuidade literária é o ponto transformador no processo de mudança das manifestações literárias em sistemas. A tradição vai se nutrir de várias imagens que vieram ao longo do tempo e conseqüentemente se transformando com a chegada de outras.

Para Chaves (2005), ao reescrever e retificar o passado os escritores pós-coloniais constroem uma estratégia estético-ideológica que tem em vista protestar contra as distorções, mistificações e exotismos executados pelos inventores colonialistas da África. Ou seja, considerar o passado é preciso para compreender o futuro e escrever sua história. E os escritores africanos vem exatamente se alimentando desse passado e os transformando, através de suas narrativas, também usando o canhão da escrita.

Nesse sentido, podemos pensar em outro ponto. Se entendemos que existe um processo histórico que deve ser considerado, por meio das literaturas ditas coloniais e que posteriormente essas literaturas a partir da independência dessas colônias, passam a ser construídas de outra forma, com outra visão, podemos também refletir sobre quem escreve ou quem pode escrever as literaturas africanas de língua portuguesa?

Nesse ponto precisamos fazer uma reflexão, pois aqui também há uma confusão, a qual precisamos delimitar. É preciso que haja um entendimento, que quando falamos dessas literaturas e de seus autores, não estamos tratando de literaturas escritas apenas por negros ou literaturas afro-brasileiras, ou até mesmo entrando na esfera das ações afirmativas.

É muito importante a compreensão de que existe um intenso movimento de luta e um trabalho de ordem específica nessas áreas, com dispositivos e mecanismos muito singulares,

especialmente quando o tema é combater de forma rigorosa o racismo que existe em nossa sociedade e conseqüentemente valorizar a posição do negro.

Quando temos a visão de uma literatura negra, falando de nosso país, de Brasil, nós falamos de uma produção literária em que o sujeito e o objeto da escrita será o próprio negro, que criará seus textos a partir de sua vivência e de sua identificação, enquanto um sujeito que está em um lugar distinto do branco no Brasil e também do africano no Brasil, que dessa forma atua na medida de um discurso de defesa da desigualdade social e da inclusão do escritor negro na arte literária e no mercado editorial de nosso país.

O professor e escritor Eduardo de Assis Duarte (2005), estudioso do tema sobre a literatura afro-brasileira, considera que essa literatura passa por um momento rico em realizações e descobertas, que propiciam a ampliação de seu *corpus*, na prosa e na poesia, paralelamente ao debate em prol de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária – distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira e que ela não pode ser considerada como literatura africana:

Não se pode considerar a literatura negra como um fenômeno africano, pois ela é um acontecimento da diáspora negra, sobretudo nas três américas, que começa nos Estados Unidos na década de 1920 e vem para o Brasil nos anos de 1940 com o teatro experimental dos negros, de Abadias Nascimento. Já as literaturas africanas, sobretudo as de língua portuguesa, ainda estão trabalhando no sentido de consolidar suas nacionalidades, buscando seu lugar enquanto literatura angola, guineense e assim com as demais. (DUARTE, 2005, p. 89).

Na defesa de uma literatura afro-brasileira múltipla e diversa, o autor esclarece esse ponto, uma vez que há a necessidade de se conhecer essa literatura, essa história, que não é a da África e sim a do Brasil, que por exemplo, a partir dos anos 1980, começam a surgir uma diversidade muito grande de projetos, na afirmação das minorias, com grupos de escritores negros que começava a se organizar. Desse modo se faz necessário compreender esses processos históricos, as diferenças e as diversidades para que se reconheça essas literaturas e esses sujeitos, como o autor, também esclarece abaixo:

[...] também é certo que não há, sobretudo no Brasil, uma literatura 100% negra, tomada aqui a palavra como sinônimo de africana. Nem a África é uma só, como nos demonstra Apiah (1997), nem o romance, o conto ou o poema são construções provindas unicamente do Atlântico Negro. Num universo cultural como o nosso – onde verdadeiras constelações discursivas, localizadas tanto regionalmente, quanto no que Nora denomina “lugares de memória”, se dispõem ao constante reprocessamento.” (DUARTE, 2005, p. 126).

Mesmo diante da constatação de que não há uma literatura 100% negra e que os tipos de textos não são unicamente de uma única origem, e que há uma grande diversidade cultural, o autor segue na defesa da construção e da consolidação de um conceito de uma literatura afro-brasileira, e que também para além dessas discussões conceituais, ele aponta alguns identificadores:

[...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afro-descendência, como fim e começo. (DUARTE, 2005, p. 17).

O Duarte (2005, p.43) alerta ainda, para o fato de que mesmo esses conceitos estarem em construção, pode-se a partir deles constatar a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude. E ainda, a literatura afro-brasileira, estaria situada dentro e fora da literatura brasileira: "Uma produção que está *dentro* porque se utiliza da mesma língua e, praticamente, das mesmas formas e processos de expressão. Mas que está *fora* porque, entre outros fatores, não se enquadra no ideal romântico de instituir o advento do espírito nacional".

Dessa medida, entendemos que ao olhar para a literatura afro-brasileira é preciso pensá-la como um projeto de expressão que tenha uma grande amplitude, que seja múltiplo, que passe por processos de transformação e construção a partir de experiências de resistência e resignificação, mesmo fazendo esse trânsito dentro e fora da própria literatura, mas que conseqüentemente encontrará seu discurso desejado.

Nós não temos a intenção de realizar um panorama das literaturas afro-brasileiras, apresentando autores e obras, nem tampouco realizar considerações mais densas sobre seus processos de construção e análise, pois estaríamos realizando apenas conjecturas, uma vez que elas não são o foco dessa pesquisa.

Dessa forma, dentre tantos autores que escrevem sobre essas literaturas, optamos por apresentar o pensamento de Duarte, que é um consagrado estudioso do tema, no intuito de realizar um esclarecimento do que é considerada a literatura afro-brasileira e quem a escreve, o que corrobora para nossas discussões e situa nosso leitor no entendimento e na diferenciação das literaturas afro-brasileiras e conseqüentemente nas ações afirmativas imbricadas nesse projeto, e das literaturas africanas de língua portuguesa, objeto desse estudo.

Nesse sentido, passamos a refletir também sobre quem deve ensinar/apresentar as literaturas africanas de língua portuguesa na escola e/ou universidade, uma vez que o ensino de literatura é um dos braços de nossa pesquisa e muito deste trabalho é sobre experiência, na medida que estamos na escola, executando as ações de extensão.

E essa vivência, decorre não somente desse período de doutoramento, mas vem de um longo caminhar. Esse caminhar sofreu e sofre um processo de maturação que envolve essa questão e que aqui convém um paralelo. A autora dessa tese, tomando como referência suas experiências desde a graduação, vivenciou alguns episódios que nos levam a algumas reflexões.

No ano de 2011, quando apresentava pela primeira vez em um evento de literatura, um trabalho de Iniciação Científica intitulado “As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” o primeiro questionamento recebido foi: Por que você escolheu estudar essa literatura? A minha resposta, ingênua e incipiente na ocasião, era unicamente baseada em estudá-la, pois a Lei 10.639/2003 passava a vigorar que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornava-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira,

sendo ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Para um aluno no segundo ano de graduação essa resposta bem decorada, parecia satisfatória e em outras vezes, as quais recebi a mesma pergunta, alçava a lei e nada mais. Até por que, para uma iniciante na área, imaginava o moçambicano e branco Mia Couto como uma mulher negra e o jovem angolano Ondjack como um velho e místico africano contador de histórias. Ou seja, a princípio minha impressão sobre as literaturas africanas de língua portuguesa também estava de certa forma, fixada em algumas confusões e visões únicas de uma África, conforme já mencionamos anteriormente.

Essa pergunta norteou a minha pesquisa por um certo tempo ainda, pois sempre que comparecia aos eventos, ela era recorrente, o que ocorria também entre os colegas e até entre alguns professores: Por que você escolheu estudar essa literatura? Obviamente, à época, ela não me causava nenhum estranhamento, o que aconteceu decorrido um tempo de pesquisa, para que alguma compreensão sobre isso começasse a surgir.

Se estivesse apresentando qualquer outra literatura, inglesa, americana, portuguesa, com Shakespeare, Melville, Pessoa, questionamentos como esse ocorreriam? Provavelmente não, pois a produção literária desses países já é consolidada, seu tempo de estudo dentro da escola e da universidade, ocorre de maneira sistematizada. Ao contrário das africanas de língua portuguesa que aos poucos tenta ocupar espaços.

Contudo, devemos refletir quais os reais significados dessas perguntas. Serão apenas por questões de desconhecimento ou alguma confusão a qual já nos referimos? Ou já encontramos nesses casos uma certa resistência? Se há nesse ponto, uma falha de acesso a essas literaturas, então quando apresentadas, as perguntas não deveriam ser: Quais os principais autores e obras?

Outro aspecto a ser considerado diz respeito as ações da oficina literária que apresentaremos nesse capítulo, mas antes devemos também pontuar um pouco dessa trajetória, uma vez que ela vem ao encontro dessa discussão. Quando passamos a aplicar as oficinas de literatura africana de língua portuguesa nas escolas, esbarramos novamente na pergunta: por que literatura africana?

Nesse momento, agora na fase do doutorado em 2018, passados alguns anos desde a graduação, acreditamos que não usaríamos mais a apenas a lei 10.639/2003, como principal premissa para responder essas perguntas e realizar as oficinas, uma vez que compreendemos que não há necessidade de alguma justificativa para que qualquer literatura seja apreciada.

Contudo, em algumas escolas tivemos que usar a lei, quase como um tipo de imposição para que conseguíssemos a permissão para a realização das oficinas literárias, pois as perguntas dessa vez, já ocorriam de forma mais clara e objetiva, na tentativa de rejeitar o projeto: Que tipo de literatura é essa? Por que vocês querem, especificamente, trabalhar culturas de matriz africana dentro da educação básica? Qual o intuito da universidade com esse tipo de projeto? Por que não a literatura brasileira dentro de nosso contexto? Você não é negra, por que está apresentando essa literatura?

Usando esses, dentre outros questionamentos, algumas escolas recusaram nossa oficina. Uma escola estadual, com apenas seis turmas de Ensino Médio, alegou que sua comunidade escolar era bastante participativa e que os pais não gostariam de nada que fugisse ao tradicional. Outra escola, também da rede estadual alegou que suas aulas de literatura abordavam somente os clássicos e que as literaturas africanas não serviriam, pois estavam incluídas dentro da literatura contemporânea e que seriam abordadas no tempo adequado, segundo o Referencial Curricular ordenava, no segundo semestre da última etapa dos alunos do terceiro ano.

Em outra ocasião, outra escola da rede estadual, a princípio aceitou muito bem o projeto, pois entendeu que ele tratava de ações afirmativas para o combate ao racismo, mas quando esclarecemos que o projeto se concentrava em literatura, mas que possivelmente esses pontos poderiam ser abordados dentro desses textos, a escola rejeitou, alegando que somente a literatura não ajudaria em nada a resolver questões tão pontuais e que a universidade deveria trabalhar com projetos de conscientização, abordando temas antropológicos que viessem ao encontro das expectativas da comunidade negra.

Em uma escola da rede municipal, mesmo com nossa explicação de que as oficinas não eram direcionadas ao tema, o projeto só foi aceito desde que aplicado na semana da Consciência Negra que aconteceria no mês de novembro. Sem nenhum outro impedimento, conseguimos na data estipulada pela escola, realizar a oficina literária.

Três escolas da rede particular de ensino, recusaram o projeto, uma alegou que não tinha mais espaço no calendário escolar daquele ano, a outra justificou que a instituição já possuía seus próprios projetos de literatura, e a terceira disse que teria interesse somente se a oficina abordasse as obras específicas da lista de vestibulares, sendo possível dessa forma, encaixar nosso projeto no cursinho pré-vestibular da escola, destinado ao Ensino Médio.

Duas escolas também da rede particular autorizaram a oficina, porém uma delas solicitou os textos que seriam trabalhados para uma prévia análise e posterior autorização. A outra permitiu a realização do projeto, mas impôs algumas regras, como não abordar temas com teor religioso, político, racial e sexual. Conseguimos então, realizar as oficinas sem nenhum problema, mas sempre com o acompanhamento da coordenação pedagógica das escolas.

Em três escolas diferentes da rede estadual, um fato comum entre elas, nos chamou a atenção, quanto a quem estaria conduzindo as oficinas. Em uma escola, no dia agendado para a oficina, a coordenadora que havia anteriormente aceito o projeto, afirmou que a direção da escola estava muito contente com a ação e que gostaria de conversar com o responsável.

Quando fui apresentada, a decepção ficou visivelmente estampada no rosto e nas palavras da diretora da escola, que me recebeu com: “Boa tarde, muito prazer, mas eu esperava encontrar uma “negona” aqui e não uma “brancona”. Entre conversas sobre o que seria o projeto, mescladas sempre com o *porquê*, a oficina ocorreu normalmente.

Na segunda escola, uma das duas coordenadoras pedagógicas, em nosso primeiro contato, rejeitou de forma contumaz o projeto, usando a premissa de que essa literatura deveria ser apresentada por professores negros, uma vez que o lugar de fala pertencia a eles, e que nessa medida, que base um professor sendo branco, teria para conseguir transmitir os valores necessários encontrados dentro dessa literatura. A outra coordenadora também aceitou essa premissa, porém disse que gostaria de ver como nós trabalharíamos essa literatura africana, e ambas chegando a um acordo, permitiram a realização da oficina.

Na terceira escola, em caráter de interdisciplinaridade, as professoras de história e literatura estavam desenvolvendo um projeto que trabalhava conteúdos relacionados a África. A professora de literatura, que era uma colega e sabia que eu estudava as literaturas africanas de língua portuguesa na pós-graduação, me convidou para aplicar a oficina. Dessa vez, foi entre os alunos o questionamento do *porquê* a professora não era negra e por qual razão, além do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana, que era negro, por que eu trouxera um escritor branco, Luandino Vieira.

Consideramos necessário apresentar esses episódios, pois nos ajudam a refletir sobre nosso objeto de estudo, que aborda ensino e prática, na medida que estamos na escola, desenvolvendo nossos projetos e a literatura africana de língua portuguesa, na especificidade literária de cada texto trabalhado. E tudo isso é fruto dessa experiência, mostrando também as dificuldades que enfrentamos nesse percurso.

Estes fatos que precederam as oficinas nos oferecem algumas nuances de reflexão. A primeira refere-se a uma resistência ao tema, perceptível pela quantidade de questionamentos e

problematizações. A segunda é que ainda há de fato uma confusão, um desconhecimento ao que se referem às questões geográficas de qual África se fala, pois temos a impressão de que tudo fica em uma única África, sem considerar que existe um continente africano múltiplo e diverso, fato que já apresentamos nesse trabalho.

E esse desconhecimento recai de forma equivocada na esfera da literatura, quando as escolas entendem que o projeto tratará das questões afirmativas e desconsidera o texto literário e suas especificidades, o que por sua vez leva a outra situação, quando a partir desse entendimento, cria-se um grupo específico de escritores que podem ser lidos e outro grupo, nesse caso, de professores que podem apresentar o texto, pré-determinados por uma questão de etnia.

Percebemos a partir disso que há uma tensão existente nesse processo que nos causa uma preocupação, principalmente quando somos pressionados a uma insistência para que apresentemos uma justificativa para a escolha da literatura que definimos e ainda acompanhada de uma prerrogativa sobre quem pode trabalhar com a mesma. Devemos olhar com cautela para essas questões e tentar elucidá-las, para que a literatura continue seguindo seu ritmo natural.

Em um discurso realizado no ano de 2002, o escritor moçambicano Mia Couto faz algumas considerações sobre o tema “Que África escreve o autor africano?” que vem ao encontro de algumas de nossas reflexões. O autor aponta um incômodo quanto ao termo “africanidade” que deveria ser considerado como algo natural, sendo alçado como um tipo de obrigatoriedade para os escritores africanos:

É esta a nossa relação com África que eu gostaria de interrogar. Por que essa “africanidade” erguida como uma identidade tem sido objecto de sucessivas mistificações? Alguns se apressam a encontrar uma essência para aquilo que chamam de “africanidade”. Na aparência, eles estão ocupados em encontrar uma raiz para o orgulho de serem africanos. Mas, afinal, eles se assemelham à ideologia colonial. (COUTO, 2005, p.62)

Couto (2005, p.62) traz uma preocupação sobre quais tipos de mensagens e ideias podem surgir a partir dessa concepção de africanidade, pois corre-se o risco de que a África seja reduzida a uma simples identidade, fácil de entender e que caiba nos compêndios dos africanistas, mas ao contrário, o autor reforça a ideia de enxergamos a África como um continente diverso e de mestiçagens, e sem nenhum tipo de receio quanto a palavra mestiçagem, compreendendo-a como um sinônimo de não pura. "...não existe pureza quando se fala da espécie humana. E se nos mestiçamos significa que alguém mais, do outro lado, recebeu algo que era nosso."

O autor afirma ainda, que possivelmente, essa ideia de uma visão restritiva, sobre aquilo que é puro, é uma das principais causas para explicar a desconfiança sobre a literatura produzida na África e que uma das obrigações de um escritor africano é, quando necessário, até deixar de ser escritor e não se pensar africano.

[...] o escritor é um ser que deve estar aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas. Deve estar disponível para se negar a si mesmo. Porque só assim ele viaja entre identidades. E é isso que um escritor é – um viajante de identidades, um contrabandista de almas. Não há escritor que não partilhe dessa condição: uma criatura de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade. (COUTO, 2005, p.62)

Para Mia Couto essa obsessão na tentativa de identificar, classificar quem são ou quem não são os "africanos" assemelha-se aos navegadores do século XVI, uns que "descobriam" e nomeavam o que já estava lá e já tinha um nome e outros que tentavam nomear também categorias populacionais, as quais desconheciam, tribos, clãs, etnias. A partir disso, o autor faz uma reflexão, exemplificando com a produção cultural dos africanos.

Em lugar de valorizar a diversidade dessa produção e olhar o livro como produto cultural substitui-se a apreciação literária por uma visão mais ou menos etnográfica. A pergunta é – quando este autor é "autenticamente africano"? Ninguém sabe exactamente o que é ser "autenticamente africano". Mas o livro e o autor necessitam ainda de passar por esta prova de identidade. Ou de uma certa ideia de identidade. Exige-se a um escritor africano aquilo que não se exige a um escritor europeu ou americano. Exigem-se provas de autenticidade. Pergunta-se até que ponto ele é etnicamente genuíno. (COUTO, 2005, p.62)

Podemos perceber que o autor é contrário a essa busca de uma essência genuína africana e que desconsidera essas ações de exigir alguma prova ou procurar evidências de uma visão essencialista, reforçada pela manutenção de tradições consideradas autênticas dentro da literatura. Couto prefere defender a ideia de aceitar a escrita exatamente como ela se apresenta.

Ninguém questiona quanto José Saramago representa a cultura de raiz lusitana. É irrelevante saber se James Joyce corresponde ao padrão cultural desta ou daquela etnia europeia. Porque razão os autores africanos devem exibir tais passaportes culturais? Isso acontece porque se continua a pensar a produção destes africanos como algo do domínio antropológico ou etnográfico. O que eles estão produzindo não é literatura mas uma transgressão ao que é tido como tradicionalmente africano. (COUTO, 2005, p.62)

Nesse sentido Couto vai defender ainda que um dos compromissos de um escritor é com a verdade e com a liberdade e para combater pela verdade, o escritor deverá usar uma inverdade, a literatura, que é uma mentira que não mente e dessa forma o escritor não deve ser apenas aquele que escreve, mas também o que produz pensamento, conforme trecho que segue:

[...] o escritor é aquele capaz de engravidar os outros de sentimento e de encantamento. Mais do que isso, o escritor desafia os fundamentos do próprio pensamento. Ele vai mais longe do que desafiar os limites do politicamente correcto. Ele subverte os próprios critérios que definem o que é correcto, ele questiona os limites da razão. (COUTO, 2005, p.62)

O autor se afirma como um produtor de pensamentos, que tenta encontrar uma medida entre negar os conceitos de pureza e africanidade, dentro das questões identitárias, mas não nega a busca da nacionalidade da literatura que escreve, e assim dá voz aos escritores moçambicanos, que devem comprimir um compromisso ético, no intuito de buscarem e sonharem um país melhor.

Os escritores moçambicanos cumprem hoje um compromisso de ordem ética: pensar este Moçambique e sonhar um outro Moçambique. Correm o risco, como todos os criadores de todos os outros países, de serem devorados por essa mesma pátria que eles ajudaram a libertar. Passamos de um período em que os nossos heróis acabam sempre mortos – Eduardo Mondlane, Samora Machel, Carlos Cardoso – para um outro tempo em que os heróis já nem sequer nascem. Estamos aguardando pelo renovar de um estado de paixão que já experimentámos, esperamos pelo reacender do amor entre a escrita e a nação

enquanto casa feita para sonhar. O que queremos e sonhamos é uma pátria e um continente que já não precisem de heróis. (COUTO, 2005, p.61)

A linha de pensamento seguida por Couto vem, de certa forma, colaborar com nossas reflexões ao que tangem, quem escreve, quem lê e quem ensina as literaturas africanas de língua portuguesa. Nessa medida, devemos situar essas literaturas dentro de cada país, como parte de um processo de construção de sua nacionalidade, acomodando sua diversidade humana e cultural, mas sem criar rótulos e conceitos que definam quem pode escrevê-las.

As mesmas provas de autenticidade que o autor condena, usamos aqui para dizer que não podemos escolher quem lê e quem ensina essas literaturas, solicitando o tal passaporte de autorização para fazê-lo, pois dessa forma, restringimos e a condenamos a um único nicho, reduzindo dessa maneira, seu real valor.

### **3.4 As literaturas africanas de língua portuguesa, por meio da Lei Nº 10.639/03 e os autores.**

Desde 2003, por meio da Lei Nº 10.639/03, tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e que em 2008 foram acrescentados também, os estudos da cultura e da história indígena, com a Lei 11.645/08 que altera a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, que anteriormente foi modificada pela já citada Lei Nº 10.639/03. A partir disso, fica então estabelecido que esses conteúdos devem ser trabalhados em todo o currículo escolar, em especial nas aulas de educação artística, história e literatura, conforme decreto:

O Presidente da República. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o

negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras 1820 da Independência e 1150 da República. Luiz Inácio Lula Da Silva. LEI N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (BRASIL, 2013, p. 75).

Data de muito tempo, sucessivas ações e batalhas, para que dentro de nossa sociedade, a cultura afro-brasileira e indígena sejam reconhecidas e valorizadas por suas raízes genuínas, neste processo de instrumentalização pelos direitos legais, sobretudo no que diz respeito à educação. Dessa forma, a implementação dessa lei, foi com certeza uma grande conquista, e que também antecedeu um decreto de 2004, que passou a estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no Parecer CNE/CP 3/2004, que direcionam como as questões devem ser trabalhadas na educação.

Direcionando ao nosso objeto de estudo, que são as literaturas africanas de língua portuguesa, contempladas nessas legislações, vamos entender que tratamos das literaturas nacionais dos países africanos de língua oficial portuguesa, que são Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, ou seja, países que eram colônias de Portugal e que adquiriram sua independência já na segunda metade do século XX, e dessa forma essas literaturas são recentes e conseqüentemente, consideradas como contemporâneas.

Um ponto que consideramos importante, é que precisamos começar a tratar dessas literaturas, como independentes, por meio de seus países de origem e não apenas, de maneira geral, enquanto africanas de língua portuguesa, fator que corrobora para as questões de identidade e cultura, pertencentes a cada povo e localidade. Dessa forma, direcionar os estudos para literatura angolana, literatura moçambicana, literatura cabo verdiana e assim com as demais, as alçariam a este posto com mais facilidade.

Outro ponto que também é importante nesse processo, se refere ao fato das escritas das literaturas africanas, possuírem um elo com a tradição oral e conseqüentemente com uma linha de flexibilização entre o antigo e o atual, por meio dessas escritas e narrativas que se constituem em um texto mesclado. Esses fatores são fortemente marcados e influenciam até hoje a literatura desse continente que privilegia a oralidade e o som, como uma de suas marcas.

A título de apresentação, sem aprofundar especificamente, nesse ou naquele autor, julgamos importante trazer alguns autores e obras que configuram esse cenário. Faremos essa explanação por países, identificando o autor e seus principais textos, uma vez que consideramos essa ação, não somente como expositiva, mas necessária, uma vez que mesmo diante da legislação em vigor desde 2003, ainda há muito desconhecimento da literatura africana em língua portuguesa no Brasil.

Talvez esteja em Angola, uma das maiores produções literárias de língua portuguesa, com as obras de Alda Lara, Arnaldo Santos, Agostinho Neto, Boa Ventura Cardoso, João Melo, José Eduardo Agualusa, Noémia de Souza, Ondjaki, Pepetela, Viriato da Cruz. Uanhenga Xitu. Dentre esses e outros grandes nomes, optamos por apresentar José Luandino Vieira, que teve uma participação ativa nos movimentos de libertação do país, sendo inclusive acusado de fortes ligações políticas com o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), sendo em 1961, preso, condenado e ficando longe de Angola, voltando apenas em 1975 e tornando-se entre outras funções, membro fundador da União dos Escritores Angolanos.

Na linha de Guimarães Rosa, denomina alguns tipos de suas narrativas como estórias, usando muito da linguagem do colonizado com uma mistura de vocábulos crioulistas, aquibundaos, dentre outros, para delinear um pouco da característica de sua escrita. Entre suas principais obras estão “O livro dos rios”, primeiro volume da trilogia “De rios velhos e guerrilheiros” e uma série de publicações de contos, como “A cidade e a infância” e “Velhas histórias”. Sua vasta produção traz uma infinidade de interpretações e possibilidades de

aproximação com a literatura brasileira, pontos importantes para os estudos da literatura de Angola.

Em Moçambique temos autores já conhecidos do público e muitos outros, inclusive que já fazem parte da literatura contemporânea, como Paulina Chiziane, José Craveirinha, Luis Bernardo Honwana, Ungulani Ba Ka Khosa, Aldino Muianga, Franciso Noa, Marcelo Panguana, Sangare Okapi, Suleian Cassiano, Adelino Timóteo, Lucílio Mantaje, Nelson Saúte e claro, Mia Couto, o mais aclamado escritor de literatura africana de língua portuguesa. Não há como não citar Mia Couto, ao abordar essas literaturas. Contudo, gostaríamos de voltar a atenção para dois poetas moçambicanos, no intuito de também deixar viva a produção de poesia deste país.

Dentre tantos outros nomes que contribuem nesse cenário, temos Rui de Noronha e Rui Knopfli, o primeiro é considerado o precursor da poesia moderna moçambicana, publicando alguns de seus poemas em revistas de circulação da década de 30 e que devido a uma decepção amorosa, veio a falecer com apenas 34 anos de idade. Suas poesias foram publicadas numa edição póstuma, intitulada “Sonetos” pelo seu professor, o que causou bastante controvérsia entre estudiosos que encontraram significativas diferenças entre suas poesias publicadas nos jornais, em relação à publicação, inclusive com alterações em versos.

Já Rui Knopfli tem uma considerável obra poética, dentre elas, “O país dos outros”, “Memória consentida” e “O corpo de Atena”, com uma vertente associada às correntes europeias, o que por vezes, a faz ser menos incluída nos estudos literários moçambicanos. Outro fator que implica diretamente esse quadro, é o fato do autor, em plena guerra para libertação de Moçambique, preferia se eximir desse espaço, sendo considerado um sujeito poético dividido entre a África e Portugal. Ambos são ricas fontes de estudo, com um eu lírico bem singular, dentro da literatura moçambicana.

Orlanda Amarílis foi considerada uma grande contista da ficção de Cabo Verde, sua literatura traz características na área de literatura feminina, apresentando traços da mulher cabo-verdiana, como também um panorama da diáspora dos emigrados cabo-verdianos. Com traços da tradição oral e uma linguagem com mistura de português e crioulo, trazem um cuidado estilístico específico para sua obra e o que a faz circular entre outros grandes nomes da literatura de Cabo Verde, como Corsino Fortes, Ovídio Martins, Teixeira de Souza, Jorge Barbosa, Gabriel Mariano, Germano Almeida, Osvaldo Alcântara, Manoel Lopes. Suas principais publicações são “Escrita e Combate” e “Contos - O Campo da Palavra”.

Na literatura de São Tomé e Príncipe podemos citar Albertino Bragança que traz em suas narrativas, a preservação da memória coletiva, por meio do colonialismo, das questões pós-coloniais e outras transformações da sociedade, como a convivência entre a tradição e a modernidade. Entre seus principais trabalhos estão “Rosa do Riboque e Outros Contos”, 1985 e “Aurélia do Vento” de 2011. Outros nomes também figuram nesse cenário, como Alda do Espírito Santo, Olinda Beja, Caetano da Costa Alegre, Conceição Lima, Francisco José Tenreiro, Marcelo da Veiga.

Em Guiné Bissau temos Conduto de Pina, Vasco Cabral, Helder Proença, Agnelo Regalla, José Carlos Schwarz, Tony Tcheka, Abdulai Sila e também Odete Semedo, que entre poesias, contos e ensaios, ela própria apresenta o que veremos em seu livro “No fundo do canto” de 2007:

"O livro mais triste que alguém haveria de ler na Guiné-Bissau. [...] o livro mais triste da Guiné-Bissau. [...] O espelho da dor de um povo e de tanto quantos se virem nele e através de a silhueta do próprio destino. Deixarei que nele corram todas as lágrimas que não puderam ser choradas. As chagas mal saradas abrirei com o meu bisturi deixando correr todo o pus para que todos possam ver a real podridão e o verdadeiro fingimento." (2007, p. 13-14.)

Entrar em contato com as especificidades e as multiplicidades presentes na sociedade e na cultura africana, por meio da leitura de textos literários em língua portuguesa, é um dos grandes benefícios adquiridos, ao conhecer as obras desses e outros grandes autores, o que viabiliza para a visão do estudante, um caminho onde seja possível, ampliar todos os recursos de ordem simbólica e real, com efeitos na comunicação e na linguagem, pontos de consideramos importantes para o encontro do leitor com o texto literário em toda sua plenitude.

### **3.5 Oficinas de leitura literária e a literatura africana em língua portuguesa na escola**

Neste capítulo apresentaremos os resultados das oficinas literárias realizadas em escolas da cidade de Campo Grande/MS, construindo uma reflexão a partir do método linear de leitura literária, tendo como foco as literaturas africanas de língua portuguesa. Procuraremos enfatizar, como um dos objetivos deste estudo, a importância do enfrentamento do texto literário *Stricto Sensu* em ambiente escolar. Entendemos que sua focalização, para além da fragmentação teórica e metodológica presentes nos MAP, é uma alternativa pertinente ao ensino de literatura na Educação Básica.

O estudo é justificado na medida em que propicia uma reflexão sobre o papel da literatura africana como refratária de fatores culturais da sociedade Lusófona, fato que possibilita a valorização de elementos culturais da África no Brasil. Um de seus objetivos é trabalhar com o ensino de literaturas africanas em língua portuguesa nas escolas escolhidas, bem como contribuir para o contato de um maior número de leitores com obras literárias produzidas na África.

Como forma de justificar a necessidade da presença específica do texto literário em ambiente de ensino; apresentamos, em seguida, uma proposta de intervenção ao ensino de literatura que tem como premissa a discussão do texto literário *Stricto Sensu*, proveniente de

uma inquietação: por que não apresentar e discutir textos literários *Stricto Sensu* em sala de aula?

Essas ações vêm do projeto de extensão “Oficina de leitura literária” desenvolvido desde 2009 na UEMS de Campo Grande, sob a orientação do professor Danglei de Castro Pereira que tinha como público-alvo, alunos da Educação Básica e, como ministrantes, acadêmicos de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande/MS. A proposta é uma adaptação do Método linear de contação de histórias, de Fanny Abramovich (1997). A ideia é ler e discutir textos literários em um contexto de interação direta entre leitores e o texto.

Passamos, antes de iniciar a discussão dos resultados da ação, a necessidade de uma breve apresentação do que denominamos “Método linear de leitura literária”. Como dito, utilizamos como base para nossa proposta metodológica uma adaptação do Método linear de contação de histórias de Fanny Abramovich (1997). Nesta adaptação, enfatizamos na leitura do texto sua especificidade estrutural. Evita-se, portanto, a leitura dramatizada ou a utilização de aspectos cênicos na apresentação do texto ao público-alvo. A ideia é obedecer à pontuação e ao ritmo do texto, utilizando-se de um tom constante na voz durante a leitura.

O primeiro passo é organizar o público-alvo em círculos ou semicírculos, evitando o modo habitual de organização da sala de aula em fileiras horizontais/verticais. Tal organização permite que o professor/leitor veja e seja visto por todos os envolvidos durante a leitura e possa, eventualmente, mediar possíveis intervenções.

Após a organização da sala o professor/leitor apresenta o texto por meio de uma pequena introdução, na qual comenta o tema do texto selecionado, os motivos da seleção e faz um pequeno histórico biográfico e bibliográfico do texto e do autor. A intenção nesta apresentação é verificar a empatia do grupo diante do texto que será lido. Feita a introdução ocorre o início da

leitura que não é interrompida durante sua realização. Após a leitura inicia-se o debate do texto, dando voz aos ouvintes e, por fim, a confecção dos pós-textos.

É importante que após a leitura e confecção de pós-textos que o público-alvo possa comentar suas produções na interação com o texto lido. Ao pedir aos ouvintes, após a realização de uma discussão sobre as impressões obtidas, que comentem suas produções o professor/leitor pode verificar em que medida o texto atingiu o leitor. Em sua maioria, os ouvintes optam pela produção de um novo texto escrito, por manifestações orais, confecção de desenhos ou qualquer outra elaboração, incluindo, pinturas com giz de cera, canetinhas coloridas ou tinta guache.

O importante, no método linear, portanto é colocar o leitor em uma interação direta com o texto lido e oportunizar a ele, ouvinte/leitor, a possibilidade de manifestar sua impressão de leitura comentando primeiro o texto lido no debate e, posteriormente, sua produção pós-textual. Ao promovermos o contato dos leitores com textos literários acreditamos criar um espaço de enfrentamento específico da diversidade literária e, com isso, contribuir com a formação de um leitor que apresenta interesse pela leitura realizada uma vez que tem a possibilidade de emitir sua impressão sobre a leitura.

Das atividades desenvolvidas na proposta, trataremos das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na perspectiva de diferentes autores e obras sem a preocupação específica de apresentar ou filiar este ou aquele autor à determinada corrente e/ou tendência literária. A ideia é focalizar o texto literário e explorar suas particularidades para, posteriormente, caso necessário, fazer referências ao “estilo de época” ao qual o texto pertence ou dialoga.

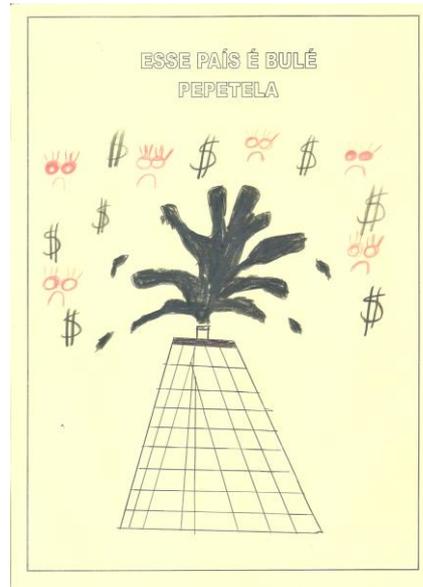
A intenção é ampliar o contato do leitor com o texto literário e, na medida do possível, com as demais manifestações artísticas. Ressaltamos, naturalmente, que as considerações resultam do debate em relação ao texto selecionado e, por isso, assumem uma versão mais formal do que a apresentação oral dentro da oficina.

Esclarecemos que não estabelecemos nenhum critério de seleção para as escolas em que aconteceriam as oficinas. Primeiro por já existir uma certa resistência quanto a alguns projetos que a universidade tenta desenvolver em âmbito escolar. Segundo, a pandemia da Covid-19, prejudicou muito o andamento das oficinas, fato que já mencionamos antes. As oficinas ocorreram nos anos 2019 e 2021 em escolas municipais, estaduais e particulares da cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.

Em uma escola estadual, em uma sala de 1º ano do E.M. iniciamos a oficina de leitura com o conto “O nosso país é bué” do escritor angolano Pepetela. Realizamos uma rápida contextualização acerca da independência e da Guerra Civil da Angola. Após a leitura, os alunos demonstraram um pouco de confusão no entendimento do texto.

Realizamos então, uma retomada de alguns acontecimentos, como o fato dos vizinhos de Lito e Dona Fefa, almejam riqueza e independência com a extração do petróleo encontrado em seus quintais e que no final descobrem ser apenas gasolina adulterada. Na sequência conseguiram realizar as produções, das quais apresentamos duas.

No primeiro desenho a representação do posto de petróleo, das cifras de dinheiro e expressões de tristeza, apontam para um entendimento das emoções ao longo do conto, a primeira de alegria e excitação com a oportunidade de ganhar bastante dinheiro e depois a tristeza, quando são desiludidos. O autor da produção a definiu como: Alegria de pobre dura pouco.

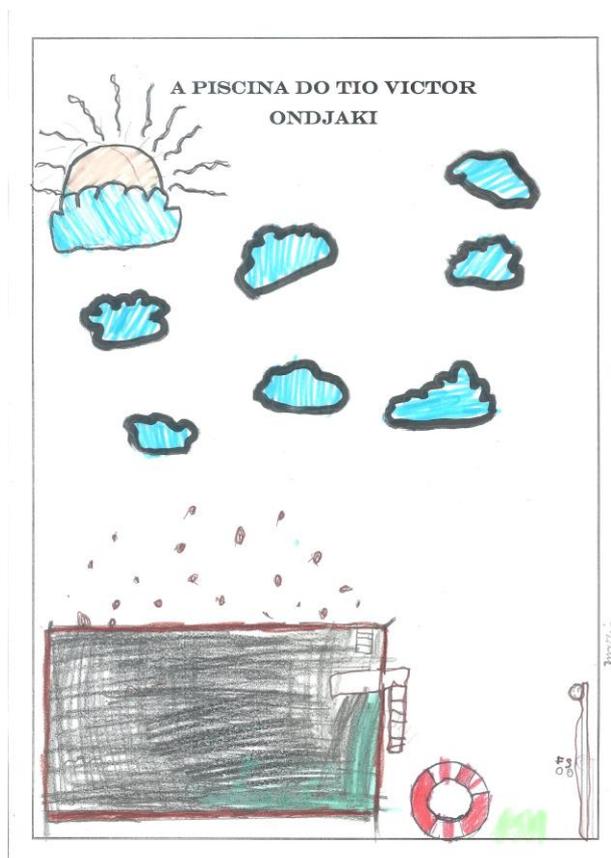


No segundo desenho temos um homem jogando moedas em um poço de desejos. Aqui a representação de outro poço, que não a do petróleo, nos mostra uma percepção diferente das demais, sobre a leitura. O autor esclareceu que seria mais fácil os sonhos serem realizados por uma fonte de desejos, do que o governo deixar as pessoas extraírem petróleo, do qual o pertencia. Mesmo esclarecendo o título do conto, a expressão bué, significando grande, nenhum aluno fez a menção a ele, como um significado de nação enquanto grandeza. Ficaram na primeira esfera do entendimento do conto.



Na mesma escola, em uma turma de 7º ano do E. F. apresentamos o conto “A piscina do tio Victor” do angolano Ondjaki. As crianças receberam o conto com bastante entusiasmo, pois esperavam algo divertido da leitura. A única contextualização realizada foi sobre a localização de Luanda e Benguela. A discussão após a leitura foi agitada e criativa, pois não houve uma preocupação sobre o conto trazer algo inverossímil, como “A prancha de saltar é de chupa-chupa de morango, no chuveiro sai Fanta de laranja, carrega-se num bolão e ainda sai Sprite...”, pelo contrário, assim como as crianças da narrativa, os alunos a cada apresentação de sua produção, criavam diversas piscinas numa espécie de efeito sensorial, demonstrando alegria e criatividade como nos desenhos a seguir, com a piscina soltando as bolinhas da coca-cola sob um dia ensolarado e a outra inserida no meio de um verde gramado, sendo abastecida com diversos produtos.





Em uma escola da rede particular de ensino, para uma sala de 8º ano, o conto apresentado foi “Escola” da escritora Olinda Beja, de São Tomé e Príncipe, que gira em torno da tristeza da personagem João Grilo, que era tratado como “o coiso” por Luís Perdigoto, o menino de posses que ia à escola, enquanto a ele era privado esse direito, pois lhe diziam que não precisava aprender a ler e a escrever, pois sua função era a de guardar ovelhas.

Contextualizamos o intuito do projeto que cuidava de apresentar contos de literatura africana de língua portuguesa, apresentamos a autora e situamos o país. Após a leitura, alguns questionamentos nos chamaram a atenção, como: Esse conto é parecido com o aquele do Machado de Assis? (referência ao “Conto de escola”). Esse João Grilo pode ser o mesmo do Auto da Compadecida, que também era muito pobre? (referência a obra de Ariano Suassuna). Os meninos são brancos ou pretos? (o conto não aborda essas características).

Os estudantes apreciaram o conto e pontuaram outras séries de questões como a importância da escola, que estudar deveria ser um direito de todas as crianças, que nenhuma deveria ficar fora da escola, que talvez nesse lugar, São Tomé e Príncipe, as crianças pobres não poderiam frequentar a escola, pois era um direito somente dos mais ricos.

Notamos aqui uma interação dos estudantes com o conto e também a capacidade de trazer outras referências, mesmo que não sejam explicitadas pelo autor e a questão da etnia, que talvez tenha surgido da contextualização da oficina, quando perguntam sobre a cor da pele das personagens, porém uma das produções parece ter descrito exatamente uma passagem do início do conto:

[...] mas tive tanta pena e tristeza de não aprender a ler! Fazia inveja o Luiz perdigoto, que era filho do maior ricaço de Tibaldinho, passar por mim logo de manhã todo penteadinho e bem cheiroso, de sacola ao ombro e eu a saber que lá dentro iam livros que ele havia de ler na escola” (BEJA, p. 43).

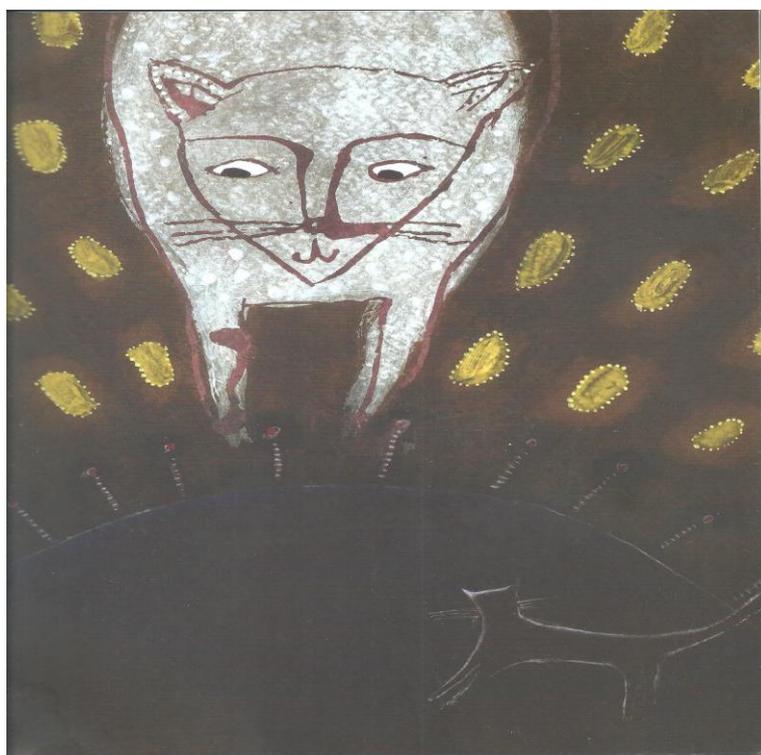


Nessa escola tínhamos a programação apenas dessa oficina com o 7º ano, porém a coordenação apreciou o trabalho e nos solicitou mais uma nos primeiros anos do E.F. Não tínhamos a intenção de trabalhar as oficinas com crianças dessa faixa etária, pois nosso público-

alvo eram os estudantes do 6º ao 9º e os do Ensino Médio, porém atendemos o pedido da escola.

Em outro momento realizamos a oficina no terceiro ano e optamos em apresentar um livro do autor Mia Couto, "O gato e o escuro" por se tratar de uma narrativa pequena com bastante ilustrações. Nossa preocupação quanto ao entendimento dos alunos superou nossas expectativas, pois conseguiram logo a após a leitura, identificar o sentimento de medo, que perpassava a história através da personagem do gato.

O livro, o qual mostramos uma ilustração a seguir, conta a história do gato Pintalgato que vive sendo alertado pela mãe para que não ultrapasse a fronteira do dia. Mas um dia, ele decide se aventurar e vai ao encontro insólito com o escuro. Quando volta para a luz do dia, descobre que seu pelo mudou, que não era mais amarelo e não tinha mais pintinhas. Agora, está todo preto e tem medo, porém no final entende que o medo do escuro é o medo das "ideias escuras que temos sobre o escuro".



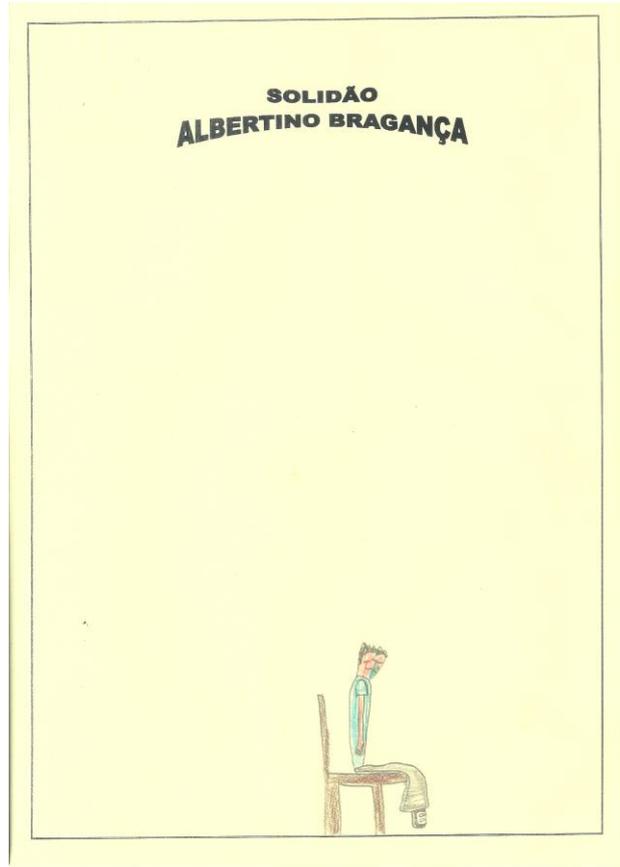
A princípio não mostramos o livro e nem usamos qualquer recurso cênico, seguimos a logística da oficina e realizamos a leitura. Somente depois que apresentaram suas produções é que circulamos o livro. Ficaram excitados e todos ao mesmo tempo, queriam contar o que haviam entendido da história. Fato interessante, quanto a capacidade que possuem em fazer o relato, sem medo de estarem certos ou errados e também de associar a fatos de sua vida, como seus medos de dormir com luz apagada e de brincar no escuro, por exemplo.

Os desenhos que seguem serviram para nosso entendimento, de que mesmo crianças com idade entre 8 e 9 anos são também capazes de compreender a leitura de um texto, mesmo tratando-se de outra origem, apesar do livro ser direcionado para crianças. No primeiro desenho temos o gato no telhado querendo enfrentar a escuridão e no segundo, o gato sendo transformado nas nuances do dia e da noite.





Em uma escola da rede municipal de ensino, em uma turma de 9º ano, apresentamos dois contos curtos, “Solidão” do escritor e político são-tomense Albertino Bragança e o conto “Ele queria tão pouco” da cabo-verdiana Dina Salústio. Contextualizados o projeto e os autores, passamos à leitura de “Solidão” e notamos que a trajetória da personagem Mento Muala, que cresceu sozinho em um país com altos índices de pobreza e que queria crescer na vida e sair da sua aldeia em São Tomé e Príncipe, não causou entre os estudantes, reações muito expressivas, tanto nas discussões, como nas produções, conforme o que mostra o primeiro desenho de um homem triste sentado em uma cadeira e o segundo representado por um homem chorando.

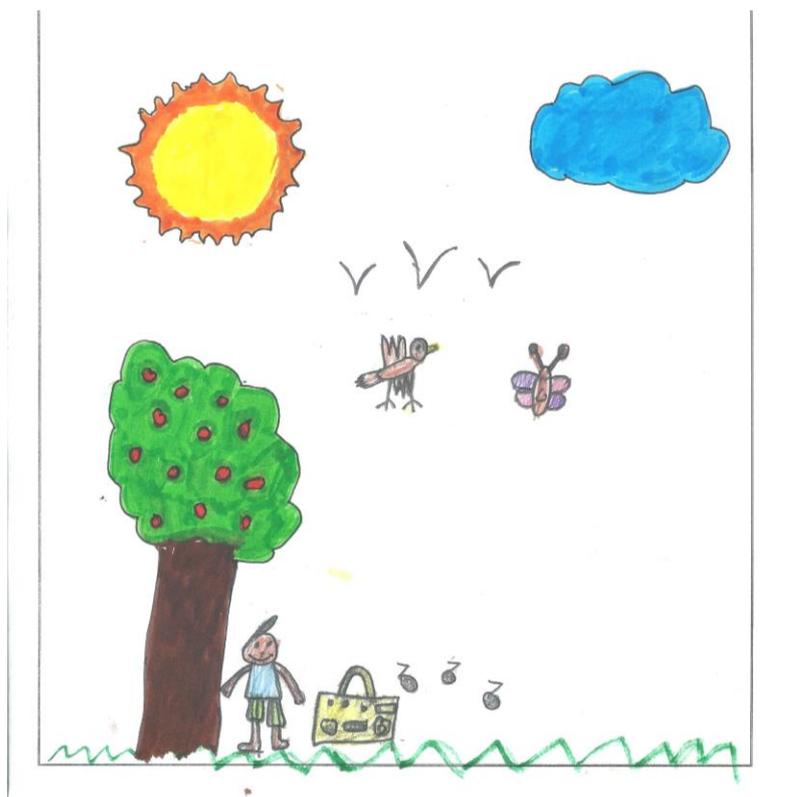


Após a leitura do segundo conto “Ele queria tão pouco” criou-se outra atmosfera entre os estudantes que teceram vários comentários sobre a narrativa da personagem Picas, um menino que morava em um tipo de instituição que abrigava crianças em condição de rua, e tinha o sonho de ter um rádio, roubando-o de um comerciante vizinho.

Alguns estudantes saíram em defesa de Picas, alegando que ele não tinha nada e o pouco que queria, não faltaria a ninguém, outros, que ele roubara apenas para ter alguns instantes de alegria, ouvindo o rádio que ele tanto sonhava em ter, mas que ele poderia devolver depois. Outros condenaram a atitude do menino, pois nada poderia justificar um roubo, mesmo sendo algo considerado de pouco de valor.

Essas divergências apareceram também nas produções, a primeira mostra o menino correndo com o rádio, e segundo o aluno, Picas corre para bem longe, pois também tem direito a um pouco de felicidade e deve ficar com o rádio. O segundo desenho retrata a passagem que a personagem ouve o rádio tranquilamente embaixo da árvore e seu autor (aluno) o defende, dizendo que ele devolverá em seguida.





Essas oficinas nos levaram a refletir sobre o processo de escolha de leitura para a sala de aula. A trajetória de Bento Muala, mostrando as alegrias e as decepções da personagem adulta, não despertaram tanto interesse da turma. Já no segundo conto, Picas sendo uma criança, a professora, outra personagem que narra o conto e que se compadece do menino, causou mais empatia entre as crianças. Dessa maneira, percebemos a importância de se fazer uma escolha adequada para cada turma, no intuito de criar uma interação natural com a leitura.

Em uma escola estadual, com uma turma de 1º ano do E.M. apresentamos o conto “O enterro da bicicleta” do moçambicano Nelson Saúte. Para contexto, explicamos um pouco sobre acontecimentos da história de Moçambique, relativos ao período colonial, antes e depois, apontando violências que ocorreram dentro desse processo.

Rapidamente os alunos levantaram questionamentos acerca do conto ser uma fábula, pois trazia a presença de animais que possivelmente teriam matado a personagem principal da história, o deputado que andava de bicicleta da aldeia até a vila. Esclarecemos que não, uma

vez que o conto apresentava que havia na aldeia, conversas sobre crocodilos que devoravam pessoas e sobre um leão que também fazia o mesmo, apesar de não ser comum, nenhum desses animais na região e dessa forma, eles não eram de fato, personagens da narrativa. De fato, o povo da aldeia, mesmo sem nenhuma prova, concluiu que o deputado havia enfrentado um leão em uma grande briga, sobrando apenas a bicicleta, que então seria enterrada para homenagear o deputado morto.

Alguns alunos ainda tentavam encontrar algum tipo de moral no conto ou alguma espécie de ditado que pudessem representá-lo, conforme apresentado na primeira figura do leão andando na bicicleta, e que seu autor definiu como: “Vão-se os deputados e ficam as bicicletas” tomando por referência a expressão popular que reflete a escolha pelo mal menor. Perde-se o secundário, mas preserva-se o mais importante em “Vão-se os anéis e ficam os dedos”. Já no segundo desenho, que traz um mensageiro correndo com uma carta na mão, temos a representação do fim do conto:

(...) Chegara não muito tempo antes, um mensageiro. O homem fizera tudo para chegar antes dos funerais da defunta bicicleta. Porém, houve percalços que o atrasaram pelo caminho. A sua volta estavam apenas os homens que haviam comparecido aquele último ritual de despedida do deputado. As mulheres mantinham-se a parte. O mensageiro caiu fatigado, sempre com a língua de fora. Ainda tentaram reanimá-lo. Estava morto antes de revelar o que lhe trouxera de tão longe. (SAÚTE, 1997, p.32)





Na mesma escola, em uma turma de terceiro ano do E. M. apresentamos o conto “Nas águas do tempo” de Mia Couto. Apesar de bastante conhecido pela referência ao conto “A terceira margem do rio” de Guimarães Rosa, os estudantes disseram desconhecer a ambos, quando fizemos essa contextualização. O conto teve uma boa receptividade entre os alunos, gerando discussões sobre as representações simbólicas da morte, dentro de algumas religiões.

Na produção que segue temos um homem em um rio com algumas pessoas de um lado da margem, segundo o autor do desenho, a figura do homem no barco, representa o barqueiro da morte e as pessoas são as próximas que serão levadas a outra margem do rio, para terem seu encontro com a morte.

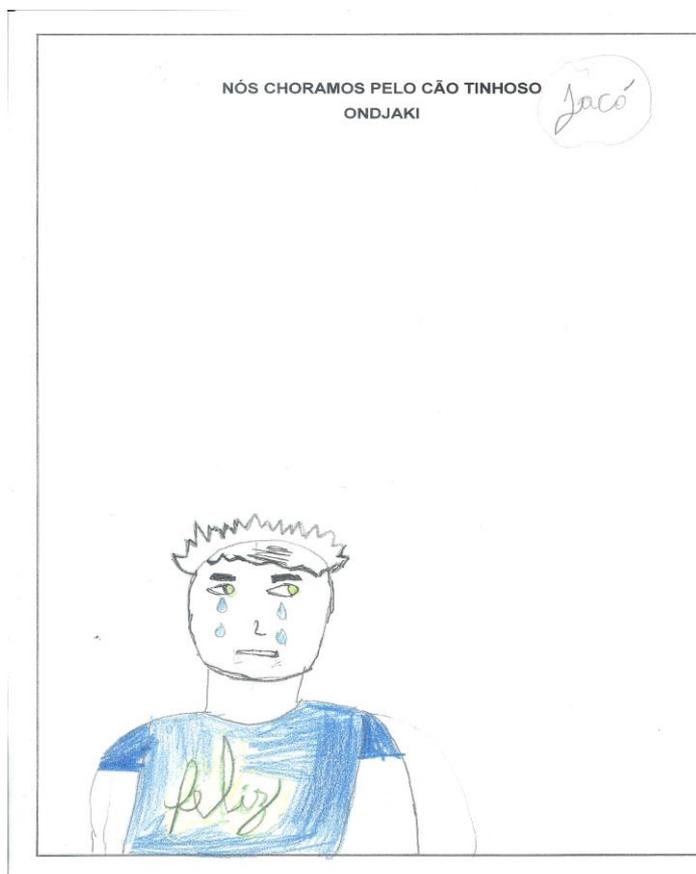


Nenhum aluno enfatizou a relação entre avô e neto e sobre a importância de ouvir os mais velhos, que propagam algumas tradições passadas de geração em geração, através da oralidade, fato importante nas literaturas africanas de língua portuguesa, que ao final, também contextualizamos na oficina.

Em uma escola da rede particular, em uma turma de 8º ano, apresentamos o conto do escritor angolano Ondjaki, “Nós choramos pelo cão tihoso”, releitura do conto “Nós matamos o cão tihoso”, do livro com mesmo título, publicado, em 1964, pelo escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana. Depois da leitura do texto, a maioria dos envolvidos manifestou interesse pelo texto de Honwana, a fim de buscarmos um porquê para a violência sofrida pelo cão.

Em uma das produções, temos a figura da personagem Jacó, um aluno do 8º ano que deveria ler em voz alta o conto, mas não poderia chorar, pois já eram meninos grandes, o autor

do desenho consegue fazer essa representação, mostrando Jacó com lágrimas pelo rosto, mas com a legenda de feliz na camiseta, pois precisava mostrar-se “durão” diante da narrativa que ele já conhecia antes, e sabia como era triste a descrição do assassinato do cachorro.



O segundo desenho mostra uma lágrima sobre um fundo escuro, que segundo seu autor, representa o choro de toda a turma, com a leitura do conto. A turma do conto, e sua turma real que também era de 8º ano e que se conhecesse o conto, também teria chorado e acrescenta que não há problemas em chorar pelo outro, em sentir pena, em ficar triste com os acontecimentos que assolam as pessoas.

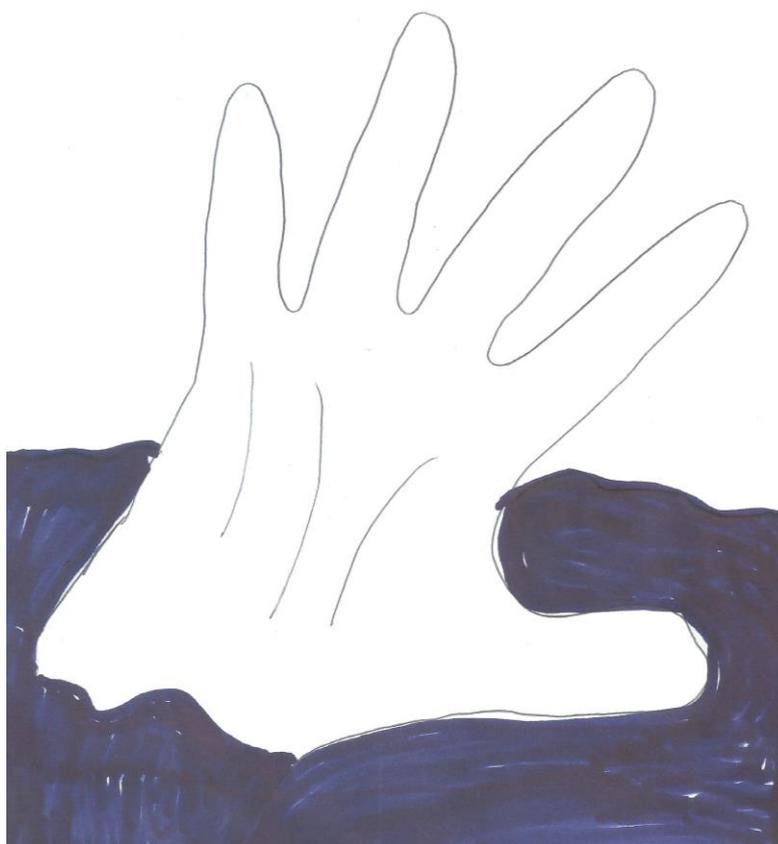


Nossa intenção em trazer o conto de Ondjaki era exatamente a de despertar a curiosidade sobre o conto de Honwana, a fim de que os alunos consigam a partir da leitura de ambos, entender as imbricações entre os dois contos, desvelando para os leitores sobre o que tratam. Não tivemos a oportunidade de retornar à escola, mas deixamos com a professora de língua portuguesa o conto “Nós matamos o cão tihoso” para que realizasse a leitura com a turma.

Em uma escola estadual, a qual citamos anteriormente, que realizava um projeto de interdisciplinaridade entre história e literatura, com temas relacionados a África, apresentamos em uma turma de 3º ano do E.M. o conto “A mãos dos pretos” de Bernardo Honwana, mesmo autor do conto do cão tihoso. O processo de apresentação da oficina e do texto despertou grande interesse nos ouvintes, gerando uma sequência de discussões sobre o preconceito

racial, que muitas vezes é construído a partir de concepções utópicas que são disseminadas dentro da sociedade.

A produção a seguir traz uma mão branca emergindo de um rio com águas escuras. O autor do desenho nos explica que são as mãos dos pretos pedindo socorro, nesse caso com uma luva branca, pois assim quem sabe o pedido de socorro será atendido, se as pessoas acharem que quem está precisando de ajuda é um branco e não um preto.



A segunda produção traz uma mulher gorda, com cabelos cumpridos, de vestido rosa, com um livro nas mãos. A princípio a autora do desenho não queria se manifestar sobre o desenho, porém em meio as discussões, ela disse que representava as mãos dos brancos nas literaturas africanas e que deveria ser as mãos dos pretos, nesse lugar.



A criança do conto apresenta bastante curiosidade e inquietação ao perguntar a várias pessoas, por que as palmas das mãos dos pretos eram brancas e mesmo diante das respostas que apontavam discursos racistas e discursos religiosos contundentes, não perde a inocência na tentativa de buscar essa resposta.

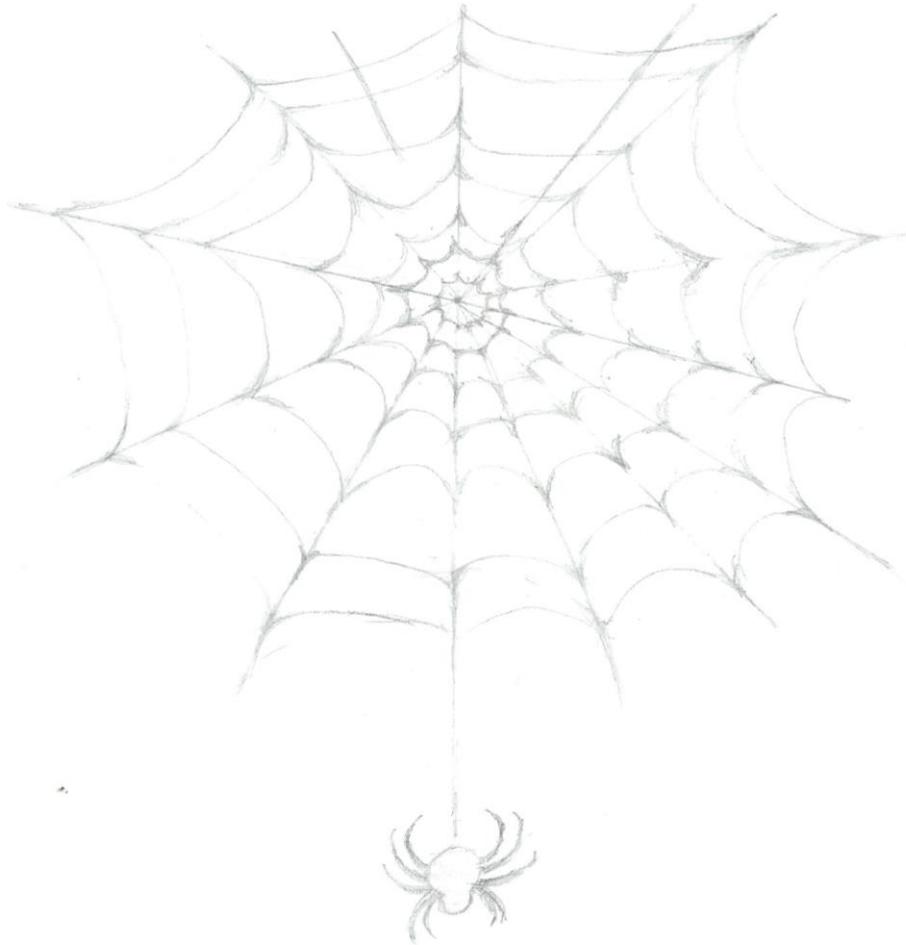
Percebemos nessa turma um certo avanço quanto as discussões sobre racismo e questões afirmativas, todos com opiniões muito bem formadas acerca desse tema, o que é representado de forma muito singular no primeiro desenho, e que é de extrema importância para a formação desses jovens, no combate ao racismo dentro de nossa sociedade, porém as discussões relativas ao texto propriamente dito, que traz as inquietações do menino, não foi tão abordada de forma mais direta pelos alunos.

Outro ponto que cabe uma reflexão é sobre a segunda produção, pois o desenho referia-se a mim, pelas características físicas e pela roupa que usava nesse dia. Notamos que a aluna não se ateu ao texto literário, sua preocupação maior era relativa ao lugar de fala, sobre quem apresentava as literaturas africanas, fato que já abordamos nesse trabalho, e que nos causa uma preocupação, quanto a literariedade dos textos e seu projeto estético, que nesses casos, parecem ser desconsiderados.

Ainda tínhamos outra oficina marcada nessa escola com outra turma e o conto seria “A infinita fiadeira” de Mia Couto, porém solicitamos a possibilidade de trabalhar novamente com essa turma, em virtude da boa interação com o projeto. Atendendo ao nosso pedido, as professoras juntaram duas turmas, essa anterior e mais uma do 2º ano do E.M. Dessa forma, apresentamos dois contos de Mia Couto, “A infinita fiadeira” e “Saia Amalrotada.”

Principalmente os alunos que participaram da oficina anterior, fizeram comentários a respeito desses textos, indicando uma certa dificuldade na leitura/audição dos contos de Mia, em relação à “As mãos dos pretos” trabalhado na oficina anterior. Alguns apontaram traços de texto poético no conto da fiadeira e outros a existência de construções mais elaboradas em alguns excertos do saia. “/....parece poesia,/....tem umas partes, uma frases difícil de entender.”

Na sequência, retomamos alguns pontos e os participantes conseguiram desenvolver mais a compreensão das leituras, o que resultou nas produções que se seguirão. No primeiro desenho, o aluno reproduziu de forma bastante literal a aranha tecendo uma linda teia. Na segunda produção, um aluno trouxe alguns versos de rap que ele conhecia, a respeito da pichação. Ambos conseguiram internalizar uma das nuances do conto, fazer arte, pela arte.



x

Piscar é a arte correr foz parte  
 minha murela  
 espalhar nos 4 cantos da cidade.

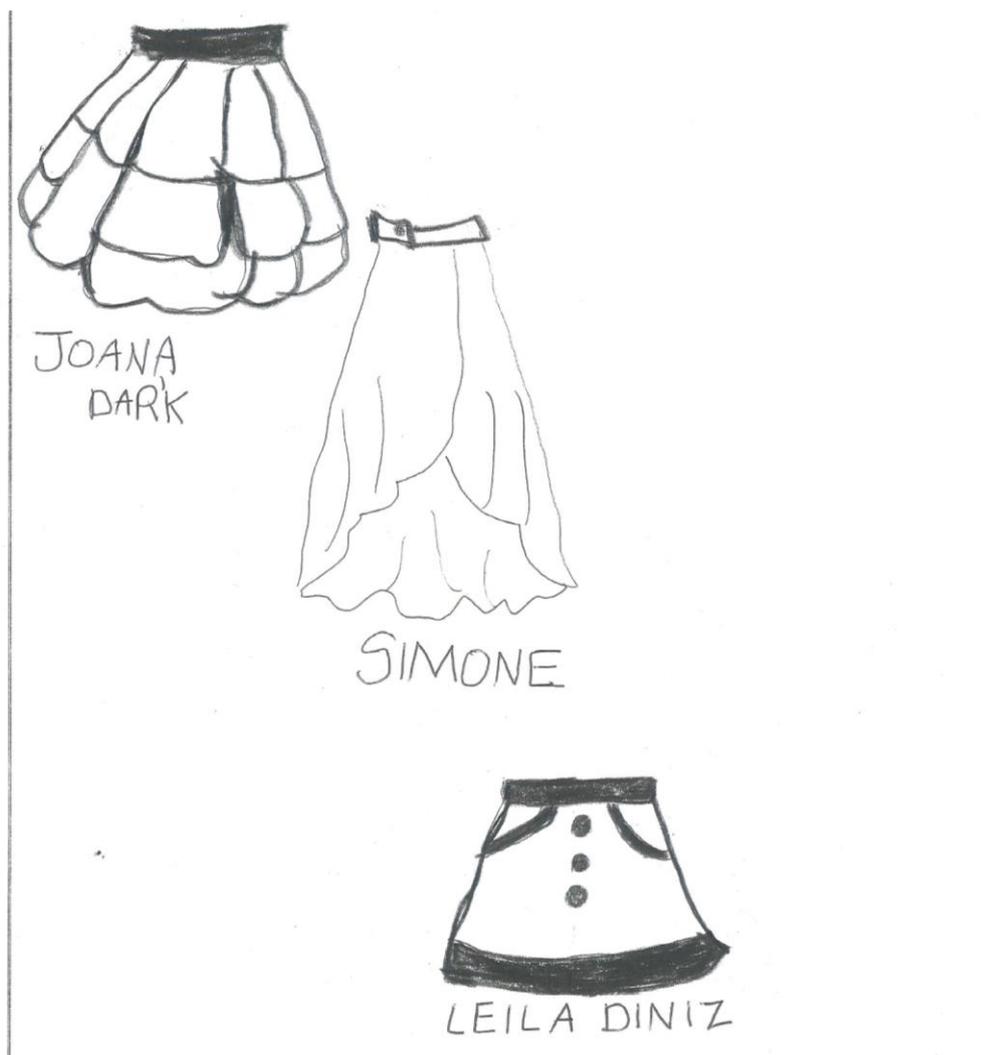
Piscar é arte rodar foz parte

Pm bola o plano te no atitudes.

Retomamos também alguns excertos de “Saia amalrotada” e as reflexões aqui surtiram uma interação maior no debate, com mais comentários em relação ao conto anterior. Na primeira produção, a aluna explica que trocou a roupa da personagem e a colocou na sala de aula, estudando, participando do momento da oficina, pois assim, talvez, ela seria feliz.



O segundo desenho mostra algumas saias com nomes de algumas figuras do movimento feminista, consideradas pela aluna, como: Joanna d’Arc, Simone de Beauvoir e Leila Diniz. Ela explica que todas as mulheres deveriam ser independentes, tanto financeira, como a seus sentimentos, sem deixar que os homens decidam suas vidas.

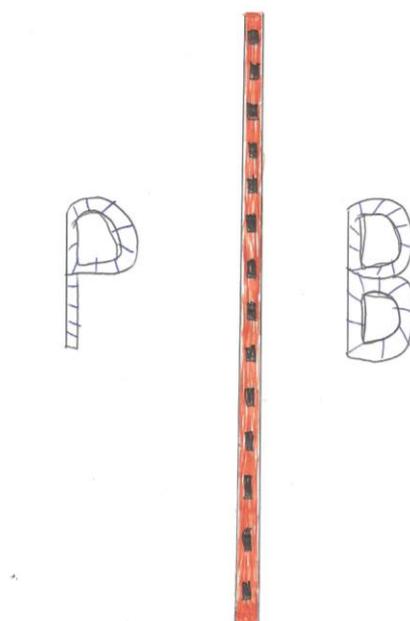


A dificuldade apresentada pelos alunos com os textos de Mia Couto, se dá pelas características da escrita do autor, que sempre guarda nas entrelinhas, algum dilema ou uma reflexão, como também faz uso de artifícios poéticos. Quanto ao uso da língua, mescla o português de Portugal com o português praticado em Moçambique. Contudo, os textos não devem ser abandonados diante da relutância dos estudantes, pelo contrário, devem ser lidos e trabalhados, para que se habituem a sua compressão.

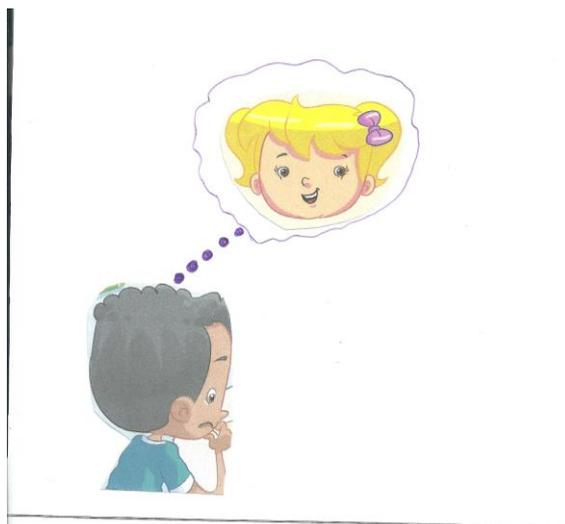
Em uma turma de 1º ano de E.M de uma escola estadual apresentamos o conto “Fronteira de asfalto” de Luandino Vieira, que aborda aspectos do processo colonial e o

segregacionismo racial que pode gerar várias possibilidades de leitura em sala de aula. O texto criou entres os estudantes, discussões sobre o tema racismo e suas terríveis consequências.

Contudo, nessa escola, os alunos conseguiram encaixar essas discussões dentro dos acontecimentos do texto, observando as passagens e as personagens. Diferente da oficina realizada com o tema “As mãos dos pretos” em outra escola, em que a discussão ficou fora do texto. Na produção que segue, um aluno desenhou um asfalto dividido por uma faixa, com as letras P e B de cada lado, sugerindo brancos e pretos sendo separados.



Na outra produção, um aluno usou recortes que representavam a personagem de Ricardo pensando com tristeza em sua amiga Marina e porque alguma coisa os afastava, apontou também para a cor do balão de pensamento, ao qual se referia a imagem que Ricardo tinha da neve que nunca vira...neve cor de violeta.

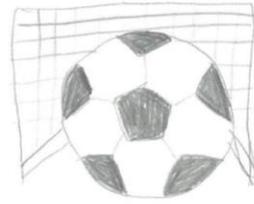


Em uma escola estadual com duas turmas de 9º ano, em dias diferentes, trabalhamos o conto “Mutuola” de Paulina Chiziane. A primeira turma mostrou-se bastante indiferente ao conto, não compreendendo, inclusive a metáfora da águia, que assim como as andorinhas, são filhas da liberdade e assim gostaria de ser a personagem do conto, uma jogadora de futebol, dentre outras coisas.

A primeira produção mostra uma bola no gol e uma águia. O autor do desenho disse que era a águia fazendo o gol, no lugar da personagem do conto. Outros alunos ficaram um pouco confusos e não conseguiram assimilar bem a narrativa. Uma faixa etária de alunos mais imaturos e/ou um dia em que estavam muito agitados, ou o conto não os tenha agradado, talvez justifiquem essas ações.

A segunda turma, ao contrário da primeira, acolheu a história da personagem Maria Mutola e conseguiu fazer uma boa discussão sobre o papel da mulher na sociedade, sobretudo sobre o lado profissional, apontando os preconceitos no conto contra a personagem, que não a deixaram jogar futebol, mas ela conseguiu ser uma atleta corredora. O desenho que segue vem

ao encontro das discussões, que traz a frase: Lugar de mulher é...que o autor explica que as reticências ficam abertas, para as mulheres preencherem com que quiserem.



X

LUGAR  
DE  
MULHER É..

Em uma escola da rede particular, em uma turma do 2º ano do E.M. apresentamos o conto de Mia Couto, “A cantadeira”. Os estudantes disseram que já conheciam o autor e o conto foi bem recebido, alguns alunos apontavam traços eróticos nele, outros relacionaram com morte e luto e as discussões foram bem proveitosas. No entanto, a maioria dos alunos não conseguiu entregar e apresentar sua produção, pois fomos interrompidos pela coordenação, que informou que a classe teria que participar de um ensaio geral, sobre outro evento da escola. Abaixo segue um desenho do aluno, mas sem sua explicação, porém consoante com o texto.



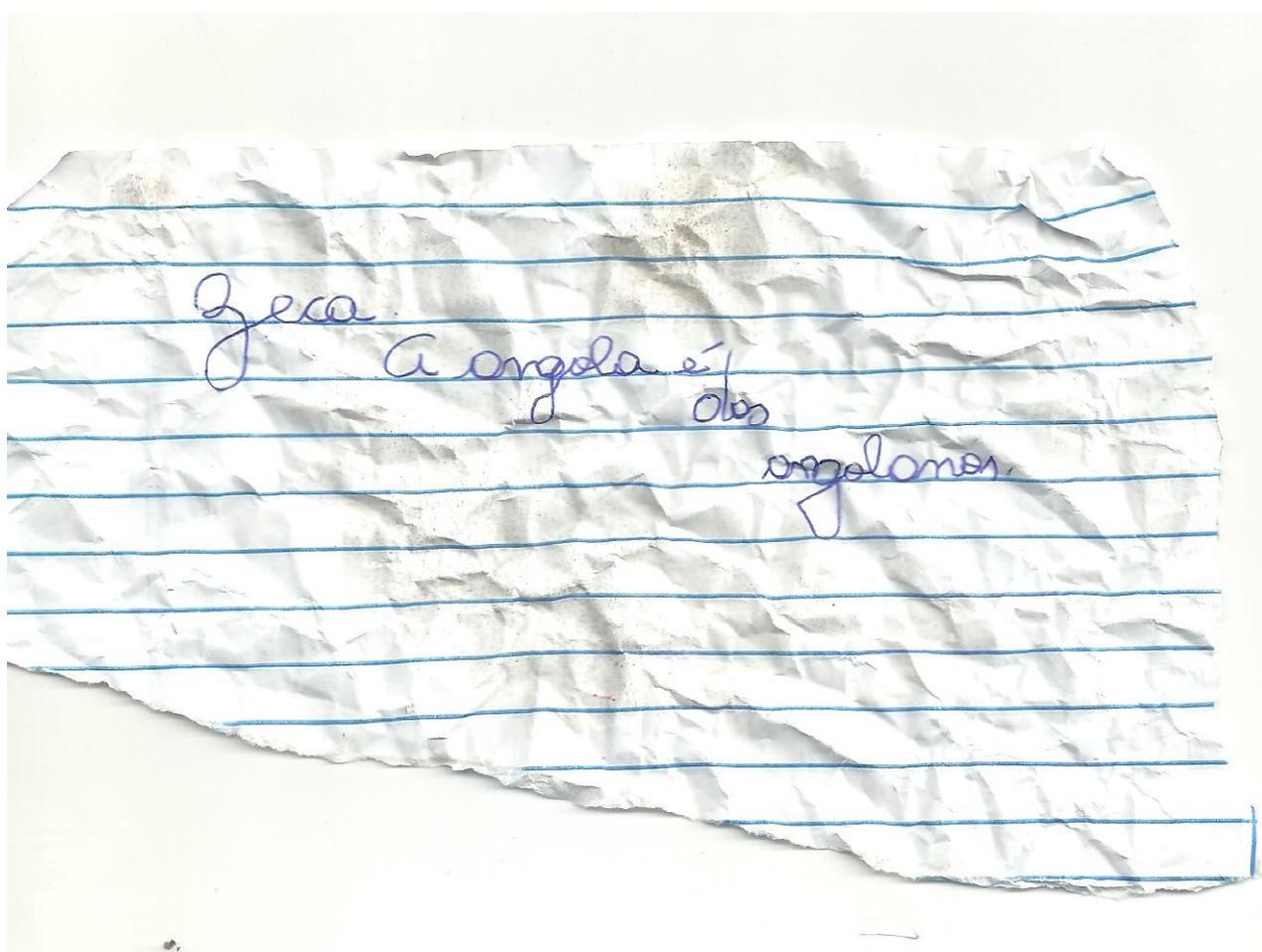
A última oficina que apresentamos aqui foi realizada em uma escola estadual com duas turmas de 2º ano do E.M. O conto é “Zito Makoa, da 4º classe”, do escritor angolano Luandino Vieira. O cenário é a escola e amizade entre Zito, menino negro e Zeca Silva, chamado de amigo dos negros. O conto foi logo aceito na leitura do título e após contextualizarmos a oficina e as questões de guerra do país angolano que retrata o conto, as discussões foram bem proveitosas.

Em uma das produções temos um soldado armado indo em direção a uma criança que está chorando sentada no chão. O autor do desenho situa a imagem num cenário de guerra e como ela devasta a vida de um povo, principalmente as crianças. Diz ainda que as brigas que o conto apresenta, que acontecem na escola, deveriam ocorrer por qualquer outra razão, menos por um motivo relacionado à guerra.



A outra produção foi bastante criativa, pois o estudante reproduziu a imagem do bilhete trocado entre os garotos, motivo da discórdia em sala que culminou no castigo de Zito, aplicado pela professora. O fim do conto mostra a cena do bilhete:

[...] 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 ao amigo o pequeno bocado do caderno de uma linha, onde a letra gorda e torta dele, Zito Makoa tinha escrito durante a lição "ANGOLA É DOS ANGOLANOS"....Devagar, trepando na cadeira, sem barulho, recebeu o bilhete, guardou-lhe bem no calção e pôs outra vez na mão do amigo as três balas vazias, que luziram amarelas na pele cor-de-rosa de Zeca Silva. Mirando o amigo afastar-se com depressa no passo dele, pequeno, de pardal, Zito Makoa deixou correr as lágrimas no meio do riso grande que lhe enchia no coração e engoliu, atrapalhado, o ranho que corria do nariz e lhe deixou na boca um bom gosto de mel". (VIEIRA, 1997, 45)



Ao pensar reflexivamente sobre as oficinas realizadas nos parece proeminente a interação dos leitores com os textos em discussão. Lembramos que a proposta das oficinas é apresentar diferentes textos literários de autores africanos em língua portuguesa a leitores em formação, no caso, alunos da Educação Básica.

Uma das questões que aparecem como pano de fundo para reflexões futuras é a ideia de que o trabalho com a diversidade textual, aqui o literário, deve ser feita de forma a contextualizar a leitura e, na aresta de Chartier (1998), oportunizar a interiorização do texto pelo leitor, sobretudo, quando pensamos em um leitor em formação.

### **Considerações finais**

Quando iniciei essa pesquisa na graduação, não compreendia o verdadeiro sentido do porquê ensinar e/ou estudar a literatura africana em língua portuguesa. Apresentando o trabalho em congressos de estudos literários ao longo da graduação e mestrado, por muitas vezes fui questionada sobre a escolha deste objeto de estudo, em detrimento de outras literaturas como a inglesa, americana, entre outras, conforme já mencionamos aqui.

Minha primeira resposta a tais questionamentos era baseada na aplicação da Lei 10.639 de janeiro de 2003, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Ou seja, a justificativa usada era postulada unicamente ao fato de existir uma exigência para que ela fosse estudada.

O fato é que esta pesquisadora, ao iniciar os trabalhos, também desconhecia seu objeto de estudo, talvez a explicação para as respostas dadas num primeiro momento. No decorrer do tempo, na ampliação da pesquisa, na aprendizagem de se tornar um professor/pesquisador, essa visão anterior se dissipou, dando lugar a um pensamento mais profundo no que tange estudar a Literatura Africana em língua portuguesa.

Ao pensar na literatura sob um panorama geral, devemos usar sua definição como uso estético da linguagem escrita, como está descrito em vários conceitos sobre a mesma, mas devemos também entendê-la como expressão de um povo, como tudo que desperta a emoção e

a imaginação do leitor. Literatura como representação do real, o que a difere de outras manifestações artísticas, pelo uso da linguagem em sua melhor forma.

E a Literatura Africana, assim como qualquer outra produzida em qualquer continente apresenta tudo isso. Ela traz toda a expressividade de seu povo, através de marcas deixadas em seus textos. Marcas de ritos e passagens deixados por seus ancestrais, apresentadas na Terra Sonâmbula de Mia Couto. Marcas de sua maior luta por liberdade, descritas no conto Zito Makoa da 4<sup>o</sup> classe, de Luandino Vieira. Marcas de uma identidade forjada no “xão” das poesias de Ondjack e nos mais diversificados léxicos que permeiam os poemas de vários outros autores.

Hoje, quando interrogada sobre porque optei em pesquisar a literatura africana em língua portuguesa, poderia citar ainda a Lei 10.639/03, mas citaria também todos esses exemplos dados acima, além de agregar toda a conexão existente entre Brasil e África, no que tange os processos históricos, de identidade e memória.

Há uma grande preocupação com o docente que está atuando na sala de aula e não trabalha a literatura africana em língua portuguesa. Fato evidenciado nas entrevistas realizadas nas escolas que talvez são abordadas na disciplina de língua portuguesa, porém com menor enfoque do que o esperado.

A universidade precisa fazer o papel de olhar com mais cuidado para o literário. É preciso reler os clássicos respeitando seu lugar dentro da história da literatura, mas também se faz necessário a inclusão dos textos que já foram considerados marginais, como os africanos que mesmo a passos lentos, vem ocupando um lugar que lhe é seu por direito.

## REFERÊNCIAS

ABDALA Jr., Benjamin. **Literatura, História e Política – Literaturas de língua portuguesa no século XX**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes; 1997.

BARBOSA, J. A. **Leitura, ensino e crítica da literatura**. In: BARBOSA, João Alexandre. A biblioteca imaginária. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996, 59 p.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Trad. Leyla P.-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BECHARA, Evanildo. **O ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 11.ed. São Paulo: Ática, 2002.

BORGES, J. L. **Ensaio autobiográfico (1899-1970)**: Jorge Luis Borges com Norman Thomas di Giovanni. Tradução Maria Carolina de Araujo, Jorge Schwartz. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: set. 2019

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images>> Acesso em: 04 de julho. 2019.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. **Direitos humanos e literatura.** In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. Direitos humanos. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Dialética da malandragem.** In: **O discurso e a cidade.** São Paulo, Duas Cidades, 1993.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura.** In: **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Estímulos da criação literária.** In: **Literatura e sociedade.** 2 ed. São Paulo: Nacional, 1967. p. 47-81.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura e outros ensaios.** Coimbra, PT: Angelus Novus, 2004.

CARVALHO, Ruy Duarte de. **Actas da Maianga,** 2003, p.134.

CARVALHO, Ruy Duarte de. **A câmara, a escrita e a coisa dita... fitas, textos e palestras.** Lisboa: Cotovia, 2008, p. 43.

CAVALLO, G. CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental.** Vol.1. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CHIAPPINI, M. Lígia. **Reinvenção da catedral:** língua, Literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIAPPINI, M. Lúcia. **Reinvenção da catedral: língua, Literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino.** São Paulo: Cortez, 2005.

CHAVES, Rita. Pepetela: **Romance e utopia na história de Angola.** Disponível em <[www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/pdf/via02/via02\\_18.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/pdf/via02/via02_18.pdf)>. Acesso em 05 fev. 2010.

CHAVES, Rita de Cássia Natal; MACEDO, Tania Celestino de. **Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa.** [S.l.: s.n.], 2006.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

COSSON, Rildo. **A sequência básica.** In: Letramento Literário: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.51

COSSON, Rildo: **Letramento literário: teoria e prática / 2. ed.** São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **Contos do nascer da Terra.** Lisboa: Editorial Caminho, 1998.

\_\_\_\_\_. **E se Obama fosse africano? Ensaio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **O fio das missangas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **O outro pé da sereia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pensatempos: textos de opinião.** Lisboa: Caminho, 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e Afrodescendência**. In: Literatura, política, identidades. Belo Horizonte: FALE-UFMG: 2005. p. 113-131.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: EDUNESP, 2005.

FERREIRA, Maia. **Espontaneidades de minha alma**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2002.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Biblioteca Breve; Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1977.

FERREIRA, Manuel. **50 poetas africanos: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe**. Lisboa: Plátano Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOVERNO DE ANGOLA (2010). **Boletins de Estatísticas Sociais 2005 – 2008**. Luanda, 2010. -(pepetela 2010)

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Ática, 1985.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 10. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto: será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MACEDO, Tânia e CHAVES, Rita. **Literaturas de Língua Portuguesa: marcos e marcas - Angola**. São Paulo: Arte e Ciência, 2007. (Coleção Literaturas de Língua Portuguesa).

MATTA, J. D. Cordeiro da. **Delírios**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, Lisboa, 2001.

MOSCOVICI, Sergi. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, 186p.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, D. C. Oficina de leitura literária: em movimento. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA: FRONTEIRAS DE DIVERSIDADE, RESISTÊNCIAS E RUPTURAS. América Platina: fronteras de diversidad, resistencias y rupturas, 2014, Dourados/MS. **Anais (...)** Dourados: 2014. v. 1. p. 1-15.

PEREIRA, D. C. Literatura e formação de leitores: o texto literário e a sala de aula. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 9, p. 56-72, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016

PEPETELA. 2010, Algumas questões sobre a literatura angolana. Disponível em <http://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/122-algumas-quest%C3%B5es-sobre-a-literatura-angolana> Último acesso em 03 de agosto de 2013.

ROCCO, M. T. F. **Literatura / ensino: uma Problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

RUI, Manuel. Eu e o outro – O Invasor. **Sonha, mamana África**. São Paulo: Epopéia, 1987.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares. **Revisitando a cooperação Brasil/África face aos desafios dos novos tempos**. In: Estudos de Sociologia (Recife), v. 15, p. 107-120, 2010.

-----**As Cantigas Medievais e as Cantigas de Dito: uma leitura comparada possível**. In: Scripta (PUCMG), v. 11, p. 57-78, 2007.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SQUIRRA, S. C. M. **Sociedade do Conhecimento**. In MARQUES DE MELO, J.M.; SATHLER, L. Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação. São Paulo: Unesp, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 3. ed. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. Tradução de Clarissa Madureira Sabóia et al. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VEIGA, Marcelo. **O canto do ossobó**. Lisboa: Edições ALAC, 1989.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor.** Novas Perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.