

CONSIDERAÇÕES SOBRE O (RE)CONHECIMENTO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONSIDERATIONS ON THE (RE)RECOGNIZATION OF AFRICAN PORTUGUESE LANGUAGE LITERATURES IN BASIC EDUCATION

Mariana Sousa Dias.¹

RESUMO

Este artigo discute o papel Literaturas Africanas em Língua Portuguesa como um dos pilares da educação libertadora no século XXI. Buscamos verificar até que ponto esse referencial, como recurso pedagógico, contribui para que estudantes da educação básica estejam aptos não apenas a conhecer suas próprias origens, mas também a tomar consciência de seu potencial interventivo diante das iniquidades sociais.

Palavras-chave: África, Literatura, Educação

ABSTRACT

This article discusses the role of African Literatures in the Portuguese Language as one of the pillars of liberating education in the 21st century. We aim examine the extent to which this framework, as a pedagogical resource, contributes to enabling basic education students not only to understand their own origins but also to become aware of their potential for intervention in addressing social inequities.

Keywords: Africa, Literature, Education.

INTRODUÇÃO

Dar conhecimento sobre as diferentes realidades africanas por meio da literatura é assumir a diversidade do continente e reafirmar que a arte e a literatura não têm como matriz única a Europa.²

¹ Pós-Doutoranda em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Doutora (2019) e Mestra (2013) em Estudos de Literatura pela UFF. Graduação em Letras pela UFF (2010). e-mail: marianasousadiaz@yahoo.com.br.

² BARROS, Sílvia. “Enraizando a Lei 10639/03: Literaturas Africanas na Educação Básica”. In: Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ. V. 10, n. 19, p. 24-33, jan/jul. 2018.

A (trans)formação de indivíduos éticos e conscientes assume posição de destaque quando se vislumbra a educação pensada em/para uma sociedade multicultural na contemporaneidade. Composta por diversas classes sociais, etnias, gêneros, faixas etárias, crenças e costumes em plena interação, a escola é *locus* fundamental para a edificação de uma coletividade mais digna, pois “permite ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (Freire, 1980, p. 39). Sobre ela, depositam-se inúmeras expectativas, destacando-se a de que novas gerações possam desenvolver – não apenas em seus discursos, mas em suas práticas – valores norteados pela garantia dos direitos e dos deveres de cidadania a todos.

Conforme esclarecem conjuntamente o sociólogo Jean-Paul Fitoussi e o historiador Pierre Rosanvallon:

A igualdade é um projeto, um princípio de organização que estrutura o devir de uma sociedade. [...] É um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia. A ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado (Fitoussi; Rosanvallon, 1997, p. 64-65).

No Brasil, é cónito que a concepção da escola como sistema igualitário esbarra em uma trajetória nacional marcada por complexos níveis de subalternidade: por um lado convivemos com o discurso que nos apresenta como o festivo fruto de várias misturas; por outro, presenciamos cotidianamente a naturalização de inúmeras práticas discriminatórias. A partir de uma perspectiva predominantemente bancária³, os discursos escolares implícita ou explicitamente procuram igualar e normatizar sujeitos e saberes, perpetuando trocas díspares entre periferia e centro do sistema de saber. A educação bancária desconsidera diferenças

³ Empregamos o termo “educação bancária” de acordo com o que propõe a obra de Paulo Freire (1980; 1987; 2004).

individuais e experiências de vida. Todos os alunos recebem o mesmo “pacote” de conhecimentos, que se pretende neutro, isento de ideologias. Conforme indica Freire:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Há a narração de conteúdos que tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito o narrador — e objetos pacientes, ouvintes — os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta — narrar, sempre narrar (Freire, 1987, p. 57).

Como notáveis consequências do afastamento entre tais orientações e as realidades do alunado, fracasso, desinteresse, evasão, indisciplina, rebeldia e violência são algumas das problemáticas frequentemente associadas à educação escolarizada no Brasil, ainda “impregnada pela perspectiva do comum, [...] pelo mito do “aqui todos são iguais” (Candau, 2000, p. 14). Dessa forma, não basta simplesmente reconhecer a diferença, mas sim pensá-la, discuti-la e integrá-la ao cotidiano escolar do século XXI: uma vez que as identidades individuais e coletivas são estruturadas, essencialmente, por meio da relação com o outro, assumimos que uma educação voltada à alteridade abre espaço para um profícuo transcurso de (auto)conhecimento, já que

tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros [...]. A alteridade indica-me que tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (...). Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (Bakhtin, 2006, p. 378).

A análise das demandas de uma educação permeada pelas tensões do mundo globalizado, principalmente em países tomados por grandes desigualdades, leva-nos a questionar a produção da outridade e dos jogos de poder por ela estabelecidos, já que “a

diferença, tal como a identidade, não é um fato [...], é um processo relacional” (Silva, 2013, p. 101) mediado pela história e pela cultura. As disparidades são múltiplas, denunciadas principalmente por movimentos que reivindicam espaço para aqueles que vêm sofrendo, historicamente, uma série de rasuramentos simbólicos, discursivos ou físicos:

O preconceito é uma atitude cultural dirigida a membros de um grupo ou categoria social. Como uma atitude, combina crenças e juízos de valor com predisposições emocionais positivas ou negativas [...] em áreas como inteligência, motivação, caráter moral e habilidades diversas. Essas diferenças são então julgadas segundo os valores culturais das pessoas de status elevado [...]. Finalmente, elementos emocionais como hostilidade, desprezo e temor completam a atitude, criando predisposição [...] para perceber sua própria categoria como socialmente superior (Johnson, 1997, p. 180).

Um dos quadros mais preocupantes quando pensamos nos processos discriminatórios no Brasil, sem dúvidas, é o do preconceito contra a população negra. Sabemos que, no país, o termo “raça” afasta-se do sentido biológico e comumente se reveste da ligação entre o fenótipo negro e comportamentos, práticas e estéticas consideradas desqualificadas. Constitui-se, assim, uma perversa construção: segundo dados oficiais do Governo Federal, a maior parte da população do país é formada por negros e pardos autodeclarados. Esses mesmos sujeitos, todavia, são os que apresentam menores salários, índices de escolaridade e qualidade de vida.

De acordo com o Censo de 2022, percentualmente, os pardos representam 45,3% da população brasileira, com o maior peso relativo, os brancos 43,5%, pretos 10,2%, indígenas 0,8% e amarelos 0,4%. Nesse sentido, desde o levantamento de 2010, a população branca deixou de ser predominante no Brasil⁴. Ainda que não se trate de minoria numérica, portanto, os negros seguem tratados como minoria sociopolítica e cultural, dentro e fora da escola: dando sequência à análise de dados oficiais, notamos que negros e pardos representam 71,7%

⁴ Dados disponíveis em: <https://exame.com/brasil/censo-2022-crece-numero-de-pessoas-pretas-e-pardas-no-brasil-percentual-de-brancos-diminui/>, <https://exame.com/brasil/censo-2022-crece-numero-de-pessoas-pretas-e-pardas-no-brasil-percentual-de-brancos-diminui/> e <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/22/censo-2022-cor-ou-raca.ghtml> Último acesso: 23 fev 2024.

dos jovens que abandonam a escola⁵, 61,3% dos trabalhadores que recebem até dois salários mínimos⁶ e 60,8% da população prisional⁷. Nota-se, portanto, que o legado eurocêntrico perpetua o racismo, uma vez que:

pelos suas características e duração histórica, a relação colonial protagonizada por Portugal impregnou de modo muito particular e intenso as configurações de poder social, político e cultural em suas colônias. [...] Esta impregnação colonial do poder, longe de ter terminado com o colonialismo, continuou e continua a reproduzir-se. Assim [...], o fim do colonialismo político não determinou o fim do colonialismo social (Santos, 2006, p. 212).

Ao consideramos tal questão no ambiente escolar, a principal evidência dessa asserção é a invisibilização de África, de suas populações e de suas contribuições para a formação nacional brasileira. Mesmo que o país seja essencialmente híbrido, nossas ligações com o continente foram obliteradas pela coerção das narrativas portuguesas durante séculos, e a associação restrita do negro a estigmas como o exotismo, a miséria e a escravidão deflagra os cenários frequentemente configurados por e para brasileiros:

O modo como a África é vista ou a imagem que dela nos é dada para consumo constitui um exemplo marcante do colonialismo cultural. Apresentada como uma totalidade amorfa, onde a diversidade só é mostrada pela atomização tribal, a África é analisada ainda em termos discriminatórios. [...] No estudo da formação de nossa nacionalidade, a participação dos africanos e de seus descendentes é relegada a uma “contribuição ao folclore, à culinária e ao misticismo”. A África permanece para a maioria dos brasileiros reduzida a uma imagem simplificada por quatro ‘T’s: tribo, tambor, terreiro e... Tarzan. (Pereira, 1978, p.16).

Sem dúvidas, o ranço colonialista manteve um vazio de imagens e narrativas positivas sobre a África no Brasil, bem como de conhecimentos sobre os países que compõem o

⁵ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml> Último acesso: 23 fev 2024.

⁶ <https://portal.fgv.br/artigos/negros-ainda-sao-maioria-rendimento-ate-2-salarios-minimos> Último acesso: 23 fev 2024.

⁷ https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/junho/mapa-do-encarceramento-aponta-maioria-da-populacao-carceraria-e-negra-1 Último acesso: 23 fev 2024.

continente. A lei 10.639/03 tem como objetivo guiar educadores para a viabilização de práticas que possam desmistificar os estereótipos que geram preconceitos contra a África, problematizando, conseqüentemente, o racismo contra seus descendentes. Sabe-se que grande parte dessa função recai sobre os docentes das disciplinas de História e Geografia. Entretanto, há um papel importante dos profissionais de Letras que atuam no ensino de Português e Literaturas, já que podem apresentar, por meio de narrativas, poesias, canções, artigos e outros gêneros textuais, uma África múltipla, fonte de conhecimentos, discursividades e problematizações que podem contribuir para a concepção de uma educação libertadora.

Fica claro, a partir do panorama esboçado, que muito deve ser pensado e feito dentro e fora das salas de aula para garantirmos a construção da igualdade no século XXI. Ao trazermos autores de países aos quais somos ligados pelo idioma e pela história, desejamos promover, a partir da mediação dialógica, uma ressemantização que viabilize representatividades mais justas para o negro brasileiro.

Para pensarmos a situação do afrodescendente e a incipiência da abordagem de África nas escolas, tomamos como ponto de partida uma crucial reflexão de Walter Benjamin sobre o processo de transmissão da cultura. Segundo o crítico:

Os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. [...] Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura (Benjamin, 1994, p.225).

Comprometidos com o papel político da educação, sabemos que resgatar a fala do sujeito obliterado é, acima de tudo, um ato de democratização. Em termos legais e acompanhada por medidas como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), do programa de apoio aos núcleos universitários de estudos afro-brasileiros (UNIAFRO) e da instituição de cotas raciais, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, que institucionaliza o ensino de África nos níveis fundamental e médio, após décadas de reivindicações do movimento negro.

Construir saberes a partir de estudos sobre a história, as manifestações artísticas e as conquistas do povo negro é fundamental para a compreensão de que as políticas públicas e ações afirmativas existentes para o reconhecimento dos direitos da população negra são fruto de muitos anos de luta, resistência e pesquisa. A Literatura, sem dúvidas, confirma-se como uma importante discursividade para o trabalho humanizador nas escolas, uma possibilidade infinda de reflexões que trazem um olhar sensibilizado com relação a valores humanos e éticos, confirma-se, assim, como ótimo ponto de partida para o trabalho em relações étnico-raciais para o atendimento à Lei 10.639/03.

A necessidade da criação de uma lei que buscasse garantir o reconhecimento do continente nas salas de aula sinaliza que o Estado brasileiro assume o racismo e as dificuldades que envolvem a construção de identidades afro-brasileiras como problemas estruturais em nosso país. Por instituir uma modificação legislativa, a Lei 10.639/03 torna indispensável o estímulo à pesquisa desses conteúdos dentro e fora da academia: seu advento, além de propiciar a revitalização do diálogo com as matrizes culturais africanas, oficializa a urgência dessa iniciativa.

Elaborar planos de aula que contemplem as literaturas africanas implica compreender que a Lei 10.639/03 é um desafio. Conforme indica a pesquisadora e professora brasileira Sílvia Barros:

A lei não informa apenas que devemos falar sobre a cultura africana e afro-brasileira, mas inclui conteúdo sobre a luta dos negros e a presença desse sujeito na formação da sociedade nacional. Ou seja, o texto traz uma mensagem metalinguística: a lei criada a partir da luta dos movimentos negros garante que se discuta nas aulas das mais diversas disciplinas questões da luta do povo negro no Brasil. Tal ação só pode ser empreendida também com muita luta dentro dos estabelecimentos de educação pública ou privada, pois ainda há uma série de entraves para sua aplicação e, mais ainda, para a naturalização dos conteúdos por ela propostos no cotidiano das salas de aula nas mais diversas disciplinas (Barros, 2018, p. 26).

Para que não se torne apenas letra-morta, é preciso não apenas incluir novos conteúdos, mas reestruturar as metodologias de ensino, os objetivos tácitos e explícitos dos planos de aula e as estratégias de aprendizagem. Mostra-se necessário, em particular, levantar um

questionamento capital: se há uma lei que determina o ensino de África, sancionada há mais de dez anos pelo Governo Federal brasileiro, por que sua presença nas escolas ainda é tão incipiente? Acreditamos que as dificuldades relativas à implementação da lei fundamentam-se em três aspectos centrais.

O primeiro deles diz respeito aos poucos de investimentos em qualificação adequada por parte dos cursos de ensino normal e superior voltados à formação docente: pautados por uma perspectiva ainda beletrista dos conteúdos e das abordagens didáticas, tais instituições acabam por negligenciar o estudo das literaturas africanas, o que compromete a capacitação dos futuros professores e o desenvolvimento de experiências de subsídio. O segundo fator liga-se à incipiência de livros, reportagens, vídeos e materiais referentes à temática no espaço escolar. Se pouco é conhecido sobre África em seus tempos passados, geralmente reduzidos a um prisma mítico de “ancestralidade”, menos ainda se sabe sobre os contextos pós-coloniais e as atuais demandas de povos que, assim como nós, buscam superar tanto as marcas deixadas pelo modelo colonial quanto as crises propiciadas pelo avanço desenfreado do sistema capitalista. O terceiro ponto está na falta de ações do próprio Ministério da Educação no tocante ao acompanhamento de planos, currículos, materiais e planejamentos alinhados à lei, o que torna sua aplicação, quando há, consideravelmente superficial.

Os efeitos de tais problemas são graves, pois ignoramos o fato de que “a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’” (Silva, 2013, p. 148) quando se pensa a educação brasileira contemporânea. Para nós, a proposta de democratização dos currículos e das atuações deve adequar-se às demandas de uma sociedade híbrida; neste sentido, Vera Candau apresenta-nos como possibilidade de intervenção a teoria curricular intercultural, por ser aquela que:

se situa em confronto com todas as visões diferencialista que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as

questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional (Candau, 2005, p. 32).

Uma vez que consolida a prática educacional e que serve como ponte entre sociedade e escola, o currículo é um construto de linguagem (logo, de significação), tendo claro sentido político ao institucionalizar a maneira como interpretamos a tradição e construímos sentidos. A problematização dos currículos nos faz pensar, por exemplo, por que o negro chega à sala de aula não como o humano negro, mas como o objeto escravo, no passado, ou o marginalizado das grandes cidades, no presente, destituído de uma trajetória e de interações sociais diferenciadas. De que formas aparecem, ainda, as contribuições do negro nas áreas de tecnologia, saúde e ciência, campos afastados da imagem folclórica a que normalmente associamos a cultura africana?

Fica claro que não é fácil construir uma identidade negra positiva diante de um “imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual, representados como rebeldes, maloqueiros, preguiçosos e violentos” (Gomes, 2002, p.5). Não basta falar sobre os afrodescendentes em datas específicas, como o 13 de maio ou o 20 de novembro: a visibilidade desses sujeitos deve fazer parte da rotina escolar, integrando o processo educativo. Nesse sentido, mostrar aos alunos que a África produz literatura, especialmente em Língua Portuguesa, é fundamental. Elemento frequentemente considerado prisma de uma coletividade, a literatura é lugar fronteiro, hibridização onde se mesclam teorizações produzidas em diferentes campos disciplinares. Antonio Candido reforça que a literatura é um direito de todo ser humano, pois o torna consciente acerca do respeito e do reconhecimento indispensáveis tanto para nós quanto para o outro:

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o outro, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a percepção da complexidade do mundo e dos seres. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a sociedade (Candido, 2004, p. 80).

Sem dúvidas, a sala de aula é um espaço em que a leitura pode ser exercitada e organizada. Como uma instituição formal, deve proporcionar experiências, debates e práticas ligadas à ampliação do universo cultural dos estudantes, bem como às aprendizagens de diferentes campos do saber. A incursão fornecida pelas escritas de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe permite, dessa forma, que o aluno perceba similaridades, diferenças e marcas identitárias que proporcionam a valorização da afrodescendência.

Ao considerarmos a produção, a circulação, a disseminação e a recepção das literaturas africanas produzidas nos países de língua oficial portuguesa, há um processo histórico que envolve eventos como escravização, racismo, diásporas e diversas outras tensões que surgem em especial daquilo que mais grave eles têm em comum: a colonização portuguesa. A empreitada lusitana incorporou o discurso da diferença e inferioridade para justificar as suas ações no continente africano. A presença europeia seria então uma “ajuda” para que esses povos superassem seus atrasos. Assim, o modo de viver europeu seria um espelho, um modelo a ser seguido no caminho da evolução humana, e isso se reflete na canonização da cultura ocidental.

De acordo com o filósofo Frantz Fanon, um dos principais artifícios empregados pelo colonizador em sua tarefa de reificação foi a desvalorização dos sujeitos e do passado dos colonizados, pois:

o colonialismo não se contenta com impor a sua lei ao presente e ao futuro do dominado. O colonialismo não se contenta com encerrar o povo nas suas redes, com esvaziar a cabeça do colonizado de qualquer forma e de qualquer conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, orienta-se para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o e aniquila-o. Essa empresa de desvalorização da história anterior à colonização assume hoje o seu significado dialético (Fanon, 2005: p. 244).

Cabe, portanto, difundirmos a leitura literária de África para mostrar aos estudantes que “quando temos a oportunidade de estudar as literaturas africanas de Língua Portuguesa, estamos buscando as articulações entre ideologias, culturas e práxis artísticas” (Abdala Júnior, 2007, p.29-30) baseadas numa formação intercultural integrada que transporta-nos para o(s) espaço(s) do(s) outro(s).

É válido ressaltar que as independências tardias desses países contribuíram para o desenvolvimento de uma trajetória literária caracterizada por uma vasta escrita de resistência cultural, protesto e combatividade iniciada a partir da década de 40 do século passado (impulsionada, em particular, pela influência da Negritude de Aimé Césaire sobre os jovens da Casa dos Estudantes do Império, associação de universitários colonos que iam estudar na metrópole).

Mesmo passada a fase de euforia, diante da ruptura com o sistema colonialista, os escritores contemporâneos (referimo-nos, aqui, às produções pós-1980) das nações recém-formadas, escolhidos para a nossa pesquisa, apresentam-nos uma literatura reflexiva, que transita entre o colonial e o pós-colonial para pensar a afirmação da africanidade frente à suposta superioridade europeia ao longo de séculos. Temos, assim, falas que nos mostram simultaneamente o presente e o passado dos países abordados, oferecendo-nos um rico panorama permeado pelo resgate das memórias coletivas. Tais contradiscursos refutam a historiografia oficial advinda do colonizador, a qual traça o africano como mero subjugado.

Dentre as críticas mais recorrentes dirigidas às literaturas africanas destaca-se o fato de serem muito pautadas nos processos históricos dos seus países e, conseqüentemente, ideologicamente “presas” aos discursos de descolonização. A respeito dessa visão, o crítico literário palestino Edward Said pontua:

Não creio que escritores sejam mecanicamente determinados pela ideologia, pela classe ou pela história econômica, mas acho que estão profundamente ligados à história de suas sociedades, moldando e moldados por essa história e suas experiências sociais em diferentes graus. A cultura e suas formas estéticas derivam da experiência histórica (Said, 1995, p. 96).

Dessa forma, podemos notar que a simbiose entre história e literatura tem sido equivocadamente alegada por aqueles tendem a desqualificá-la. Não há, contudo, como negar a estreita relação existente entre o autor (como sujeito situado historicamente) e as relações que mantém com a sociedade e a ideologia de seu contexto sociopolítico. No artigo “Identidade cultural e consciência nacionalista nas literaturas africanas lusófonas: uma introdução”, o pesquisador Maurício Silva argumenta que:

por mais que alguns críticos e teóricos defendam a separação radical entre literatura e sociedade, numa acirrada defesa da literariedade, há um fator determinante nessa discussão: ambas, literatura e sociedade, estabelecem entre si uma relação necessária de interdependência, na medida em que se trata de conceitos marcados por um sentido de reciprocidade, sendo possível equacionar – numa mesma obra – tanto a natureza essencialmente estética da literatura quanto a conformação fundamentalmente política da sociedade (Silva, 2010, p. 39).

O ensino de literatura constitui-se como processo essencialmente investigativo e dialógico, e é a partir dele que teceremos considerações acerca de como as interações que envolvem educador, educando e texto podem gerar novos olhares sobre a afrodescendência e o sujeito negro. Estamos tratando aqui não somente do diálogo leitor-texto, mas também daqueles que o acompanham: leitor-autor, leitor-personagem, leitor-realidade textual, leitor-realidade social, leitor-contexto de enunciação, leitor-sociedades africanas, leitor sociedade brasileira, leitor-professor e leitor-leitor são apenas algumas das muitas relações identificáveis nesse verdadeiro exercício polifônico. Sob tal perspectiva, o incentivo ao efetivo estudo das literaturas africanas é uma prática social, pois permite que a África seja vista por outra perspectiva, havendo, assim, o reconhecimento de seu legado na formação da sociedade brasileira, superando-se a limitação do sujeito africano ao signo do homem escravizado e subalternizado.

Sem dúvidas, a Lei 10.639/03 constitui um avanço no currículo escolar e como parte do reconhecimento institucional de sua importância, uma vez que, antes dela a única referência de literaturas africanas de língua oficial portuguesa e/ou afro-brasileira nas escolas era trabalhada de forma esparsa por professores que demonstravam interesse pela temática. Com a obrigatoriedade da lei as orientações da BNCC, os docentes e alunos têm acesso a essa literatura de forma mais sistematizada, com o intuito de despertar a curiosidade por esse patrimônio que é a literatura africana e afro-brasileira. De acordo com a BNCC:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição Literária brasileira e de língua portuguesa,

de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais (MEC, 2017, p. 523).

Uma vez que Paulo Freire entende a educação como atividade que depende do ato comunicativo para a construção do conhecimento, sua forma de pensar encontra paralelo em Mikhail Bakhtin, cuja obra pauta-se pelo estudo da dialogicidade. Segundo o filósofo russo, “a palavra é fenômeno ideológico por excelência” (...), modo mais puro e sensível de relação, constituição e evolução social” (Bakhtin-Volochinov, 1988, p. 36). Dessa forma, nenhum ser humano é determinado previamente, construindo-se à medida que se comunica e que, a partir desse processo, toma consciência do mundo, pois “não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (Freire, 2004, p. 58).

CONCLUSÃO

Sem dúvidas, o trabalho com literaturas africanas de língua portuguesa não se limita estritamente ao cumprimento da Lei 10.639. Antes disso, elas representam objeto estético interessantíssimo. Esse continente tem nos apresentado uma representatividade considerável de escritores que trabalham numa perspectiva pós-colonial, criando textos com qualidade literária reconhecida pelos críticos: escritores como os moçambicanos Paulina Chiziane e Mia Couto, assim como os angolanos Luandino Vieira e Pepetela, além de terem sido contemplados com o Prêmio Camões, recebem destaque quando se trata da venda de obras no Brasil.

Nesse ponto, é interessante e necessária sua adesão às práticas de leitura no âmbito escolar, pois é direito dos educandos brasileiros conhecer manifestações artísticas que caminham sob outras vertentes, que dialoga com outras referências culturais e não somente às impostas pelo modelo europeu, como é o caso das literaturas ofertadas pelas ex-colônias portuguesas em África.

Paulo Freire mostra-nos que a atuação transformadora é aquela que vai na contramão da perspectiva bancária, a qual trata estudantes como “recipientes”, sem trazer à tona discussões ou reflexões sobre as estruturas sociais. Partindo do pressuposto de que a educação não pode

ser um enunciado isolado ou monológico, há práxis libertadora – com proposta formativa do ser e de todo seu valor relacional – apenas no ambiente que legitima todos os sujeitos como produtores de sentidos e saberes:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática libertadora, problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos (Freire, 1987, p. 102).

Fica claro que a elaboração e a organização dos conteúdos programáticos, bem como das práticas, deve definir-se por meio da interlocução, elemento fulcral para a desconstrução de discursos alienados e alienantes. Pensando o docente como um mediador do processo ensino-aprendizagem, que valoriza a vivência e a trajetória dos educandos, levamos em conta a possibilidade de que o alunado, a partir dos temas gerados pelo contato com as literaturas africanas, possa se apropriar dos conhecimentos escolares e extraescolares com visão crítica, convidativa à discussão de temas como igualdade, identidade, cultura e o combate às diversas formas de preconceito:

Nos encontramos imersos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos que participamos expressões e compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido (Geraldi, 2010, p. 126).

A perspectiva dialógica engloba, inevitavelmente, a reflexão e a ação. A partir dessa abordagem, torna-se possível confrontar discursos fatalistas e buscar a desautomatização de pensamentos que embasam preconceitos para propiciar mudanças estruturais significativas aos cidadãos brasileiros. Assim como o ser humano é inacabado, alterando-se permanentemente, inacabada é sua realidade, pressuposto que supera a visão determinista que o reduz a objeto da história. Conscientizamo-nos, desta forma, quanto à diretividade de todos os sujeitos

envolvidos na prática educativa e do poder de intervenção que assumimos diante do comprometimento com a desconstrução de iniquidades sociais, voltando-nos à formulação de contrapalavras que ressignifiquem o lugar do negro no século XXI.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Literatura, história e política - Literaturas de Língua Portuguesa no século XX**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, Silvia. Enraizando a Lei 10639/03: Literaturas Africanas na Educação Básica. **Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ. V. 10, n. 19, p. 24-33, jan/jul. 2018.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. [Online] 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf - Último acesso: 23 fev 2024.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. - Último acesso: 23 fev 2024.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. - Último acesso: 23 fev 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (Org.). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FITOUSSI, Jean-Paul.; ROSANVALLON, Pierre. **A nova era das desigualdades**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão**. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n. 9, p. 38-47, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragem - estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

JOHNSON, Allan. **Dicionário de sociologia: guia prático de linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PEREIRA, José Maria Nunes. Colonialismo, racismo, descolonização. **Estudos Afroasiáticos. Revista Cândido Mendes**, n.2, p. 47-53, 1978.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento, 2006.

SILVA, Maurício. Identidade cultural e consciência nacionalista nas literaturas africanas lusófonas: uma introdução. **IPOTESI**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 39-43, jul./dez. 2010. Último acesso: 26 fev 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Submetido: 26/02/2024

Aprovado: 11/09/2024