

Ensinar literaturas africanas para quê? Reflexões acerca do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no ensino básico

*Teach african literatures for what?
Reflections about the teaching of portuguese language african
literatures in basic education*

Letícia Franzini
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
leeh.franzini@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4970-5218>

RESUMO

Mesmo com a proposta da BNCC de “diversificar ao longo do Ensino Médio, [...] produções das culturas juvenis contemporâneas [...] incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa” (Brasil, 2017, p. 524) e o sancionamento da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da cultura, história e literatura dos povos africanos e indígenas na educação brasileira, o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no ensino básico ainda é quase nulo, muitas vezes nem aparecendo nos livros didáticos oferecidos aos alunos. Assim, a intenção deste artigo é propor uma reflexão acerca da importância do ensino dessas literaturas e todas as problemáticas que o envolvem, trazendo ainda algumas ideias de abordagem educacional a partir da obra *A Bicicleta que tinha Bigodes* (2011), do autor angolano Ondjaki.

Palavras-chave: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; Ondjaki; Ensino de Literatura; BNCC; Lei 10.639/03.

ABSTRACT

Even with the BNCC proposal to “diversify throughout High School, [...] productions of contemporary youth cultures [...] including among them Portuguese-language African literature” (Brasil, 2017, p. 524) and the enactment of Law 10.639/03, which makes the teaching of culture, history and literature of African and indigenous peoples mandatory in Brazilian education, the teaching of Portuguese-speaking African literatures in basic education is still almost null, often not even appearing in textbooks offered to students. Thus, the intention of this article is to propose a reflection on the importance of teaching these literatures and all the problems that involve it, bringing some ideas of educational

approach from the work *A Bicicleta que tinha Bigodes* (2011), by the Angolan author Ondjaki.

Keywords: African Literatures of Portuguese Language; Ondjaki; Teaching Literature; BNCC; Law 10.639/03.

INTRODUÇÃO

A literatura, segundo Antonio Candido, é um objeto de humanização, pois, segundo o autor:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 172).

Porém, para que esse seu caráter humanizador seja de fato colocado em prática, é necessário que seu acesso seja difundido, o que não era uma realidade no Brasil. Até o início do romantismo e da literatura de viés mais social no Brasil, o livro e a prática da leitura eram vistos como instrumento de deleite artístico utilizado para entreter a burguesia ociosa. Assim, o texto literário era colocado como um objeto inacessível às classes mais baixas da sociedade brasileira por ser considerado bem cultural de luxo que representava uma esfera extremamente culta à qual só a alta classe poderia pertencer.

Com o surgimento dos movimentos pelos direitos humanos no Brasil e a definição das necessidades irremediáveis do indivíduo em meados dos anos 60, a educação passou, ou deveria ter passado, a fazer parte da vida de toda sociedade, o que fez com que a literatura deixasse de ocupar o espaço de instrumento de deleite artístico, para se tornar, inclusive, instrumento de ensino que deveria, portanto, ser acessível a todos. Ainda assim, nada disso é garantido e, como já nos dizia Antonio Candido em 1988, a luta pelos direitos humanos nos traz uma possibilidade, mas ainda assim não representa a solução de todos esses problemas. Nesse sentido, Candido entende que:

Todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização. Penso que o movimento pelos direitos humanos se entronca aí, pois somos a primeira era da história em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade à busca, não mais do estado ideal sonhado pelos utopistas racionais que nos antecederam, mas do máximo viável de igualdade e justiça, em correlação a cada momento da história.

Mas esta verificação desalentadora deve ser compensada por outra, mais otimista: nós sabemos que hoje os meios materiais necessários para nos aproximarmos desse estágio melhor existem, e que muito do que era simples utopia se tornou possibilidade real. Se as possibilidades existem, a luta ganha maior cabimento e se torna mais esperançosa, apesar de tudo o que o nosso tempo apresenta de negativo. Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e, no entanto, não se empenhar nela. Mas de qualquer modo, no meio da situação atroz em que vivemos, há perspectivas animadoras (Candido, 2011, p. 172).

A sociedade brasileira, portanto, sai de uma perspectiva onde não há direitos assegurados para uma em que estes passam a ser garantidos, mas ainda carregam em si grandes confusões. Nesse sentido, muitas questões podem ser levantadas, uma delas, que interessa muito a Antonio Candido e é extremamente válida ao que se propõe aqui, é a reflexão acerca da necessidade (ou não) de inserir a cultura e a literatura na lista dos direitos que são incompressíveis, ou seja, fundamentais à sobrevivência humana. À primeira vista parece uma tarefa simples decidir quais necessidades se enquadram nessa categoria, mas na prática essa definição se demonstra extremamente complexa, visto que:

O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. Na classe média brasileira, os da minha idade ainda lembram o tempo em que se dizia que os empregados não tinham necessidade de sobremesa nem de folga aos domingos, porque não estando acostumados a isso, não sentiam falta... Portanto, é preciso ter critérios seguros para abordar o problema dos bens incompressíveis, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista social. Do ponto de vista individual, é importante a consciência de cada um a respeito, sendo indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e desvalidos têm direito aos bens materiais (e que portanto não se trata de exercer caridade), assim como as minorias têm direito à igualdade de tratamento. Do ponto de vista social é preciso haver leis específicas garantindo este modo de ver (Candido, 2011, p. 175-176).

Portanto, quando pensamos na literatura, só será possível inseri-la nessa categoria se ela fizer parte de um grupo que corresponda às “necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (Candido, 2011, p. 176). Para provar sua ideia de que ela é de fato um bem incompreensível, Antonio Candido inicia um percurso de abordagem acerca do fazer literário na vida do homem, classificando como literatura todas as “criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2011, p. 176). A partir dessa definição pode-se entender que o literário é a “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 2011, p. 176) e, portanto, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2011, p. 176). Mas, ainda que provada a sua importância, a literatura não é garantida a todos justamente porque, segundo Antonio Candido:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscribida; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (Candido, 2011, p. 178).

Nesse sentido, a literatura em toda a sua dualidade e complexidade pode assustar, pois carrega em si um potencial emancipador e formador de cidadãos críticos. E, mesmo após aproximadamente 25 anos, essa reflexão do autor ainda é extremamente pertinente, afinal, ainda que o ensino de literatura esteja garantido pela BNCC atualmente, sua prática é deixada em segundo plano, além de seguir por caminhos tradicionalistas, focados na história da literatura, sendo que o texto literário quase nunca

é abordado e a escola, que deveria garantir a aproximação entre o aluno e o texto literário, segue o afastando cada vez mais. Quando pensamos nas literaturas africanas, o problema é ainda maior, visto que, na maioria dos espaços educacionais, acaba por não aparecer nos livros didáticos ou nas práticas em sala de aula, mantendo-se esquecida, mesmo após o sancionamento da lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da cultura, história e literatura dos povos africanos e indígenas.

O ENSINO DE LITERATURA E O PORQUÊ DE ENSINAR AS LITERATURAS AFRICANAS NO ENSINO BÁSICO

Tal qual o acesso, o ensino de literatura também passou por diversos processos até chegar ao que temos atualmente nas escolas brasileiras. A literatura, no Brasil, tem seu primeiro uso para fins educativos durante o século XVI com os jesuítas, nesse momento ela era utilizada como ferramenta para o ensino da língua padrão imposta aos indígenas durante o processo de colonização. Não havia nenhuma intenção de olhar para o texto literário como um objeto de pesquisa histórico-cultural, sendo esse limitado apenas ao papel de ferramenta de ensino linguístico. Assim, essa prática

reduzia o ensino a um conteúdo de retórica e imitação dos clássicos gregos e latinos, cuja finalidade era o domínio da linguagem, com a qual se reproduzia o discurso das elites dominantes. Segundo Magnani (2001), os estudos clássicos, por meio da imitação e contemplação, criavam no aluno o mito do homem superior e assim desviavam a atenção da realidade da colônia, o que favorecia o controle político e ideológico da metrópole (Cabral, 2008, p. 22).

Com os movimentos em prol da Independência do Brasil Colônia, ocorridos em finais do século XVIII e começo do século XIX, inicia-se um processo de instalação de um ideal nacionalista que lutava por um ensino comprometido com a língua e a literatura produzida em território brasileiro. Assim, nesse momento, o ensino de literatura passa a ser "perpassado pela preocupação com a constituição desse novo Estado, o que resulta na prevalência de autores nacionais em detrimento dos portugueses nas antologias escolares da época" (Cabral, 2008, p. 22). E, é nesse momento, a partir da expulsão dos Jesuítas ordenada pelo Marquês de Pombal em 1759, que o ensino passa a ser financiado pelo Estado, passando a ter como objetivo a

formação de indivíduos para essa instituição e não mais para a Igreja. Assim, “segundo Magnani (2001), o novo cenário político, com a independência, exigia alterações na organização educacional, que, no entanto, não se realizaram devido à falta de pessoal preparado para o magistério” (Cabral, 2008, p. 23).

E, mesmo após a independência, a mudança de financiador e a perspectiva da educação:

a educação secundária seguia seu curso nos moldes iniciados pelos jesuítas, sendo que o dilema, nessa época, fora conciliar a formação humana com base na literatura clássica e na ciência, inspirada no modelo francês, sem que se conseguisse equilíbrio entre essa formação e o preparo para o ensino superior (Magnani, 2001), o que, ao nosso ver, ainda se constitui uma das principais questões do ensino médio, acrescida pela complexidade de preparar o aluno para um mercado de trabalho cada vez mais exigente (Cabral, 2008, p. 23).

Ainda que em constante mudança, o ensino era majoritariamente, quando não exclusivamente, voltado para a elite brasileira. É somente a partir dos anos 1960, que a presença das classes populares passa a ser mais expressiva no contexto educacional brasileiro, porém essa expansão não acompanha uma melhoria qualitativa nas escolas. E, nesse aspecto, segundo Guimarães (1995, p.103), “não houve mudança do conteúdo ensinado na disciplina de Língua Portuguesa: ‘o que se ensinava para o aluno elitista passou a ser ensinado para o aluno operário’” (*apud* Cabral, 2008, p. 24).

Para chegarmos ao que entendemos hoje como ensino de literatura, foi necessária a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto “orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Esse documento é criado como tentativa de diminuir a fragmentação do ensino e balizar sua qualidade, pois possibilitam que todas as escolas sigam um mesmo caminho, abordando os mesmos conteúdos.

Ainda assim, é importante salientar que o ensino de literatura “além de oscilar de acordo com as acepções por quais as políticas educacionais se orientam, também tem obedecido às concepções epistemológicas e conceitos pelos quais a literatura é compreendida ao longo do tempo” (Cabral, 2008, p. 25). Nesse sentido, a literatura entendida por muitos durante anos como objeto de deleite artístico, onde seu uso serviria apenas para o ensino das normas mais cultas da língua portuguesa, se insere no ensino básico a partir de um

espaço conflituoso entre a tradição escolar humanista, ainda que mediada por influências teóricas positivistas, advindas das várias correntes que perpassam a própria teoria literária, e a tentativa de conformação de seus sujeitos ao mundo produtivo proveniente de configurações socioeconômicas e políticas que estejam em voga (Cabral, 2008, p. 27-28).

Se o ensino de literatura, de modo geral, já é bastante complexo e cheio de empecilhos, quando pensamos nas literaturas africanas de língua portuguesa, o processo é ainda mais complicado, isso porque o olhar para os estudos culturais africanos no Brasil começou a ocorrer apenas em 1959, fazendo com que o estudo acerca das literaturas africanas de língua portuguesa também fosse iniciado tardiamente, sendo inserido no currículo acadêmico dos cursos de Letras no Brasil apenas na década de 70. Quando pensamos na educação básica a questão é ainda mais complicada, pois é somente em 2003, com a aprovação da Lei Federal nº 10.639, que o ensino da história e cultura africanas nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio se torna obrigatório, sendo inserido na BNCC apenas em 2017.

A inserção das literaturas africanas na BNCC tem como objetivo garantir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana aos Currículos Escolares da Educação Básica, preferencialmente nas áreas de educação artística, literatura e história, para assim fomentar a valorização delas, a fim de possibilitar a compreensão das alteridades que formam a sociedade e cultura brasileiras. Nesse sentido, o documento nos diz que:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017, p. 401).

Nesse sentido, podemos afirmar que com “ações intensificadas pelos movimentos negros, [...] a obrigatoriedade do ensino da África nas redes de ensino, e com a BNCC nota-se mais um avanço de acordo com o ensino da literatura africana no

ensino médio [...] (Paradiso, Souza, 2021, p. 87). Mas, ainda assim, há muito que caminhar pois, mesmo com a obrigatoriedade do ensino dessas literaturas não canônicas, a realidade escolar ainda tem como enfoque principal o cânone e a abordagem direcionada ao percurso cronológico da literatura que apenas cita obras para exemplificar determinados movimentos literários sem aproximar o aluno da leitura do texto literário propriamente dito.

Assim, mesmo que a BNCC coloque as literaturas em um espaço de maior relevância e sua proposta traga uma abordagem composta por uma "[...] tradição, em geral, [...] constituída por textos clássicos, que se perfilam como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas" (BNCC, 2017, p. 523), em conjunto com obras que “possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 524), como os *slams*, *best sellers*, literaturas infanto juvenis e outras categorias não canônicas, ainda faltam direcionamentos, isso porque, ainda que o documento aja de forma normativa e determinante, é facilmente negligenciado quando o ambiente escolar carece de meios para a realização da prática.

É, portanto, necessário que, para além da obrigatoriedade do ensino de literaturas africanas de língua portuguesa, ocorra também um processo de capacitação e instrução dos professores e gestores escolares, a fim de conscientizar acerca da importância desses estudos e trazer métodos para que ele seja realmente efetivo. Inserir as literaturas africanas de língua portuguesa nas escolas é “resgatar e trazer uma cultura e história que, durante séculos, ficou à margem [...]” (Paradiso; Souza, 2021, p. 81), é mostrar e inserir os alunos em uma cultura que faz parte e interfere diretamente na brasileira, é, dar-lhe a oportunidade de conhecer e se aproximar de uma parte representativa da sua própria cultura, de forma que o ensino seja ser efetivo e proveitoso, aproximando o aluno de um amplo repertório literário, dando-lhe a oportunidade de conhecer e ter autonomia para decidir o que ele gostaria de ler fora da escola.

Nesse sentido, a literatura nos apresenta “outros mundos, outras histórias e outras realidades [...] possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformações

históricas” (Perrone-Moisés, 2006 p. 28), portanto, é papel da escola e do professor garantir que o aluno tenha contato com o universo literário como um todo, desde o cânone até o *best seller*, trazendo para a sala de aula o texto literário para que o aluno leia e conheça, deixando a abordagem dos movimentos literários e suas categorias como algo complementar que se constrói a partir do texto e sua análise, pois só assim será possível que o aluno se desenvolva enquanto leitor e entenda realmente o que são os estudos literários. Isso porque, “a apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais” (Abreu, 2006, 80), sendo, portanto, função da escola, apresentar um vasto leque de opções que abarque obras clássicas e não clássicas, a fim de que os alunos conheçam e tenham autonomia para decidir o tipo de literatura que lhe agrada ao mesmo tempo em que entende a importância do cânone.

ONDJAKI E A INSERÇÃO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA

Definida a obrigatoriedade do ensino das literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, é importante elaborar propostas de abordagem delas, capacitando os professores para que esse ensino não se mantenha apenas no papel. Pensando nisso, propõem-se, aqui, possibilidades de inserção dessas literaturas a partir da obra *A Bicicleta que tinha Bigodes*, do escritor angolano Ondjaki.

Nascido em Luanda, capital de Angola, no ano de 1977, Ndalú de Almeida, mais conhecido como Ondjaki, é um dos grandes nomes da literatura infanto-juvenil angolana. O autor ainda é membro da União dos Escritores Angolanos e tem suas obras traduzidas para diversos idiomas, como francês, inglês, italiano, alemão, sérvio e sueco. Grande parte das suas obras, como por exemplo, *Uma escuridão bonita* (2013), *A bicicleta que tinha bigodes* (2011), dentre outras consideradas infanto-juvenis, trazem a representação do espaço angolano durante os anos 80 a partir do olhar e do entendimento de mundo da criança, sendo esse o fator que, aqui, se entende como ponto chave de aproximação entre aluno e obra.

É nesse cenário que se insere a obra *A Bicicleta que tinha Bigodes*, publicada pela primeira vez no ano de 2011. Narrado em primeira pessoa por um garotinho que não diz seu nome, o livro apresenta um grupo de crianças que quer escrever uma história para ganhar uma bicicleta em um concurso literário infantil promovido pela Rádio Nacional de Angola, mas acredita não conseguir e por isso decide pegar uma ideia emprestada do Tio Rui, um escritor que mora na mesma rua.

Apesar da simplicidade do enredo com essa obra e as outras que compõem esse universo focado na visão infantil,

Ondjaki reinventa a cidade de Luanda, cria situações cheias de humor e lirismo, fazendo com que a memória coletiva e os assuntos referente àquele lugar sejam transmitidos de uma forma não mais totalmente distópica, apontando apenas para os encaminhamentos frustrados de um pós-independência. Busca, ao contrário, trazer à tona a alegria, as cores, os cheiros, o amor, enfim, mostra uma face pouco presente na representação literária mais usual de seu lugar.

Essa criança esquecida pela história, que ainda não tem direito a voz na tradição oral, cede espaço para um moleque ousado que vive contando fatos, acontecidos tácitos e noturnos da infância (Seidl, 2013, p. 22-23).

Nesse sentido, a obra repensa Angola e o lugar da criança, representando esse espaço a partir do olhar de um personagem-narrador que não ocupa, tradicionalmente, o espaço do contador de histórias. Isso porque, tradicionalmente,

nos universos africanos onde a força da oralidade ainda prevalece, mesmo que de forma residual ou transfigurada, não é qualquer um que pode contar histórias à comunidade, mas aquele que é iniciado, que é detentor de talento, que domina superiormente as técnicas da narração e que pode, prender o auditório (Noa, 2017, p. 79).

Assim, a reflexão acerca do poder narrar é algo que permeia a obra, já que são justamente esses indivíduos, que não possuem o poder e a habilidade de narrar institucionalizada, que precisam elaborar uma história. Nesse sentido, o próprio narrador nos demonstra que não poderá narrar uma história pois não é um adulto, ou seja, não é alguém que carrega o poder da contação de histórias, por isso sua estratégia será buscar uma história na caixa de ideias não usadas do Tio Rui, que já é um escritor, sendo, portanto, um adulto que carrega esse poder oratório. Sobre isso, o narrador nos diz:

Fiquei com inveja. Quando eu penso não me saem estórias. Penso nos trabalhos de casa que não fiz, penso em preparar a mochila com os livros para o dia seguinte, e nos chocolates bons que encontrei algumas vezes na casa de alguém. Penso nessa coisa de a Isaura estar sempre a dar nomes aos bichos e saber do comportamento deles. Também penso nas coisas estranhas que a minha AvóDezanove diz. Às vezes ainda penso que talvez, um dia se eu crescer e tiver bigode, e se coçar muito o bigode, eu vou conseguir escrever uma boa estória. Mas eu queria era ter bigodes agora para poder ganhar a bicicleta (Ondjaki, 2012, p. 36).

Assim, ao trazer como narrador da sua obra uma criança, Ondjaki questiona essa impossibilidade de narrar, demonstrando que as crianças já carregam em si um grande potencial de elaborar e contar histórias. Nesse sentido, o autor tira a criança da posição de indivíduo subalterno que nada tem a dizer sobre o mundo, colocando-o em um espaço onde ele pode narrar suas histórias a partir do seu olhar, do seu ponto de vista.

A partir desse movimento, Ondjaki se insere num grupo de autores, dentre eles, Luís Bernardo Honwana, Manuel Rui e Luandino Vieira, que reescrevem a história angolana a partir do olhar infantil, modificando o enfoque narrativo. Isso porque, antes desses autores, as narrativas angolanas ou moçambicana, quando pensamos em Luís Bernardo Honwana, tinham como enfoque os problemas da guerra, as destruições, as dores causadas, ou seja, uma representação do espaço a partir do ponto de vista daqueles que lutaram e sofreram durante o processo. Com suas obras, esses autores ainda apresentam as problemáticas do pós-independência, mas o fazem a partir desse olhar infantil, que ainda não entende muito bem o que acontece, mas, ainda assim, pode ter muito a acrescentar.

Sobre isso, podemos concluir que:

Pelo viés do sentimento e do encantamento, as narrativas de Ondjaki apresentam-se como uma maneira de fazer falar, pela literatura, os vencidos, os invisibilizados pela História na narrativa hegemônica do colonialismo. Memórias afetivas são retomadas para recriar uma outra identidade angolana. As personagens normalmente são os meninos da rua, que no seu dia-a-dia vivem questões tristes como a falta de luz, de água, de gasolina, de comida. Tudo é escasso, mas a luta pela sobrevivência é perpassada pelo leve olhar infante. As brincadeiras pensadas de uma maneira quase mágica, criando um rico imaginário infantil, onde o brinquedo em si não existe, mas o desejo da brincadeira se instala. Conforme afirma Gaston Bachelard (1988, p.97) “A criança enxerga grande, a criança enxerga o belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui a beleza das imagens primeiras.” Esse desejo otimista de querer compartilhar com os amigos os medos, as tristezas, as brincadeiras, os segredos e tudo mais que acontece naquele espaço e naquele tempo pode igualar-se ao desejo coletivo de construir outra nação, com possibilidade de felicidade, riso e alegria (Seidl, 2013, p. 53-54).

Nesse sentido, entendemos que a obra *A Bicicleta que tinha Bigodes* se insere como um ótimo ponto de entrada às literaturas africanas de língua portuguesa, justamente por seu olhar infantil para o ambiente angolano, que aproximará o aluno dessa cultura a partir de um olhar semelhante ao seu. Além disso, a obra pode instigar esse aluno a conhecer mais sobre o país, além de o incentivar a narrar a partir de estratégias de leitura dentro da sala de aula.

Pensando em formas para inserção da obra na sala de aula foram levantadas algumas hipóteses de abordagem, a primeira delas é a de leitura em voz alta, isso porque:

Conforme Roland Barthes (1987), a escritura digna de júbilo contínuo se constitui como uma ciência das fruições da linguagem, a arte de sensualizar o texto, no sentido de que este deve evidenciar provas de que deseja o leitor. Segundo Barthes, o escritor tem como objetivo desbravar um caminho em busca de estabelecer uma relação dialética com o leitor, sendo esperado que seu texto possa desenvolver uma percepção crítica do receptor (Santos; Rocha, 2016, p. 97).

É, portanto, função primordial da obra criar essa relação entre narrador que garanta uma aproximação do que está sendo narrado, a fim de garantir que o leitor sinta e compreenda os sentimentos e as situações representadas na obra. Isso porque:

Da perspectiva da experiência, o que interessa é o estalo, e ele se dá no contato, se dá “entre”, entre aquele que lê, o livro e aquele que escreve; é algo que está na mediação, o que interessa é a própria mediação, sua dinâmica finita, carnal, singular, num corpo a corpo com a palavra, distinto de um sobrevoar o texto. Há que se passear pelo texto, aventurar-se nele e deixar que ele perfaça naquele que lê caminhos imprevistos. A cada encontro, uma trajetória prenhe de riscos, de ritmos, movências (Kefalás, 2009, p. 111).

Nesse sentido, quando analisamos o livro *A Bicicleta que tinha Bigodes*, podemos entender que a:

experiência compartilhada pelo narrador, na obra analisada, constitui-se como o seu testemunho, trazendo mais do que informações sobre o passado, priorizando todos os aspectos da atmosfera dos fatos. O narrador-personagem conta as suas lembranças na intenção de compartilhar uma reflexão que vai além do sentido da sua vida e da vida das outras personagens, pois este narrador intui poder refletir acerca do sentido da vida do seu leitor. Desse modo, o leitor é estimulado a desenvolver uma percepção crítica a partir da moral que compõe os que interrompem o fluxo de discursos equivocados. [...]

A escrita de Ondjaki permite o contato com um universo repleto de fantasias, advindo da imaginação criativa de suas personagens, na interface com um resgate de histórias presentes no imaginário do próprio autor. Menosprezando os sentidos de miséria e subalternidade inscritos nos signos africanos, o escritor angolano utiliza a ficção como um pretexto para a rearticulação e verbalização de uma reminiscência. A superação, que de fato existe, é inscrita através do prazer e da fruição, articulando um rastro de memória, que se constitui histórico, em meio ao poder da imaginação, que seduz o leitor (Santos; Rocha, 2016, p. 97- 98).

A partir da leitura em voz alta, possibilita-se, através da imaginação, que o aluno crie vínculos com a obra, se insira no que está sendo narrado, sendo, nesse sentido, uma excelente estratégia para um primeiro contato com a obra literária. Para tornar a experiência ainda mais dinâmica, o professor pode dividir a leitura entre os alunos, colocando cada um no corpo de um personagem, abrindo ainda mais espaço para a criatividade na sala de aula.

Após essa primeira interação, uma opção para o professor é se aprofundar ainda mais na suscitação da criatividade dos alunos propondo que eles escrevam uma narrativa assim como as crianças da obra. Nesse sentido, pode-se trazer como tema a carta que o personagem principal da obra escreve para o presidente angolano, sugerindo que os alunos escrevam uma carta ao presidente com seus pedidos e sugestões, unindo ao texto literário o ensino dos gêneros textuais, nesse caso, a carta. Com essa segunda estratégia, o aluno, além de pensar na carta inserida no texto e no gênero textual em si, teria que refletir acerca do seu próprio país, realizando um exercício crítico de levantar problemas, sugestões e pedidos direcionados ao presidente.

Além das opções levantadas aqui, o livro deixa espaço para criatividade do professor em relação às possíveis abordagens, sendo, portanto, um ótimo exemplar para a introdução dessas literaturas no ambiente escolar. Afinal, para além de se tratar de uma obra curta, o livro *A Bicicleta que tinha Bigodes* promove diversas reflexões permeadas pelo olhar infantil, possibilitando que o aluno se enxergue em determinadas situações, se aproxime do narrador e se interesse pela sua história, buscando um aprofundamento na cultura angolana e nas suas ligações com a brasileira.

CONCLUSÃO

Ainda há muito a caminhar quando pensamos no ensino de literatura, principalmente quando olhamos para as literaturas africanas de língua portuguesa. Afinal, ainda que hoje contemos com a obrigatoriedade desse ensino, muitas instituições seguem com um foco muito mais direcionado ao cânone, relegando à margem e ao esquecimento tudo que não está institucionalizado nele.

Abrir espaço para as literaturas africanas de língua portuguesa nas escolas é afirmar o “papel relevante da literatura em sala de aula como instrumento de humanização e democratização cultural”, além de direcionar para o “rompimento de visões segregadoras e reducionistas em relação à cultura africana” (Belonia; Cora; Golarte, 2021, p. 210). Para isso, é necessário olhar para o texto literário, lê-lo e estudá-lo, pois, é esse trabalho com o literário que “tem por função social nos fazer coexistir no mundo e ampliar a compreensão global para além da sala de aula” (Belonia; Cora; Golarte, 2021, p. 211), portanto, o estudo de literaturas na sala de aula deve estar direcionado ao texto literário a sua leitura e às reflexões que podem ser levantadas a partir dele.

Concluimos, então, que a jornada em função da desprecarização do ensino de literaturas africanas de língua portuguesa apenas começou com a aprovação da Lei 10.639 (2003). Ainda é preciso possibilitar a inserção de textos como *A Bicicleta que tinha Bigodes*, por exemplo, garantindo que os professores tenham o contato e o domínio necessário desses materiais e autores, a fim de proporcionar um contato eficiente e prazeroso para seus alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. 2017. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 16 ago. 2023.

CABRAL, Ana Beatriz. *O texto, o contexto e o pretexto: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio*. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

NOA, Francisco. *Uns e outros na literatura moçambicana: ensaios*. São Paulo: Editora Kapulana, 2017.

ONDJAKI. *A bicicleta que tinha bigodes*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Literatura para todos”. *Literatura e Sociedade*, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709> . Acesso em: 7 ago. 2023.

RUIZ PARADISO, Silvio; SOUSA, Andreza Santiago de. *As literaturas africanas de língua portuguesa nos currículos de letras das universidades federais brasileiras*. *Porto das Letras*, v. 7, n. 3, p. 80 - 121, 5 jun. 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/11545> . Acesso em: 16 de ago. 2023.

SANTOS, Camila Ramos; ROCHA, Marlúcia Mendes da. *A bicicleta que tinha bigodes: uma escritura em voz alta de Ondjaki*. *fólio - Revista de Letras*, [S. l.], v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2847>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SEIDL, Surian. *A bicicleta que tinha bigodes: para uma (re)significação de Angola através da leveza do olhar infantil*. *lume.ufrgs.br*, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102207?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 21 ago. 2022.

Recebido em: 28/10/2023

Aceito em: 22/04/2024

Letícia Franzini: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura (PPGLit) da Universidade Federal de São Carlos, tendo como tema da pesquisa a contemporaneidade e a representação feminina na literatura moçambicana. Possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos (2022). Tem experiência na área de Literatura, com ênfase em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, realizando pesquisas nesta área (contemplada com bolsa CNPq) durante a graduação.