

Literaturas africanas de língua portuguesa no Ensino Médio: uma reflexão necessária

Ana Carolina Silva Viegas¹

Orientadora: Profa. Dra. Raíra Costa Maia de Vasconcelos²

RESUMO: Este artigo reflete criticamente sobre o ofuscamento das literaturas africanas de língua portuguesa no Ensino Médio e apresenta abordagens para o Ensino Médio a partir do recorte dos sete poemas iniciais de “Os ângulos da casa”, da poetisa moçambicana Joshua (2016). À vista disso, realizamos uma pesquisa documental – da BNCC e das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008 – e bibliográfica – dos textos de Rolon (2011), Amaral e Almeida (2016) e Souza e Nóbrega (2018) – para entendermos como esses documentos tratam essas literaturas e os motivos desse silenciamento, em que o déficit na formação do professor do ensino básico acerca dessa área consiste em um dos principais fatores. Outrossim, argumentamos sobre a inclusão dessas literaturas e das produções escritas por mulheres no Ensino Médio com embasamentos em noções de Padilha (2002), Cabaço (2007), Fonseca e Moreira (2008), Pinheiro (2021), Jacome e Pagoto (2019) e Kilomba (2016).

Palavras-chave: Literaturas africanas de língua portuguesa; Ensino Médio; Proposta didática.

ABSTRACT: This article critically reflects about the obscuring of African literatures in Portuguese language in Secondary School and it presents approaches to the Secondary School from the snippet of the seven first poems on “The house’s angles”, from the poetess Joshua (2016). In view of this, we have done documentary research – of BNCC and laws 10.639, of 2003, and 11.645, of 2008 – and bibliography – of texts by Rolon (2011), Amaral and Almeida (2016) and Souza and Nóbrega (2018) – to understand how these documents treat these literatures and the reasons for this muzzling, which the deficit in basic education teacher training in this area is one of the main factors. Furthermore, we argue about the inclusion of literature and productions written by women in high school based on notions from Padilha (2002), Cabaço (2007), Fonseca and Moreira (2008), Pinheiro (2021), Jacome and Pagoto (2019) and Kilomba (2016).

Keywords: African literatures in Portuguese language; High School; Didactic proposal.

1. Primeiros passos

Em vista de se configurar como um ambiente plural, a universidade é constituída por pesquisas variadas com o objetivo de proporcionar estudos mais complexos e motivar a procura por novos conhecimentos. No que diz respeito à área da literatura no eixo universitário, a ampliação de tais aprendizagens é essencial, pois os textos literários são documentos históricos e sociais, além de constituírem-se como arte. Em outros termos,

¹ Aluna do curso de Letras – Português (Licenciatura) do Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

² Professora Doutora do Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

essas produções são importantes artístico, social e culturalmente para a reflexão crítica sobre o processo narrativo, as sociedades de onde são escritos e os traços culturais a elas pertencentes. Em vista das particularidades encontradas nos textos literários, é necessário, de fato, que as pesquisas sejam amplas e despertem novos interesses e conhecimentos.

Ademais, por meio do desdobramento dos conhecimentos literários nas Academias, é possível levar para a sala de aula do Ensino Básico novas perspectivas e propostas literárias contextualizadas de modo didático. Em vista disso se realizar, as universidades preparam os discentes das licenciaturas para se tornarem novos docentes capazes de, não apenas lecionar conteúdos, porém, atuar como mentores, construir conhecimentos e despertarem o desejo nos alunos pela procura por novos saberes. Uma evidência dos estudos literários mais detalhados e ativos explorados em alguns espaços universitários são as literaturas africanas de língua portuguesa, que são esmiuçadas, experienciadas e pesquisadas. Essas literaturas podem - e devem - ser levadas para a sala de aula do Ensino Básico e, principalmente, para o Ensino Médio, no momento em que os alunos se deparam, de modo obrigatório, com a literatura de acordo com o currículo escolar, mas isso ainda não acontece de modo peremptório.

Movida por inquietações pessoais acerca do desconhecimento hodierno das literaturas africanas de língua portuguesa no Ensino Médio, surgiu a necessidade de pesquisar sobre o apagamento dessas literaturas. Para tanto, é significativo ressaltar sobre o modo processual em que essas insatisfações me levaram ao despertar dos meus interesses para a construção desta pesquisa.

Tais apreensões surgiram, inicialmente, a partir de vivências acadêmicas, quando optei por iniciar as aquisições sobre as literaturas africanas de língua portuguesa, por meio da disciplina eletiva “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e fui tomada pelo lampejo sobre o fato de não ter experienciado tais produções durante a jornada escolar. Além disso, percebi que apenas tinha iniciado o percurso nesses estudos pelo desejo por conhecimentos diferentes dos até então vistos e pesquisados. Em outros termos, portanto, unicamente, segui esse rumo pela escolha da imersão que poderia ser proporcionada através dessa cadeira, que não é obrigatória para a Graduação de Licenciatura em Letras/Português na UFPE – informação disponível no Projeto Pedagógico do Curso (2013) – mas que poderia ser.

Em segundo momento, mais agitações intensificaram as minhas motivações e apoiaram as minhas convicções ao iniciar o Estágio Curricular Supervisionado IV, em

que os alunos da Graduação de Licenciatura em Letras/Português são encaminhados pela Universidade para lecionar por um período em uma turma de Ensino Médio de uma Escola Pública. A partir dessa experiência, pude tomar nota, de modo mais próximo, sobre o ainda atual obscurecimento das literaturas africanas de língua portuguesa nessa etapa do Ensino Básico. Isso porque construí um projeto didático para uma turma do 2º ano do Ensino Médio embasado nos meus interesses de estudo e pesquisa presentes neste trabalho aliados aos conteúdos previstos pelo Currículo Obrigatório para essa série. Nesse sentido, levei para os discentes textos literários das escritoras Clarice Lispector, Conceição Evaristo, Paulina Chiziane e Dina Salústio, sendo as duas últimas moçambicana e cabo verdiana, respectivamente.

A partir da sequência mencionada, verifiquei que os alunos não haviam estudado ou lido as escritoras apresentadas em sala de aula, o que ilustra que as produções de autoria feminina não estão em primeiro plano nas aulas de literatura. Somados a esses desconhecimentos, foi possível identificar que os discentes não tinham consciência acerca da existência de outros países, além do Brasil e de Portugal, que falam a Língua Portuguesa oficialmente. Logo, podemos afirmar que esses alunos tinham pouquíssimos conhecimentos sobre as literaturas africanas de língua portuguesa, pois o que sabiam acerca do continente africano estava centrado apenas em estigmas. Em outras palavras, os discentes se encontravam alheios, totalmente, em relação a essas questões.

Em vista disso, essenciais para os ensinamentos de língua e linguagem, os estudos de literatura no Ensino Médio ainda permanecem centrados no cânone, quando não são utilizados em sala de aula como pretexto para o ensino de língua (GERALDI, 2011). Vale salientar que a presença da tradição literária em sala de aula é de suma relevância para a aprendizagem, visto que é por meio dela que os alunos aprendem sobre a formação literária, as produções artísticas, as culturas, os povos e os estilos de diferentes épocas de modo didático. Nesse sentido, interpretações escolares sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) centralizam a literatura canônica nas aulas de literatura do Ensino Médio, contudo, não devemos tratar o cânone de modo isolado. Isso porque outras realizações literárias, como as da contemporaneidade, devem ser estudadas em sala de aula. Nesse sentido, é valoroso ressaltar que outras literaturas são importantes em semelhante proporção, e, em razão disso, uma forma literária não pode ser priorizada em relação à outra.

Por meio dos argumentos realizados acima, é nítido que as produções literárias africanas de língua portuguesa são silenciadas no Ensino Médio, pois não há uma reflexão

de modo absoluto sobre esses países, povos e culturas nem sobre as produções artístico-literárias neles contidos, como indicam nossos documentos oficiais. Sobre as literaturas africanas, devemos frisar, ainda que de modo muito breve, que elas são múltiplas, dessemelhantes, delineiam as lutas que marcaram as sociedades que pertencem e são constituídas por temáticas plurais. Em vista dessas considerações, estudar as literaturas africanas possibilita o conhecimento de outros sistemas literários, para além do brasileiro e português, somado a isso, também propicia novos trânsitos e percepções dialógicas com a própria literatura brasileira. Por meio desse caminho, é possível despertar interesses em pesquisas dessa área, apontar equívocos e estigmas fixos nas sociedades que desconhecem essas produções e, finalmente, aprimorar e desenvolver novos princípios.

Nesse sentido, este artigo destaca e argumenta sobre o silenciamento das literaturas africanas de língua portuguesa no Ensino Médio, contudo, procuramos refletir, também, sobre a autoria feminina. Isso para que o visível e alarmante impasse do silenciamento de escritoras no Ensino Médio seja sanado, visto que essa negligência é uma realidade para além da situação apontada em parágrafos anteriores, como discutiremos em seção posterior deste artigo. Outro problema encontrado na realização da reflexão crítica sobre o apagamento das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, foco deste trabalho, é a priorização de obras literárias em prosa em relação à poesia. Isso acontece devido a maior valorização de obras publicadas no primeiro formato, somada à dificuldade que muitos docentes têm na leitura poética e à noção comum e errônea sobre os poemas se constituírem como gêneros literários de difícil leitura (PINHEIRO, 2018).

Pensando nesses problemas encontrados, procuramos responder aos questionamentos norteadores desta pesquisa ao longo das reflexões presentes neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): 1) Por que há uma negligência em relação às produções literárias de raiz africana de língua portuguesa no Ensino Médio? 2) Por que estudar literaturas africanas de língua portuguesa no Ensino Médio? 3) Por que incluir as produções de mulheres nos estudos de literatura no Ensino Médio?

Tais indagações nos levam a outra que aprofundará os apontamentos feitos neste trabalho: 4) Como podemos estudar a poesia africana de língua portuguesa na sala de aula do Ensino Médio?

Partindo disso, a hipótese central desta pesquisa se configura na noção de que não há professores suficientemente capacitados para refletir nas salas de aula sobre literaturas africanas de língua portuguesa. Contudo, outras conjunturas se somam a essa, como a não

inclusão do aporte teórico em relação a essa temática na formação profissional, o difícil acesso às obras, os escassos conteúdos sobre essas literaturas nos livros didáticos. Não menos importante, a autoria da gestão das escolas, que não inclui na grade escolar dos alunos esses estudos diluídos ao longo do ano letivo nem promove possibilidades para tal realização ainda que em eventualidades. Além dessas circunstâncias principais, há outras dispostas mais à frente, no segundo tópico deste artigo.

Diante do que foi exposto, o objetivo geral deste trabalho é propor possíveis caminhos de abordagem das literaturas africanas de língua portuguesa para as aulas de Literatura a partir de um recorte de poesias contemporâneas da escritora moçambicana Hirondina Joshua (2016). Isso para que essas literaturas possam ser estudadas no Ensino Médio por meio de uma inserção natural e satisfatória. Sendo assim, sugerimos que essa incorporação poderá ser realizada de três maneiras: 1) A partir da apresentação do gênero literário poema nos anos iniciais do Ensino Médio; 2) Pelo acréscimo dessas literaturas no momento em que a contemporaneidade habitual é estudada nos últimos anos do Ensino Médio; e 3) Pela produção de uma oficina de criação poética. Para isso ser realizado, portanto, as sugestões presentes neste artigo se constituem em ideias originais, mas que se apoiam em sugestões de nomes-destaque como Hélder Pinheiro (2008; 2018) e Andrade (2013).

A respeito dos processos metodológicos para a realização da investigação acerca do ofuscamento das literaturas africanas de língua portuguesa no Ensino Médio, analisamos pesquisas recentes sobre tal realidade. Além dessas análises, examinamos a BNCC – documento de caráter normatizador – e as Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que exigem a realização desses estudos literários em sala de aula. Tendo em vista que esta pesquisa se baseia em dados existentes, expostos e refletidos criticamente ao longo das páginas, esta pesquisa se configura como Bibliográfica e Documental.

Nesse sentido, a caracterização bibliográfica é atribuída a esta pesquisa porque apontamos textos recentes que denunciam o ofuscamento das literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula. Já a caracterização documental deste projeto é possível devido à contraposição existente entre o ofuscamento de tais literaturas e as indicações da BNCC e das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008.

Por fim, tendo em vista que é um dos objetivos deste trabalho apresentar modos para abordar essas literaturas na sala de aula do Ensino Médio, as propostas partirão da seleção de poesias de Hirondina Joshua (2016) por meio de versos intimistas realizados em novas construções poéticas. Isso porque a poetisa apresenta novos formatos do

“morar” dentro e fora de si, e, assim, essas novas construções poéticas possibilitam que surjam novos olhares para a identidade em Moçambique. Tal recorte será constituído pelos primeiros sete poemas do livro “Os ângulos da casa”, que é homônimo ao título. Além disso, sugerimos três momentos para as abordagens em sala de aula, uma mais introdutória, a ser feita com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, e outras duas mais completas e analíticas, para serem realizadas com alunos que tiveram seus primeiros contatos com a literatura anteriormente e, por isso, têm algumas noções a respeito da linguagem literária.

Consequentemente, a relevância deste trabalho se dá, principalmente, pela reflexão sobre as produções literárias africanas de língua portuguesa. Somado a isso, está o apontamento acerca das produções de autoria feminina e pela apresentação de possíveis propostas de como levar tais literaturas para o Ensino Médio. Neste artigo, portanto, há considerações reflexivas críticas sobre o tema principal e os tópicos oriundos dele. Por meio das considerações sobre a temática, podemos despertar o interesse por novas pesquisas nessa área, pois o desfavorecido estudo das literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula do Ensino Médio se configura como um problema atual e que carece ser sanado eminente e satisfatoriamente.

2. A ausência das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Em consonância ao que foi pontuado no segmento anterior, os estudos de literatura são importantes para as discussões sobre língua e linguagem no Ensino Médio e, principalmente, em relação à reflexão, o desenvolvimento e o aprimoramento da linguagem literária (COSSON, 2009). Ainda sobre esses estudos, ele é caracterizado por Candido (2011) como um direito social, que permite ao sujeito se conectar a diversas vozes sociais, políticas e artísticas, humanizar-se e desenvolver a própria subjetividade.

No entanto, as aprendizagens de literatura no Ensino Médio ainda transparecem uma preferência central pelo cânone dissociado de outras produções artístico-literárias. Assim, essa situação pode impedir a realização do processo referido relacionado à linguagem literária e à promoção do direito de o aluno do Ensino Básico dialogar com as diversas vozes presentes em uma abordagem que priorize tanto as obras tradicionais, favorecidas pelo cânone, como as mais plurais e, inclusive, as contemporâneas.

De modo distante da realidade, a Lei 10.639, de 2003, tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e aponta no Art. 2º que esses conteúdos devem ser “[...]ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de

Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”. Nesse sentido, a lei recupera a importância dos estudos dessa história e cultura, pois reconhece que a nossa sociedade apresenta fortes elos africanos, importantes para o processo de construção da identidade do nosso país. Assim:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, grifos do autor, 2003)

Apesar de essa lei destacar a luta e a cultura dos negros no Brasil, isto é, o negro na formação da sociedade nacional, e o estudo da História da África e dos Africanos, precisamos, também, ampliar esses estudos para as culturas e as literaturas desses povos nas aulas das áreas referidas pela lei – arte, literatura e história. Essa ampliação deve ser aprofundada, principalmente, na disciplina de Literatura, em que as produções artístico-literárias são estudadas com maior detalhamento. Ainda, vale lembrar que a nossa sociedade é constituída, consideravelmente, por vínculos africanos em razão da colonização e da escravidão, sendo essencial debater sobre os países da África. Contudo, precisamos discutir sobre aqueles cujo passado histórico dialoga com o das nossas terras e que compartilham com o nosso país a Língua Portuguesa.

Além dessa, outra lei foi formulada, a mais ampla e atual Lei 11.645, de 2008. A lei alterou o Art. 26 da Lei 9.394, de 1996 (LDB) – que já havia sido modificada pela lei de 2003 – e tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados. Sendo essa mais uma ressalva sobre a importância de estudar o continente africano e os africanos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

Pensando nisso, discutir sobre a temática das literaturas africanas de língua portuguesa no Ensino Médio torna possível a reflexão sobre a representação afrodescendente na literatura e a presença afro na sociedade brasileira. Outro fator a ser pontuado, é que, devido a essa conjuntura, torna-se viável pensar sobre o continente

africano, as questões relacionadas ao “ser” África, como se dão e estão essas literaturas e, principalmente, as de Língua Portuguesa, propriamente. Ademais, a temática apresenta considerável importância histórica e literária para a promoção do letramento literário, da educação literária e do consequente desenvolvimento nos jovens alunos dos conhecimentos culturais, históricos e literários, além da humanização e da subjetividade.

Isso porque, por intermédio da atividade de leitura e escrita a partir das relações sociais diversas e dos textos literários plurais, isto é, do letramento literário (COSSON, 2015, 2021), é possível promover a educação literária, devido a sua configuração como uma forma de conhecimento, de expressão e de construção de sentidos (CANDIDO, 2010). Outrossim, tendo em vista as considerações de Candido (2011), a literatura é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.” (p.176) porque a fruição e o ato de fantasiar são uma necessidade elementar de todos, dado que a inevitabilidade de imaginar e fantasiar acompanham as pessoas desde a infância. Assim, a literatura apresenta a característica de “experiência universal” do ser humano e, por isso, possibilita um outro reconhecimento sumamente importante para além da educação. É imprescindível refletirmos, então, que a literatura tem a capacidade de humanizar o sujeito porque ela consegue “tocar” o leitor por meio das emoções.

Aliado a isso, precisamos lembrar o documento educacional que está em consonância às leis: a BNCC. Dessa maneira, com o fito de estabelecer uma base nacional que garanta uma aprendizagem de qualidade para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é estruturada de acordo com as três etapas da Educação: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para essas três etapas, com embasamentos na Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012) e da Multimodalidade (DIONISIO, 2014), a BNCC estabelece indicações para os professores do Ensino Básico de cada área do conhecimento lecionarem a partir dos campos de atuação social, das competências específicas e das habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos.

Tendo em vista a presença das concepções de Multiletramentos na BNCC, o documento objetiva aprimorar o repertório cultural e a capacidade crítica dos alunos a partir do diálogo com os conteúdos da realidade cotidiana deles somados aos que apenas são apresentados por meio da tradição escolar. Em relação às considerações da BNCC para o Ensino Médio, é possível encontrar na etapa de Língua Portuguesa sugestões para o professor dessa matéria sobre o ensino de língua materna, para todos os campos de atuação social – vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa,

jornalístico-midiático e atuação na vida pública – e a prática de todos os 4 eixos de ensino – leitura, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica.

Dessa maneira, as temáticas sociais diversas aparecem no Campo artístico-literário do Ensino Médio. Nessa divisão, a BNCC propõe que as literaturas africanas sejam umas das literaturas a serem estudadas em sala de aula ao lado de obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa. Tal padrão literário é constituído pelas obras clássicas que foram configuradas como elementos expressivos de suas respectivas épocas, isto é, pelas obras canônicas, como é exposto no seguinte trecho:

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. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilarão como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BNCC, 2018, p.523)

Nesse sentido, não há indicações nesse documento em relação à exclusividade da perspectiva tradicional nas aulas de literatura para o Ensino Básico, pelo contrário, o que há é o apontamento de um estudo mais plural, pois ambas modalidades, canônica e não-canônica, são importantes.

Considerando os parâmetros para organização/progressão curricular presentes na BNCC, há o apontamento para o trabalho de produções culturais juvenis contemporâneas. Dentre as produções sugeridas, podemos encontrar a indicação do estudo de literaturas juvenis da literatura africana de língua portuguesa na sala de aula do Ensino Médio:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BNCC, 2018, p. 524)

Assim, sem grandes detalhes, o estudo das literaturas africanas de língua portuguesa é citado pela BNCC. Apesar de o documento não detalhar, vale ressaltar que, para além da fruição e do conhecimento de outras estéticas literárias, estudar em sala de aula as literaturas africanas de língua portuguesa – que são realizadas, muitas vezes, em

torno das críticas social, cultural e política – permite apresentar aos alunos outras culturas e visões de mundo assim como possibilita a formação da subjetividade e da humanização por meio da fruição.

Em contraposição às Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, e à BNCC, pesquisas recentes publicadas confirmam as hipóteses ligeiramente apresentadas na introdução deste artigo, como as de Rolon (2011), Amaral e Almeida (2016) e Souza e Nóbrega (2018), que ainda apontam a omissão dessas literaturas na sala de aula do Ensino Básico. Sendo os motivos primordiais de tal situação: a falta de um amplo acesso a um acervo literário plural e a falta de capacitação ideal dos professores do ensino básico.

Assim, ao argumentar sobre o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula, Rolon (2011) aponta que esse trabalho permite um diálogo intercultural entre África e Brasil ainda necessário para romper preconceitos e paradigmas, mas que ainda não acontece como deveria devido à falta de formação adequada dos professores, de capacitação e material específico e ao número restrito de publicações ficcionais de autores africanos de língua portuguesa no mercado editorial brasileiro.

Ademais, Amaral e Almeida (2016), durante uma pesquisa realizada com alunos de uma escola do Ensino Médio, procuraram identificar se os discentes tinham acesso aos conteúdos estabelecidos pela Lei 10.639, de 2003, em vista do importante diálogo entre o Brasil e os países africanos, que compartilham semelhante herança histórica e a mesma língua. Em vista dos fatos encontrados pelas autoras, a não realização do trabalho em sala de aula com autores africanos de língua portuguesa pelos professores acontece em razão da falta: de acesso aos materiais didáticos, de cursos preparatórios neste campo de conhecimento para que os docentes pudessem promover um ensino competente dessas literaturas, da inserção da disciplina que prepara os professores na área das licenciaturas em Letras e de esforços dos departamentos governamentais e do sistema educacional, como um todo, para garantir a execução das leis. Além dessas ausências, faltariam, nos alunos, noções não estigmatizadas a respeito dos africanos e de suas literaturas.

Sobre a não presença da disciplina citada no parágrafo acima para a formação dos professores, podemos indicar que há, sim, disciplinas como “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, nas universidades federais do país que discutem sobre essas produções literárias. No entanto, para a graduação de Licenciatura em Letras, em muitas universidades, não há obrigatoriedade para a realização dessa matéria. A disciplina, assim, pode ser encontrada em diversas graduações sob outros títulos e interesses. Em vista disso, Paridiso e Sousa

(2021) apontaram a porcentagem do aparecimento dessas literaturas nos currículos das Universidades Federais brasileiras. A respeito desses dados, 48% oferece a disciplina obrigatoriamente, 39% como optativa, 10% não oferece e 3% pode oferecer.

Logo, sobre as confirmações das nossas hipóteses, é importante salientar que há uma tímida presença africana na sala de aula do Ensino Médio. Tal qual, nesse silenciamento, podemos encontrar outro no que diz respeito à presença de produções literárias de mulheres de modo ainda mais alarmante. Como afirmam Souza e Nóbrega (2018), o acesso às obras de autoria feminina das literaturas africanas ainda é muito restrito, pois, além de os livros didáticos trazerem pouco conteúdo para trabalhar de modo satisfatório as produções africanas na sala de aula e muitos professores ainda não terem a formação adequada, não há muitas publicações no mercado editorial brasileiro das autorias femininas.

Mediante essas considerações, é possível perceber que há uma relação de complementação entre as reflexões críticas presentes nas referidas pesquisas recentes realizadas pelos autores citados. No entanto, há um contraste entre as pesquisas e as indicações da BNCC e das leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, comprovando as nossas hipóteses para o ofuscamento das literaturas africanas de língua portuguesa no Ensino Médio. Por esses fatores, fica claro que ainda se faz necessário o debate e a investigação sobre a temática e que as referidas leis sejam postas em prática.

Finalmente, a partir do ensino escolar de literatura, isto é, a educação literária e as concepções que compreendem o letramento literário sobre o estudo na sala de aula de literaturas plurais, é possível realizar propostas didáticas no Ensino Básico na disciplina de Língua Portuguesa e na de Literatura, quando são dispostas separadamente na grade curricular das escolas, que podem ensinar, estimular, provocar revelações nos alunos e, por conseguinte, formar novos leitores assíduos. Ao seguir essas concepções, estudar em uma sala de aula outras literaturas, como a moçambicana, alvo de nosso recorte, torna o estudo da literatura mais plural e cumpre o direito de todos ao acesso às literaturas da África de Língua Portuguesa, como é determinado pelas leis.

3. Sobre as literaturas moçambicanas

Antes de adentrarmos às literaturas de Moçambique, é importante o esclarecimento de algumas questões de partilha desse país com os outros de origem africana e de Língua Portuguesa. À vista disso, a princípio, os países africanos de língua portuguesa apresentam acontecimentos em suas origens que “conversam” com os

começos do nosso país no que diz respeito à violenta colonização portuguesa e às interferências desse fato na formação da sociedade e da literatura. Isso porque “As transformações dos povos colonizados eram condicionadas por relações de poder dominadas pela Europa.” (CABAÇO, 2007, p.113). Assim, como é refletido por Cabaço (2007), essas colônias foram dominadas pelo poder eurocêntrico e, por isso, tiveram as características próprias oprimidas, sendo transparecidas nas literaturas, por muito tempo, apenas as “vozes” assimiladas, isto é, as impostas e internalizadas.

Logo, ainda em relação aos países africanos, concomitantemente às lutas pelo fim das violentas tentativas de privar esses povos de suas essências culturais e identitárias e de desapropriá-los de suas terras, transformando-as em territórios de Portugal, sob a adoção do Português como língua oficial, Moçambique e as outras quatro nações – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, e São Tomé e Príncipe – passaram de um longo período de assimilação a um processo de conscientização e ao consequente desenvolvimento dos primeiros projetos literários. Esses propósitos foram realizados sob o formato de poemas e, posteriormente, em prosa, sendo tal execução de extrema importância para que, de fato, esses povos contassem as suas histórias. Em outras palavras, isso foi primordial para que os africanos “dessem voz” às identidades idiossincráticas que foram emudecidas por anos de violências físicas e simbólicas pelo colonizador, um estrangeiro no quesito territorial e elementar para com essas terras e esses corpos sociais.

Assim, “Nesse momento histórico de desvestimento dos véus encobridores da diferença - o do tempo das lutas pelas independências -, os textos escrevem a nação entressonhada, a partir da construção do emedo da utopia.” (PADILHA, 2002, p.32). Em vista disso, as produções literárias produzidas, da poesia à prosa, inevitavelmente, eram constituídas por traços do momento histórico em que os autores se encontravam.

Para essas criações serem realizadas, no entanto, os autores partiam de uma utopia, isto é, de uma quimera que era, regularmente, pincelada por profundas verdades. Esse processo se deu até as produções se desvencilharem de modo completo das algemas fechadas pelos colonizadores e, decerto, os escritores passaram a ilustrar representações mais fidedignas das sociedades e dos territórios. Isso foi efetivado por vozes coletivas ou subjetivas que procuravam se libertar das definições impostas pelo colonizador ao transparecer os momentos compartilhados pelas sociedades. Portanto, os escritos podem ser separados por fases e algumas características específicas, que foram atribuídas a cada.

Assim, seguindo as divisões, para fins didáticos, de estudo e pesquisa acerca das literaturas africanas de língua portuguesa (FONSECA e MOREIRA, 2008) durante as três fases – Colonial, Nacionalista e Pós-Colonial –, o tom que movia as poesias mudou, respectivamente, de uma temática acerca do domínio colonial a uma tonalidade mais política e de combate, seguida de uma mais individual e intimista, posteriormente. Nesse sentido, como foi exposto por Fonseca e Moreira (2008), todos os cinco países africanos de língua portuguesa passaram pelas três divisões, que têm utilidades pedagógicas, apesar dos riscos de restrições. Desse modo, vale frisar que a constituição do sistema literário nos cinco países não aconteceu de modo linear e homogêneo, como pode parecer devido às separações, por isso, as temáticas das produções desses países podem coincidir ou não.

Tendo em vista que os países africanos de língua portuguesa compartilham dessemelhanças, ou seja, têm suas diferenças, é necessário pensarmos sobre Moçambique. Contudo, refletir quanto a esse país significa pensá-lo enquanto lugar, nas origens, tradições, culturas, identidades e, mais além, no percurso literário e na modernidade. A princípio, a Ilha de Moçambique, que deu origem ao nome do país, tem um papel de lugar simbólico, pois é participante da narrativa dos descobrimentos sobre Moçambique e consiste em um elemento ativo nos imaginários culturais que serão pensados no momento pós-independência. (BRUGIONE, 2019). À vista disso, portanto, a ilha estabelece uma relação entre terra e mar que permite repensar uma nacionalidade literária e cultural. Assim, para meditar sobre as narrativas terra-mar e ir além disso, precisamos pontuar os percursos em que a prosa e a poesia se deram nas três fases do processo de construção da literatura moçambicana, as já mencionadas e expostas pelas autoras Fonseca e Moreira (2008): Colonial, Nacionalista e Pós-colonial.

Na fase Colonial, as primeiras faces da literatura moçambicana são delineadas por meio do fazer poético de autores, como Rui de Noronha (1943), que se preocupavam com as questões coloniais entre negros e mestiços, oprimidos pelo colonizador. Dessa maneira, os destaques dessas produções poéticas estavam envolvidos com a denúncia do domínio colonial e, por isso, o racismo, a humilhação, a exploração, a violência e as extremas dificuldades sociais de sobrevivência eram as principais temáticas. Nas obras em prosa, como as de Honwana (1980), também podemos encontrar as denúncias sociais que demarcam o poder do colonizador e os problemas de classe enfrentados pelos colonizados, que já podem apresentar alguns princípios de consciência social.

Na fase Nacionalista, a tonalidade política e de combate se destacou na apresentação das denúncias sociais, nesse momento, as obras em prosa se sobressaíram em vista da

possibilidade de enunciar as lutas e os ideais políticos de modo mais concreto, como foi realizado por Mendes (1965) no primeiro romance moçambicano. Além disso, nessa fase, encontramos a identidade moçambicana, isto é, as reflexões sobre os quesitos relacionados a ser moçambicano dentro e fora da África, como foi feito por José Craveirinha (1964) e Noémia de Souza (2001) – com poemas escritos entre 1948 e 1951, mas publicados posteriormente –, vale ressaltar que a poetisa foi a primeira ser reconhecida por apresentar a voz da África e da mulher negra africana em suas produções.

Na fase Pós-Colonial, os autores assumem uma postura mais intimista nas realizações literárias, dispersando-se do foco exclusivo na voz coletiva. Nessa etapa, os autores publicam sobre temáticas e contextos diversos que consideram não mais uma cultura única e homogênea desses países africanos, mas a consciência de que há culturas africanas diversas e heterogêneas. Devido a essa mudança de postura, as particularidades moçambicanas são valorizadas também. Isso acontece sob narrativas e estilos mais peculiares, como podemos encontrar nas obras de Mia Couto desse momento histórico-literário, além das temáticas mais plurais devido às realidades multifacetadas que se encontram. Vale apontar que esse processo “faz parte da hibridização identitária contemporânea” (PINHEIRO, 2021), pois as vozes passadas e atuais se entrelaçam nas produções desse momento.

No que diz respeito à contemporaneidade, a representação da identidade Moçambicana é possível ser encontrada por meio de “traços culturais-étnicos ou histórico-míticos” (PINHEIRO, 2021, p.36) e pela pluralidade de temas e estilos. Em vista dessa diversidade, não é possível delimitar formatos e apostas temáticas específicos como nas gerações anteriores. Outros fatores que merecem ser expostos nesse trabalho são os relacionados à linguagem utilizada, que se destaca pela presença dos recursos orais expostos pelas expressões particulares, pois as idiossincrasias da língua constituem muitos escritos. Para entender que a oralidade é fundamental para a consolidação literária em países como Moçambique, precisamos nos voltar às explicações de Padilha (2002):

Sabemos que, desde sempre, as línguas nacionais africanas foram o veículo por excelência das produções orais, por sua vez uma prática de resistência, a partir do facto colonizatório. [...] Há uma incorporação cada vez mais instigante de termos, expressões, estruturas sintáticas e morfológicas das línguas nacionais, ao mesmo tempo que a língua europeia, base da expressão, bafejada por esses novos ventos, vai deixando de ser europeia para ganhar contornos angolanos, moçambicanos, santomenses, etc.. (PADILHA, 2002, p.37).

Outrossim, a poesia contemporânea de Moçambique apresenta diferentes temáticas quando comparada às produções literárias do período da consolidação e, portanto, mais diversificada. Quando a presença feminina aparece nas publicações atuais, novas possibilidades plurais somam-se à diversidade das realizações literárias contemporâneas. Isso se deve, em grande parte, à vista dos novos olhares que as autoras dispõem aos textos poéticos e às temáticas que passam a ser consideradas e elucidadas por elas.

Nas literaturas pós-coloniais, é possível notar que, apesar de ínfima, existe uma presença mais plural no que diz respeito às escritoras e, com o passar dos anos e das produções, tal multiplicidade transcende. Dessa maneira, a presença feminina nas obras contemporâneas moçambicanas tem maior destaque pelo modo em que a mulher se torna objeto central, por vezes cosmogônico, nos poemas. Isso pode ser evidenciado pelas escritoras Lica Sebastião (2011), Tânia Tomé (2010) e Hirondina Joshua (2016).

A respeito de Lica Sebastião, a escritora sobrepuja as características atreladas anteriormente ao símbolo feminino, mãe África e corpo gerador, e passa a atrelar a figura feminina à sexualidade, ao sagrado, aos traços míticos, em outras palavras, o corpo vivo é representado na obra da poetisa. Tânia Tomé é, também, outro nome fundamental dentre as autoras moçambicanas contemporâneas, pois observamos, dentre os seus “cantopoemas”, o “eu” feminino moçambicano. Esse sujeito feminino é esboçado em versos constituídos, principalmente, pelos aspectos fanopéicos, melopéicos e logopéicos, por vezes, de modo concomitante, em construções sinestésicas que, como em Sebastião, centralizam o corpo feminino. Em Tomé, o poema é um espetáculo cosmogônico, em que o astro principal é voz lírica feminina. No que tange à Hirondina Joshua, a poetisa, que não é tão conhecida como as outras duas, vai além das características semelhantes entre as poetisas anteriores por meio de versos curtos, constituídos por um potencial imagético quase concreto, e, em razão dos seus processos particulares, apresenta novas propostas líricas para o sujeito feminino e suas produções literárias.

Consequentemente ao que foi apresentado, a literatura contemporânea apresenta multiplicidades quando comparadas às concretizações literárias de fases anteriores. Isso posto, de acordo com Chaves (2006, p. 63, *Apud*, FONSECA e MOREIRA, 2008),

A contemporaneidade literária africana de língua portuguesa, envolta num misto de fragmentação e ruptura características das mudanças processadas nas sociedades que buscam uma nova ordem social, política e econômica, ‘parece roubar à poesia a possibilidade da comunhão, interditando-lhe aquela velha faculdade de promover a aliança entre o homem e a natureza, entre a arte e a sociedade, entre os homens e os outros homens’ (CHAVES, 2006, p. 63, *apud*, FONSECA e MOREIRA, 2008, p.37).

Em outros termos, a sociedade fragmentada promove mudanças que “quebram” padrões, antes existentes, e levam a uma nova ordem que pode parecer desarrazoada a princípio, mas que possibilita que diversas temáticas sejam ilustradas no fazer poético e causem novas experiências literárias. Desse modo, as poesias contemporâneas moçambicanas são concretizadas ao promover sentimentos diversos nos leitores por meio de diferentes e inovadoras realizações, que partem de um “eu” intimista, sendo esse um estudo tão importante para ampliar o repertório literário e experiências literárias quanto o estudo da literatura canônica e de formação. Diante disso, é possível visualizar essas características plurais por meio da proposta de estudo em sala de aula dos poemas da poetisa moçambicana contemporânea Hironidina Joshua (2016) presente neste trabalho.

4. Sobre a autoria feminina

Conforme à seção anterior deste artigo, na contemporaneidade, podemos notar uma maior aparição em relação às escritoras africanas de língua portuguesa nas realizações literárias, mas que ainda não é visível na mesma proporção que os escritores homens. Sendo assim, podemos apontar, de antemão, as raízes tradicionalmente machistas que ainda constituem as sociedades como responsáveis por esse ofuscamento. Isso porque o domínio masculino nos mais diversos setores da sociedade, que mantém a cultura patriarcal, estigmatiza o papel da mulher nas organizações sociais. Consequentemente, o domínio masculino perpetua e sobrevaloriza a produção literária de homens brancos – pois o preconceito racial também é encontrado nas constantes tradicionalistas e patriarcais do tecido social que refletem no âmbito artístico-literário.

Por meio dessas reflexões, encontramos que a omissão do feminino não é uma constante presente apenas na nossa sociedade, lembrando que a presença da autoria feminina na sala de aula é um fato que, também, precisa ser superado – e estar presente nesse âmbito conjuntamente às literaturas de origens plurais, como as dos países africanos de língua portuguesa. Tendo em vista que o cânone literário é composto, prioritariamente, por produções literárias de homens brancos, escritoras pretas, de matriz africana, dificilmente ocupam centralidade na sala de aula.

Diante disso, é nítido que a discussão sobre a produção feminina ainda se faz necessária, principalmente, no que diz respeito a levar essas questões para a sala de aula, pois os alunos podem refletir sobre as produções de mulheres a partir do estudo das

produções diversas de autoria feminina. Em outros termos, discutir sobre tais realizações na sala de aula favorece o aprimoramento da capacidade crítica dos alunos em relação aos lugares que as mulheres ocupam na sociedade e na literatura, sobre como elas são vistas pelo corpo social e sobre as lutas femininas. Além disso, isso permite que haja um reconhecimento de vivências ou sentimentos entre as alunas sobre as questões ligadas ao feminino por meio da experiência literária.

Em conformidade ao que foi exposto, apesar do adiantamento desses apontamentos acerca do ofuscamento feminino na sala de aula, é necessário pontuarmos outras questões que podem explicar as motivações para tal negligência no que diz respeito à produção literária feminina e, em seguida, principalmente, a africana de língua portuguesa. Para uma reflexão plena acerca desses fatores, antes, precisamos discutir sobre as questões relacionadas ao corpo negro.

A princípio, o corpo negro é vítima de violentas repressões realizadas pelo branco desde a colonização, sendo a “irracionalidade do racismo” (KILOMBA, 2016) a grande motivação prolongadora desse grande trauma sentido pelos sujeitos negros. Tal situação provocou a perda da identidade do negro desde a colonização por meio de opressões físicas e simbólica, como o uso das máscaras. Nesse contexto, esses objetos de tortura violentaram tais sujeitos, física e simbolicamente, pois o uso das “mordaças” impedia que o negro pudesse falar e ser ouvido. Por conseguinte, os sujeitos negros não poderiam explicitar verbalmente as noções e os sentimentos em relação à realidade em que se encontravam, amadurecer a consciência acerca de tais condições, nem lutar por isso, pois tanto a identidade pessoal quanto a cultural se perdiam nesse processo.

Assim, ainda após as independências, os sujeitos negros continuaram a sofrer – e sofrem – com o silenciamento provocado pelas “mordaças” invisíveis, mas presentes na sociedade pelo não desvencilhamento do racismo irracional internalizado. Diante disso, Kilomba (2016) aponta que os corpos negros são diminuídos e recebem más adjetivações pelo mundo branco, que teme reconhecer ser o causador de tais traumas, isto é, que recusa ser reconhecido como, de fato, muitos corpos brancos foram e ainda são, “vilões”:

No mundo conceitual branco, o sujeito Negro é identificado como o objeto ‘ruim’, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformando em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. Por conseguinte, acabamos por coincidir com a ameaça, o perigo, o violento, o excitante e também o sujo, mas desejável – permitindo à branquitude olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa. (KILOMBA, 2016, p. 174)

Diante disso, os corpos negros são silenciados e o papel que ocupam na sociedade é sempre doído, diminuído e questionado. Nesse sentido, ainda mais delicado é o silenciamento dos corpos negros femininos, que, além de sofrerem com o ofuscamento provocado pelas opressões de gênero, também sofrem pelo silenciamento de raça. Assim, “o corpo negro feminino se encaixa em um corpo que é marcado e fragilizado por uma política de/da morte ou/e apagamento/minimização de sua humanidade.” (MARTINS, 2019, p.130). Desse modo, os sujeitos negros femininos são deslocados, desvalorizados, ameaçados e, praticamente, privados de ocupar posições de destaque na sociedade assim como de um direito genuíno e detentor de poder: a fala.

Em vista desses apontamentos, é possível notar que as mulheres, em geral, não ocupam, ainda, espaços privilegiados em diversas áreas da sociedade, desde o eixo laboral ao literário, como leitoras e escritoras, e, ao pensar sobre as mulheres negras, é notável que elas são ainda mais ofuscadas. Logo, a escassa representação de mulheres na literatura revela uma opressão do sexo feminino em razão da cultura patriarcal dos tecidos sociais, em que o sexo masculino é retentor de poder:

Desse modo, compreendemos que o papel exercido pela mulher é, não raro, determinado pelas estruturas, sobretudo a econômica. Nesse sentido, é interessante para o sistema patriarcal que as mulheres permaneçam em suas casas, cuidando de tarefas domésticas, educando seus filhos, sem interferir na ordem social. (JACOME e PAGOTO, 2009, p.11)

Assim, essa situação ainda é uma realidade porque não seria ideal para uma sociedade gerida por homens – de maioria branca – que as mulheres alcançassem os mesmos lugares de poder que eles, pois haveria interferências na ordem social do sistema de raízes patriarcais. Sobre as origens dessas alegações Jacome e Pagoto apontam que:

Esse processo que tem origem no discurso masculino legitima as práticas falocêntricas que, com efeito, permanecem na sociedade como se fossem práticas naturais dos indivíduos. Essa mesma sucessão dos protótipos masculinos tende, em linhas gerais, desqualificar, isolar ou destruir qualquer sujeito que não se ajuste ao sistema patriarcal e, nesse caso, a mulher constitui o grupo periférico com relação ao centro da sociedade. É por esse ângulo que se compreende o cotidiano da mulher identificado aos teares manuais, aos bordados e às agulhas em geral, práticas que eram passadas de geração em geração como etapas fundamentais da educação feminina. Em raras exceções, a mulher que aprendia a escrever tinha incutido em sua formação que as “tintas” deveriam atuar apenas nos diários e nos livros de receita culinária. (JACOME e PAGOTO, 2009, p. 11)

Assim, no que diz respeito à nossa sociedade brasileira, o papel da mulher foi diminuído às tarefas domésticas e à maternidade, em que tal ofuscamento partiu da supressão do acesso à escolaridade, pois, por meio do acesso à educação, seria mais fácil para as mulheres conquistarem a liberdade e, conseqüentemente, lugares de destaque na sociedade, que eram “pertencentes” aos homens (JACOME e PAGOTO, 2009) até então. Sendo assim, a mulher não tinha fácil acesso à literatura e tampouco à escrita, pois isso poderia interferir na ordem dessa sociedade patriarcal, como mencionado. Por esses quesitos, essa realidade afetou a presença de escritoras na literatura, visto que esse não foi um processo simples e rápido, o que evidencia a inserção insatisfatória do sexo feminino no âmbito literário atual. A respeito disso, Jacome e Pagoto (2009) ainda apontam que a mulher escritora transgride a imposição do papel social atribuído a ela sobre se casar, gerir filhos e criá-los através da escrita, que se torna um ato que transcende as questões relacionadas ao seu sexo por criar novas possibilidades de o corpo feminino ser, também, um sujeito social.

Ainda no que concerne às produções literárias, apesar de escassas historicamente, as produções literárias de mulheres de épocas remotas existiram e deveriam ser consideradas importantes histórica e esteticamente:

A respeito da produção feminina na Literatura Brasileira, no Período Colonial, nada se tem encontrado nos livros didáticos utilizados no Ensino Médio. Isso se deve não porque não haja uma produção literária feminina nesse momento histórico, mas porque o cânone não as privilegiou, criando, assim, a falsa ideia de que a cultura só era realizada por homens. (BATISTA, 2012, p. 804, *apud.*, STEFFEN, p.318, 2018).

No entanto, pelo lugar restrito que a literatura ocupava – e ainda ocupa – na sociedade, tais obras não foram valorizadas pelo cânone, mas silenciadas e apagadas da história da literatura. Desse modo, a falta de escritoras na literatura canônica e a presença ainda omissa na contemporaneidade são, infelizmente, uma realidade, a qual é transparecida, inclusive, na sala de aula. Logo, essa veracidade existe em muitos países para além do Brasil, sendo tal omissão motivada por razões históricas e culturais.

É primordial enfatizar que as produções literárias de escritoras são ofuscadas no continente Africano, também, e que há dessemelhanças nessas configurações. No que diz respeito aos países africanos de língua portuguesa, como Moçambique, desde a formação literária, é possível perceber o emudecimento do diferente desde os mestiços, aos negros e à mulher negra. Isso porque, vale lembrar, as origens desses países têm imposições do

colonizador, e essa lógica é espelhada no cânone: "A formação canônica em tais nações submeteu-se aos mesmos aparatos ideológicos e aos mesmos mecanismos de dominação cuja meta, como se sabe, é elidir as diferenças, sobretudo no que concerne a questões como as de raça e gênero." (PADILHA, 2002, p.157).

Assim, tal repressão, fundamentada nas raízes culturais, ainda tendia a priorizar as produções de homens em relação às mulheres negras. Em vista disso, em último lugar, está a inserção das mulheres negras à literatura: "Quanto à produção das mulheres, malgrado a sua incursão pela chamada 'literatura colonial', o acesso ao texto verbal era-lhes duas vezes barrado: por serem mulheres e por serem africanas." (PADILHA, 2002, p.157). Nesse sentido, formou-se o cânone literário dos países africanos de língua portuguesa que, apesar de apresentar projetos literários voltados para fazer "falar" a identidade dessas nações e desses povos, ainda se encontrava limitado, sendo essa, uma realidade para os países africanos de língua portuguesa, como Moçambique.

No que diz respeito a essa ausência de mulheres em posições de destaque na literatura colonial e pós-colonial, percebe-se que ela é ainda mais evidente. Isso pois, além dos motivos relacionados ao papel tradicional atribuído à mulher desde a formação, como foi apontado por FONSECA (2004), ainda há os sociais e os critérios de seleção das editoras, que ditou regras para que as obras escritas por mulheres pudessem ser publicadas:

Em África muitos fatores podem explicar a chegada tardia das mulheres à literatura: a dificuldade de acesso à instrução, as tradições seculares que delegam à mulher as funções relacionadas com a maternidade e com a criação da prole e, certamente, os critérios de seleção utilizados pelos editores. (FONSECA, 2004, p.284).

Desse modo, por muito tempo, as literaturas de autoria feminina apresentaram símbolos que remetiam à imagem da mulher pela perspectiva do tradicional, mas, assim, as escritoras conseguiram ocupar um lugar que as era, até então, restrito e assumir uma função que fugia do tradicional. Sobre esse fato, Padilha (2002) aponta que a mulher negra não tem espaço no âmbito literário como escritora de igual renome que os homens e, quando as mulheres ocupam esse espaço a respeito das produções literárias, a elas são dados os papéis culturalmente machistas. Desse modo, Padilha (2002) argumenta que:

No calabouço do silenciamento, a mulher negra representa-se como um absoluto não-lugar no mundo letrado. E trata-se da África, onde a mulher se destaca como principal elemento de sustentação da estrutura social, força aglutinadora por excelência de uma construção simbólica marcada pela matrilinearidade, e não só. (PADILHA, 2002, p.154)

No tocante à de Padilha (2002), isso mudou na contemporaneidade, pois as produções literárias de mulheres passaram a ser realizadas de modo mais amplo, sem se ater apenas à transgressão que ocorria na fase nacionalista das literaturas africanas de língua portuguesa. Isso porque essa transcendência ocorria, muitas vezes, por meio dos símbolos habituais – mãe África e corpo gerador – para que as escritoras ocupassem os seus lugares no âmbito literário. Diferentemente, as produções contemporâneas se desprendem dessas realizações e desses símbolos, e novas características são atribuídas a essas literaturas assim como as suas constituições. Posto que, as algemas presas ao tradicionalismo se encontram, agora, quebradas, e essas escritoras a postos de serem ouvidas. Desse modo, de acordo com FONSECA (2004),

Pode-se dizer, finalmente, que passada a urgência das lutas revolucionárias, a mulher escritora, nos países africanos de língua portuguesa, vai-se deslocando dos projetos que a esvaziavam de si mesma para assumir uma escrita que deixa espaço para a expressão da intimidade do eu, para a escuta de sugestões mais comprometidas com o universo de mulheres que, ainda silenciadas por fortes tradições, motivam a escrita de textos que transitam no espaço da literatura, procurando não se fechar às inter-relações com outros campos em que o corpo desenha diferentes coreografias, ainda quando só pode ser observado no desempenho de obrigações cotidianas. (FONSECA, 2004, p.295)

É válido pontuar que, no período em que as literaturas desenvolvidas se encontravam ainda assimiladas, as realizações escritas das mulheres dessa época também seguiam os padrões ideais eurocêntricos. Em relação ao período em que as mulheres se encontram envoltas às noções mais revolucionárias, as autoras procuram fazer gritar as diferenças, diante de um processo em que a voz coletiva é mais forte que a subjetiva. Ao fim, que aponta um novo início, na contemporaneidade, as escritoras procuram outras maneiras para representar as suas distinções, e isso acontece, principalmente, por meio da centralização do corpo feminino, por meio de novas apresentações e simbologias, para muito além disso. Assim, as multiplicidades da hodierna fase podem ocorrer, também, devido à diversidade das temáticas, à poética intimista e à estilística singular de muitas escritoras. Isso pois “[...]as poetisas africanas contemporâneas buscam outras formas de desterritorialização pelas quais possam ainda minar a chamada grande literatura, tentando encontrar meios de reforço da sua própria diferença.” (PADILHA, 2002).

Logo, as produções de autoria feminina estão em um processo de desmembramento das raízes do patriarcado da sociedade e à procura de ocuparem semelhante destaque literário que as produções literárias feitas por homens. Em vista de que tais criações,

infelizmente, ainda são ofuscadas apesar de tanto valor e esforços, a poesia de autoria feminina tem destaque nesta pesquisa.

5. Possíveis caminhos para abordagens mais plurais na sala de aula

Quando preenche a sala de aula, a poesia pode transbordar e inundar outros espaços e regar outras experiências significativas. (PINHEIRO, 2018, p.56)

Dedicamo-nos nesta seção à apresentação de abordagens mais plurais para o ensino de Literatura no Ensino Médio, que consideram as omissões históricas relacionadas às literaturas africanas de língua portuguesa, as produções de autoria feminina e a leitura de poesia. Diante disso, as propostas deste artigo procuram levar a presença conjunta daquelas ausências citadas em nosso texto, como motivações para elaboração de possíveis trabalhos na sala de aula, em consonância também às Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, à BNCC e ao direito de o aluno experimentar a literatura e, por meio dela, desenvolver a sua subjetividade.

A princípio, precisamos, primeiro, voltarmos para o trabalho com a poesia em sala de aula em consonância às ideias do professor Hélder Pinheiro (2018), que aponta que o trabalho com a poesia na sala de aula ainda é distante do ideal, pois o gênero poema, é posto, geralmente, em segundo plano. Em vista disso, as abordagens acerca desse gênero ou não acontecem ou são muito formalistas, desconsiderando os aspectos experienciais lúdicos que os poemas apresentam. No que concerne à poesia, propriamente, ela tem uma função social e íntima – porque permite ao leitor uma experiência significativa por meio da linguagem literária –, que pode contribuir na formação humana desse aluno-leitor.

Desse modo, o professor de Língua Portuguesa precisa promover a leitura e o estudo de poemas na sala de aula. Para isso, Pinheiro (2018) indica condições importantes para o docente: ser leitor e conhecer os alunos. A respeito dessas circunstâncias, concordamos com o professor Pinheiro sobre a necessidade de o docente ter uma considerável bagagem literária e saber os gostos e as leituras dos seus alunos. Isso pois, antes de tudo, o professor precisa ser um leitor assíduo para inspirar outros leitores e considerar o estudo em sala de aula das obras já conhecidas pelos alunos, além de apresentá-los a outras. Assim, estamos de acordo com Pinheiro (2018) ao indicar que:

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor com uma experiência significativa de leitura. Por “experiência significativa” não queremos dizer que ele deva ser um erudito, mas antes alguém que, mesmo

tendo lido poucas obras, por exemplo, o tenha feito de forma aprofundada, conheça poemas centrais de determinados poetas, temas recorrentes, peculiaridades da linguagem poética. (PINHEIRO, 2018, p.22)

Devido ao fato de que muitos professores não são leitores, eles utilizam apenas os textos e os processos recomendados pelo livro didático, que, muitas vezes, não tem um aporte teórico amplo para permitir outras leituras. Devido a essas questões, os professores não conseguem despertar nos alunos o interesse e o desejo por experienciar essas literaturas, o que é necessário para um trabalho com resultados plenos por meio do gênero literário aqui centralizado (ALVES, 2008).

Portanto, Pinheiro (2018) apresenta que, diante das dificuldades com as poesias em sala de aula, o professor deve preparar as próprias propostas e ir além dos livros didáticos. Aliás, é indispensável pensar na sugestão de Pinheiro (2018) sobre ser “no cotidiano que se planta o gosto pelo texto.” (PINHEIRO, 2018, p.28). Então, além de ser leitor e conhecer os alunos, o docente deve preparar o ambiente de leitura, os textos literários, as entradas para a abordagem desses textos e os modos em que as leituras silenciosa e oral acontecerão, com o intuito de ir além do ato de lecionar, mas de formar leitores.

No Ensino Médio, os alunos começam, em tese, a estudar literatura e a explorar a linguagem literária de modo mais aprofundado, mas é fato que, na maioria das situações, os estudos literários são substituídos pelos da história da literatura. Dessa maneira, os textos utilizados mais comuns são os que se encontram valorizados pelo cânone literário, priorizando a leitura formal em relação à pela fruição. Sobre isso, Alves (2008) pontua que, apesar desses fatores, o professor pode apresentar outras realizações literárias sem desconsiderar a tradição literária, o cânone e, inclusive, os conteúdos dos vestibulares:

Poderia o leitor nos perguntar: e o ensino médio? Como trabalhar esta dimensão sensibilizadora se temos de lidar com estilos de época, com recortes históricos e mais o fantasma dos vestibulares a nos limitarem. Não vejo os estilos de época ou o vestibular, em si, como o maior problema. Talvez o problema seja o de não estarmos muito acostumados a começar e terminar qualquer aula de literatura com o texto literário. (ALVES, 2008, p.28)

Nesse contexto, seguindo as recomendações de Pinheiro (2018), no Ensino Médio, é possível partir de diversas temáticas sociais por meio dos poemas, pois as leituras e os debates realizados contribuem para a reflexão sobre questões importantes, e isso é válido para o processo de construção de um leitor de literatura com discernimento crítico.

Ao retomar que a BNCC indica o trabalho no Ensino Médio com obras literárias diversas, tradicionais e contemporâneas, a escolha pelo trabalho com a literatura

contemporânea permite que o contato do aluno-leitor com obras de escritores ainda vivos aconteça. Através desse ato, é possível mudar o pensamento dos jovens alunos quanto às realizações literárias, passando a considerá-las vivas. Além disso, utilizar essas obras leva os discentes ao debate acerca das construções literárias da época em que eles estão.

Nesse sentido, escolhemos a escritora Moçambicana Hironidina Joshua não apenas pela qualidade literária que é encontrada em sua obra, mas pelo modo tão particular em que ela se destaca por meio dos seus versos. As produções da escritora, assim, favorecem a reflexão sobre africanidade de um modo não visto antes, pois, os poemas de Joshua escapam de estereótipos por não apresentarem aspectos tão visíveis, como é nítido, por exemplo, em Noémia de Souza (2001), ou, até mesmo, em Tomé (2010). Nos versos de Hironidina, consequentemente, a temática da africanidade não aparece de maneira explícita, mas, ainda assim, configura-se como tal. Isso se deve ao fato de os poemas ilustrarem que as temáticas das poesias africanas podem ser construídas em torno de diversos aspectos.

Desse modo, os versos de Hironidina podem ser tanto moçambicanos como não, pois sujeitos de quaisquer origens têm consideráveis probabilidades de se identificarem com as leituras. Ao lembrar que as identidades na pós-modernidade se configuram como universais (Rouanet, 1993), as pluralidades passam a ser consideradas e as identidades, agora, podem se configurar como particulares e universais, concomitantemente. Em vista dessas questões, essa é uma reflexão possível e relevante para ser discutida em sala de aula. Nesse sentido, diminuir as distâncias geográficas entre Brasil e Moçambique, tão aproximados por meio dos versos citados, rompe os estigmas existentes entre os alunos do Ensino Médio que, por não experienciarem essas realizações, desconhecem os assuntos relacionados à história do continente africano, às culturas, às literaturas e aos países plurais de língua portuguesa que o constituem. Portanto, considerar sobre Moçambique na sala de aula do Ensino Médio através dos poemas de Joshua efetiva a jornada necessária para incrementar o repertório literário e cultural dos alunos simultaneamente às reflexões sobre África, os países africanos de língua portuguesa e as produções literárias de escritoras negras.

Outra viabilidade permitida através desses escritos é promover a subjetividade dos alunos-leitores, visto que a poesia, por despertar sentimentos, tem a capacidade de sensibilizar o leitor e levá-lo a cogitar sobre questões particulares, antes não compreendidas e nem questionadas, mas que, por meio da experiência significativa promovida pelo contato com a voz poética, o leitor descobre não estar sozinho. Diante

disso, utilizar a sensibilidade no trabalho com a literatura associada ao estudo da linguagem literária, voltada para a forma, é “fazer uma leitura integradora que vá da forma ao sentido e vice-versa” (PINHEIRO, 2018, p.66). Isso porque tanto o nível estético quanto o formal são importantes para a compreensão plena de um poema.

Além desses fatores, escolhemos Hirondina na tentativa de promover uma visibilidade que ela, até então, não tem, pelos fatores mencionados ao longo deste trabalho. Tendo em vista o caráter plural que configura este trabalho, nossas propostas consistem na possibilidade do trabalho com os sete poemas iniciais da obra “Os ângulos da casa”, de Hirondina Joshua, inclusos na primeira seção do livro em questão. Lançado em 2016, em Moçambique, o exemplar chegou ao Brasil em 2017 e, como afirma Couto:

O que Hirondina faz é afiar a palavra na pedra, aguçar o murmúrio que, na aparência doce, redesenha uma lâmina o seu mundo interior. Estes poemas convidam-nos a um passeio pelas ruas que às vezes são nossas, uma visita a um quotidiano que sendo familiar nos é estranho porque nele se fala um idioma a que Hirondina chama de “a língua dos céus”. (COUTO, In JOSHUA, 2016)

As palavras de Couto, aliás, são sumárias para entendermos sobre a linguagem utilizada nos versos de Joshua, tenha-se em vista que o contemporâneo pode não ter tão simples entendimento, e é, exatamente, isso que acontece quando discutimos sobre a poetisa. Dessa forma, a linguagem que Joshua utiliza nos seus versos é construída em torno de aparentes recortes artisticamente poéticos que conversam com os sentimentos mais íntimos do leitor, emoções, às vezes, que não vêm à tona até as leituras da poetisa. Dentre os aspectos artisticamente bem costurados nas estruturas dos poemas, podemos encontrar versos longos, intermediários, curtos, palavras soltas, imagens quase concretas, sinestésias, pausas, velocidade, revelações, epifanias, fluxo de consciência e a presença do cotidiano banal, isto é, daquilo que está a nossa volta, mas não percebemos.

Como o nome da primeira parte do livro, os sete poemas iniciais³ apresentam delineamentos de uma casa vista por ângulos diferentes, sendo uma temática diferente e ilustrada de modo inusitado devido ao modo em que a poetisa constrói os seus versos. Considerando tantas pluralidades, essa escolha pode despertar interesse nos alunos do Ensino Médio, que, diante do diferente, podem imergir nas leituras, discussões e produções. Além dessa perspectiva, podemos citar outra relacionada aos próprios cômodos da casa que são ilustrados nos sete poemas. Tendo em vista que a casa é o lugar

³ Os sete poemas podem ser encontrados em anexo.

em que as pessoas encontram tudo que as é fundamental, conseguimos perceber que ela pode ser associada ao local que apresenta as identidades particulares de cada indivíduo. Logo, cada cômodo se constitui como o lugar externo que reflete o íntimo de todo ser que a habita, que é esmiuçada no decorrer das partes da casa.

De modo mais aprofundado, encontramos no recorte dos sete poemas diversos olhares para com esses cômodos, que carregam diferentes sentimentos e representações, podendo, muito bem, dialogar com os interlocutores mais jovens, na fase em que são tomados por muitas emoções e, muitas vezes, não conseguem percebê-las ou entendê-las. Isso porque os questionamentos relacionados às emoções não são despertados em abordagens literárias mais tradicionais, e, portanto, eles permanecem emaranhados. Todos os sete poemas, nesse sentido, contribuem para com esse “despertar”, mas frisamos que aqui será escolhido apenas um para os exemplos desta proposta, pois os professores que se interessarem para a concretização dessas sugestões em sala de aula, podem se sentir livres para apresentar novas perspectivas para as leituras e, assim, atuarem como coautores das sugestões deste trabalho.

Desse modo, a proposta consiste na inserção natural e satisfatória dessas abordagens plurais, conforme o currículo escolar, através de um percurso criativo e envolvente para acender o interesse pela leitura posterior fora da sala de aula. Relacionado a isso, nossa proposta se divide em uma etapa, inicialmente, mais experiencial e, posteriormente, mais analítica – conforme Pinheiro (2018) sugere. No entanto, as abordagens podem ser realizadas em três momentos: a partir da apresentação do gênero literário poema nos anos iniciais do Ensino Médio; no momento em que a literatura contemporânea é estudada de acordo com a grade curricular – geralmente, no último ano do Ensino Médio –; ou ainda quando o docente sentir necessário, em quaisquer outras fases específicas por meio de uma oficina literária, conforme veremos adiante.

Assim, para a realização dessa proposta no 1º ano do Ensino Médio, sugerimos conquistar os alunos, inicialmente, por meio das características composicionais do livro como suportes de entrada (ALVES, 2008). Esse percurso é demasiado interessante para a conquista para o processo interpretativo, que é complexo e múltiplo. Assim, a capa do livro deve ser apresentada e o título questionado: “O que o título quer dizer? / Como podemos relacionar o título ao recorte dos poemas? / O que seriam os ângulos da casa?”. Em seguida, o nome da poetisa deverá ser questionado: “O que o nome da poetisa remete para vocês? / Será esse um nome familiar? / O que vocês sabem sobre a escritora? Após a escuta das respostas dos alunos, que, provavelmente, será indiferente para os alunos,

em vista de que a escritora é desconhecida no país, poderá ser feita a reflexão sobre o ofuscamento das literaturas africanas de língua portuguesa na sociedade e na escola e sobre o desprivilegio da autoria feminina afro. Em seguida a esse momento, o recorte de poemas do livro deve ser apresentado, distribuído para todos e lido silenciosamente.

Após as apresentações dos poemas e feitas as leituras silenciosas, precisamos evocar as imagens dos poemas. Dessa maneira, a sala que leva ao voo, o quarto bagunçado as escadas que se deslocam, o corredor constituído pela corrida, a cozinha personificada, e, por fim, a varanda e o banheiro concretizados são as imagens centrais constituintes dos sete poemas numerados de 1 a 7 que devem ser mostradas e interrogadas. O modo em que tais imagens são construídas deve ser uma perspectiva a ser incentivada para as leituras, também. Em vista de que o olhar para as partes da casa muda em cada poema, também precisamos questionar os alunos sobre esses ângulos: “Sobre as imagens presentes nos poemas, sob qual ângulo elas são desenhadas?”.

Depois, a leitura oral deverá ser realizada. Esse processo é importante porque, segundo Pinheiro (2018) “A prática da leitura em voz alta é um instrumento importante para uma aproximação ao poema e, no contexto da sala de aula, quando bem realizada, pode despertar o interesse de muitos leitores.” (PINHEIRO, 2018, p.32). Tal procedimento poderá ser bem aproveitado, pois a leitura silenciosa e direta dos poemas de Joshua permite interpretações mais individuais. Em seguida, a leitura oral pode apresentar as possibilidades ideais de leitura desses poemas de acordo com as pontuações, os conteúdos e os sentimentos por eles expressos. Além disso, essa ação promove a contemplação das possibilidades de leituras dos poemas, que muitos alunos não percebem, justamente, em vista da característica de difícil atrelada ao ato da leitura de poemas. Após essa etapa, o docente deverá ler oralmente cada poema, mas sem adiantar as interpretações.

Tendo em vista a alta demanda na leitura atenta, uma possível entrada nos poemas é pedir aos alunos que identifiquem, inicialmente, os termos, expressões, imagens e rimas que mais se destacam e tentem partir disso para as leituras interpretativas dos poemas, pois a dimensão expressiva é importante para o “mergulho” no poema acontecer, ainda que a compreensão esteja um pouco turva, a princípio. (ALVES, 2008, p.29). A exemplo disso, é viável questionar aos alunos, por exemplo: “Qual a relação entre a sala vazia que alça voo e a ‘aichêic’ no poema ‘1’ e como ela é demonstrada nas leituras possíveis?”. Após as interpretações mediadas pelo professor e alcançadas pelos alunos, novas

perguntas devem ser feitas: “Qual a temática dos poemas? / Qual poema permitiu a você a melhor identificação? / Qual a chamou mais a sua atenção em relação a estrutura?”.

Aliado a isso, é essencial refletir sobre a forma, então, isso pode ser feito por meio da investigação por quais razões as pontuações e as palavras são usadas da maneira como estão postas nos poemas por meio de perguntas como: “No poema “1”, há versos mais curtos e outros mais longos, uns terminam em ponto final, outros em vírgula, e alguns não recebem pontuação de finalização. Qual seria a contribuição dessas ocorrências para leitura do poema?” e “Qual entonação para a leitura oral ser melhor associada ao tom proporcionado pelo sentido do poema?”. Conjuntamente a esses questionamentos, as figuras de linguagem e os aspectos sonoros devem fazer parte desse momento: “Sobre o que consiste a imagem proporcionada pelo sétimo verso do poema “1”: *‘na estante, o tempo que rói o dorso do osso’*? Em qual sentido a aliteração presente no verso citado contribui? Após as perguntas feitas, será concedido aos alunos um espaço para refletirem oralmente entre os colegas da turma e o professor sobre os poemas lidos e interpretados.

A penúltima etapa dessa jornada será fazer com que os alunos reflitam sobre o espaço em que eles mais passam o tempo em casa e qual a importância desse âmbito para eles. Por meio disso, além de refletirem sobre si por meio das leituras, eles podem, a partir dessa ação, alinhar as ideias e os pensamentos. Diante disso, pensar sobre os cômodos da casa, nos lembra o momento que, coletivamente, experienciamos ao longo dos dois últimos anos da fase crítica da Pandemia do Covid-19. Isso porque todos foram levados ao isolamento dos cômodos de suas casas e passaram a pensar sobre si e os espaços ao seu redor. Nesse processo, essas vivências podem, e devem, ser relembradas e isso é viabilizado pela reflexão íntima comparativa entre como esses alunos se entendiam internamente e externamente nos âmbitos que detém suas identidades nos seus lares, como isso se deu na pandemia e após o retorno à nova normalidade. Nessa jornada, os alunos se tornam capazes de entender as questões relacionadas às próprias subjetividades.

Outra meditação que convém dessas medidas está relacionada à Moçambique e à africanidade, assim, o quesito sobre a pertença desses poemas poderá ser feito, a exemplo da seguinte maneira: “Os versos de Joshua podem ser sentidos por nós brasileiros, mas, afinal, esses poemas são Moçambicanos ou brasileiros?”. Em seguida, conseguimos pensar, também, sobre a autoria feminina moçambicana, ao levantar questionamentos acerca da visibilidade da poetisa aliado ao que concerne à qualidade artístico literária que compõe os poemas. Em seguida, podemos despertar os alunos para a reflexão sobre a visibilidade de poetisas contemporâneas: “Quantas poetisas vocês já leram?”; “Quantas

estudamos, geralmente, em sala de aula?"; "Quais escritoras contemporâneas são as mais lidas atualmente?". Somado a isso, podemos assemelhar essas reflexões às poetisas contemporâneas brasileiras, pois, na enorme lista de poetas contemporâneos, os nomes femininos são poucos quando comparados aos masculinos. Nesse sentido, embora existam escritoras em destaque como Cecília Meireles, Hilda Hilst e Ana Martins Marques, ainda são pouco citadas e, principalmente, no âmbito escolar.

No que diz respeito à segunda etapa da nossa proposta, ela consiste em uma versão expandida do processo anterior, pois, no 3ª ano do Ensino Médio, os alunos já estão mais familiarizados com a literatura, a experiência literária e a linguagem formal que atua na construção das poesias. À vista disso, então, será por meio da Oficina de Criação Poética do professor Andrade (2013) que se dará a segunda abordagem. Tal sequência pensada pelo professor consiste na realização de uma oficina de criação poética e foi praticada com alunos da Universidade Federal Rural de Pernambuco para despertar, nos alunos, outro olhar para com a poesia por meio da disciplina "Análise e Interpretação de Textos Literários", em 2013, cuja divisão consiste em: estudo do texto narrativo, estudo do texto poético e teórico-críticas do século XX e seus conceitos. No entanto, apenas o processo de criação, a última etapa, será utilizado aqui, pois as outras duas etapas são muito avançadas para o nível do Ensino Básico. O Oficina de Criação do Professor Andrade (2013) tem como princípio que os alunos pensem na formalidade dos poemas e, através dessas ações, desenvolvam a consciência formal, em que, não há apenas uma experiência literária pela fruição no trabalho de escrita e leitura de poemas, mas há, também, o trabalho árduo feito pela linguagem.

Desse modo, após a etapa das interpretações dos poemas de Hírdina, será feita a leitura livre dos sete poemas em um tempo à parte na sala de aula. Para essa etapa, a experiência literária deve ser associada ao estudo da forma, mas as produções devem partir dos aspectos mais significativos para os alunos. Nesse princípio, os alunos irão escolher o poema que mais se identificaram e deverão desconstruí-lo. Isso será solicitado por meio de substituições de alguns termos por outros, ou por meio inversões, negações ou alterações na estrutura. Depois, os alunos vão cortar uma palavra de cada verso e anotar em uma lista as que eles consideram mais importante para o entendimento de cada verso. Por fim, os alunos irão escrever um novo poema a partir da lista feita, em que cada produção será revisada pelos colegas e, sendo necessário, farão mudanças. Aliado aos poemas escritos, os alunos poderão, ainda, produzir ilustrações, pinturas ou fotografias para associar o texto escrito ao imagético. Essas produções devem ser penduradas em

varais literários na sala de aula para serem apreciadas por todos os alunos da turma e pelo professor, como em uma exposição. Nesse momento, os alunos deverão escolher as obras que mais gostaram e debater em sala livremente sobre elas. Finalizada a oficina, o professor pode retornar aos conteúdos programados. Tendo em vista que o processo de realização das sugestões de abordagens apresentadas pode ser um pouco longo, 6 horas/aulas para cada uma das duas etapas são suficientes para a realização absoluta delas na sala de aula, totalizando 12 horas/aulas para o projeto completo.

Por fim, a última indicação é a de o professor utilizar as sugestões apresentadas, mas podendo adaptá-las. Nesse sentido o professor pode fazer uso da parte mais experiencial ou da analítica, separadamente ou de modo conjugado, em outras etapas do Ensino Médio, quando o docente acreditar que os alunos apresentam maturidade literária suficiente para as investigações mais complexas e completas a respeito da linguagem literária, a partir da associação das temáticas à forma. Isso para a discussão plena sobre os poemas contemporâneos, a autoria feminina, as literaturas africanas de língua portuguesa e as razões dos seus ofuscamentos.

6. Considerações finais

Finalmente, apesar das dificuldades na formação do professor do ensino básico a respeito das literaturas africanas, é possível propor abordagens de estudos dessas literaturas que são desfavorecidas em relação a outras, principalmente no que concerne ao cânone, de modo natural e criativo. A partir dessas realizações, torna-se viável pensar sobre outras minorias que ainda são silenciadas nas aulas de literatura no Ensino Médio. Nesse sentido, aliado aos estudos das literaturas africanas de língua portuguesa, é possível refletir sobre a figura feminina, a presença de escritoras pretas na literatura e o gênero literário poema. Assim, as abordagens sugeridas neste artigo acerca das temáticas aqui presentes, ilustram que há medidas viáveis para sanar a falta de capacitação ideal dos professores do ensino básico. Claro, essas questões precisam ser resolvidas de modo curricular, mas, enquanto isso não acontece, nossas sugestões contribuem para com a visibilidade na sala de aula do Ensino Médio das temáticas pontuadas. E esse caminho torna o estudo da literatura no Ensino Médio mais plural e cumpre o direito de todos ao acesso às literaturas da África de Língua Portuguesa, como é determinado pelas leis. Portanto, em vista da verídica não priorização dessas temáticas no Ensino Médio, apesar das leis e das indicações da BNCC, é importante que essa área tenha mais visibilidade, pois a grande temática e os subtemas oriundos dela devem permanecer em pesquisa para

que soluções sejam encontradas para vetar os empecilhos aqui apresentados, discutidos e analisados.

Referências

AGAZZI, Giselle Larizzatti. Africanidades e educação literária: as literaturas africanas de língua portuguesa no currículo escolar. *Revista Ágora*, São Paulo, v.1, n.0, 2015.

ALVES, José Hélder Pinheiro. *Caminhos da abordagem do poema em sala de aula*. Graphos, João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008 – ISSN 1516-1536.

AMARAL, Angélica de O. Ivo.; ALMEIDA, Marinei. Literatura africana de língua portuguesa no ensino médio: mobilizando memórias em comum. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, Mato Grosso, v. 09 nº 01 – Jul. 2016, p.127-139.

ANDRADE, Fábio. Oficina de criação poética: uma prática pedagógica para o ensino de literatura. *Encontros de Vista*, Recife, 11(1): 46-59, jan./jun. 2013. p. 46-59. Disponível em: <http://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4580/482484>

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

BRUGIONE, Elena. Literaturas africanas e o oceano Índico. In. BRUGIONE, E. *Literaturas africanas comparadas: paradigmas críticos e representações em contraponto*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

CANDIDO, Antonio. Sociedade e literatura. In. CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, ed. 11, Jan. 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 5. ed., 2011. p. 171-193.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 10 abr. 2022.

COSSON, R. A prática da literatura literária na escola: mediação ou ensino?. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, São Paulo: v.26, n. 3, p. 161-173, set./dez.2015

COSSON, R. O Paradigma do letramento literário. In. COSSON, R. *Paradigmas do Ensino da Literatura*, p.171-212, 2021.

FONSECA, Maria Nazareth Soares.; MOREIRA, Terezinha Taborda. *Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa*. 2008

FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literatura africana de autoria feminina: estudo de antologias poéticas*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 283-296, 2º sem. 2004

GERALDI, João Wanderley. *et al.* (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KILOMBA, Grada. A máscara. *Cadernos de Literatura em Tradução*, n. 16, p. 171-180, 2016.

JACOME, Mirele Carolina Werneque.; PAGOTO, Cristian. Cultura patriarcal e representação da mulher na literatura. *Ideação Revista do Centro de Educação e Letras*. Paraná: v. 11, nº1, p. 9-23, 1º semestre de 2019.

JOSHUA, Hirondina. *Os ângulos da casa*. Maputo, Moçambique: Fundação Fernando Leite Couto, 2016.

KREMSPER, Ciomara Breder. *A construção de identidade feminina na poesia de Paula Tavares*. In. XV Congresso Internacional da ABRALIC, 2017, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos do XV Congresso Internacional da ABRALIC -07 A 11 DE AGOSTO DE 2017. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2017, v. 4, p. 6523-6533.

LEITE, Ana Mafalda. Poéticas Fundacionais da Poesia Moçambicana. In. FREITAS, S.; PINHEIRO, V. (orgs.) *Dos percursos pelas áfricas: a literatura de Moçambique*. João Pessoa: Editora UFPB, p. 23-39, 2020.

MARTINS, Aline Correia. Daria a minha vida a quem me desse o tempo: pensando o corpo da negra e mulher no espaço público e escolar. *REDOC, Revista docência e cibercultura*, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p.128, set/dez 2019. ISSN 2594-9004.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Novos pactos, outras ficções: ensaios sobre literaturas afro-luso-brasileiras*. Lisboa: Novo Imbondeiro, out. de 2002.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

PINHEIRO, Vanessa Riambau. *Cânones e perspectivas literárias em Moçambique*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no curriculum escolar brasileiro: algumas considerações. *Revista Ecos*, v. 2, n. 11, dez. 2011. p. 131-139.

SOUZA, Rodrigo Nunes de.; NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Pode a literatura de autoria feminina africana na escola? Uma reflexão sobre os saberes docentes e a ausência de Lília Momplé no ambiente escolar. *Mulemba*. Rio de Janeiro: UFRJ. V. 10 nº 19, jul.-dez. 2018. p. 66-81

STEFFEN, Ana Cristina. A (não) presença da literatura de autoria feminina nos livros didáticos de ensino médio. *Revista Entrelaços*, Rio Grande do Sul. v. 1, n. 11, Jan. – Mar. de 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, *Produção Acadêmico – científica [recurso eletrônico]: a pesquisa e o ensaio*. Itajaí, SC: Cadernos de ensino. Formação continuada. Ensino Superior. ano 7, n. 9, out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, *Projeto Pedagógico do Curso: Graduação em Licenciatura/Letras - Português*. Recife, Mar. de 2013.

ANEXOS

ANEXO A – Poema "1"

1.

Há uma sala pequena que leva ao voo
a cabeça inclina-se devagar
confronta o lado insano da parede
na sala
os móveis desarrumados tornam-se imóveis
diante dos olhos e suas veias
na estante, o tempo róí o dorso do osso
Ai! Que vem a ser isto?
Os móveis mobilizaram suas energias para um ser tão pequeno e
quase sem alma.
Sim, diga-se: *petit* ou minúsculo tanto faz.
Aqui nomes não alteram a combustão do solo.
A terrena condição, fusão da química e física ou electrões e a
gravidade. Bem se vê: a verdadeira gravidade é a porta que canta
com tons graves a aguda substância da existência. E quem aí está
para ouvi-la?
Quem aí está para senti-la? Os dedos se foram, a cabeça se foi,
toda biologia se foi. Toda ciência se foi. Resta a "aicnêic", cá
por mim o inverso vale, se é que a isto podemos chamar de:
conhecimento sistemático; pondo a coisa motora da metafísica
abaixo.

FONTE: JOSHUA (2016, p.13)

ANEXO B – Poema "2"

2.

Como se estivesse num quarto todo desarrumado, gavetas
postas ao tecto, janelas ao chão, e o chão fosse parede, e
a roupa estivesse estendida dentro do coração, que é a
lareira gélida. Essa porta abrirá ao abismo, mas será um
abismo do abissal, onde se vê o fundo desse quarto, antes
de ser aquilo.

FONTE: JOSHUA (2016, p.14)

ANEXO C – Poema "3"

3.

As escadas deslocam-se para onde o Sol dorme. Atravessam as
idades vivas das coisas. Esquecem-se do meio. Matéria orgânica.
Para cima e para baixo deslocam corpos do silêncio, apoiando-se
nas lâmpadas e nas grandes campainhas da loucura.
A imagem vai e volta. Solta a brancura da cura do outro lado.
Inclinado um pouco, inclinado o dorso do universo; fala comigo a
voz dos olhos do mundo.

FONTE: JOSHUA (2016, p. 15)

ANEXO D – Poema “4”

4.

O corredor.
Haverá dentro dele uma grande corrida?
Ou cores ou corrimões ou coringas ou cordeiros ou cordas ou
concordâncias?

A mão apressa-se para chegar entretanto não há destinos.
A mão é solitária por natureza. E na sua solidão exerce o mundo. O
mundo exerce nela a matéria da incompletude. Não é do escuro
que a mão tem medo. A mão teme a cegueira da parede. A visão
atômica da coisa branca.
A mão em eterna construção cai no tempo. O tempo em eterna
construção cai na mão.

FONTE: JOSHUA (2016, p.16)

ANEXO E – Poema “5”

5.

Peneiras e taças nos grandes bebedoiros.
Viciam lá onde posso beber sem as mãos.
A visão que trespassa a matéria tátil.
As rugas da clandestinidade se voltam contra o tempo: o fogão fala,
a água ruge.
A paixão aparecem-me dentro como se o meu interior fosse de
carne.
Dava os dedos para obter a atenção terrestre.
Ou a luz da Terra toda o ensinamento do símbolo.
Com o cheiro da cacana estonteio no grande espaço desordenado.
Fiz a água que me passa nos dedos.
No fundo do copo, o corpo pesadela.
Há enormes pesos nos pés quando se anda sentado.
A ambição nada vale para um espírito sedento.
Indago-me: onde posso chegar neste lava-louça?
No fundo da parede, uma voz:
— “It is not about quantity...”

FONTE: JOSHUA (2016, p.17)

ANEXO F – Poema “6”

6.

Na varanda.
A testosterona agita os espaços compridos.
Alguém nos acuda.
Ou nos suicidamos neste mistério.
Inferno.
Condição invertida.
Vertida.
Na zona mais fina da densidade.

FONTE: JOSHUA (2016, p.18)

ANEXO G – Poema “7”

7.

O vaso sanguíneo se mistura com o vaso sanitário e forjam a estupidez da merda. Ninguém está a salvo se calhar o encalhado vaso à esquerda.

Por isso respiro depressa e com os pulmões a ferver.

Temo que me roubem a capacidade para ver os vasos. Ver é se salvar por via de uma espécie de cegueira.

O mal da liberdade: ver depressa e temer o esquecimento.

— Experimento a segunda forma:

Vaso sanitário no fundo

com a matéria do mundo.

Órbita demasiado acesa.

Cega.

Entope os canais que levam

à sabedoria ancestral.

Prefiro o fogo

um mundo de caudas flamejantes

e a peremptória raiz da lei geral.

FONTE: JOSHUA (2016, p.19)