



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

E-ISSN 2316-3828

DOI-10.17564/2316-3828.2018v6n2p161-168

ARTIGOS DE DEMANDA

LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: APROXIMAÇÕES CULTURAIS QUE LEGITIMAM IDENTIDADES

LITERATURA AFRICANA Y AFROBRASILEÑA : ENFOQUES CULTURALES QUE LEGITIMAN IDENTIDADES

LITERATURES AFRICAN AND AFRO - BRAZILIAN : APPROACHES CULTURAL IDENTITIES LEGITIMIZING

Daniéla Ramos Vieira¹

Ana Cristina Coutinho Viegas²

RESUMO

A presente pesquisa deriva do anseio em incluir na dinâmica da aprendizagem literária, na educação básica, produções literárias africanas. Para conduzir nosso trabalho reservamos dois tempos de aula semanais, durante o ano letivo de 2015, para realizar a leitura das literaturas citadas. Nossa rotina também incluiu a leitura de produções indígenas e europeias, no entanto, focalizaremos apenas as africanas e afro-brasileiras, por constituírem nosso objeto de estudo. O público-alvo foi composto por um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Médio; da rede Estadual situada no Município de São Gonçalo-RJ. A maior parte desse público foi constituída por alunos

afrodescendentes, o que confirma a relevância desse trabalho em legitimar pela leitura literária identidades negras, historicamente silenciadas. Nosso estudo foi embasado pela proposta de círculos de leitura, apresentada por Rildo Cosson em sua obra intitulada *Círculo de leitura e letramento literário*. A fim de suscitar a valorização das contribuições culturais das populações negras buscamos, entre outros, o teórico Kabengele Munanga (2008) em sua obra: *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra; Negritude, usos e sentidos*. Como produto final, desenvolvemos um caderno de atividades, com orientações para cír-

culos de leitura que contemplem as literaturas aqui estudadas. Os resultados desta pesquisa indicam que é possível romper paradigmas preconceituosos e valorizar a cultura de uma etnia com expressivo número de descendentes nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, assim como a possibilidade

de gradativamente desconstruir estereótipos pela ressignificação da aprendizagem literária.

PALAVRAS-CHAVE

Literaturas Africanas. Identidades. Círculos de Leitura.

RESUMEN

Este anhelo se deriva de la investigación para incluir la dinámica del aprendizaje literario, educación básica, las producciones literarias africanas. Para llevar a cabo nuestro trabajo reservado dos veces a la semana de clases durante el año escolar 2015 para llevar a cabo la lectura de la bibliografía citada. Nuestra rutina también incluyó la lectura de producciones indígenas y europeos, sin embargo, nos centraremos únicamente africano y africano-brasileño, que constituyen nuestro objeto de estudio. La audiencia estaba compuesta por un grupo de alumnos del 1er año de la escuela secundaria; Estado de la red ubicada en São Gonçalo-RJ. La mayor parte de ese público estaba compuesto por estudiantes de ascendencia africana, lo que confirma la importancia de este trabajo para legitimar la lectura literaria identidades negras históricamente silenciados. Nuestro estudio se basa la propuesta de círculos de lectura, por Rildo Cosson en su obra titulada Círculo de lectura y la alfabetización literaria. Con el fin de

eleva el reconocimiento de las contribuciones culturales de los negros buscar, entre otros, el teórico Kabengele Munanga (2008) en su obra: revisitando la mezcla de razas en Brasil: la identidad nacional frente a la identidad negro; Negritud, usos y significados. Como producto final, hemos desarrollado un libro de actividades con las directrices para la lectura de los círculos que incluyen literaturas estudiadas aquí. Los resultados de esta investigación indican que es posible romper paradigmas sesgadas y valorar la cultura de un grupo étnico con un importante número de descendientes en las escuelas públicas en el estado de Río de Janeiro, así como la posibilidad de desconstruir gradualmente los estereotipos por reinterpretación de aprendizaje literario.

PALABRAS CLAVE

Literatura Africana. Identidades. Círculos de lectura

ABSTRACT

This research comes from the wish of include African literary works in the literature learning of the basic school. To conduct our work we scheduled two class times per week, along the school year of 2015 to accomplish the reading of the mentioned literature. Our routine included also the reading of indigenous and european productions, however we will focus only on african and africanbrazilian ones because they constitute our object of study. The target audience is composed by a group of students

of high school first grade from the state school system located on the city of São Gonçalo-RJ. Mostly of this audience is formed by afrodescendant students, what confirms the relevance of this work on legitimate through the literary reading the black identity that was historically shut. Our study was grounded in a lecture circle proposition introduced by RildoCosson in his work entitled Círculo de leitura e letramento literário. In order to evoke the appreciation of cultural contributions of black po-

pulations, we researched, among others, the writer Kabengel e Munanga (2008): Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra; Negritude, usos e sentidos. As a final product, we developed an activity book for lecture circles, with guidelines for lecture circles that enjoy the kind of literature here studied. The results of this research shows that is possible to break prejudiced paradigms and valorize the culture of an

ethnicity with expressive number of descendants in the public schools of Rio de Janeiro state, as well the possibility of gradually deconstruct stereotypes through the redefinition of the literary learning.

KEYWORDS

African literature. Identity. Lecture circles.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, do Colégio Pedro II, na qual focalizamos o estudo de Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras como ferramenta pedagógica para legitimar identidades negras. Nosso público-alvo foi composto por um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Médio; da rede Estadual situada no Município de São Gonçalo-RJ. A maior parte desse público era constituída por alunos afrodescendentes, o que confirma a relevância de nossa pesquisa.

Ao observar nosso espaço de atuação, a sala de aula, nos deparamos com a seguinte questão: como propiciar ao aluno a possibilidade de reconhecer-se como parte de culturas africanas sem acesso à sua produção literária? Somada a essa questão, é lugar comum falar da importância da leitura, contudo poucas são as ações, em âmbito escolar, para a efetiva realização da leitura.

No intuito de preencher essas lacunas deixadas no contexto escolar, decidimos elaborar um projeto que contemplasse práticas de leitura, incluindo obras literárias africanas e afro-brasileiras. Ao recordar histórias de uma das matrizes culturais brasileiras, assim como ao valorizar suas produções contemporâneas, contribuimos para a legitimação de identidades formativas de nossa nação, e a partir desse reconhecimento conquistamos, progressivamente, a valorização dessas culturas historicamente silenciadas.

Para aplicação de nossas atividades, desenvolvemos o *círculo de leitura*, proposto por Cosson; reser-

vamos dois tempos de aula semanais para dedicar a leituras que, inicialmente, acompanhavam a periodização literária do currículo da série de nossos alunos (1º Ano do Ensino Médio), e, de forma intercalada, foram introduzidas as literaturas aqui focalizadas, tendo como precursor o tema da chegada dos portugueses ao Brasil. Dessa forma, além de proporcionar um momento para a efetiva realização da leitura na escola, buscamos promover a autoestima de nossos discentes, em sua maioria afrodescendentes.

2 IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE: O QUE NOS DEFINE?

Antes de percorrermos o caminho literário, apresentaremos algumas considerações relativas às identidades, sobretudo às identidades culturais, a fim de ratificar a importância de proporcionar uma aprendizagem literária cujas produções contemplem componentes culturais negros.

Subjetividade e Identidade são termos intrinsecamente relacionados, pois a definição de um **eu** “envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem somos’” (WOODWARD apud SILVA, 2008, p. 55). A esses pensamentos e sentimentos mais pessoais denominou-se subjetividades. Todavia “nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade” (WOODWARD apud SILVA, 2008, p. 55). Dessa forma, as identidades são delineadas a partir de fatores externos, sobretudo por parâmetros estabelecidos por

grupos sociais hegemônicos, uma vez que as relações de poder incidem sobre as identidades, resultando em hierarquias, ou seja, os grupos que sobressaem servem de modelos para se distinguir o pertencimento às identidades produzidas culturalmente.

As identidades privilegiadas estabelecem paradigmas de normalização: “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação a qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2008, p. 83). A exemplo de uma perspectiva identitária pautada na normalidade, é comum atribuir aos componentes culturais oriundos de populações negras e indígenas o adjetivo étnico, ao passo que os provenientes de culturas brancas não recebem esse mesmo adjetivo, apesar de também representar um grupo étnico, evidenciando, com isso, a força que a normalização imprime na hierarquia das identidades, historicamente legitimadas pelas relações de poder que legaram às culturas que não compartilhavam da mesma potência econômica e domínio territorial uma identidade representada não apenas pela diferença, mas pelo posicionamento inferior na hierarquia estabelecida.

Um outro conceito relevante para se compreender a questão da identidade é o da representação. A noção de representação “está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o ‘real’ presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação” (SILVA, 2008, p. 90, grifo do autor). As representações significam e dão visibilidade às identidades: “Representar significa, nesse caso, dizer ‘essa é a identidade’ ‘a identidade é isso’” (SILVA, 2008, p. 91).

Outra perspectiva importante para o entendimento da configuração de uma identidade é a performatividade, definida pelos estudos de J. A. Austin e retomada por Silva como:

[...] aquelas proposições que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que alguma coisa aconteça. Ao serem pronunciadas, essas proposições fazem com que algo se efetive, se realize. Austin chama a essas proposições de performativas. (SILVA, 2008, p. 92-93).

O autor acrescenta, para exemplificar essa premissa, o efeito de estereótipos reforçados em nosso discurso que, devido a sua reincidência, definem determinadas identidades:

A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. Em termos da produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo, não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição e, sobretudo, da *possibilidade* de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade. (SILVA, 2008, p. 94, grifo do autor).

Essas considerações admitem que os sujeitos assumem posições com as quais se identificam, e tais posições não são delineadas apenas por suas subjetividades, mas pela apropriação de componentes culturais que os representam.

2.1 QUE REFERÊNCIAS BALIZAM A IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA?

Em um país cuja miscigenação é uma constante, é difícil singularizar o pertencimento a uma única identidade cultural, no entanto é inegável o fato de que, desde o período colonial, é expressivo o número de pessoas oriundas de diversos países do continente africano que vieram habitar o território brasileiro: “Calcula-se que até seis milhões de africanos escravizados, violentamente removidos do continente africano, foram trazidos para o Brasil” (MOORE, 2010, p. 21-22). Ainda segundo dados do Censo 2010, fornecidos pela população brasileira ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “47,7% consideram-se brancos; 7,6% pretos; 1,1% amarelos; 43,1% pardos e 0,4% indígenas” (IBGE, 2010).

Segundo critérios do IBGE, considera-se como população negra a soma dos que se autodeclararam pretos e pardos. Apesar da massiva presença negra no país, não há igual proporção em sua valorização e reconhecimento; durante os séculos de escravidão a ideologia colonizadora desqualificava, silenciava e tentava apagar qualquer manifestação cultural negra e, mesmo após a

abolição, os resquícios dessa ideologia ainda se fazem presentes. De acordo com Munanga (2008, p. 95),

[...] o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social.

Como herança da ideologia do branqueamento instaurou-se entre brasileiros a dificuldade em assumir-se como negro, pois a noção de uma identidade mestiça de certa forma bloqueou o sentimento de pertencimento à identidade negra. Se os laços de união entre um grupo pressupõem ao menos o reconhecimento da igualdade entre os seus membros, como conseguir que “mestiços” e negros estejam unidos por um mesmo ideal sem que os primeiros abandonem a noção de que, para possuir uma participação social, política e econômica, é preciso assemelhar-se ao branco? Pensar na formação da identidade cultural implica considerar os impactos que o contexto social exerce em sua constituição, principalmente no discurso que lhe serve de referência.

3 APLICAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Para delinear nossa proposta, optamos pela pesquisa-ação. Sua base empírica e o envolvimento, de forma colaborativa, entre pesquisadora e participantes contribuíram para uma aprendizagem mais significativa, em que o estímulo à leitura literária e a valorização cultural foram constantes.

O termo *pesquisa-ação* foi cunhado em 1946 por Kurt Lewin, ao desenvolver trabalhos que tinham como propósito a integração de minorias étnicas à sociedade norte-americana. Assim, definiu pesquisa-ação como a pesquisa que não apenas contribui para a produção de livros, mas também conduz à ação social. (GIL, 2010, p. 42).

Nosso círculo de leitura foi realizado em dois tempos de aula semanais, dentre os seis tempos de aula disponíveis para a disciplina língua portuguesa nas turmas participantes. Cada leitura foi precedida por uma ambientação: apresentamos o autor ou a autora, e em alguns casos também situamos o seu contexto de produção, explorando o contexto histórico e informações pessoais dos escritores, segundo fontes bibliográficas ou vídeos de entrevistas com os próprios autores.

Quanto às estratégias de leituras, seguimos as proposições de Cosson (2014) em sua obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário: o ato de ler*, o compartilhamento e o registro. Ao longo das leituras os alunos foram orientados a registrar em um diário de bordo anotações a respeito das impressões sobre a obra: “O importante é que sejam feitas anotações durante ou logo após a leitura para que não se perca a memória do encontro entre leitor e obra, uma vez que esse encontro, tal como as águas do rio de Heráclito, quando se repete é um outro e novo encontro” (COSSON, 2014, p. 169). O passo seguinte foi o compartilhamento, nessa fase as equipes foram incentivadas a escolher a forma mais adequada, para eles, de expor a obra lida: encenação, vídeo, exposição oral acompanhada ou não de recursos auxiliares (cartazes, projeções etc.), musicalização, entre outros.

Acreditamos que o protagonismo na escolha dos meios que melhor identificavam as equipes contribuíram para fortalecer o envolvimento das mesmas com as produções literárias, ficando para o docente o intermédio: controle do tempo de apresentação, em média 20 minutos, e registros de observações sobre as apresentações. Quanto ao registro, realizávamos antes, e às vezes concomitante, ao compartilhamento, dado que “A fase do registro é o momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo” (COSSON, 2014, p. 171), e nas produções expostas, naturalmente várias formas de registros foram processadas.

3.1 AMBIENTANDO A LEITURA

Das atividades desenvolvidas durante a pesquisa, apresentaremos uma das mais significativas para o grupo que ambientou a leitura do romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo. O romance conta a trajetória da personagem *Ponciá*, de sua infância à fase adulta, da vida no interior à vida na cidade grande, sempre desenhando as bases ancestrais da protagonista; seus familiares e suas respectivas histórias de vida. Cada detalhe na composição da obra oferece ao leitor vestígios de componentes culturais de heranças africanas: os trabalhos artesanais com o barro, os mitos, as crenças, assim como os sinais de desigualdade perpetuados pelos resquícios coloniais. Em um trecho do romance é possível perceber a denúncia dessas desigualdades, simbolicamente difundidos por instituições religiosas:

A primeira impressão sentida por Ponciá Vicêncio no interior da igreja foi de que os santos fossem de verdade. Eram grandes como as pessoas. Estavam limpos e penteados. Pareciam até que tinham sido banhados. Eles deveriam ser mais poderosos do que os da capelinha do lugarejo onde ela havia nascido. Os de lá eram mingaúinhos e malvestidos como todo mundo. Quando as luzes das velas iluminavam os rostos deles, podia-se ver que eles tinham o olhar aflito, desesperado, como os pecadores ali postados em ladainha. Os santos daquela catedral, não! Eram calmos. Ponciá olhou as pessoas ao redor. Combinavam com os santos, limpas e com terços brilhantes nas mãos. (EVARISTO, 2003, p. 35-36).

A escolha desse título nos pareceu muito relevante para subsidiar nosso objetivo de apresentar uma literatura que nasce dessa interseção cultural entre Brasil e o continente africano e que pela linguagem ficcional toca na problemática da escravidão, não pela ótica do colonizador, mas por quem vivenciou o outro lado da história: “A nossa *escrivência* não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007, p. 19 apud DUARTE, 2010, p. 126, grifos da autora).

Nessa ocasião, realizamos nosso círculo de leitura na biblioteca da escola, envolvendo uma prá-

tica que perpassa a narrativa: o trabalho artesanal com argila. Junto a essa prática, a narrativa também envolve outro princípio peculiar à cultura africana: a valorização da ancestralidade. No intuito de despertar os discentes para esse princípio, convidamos suas respectivas responsáveis para participar dessa atividade a qual intitulamos “Personalidade Feminina Importante em minha Vida”.

Iniciamos a oficina com a apresentação da obra e de sua temática, assim como a importância da presença das responsáveis na vida pessoal e escolar desses discentes, que apesar de “crescidos”, sempre irão necessitar do apoio das pessoas mais próximas e comprometidas com sua formação. Em seguida distribuímos pacotes de argila para que cada aluno produzisse, junto à sua responsável, objetos de argila que representassem algo importante para eles. Para não excluir da atividade os alunos cujas responsáveis não puderam comparecer, sugerimos que os mesmos formassem um grupo e também confeccionassem objetos de argila para presenteá-las ao chegar em casa. Após a produção dos objetos, confraternizamos em outro espaço, o *Núcleo de Cultura*, com um café da manhã.

Não podemos deixar de mencionar que ficamos muito surpresos com a presença e o envolvimento de mães, avós, tias e madrinhas desses estudantes, pois tínhamos consciência da dificuldade das mesmas em abandonar suas funções, seja no lar ou em serviços externos, para estar na escola em uma manhã de sexta-feira. Outra observação relevante a respeito da atividade foi o fato de sua realização acontecer na semana do dia das mães, o que contribuiu para o viés afetivo na confecção dos objetos de argila, sobretudo no momento final, em que foi apresentado para o grupo o significado dos objetos para quem os produziu.

4 PALAVRAS FINAIS

A atividade descrita, assim como outras que seguiram, foram compiladas em um caderno didático no intuito de contribuir para futuros trabalhos voltados para a leitura literária. No decorrer da pes-

quisa, percebemos o quanto a literatura é um significativo instrumento cultural capaz de proporcionar a resignificação de fatos e a produção de conhecimentos que viabilizam a integração social. Sendo assim, incentivar o gosto pela leitura literária é um prazeroso desafio ao qual os docentes precisam lançar-se constantemente.

Nosso trabalho foi árduo, deparamo-nos com questões diversas ao longo do percurso, principalmente em relação a crenças e opiniões preconceituosas cristalizadas. Contudo tivemos grandes conquistas, observadas em atitudes e posicionamentos dos nossos discentes em relação ao pertencimento à etnia negra. Reconhecemos, porém, a necessidade de dar prosseguimento a essa pesquisa, até com outros métodos que possam apurar em que medida os estudos literários africanos e afro-brasileiros podem modificar a ótica de indivíduos e favorecer a autoestima dos mesmos. Por ora acreditamos ter contribuído para o início de uma consciência coletiva sobre o valor e os legados da população negra por muito tempo omitidos de nossa história.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Eduardo Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Revista Terceira Margem**, n.23, p.113-138, jul-dez. 2010.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. 2.ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

1 Mestra Profissional em Práticas da Educação Básica, pelo Colégio Pedro II; Especialista em Literatura Infanto-Juvenil pela Universidade Federal Fluminense – UFF e em Língua Portuguesa pelo Colégio Pedro II; Graduada em Letras: Português-Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ-FFP; Pesquisadora do Grupo de Estudos Literatura e outras linguagens na escola básica – LITESCOOLA, do Colégio Pedro II. Professora do Ensino Médio e Fundamental II, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literaturas; Ministrou Curso de Extensão para professores no Colégio Pedro II. Atua principalmente nos seguintes temas: Identidades e Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras. E-mail: daniravister@gmail.com

2 Doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UERJ (1998); Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992); Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (1983); Professora do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II; Líder do grupo de pesquisa Literatura e outras linguagens na Escola Básica: letramento literário e formação continuada do professor. Tem experiência na área de Letras, tendo atuado principalmente nos seguintes temas: teoria literária, literatura brasileira, leitura e prática de ensino. E-mail: anacristinaviegas@terra.com.br

Recebido em: 22 de Março de 2016

Avaliado em: 21 de Maio de 2017

Aceito em: 20 de Julho de 2018
