

## **Africanidades e educação literária: as literaturas africanas de língua portuguesa no currículo escolar**

**Giselle Larizzatti Agazzi<sup>1</sup>**

As africanidades no currículo escolar brasileiro detonaram inúmeras discussões. Além de representarem uma possibilidade para a educação das relações étnicas e raciais, para a reflexão sobre a presença do negro na formação da sociedade brasileira, a representação dos afrodescendentes nas artes, especificamente quando exigem o olhar crítico sobre seu ensino, desafiam os professores, pesquisadores e estudantes a repensarem os modelos de história literária ensinados e aprendidos até hoje, além de provocarem um dos problemas mais complexos do ensino da literatura, a questão do cânone literário.

O que se pretende iluminar na discussão aqui proposta são os alcances do impacto dos estudos de África para o ensino da literatura. Para tanto, faz-se necessário recuperar o debate em torno da formação do leitor literário seja nas escolas de educação básica seja no ensino superior: quais textos literários selecionar para os estudantes e como tratá-los diante da lei 10.639/03, depois ampliada na lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras? qual o conceito de “marginalidade” para os estudos literários, que sempre colocaram a Europa como espaço propagador da cultura letrada?

Tais questões serão percorridas à luz do que se entende ser a matriz geradora das “africanidades” na área de interesse, ou seja, as literaturas africanas de língua portuguesa.

---

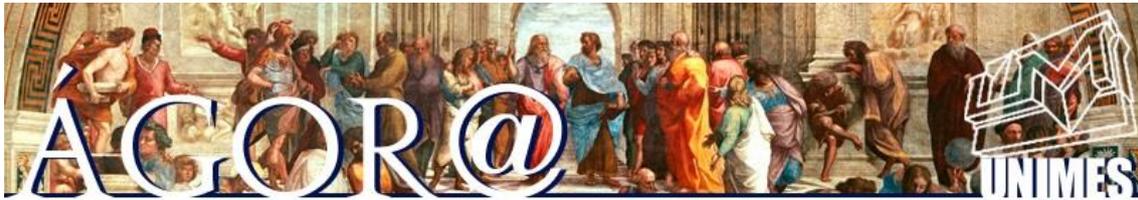
<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado (1998) e doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente, desenvolve um projeto de tradução como doutoranda da área de Língua, Literatura e Cultura Italiana da Universidade de São Paulo (desde 2009). Coordenou e participou do Projeto de Extensão “Formação de Leitores da Rede Pública de Ensino de São Vicente”. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino e literaturas.

## Do que se sabia sobre “centros” e “periferias”

O vigor das literaturas africanas de língua portuguesa poderia por si só justificar a importância do seu ensino na educação básica. Mas então seria possível pensar também nas literaturas latino-americanas, por exemplo. E não é o caso. O caso é refletir sobre os problemas que permeiam os documentos oficiais publicados pelo MEC, construídos em um período histórico brasileiro em que se repensam as questões relativas à formação miscigenada da nação e as contribuições culturais dos povos que a compõem. Com forte influência dos grupos sociais tidos como minoritários, caso dos negros e afrodescendentes, a partir do início do século XXI, houve a crescente necessidade de amplificar e qualificar as várias vozes marginalizadas, o que, não apenas no Brasil, significou valorizar as africanidades.

O processo de independência nas ex-colônias do império português se inicia em meados de 1950 e se estende em alguns países por décadas, dando início depois a longas guerras civis. Moçambique e Angola passaram mais de vinte anos em conflitos armados, cujos termos, respectivamente, em 1975 e 1976, não trouxeram o início de tempos de paz. A situação pós-independência de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde foi marcada pela violência e corrupção. A consolidação do sistema literário nesses territórios se deu a partir de então, apesar das altíssimas taxas de analfabetismo e da quase absoluta predominância das línguas nacionais nos usos sociais (o português ainda hoje é pouco falado em países como a Guiné-Bissau).

As informações históricas sobre as relações literárias entre o Brasil e o império português na África datam do século XIX, quando o poeta José da Silva Maia Ferreira, autor do primeiro livro africano de que se tem conhecimento - *Espontaneidades da minha alma: Às senhoras africanas*, publicado em 1850 - esteve no Rio de Janeiro. O autor divulgou a verve romântica dos escritores brasileiros, reconhecidamente de Gonçalves Dias, como se pode identificar no seu poema “À minha terra”, publicado tão logo retorna do Brasil:



“De leite o mar - lá desponta  
Entre as vagas sussurrando  
A terra em que cismando  
Vejo ao longe branquejar!  
É baça e proeminente,  
Tem d'Africa o sol ardente,  
Que sobre a areia fervente  
Vem-me a mente acalentar.

Debaixo do fogo intenso,  
Onde só brilha formosa,  
Sinto n'alma fervorosa  
O desejo de a abraçar:  
É a minha terra querida,  
Toda d'alma, - toda - vida, -  
Qu'entre gozos foi fruída  
Sem temores, nem pesar.

Bem vinda sejas ó terra,  
Minha terra primorosa,  
Despe as galas - que vaidosa  
Ante mim queres mostrar:  
Mesmo simples teus fulgores,  
Os teus montes tem primores,  
Que às vezes falam de amores  
A quem os sabe adorar!”

Os evidentes diálogos intertextuais com a nação brasileira põem em perspectiva a eleição dos trópicos como fonte de inspiração em detrimento da nação portuguesa ou até mesmo francesa. O Romantismo, burguês e europeu, vivenciado literariamente no Brasil, cumpre seus vieses revolucionários nas letras africanas, que buscaram nas inflexões de outro colonizado os modelos construídos pelos colonizadores. O nacionalismo, a busca da identidade, a história do povo emergem para além do conteúdo: “É em José da Silva Maia Ferreira que se indica uma certa consciência regional, condição primeira para uma consciência nacional” (FERREIRA, 1977, p. 9)

As literaturas africanas de língua portuguesa seguem percursos próprios depois da independência, apesar de também guardarem inúmeras similaridades. Como mostra



Rita Chaves (1999) ao analisar a literatura angolana, as cinco nações africanas de língua portuguesa escolhem o Brasil como referencial literário tanto nos anos que antecedem a independência como nos que a sucedem, quando olhar para o Brasil é ainda mais necessário seja pelas afinidades étnicas e raciais advindas da diáspora africana, seja pela busca de superar as marcas da violência do Império: o Portugal salazarista e violento não poderia servir de modelo para os escritores e intelectuais das ex-colônias – muitos deles, inclusive, guerrilheiros -, os quais vieram a ocupar cargos políticos importantes, como Agostinho Neto, o primeiro presidente de Angola livre.

Kabengele Munanga alerta para a atitude do português nas terras africanas, evidenciando a ação violenta das instituições na vida do povo como se vê na própria escola, sabidamente, um importante instrumento de colonização e de opressão:

“Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham a priori desprezo pelo mundo negro (...). A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos (...) mais as necessidades econômicas de exploração, predisuseram o espírito do europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais.” (1985, p. 09)

O conto angolano “A Menina Vitória”, de Arnaldo Santos, condensa essas relações de poder de que fala Kabengele: a personagem de nome Vitória é uma mestiça, que estuda na Metrópole (Portugal), tornando-se professora em Angola. Tendo assimilado de modo acrítico a cultura do colonizador, ela incorpora a ideologia dominante, ignorando, como afirma Kabengele, “a história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos”. Vitória, professora da 3ª classe, é aos olhos de seu aluno Gigi, uma “mulatinha fresca e muito empoadá”, que não perdia a oportunidade de mostrar sua predileção pelos alunos de cabelos alourados e lisos. Vitória despreza a língua dos alunos negros e os castiga sem motivo, subjugando-os e humilhando-os diante de uma classe quase totalmente composta por brancos. Seu



preconceito - como bem observa Gigi, antes de tudo contra a sua própria identidade negra - recai de início sobre o aluno Matoso e, depois, Gigi, aquele que será seu verdadeiro antagonista, por aprender na dor a necessidade de afirmar sua raça e de resistir, do que nascerá o impulso revolucionário:

“Quando o Matoso lia submisso a sua redação, onde pintassilgos gorjeavam e debicavam cerejas amarelas (o Matoso explicara-lhe num recreio que as cerejas eram as gajajas do putu), intimamente o Gigi perguntava-se onde é que ele tinha descoberto tudo aquilo. “Cada vez pior!...” – rezingava a menina Vitória, que não se compadecia com os enganados. E continuava a erguer à volta do Matoso, implacavelmente, um círculo intransponível de desprezo, onde ele já não se debatia, nem chorava. Apenas no rosto as suas feições endureciam sob a pressão dos maxilares contraídos. Exasperava-a.” (1981, p. 35)

Não é preciso ir muito longe para reconhecer nesse conto as relações de poder e o papel da escola no fortalecimento da ideologia do colonizador, a ser contestada por boa parte da elite branca africana, à qual era reservado o direito de frequentar os bancos escolares. Ao africano letrado e revolucionário a história reservou o lugar gramsciano de pensar e organizar a revolução, mas não só, também de pegar em armas nas frentes de resistência. Para além, ao intelectual-guerrilheiro coube desenvolver uma investigação de arqueólogo, a fim de encontrar e mostrar o que poderia identificar as inúmeras comunidades africanas repentinamente colocadas dentro de limites territoriais antes nunca conhecidos, a que aprenderam a chamar de “nação”, “pátria”, “estado”.

Nesse contexto, foi urgente tecer valores ligados às comunidades africanas e também construir um repertório de referência que unisse os originais da terra. A história do Brasil, nesse contexto, anunciava-se como uma narrativa da aprendizagem para os africanos que precisavam lutar pela independência e, depois, pela construção de uma nação. Pela primeira vez, a terra dos “sabiás”, do “gigante adormecido” deixa sua

condição periférica, assumindo um lugar central para Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo Verde. Carlos Ervedosa, em *Roteiro da Literatura Angolana*, analisa esse fenômeno:

Desenvolvia-se um fenômeno original, no âmbito das literaturas de expressão portuguesa, activado por um conjunto de jovens talentosos e cultos espalhados por Luanda e pelos centros universitários de Lisboa e Coimbra (...) Até eles havia chegado, nítido, o ‘grito do Ipiranga’ das artes e letras brasileiras, e a lição dos seus escritores mais representativos, em especial Jorge de Lima, Ribeiro Couto, Manuel Bandeira, Lins do Rego e Jorge Amado, foi bem assimilada. (ERVEDOSA, 1977, p. 84)

Em 1950, o Brasil impulsiona e dá vigor ao “Movimento dos Novos Intelectuais de Angola”, uma agremiação de artistas-políticos-fundadores da revista *Mensagem*, importante periódico em torno do qual se reuniram os primeiros escritores da resistência à colonização portuguesa. Daí em diante, o diálogo entre Brasil e os cinco países africanos de língua portuguesa só se aprofunda, como hoje se vê em autores da envergadura de Mia Couto, que não esconde as decisivas influências que sofreu do mestre Guimarães Rosa.

### **Do que se sabia sobre modelos de história literária e cânones**

O ensino de Literatura tem sido terreno fértil para polêmicas na era da pós-modernidade em que se reveem as especificidades do universo literário e em que os desafios para a formação do leitor se avolumam diante das novas tecnologias. Não à toa, o conceito do cânone e a maneira como a literatura é trabalhada em sala de aula são dois temas da maior relevância para as práticas pedagógicas relacionadas à formação do leitor literário, que enfrenta desafios mais agudos a partir do ensino médio.

O Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Instituto Paulo Montenegro, 2013) aponta que entre os brasileiros de 14 a 64 anos, só 47% completaram a 8ª. série da educação básica (ensino fundamental), isto é, 53% da população não alcançaram o nível de escolaridade mínimo delineado pela Constituição brasileira como essencial.

Este quadro, que é já um desafio para o professor de literatura, agrava-se nas sociedades contemporâneas em que a experiência literária é cada vez menos valorizada na sala de aula.

Esse fenômeno foi observado por diversos estudiosos nos últimos anos. Em 1986, Lígia Chiappini (1997) apontava para o fato do ensino da literatura ser praticado nas escolas segundo a transmissão de informações sobre a história da literatura. Àquela época, a autora alertava para a necessidade do professor ser um leitor assíduo, a fim de que construísse de modo autônomo sua própria educação literária. Somente sendo um bom leitor literário, concluía a autora, é que poderia ser um formador competente de leitores literários. Seu posicionamento contestava a formação docente inicial e continuada do período, cuja ênfase na história da literatura, na biografia dos autores e na fortuna crítica, afastava o professor das obras literárias, impedindo-lhe uma genuína educação literária. Ao fim, o professor sabia inúmeras informações sobre os períodos literários, sobre os autores e até sobre as obras, mas pouco conhecia dos textos; seu aprendizado, evidentemente, seria mais dia menos dia reproduzido nas turmas em que viesse a lecionar literatura.

Mas esta não é uma condição exclusiva do Brasil. O ensino de literatura tem passado ao largo da formação do leitor literário em países que sempre usufruíram de notoriedade nesta área, como a França. É Todorov, em *A literatura em perigo* (2009), quem dá voz a esse estado de crise na formação do leitor literário, advertindo para o impasse em que se encontram as escolas parisienses ao privilegiarem os estudos literários e a teoria crítica em detrimento da análise dos textos literários.

Se este estado do ensino da literatura, mais mundial do que apenas nacional, como aponta Todorov, coloca a literatura “em perigo”, há que se perceber o esforço de se construir caminhos de superação.

Entretanto, a Lei 11.645/08 requer que o professor formado e em formação volte a se preocupar com sua formação literária, uma vez que entre nós as africanidades em literatura nunca formaram um núcleo de estudo.



Se se pensa na configuração das histórias literárias, o que se lê é a influência positivista na periodização dos estilos, na seleção das obras canônicas e no desdobramento de ambos na elaboração do planejamento do componente curricular. No Ensino Médio e nos cursos de graduação de Letras, o que se percebe é a composição de um currículo predominantemente voltado para a abordagem meramente diacrônica, linear, da produção literária. Lígia Cadermatori (1987) mostra como os momentos históricos apresentam um conjunto de normas para descrever os estilos de época, expressando um ponto de vista hegemônico sobre o período caracterizado, que configura, esteticamente, a ideologia de um determinado momento.

Entretanto, as diversas tendências literárias hoje buscam se afirmar em um embate franco com as hegemônicas, como se vê quando as literaturas “marginais” reivindicam um lugar “central” nos estudos literários. Nesse embate, a promoção de uma obra, que chega ao espaço escolar, tem consequência seja para o estudo do contexto em que foi construída, seja para a história literária. Portanto, já que a obra veicula ideologia e revela na sua estrutura formal elementos históricos, o olhar positivista se revela em toda a sua fragilidade.

As primeiras histórias literárias brasileiras estão organizadas basicamente conforme critério cronológico e político, ligadas a projetos de afirmação da identidade nacional. O estudo da disciplina de literatura, segundo Leahy-Dios (2004, p.5), desde o século XIX, evidencia seu caráter historicista nacionalizante que se concretiza na dissociação entre ler e estudar literatura e na não valorização da educação literária nos currículos. Souza (1999) destaca a “vertente historicista” iniciada a partir de 1858 no ensino secundário, com a inclusão da “história da literatura portuguesa e nacional”, no sétimo ano do secundário. Para ele, esta vertente triunfaria, sobrepondo-se à vertente “retórico-poética”. Com isso, o que se vê é a manutenção do perfil historiográfico nos estudos literários e o tratamento acrítico do cânone, duas práticas que, quando predominam no ensino da literatura, dificultam o convívio dos estudantes com a leitura atenta dos textos literários. *A literatura no Brasil*, organizada por Afrânio Coutinho, de 1955, apresenta uma proposta de periodização estilística, critério também utilizado por



Alfredo Bosi em sua *História Concisa da Literatura Brasileira*, de 1970, e que é, sem dúvida, aquela que melhor define a relação atual entre história literária e ensino de literatura, posto que é presença unânime nos cursos de Letras.

Nessas reedições, verifica-se uma tendência que aponta ora para a perspectiva romântica, ora para a modernista. Para os escritores e críticos românticos, o “critério formal” de beleza do ideal clássico é substituído pelo “critério histórico” do valor representativo dos autores e obras; o texto passa a valer por seu potencial de rerepresentar os caracteres que se supunham próprios à sociedade que os gerou. O historicismo nacionalista é uma criação romântica e no seu cerne já está o historicismo sociológico do século XX. No modernismo, com Mário de Andrade, a discussão é colocada nos termos do *popular e regional*, deslocando as discussões em torno do nacionalismo abstrato e partidário e trazendo uma perspectiva renovadora para a análise dos textos literários. O romantismo e o modernismo condensam, desse modo, os dois modos canônicos de tratar a literatura, lidos às vezes na qualidade estética da obra e outras nos contextos históricos exteriores à obra literária. Entre os dois movimentos, lê-se, de um lado, o formalismo e, de outro, o historicismo.

Segundo Bosi, foram apenas dois os críticos e estudiosos da literatura no Brasil que procuraram uma “saída feliz” para os limites dados por essas abordagens: Otto Maria Carpeaux e Antonio Candido, porque propõem os estudos literários dentro de uma chave da dialética marxista:

“Carpeaux e Candido valem-se estrategicamente da categoria de classe na medida em que lhes serve de âncora para fixar mais firmemente as produções simbólicas na vasta plataforma da infraestrutura de uma nação. Mas essas categorias não se impõem com um sentido econômico imediato, nu e cru. É a cultura, teia espessa de valores vividos, pensados e estilizados que dá a ambos a necessária mediação entre a realidade ampla e genérica da sociedade de classes e o trabalho singular da expressão artística.” (2002, p. 33)



A “teia espessa de valores vividos, pensados e estilizados” a que se refere Bosi, quando faz a leitura crítica dos modelos de história literária propostos por Carpeaux e Candido é o que confere a relação entre a estética (“expressão artística”) e a realidade que se faz a partir da luta de classes. Dentro desse espectro, trazer as literaturas africanas de língua portuguesa para a compreensão da formação da literatura brasileira – como se dá com a portuguesa – significa colocar a tradição historiográfica em atrito com os estudos diacrônicos e sincrônicos em torno do sistema literário construído do lado de lá do Atlântico: como alargar os horizontes literários, incluindo tais literaturas, se os modelos tradicionais ignoram os países africanos? Como promover a compreensão das literaturas provenientes de sistemas tão diferentes? Como incluir a leitura de novos textos em currículos que pouco espaço reservam para a discussão das obras? Afinal, como falar das literaturas africanas em sala de aula diante das questões que permeiam a formação do leitor?

### **Das literaturas africanas de língua portuguesa**

Pensadas dentro da perspectiva do ensino da literatura, pode parecer que as africanidades dificultam sua prática, pois que a torna ainda mais exigente. Mas, lida a contrapelo, esta é apenas a primeira impressão, que não deverá prevalecer. O conhecimento das literaturas africanas de língua portuguesa mostra que elas podem significar exatamente o contrário, porque promovem uma revolução na perspectiva literária, dentro das dimensões do que se viu no romantismo e no modernismo e segundo um grande esforço de praticar a superação teórica lida em Candido e Carpeaux.

O impacto da Lei tem, pois, consequências profundas, se os críticos, professores, leitores e estudiosos atentarem para a advertência de Bosi (2002) de que os estudos literários operam a “negatividade da cultura-reflexão”, ou seja, resistem às “convenções estabelecidas”. A dicotomia “história literária ou formação de leitores” perde sua força, quando as perspectivas deixam de ser excludentes. Isso acontece dentro de abordagens comparativas, que contrapõem universos literários diferentes. *A História da Literatura*



*Brasileira*, de Alfredo Bosi, vem tecida do ponto de vista por convergências e contrastes estilísticos, ainda que, como quer Candido, autores coetâneos possam dialogar em torno das convergências por negá-las. Olhares como esses oferecem histórias literárias dinâmicas e flexíveis, negando a construção de estereótipos e promovendo estranhamentos.

Com um currículo orientado para as literaturas de língua portuguesa no Ensino Médio e no curso de Letras, a orientação de Bosi pode servir para ampliar e aprofundar os horizontes dentro da sua proposta de “historicismo renovado”: uma reflexão, a um só tempo, sincrônica e diacrônica das especificidades das obras, no seu jogo e construção, em íntimo diálogo com a ideologia, a sociedade, as contradições do período que a gerou.

Aqui, as literaturas africanas de língua portuguesa encontram um lugar nos estudos literários, como sugere Benjamin Abdala Júnior em seu “História Literária e o Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa” (2003):

“A história literária faz-se de impactos sobre o leitor, de forma análoga aos motivos de sedução do canto épico. Sensibilizam aqueles que têm ouvidos e que aceitam o desafio. Nessa viagem, estão organicamente ligados o herói e seus marinheiros (...)”. (2003, p. 34)

Para Benjamin, esses “impactos” são uma maneira efetiva de tirar o leitor da zona de conforto, provocando nele algum tipo de reação produtiva, que desencadeie um movimento para dentro do texto literário e para todas as relações que ele for capaz de reairar. Dentro de sua natureza conflituosa e plurívoca e, não, segundo um olhar que artificialmente a torna homogênea e planificada, como fazem os currículos escolares, a história literária se projeta.

Em busca de um impacto que seja significativo para o público leitor e em consonância com a Lei 11.645/08, os horizontes literários da África de língua portuguesa anunciam modos não canônicos de tratar a história da literatura brasileira e



os cânones literários. Basta, por exemplo, pensar no poema citado do angolano José Maia, que coloca Gonçalves Dias como fonte de inspiração para a sua produção. Ou mesmo refletir sobre a tradição do Romantismo que permeia a produção literária dos anos das lutas pela independência. Ou até mesmo sobre o modernismo brasileiro, que, quando entendido a partir da influência penetrante nas literaturas africanas de língua portuguesa, dinamiza e intensifica as visões de mundo veiculadas por poemas fundamentais como o “Vou me embora para Pasárgada”, de Manuel Bandeira.

Na busca de novos parâmetros para conhecer os textos literários, as obras africanas, lidas como cânones, podem renovar o potencial de comunicação da literatura e da experiência literária diminuídos substancialmente nos tempos contemporâneos, como Ligia Chiappini vislumbrou e Todorov confirmou. Em seu “Você, Brasil”, Jorge Barbosa anuncia os profundos vínculos entre as literaturas de língua portuguesa dos países colonizados por Portugal:

Eu gosto de você, Brasil,  
porque você é parecido com a minha terra.  
Eu bem sei que você é um mundão  
e que a minha terra são  
dez ilhas perdidas no Atlântico,  
sem nenhuma importância no mapa.  
Eu já ouvi falar de suas cidades:  
A maravilha do Rio de Janeiro,  
São Paulo dinâmico, Pernambuco, Bahia de Todos-os-Santos.  
Ao passo que as daqui  
Não passam de três pequenas cidades.  
Eu sei tudo isso perfeitamente bem,  
mas Você é parecido com a minha terra.

E o seu povo que se parece com o meu,  
que todos eles vieram de escravos  
com o cruzamento depois de lusitanos e estrangeiros.  
E o seu falar português que se parece com o nosso falar,  
ambos cheiros de um sotaque vagaroso,  
de sílabas pisadas na ponta da língua,  
de alongamentos timbrados nos lábios  
e de expressões terníssimas e desconcertantes.  
É a alma da nossa gente humilde que reflete  
A alma da sua gente simples,

Ambas cristãs e supersticiosas,  
sortindo ainda saudades antigas



REVISTA ACADÊMICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
Edição Especial

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

dos sertões africanos,  
compreendendo uma poesia natural,  
que ninguém lhes disse,  
e sabendo uma filosofia sem erudição,  
que ninguém lhes ensinou.

Construindo distâncias do Império português, os países africanos lusófonos se aproximam do Brasil: “É a alma da nossa gente humilde que reflete/A alma das sua gente simples”.

São inúmeros os textos que mencionam autores das mais diversas regiões do Brasil, da poesia ao romance, de modo mais ou menos explícito. Os trânsitos literários continuam a se aprofundarem e a presença dos escritores africanos entre nós também vai deixando sua marcas na literatura brasileira.

Depois de sofrerem intensas críticas com relação ao ensino de literatura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (os PCNEM) trouxeram as Orientações Curriculares do Ensino Médio (MEC/2006), propostas por críticos literários como Lígia Chiappini (USP) e Haqira Osakabe (UNICAMP), que procuraram enfatizar a formação do leitor literário. Segundo as Orientações (2006), a prioridade do ensino da literatura é o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à ampliação da autonomia intelectual e da perspectiva crítica dos estudantes. Esses documentos, quando em diálogo com as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, a Lei 11.645 e as “Orientações e ações para as educações das relações étnico-raciais”, evidenciam que outros modelos de história literária, outros modos de tratar a literatura e outros cânones literários são necessários.

### **Por uma revolução do olhar**

A incorporação das literaturas africanas de língua portuguesa nos currículos provoca – ou deveria provocar – mudanças radicais. Primeiro, porque o professor deverá abandonar os manuais e a tradição fundada em torno da literatura europeia;

segundo, porque as escolas deverão garantir as condições necessárias para que se exerça o direito dos seus alunos de construir genuínas experiências literárias; terceiro, porque os dois primeiros aspectos transformam a concepção tradicional de cânone literário e a historiografia literária, exigindo dos educadores postura ativa e investigativa diante do universo do saber.

Ezequiel Theodoro Silva (2002) procura ampliar a discussão em torno da leitura, apontando para as operações envolvidas na compreensão dos textos literários, que se dá a partir da interação entre texto literário e leitor. O estudioso valoriza o envolvimento emocional do público com a obra, o que proporciona, paradoxalmente, a racionalização do objeto estético. A subjetividade interfere e determina, desse modo, a recepção dos diversos textos literários, o que garante o caráter plural e polissêmico das obras literárias e o seu valor estético, ético e político.

Entre a subjetividade e a racionalidade do leitor, a um só tempo, a experiência literária se desenvolve, mobilizando o seu horizonte de expectativas. Se em um primeiro momento, o público é tocado pela identidade possível a ser construída com a obra (em outras palavras, o leitor se aproxima do texto por o que lhe é familiar), posteriormente, é o estranhamento que lhe requisitará a razão, para que seja possível compreender o universo veiculado que não coincide com a sua intimidade (em outras palavras, o leitor se sente atraído a conhecer o desconhecido).

Do encontro entre a razão e a emoção do leitor, a compreensão projeta o que, depois, será descoberto pela interpretação. Nem a simples decodificação, como queriam os estruturalistas, em que a compreensão e a interpretação dependem apenas do texto (e cujas implicações para o ensino são as perguntas de caráter imediatista e nada reflexivas), nem o foco no leitor, em que dele exclusivamente depende a interpretação do texto, apontam para as complexidades inerentes à leitura literária. Se na primeira abordagem cada leitor só poderia atribuir uma significação ao objeto de leitura, na segunda, o sentido do texto se daria apenas de acordo com o leitor. Silva (2002) conclui que as duas perspectivas se complementam até mesmo em movimentos contraditórios, quando se procura explicitar as operações inerentes à leitura interpretativa e reflexiva.

Esse movimento - possível porque a obra de arte ultrapassa os limites do mundo sócio-histórico-cultural do leitor – acontece dentro do repertório arquetípico do leitor, adensando-o, provocando-o e alterando sua configuração inicial. O horizonte de expectativas do leitor se amplia e se transforma em função da experiência literária.

Seguindo as pesquisas de Silva e de outros estudiosos da recepção do texto literário, o que se tem é a necessidade de que o espaço escolar valorize a relação entre o texto lido e a experiência vivida pelo leitor, considerando a leitura como um processo cognitivo e perceptivo, racional e subjetivo. Dentro dessa perspectiva, ler significa, de um lado, a apropriação por parte do leitor de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos; de outro, a construção de novas leituras que se repropõem de acordo com o contexto. De modo dinâmico, leitor e texto se reconstróem continuamente.

O ensino da literatura assim proposto assegura a sua vocação de mobilizar no leitor, a um só tempo, reflexão e sentimentos, razão e experimentação de imagens internas insondáveis, raciocínios lógicos e fantasias. Nesse jogo, o horizonte de expectativas do leitor se amplia e se aprofunda, provocando continuamente a identidade do leitor, vivida, nos terrenos literários, entre o conhecido e a sensação de estranhamento, na medida em que a literatura veicula imagens incomuns a partir de repertórios afins.

É exatamente nesta brecha que se encontram textos fundadores como o do professor Benjamin Abdala Jr, em “História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa” (2003), quando afirma a necessidade de incluir criticamente as literaturas africanas de língua portuguesa no ensino da literatura. Segundo Abdala Jr, a análise dos textos literários da África lusófona permite que se construa o olhar comparado necessário para romper com o atual estado dos estudos literários nos diversos níveis de ensino: entre as literaturas de Portugal e do Brasil, as de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola permitem reflexões contrastivas em torno de sistemas literários muito diferentes, mas que repousam em um mesmo sistema linguístico, a língua portuguesa. Dos primeiros fluxos literários entre Portugal, Brasil e

as nações africanas de língua portuguesa até os dias atuais, os diálogos se aprofundaram e se espalharam em direção às outras linguagens e segundo perspectivas multidisciplinares.

É de se estranhar um país com a História que tem o Brasil precisar de um conjunto de leis para afirmar uma ação social contra o racismo nas escolas. Nesse mesmo contexto, em 2009, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009). Ao ser sancionada a Lei 11.645/08 e outros documentos oficiais relativos às africanidades, o Estado assume a sua responsabilidade em contribuir para um conjunto de ações, vistas como indutoras de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Os indiscutíveis avanços no que diz respeito à legislação precisam ser garantidos pelas práticas pedagógicas dos professores da rede pública e privada nos diversos níveis de ensino. Todavia, para que isso se dê, é preciso alterar o esteio sobre o qual repousa a educação literária brasileira, construído a partir da formação docente e, mais do que isso, da visão de mundo hegemônica da sociedade contemporânea.

O professor em formação - inicial e continuada - precisa estar preparado para romper e propor. Os universos literários dos países de língua portuguesa da África, Portugal e do Brasil, colocados em diálogo, resgatam, como se procurou evidenciar, o que, segundo Todorov (2009), as sociedades contemporâneas têm procurado sufocar, a experiência literária no máximo do seu potencial humanizador.

## **Referências :**

ABDALA, Jr., Benjamin. "História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa". In *De vôo e ilhas. Literatura e comunitarismos*. Cotia, SP: Ateliê, 2003 (pp. 33-48)

AMORIM, Galeno (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pró-Livro, 2008.



BOSI, Alfredo. “Os estudos literários na era dos extremos”. In: *Literatura e Resistência*. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília: MEC;SEMTC, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, MEC;SEMTC, 2006..

CADEMARTORI, Lígia. *Períodos literários*. Coleção Princípios. Editora Ática. 1987.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995 (pp.169 a 171)

\_\_\_\_\_. “Literatura e Formação do Homem”. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002 (pp.70 a 76).

CHAVES, Rita. *Formação do romance angolano*. São Paulo: Via Atlântica, 1999.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 2000

EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H. (organizadoras). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

EVERDOSA, Carlos. *Roteiro da literatura angolana*. Lisboa, UEA, 1977.

FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, 1977.

FREDERICO, Enid Yatsuda e OSAKABE, Haqira. “Literatura”. Portal do MEC. In: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf). Acesso em janeiro de 2013.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 2011.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. São Paulo : IPM:AE 2005. Disponível em <http://www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf>, acesso em fevereiro de 2013.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação Literária como Metáfora Social*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. “Gramática e literatura: desencontros e esperanças”. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 17-25.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. SP: Ática, 1985.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (org.) *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2004.

SANTILLI, Maria Aparecida. *Africanidades*. São Paulo: Ática, 1986.



SANTOS, Arnaldo. *Kinaxixe e outras prosas*. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O Império da Eloquência, Retórica e Poética no Brasil Oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ/EdUFF, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

### **Giselle Larizzatti Agazzi**

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1992), mestrado (1998) e doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente, desenvolve um projeto de tradução como doutoranda da área de Língua, Literatura e Cultura Italiana da Universidade de São Paulo (desde 2009). Coordenou e participou do Projeto de Extensão ;Formação de Leitores da Rede Pública de Ensino de São Vicentequot;. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino e literaturas.

#### **Para citar este trabalho:**

**AGAZZI, Giselle Larizzatti; Africanidades e educação literária: as literaturas africanas de língua portuguesa no currículo escolar.** *Ágora – Revista Acadêmica de Formação de Professores*. Unimes Virtual. Edição Especial – Março/2015

<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=formacao>