

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

O ENCONTRO COM AS LITERATURAS AFRICANAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA TEORIA DA LITERATURA: EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO

Anita Martins Rodrigues de Moraes¹
Rodrigo Cardoso
Thais Carvalho Azevedo
Juliana Alvernaz
Louise Furtado de Souza
Mayara Simonassi
Luan Sabino Siqueira
Marina Campos Brito

Resumo: Este artigo resulta de um conjunto de reflexões em torno do ensino de Teoria da Literatura na universidade pública mediante a leitura de Literaturas Africanas. O ponto de partida foi o envio de um e-mail, feito por uma professora do ensino superior, a um grupo de ex-alunos, dos quais obteve resposta de sete dos vinte e um contatados. Com base nos depoimentos recebidos, escritos por alunos de diferentes épocas de ingresso, o artigo foi sendo construído a várias mãos, possibilitando a articulação de um texto experimental, em que há ao mesmo tempo o aspecto pessoal do relato memorialista e o teor crítico da reflexão acadêmica. Nesse sentido, os pontos mais recorrentes dentre os relatos foram: a constatação do predomínio de um currículo eurocêntrico na área de Letras, em desacordo com a lei 10.639/03; o caráter dialógico das aulas, permitindo a troca de conhecimento; e a mudança gradual do repertório de leitura das disciplinas de Teoria Literária operada pela incorporação de autores africanos e afrodiaspóricos nas ementas da professora. Com este texto, pretende-se colaborar com o debate em torno da inclusão e análise de textos literários oriundos de

¹ Anita Martins Rodrigues de Moraes possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1999), mestrado em Literatura Brasileira (2002; bolsa FAPESP) e doutorado em Teoria da Literatura (2007; bolsa FAPESP; doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa, 2005) pelo programa de pós-graduação em Teoria e História Literária da mesma universidade. Desenvolveu seu pós-doutorado na Universidade de São Paulo na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (2008-2011; bolsa FAPESP; intercâmbio na Universidade de Lisboa, 2011). Desde 2012 é professora de Teoria da Literatura junto ao Departamento de Ciências da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Atualmente integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Literatura Infanto-Juvenil (LIJ) e o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Literatura da mesma universidade (Capes 7). E-mail: anitamoraes@id.uff.br

criação e crítica

40

literaturas contra-hegemônicas como as africanas, sem que, para isso, adote-se uma atitude hierarquizante.

Palavras-chave: literaturas africanas; teoria da literatura; ensino-aprendizado; relato de experiência.

THE ENCOUNTER WITH AFRICAN LITERATURES IN THE TEACHING AND LEARNING OF LITERARY THEORY: EXPERIENCES IN DIALOGUE

Abstract: This article results from a set of reflections on the teaching of Theory of Literature in the public university through the reading of African Literatures. The starting point was the sending of an e-mail, made by a professor of higher education, to a group of former students, from which she received a response from seven of the twenty-one contacted. Based on the testimonies received, written by students from different periods of entry, the article was built by several hands, enabling the articulation of an experimental text, in which there is at the same time the personal aspect of the memoirist report and the critical content of academic reflection. In this sense, the most recurrent points among the reports were: the finding of the predominance of a Eurocentric curriculum in the area of Letters, in disagreement with law 10.639/03; the dialogical character of the classes, allowing the exchange of knowledge; and the gradual change in the reading repertoire of the Literary Theory disciplines operated by the incorporation of African and Afrodiasporic authors in the teacher's menus. With this text, it is intended to collaborate with the debate around the inclusion and analysis of literary texts from counter-hegemonic literatures such as African, without adopting a hierarchical attitude.

Keywords: African literatures; theory of literature; teaching-learning; experience report.

0.

Olá, bom dia!

Escrevo para fazer uma consulta. Você poderia fazer uma breve reflexão e/ou depoimento sobre o ensino de Teoria da Literatura na universidade, considerando a experiência de ter cursado disciplinas ministradas por mim? Estou elaborando uma fala para o colóquio "A sala de aula como laboratório", que acontecerá na USP, de o título de "O estudo das literaturas africanas no ensino de teoria da literatura". Segue abaixo o resumo do que pretendo discutir.

criação e crítica

40

Para mim, seria muito importante ouvir você, considerar sua perspectiva e sua experiência sobre a questão do ensino de teoria da literatura em nível superior, como também saber melhor como foi (ou tem sido) a experiência de cursar disciplinas comigo. Também pode fazer sentido comentar algo sobre minha atividade de orientação, se for o caso.

Peço que me envie um pequeno texto (um parágrafo, uma página). Infelizmente, tenho um prazo curto para elaborar o texto de minha fala. Receber seu comentário até o dia 21/07 seria perfeito, espero que seja possível.

Desde já agradeço.

Um abraço,

Anita.

Título: O estudo das literaturas africanas no ensino de teoria da literatura

Resumo: Pretendo, em minha fala, propor que a abordagem de conteúdos relativos às culturas e literaturas da África nos cursos de Letras pode ser a oportunidade de uma reavaliação crítica dos currículos e modelos teóricos vigentes, justamente porque os cursos de Letras têm desempenhado historicamente um papel nada insignificante na promoção de uma ideia de superioridade cultural europeia ou ocidental e participado, assim, da consolidação de uma supremacia branca, particularmente no Brasil. Tratarei, nesta discussão, de momentos de minha trajetória como estudante de Letras na Unicamp e como professora de Teoria da Literatura na UFF, relatando experiências vividas por mim em sala de aula e buscando discuti-las tendo em conta o diálogo travado com estudantes.

Este artigo, composto de modo fragmentário e dialógico, surge das respostas a essa mensagem e das reflexões que delas emergem.

1.

Trago aqui um exemplo bastante concreto, relativo à minha experiência como aluna de graduação na Unicamp. Eu me formei em Bacharelado Letras-Português sem, em momento algum, tomar conhecimento da existência de literatura de língua

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

portuguesa para além da produzida em Portugal e no Brasil. No currículo vigente entre 1996 e 1999, eram obrigatórias várias disciplinas de literatura brasileira e portuguesa; contudo, cursava essas disciplinas praticamente sem considerar, especialmente no caso das disciplinas de Literatura Portuguesa, os processos coloniais. Ou seja, o apagamento da África afetava a abordagem das literaturas estudadas. Ao cursar Literatura Portuguesa III com Paulo Franchetti, tive a sorte de estudar Oliveira Martins, historiador português da chamada geração de 1870, amigo de Antero de Quental e Eça de Queirós. Já no doutorado, quando desenvolvia parte de minha pesquisa em Lisboa, pude conhecer Arlindo Barbeitos, poeta e historiador angolano, também autor de trabalhos sobre Oliveira Martins. Foi quando me surpreendi com a decisiva importância da obra de Oliveira Martins para a construção da ideologia do novo colonialismo português no final do XIX e na primeira metade do século XX. Ao conhecer os estudos de Arlindo Barbeitos, pude repensar a imagem da decadência portuguesa, tão fomentada pela Geração de 1870, notando que funcionava, no âmbito do colonialismo moderno português, em relação de contraste e complementaridade com a imagem do Portugal-Nação da época da expansão marítima, da grande Dinastia de Aviz, convidando, assim, à reconstrução deste Portugal – antes, a conquista do “mar tenebroso”; agora, a das “selvas e selvagens africanos”. Posteriormente, pude perceber que a própria figura do “humano” coincidindo com a do europeu será delineada nos processos coloniais, ou seja, a ideia de que o “humano completo e são” é o civilizado ocidental, o “homem branco”, forja também um “outro” menos que humano, marcado pelo primitivismo, pelo subdesenvolvimento, isto é, por uma falta ou carência – sendo associado, nessa dimensão rebaixada, o negro ao feminino e ao animal.

Penso que a leitura que pude construir sobre a obra de Antonio Candido deve-se em grande medida à minha leitura de autores africanos (particularmente, de Ruy Duarte de Carvalho e sua corrosiva crítica ao eurocêntrico paradigma humanista). Como professora de teoria da literatura, acredito que tenho buscado justamente lidar com tais deslocamentos, com as novidades (novas ideias, novas abordagens e percepções) que a leitura de autoras e autores africanos pode produzir. Contudo, ao começar a ministrar minhas aulas de teoria da literatura na UFF (onde atuo desde 2012), tal movimento contrariava frontalmente os programas comuns das disciplinas de Teoria da literatura I e Teoria da literatura II, que, conforme fui avisada, deveria contemplar em meus cursos (isto é: não existiam apenas as ementas, mas programas

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

de curso definidos pelo setor). Parecia haver a pressuposição de uma incompatibilidade entre o ensino de teoria da literatura e o estudo de literaturas africanas (e isso não apenas na UFF, aliás). Pude, porém, encontrar modos de inserir este repertório inesperado em diálogo com o repertório previsto, e também pude oferecer disciplinas optativas e de Pós-Graduação com programas inteiramente elaborados por mim.

2.

Cursei Teoria da Literatura II com a professora no segundo semestre de 2012. Era minha segunda faculdade e, se já tinha gostado de teoria no semestre anterior, confirmei então minha afinidade com a área, na qual sigo hoje em um pós-doutorado. Nas aulas me fascinava a calma e segurança com que eram apresentados os textos e temas, como *Em busca do tempo perdido*, de Proust, e "O narrador", de Benjamin, e como eram incentivadas perguntas e comentários que a professora acolhia com atenção, respondendo sempre de forma cuidadosa. Também foi aí que tive o primeiro contato com literaturas africanas, um conto de Mia Couto quando discutíamos estranhamento (Chklovski) e animalidade, em uma leitura paralela à novela "Khólstomer", de Tolstoi. Apesar de não ter se tornado meu objeto de estudo, sempre estive perto da literatura africana desde então, e da reflexão pós-colonial que dela brota. A professora se tornou uma referência. Participei de um mini-curso que ministrou, anos mais tarde, em 2018, na Unicamp, quando eu fazia meu doutorado, sobre o rústico e o caipira em Antonio Candido, e sobre o neo-animismo em Ruy Duarte de Carvalho, debatendo seu conto "As águas do Capembáua", reflexões que foram importantes para estabelecer as bases teóricas da minha tese de doutorado sobre o primitivismo na América Latina, sob a orientação da professora Elena Brugioni. Este é um caso à parte, uma vez que Brugioni se especializa em literaturas africanas comparadas, tema relativamente distante do meu objeto. Entretanto, sua orientação e visada teórica pós-colonial foram fundamentais para que eu pudesse encontrar uma formulação original estudando um tema já tão conhecido como a antropofagia modernista, em perspectiva comparada com o indigenismo peruano. Também contribuí em um dossiê organizado pela professora e outros estudiosos propondo uma reflexão crítica sobre Antonio Candido. Meu artigo "A questão do primitivismo e a representação dos povos indígenas em Antonio Candido" tem como uma de suas principais bases de argumentação o livro *Para além das palavras*:

criação e crítica

40

Representação e Realidade em Antonio Candido. Posteriormente esse encontro com as literaturas africanas nos cursos de Teoria da Literatura foram incorporados nas minhas próprias experiências docentes. Recuperei o conto de Ruy Duarte para discutir epistemicídios, ecocrítica e colonialidade do saber em minhas aulas como professor substituto de Teoria Literária na UFRJ e nos cursos que ministrei durante um pós-doutorado Universidade do Chile, junto a outros textos africanos como o romance *O mundo se despedaça*, do escritor nigeriano Chinua Achebe, em uma reflexão sobre o trágico e o romance pós-colonial, ou textos sobre cultura nacional do intelectual e líder revolucionário guineense Amílcar Cabral.

3.

O currículo dos cursos de Letras nas universidades brasileiras² é majoritariamente eurocêntrico e, conseqüentemente, pouco diverso. Existem poucas disciplinas nos cursos de Letras que focam no estudo de literaturas africanas ou, ainda, que contemplem essas literaturas de alguma forma. Após a implementação da lei 10.639/03, o cenário mudou um pouco, mas pesquisas recentes indicam que ainda há muitos impasses a serem solucionados, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica³. Nas habilitações em Línguas Estrangeiras, a inserção dessas disciplinas parece ser ainda mais escassa.

Fiz a graduação em Letras – Português/Literaturas na UFF (2012 - 2015). Durante o curso, tive duas disciplinas obrigatórias que priorizavam as literaturas africanas, mas essas não estavam incluídas no programa de curso das habilitações em línguas estrangeiras. Com exceção dessas disciplinas, praticamente todas as demais apresentavam uma bibliografia predominantemente brasileira (sudestina, sobretudo) e europeia, exceto na disciplina ministrada pela professora. Em Teoria Literária II, cursada sob sua orientação, fui exposta, logo no início da graduação, a referências literárias distintas das outras disciplinas teóricas.

A partir da minha experiência limitada à UFF e à UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), percebo que as literaturas africanas eram abordadas nas

² Salvas raras exceções, como a licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da UFMA.

³ Conferir, por exemplo, o artigo “A lei 10.639/03 e perspectiva do Ensino de Literaturas Africanas e Afro-brasileiras: rumo a uma educação antirracista”, no qual Berte e Maquêa fazem uma pesquisa sobre os avanços e as lacunas da implementação da lei em escolas estaduais do Mato Grosso. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/64767>. Acesso em 25 de set. de 2024.

criação e crítica

40

disciplinas específicas de literaturas africanas e/ou comparadas. Em contrapartida, nas disciplinas de teoria da literatura – no programa que cursei eram três, além das optativas – as obras literárias analisadas eram, em sua maioria, europeias ou pertencentes ao dito cânone ocidental. Um dos muitos pontos fortes da disciplina de Teoria da Literatura ministrada pela professora, em 2012, foi a seleção dos textos literários e a metodologia aplicada na condução das análises. Em relação à curadoria literária, nós, discentes, lemos tanto *No caminho de Swan*, de Proust, quanto “Estória do Ladrão e do Papagaio”, de Luandino Vieira, sem enviesamento hierárquico entre os escritores lidos. Dessa forma, as literaturas africanas⁴ não foram abordadas de maneira fetichista ou exótica, como observei em outras experiências posteriores. Principalmente na escola, há uma recorrência da abordagem das literaturas/culturas africanas de maneira folclorizada⁵.

Ao que se refere à condução das análises, a docente mobilizava leituras cuidadosas e minuciosas porque apresentava vasto conhecimento sobre o contexto e a história das literaturas africanas de Língua Portuguesa. Destaco isso, pois acredito que, como compreendi com a prática da professora, não basta incluir textos africanos nas ementas das disciplinas de teoria; é necessário que haja um estudo das referidas literaturas para evitar que o docente reitere fórmulas coloniais nas leituras com os discentes.

Apesar de ter cursado essa disciplina há mais de 10 anos, lembro-me dos textos e das aulas não por ter uma boa memória, mas porque foram marcantes a ponto de influenciar minha prática docente em diferentes disciplinas na área de literatura. A abordagem da professora foi tão decisiva na minha trajetória acadêmica que, posteriormente, escolhi cursar uma optativa com ela, que também incluía literaturas africanas na ementa. Interessei-me pela literatura do escritor luso-angolano Ruy Duarte de Carvalho e tive o privilégio de conseguir uma bolsa de Iniciação Científica (FAPERJ) para estudá-lo. Continuei minha pesquisa no mestrado sob a orientação da mesma professora.

Meu mestrado (2016-2018) foi desenvolvido na área de teoria da literatura e literatura brasileira. Optamos por escrever um trabalho comparativo entre um escritor

⁴ Além de Luandino, lembro que lemos poemas de Arlindo Barbeitos e trechos da obra de Ruy Duarte de Carvalho.

⁵ No artigo de Maquêa e Berte que mencionei em nota, há alguns exemplos dessas abordagens mais superficiais que se resumem ao 20 de novembro e beiram o fetichismo.

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

brasileiro, Bernardo Carvalho, e um angolano, Ruy Duarte de Carvalho. Desse período, destaco o olhar atento da docente aos vestígios da colonialidade que ela sempre trazia nas leituras e releituras de meus textos, o que foi fundamental para aguçar meu senso crítico. Além disso, enfatizo a importância da instrução para pensar em uma bibliografia diversa e pertinente, os questionamentos e o caminho para formular as perguntas apropriadas, o cuidado para manter o foco da pesquisa e a necessária constância na orientação da “leitura cerrada” das obras estudadas.

Nas disciplinas cursadas e nos diversos encontros de orientação, aprendi, entre muitas coisas, a importância de levar as literaturas africanas para as disciplinas de teoria quando comecei a lecionar como substituta na graduação de Letras (inglês/espanhol), na UNEMAT. Considero essa escolha não só importante, mas necessária, pois frequentemente enfrentamos retrocessos na academia.

Há muitos estudos/artigos que investigam a implementação da lei 10.639 e mostram que ainda há muito a ser feito tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Vinte anos depois, houve avanços, mas ainda há muito o que fazer, principalmente quando o professor sai da universidade e se depara com documentos norteadores (como a BNCC) que não contemplam a diversidade que deveriam abranger, muitas vezes com certo apagamento, inclusive, do gênero literário⁶.

4.

Ingressei no curso de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2012. Fui aprovada no ENEM, no último ano do ensino médio, através do sistema de cotas para alunos que cursaram a educação básica integralmente em escolas públicas. No mesmo ano, a professora começou a ministrar suas aulas nesta universidade. Então, entramos juntas na UFF.

Para registrar aqui minha reflexão sobre o ensino de Teoria da Literatura na universidade, revisei meus arquivos da graduação, pós e mestrado. A primeira coisa que me salta aos olhos é a defasagem escolar que me acompanhava no início da graduação, inclusive no que se refere ao domínio da modalidade formal da língua portuguesa. Hoje tenho plena consciência da questão. Não que atualmente eu tenha

⁶ Cf. MENDES, Nataniel. **BNCC e o ensino de literatura: o trabalho nas trincheiras e frinchas para (quem sabe) abrir portões**. Periferia, v. 15, p. 1-21, 2023 E PORTOLOMEOS, Andréa; NEPOMUCENO, Susana Vieira Rismo. **O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC**. Linha D'Água, v. 35, n. 1, p. 4-20, 2022

criação e crítica

40

uma escrita perfeita, mas sei o quanto a faculdade me auxiliou nesse sentido e o quanto estou evoluindo. Para essa evolução, alguns professores foram fundamentais. Entre eles, sempre irei destacar a professora com toda a sua sensibilidade e profissionalismo. Os antigos trabalhos de teoria da literatura que reli durante a semana, evidenciam uma correção extremamente formativa: meus acertos eram comentados e incentivados e meus erros sutilmente apontados como um convite à reflexão, a questionamentos do que poderia ser feito a partir deles e do quanto eles poderiam me fazer crescer.

Hoje sou professora na escola pública e sei que meus alunos, assim como eu, partem para uma “corrida pela vida acadêmica” alguns quilômetros atrás daqueles que têm uma formação escolar privilegiada. Talvez esse tipo de comentário não seja o esperado para o depoimento, mas entendo que, comumente, o desejo é que um aluno que ingressa no curso de letras tenha o pleno domínio da norma culta ou não cometa aqueles equívocos tão “bobos”. Como discutir o que é literatura, por exemplo, e trazer textos teóricos tão densos dentro dessa realidade? Creio que aqui temos um problema de educação que cada vez mais atingirá o ensino superior. Reflexo do que vivemos no chão das escolas. Na minha experiência acadêmica, tive muitos professores que não souberam lidar com meus problemas ortográficos e de concordância e, se os tivesse ouvido, não estaria aqui. Para a minha sorte, alguns tiveram paciência e sensibilidade suficientes para me ajudar com uma questão que me ultrapassava. Desejo que esses continuem resistindo, pois entendo a relevância e impacto da problemática.

Para além da questão, revisitar as ementas dos cursos hoje me faz perceber o quanto Teoria da Literatura privilegiou vozes de teóricos, filósofos, pensadores e escritores homens brancos europeus. Justamente o meu primeiro semestre com a disciplina foi integralmente assim. Uma lástima. Escolhi o curso de letras por literatura, mas nunca havia tido uma disciplina de literatura no ensino fundamental ou médio. No que se refere aos estudos literários, meu primeiro semestre na faculdade de letras foi com: Matrizes Clássicas (apresentando os modelos gregos e romanos de cultura e literatura), Literatura Brasileira (com a “literatura de informação”) e Teoria da Literatura (pensando o texto literário integralmente a partir do modelo europeu). Agora tenho certeza que não é o melhor ou o único caminho indicado na construção de uma boa base para os estudos literários. A disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, por exemplo, estava no fim do meu currículo da graduação. Era

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

sintetizada em um único período nos últimos semestres. Não sei se a professora sabe disso, mas foi com suas aulas de Teoria da Literatura 2 que eu descobri que a África é um continente formado por países extremamente diversos. Que vergonha! Somente na graduação eu entendi que não era um país, não era a mesma literatura. Acho que o óbvio precisa ser dito. Como seria minha participação nas aulas de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa sem esse conhecimento prévio?

As ementas dos cursos que possibilitaram a escuta e o diálogo com outras vozes, outras culturas, outros lugares de fala colaboraram significativamente na minha formação enquanto aluna, leitora, mas, principalmente, na minha atuação como professora. Não quero que meus alunos cheguem à faculdade para descobrir o óbvio. Lembro com carinho de uma aula da professora em que discutimos o artigo de Marília Librandi-Rocha: “A carta Guarani Kaiowá e o direito a uma literatura com terras e das gentes”. O quanto essa aula me abriu horizontes: os problemas enfrentados pelos indígenas, as concepções que eu tinha de literatura, o que é uma literatura indígena... Questionamentos que apresentavam uma realidade até então ignorada por mim. Fizera-me pensar o quanto a literatura deve ser “das gentes” e não do singular.

Para não me alongar, finalizo destacando o privilégio de ter sido orientada pela professora no mestrado. Com ela tive uma grande bagagem de leitura de diferentes lugares de fala. Tive uma escuta atenta e, novamente, sensível a tudo que enfrentei nesse período. Só posso agradecer a uma orientadora que é uma verdadeira amiga. O que aqui escrevo não tem como objetivo a bajulação, mas a exaltação do profissionalismo e do compromisso com a educação. Infelizmente, o trabalho do professor não é reconhecido como deveria. Espero que o meu depoimento ajude a reconhecer e a motivar, ao menos um pouquinho, a professora e os grandes professores que tenho e que “lutam contra a maré” e tentam fazer seu trabalho da melhor maneira possível com as condições que têm. Muito obrigada!

5.

Em 2013, ingressei no curso de Letras – Português/Literaturas da Universidade Federal Fluminense. Minha primeira aula foi com a professora, que ministrava a disciplina Teoria da Literatura I. Foi meu primeiro contato com autores como Terry Eagleton, Roman Jakobson, Chklovski e também com Luiz Costa Lima, Leyla Perrone-Moisés e, principalmente, Antonio Candido, que me acompanha até hoje. Além dessa disciplina – obrigatória nos cursos de Letras –, cursei outras tantas

criação e crítica

40

ministradas pela professora pelo prazer de participar de suas aulas. É realmente estimulante quando o professor trata os alunos como interlocutores, não apenas ouvintes, considerando seus pontos de vista e redirecionando o debate quando necessário. Mais do que isso, a proposta de levar para a sala de aula textos que se ancoram em perspectivas distintas e, muitas vezes, conflitantes, nos leva a considerar outras possibilidades de leitura e, principalmente, de percepções da literatura.

Sobretudo no ensino de Teoria da Literatura, tem sido fundamental para minha formação não estar presa a um conceito de literatura enquanto categoria “superior”, que, no final das contas, acaba confirmando a branquitude em um lugar de superioridade. Para isso, foi importante conhecer escritores que falam de lugares que estão fora círculo, como é o caso, por exemplo, de pensadores que discutem o olhar europeu em relação às antigas colônias (como Achille Mbembe, Frantz Fanon, Chakrabarty, Edward Said).

Durante minha graduação, entre 2013 e 2017, pude observar como ainda somos orientados, enquanto estudantes, a olhar para a literatura a partir de olhos eurocêntricos, hierarquizantes, e, mesmo quando essa perspectiva parece se direcionar para outro lugar, ainda é a voz do homem branco que ouvimos. Não por acaso, é comum que disciplinas que propõem a análise de obras e autores que não participam do cânone, principalmente a partir de estudos decoloniais, sejam restritas ao quadro das disciplinas optativas. Sabemos que a Universidade é um espaço também de construção de conhecimento, embora, muitas vezes, tenha servido à manutenção de modelos que reafirmam hierarquias. Por isso, é importante termos espaço dentro da faculdade de Letras para analisarmos criticamente teorias eurocentradas e lançarmos outros olhares para os estudos de literatura.

6.

Lembro que em 2018, após uma disciplina sobre “A Teoria Literária a partir do Brasil”, a professora dedicou uma de suas aulas para que os alunos compartilhassem suas impressões sobre o curso e sobre a metodologia de ensino. Recordo-me de ter respondido que apreciava muito a forma como os pressupostos teóricos de vários autores – à época com um enfoque significativo na obra de Antônio Candido – eram realocados, permitindo-nos pensá-los de outra maneira e questionar o modelo ocidental vigente na teoria literária e, sobretudo, na antropologia. Comentei ainda que as disciplinas ministradas por ela faziam quebrar grande parte do que Luiz Costa Lima

criação e crítica

40

conceituou como o controle do imaginário. Em uma palestra de 2017, Costa Lima foi questionado: “Como ser um professor que consegue sair desse controle do imaginário?”. Acredito que encontrei a resposta ao assistir esta disciplina ministrada pela professora. Confio que parte do empenho da mesma, tanto como docente quanto como pesquisadora, está em desafiar um modelo de ensino que não interroga suas próprias bases teóricas – um modelo de ensino e pesquisa que carrego comigo até hoje e que se tornou o enfoque central da minha formação como pesquisadora. Hoje, talvez mais do que apenas romper com este controle específico, acredito que o papel desempenhado pela professora seja de “insistir em continuar conversando”, uma atitude essencial para que possamos repensar a própria ideia de literatura. A interlocução produzida nas aulas sempre estabelece um diálogo constante de troca com e entre os alunos, e faz com que teóricos importantes tenham suas pesquisas sempre em aberto para que possamos manter um diálogo crítico com o contemporâneo. Nessas aulas/conversas é possível observar um movimento de deixar em aberto tudo o que a literatura e a teoria podem vir a ser.

7.

Quando entrei na Faculdade de Letras da Universidade Federal Fluminense, em novembro de 2015, as universidades federais se encontravam em mais um momento de crise financeira e institucional – que se agravaria nos anos subsequentes –, encerrando um longo período de greve que atrasou o ingresso dos estudantes aprovados naquele vestibular. Em contraponto ao flagrante sucateamento, as instituições de ensino superior começavam a receber com maior ênfase uma geografia humana até então incomum naqueles espaços, graças à política de cotas que permitiu o acesso de pessoas financeiramente vulneráveis, bem como racialmente excluídas como negros, pardos e indígenas. A entrada dessas pessoas em cursos variados passou a explicitar um nível - e um tipo - de tensões até então ausentes desses espaços, o que levou ao aumento de embates acerca de questões que envolvem aspectos raciais, ideológicos e políticos no que diz respeito ao modo como são elaboradas as ementas e os programas das disciplinas. Essa questão ganha maior relevo e adquire contornos complexos quando se trata de cursos voltados para a área de humanidades, da qual faço parte.

Analisando tal ponto, é possível afirmar, com algum constrangimento, que o curso de Letras, apesar de associado ao campo progressista de esquerda, ainda

criação e crítica

40

resguarda certo ranço conservador no tocante ao modo como são feitas algumas leituras de obras que são consideradas clássicas, portanto indispensáveis, para a nossa formação, como, por exemplo, *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, ou clássicos da literatura nacional, como a obra de Monteiro Lobato. Com efeito, a tensão aqui se estabelece menos pela presença dessas obras nas ementas dos cursos e mais pela forma como elas são analisadas por docentes que, independentemente da idade, parecem ter parado no tempo, havendo uma necessidade, apontada por uma nova geração de alunos, de se trocar as lentes de análise e perceber as lacunas que emergem em face ao confronto da leitura compartilhada.

Felizmente, tal situação não se aplica a todos os professores, havendo também uma nova geração de docentes que, percebendo a alteração racial nos quadros discentes, se dispõem ao diálogo e à troca, caso da professora , com quem tive a sorte de travar contato logo em meu primeiro semestre na faculdade, no curso de Teoria da Literatura I, ministrado entre novembro de 2015 e março de 2016. Com ela, adquiri as primeiras ferramentas de análise literária ao estudar conceitos canônicos como os de *mimesis*, estranhamento, verossimilhança, dentre outros que fazem parte do instrumental analítico de textos literários. À leitura de Platão, Chklovski, Todorov, Candido e Costa Lima, intercalavam-se textos ficcionais da lavra de Poe, Guimarães Rosa, Coetzee, Kafka e Tolstói.

Como é possível perceber, tratava-se ainda de um repertório de leitura exclusivamente canônico, masculino, europeu e, portanto, branco, com inserções de uma ou outra autora teórica como Leyla Perrone-Moisés e Márcia Abreu. Apesar disso, a novidade da abordagem da professora em relação a esses textos, olhando em retrospecto, consistia na atitude algo tímida de indícios de questionamentos acerca de um repertório teórico e literário estritamente homogêneo, que se materializava na discussão de textos como os de Márcia Abreu, que tocavam aspectos da cultura popular como a literatura de cordel.

Após esse primeiro contato, voltei a frequentar um curso da professora apenas em 2018, quando fiz uma disciplina optativa sobre as relações entre Literatura, Antropologia e Teoria Literária. Aqui a paisagem teórica e literária já era sensivelmente outra, tendo sofrido transformações significativas em relação à disciplina anterior. Com o diálogo entre as áreas, a inserção de textos como os de Davi Kopenawa, ou a carta da comunidade indígena Guarani Kaiowá, indicavam a disposição da professora em tensionar a hegemonia do cânone da área de estudos literários, capitaneada por

criação e crítica

40

figuras como Antonio Candido, a quem a professora passou a questionar enquanto voz única nos estudos voltados para a literatura nacional.

Voltei a fazer um curso com a professora em 2019, novamente em uma disciplina optativa, agora com o enfoque nas relações interdisciplinares entre os Estudos Literários e o Pós-Colonialismo. Nesse curso o repertório teórico e literário se modificou com maior ênfase, com a inclusão de pensadores africanos ou afrodiaspóricos como Fanon, Mudimbe, Césaire e Mbembe, e de autores literários que até então nunca haviam entrado no horizonte dos programas das demais disciplinas como Luiz Gama, Carolina Maria de Jesus e Luís Bernardo Honwana. O cotejo desses autores com o cânone estabelecido sugeriu uma série de inflexões e discussões em turmas extremamente heterogêneas do ponto de vista racial e intelectual, fator que enriqueceu de maneira *sui generis* as discussões durante os encontros.

Termino este breve relato, que já se estende, afirmando que ter cursado ao longo dos anos disciplinas de Teoria da Literatura com a professora é, de certo modo, ter acompanhando as transformações de um programa - e de um pensamento - que se encontra em progresso de maneira permanente, atualizando-se e acompanhando as mudanças da sociedade contemporânea. Isso se reflete também na forma como a professora conduz os seus cursos, seus processos de orientação e suas reuniões de grupo de pesquisa, sempre atenta ao que os alunos trazem de novo ao seu já vasto repertório.

8.

Em minha primeira disciplina com a professora - uma optativa no terceiro ou quarto semestre da faculdade, em 2018 -, os primeiros textos discutidos foram "Literatura de dois gumes" e "O direito à literatura", de Antonio Candido. Foi a primeira vez na graduação que um professor trouxe um texto à sala de aula não com o objetivo de basear-se nele numa completa adesão de ideias, mas de realizar uma leitura crítica, trazer a possibilidade de discordarmos dos pontos colocados por um estudioso renomado. Lembro de essa possibilidade me ser tão remota que, antes da professora entrar na discussão, eu trouxe minha leitura do texto de forma a concordar completamente com ele. Fiquei bastante surpresa quando, depois de trazer minha interpretação, a professora trouxe a sua por uma perspectiva crítica, de suspeita, livre da noção de que tudo ali era verdade e correto, e que só precisávamos desvendar e entender a verdade que o texto trazia.

criação e crítica

40

Uma coisa que considero importante é a busca por ler as referências e fontes do texto a ser criticado. Não lembro em qual texto, mas lembro que para embasar seus argumentos sobre as necessidades vitais como fonte da criatividade literária em sociedades supostamente mais atrasadas, Candido usa um poema Nuer, “O vento sopra *wirawira*”, que fala sobre as épocas de fartura nas atividades pastorícias, mas também sobre a angústia, o desamparo e a perplexidade diante da invasão inglesa. A professora nos trouxe o poema citado por Candido e pudemos analisar a linguagem, a construção de sentidos; chegamos à conclusão de que era uma poesia complexa, tanto no conteúdo quanto na estrutura, pudemos ver a arbitrariedade com que o argumento de Candido foi construído. Fizemos esse movimento com muitos textos ao longo do curso.

O que considero mais importante, no entanto, é o formato das aulas, em que a palavra é distribuída democraticamente aos presentes. Cada aluno, ou dupla, lê o texto e o apresenta para a turma, trazendo suas interpretações, bagagens, percurso, etc. A docente faz a mediação das conversas, coloca ideias “na mesa” e então todos falamos as outras ideias que essas ideias nos suscitaram. Nos encontros de orientação, embora numa dinâmica mais aberta, o conceito central é o mesmo das disciplinas: não há um conhecimento a ser trazido e compreendido, a noção basilar é sempre a de que estamos ali para produzir conhecimento em conjunto, a partir dos conhecimentos que foram produzidos antes de nós, criticando-os, concordando com eles, os enriquecendo, colocando em diálogo, etc. Vejo desta forma: há conhecimentos que já existiam antes da aula e com os quais conversamos durante a aula, e há conhecimentos que passam a existir depois das aulas, produzidos em conjunto por nós e pelos conhecimentos anteriores.

Gostaria de ressaltar também a importância das sugestões de leituras trazidas por alunos, movimento que contribui muito para uma sala de aula mais democrática e diversa. Esse espaço ocupado pelos alunos fomenta a mudança gradual das dinâmicas da universidade, e a abertura da professora para este tipo de contribuição é um dos motivos que permitem a constante reatualização de seu posicionamento crítico dentro dos estudos de literatura. Considero muito importante nós, alunos e orientandos, nos atentarmos para aprender não só sobre os conhecimentos estudados e produzidos em sala de aula, mas também sobre o formato profundamente democrático de construção de conhecimento que deveremos levar conosco para toda e qualquer profissão, e em especial para a docência.

criação e crítica

40

Lembro-me de ter descoberto apenas no pré-vestibular que a África é um continente e não um país. Estudei em escolas consideradas “boas” na maior parte da infância e adolescência, que atendiam a classe média-alta, passei com boas notas. E ainda assim, aos dezessete anos, não sabia que na África há muitos países e culturas. Meu conhecimento e minha inteligência nunca foram questionados por causa disso, nem por mim mesma. Comecei a pensar sobre essas limitações de forma mais crítica apenas a partir do contato tardio com as literaturas africanas. Acho que isso diz muito sobre a minha e a nossa branquitude, sobre a situação preocupante da educação no nosso país e sobre a importância de professoras e professores que não se fecham para a continuação do próprio aprendizado.

Experienciar uma sala de aula mais crítica em relação ao conhecimento pré-estabelecido e mais aberta a outros conhecimentos me levou paulatinamente a olhar para a pesquisa científica de outra forma, que tento hoje colocar em prática na escrita de minha dissertação de mestrado. Passei a acreditar que o fazer pesquisa deve ser movido não pela vontade de comprovar uma teoria previamente decidida sobre o assunto, distorcendo e esmagando a realidade para que caiba dentro de nossa perspectiva, mas pela curiosidade e pelo compromisso de descobrir quais ideias, perspectivas e possibilidades existem para além do horizonte que nos cerca e dentro do qual nos acomodamos. Foi assim que cheguei à chocante constatação de que minha personagem favorita da literatura brasileira, a protagonista de *A paixão segundo G.H.* (livro que pesquiso no mestrado sob orientação da professora), é uma mulher racista. Esse novo entendimento teve vários desdobramentos para mim, uma mulher branca que até então se identificava com aquela personagem e seus dilemas existenciais. Deste modo, os questionamentos trazidos pelas leituras de literaturas africanas e de teóricas e teóricos negros, não-brancos e pós-coloniais não mudam apenas nossa visão sobre a literatura, mas também sobre o mundo, o lugar que ocupamos nele, as ideologias que nos formam e a indispensável responsabilidade de repensá-las constantemente.

9.

Dois pontos me chamaram especialmente a atenção, gostaria de tratá-los aqui.

O primeiro ponto é justamente o contato com literaturas africanas em disciplinas de teoria da literatura. J. A. lembra, por exemplo, que na disciplina de Teoria da Literatura II que cursou em 2012, “lemos tanto *No caminho de Swann*, de Proust,

criação e crítica

40

quanto ‘Estória do Ladrão e do Papagaio’, de Luandino Vieira, sem enviesamento hierárquico entre os escritores lidos. Dessa forma, as literaturas africanas (além de Luandino, lemos poemas de Arlindo Barbeitos e trechos da obra de Ruy Duarte de Carvalho) não foram abordadas de maneira fetichista ou exótica”. R. C., que também cursou Teoria da Literatura II comigo em 2012, também destacou a leitura de escritores africanos. M. S., que começou a cursar Letras na UFF no mesmo ano que J. A. e R. C., destacou que, ao “revisitar as ementas dos cursos hoje”, percebeu “o quanto Teoria da Literatura privilegiou vozes de teóricos, filósofos, pensadores e escritores homens brancos europeus”.

Já L. S., estudante que ingressou no curso de Letras em 2015 mediante a implementação de cotas sociais e raciais, cursou Teoria da Literatura I comigo em seu primeiro semestre na UFF. Com sua percepção aguda acerca do racismo institucional na universidade, lembrou que o estudo de “conceitos canônicos como os de *mimesis*, estranhamento, verossimilhança, dentre outros que fazem parte do instrumental analítico de textos literários,” recorria, na disciplina ministrada por mim, a um repertório canônico branco: “à leitura de Platão, Chklovski, Todorov, Candido e Costa Lima, intercalavam-se textos ficcionais da lavra de Poe, Guimarães Rosa, Coetzee, Kafka e Tolstói.”

O outro ponto que me pareceu importante consiste na conexão entre a leitura de repertórios não hegemônicos e a construção de um ambiente de diálogo em sala de aula. Nesse sentido, M. B. (que ingressou na UFF em 2013) comenta ser “realmente estimulante quando o professor trata os alunos como interlocutores, não apenas ouvintes”. Afinal, o que acontece com as interações em sala de aula quando consensos são desafiados, quando discursos de autoridade são delimitados e criticados? L. F. (que ingressou no curso de Letras na UFF em 2014) considera que “a interlocução produzida nas aulas sempre estabelece um diálogo constante de troca com e entre os alunos, e faz com que teóricos importantes tenham suas pesquisas sempre em aberto para que possamos manter um diálogo crítico com o contemporâneo.” A estudante T. A., por sua vez, que ingressou no curso de Letras da UFF em 2017 e cursou disciplinas optativas ministradas por mim em 2018 e 2019, relata o forte impacto de ver textos sendo abordados criticamente. Em sua perspectiva, tal abordagem sugere que “há conhecimentos que já existiam antes da aula e com os quais conversamos durante a aula, e há conhecimentos que passam a

CRIAÇÃO E CRÍTICA

40

existir depois das aulas, produzidos em conjunto por nós e pelos conhecimentos anteriores.”

Desde que comecei minha atividade docente na UFF em 2012, tenho como prática encerrar o semestre propondo às turmas que façamos uma avaliação do curso, desde as leituras feitas até as atividades e dinâmicas realizadas. Este espaço de reflexão conjunta tem sido muito produtivo para mim, e acredito que também para os estudantes. Afinal, tornar-se professora é se dispor a imaginar cursos, ou percursos, a serem trilhados em parceria. Nas disciplinas optativas, como relata T. A., costumo organizar as aulas no formato de círculo e pedir aos estudantes que compartilhem suas experiências de leitura dos textos do curso. Mas são os debates que proponho nas disciplinas obrigatórias (cujas turmas têm de 30 a 50 estudantes; sendo que as turmas de disciplinas optativas costumam ter de 15 a 25 estudantes) as estratégias de ensino-aprendizagem que considero mais significativas. Planejo encontros de discussão coletiva (no mínimo três atividades desse tipo por semestre), não restringindo os encontros a aulas expositivas (que, por sua vez, já contêm momentos de leitura conjunta de textos e o incentivo ao pensamento em parceria). Tais propostas de debate são sempre antecedidas por atividades de conversa em grupos ou duplas.

Dou um exemplo concreto: em Teoria da literatura I (2024.1), propus, como primeira atividade de avaliação, a discussão em grupos dos contos “Kholstomér”, de Tolstói, “As margens da alegria” e “Os cimos”, de Guimarães Rosa, tendo em vista investigar procedimentos de singularização/estranhamento (tendo como base o texto “A arte como procedimento”, de Chklovski, já estudado em aulas anteriores). Após uma aula para conversa nos grupos, fizemos um debate coletivo em que foram apresentadas as ideias que os grupos tiveram sobre como os contos de Tolstói e Guimarães Rosa produzem efeitos de estranhamento/desautomatização. A segunda atividade avaliativa, ainda na primeira etapa do curso, consistiu no debate de questões previamente discutidas em dupla, em que textos estudados no curso foram confrontados (no caso, além de Chklovski, sugeri Roman Jakobson e Leda Maria Martins em diálogo com poemas de Gonçalves Dias, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade; já em Teoria da Literatura II [2023.2], propus a leitura cruzada de textos de Antonio Candido, Walter Benjamin e Amadou Hampâté Bâ na primeira etapa do curso). Uma prova individual foi, então, realizada em sala tendo tais questões conhecidas e debatidas como base. Assim, seja na realização de análises literárias que ativem leituras teóricas, seja no confronto entre teorizações, os estudantes são

criação e crítica

40

convidados a elaborar e a discutir suas próprias ideias. Afinal, penso que se os estudantes endereçassem seus trabalhos apenas a mim, a oportunidade de aprendermos uns com os outros ficaria prejudicada. Também costumo devolver as provas e os trabalhos lidos e comentados por mim, sugerindo sua reescrita quando necessário e recomendando, então, o diálogo dos estudantes com monitores e tutores.

Gostaria de destacar algo que bem percebeu L. S.: o problema do racismo que estrutura nossos currículos e modos de ler não era de fato enfrentado por mim até que o contato com estudantes (como ele) foi-me propiciando novas perspectivas, novas discussões e, muito concretamente, novas leituras. Foi o diálogo com L. S. que me levou a ler Abdias Nascimento, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Leda Maria Martins, Edimilson de Almeida Pereira e Mário Augusto Medeiros da Silva, por exemplo. Tais leituras têm sido incorporadas por mim em meus cursos, inclusive têm-me levado a tratar diretamente do problema do racismo na disciplina “Ensino de literatura na educação básica”, que ministro desde de 2022 com o seguinte recorte: “Diferença cultural, desigualdade social e racismo no ensino de literatura”. Aliás, lendo *O genocídio do negro brasileiro* indicado por L. S., descobri que a lei 10.639/03 incorpora uma reivindicação que Abdias Nascimento já fazia em 1977: “que o governo brasileiro inclua um ativo e compulsório currículo sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal currículo deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior” (NASCIMENTO, p. 172).

10.

Revisitando os diálogos traçados pudemos perceber alguns pontos mais recorrentes. O primeiro deles diz respeito à importância de uma pedagogia verdadeiramente democrática na construção de conhecimento. A voz dos alunos – seja para sugerir novos textos, seja para criticar aqueles em discussão ou trazer novas ideias – quando encontra terreno seguro e incentivador, podendo enfim fazer-se ouvir, exerce um poder de mudança e de impulsionamento teórico que tem se mostrado decisivo para a transformação da academia. Frisamos novamente o papel da lei de cotas (Lei 12.711, de 2012), que, conquistada a duras custas, vem alargando os horizontes da universidade pública e atuando de forma crucial em sua transformação.

criação e crítica

40

Foi possível também acessar uma visão amplificada das consequências do estudo de literaturas africanas para além da universidade. A geração mais recente de professores do ensino básico, formada no começo do processo de diversificação das vozes acadêmicas, tem, na medida do possível, levado novas perspectivas para as escolas. Em luta com um currículo restritivo e com todos os problemas estruturais que a educação básica enfrenta, esses professores tensionam desde cedo a ideologia eurocentrada, embranquecida e ocidentalizada que ainda forma nossos cidadãos. Vemos, então, como a mudança curricular dos cursos de Letras pode atuar de forma significativa na transformação da sociedade como um todo, desde a base, se aplicada de forma mais ostensiva e compromissada nas universidades brasileiras.

Os diálogos também nos suscitaram reflexões no que diz respeito às possíveis formas de se trazer e discutir as literaturas africanas. Consideramos que há um risco de trazê-las como apêndice de um currículo maior e central, que continuaria o mesmo. Essa falta de cuidado resulta numa exotização de produções culturais divergentes do cânone europeu, de forma a manter o *status quo* que tentamos provocar e as relações de poder que o acompanham. Este problema implica num desdobramento que também aparece durante os diálogos: a necessidade de se diversificar não apenas o corpus literário, mas junto dele o corpus teórico, desenvolvendo perspectivas que possam dar conta das literaturas africanas sem correr o risco de distorcê-las, diminuí-las ou relegá-las ao exótico. Outro desdobramento indispensável apareceu de forma quase unânime: o desenvolvimento de um olhar crítico para com o corpus teórico majoritariamente branco e europeu da academia, que se mostra cada vez mais insuficiente à medida que a diversificação das produções literárias se enriquece.

Desse modo, um estudo apropriado e responsável das literaturas africanas tanto requer quanto acarreta uma mudança radical da estrutura epistemológica que tem constituído o conhecimento acadêmico no Brasil. Se essa percepção tem, por um lado, causado movimentações produtivas na direção de mudanças, tem também, por outro, recaído em reações adversas e resistentes, visto o desconforto e o abalo que causa nas relações de poder e modos de funcionamento subjacentes à academia. Ao justapor relatos de experiência que atestam resultados diversamente exitosos de esforços coletivos em prol de mudanças, nosso trabalho objetivou, portanto, refletir sobre as potências e as fragilidades da tardia inserção do componente de literaturas africanas no currículo de licenciaturas em Letras, com ênfase na disciplina Teoria da Literatura.

criação e crítica

40

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 26 de set. de 2024.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

Submetido em: 28/09/2024

Aceito em: 18/11/2024