



PAOLA ALVARES

**LER O OUTRO E ENXERGAR A SI MESMO: O USO DAS
LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO**

LAVRAS-MG

2021

PAOLA ALVARES

**LER O OUTRO E ENXERGAR A SI MESMO: O USO DAS
LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO BÁSICO BRASILEIRO**

Artigo apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras (Português/Inglês), para a obtenção do título de Licenciada.

Profa. Dra. Roberta Guimarães Franco Faria de Assis

Orientadora

LAVRAS-MG

2021

PAOLA ALVARES

**LER O OUTRO E ENXERGAR A SI MESMO: O USO DAS LITERATURAS
AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO**

**READ THE OTHER AND SEE YOUR OWN SELF: THE USE OF LUSOPHONE
AFRICAN LITERATURES IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION**

Artigo apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras (Português/Inglês), para a obtenção do título de Licenciada.

APROVADA em 24 de Novembro de 2021.

Dra. Cíntia Acosta Kütter - UFRA

Dr. Rodrigo Garcia Barbosa - UFLA

Profª. Dra. Roberta Guimarães Franco Faria de Assis

Orientadora

LAVRAS-MG

2021

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa ocorreu em virtude do apoio de pessoas imprescindíveis, as quais gostaria de prestar-lhes meus sinceros agradecimentos:

A Deus, em primeiro lugar, que foi o verdadeiro guia dessa trajetória. Sem sua infinita sabedoria, jamais teria conseguido.

À minha filha Tânia, por ter sido a minha grande companheira, por muitas vezes abdicando, com compreensão, do seu tempo ao meu lado para que eu pudesse me dedicar aos estudos, também servindo de inspiração, mesmo sem perceber, me fazendo entender que a educação é o único e o melhor caminho para um mundo melhor.

Ao meu marido Roberto que paciente e carinhosamente, por inúmeras vezes, me esperou, enquanto eu passava noites estudando, e principalmente por incentivar os meus estudos e me oferecer o apoio necessário para que eu me torne uma pessoa e uma profissional cada vez melhor.

À minha mãe Meire, que com sua alegria contagiante sempre transformou meu pranto em alegria, além de me ensinar que o livro mais importante se chama “vida”, e cada um escreve o seu. E ela mesmo longe pela distância, se fez presente a todo momento sempre acreditando em mim, apoiando as minhas escolhas e conquistas.

Ao meu pai Claudinei, tão amoroso e tão carinhoso. Sua grande força –ao meu lado- foi a mola propulsora que permitiu o meu avanço, mesmo durante os momentos mais difíceis.

Ao meu avô Antônio (*in memoriam*), por todas às vezes que o S.r. me fez escrever suas músicas –pelo fato de ter sido um grande violeiro – me ensinando o som das letras e a melodia de cada palavra. Obrigada por tanto.

À minha avó Luciana por me mostrar que devemos persistir diante das dificuldades da vida e que uma sopinha quente e um abraço afetuoso são capazes de curar as feridas mais profundas da alma.

Aos meus irmãos, à minha família e amigos, em geral, pelo suporte emocional ofertado a mim.

Aos meus amigos de curso, Juliana, Mirella, Pedro, Leandro, Ernani e Iruam com quem convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como profissional, mas também como ser humano. Com certeza serão laços preservados para além da vida acadêmica.

À minha querida orientadora Roberta, aliás, é um grande privilégio poder chamá-la de minha orientadora. Você sempre esteve aberta e ouviu atentamente todas as minhas ideias e sugestões, me ajudando a selecionar as que mais se encaixavam em “nosso” trabalho. Obrigada, também, por me mostrar e por materializar, com seu senso de justiça e amor ao próximo, a sensibilidade da literatura, em especial as dos PALOPs. Continuemos nossa jornada...

A todos (as) professores (as) do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL/UFLA) pelos aprendizados consolidados de maneira coletiva e humana.

À Universidade Federal de Lavras que me propiciou ter um ensino público, gratuito e de qualidade.

Muito obrigada!

*O que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa capacidade de produzir diversidade. Essa diversidade está sendo negada nos dias de hoje por um sistema que escolhe apenas por razões de lucro e facilidade de sucesso.
(Mia Couto)*

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo abordar a importância da prática do ensino de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no ensino básico brasileiro. Nesse viés, mostrou-se significativo percorrer os documentos norteadores acerca da notabilidade do ensino de literatura, bem como refletir as perspectivas literárias sob a ótica do especialista Antonio Candido (2017). Este trabalho resume-se em uma análise da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que conduz a obrigatoriedade curricular do ensino da História da África e dos Africanos a partir da promulgação das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08. Além disso, evidencia-se, neste trabalho, a historicidade das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, baseando em concepções teóricas de Ferreira (1997), Hamilton (1999), Hall (2003), Mata (2014) e Couto (2005), de modo a refletir sobre como as literaturas dos PALOPs democratizam e multiplicam possibilidades na formação de um aluno que seja capaz não só de fruir os sentidos do texto literário, mas também de estabelecer uma relação dialética com a realidade sociocultural. Proporcionando uma visão numa perspectiva mais ampla, e embasado em conceitos de escritores que militam o racismo, tais como: Adichie (2009), Mbembe (2018), Fanon (2020), Tavares (2008), a escrita desse artigo também alude a influência dessas literaturas para decolonizar os alunos na sala de aula do ensino básico brasileiro. Para isso ilustrou-se através de um paralelo com dois contos africanos - *As mãos dos Pretos* (Honwana, 2017) e *A Fronteira do Asfalto* (Vieira, 2007) sobre o preconceito racial e cultural vivido/produzido por nossa sociedade contemporânea, contrastando-o com os registros históricos de outras épocas e lugares.

Palavras-chave: Literaturas africanas de língua portuguesa; Ensino básico brasileiro; Decolonização.

ABSTRACT

This work aims at approaching the importance of teaching Lusophone African Literature in Brazilian basic schools. Considering that, we found it important to go through the official guiding documents on the importance of teaching literature and reflect on the literary perspectives under the viewpoint of expert Antonio Candido (2017). This study consists of an analysis of the National Common Curricular Base (in Portuguese, Base Nacional Comum Curricular – BNCC), which governs the curricular requirement to teach Africa and African History, from the passing of Laws no. 10.639/03 and 11.645/08. Furthermore, this research study focuses on the historicity of Lusophone African Literatures, based on the theories by Ferreira (1997), Hamilton (1999), Hall (2003), Mata (2014), and Couto (2005), in order to understand how Portuguese-Speaking African Countries (PALOPs) democratize and multiply possibilities to help a student not only understand the meanings of a text, but also establish a dialectic relationship with their sociocultural reality. On a wider perspective and based on the concepts by authors that combat racism, such as Adichie (2009), Mbembe (2018), Fanon (2020), Tavares (2008), this paper also covers the influence of these literatures on the decolonization of students in Brazilian basic education. To do so, we create a parallel with two African short stories – *As mãos dos Pretos* (Honwana, 2017), and *A Fronteira do Asfalto* (Vieira, 2007) about racial and cultural prejudice suffered/produced by our contemporary society, and contrast it with the historical records of other places and periods.

Keywords: Lusophone African Literatures; Brazilian Basic Education; Decolonization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	OS DOCUMENTOS NORTEADORES E O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL.....	10
2	A HISTORICIDADE DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.	17
3	O ENSINO DAS LITERATURAS DOS PALOPs	21
4	CONCLUSÃO	31
5	REFERÊNCIAS	32

1 INTRODUÇÃO

A literatura, assim como toda arte, é uma transfiguração da realidade concebida através da hábil escrita do autor que a (re)transportada em formas ficcionais por meio da linguagem. Nesse sentido, é imprescindível entender que a literatura, como arte em forma de palavras, tem a capacidade de criar sentidos, oportunizando ao leitor (re)conhecer e engendrar inúmeras perspectivas. Assim, inferindo a literatura como unidade essencial da nossa língua constata-se fulcral seu exercício como ferramenta da prática humana e da mutualidade social.

Nessa significação, a literatura desempenha em toda a coletividade a função da transmissão de valores essenciais do ser humano: sua cultura e seu conhecimento. Assim, este artigo aborda, através de documentos norteadores e de validados referenciais teóricos o enfoque dado ao texto literário ao ensino de base, como compromisso social de formar um aluno apto para as heterogeneidades da sociedade.

Direcionando para a necessidade de pensar na diversidade cultural brasileira, e assente na obrigatoriedade de ensino das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/03 se fez legítimo e premente seu diálogo com o ensino de base a partir de sua relação entre o eu e o outro, pois quando contemplamos o outro consideramos a nossa história e o nosso povo em sua totalidade.

Isto posto, o artigo debruça-se sobre a historicidade que percorreu as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no intuito de entender a influência da colonização nessas literaturas. A cerca dessa perspectiva o também escritor e militante de causas étnicas ressalta “O problema da colonização comporta, assim, não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas situações.” (FANON, 2020 p. 100). Fortalecendo essa temática, se fez necessário, para transitar nesse caminho tenso, o amparo em especialistas da área de estudos culturais e Pós-coloniais, tais como, Ferreira (1997), Hamilton (1999), Hall (2003) e Mata (2014).

Desse modo, concebe-se que o ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como signo de representação da história de seus povos e, mais do que isso, como uma via de autoconhecimento, na medida em que, o uso dessa literatura em sala de

aula propicia a recriação do passado de um eu que, ao mesmo, reconhece-se como outro e projeta-se no outro. Além disso, por essa capacidade de identificar-se e idear-se como e no outro e também por essa possível recriação do passado a partir de um novo olhar, torna-se ainda mais indispensável enfatizar o seu valor das literaturas dos PALOPs no âmbito escolar, em virtude de decolonizar as aulas no ensino de base brasileiro. Segundo Fannon:

Conferimos importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por isso que consideramos necessário esse estudo, que deve nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão para-outrem do homem de cor, tendo em mente que falar é existir absolutamente para o outro. (FANON, 2020 p. 31)

Reforçando o pensamento de fanoniano de que a e na linguagem é possível compreender o outro e compreendendo a literatura como condutor indispensável da linguagem na sociedade e por sua capacidade de proporcionar ao sujeito sair de sua particularidade e se projetar nas vivências do outro. Pode-se elucidar o potencial das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no ensino básico brasileiro para ler o outro e enxergar a si mesmo.

2 OS DOCUMENTOS NORTEADORES E O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

Os documentos nacionais que regem e orientam a educação brasileira, periodizados a partir da LDB 9.394/96, fizeram com que o sistema educacional do país fosse marcado por uma ampla flexibilidade sistêmica e pedagógica. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um orientador curricular, buscando conceber o aluno em sua integralidade, a qual compreende sua promoção intelectual, física, moral e afetiva, a fim de prover atributos e conhecimentos fundamentais para viver em sociedade, isto é, seu liame com a humanidade. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. (BNCC, 2017, p. 19)

Acerca dessa perspectiva, em todas as esferas educacionais, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, o documento norteador depreende a escola como uma instituição propulsora não só de conhecimentos teóricos/específicos que contemplam as diversas disciplinas, mas também atenta à formação do sujeito sensível, que saiba relacionar-se e aprender no exercício da coletividade.

Dessa forma, em conformidade com os novos paradigmas educacionais, o documento normativo - BNCC - deve servir como referência no ensino de base, auxiliando na construção dos currículos escolares, bem como nas propostas pedagógicas tanto nas redes públicas de ensino, quanto nas redes particulares do sistema educacional brasileiro. Em vista de uma melhor organização e para que possa abarcar a intersecção entre conteúdos de dois ou mais componentes curriculares a BNCC é ordenada por esferas de conhecimento, oportunizando ao aluno uma visão mais ampla das disciplinas e auxiliando de maneira intensa no processo de ensino-aprendizagem, objetivando compreender que a aprendizagem é parte de um processo maior, que é a vida social, em que alunos e professores são sujeitos que compartilham saberes, espaços e tempos.

Nesse prisma e por intermédio desses novos moldes, o sistema educacional brasileiro busca proporcionar melhoria em sua qualidade. À vista disso, e atendendo ao contexto atual da sociedade, fazem-se indispensáveis mudanças, abandonando a velha prática de um ensino fragmentado alicerçada na transmissão do conhecimento, por uma prática interdisciplinar, em que o professor torna-se mediador nesse processo e o aluno concebe-se como o protagonista nessa evolução.

Contudo, as recomendações presentes na Base Nacional do ensino, sobre as transformações que devem suceder o sistema educacional brasileiro, devem ser problematizadas, visto que há pontos de divergências entre o indicado no documento e a práxis pedagógica do ensino básico. Tendo em vista que, ao refutá-la, há a possibilidade de constatar que o documento não corresponde a total representação dada a priori, não assegurando, desse modo, que as reformulações propostas estejam realmente vigentes no currículo escolar.

Além disso, cabe mencionar que a área dos estudos curriculares possui um alcance relevante no enquadramento escolar, dado que ele - o currículo - constitui o cerne da organização do exercício pedagógico, da formação educativa e humana do aluno. Nesse sentido, conhecer o currículo escolar possibilita-nos constatar diferentes perspectivas e questões que ainda são contestáveis como, por exemplo, o PNLD — Programa Nacional de Livro Didático — que distribui anualmente cerca de 150 milhões de livros em todo o território do país e que, ao estar alinhado a uma base comum nacional o programa, acaba por desconsidera as heterogeneidades regionais brasileiras, haja vista que o país possui

dimensões continentais e é historicamente composto por uma multiculturalidade, apresentando diversidades culturais, religiosas, artísticas, dentre outras.

Feito esse breve preâmbulo de que o currículo não se limita apenas a uma intencionalidade teórica, mas principalmente aos seus efeitos diretos na ação educativa, pode-se observar que ele se constitui como um instrumento de relação entre a sociedade e o estabelecimento de ensino, visto que as práticas e saberes são coletivamente construídos, sobretudo na instituição de ensino. Por essa premissa, ao considerar as concepções do currículo escolar na BNCC, é indispensável discorrer não somente sobre as teorias pedagógicas, mas também acerca do contexto histórico e social de sua elaboração. Nesse sentido, José Gimeno Sacristán (2000) assinala que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”. (SACRISTÁN, 2000 p. 14).

Diante das colocações do professor e estudioso da área, é possível considerar que currículo escolar abordado no documento norteador é um veemente instrumento multifacetado e ativo, cujo compromisso é o de ponderar o carácter mais amplo e social concedido ao processo educativo. Sendo assim, além de ser compreendido como um artefato pedagógico, é imperioso ser englobado como um aparato histórico e social permeado pela ideologia, pela cultura e pelas relações de poder.

A partir dos estatutos teóricos e considerando a escola como difusora do conhecimento e da **integração** dos saberes, faz-se necessário que um novo paradigma transcorra o ambiente escolar numa postura proativa, (re)conhecendo o aluno com um sujeito holístico, ou seja, em sua totalidade construída historicamente, apto a interpretar a sociedade validado na compreensão do respeito à coletividade. Nesse viés, a BNCC destaca a interdisciplinaridade como basilar no favorecimento do trabalho em equipe e da mútua cooperação na formação do sujeito social, capaz de compreender e modificar o seu entorno. Ademais, a socialização do saber sistematizado, bem como sua apropriação crítica pelos alunos, contribui na construção e na formação de um Brasil com humanidade, igualdade e justiça social.

Nessa seara, a interdisciplinaridade viabiliza à educação um composto de melhoramentos. Tal prática repercute de maneira direta e positiva na sociedade, dado que engloba contextos e significados de distintas áreas do conhecimento, numa concepção

dialógica. A pesquisa que se funda numa perspectiva interdisciplinar **promove** um avanço na educação e contribui na **promoção** de sujeitos-alunos que compreendem a realidade que os cercam. De acordo com o educador Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a verdade. (FREIRE, 2010, p. 29)

Em sintonia com Freire, podemos salientar não haver mais espaço para um ensino fragmentado, instaura-se a busca por uma educação de qualidade pautada em questões sociais, já que a escola é a representação da sociedade, espaço em que diferentes manifestações de hábitos, culturas, expressões e linguagens se realizam.

No entanto, mesmo com a normatização das políticas educacionais firmada em leis, decretos e outros dispositivos para que haja um ensino voltado para a diversidade como modo a erradicar a práxis errônea e equivocada que se perpetuou - e ainda se perdura na sociedade, - a Constituição Brasileira, norma de maior hierarquia governamental, e os documentos norteadores, como provedores e incentivadores de práticas educativas que assegurem o pleno desenvolvimento do exercício da cidadania do aluno, são unânimes em preconizar a inserção de conteúdos no currículo escolar que impactam no corpo social e na vida humana.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 63).

À vista desta perspectiva, e refletindo sobre os aspectos legais que compreendem a diversidade e a veracidade da discriminação racial no espaço escolar, a Lei n. 10.639/03 trata da obrigatoriedade do conteúdo programático concernente à cultura afro-brasileira e africana, na medida em que a segregação racial é um dos entraves para o exercício da cidadania da população negra e afrodescendente em nosso país.

Reforçando a relação entre escola e sociedade, é indispensável que a instituição de ensino privilegie o desmascaramento do mito da democracia racial que contribui para intensificar a discriminação e o preconceito. Cabe ainda mencionar que, embora as legislações e diretrizes favoreçam as mudanças no sistema político e social brasileiro, até

esse momento conserva-se, infelizmente, no imaginário coletivo, principalmente na mente daqueles que determinam as relações étnico-raciais, o passado escravocrata brasileiro.

Tendo em vista, por muitas vezes, o racismo estruturado na sociedade e entendendo a linguagem a partir dos estabelecidos por Fanon de que “Falar é ser capaz de empregar determinada sintaxe, é se apossar da morfologia de uma ou outra língua, mas é acima de tudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. (FANON, 2020 p. 31), por isso é incontornável entender a linguagem como representação da sociedade, intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento social. Nesse hiato, é preciso considerar às diferentes transformações históricas que ocorreram no ensino da língua Portuguesa, a autora Magda Soares (2004) afirma que, por volta dos anos 1950, inicializou uma gradativa transformação no ensino da Língua. Soares ressalta que mesmo após a gênese dessas modificações, a organização educacional continuou prezando por um ensino através de exemplos descontextualizados, tendo como intenção apenas os conceitos gramaticais.

No entanto, com o estabelecimento da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir dos anos de 1970, a língua, da ótica linguística, passou a ser reconhecida como ferramenta de comunicação, e a abordagem do ensino de Língua Portuguesa teve mudanças significativas, passando a ser compreendido como instrumento de interação, valorizando a capacidade comunicativa do aluno nas diversas esferas sociais.

Em conformidade com as modificações na condução do ensino de Língua Portuguesa, o texto torna-se o principal objeto de estudo e a abordagem textual na sala de aula deve ser orientada a partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva que considere os diferentes tipos de texto. Dessa forma, em sintonia com a BNCC, o domínio da linguagem, na educação escolar, é uma ferramenta fundamental, pois ao mesmo tempo em que o ser humano apropria-se e adquire a linguagem, ele também age sobre ela.

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas[...] (BRASIL, 2017, p. 63).

Desse modo, faz-se incontornável que o domínio da linguagem, enquanto produto histórico e social, represente para o discente uma via profícua de inserção social e cultural no contexto que ele está inserido. Para elucidar, pode-se fazer referência ao posicionamento da BNCC que considera a relevância de compreendermos que as “línguas são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.” (BRASIL, 2017, p. 63).

Como se pode depreender da exposição teórica, a linguagem, por intermédio do texto, deve possibilitar ao aluno a aprendizagem efetiva da língua, para além da sala de aula. Em consonância com essa postura, a Base Nacional Comum Curricular sustenta, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, que a literatura deve ocupar “o centro do trabalho no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 499). Nessa perspectiva, o documento esclarece que os textos literários “contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL, 2018, p. 42).

As postulações disponibilizadas na Base Nacional permitem assegurar que o contato com o texto literário oportuniza que as questões que subsistam nossa sociedade permaneçam vivas na história e retratem questões que se encontram presentes no cotidiano humano, em que o imaginário se mescla com a realidade e conduz o aluno à compreensão de outros espaços, lugares, modos de vida e de comportamento.

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, 2017, p. 499).

Em vista do supracitado assente que a literatura é também mola propulsora de questões que retratam e permeiam o cerne humano, uma vez que assemelham aspectos sociais como fatores estéticos.

Tendo em vista a análise dos documentos e a compreensão de que a literatura é unidade essencial da nossa língua, depreende-se que seu papel é fulcral como instrumento de interação e comunicação social, uma vez que cumpre a função de difundir valores fundamentais do ser humano. Cabe ainda mencionar que uma das razões da literatura permanecer corrente na história da humanidade é por sua potencialidade em permitir que

o ser humano transponha sua existência particular e se projete nas vivências do outro, bem como retratar questões que se fazem presentes no cotidiano da humanidade.

Consoante a essa postura, o crítico literário Antônio Candido em seu ensaio intitulado “O Direito à Literatura” postula que a literatura é, ou deveria ser, um direito básico do ser humano, em razão de atuar no caráter e na constituição dos sujeitos. Segundo o autor, em quaisquer tempos, a literatura se manifesta universalmente, já que é entendida como uma condição antropológica e que tem a função de humanizar. Candido entende por humanização “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais”(CANDIDO, 2007, p. 182). Em acréscimo, Candido postula que “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas de todo ser humano, sobretudo através dessa incorporação, **que enrique a nossa percepção e a nossa visão do mundo.**” (CANDIDO, 2017, p. 182. **Grifo nosso**).

Tendo em vista tais ponderações, torna-se oportuno (re)pensar e (re)inserir os arquétipos da história praticados na escola, dado que, não raro, o ensino tradicional incorpora e legitima perspectivas eurocêntricas. Dito isso, reforça-se o papel incontornável das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na escola, na medida em que ela “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”. (CANDIDO, 2017, p. 188).

Assim, considerando os apontamentos teóricos e as demandas constitucionais e educacionais supracitadas, as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, são um caminho profícuo para a problematização de versões equívocas acerca das culturas africanas. A partir disso, ser possível (re)pensar os paradigmas a história da África e das culturas africanas que, por muitas vezes, ocupa uma posição lacônica e ínfima no social brasileiro, mesmo sendo uma das histórias constitutivas da civilização brasileira, tendo em vista que a diversidade do país efetivou-se a partir de um processo de multiculturalidade dos vários povos e culturas.

Em relação a isso, os enunciadores das teorias pós-coloniais defendem a descolonização intelectual (MATA, 2014, p. 34) por intermédio de uma reelaboração da história mistificada pelos europeus. À luz da Teoria Pós-Colonial, Stuart Hall versa sobre o conceito de multiculturalismo, que ocupou forçosamente uma reflexão sobre as relações e condições que visam englobar as várias identidades e pertencimentos, sempre em busca

por uma taxinomia própria, insubmissa ao pensamento dominante ocidental, já que espelham questões identitárias, culturais e nacionais. Nesse sentido, faz-se preciso contribuir, por meio do ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, uma compreensão mais autêntica de nossas heranças, tradições e costumes, identidade e a responsabilidade histórica.

2 A HISTORICIDADE DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Ao considerar a visão dos diferentes estudiosos, no que tange ao ponto de origem das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, não há como afirmar que haja unanimidade em sua gênese. Nessa perspectiva, o artigo de Fonseca e Moreira (2007) apresenta um panorama dessas literaturas, refletindo sobre os projetos literários dos cinco países africanos que adotaram a Língua Portuguesa como língua oficial, a saber: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

À vista dessa incongruência, a respeito dos primórdios das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, faz-se necessário explicitar que os aspectos políticos, ideológicos, históricos e culturais são incontornáveis para pensarmos nas literaturas produzidas em África,¹ haja vista que, conforme assinala o escritor Manuel Ferreira (1997), até o momento da independência, o escritor africano vivia imerso em duas realidades: a sociedade colonial, alicerçada nos princípios europeus de exploração; e a sociedade africana, marcada pela imposição dos ideais e anseios da metrópole colonizadora.

Ferreira (1997) considera que, quando os portugueses iniciaram a rota da África, a literatura portuguesa vivia o esforço lusíada de engrandecimento, visto que houve o enobrecimento da cultura portuguesa pela ótica expansionista. Por isso, essas produções referenciavam as terras africanas como “bárbaros reinos”². Tratam-se, portanto, de escritos portugueses frutos das aventuras marítimas que ajudaram a sedimentar o nocivo

¹ Vale salientar que tais questões também permeiam outras literaturas, visto a saber até mesmo por questões apontadas no próprio artigo, porém devido a toda tensão do processo histórico, colonial, bem como todos os apontamentos das problemáticas no ensino dessa literatura, se fez possível destacar esse argumento.

² O termo é usado para se referir a uma literatura feita por portuguesas, fruto da aventura no Além- Mar, ou seja, terras Africanas em que houve a colonização no período renascentista.

espírito imperialista. Em função disso, Ferreira propõe que chamemos essas produções de literatura “das Descobertas e Expansão” (FERREIRA, 1997, p. 8).

Realizado este breve preâmbulo, faz-se necessário mencionar que no decorrer dos anos de colonização existiu o surgimento de uma recorrente prática cultural no território africano, por conseguinte, existindo a produção de uma série de documentos. Tendo em vista o fato de um corpo social ativo houve a oficialização do ensino, que engendrou seu progresso e ampliação. No entanto, mesmo mediante à criação de um sistema oficial de ensino e à instalação do prelo, o surgimento de uma atividade literária regular só ocorreu depois dos anos 40 do século XIX.

Em relação a isso, Ferreira explicita que a Literatura Colonial é a que tem uma perspectiva eurocêntrica destinada ao leitor português, e a representação do espaço africano é estereotipada de forma exótica e animalésca. O enunciado tem como elemento central o homem europeu-branco, heroico e portador de uma cultura superior que, supostamente, conduz os bárbaros à civilização. O negro, quando aparece, é marginalizado e coisificado.

No contexto da literatura colonial, por décadas exaltadas, 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. Henrique Galvão: «**A sua face negra, de beizola carnuda, tinha reflexos demoníacos**» (*O vélo d'ouro*, 4.^a ed., 1936, p. 122); ou: «**Era um negro esguio**» [o Mandobe] que «**dava a impressão [...] dum excelente animal de corrida**» (p.34); O branco é elevado à categoria de herói mítico, o desbravador das terras inóspitas, o portador de uma cultura superior. (FERREIRA, 1997, p. 10. **Grifos nossos**).

Desse modo, essa literatura colonial alimenta o folclore que afirma que o português é um povo que nasceu para dominar outros povos e formar impérios. Tal afirmativa fica ainda mais evidente e **aterrorizadora** no prefácio do livro “Os sertões D’África”, de Manuel Pinheiro Chagas, em que também o escritor Alfredo de Sarmiento dizia o seguinte sobre os negros: “É um homem na forma, mas os instintos são de fera” (*apud* FERREIRA, 1997, p. 11).

Em contrapartida, segundo Ferreira as Literaturas Africanas, carregada pelo sentimento nacional, trata o universo Africano a partir da perspectiva do lado de dentro, negando a legitimidade do colonialismo, e faz da revelação e da valorização do universo africano a raiz primordial. Opondo-se à literatura colonial, a representação do negro é

privilegiada e revestida de um digno tratamento literário, tornando-o o protagonista e o sujeito enunciado. No entanto, vale enfatizar que o homem branco ainda é tratado com bastante complexidade. (FERREIRA, 1997 p.11)

Mesmo após todo esse percurso pelo qual as Literaturas Africanas passaram, os impactos pela busca por taxinomia dos escritores Africanos passaram por diversas contestações acerca de sua produção, tais como o debate do pós-colonialismo e o uso do português como língua oficial. Diante de tais colocações, emerge ao longo das décadas de oitenta e noventa um paulatino interesse pela teoria pós-colonial. Destarte, para o teórico em estudos culturais, Stuart Hall:

[...] o termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação (HALL, 2003, p. 102).

Fica evidente, portanto, que o período *pós-colonial* – transcende a esfera histórica e lança alicerces na questão de representatividade (HAMILTON, 1999, p. 14-15). Nesse viés, Santos (2006, p. 233 *apud* FONSECA E SILVA, 2013, p. 96) considera que a literatura pós-colonial arquiteta um discurso que desmantela as fabulações coloniais e fortifica os imaginários africanos.

Compete ainda refletir que o assunto da Língua Portuguesa, imposta pelos colonizadores durante os mais de quinhentos anos de colonização, passa a ser também patrimônio dos povos africanos. No que diz respeito a esse hibridismo, Hamilton utiliza-se das palavras do escritor angolano José Luandino Vieira unânime em afirmar que “a língua portuguesa é um troféu de guerra, pelo qual milhares de angolanos morreram durante a guerra de libertação” (*apud* HAMILTON, 1999, p. 17). Nesse caminho, Hamilton faz referência ao também escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana que certifica a afirmativa com as seguintes palavras “a língua portuguesa é nossa também” (*apud* HAMILTON, 1999, p. 17).

Assim, discutir essas questões é formular uma geocrítica a respeito da perspectiva eurocêntrica ou, conforme afirma a ensaísta Inocência Mata, “ocidentalocêntrica”³, principalmente quando esses estudos se referem à África. É preciso que os países em

³ Inocência Mata denomina *ocidentalocêntrico* o caráter hegemônico construído historicamente, culturalmente e ideologicamente na Europa.

posição subalterna reivindiquem os seus espaços e desloquem o eurocentrismo, sendo uma reconstrução mitológica recente da história da Europa e do mundo em sua dimensão cultural. Em conformidade com esse enfoque Stuart Hall salienta:

Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a proliferação subalterna da diferença. Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si (um tipo de americanização da cultura global, por exemplo. (HALL, 2018 p. 66)

As postulações disponibilizadas anteriormente permitem assegurar que a questão do eurocentrismo está presente nos estudos coloniais, e que há uma necessidade de descolonização dos autores africanos. De acordo com Inocência Mata, no âmbito da literatura, o discurso neocolonialista categoriza como boa obra literária aquela que não se detém, ou seja, que não carrega características de seu local. Trata-se do “escrever para ser lido e ser legível no Ocidente” (MATA, 2014, p. 34).

Além disso, Mata retoma a expressão de Mary Louise Pratt para problematizar o fato de as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa serem lidas “com os olhos do império” (MATA, 2014, p. 34). Apresentando uma visão oposta, Mata afirma que, “Como professora de literatura, estou convencida de que o ensino de outras literaturas e sua inscrição no mapa das “literaturas consumidas” é uma das estratégias para reverter a dimensão eurocêntrica da instituição canônica” (MATA, 2014, p. 34).

Adotando uma visão análoga à de Mata, o escritor moçambicano Mia Couto, em sua coletânea de textos de opinião *Pensatempos – Que África escreve o escritor africano?*, afirma que os escritores(as) africanos(as) são permeados(as) por hibridismos e que a África não pode ser limitada a uma sociedade simples, cabível aos fundamentos africanistas. No entendimento de Couto, o artista literário, seja qual for sua nacionalidade, deve velar pela ética e pelos direitos humanos. Assim sendo, Mia Couto sustenta que o escritor africano “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. 63. **Grifo nosso**).

Em resumo, perpassando toda a intensidade da historicidade⁴, pode-se afirmar que as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa desempenham um papel crucial na luta pela independência e pela eminência de seus povos. Nesse caminho, a luta atualmente deve ser para libertar os impactos que essa literatura tem do status de subliteratura, visto que para Couto “Isso acontece porque se continua a pensar a produção destes africanos como algo do domínio antropológico ou etnográfico” (COUTO, 2005 p. 63), ou seja, elas foram reduzidas em um espaço que tem como referência as perspectivas ocidentais de literatura. As postulações supracitadas reforça a necessidade de **alforriar** essas literaturas da perifericidade no ensino brasileiro.

3 O ENSINO DAS LITERATURAS DOS PALOPs

A naturalização da subalternidade ainda testemunhada no ensino de base da educação brasileira das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa conseguiria, por si só, evidenciar a sua importância. No entanto, considerando as independências dos países Africanos de Língua Portuguesa que ainda são muito recente, datadas de 1975, bem como o percurso inquieto, previamente apresentado, da história dessas literaturas, verifica-se que a cultura ocidental do colonizador ainda se torna um paradigma, acarretando a perda de espaço e valor das culturas Africanas.

Nesse hiato, a comunicação entre a historicidade das literaturas dos PALOPs e a necessidade de (re) pensar como estas literaturas são vistas e inseridas no ensino de base brasileiro, é incontornável refletir sobre a forma com que as relações étnicas são concebidas, ainda hoje, sob um forte viés escravagista que, por seu turno, reverbera uma imagem pejorativa e hierarquizante do negro na sociedade, perpetuando, assim, a discriminação racial. Diante dessa problemática, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em seu livro intitulado “O perigo de uma história única”, descreve sua chegada aos EUA como uma estudante africana e relata a visão da sua colega de quarto do seguinte modo:

O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. **Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana**, era uma espécie de pena condescendente e bem-

⁴ É importante destacar que a historicidade das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa perpassa por sua culminância no Movimento dos Novos Intelectuais de Angola com o surgimento da revista literária “Mensagem” em busca de uma nova atitude intelectual nas literaturas dos PALOPs.

intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história de catástrofe. (ADICHIE, 2009 p. 17-19. **Grifo nosso**).

Face ao exposto, e considerando que a genealogia do atual pensamento tem raízes em um passado recente e pouco discutido. Todavia, disseminado nas práticas culturais de sujeitos de metrópoles ou de espaços ex-imperiais, criando assim um conceito de povos sem cultura, sem história, sem conhecimento, sendo que dificilmente se fala a respeito do continente africano como espaço que difundiu conhecimentos importantes à sobrevivência das sociedades. Entretanto, com a **fortificação** dos grupos minoritários em nosso país, torna-se necessário **fortalecer** e conceituar as vozes silenciadas, dentre as quais destacam-se as dos negros.

Acerca dessa perspectiva, os documentos norteadores educacionais se alicerçam nas Leis 10.639/03 e 11.645/07, que regulamentam o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, bem como nos temas transversais que abordam a contemplação da Diversidade e da Pluralidade Cultural. Interpolando uma posição mais completa, a legislação estabelece que o conteúdo programático deverá acrescer os variados conceitos da história e da cultura da população brasileira, assim como deve ser aplicado em todas as esferas do currículo escolar. Cabe ainda mencionar que a Constituição referida acima assevera que o ensino para a diversidade deve estar presente “em especial nas áreas de educação artística e de **literatura** e história brasileiras.” (BRASIL, 2008, p. 476. **Grifo nosso**).

A partir das afirmações, faz-se imprescindível depreender que assegurar o respeito e o direito à diversidade na escola é um exercício de cidadania. Nesse sentido, tal reflexão em sala de aula oportuniza ao aluno compreender que todos têm direitos e deveres iguais perante a sociedade e que por vivermos em um corpo social multifacetado é indispensável (re)conhecermos os diversos grupos culturais e étnicos plurais existentes. Nesse viés, Antonio Candido afirma:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e efetivo. 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, 2017, p. 177).

Dito isso, é necessário considerar que a inserção desses conteúdos no contexto educacional brasileiro tem por intuito a promoção de políticas de correção, bem como o (re)conhecimento da identidade do povo Africano, na medida em que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne única história”. (ADICHIE, 2009, p. 26). No mesmo sentido, apontando para a necessidade de fortalecer a relevância da história e da cultura Africana, visto que suas contribuições no âmbito social, econômico e político, relativos à história do Brasil, são irrefutáveis. Portanto, pode-se afirmar que a reflexão em sala de aula acerca da constituição social e cultural brasileira, é impreterível para assegurar que o sistema educacional seja, de fato, inclusivo.

Vale advertir que, ao contrário disso, muitas escolas permanecem com métodos e currículos de ensino homogeneizados. No que lhe concerne, transgredir com essas relações de dominação racial apresenta-se como uma via para garantir a equidade, a igualdade e a minimização da discriminação na sociedade. Nas palavras de Fanon, “A sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não está imune à influência humana. O homem é aquilo que faz com que a sociedade exista. O prognóstico está nas mãos daqueles que anseiam abalar as carcomidas fundações do edifício.” (FANON, 2020 p. 25). Nesse viés, e tendo em vista o posicionamento do sujeito que, historicamente, foi – e continua sendo – silenciado e estigmatizado por sua identidade étnico-racial, a literatura consegue transcender o nosso espaço e nos colocar no lugar do outro, ao passo que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. [...] “talvez não haja equilíbrio social sem literatura.” (CANDIDO, 2007, p. 182).

O que se pretende destacar, desse modo, é a profundidade e os sentidos das construções literárias, especialmente no âmbito das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, para a formação de um aluno que saiba, por intermédio de uma reflexão mais aprofundada, compreender que o espaço social é constituído pela heterogeneidade. Reconsiderando, com isso, sua indispensabilidade para a formação humana, inclusiva e sociocultural. Pensando nessa diversificação presente na formação brasileira, da mesma maneira que na decolonização do ensino de base brasileiro, as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa seriam capazes de alcançar a sociedade sob uma nova ótica. De modo a ilustrar a literatura como fonte condutora de sentidos, nos referimos as palavras de Terry Eagleton:

Como a religião, a literatura atua principalmente por meio da emoção e da experiência, razão pela qual se adequam admiravelmente à realização da tarefa ideológica que a religião havia abandonado. Em nossa época, a literatura tornou-se realmente o oposto do pensamento analítico e da investigação conceitual: enquanto cientistas, filósofos e teóricos políticos se oneram com essas empresas enfadonhamente discursivas; os estudiosos da literatura ocupam o território mais valorizado do sentimento e da experiência (EAGLETON, 1983, p. 28-29).

Desse modo, é preciso compreender que uma das direções para o ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa é a confrontação com o texto literário, ou seja, sua leitura propriamente dita sem preocupações com o clássico ou com o que é considerado periférico. É preciso que o texto vá **de encontro** com o aluno, para que ele se torne um leitor e nesse percurso de (re)aproximação com os vários escritos africanos, possa haver de maneira próspera e concreta a ressignificação da cultura e da história da África.

Reforçando essa ideia, a historiadora e poetisa angolana Ana Paula Tavares rebate que “não são pequenas coisas, quando há livros que as contam” (TAVARES, 2008, p. 43). A predominância de determinados tropos (cânone e universal; cosmopolitismo ou globalização) evidencia o eurocentrismo presente na cultura brasileira. A generalização e a estereotipia são outros fatores que intensificam a menorização. De acordo com Said (2011, p. 37 *apud* MATA, 2014, p. 27-42), o cruzamento entre cultura e imperialismo naturaliza a condição subalterna de autores das Literaturas Africanas.

Para elucidar o exposto, Mata (2014) salienta que a estrutura tradicional é ratificada pelas atuais relações de poder e se dizem pós-coloniais quando, na verdade, são neocoloniais. Segundo os professores Shohatm e Stam (2006 *apud* MATA, 2014, p. 27-42), “o Ocidente, assim como sua contrapartida oriental, é uma construção fictícia baseada em mitos e fantasias”. Acredita-se que tais considerações retratam a situação problemática dos conceitos que modelam e mistificam a história de acordo com sua ideologia.

Diante de tais considerações, propõe-se a inclusão de outras racionalidades, como as culturas latino-americanas. Há de se considerar que o estudo do lugar de cada produção

estética passa por uma reflexão sobre o percurso cultural de uma geração ou de uma nação. Ademais, a professora ainda ressalta que “No caso do estudo da literatura, é preciso não esquecer, antes de qualquer rótulo (local, regional), que o escritor é um sujeito do seu tempo [...]” (MATA, 2014, p. 32). Além disso, apresentando um argumento mais abrangente, Inocência Mata recorre ao crítico cultural literário Antonio Cornejo Polar destacando que “[...]a literatura é uma produção social integrante de uma realidade e de uma história nunca neutras” (MATA, 2014, p. 32).

À vista disso, é importante considerar que a desvalorização das literaturas africanas em esfera escolar é um ato de auto submissão, de uma necessidade de enxergar o mundo com os olhos do império. Além disso, o condicionamento desse olhar pelo imaginário eurocêntrico manipula as percepções políticas e conduz a uma falsa necessidade de validação. Tal reprodução leva à contínua imposição de um modelo e à negligência com o próprio cânone literário.

Pensando nisso, o ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na escola mostra-se como uma via bastante profícua para contemplar a face múltipla da África, de modo a garantir o respeito à diversidade dos povos africanos. Abordando a questão como uma maior amplitude, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie afirma que “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva.” (ADICHIE, 2020, p. 23).

A propósito, a integração das obras literárias dos PALOPs no sistema educacional compreende um indispensável diálogo intercultural com o Brasil, a concepção dessa inter-relação estabelece elos entre as mais variadas camadas sociais brasileiras. Indubitavelmente a ampliação da construção e da transmissão dos valores culturais das literaturas em língua portuguesa produzidas em África é uma via bastante fértil para que a sociedade consiga ampliar a formação e o espaço da cultura africana, de modo a (re)conhecer e valorizar a identidade, mas também os hábitos da composição do povo brasileiro. De certo modo, tal compreensão não leva somente ao reconhecimento da parte constitutiva do corpo social brasileiro, mas também ao conhecimento de todas as categorias de discriminações que atingiram e atingem os negros e seus descendentes.

Sendo assim, torna-se evidente a indispensabilidade do ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no âmbito escolar para se construir uma ótica digna de

ver o outro a partir de seus predicados intrínsecos, e não baseados, unicamente, em nossos valores e/ou perspectivas. Nesse processo de interação dialética edificamos a nossa identidade e a identidade do outro- alteridade, bem como somos capazes de questionar as relações hegemônicas com o intento de reconstruir a história mistificada pelo eurocentrismo. (MATA, 2014, p. 32).

À luz das questões levantadas, sinaliza-se a necessidade de exemplificar, por meio de um estudo de caso, como a segregação ocasionada pela origem e pelas diferenças étnicas, presente nas cinco ex-colônias, ao defrontar pelas suas liberdades impactaram, afetaram e oprimiram o negro a lugares periféricos e como resultado acarretam a perpetuidade dessas discriminações. Tal vislumbre infere-se nos contos *A fronteira do asfalto*, escrito na década de 50 pelo angolano José Luandino Vieira e *As mãos dos pretos*, escrito na década de 60 pelo moçambicano Luís Bernardo Honwana que embora sejam marcados por uma curta temporalidade, ao tratar dessas questões tornam-se **atemporais**.

No mesmo sentido, ambos os contos apoiam-se em alicerces históricos – objetos relativos ao esclarecimento do processo colonial e ao segregacionismo racial – para desenvolver objetos literários autóctones e universais, como os preconceitos raciais e de classe, e o surgimento de entidades repressoras que interferem na vida social realocando as identidades frente às diferenças culturais latentes.

O argumento narrativo central de *A Fronteira do Asfalto* conta a história de Ricardo e Marina, amigos desde a infância, que começam a perceber a violência simbólica da sociedade a qual pertencem. Ricardo, um rapaz negro e pobre, filho da lavadeira de roupas da casa de Marina, passa por um processo de conscientização e reflexão de tudo que lhe era negado e imposto pelo fato de ser negro e desvalido. Nesse sentido, Ricardo toma consciência que essa negação inclui sua amiga de meninice Marina, menina loira e rica, filha dos patrões de sua mãe, com quem concebeu laços de amizade e amor. Uma história de “amor” proibido, porém por uma perspectiva racial, forçosa por um sistema colonial impiedoso em pleno século XXI.

No conto de Luís Bernardo Honwana, *As mãos dos pretos*, a narrativa central é direcionada por uma criança que no decorrer do conto busca através de uma intensa argumentação o motivo de as mãos dos pretos serem mais claras que o restante de seu corpo. Por detrás desse imaginário de meninice, Honwana expõe não só o racismo

presente na sociedade africana, mas também o racismo explicado pela manifestação religiosa e científica do imperialismo. Na escrita do autor, todos os personagens, exceto sua mãe, apresentam argumentos para explicação das mãos dos pretos serem mais claras, perpassa pelos diferentes personagens que representam as instituições portuguesas – o professor, o padre, o comerciante- que reforçam a desigualdade e o racismo perenizados na coletividade.

Nesse sentido, tanto na narrativa de Vieira quanto de Honwana o predomínio da ótica infantil simboliza a ruptura da inocência atravessado por situações de opressão e violência no passado africano. Ambos são unânimes em desconstruir as instituições portuguesas que reforçam a desigualdade e o racismo perpetuados no corpo social. Essa perspectiva abre caminho para o pensamento Fanoniano⁵- em busca de confrontar os complexos coloniais com a estruturação da sociedade.

Todo povo colonizado- isto é, todo povo cujo seio se originou de um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local- se vê confrontando com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. (FANNON, 2020, p. 32).

Portanto, refletir no espaço escolar, por meio do texto literário, o caráter multicultural da nossa sociedade é não esquecer que a constituição coletiva é construída em contextos históricos, políticos e socioeconômicos, determinados e fixados por ações de colonização e dominação. Permanecemos, então, no meio das desigualdades e das discriminações. Nesse viés, Fanon ressalta que “o problema da colonização comporta, assim, não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições”. (FANON, 2020, p. 100).

Nessa perspectiva, o conto de Luandino dá margem à confrontação e ao livre diálogo, de uma maneira que não foge a rompimentos e a justaposições, mas que, de certa forma, examina o padrão que tanto norteou – e norteia o ensino na sociedade. Desse modo, a narrativa recua ao passado, marca as diferenças e revela os anseios do contexto colonial do século XX, bem como dos problemas ainda existentes na sociedade. Com efeito, torna-se fundamental discorrer sobre a representatividade dos sujeitos africanos e

⁵ Franz Fanon em seu livro intitulado “Pele Negra, Mascaras Brancas”, direciona a escrita ao meio que é atribuído na sociedade, enfatizando que o negro foi sistematicamente condicionado pelo branco.

dos negros, dado que “O negro é um homem negro; isto é, em decorrência de uma série de aberrações afetivas, ele se instalou no seio de um universo do qual será preciso removê-lo.” (FANON, 2020 p. 22)

A esse respeito pode-se afirmar ser ostensivo à depreciação do negro e de seus conhecimentos. Somos capazes de testemunhar o ocorrido por meio da hábil escrita de Luandino – como ilustra as palavras de Ricardo quando, em um diálogo com Marina, cita a respeito das falas da sua mãe carregadas de estereótipos: “E tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos à barra do lenço ou às escondidas? Quando eu era o teu amigo Ricardo, **um pretinho muito limpo e educado, no dizer de tua mãe?** Achas [...]” (VIEIRA, 2007, p. 40. **Grifo nosso**).

Não obstante, Luandino pinta um cenário de segregação urbana sublinhado no próprio título do conto *A Fronteira do Asfalto*. Destarte, essa segregação é organizada no conto com base nos limites fronteirísticos, destacados de maneira discrepante: o bairro dos brancos e os musseques; a menina branca e o menino negro.

Virou os olhos para o **seu mundo. Do outro lado da rua asfaltada não havia passeio**. Nem árvores de flores violeta. A terra era vermelha. Piteiras. Casas de pau-a-pique à sombra de mulembas. As ruas de areia eram sinuosas. Uma tênue nuvem de poeira que o vento levantava, cobria tudo. A casa dele ficava ao fundo. Via-se do sítio donde estava. Amarela. Duas portas, três janelas. Um cercado de aduelas e arcos de barril. (VIEIRA, 2007, p. 40 **Grifo nosso**).

Em uma sociedade polarizada o racismo é potencializado ou tratado de modo eufêmico – mas igualmente cruel, o que fica nítido na fala da mãe da personagem “Marina, já não és nenhuma criança para que não **compreendas que a tua amizade por esse... teu amigo Ricardo não pode continuar**. Isso é muito bonito em criança. Duas crianças. Mas agora [...] **um preto é um preto [...]**” (VIEIRA, 2007, p. 42. **Grifos nossos**).

Nesse caminho, a escrita de Luandino e de Honwana desferem uma forte crítica às políticas de soberania⁶ que ao longo de nossa história, certos discursos usufruem do poder-órgãos estatais, clero (religião), burguesia, ciência, entre outros- para dissuadir na sociedade a ideia de que as políticas são para a maioria, e não para minorias. -

⁶ O termo política de soberania nesse caso se refere aos estudos de Achille Mbembe em seu livro intitulado “Necropolítica” Para ele, necropolítica é o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. A partir das relações de biopoder, o morrer se torna normal, porém não para todos. A morte é aceitável, apenas aquele que é devido ao parâmetro definidor primordial da raça.

Antigamente, há muitos anos, **Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos** que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e **resolveram fazer pretos**. (HONWANA, 2017, p. 108 **Grifos nossos**).

O teórico político Achille Mbembe deixa claro em sua obra *Necropolítica* (2018) que a situação de exclusão permanece no corpo social com o uso do poder político e social, por meio de intervenções e omissões que estabelecem condições de risco para alguns grupos sociais que estão em áreas de exclusão. A esse respeito, a morte do garoto Ricardo, na *fronteira do asfalto*, é também metafórica porque representa o preconceito racial que executou e que, lamentavelmente, ainda executa a vida de milhares de negros. Mbembe ainda salienta: “Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2018, p. 10). “[...] Ricardo não parou. Saltou o muro. Bateu no passeio com violência abafada pelos sapatos de borracha. Mas os pés escorregaram quando fazia o salto para atravessar a rua. Caiu e **a cabeça bateu pesadamente do encontro à aresta do passeio**.” (VIEIRA, 2007 p.43. **Grifo nosso**).

Ademais, Mbembe destaca “Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado” Reforçando questões da supremacia e biopoder ⁷apontada por Mbembe, a escrita de Luandino deixa claro tal assertiva, quando em vários momentos do conto, relata o medo do menino Ricardo pela polícia - instituição encarregada de manter a ordem pública representando o Estado. “Ricardo **sentiu medo. O medo do negro pelo polícia**.” (VIEIRA, 2007 p.43. **Grifo nosso**)

O conto de Honwana também revela e rebate o racismo implantado na era colonial. As múltiplas perspectivas acerca da palma das mãos dos negros são tão maldosas e desumanas que nós, leitores, entendemos, com acuidade, esta explosão descrita por Fanon:

⁷ O termo biopoder é apresentado por Achille Mbembe, porém foi cunhado por Michel Foucault para referir-se à prática e regulação dos estados em criar para determinadas populações um estado de vida que geram corpos politicamente subservientes e economicamente produtivo.

Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. **Fiquei furioso, exige explicações... Não adiantou nada. Explodi.** Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. (FANON, 2020, p. 126).

Ademais, são postas em xeque pela poética de Honwana as instituições portuguesas – o clero, a burguesia, a família e a educação preconceituosa. Assim sendo, Fanon considera que o colonialismo, através do racismo, provoca uma segmentação no mundo. O ensaísta expõe que os negros - como sujeitos coloniais - são invisibilizados pela perspectiva imperial. Em consideração a isso, o escritor tece a seguinte reflexão: “Enquanto o negro estiver em seu lar, não precisará, exceto por ocasião de lutas internas de menor gravidade, pôr seu ser à prova de outrem.” (FANON, 2020, p. 125). Da mesma forma, Honwana deixa claro a veemência de tal assertiva, quando finaliza a narrativa em torno das palavras consoladores da mãe do protagonista, bem como a reflexão deste, ao final:

O que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. (...). Quando fui para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que **nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.** (HONWANA, 2017 p. 109 **Grifos nossos**).

Por fim, evidencia-se que Luandino, com sua amálgama de cores no decorrer do conto - o laço vermelho, a neve cinzenta, os cabelos loiros, o polícia caqui, o luar azul e as flores violeta - corrobora na tentativa de demonstrar que o preconceito ainda é usual. Nesta perspectiva, Stuart Hall afirma que como realização no discurso, a discriminação racial possui uma “lógica própria” (HALL, 2018, p. 77). O sociólogo também atesta que:

Daí que, nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas na estrutura dos genes) são “materializadas” e podem ser “lidas” nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas do cabelo, as feições do rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico, etc., o que permite seu funcionamento enquanto mecanismos de fechamento discursivos em situações cotidianas. (HALL, 2018, p. 77).

Por fim, é incontornável clarificar que a existência da diversidade no âmago humano não assegura uma conduta construtiva de heterogeneidade. As narrativas transpostas por relações de dominação e soberania que perpassa os contextos históricos, culturais e sociais, são guarneçadas, eventualmente, por equívocos. Assim, é substancial que desigualdades e diferenças não possam ser vistas de maneira natural, **principalmente** no ensino básico brasileiro, a medida em que a escola é também responsável e formadora

pelo caráter do aluno. No entanto, o ambiente escolar é capaz por meio das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e sua relação sócio-histórico e cultural com o Brasil, decolonizar o ensino como um ato de construção histórico que deve ser identificado, transformado e (re)conhecido, como pilar para relações mais democráticas e interpessoais na sociedade.

4 CONCLUSÃO

Diante das discussões propostas neste artigo, conclui-se que a presença das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no ensino brasileiro, propõe uma reformulação do conceito literário dessas escritas, na medida em que a tensiona, ao limite, questões étnico-raciais e multiculturais que ainda estão no imaginário brasileiro. Ademais, as literaturas dos PALOPs expandem os limites do tempo e se apresentam como uma via fértil para compreender questões que se estabeleceram entre os grupos humanos, dessa maneira permitindo colocá-las no cerne das contestações coletivas/sociais. É justamente por isso que as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa suscitam a coadjuvação das escolas para reescreverem novos paradigmas acerca da África e dos Africanos, o passado, o sujeito e o próprio tempo, numa escrita que se expõe à alteridade e se lança ao olhar do outro. Nessa linha, o ensino de base, ao assumir a posição de portavoz das vivências de um grupo, desnuda os horizontes da ficcionalidade do texto literário e se oferece como lugar de compartilhamento de experiências várias, no qual se é possível reescrevem e romper com o fluxo linear do espaço e ser instrumento de unificação da raça humana. Por fim, entendendo a escola em sua função incitadora, bem como responsável pela promoção de um aluno crítico-consciente que saiba relacionar-se no exercício com a coletividade, proponho uma intertextualidade com os contos – *As Mãos dos Pretos e A Fronteira do Asfalto*- que bradam por transgredir as várias fronteiras de asfalto que separam os homens, mostrando ternamente que “O que os homens fazem, é feito por mãos iguais” (HONWANA,2017 p. 109).

5 REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: < [http:// portal. mec. gov. br/ arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 02 set. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/ lei/ 111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 02 set. 2015.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: *Vários Escritos*. Duas cidades: Ouro sobre azul. São Paulo; Rio de Janeiro. 4. ed. 2004. p.169-191.

_____. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8 ed. São Paulo. Queroz, 2000.

COUTO, Mia. **Pensatempos**- Textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu, 2020.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. **Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa**. Caderno CESPUC de Pesquisa. Série Ensaios, v. 16, p. 13-69, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 2009.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

HAMILTON, R. G. **A literatura dos PALOP e a Teoria Pós-colonial**. Dossiê via atlântica. N. 3, dez., 1999.

HONWANA, Luís Bernardo. **As mãos dos pretos**. In: *Nós matamos o cão tinoso!* São Paulo: Kapulana, 2017

MATA, Inocência. **Estudos pós-coloniais**: Desconstruindo genealogias eurocêntricas. Civitas, Porto Alegre. V. 14, n. 1, p. 27-42, jan-abr., 2014.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECCO, Carmen L. T. **Travessia e rotas das literaturas africanas de língua portuguesa** (das profecias libertárias as distopias contemporâneas). Léngua & meia: Revista de literatura e diversidade cultural, Feira de Santana, BA, n.1, p. 91-113, 2002. Disponível em: <http://www2.uefs.br/leguaemeia/1/1_091_travessia.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

TAVARES, Paula. Contar Histórias. In: PADILHA, Laura C.; RIBEIRO, Margarida C. **Lendo Angola**. Porto: Afrontamento, 2008, p. 39-50.

VIEIRA, José Luandino. **A cidade e a infância**. In: A Fronteira do Asfalto. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.