



Literaturas de Língua Portuguesa

Identities, territórios e deslocamentos:
Brasil, Moçambique e Portugal,
diferentes olhares.

Diálogos Transatlânticos

literatura, cultura e educação

Luís Fernando Prado Telles
Simone Nacaguma
Valéria Sperduti Lima
Luciano Gamez

Organizadores



COLEÇÃO

Literaturas de Língua Portuguesa

Identities, territories and displacements:
Brazil, Mozambique and Portugal,
different gazes.

Organizadores da Coleção

Luís Fernando Prado Telles

Simone Nacaguma

Valéria Sperduti Lima

Luciano Gamez

Diálogos transatlânticos literatura, cultura e educação

LUÍS FERNANDO PRADO TELLES

SIMONE NACAGUMA

ROBERTO ACÍZELO DE SOUZA

FRANCISCO NOA

JOÃO ADOLFO HANSEN

NATANIEL NGOMANE

ANA MARIA MACHADO

MARIA AMÉLIA DALVI

RILDO COSSON

RITA CHAVES

São Paulo
2023



COLEÇÃO

Literaturas de Língua Portuguesa

Identities, territories and displacements:
Brasil, Moçambique e Portugal,
diferentes olhares.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Mercedes Bustamante
Presidente da CAPES

Suzana dos Santos Gomes
Diretora - DED/CAPES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Raiane Patrícia Severino Assumpção
Reitor

Lia Rita Azeredo Bittencourt
Vice-reitora

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

Taiza Stumpp Teixeira
Pró-reitora

Simone Nacaguma
Pró-reitora adjunta

COORDENAÇÃO UAB/UNIFESP

Valeria Sperduti Lima
Coordenadora

Luciano Gamez
Coordenador Adjunto

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luís Fernando Prado Telles
Coordenador

Simone Nacaguma
Vice-Coodenadora

ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO

Luís Fernando Prado Telles

Simone Nacaguma

Valéria Sperduti Lima

Luciano Gamez

AUTORIA

Luís Fernando Prado Telles

Simone Nacaguma

Roberto Acízelo de Souza

Francisco Noa

João Adolfo Hansen

Nataniel Ngomane

Ana Maria Machado

Maria Amélia Dalvi

Rildo Cosson

Rita Chaves



EQUIPE DE PRODUÇÃO DO E-BOOK

COORDENADORES DE PRODUÇÃO

Luciano Gamez
Valéria Sperduti Lima

COORDENADORA DE MATERIAIS DIGITAIS ACESSÍVEIS

Cícera Aparecida Lima Malheiro

DESIGNER GRÁFICO/DIAGRAMADORA

Ágatha dos Santos Tarrataca

EDITOR DE TEXTO

Rafael Dias de Souza Ferreira

REVISORAS DE TEXTO

Carina Carvalho
Lilian do Rocio Borba
Susi Lena Gobbo

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE APOIO AO CURSO

DESIGNERS EDUCACIONAIS

Felipe Vieira Pacheco
José Adriano Silva de Oliveira
Margeci Leal de Freitas Alves
Rafael Dias de Souza Ferreira
Vanessa Itacaramby Pardim

ANALISTA EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Daniel Lico dos Anjos Afonso

PRODUTORES DE AUDIOVISUAL

Daniel Gongora
Laura Videira Pragana

DESIGNER GRÁFICO/DIAGRAMADORA

Ágatha dos Santos Tarrataca

WEB DESIGNER

João Luiz Gaspar

ASSESSORA DE ACESSIBILIDADE

Cícera Aparecida Lima Malheiro

EQUIPE DE TUTORIA

Julio Cesar de Carvalho Santos
Larissa da Silva Lisboa Souza
Nani Junilia de Lima
Raimundo Nonato da Silva Filho
Thais Fernanda Rodrigues da Luz Teixeira

COORDENADOR DE TUTORIA

Josemar Monteiro Silva

Ministério da Educação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Sistema Universidade Aberta do Brasil
Universidade Federal de São Paulo
Universidade Aberta do Brasil - Unifesp

Coleção Literaturas de Língua Portuguesa:
Identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares.

Volume XI
Diálogos transatlânticos: literatura, cultura e educação

São Paulo
2023



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Telles, Luís Fernando Prado

Diálogos transatlânticos: literatura, cultura e educação / Luís Fernando Prado Telles, *et al*; organização Luís Fernando Prado Telles, Simone Nacaguma, Valéria Sperduti Lima, Luciano Gamez. -- São Paulo: UAB; Unifesp, 2023.

PDF. (Coleção Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares, v. 11)

ISBN 978-65-998436-1-7 (Coleção Completa)

ISBN 978-65-5632-216-2 (v. XI)

1. Língua Portuguesa. 2. Literatura em Língua Portuguesa. 3. Palestras e conferências. I. Telles, Luís Fernando Prado. II. Nacaguma, Simone. III. Sperduti, Valéria. IV. Gamez, Luciano. V. Título. VI. Série.

CDD 469

Elaborado por Creuza Andréa Trindade dos Santos – CRB 2/1352



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

SUMÁRIO

Apresentação	7
1. Confluências entre literatura e educação: humanidades em tempos de crise	14
Roberto Acízelo de Souza	
2. O poder da representação na literatura colonial: o caso de Moçambique	25
Francisco Noa	
3. Letras no período colonial e suas apropriações nacionalistas..	43
João Adolfo Hansen	
4. Uma problematização da literatura moçambicana: das origens à atualidade.....	65
Nataniel Ngomane	
5. Olhares imagológicos em <i>A Costa dos Murmúrios</i> : entre o conflito e a hesitação	88
Ana Maria Machado	
6. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas...	103
Maria Amélia Dalvi	
7. A literatura como “remédio”: da pandemia à sala de aula.	132
Rildo Cosson	
8. Aprendendo com as literaturas africanas: o trânsito das utopias	144
Rita Chaves	
Vídeos das palestras.....	157

APRESENTAÇÃO

O presente livro constitui-se como uma coletânea de textos resultantes das transcrições de palestras vinculadas ao curso de especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, territórios e deslocamentos – Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares*, ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Tais palestras ocorreram entre os anos de 2020 e 2021 e foram realizadas no âmbito das disciplinas do curso. Para cada disciplina, os professores responsáveis tinham a possibilidade de convidar professores externos ao corpo docente do curso para realizar palestras que abordassem temas e questões trabalhadas no contexto das disciplinas.

Nesse sentido, as palestras tiveram como público inicial os alunos e alunas do curso de especialização, que usufruíram da oportunidade de acompanhar as aulas de pensadores brasileiros, portugueses e moçambicanos que se constituem como referências em suas áreas de conhecimento, todos eles constantes das bibliografias fundamentais das disciplinas do curso.

Além disso, tais palestras também foram abertas à comunidade em geral, visto que figuraram como atividades de extensão. Tais eventos atenderam a um público muito abrangente e diversificado, tendo atraído a atenção de muita gente de diferentes regiões do Brasil e de várias partes do mundo.

Os capítulos do livro obedecem à ordem de acontecimento das palestras, que seguiram a ordem das disciplinas na grade curricular do curso, o que poderá ser conferido nas notas referentes aos títulos que indicam a data de cada uma.

O primeiro capítulo corresponde à palestra realizada pelo professor Roberto Acízelo de Souza como atividade de extensão integrada à disciplina *Fundamentos teóricos para o estudo das literaturas de língua portuguesa* e também se constituiu como a *aula magna* do curso. A palestra intitulou-se *Confluências entre literatura e educação: humanidades em tempos de crise*. O professor Roberto Acízelo de Souza procura reconstruir, em perspectiva histórica, a filiação da noção de literatura a uma certa ideia de humanidade, ideia esta que foi se diluindo ao longo da história, chegando, inclusive, a um momento de crise. 

Partindo de um excerto de Aulo Gélío, do século II d. C, Souza demonstra como o conceito de humanidade esteve ligado à ideia de erudição. Durante um longo período histórico a literatura se confundia com a noção de erudição, vigorando essa compreensão até meados do século XVIII. A partir daí, há uma mudança de paradigma, visto que a literatura deixa de servir ao ensino das humanidades e passa a funcionar como modelo de afirmação de nacionalidades, que é exemplificado pelas referências a Herder (século XVIII) e Silvio Romero (século XIX).

O início do século XX, por seu turno, representaria uma outra virada, com o advento do conceito de literariedade, proposto pelos formalistas russos e que encontra ecos em vários teóricos ao longo do século vinte, dentre os quais Rene Wellek, já no início da segunda metade. Durante muito tempo, pois, o valor da literatura esteve ligado a um aspecto linguístico-estético, sendo o estudo da literatura autossuficiente. Um novo *turning point* ocorrerá, dirá Souza, a partir da década de oitenta do século XX, em que o valor da literatura passa a ser a diversidade. A teoria da literatura vê-se substituída pela grande área dos estudos culturais. Ao final, depois de demonstrar as mudanças de paradigmas que serviram de esteio à compreensão e valorização do literário, humanidade, nacionalidade, literariedade e diversidade, Souza propõe uma síntese que aponta para um momento de crise.

O segundo capítulo traz a segunda palestra do curso, intitulada [O poder da representação na literatura colonial: o caso de Moçambique](#), proferida pelo professor moçambicano Francisco Noa, no âmbito da disciplina intitulada: *As literaturas de língua portuguesa no contexto contemporâneo: integrativa*. Nesta conferência, o professor Francisco Noa nos apresenta, a partir da própria problematização conceitual, o que vem a ser a literatura colonial no contexto moçambicano, que foi objeto do seu doutoramento em 2001. No entanto, apesar do longo tempo transcorrido, continua até hoje um tema pouco estudado no contexto das literaturas africanas de língua portuguesa, daí a sua importância ainda hoje. Noa lembra a resposta de Noemia de Sousa quando questionada sobre a sua motivação em escrever literatura, a que ela respondeu com a necessidade fundamental de confrontar o preconceito e o exotismo na representação dos negros e da África feita pelos escritores europeus. Essa posição de Noemia demonstra, segundo Noa, a importância da literatura colonial por estimular os escritores africanos a escreverem sobre si próprios, sobre África, sob uma perspectiva completamente distinta. Mas não apenas por isso, a literatura colonial ganha relevância por eleger a África e os africanos como tema e motivos literários, ressalta. Desse modo, o professor Noa organizou a sua conferência em quatro partes que vão se interligando ao longo de sua exposição: 1. O poder da representação na literatura colonial; 2. O processo evolutivo da literatura colonial; 3. Potencialidades do romance: a narração e a descrição ao serviço da invenção/negação

do Outro; 4. A representação dos seres ou a volúpia do preconceito: a imagem da mulher africana.

Assim, depois de problematizar a perspectiva conceitual da literatura colonial, Noa debruça-se sobre o contexto moçambicano, explicando-o detalhadamente, indicando o período de grande circulação da literatura colonial, que se deu entre início do século XX até 1974, com a Revolução dos Cravos, o que, todavia, não significará o fim de suas motivações ideológicas, dada a sua grande carga simbólica em razão do poder da representação literária, eis o cerne da sua reflexão nesta conferência, que consistiu verdadeiramente em uma aula sobre a literatura colonial no contexto moçambicano até o início propriamente de uma literatura moçambicana. Na terceira parte de sua exposição, o professor Noa analisa a eleição do gênero romanesco como principal “veículo” da literatura colonial, na medida em que pode representar de forma muito “realista” toda a mundividência colonial e, ao mesmo tempo, oferecer toda sua “plataforma” a serviço de uma construção ideológica de negação do Outro. Na quarta parte, o professor analisa, em especial, a representação da mulher africana no romance colonial, que, aliás, ressalta, é muito fértil nesse aspecto; ele destaca e explica os quatro tipos de estereótipos da mulher africana. Por fim, ele finaliza a sua reflexão retomando e redimensionando a importância de se visitar a literatura colonial, sobretudo considerando-se o contexto atual de tanta violência e tensões culturais, socioculturais, étnicas e religiosas.

O terceiro capítulo do livro corresponde à palestra dada pelo professor João Adolfo Hansen no âmbito da disciplina intitulada *Identidade, territórios e deslocamentos: a perspectiva brasileira*, a primeira do módulo dois do curso, seu eixo temático. A palestra segue intitulada *Letras no período colonial e suas apropriações nacionalistas*. Em sua brilhante fala, o professor Hansen nos mostra como os padrões do século dezenove acabaram por moldar uma cultura do passado que se baseava em outros pilares. A partir de suas pesquisas de décadas e da extensa obra dela resultante, o professor Hansen demonstra como a noção de literatura no período colonial era bem distinta da do período moderno, estando ela vinculada ao conceito de corpo místico do estado, de modo que o que existia eram as Belas-letras, ordenadas pelos padrões retóricos e teológicos-políticos, que se localizavam no centro do poder.

As letras, nesse período, constituíam-se como uma prática dos bons usos da linguagem, baseada nas autoridades retóricas e poéticas e tinham como finalidade a manutenção de uma certa noção de bem comum, necessária para a coesão pacífica desse corpo político do estado. Daí uma certa noção de corporativismo de estado que impregnava as práticas letradas. Não vigorava, portanto, a distinção iluminista-liberal de público e privado, essa distinção não era nítida, desse modo, os conceitos de autoria, obra e público eram muito

diferentes do que passou a vigorar a partir do mundo moderno burguês, bem como os conceitos deles decorrentes, como o de originalidade e de direitos autorais.

Hansen nos explica como devemos olhar esse mundo do período das Belas-letras a partir de dentro, de seu contexto histórico e de seus pressupostos, para que possamos distinguir o que é próprio desse período e o que resultou posteriormente de uma apropriação que de certa forma imprimiu ao passado um modo de compreensão moderna. Por exemplo, Hansen nos mostra como a cultura letrada colonial vigorou por um processo de transmissão prioritariamente oral, inclusive, demonstra como uma cultura letrada pode circular e ser transmitida por uma população prioritariamente analfabeta. Desse modo, nos mostra como o universo das letras não estava atrelado à noção exclusivamente da escrita, ou mesmo da leitura no material impresso. Ao longo de sua palestra, Hansen procura desconstruir a visão enviesada que os modernos postularam da cultura colonial brasileira, demonstrando como se deu a apropriação das chamadas letras coloniais pelos programas românticos voltados ao propósito da constituição de um conceito de literatura nacional.

O quarto capítulo corresponde à palestra vinculada à disciplina intitulada *Identidade, territórios e deslocamentos: a perspectiva moçambicana*, e foi proferida pelo professor moçambicano Nataniel Ngomane sob o título *Uma problematização da literatura moçambicana: das origens à atualidade*. Como o próprio professor destaca no início de sua exposição, a sua intenção é contribuir com algo diferente do que se vem falando sobre Moçambique e, em especial, sobre a sua literatura.

Ngomane nos conta que produzir o material para o curso de especialização em Literaturas de Língua Portuguesa, que motivou esta publicação, permitiu-lhe debruçar sobre algumas questões da literatura moçambicana que estavam ainda envoltas em zonas de penumbra, possibilitando-se, desse modo, aprofundar a sua reflexão sobre o fenômeno literário moçambicano, visto que, diferentemente do caso brasileiro, Moçambique é um país novo, cuja independência do domínio português ocorreu apenas em 1975. Ou seja, há toda uma série de questões que ainda precisam ser refletidas: seja em relação à produção de textos literários para a consolidação do sistema literário em si, seja em relação à produção teórica que analise a sua configuração. A sua contribuição no presente texto vai nesse sentido, isto é, de buscar um olhar para a literatura moçambicana a partir de dentro e não mais como um galho da literatura colonial, enraizada num olhar de fora.

Para tanto, ele organiza sua reflexão em quatro partes, que se articulam e, ao mesmo tempo, oferecem ao leitor um percurso sobre a formação e configuração do sistema literário moçambicano: 1. Uma Necessária Releitura do Fenômeno Literário Moçambicano, a partir de um olhar endógeno, na qual o professor Ngomane reflete sobre o próprio sentido de

problematização a partir de Foucault e de sua ideia de “desnaturalização ou desconstrução das noções de verdadeiro/falso, certo/errado, bonito/feio, etc.”; 2. Das Manifestações Literárias, Continuidade Literária e Oratura, nesta seção ele analisa a literatura moçambicana e sua formação a partir das manifestações literárias, da continuidade literária e da oratura; 3. A Continuidade Literária em Moçambique, nesta terceira parte, ele se debruça sobre a construção do sistema literário moçambicano em si, que se dá pela continuidade da sua produção e pela relação entre autores, leitores e o meio articulador desses elementos, retomando a perspectiva de Antonio Candido; 4. Nesta quarta seção, intitulada “Oratura”, Ngomane lembra que na tradição as pessoas mais velhas, responsáveis pela memória e transmissão dos textos que constituem essa tradição, correspondem a verdadeiras bibliotecas vivas e, por essa razão, ele defende a necessidade de se fazer a recolha desses textos e fixá-los em livros, em papel. Por fim, o professor Ngomane termina a sua reflexão retomando a importância de se trazer esses textos para a centralidade da discussão sobre o que é a literatura moçambicana e a importância fundamental de se publicar as histórias em línguas autóctones, nas línguas bantus de Moçambique, em edições bilíngues.

O quinto capítulo é constituído pelo texto da palestra que ocorreu no contexto da disciplina que encerrava o eixo temático do curso, intitulada *Identidade, territórios e deslocamentos: a perspectiva portuguesa*. A responsável pela palestra foi a professora Ana Maria Machado, da Universidade de Coimbra, também responsável pela disciplina. A palestra intitulou-se *Olhares Imagológicos em A Costa dos Murmúrios: entre o conflito e a hesitação*. Nesta palestra, a professora Ana Maria Machado analisa a complexidade da representação do negro no romance pós-colonial *A Costa dos Murmúrios*, de Lídia Jorge, a partir dos conceitos imagológicos: imagótipos, estereótipo, ideologia e utopia. Para tanto, a professora faz uma breve contextualização do romance pós-colonial e, em seguida, apresenta o romance em questão. A professora ressalta, e ao mesmo tempo justifica a escolha de uma obra de autoria feminina, que a questão colonial constituiu um importante estímulo literário, no pós-Revolução dos Cravos, sobretudo na escrita feminina, que expressou uma representação intimista do universo africano. Nesse sentido, a professora confronta e analisa duas imagens distintas de uma mesma personagem, mostrando a complexidade dessas representações e como a representação do negro constitui uma espécie de metonímia do olhar colonial e pós-colonial.

O sexto capítulo é constituído pelo texto da palestra da professora Maria Amélia Dalvi, intitulada *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*, que ocorreu no âmbito da disciplina *O ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: problemas, desafios e perspectivas*. Essa foi a primeira palestra do terceiro módulo do curso, dedicado ao ensino e a pesquisa em literaturas de língua portuguesa. A professora Maria Amélia Dalvi inicia a sua palestra

fazendo a ressalva de que ninguém finaliza a licenciatura e efetivamente se sente “pronto” para a docência, o que também não ocorreu com ela própria e, desse modo, ela retoma e já justifica o título e o tema central de sua fala.

Para desenvolver a sua reflexão, ela inicia nos perguntando o que estamos chamando de “sala de aula”. E para responder a essa questão ela propõe desenvolver um percurso reflexivo: o que é a educação em geral? Qual é a especificidade da educação escolar? Como fica a educação escolar no contexto de uma sociedade dividida em classes? Qual é a natureza do conhecimento que é objeto da educação escolar? Qual é a relação entre o conhecimento e a transformação, tanto no que se refere à transformação dos sujeitos quanto do processo educacional e da realidade? E, por fim, qual é a tarefa dos educadores nesse processo todo? Quanto a esse último ponto, ela explica que a tarefa dos educadores é dupla: é pedagógica e política.

Assim, a partir desse percurso proposto, ela desenvolve toda sua reflexão, destacando a especificidade da educação no contexto escolar e da didática no estudo e no ensino de literatura na escola. Nesse último ponto do percurso, em que ela analisa a tarefa dos educadores na escola, ela destaca um aspecto muito preocupante: o “esvaziamento do trabalho dos educadores”, como se eles “não precisassem ensinar nada”, bastando “oportunizar o contato dos alunos com os livros”, como se não houvesse um conhecimento a ser partilhado, um conteúdo a ser tratado e que não fosse necessário avaliar nada. A partir disso, a professora problematiza as consequências e os prejuízos na formação dos estudantes nas diversas fases de formação e na sua profissionalização.

Por fim, ela finaliza a sua palestra tratando do ensino de literatura e por que estudar literatura. E a razão fundamental é que a literatura se contrapõe aos mecanismos de alienação física e mental contemporâneas, visto que estamos imersos num sistema de produção alienante e em uma divisão de classes que são hostis às Artes. Vale a pena acompanhar em detalhes todo o seu percurso reflexivo.

O sétimo capítulo do livro é o único que não corresponde a uma transcrição de palestra. O professor Rildo Cosson foi o responsável por proferir a palestra intitulada *O que é essencial saber sobre letramento literário para ensinar literatura na escola*, como atividade vinculada à disciplina do curso intitulada *Projetos integrados para o ensino de Literaturas de Língua*. Contudo, no momento em que se deu a organização desse livro, Cosson já havia se comprometido com outra publicação do texto que havia dado origem à palestra¹. Desse modo, o autor resolveu substituir o texto da palestra por um outro, também inédito, que

¹ O texto da palestra foi publicado com outro título no livro cuja referência é a seguinte: COSSON, Rildo. Três práticas fundamentais do letramento literário na escola. In: FRITZEN, C. MÜLLER, F. (Orgs.). Ensino de literatura na escola: reflexões e práticas de letramento literário. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 17-34, 2022.

tratava curiosamente do lugar ocupado pela literatura em tempos de pandemia. O texto intitula-se *A literatura como remédio: da pandemia à sala de aula*.

O capítulo que encerra este livro, o oitavo, corresponde à palestra que se vinculou ao quarto e último módulo do curso, reservado à pesquisa orientada, em que constava a disciplina de *Metodologia da pesquisa do trabalho científico em literaturas de língua portuguesa*. A palestra ficou a cargo da professora Rita Chaves que, nesta conferência, ressalta, logo no início, que, para ela, o trabalho com as literaturas africanas consiste em um trabalho de militância em várias direções: contra o apagamento da África na compreensão da história do Brasil e na contribuição para a luta antirracista cada vez mais urgente. Para tanto, ela dá seguimento à sua reflexão chamando a atenção para o título de sua palestra - *Aprendendo com as literaturas africanas: o trânsito das utopias* - que tem a preocupação de relacionar a militância de combater a invisibilização de África e dos africanos com a questão metodológica do estudo de suas literaturas e do estudo do continente africano, bem como reforçar a necessidade de se empreender na universidade e nas escolas de educação básica um esforço permanente nesse sentido. Ela destaca também a diversidade e a complexidade que envolve todo o continente africano, pelo número de países, nações, etnias, línguas e culturas que o integra. Dentre esses, ela se detém sobre a importância da oralidade para as nações e culturas africanas, a partir disso, ela passeia por vários poemas e poetas a fim de materializar a importância da oralidade para se conhecer e entender as literaturas africanas, com destaque para as de língua portuguesa. A professora vai desenvolvendo toda sua reflexão sobre a importância do estudo de África e de suas literaturas entremeando a sua própria experiência de estudo, de formação, de pesquisa e de ensino nessa temática, visto que ela defendeu seu doutorado sobre a formação do romance angolano e dedicou sua vida acadêmica à pesquisa e ao ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP).

1

CONFLUÊNCIAS ENTRE LITERATURA E EDUCAÇÃO humanidades em tempo de crise¹

Roberto Acízelo de Souza²

Bem, queria começar agradecendo à UNIFESP, pela distinção que me fez com esse convite, que me deixou muito honrado e feliz, por poder participar de um projeto de alcance tão amplo. Particularmente, agradeço ao professor Luiz e à professora Simone, coordenadores do projeto, e aos coordenadores do núcleo da UaB, na UNIFESP. A todos os meus melhores agradecimentos, que estendo aos colegas que estão assistindo e que vão conversar conosco mediante esse processo que, para mim, é um pouco novo e me deixa um tanto desconcertado. Não estou muito habituado com esse tipo de comunicação. Normalmente, a gente trabalha em sala de aula, mas agora precisamos nos acostumar a essa nova tecnologia, e estou tentando.

Eu queria começar explicando como procurei organizar o que vou fazer: vamos apoiar a exposição mediante comentários de uns poucos fragmentos que selecionei, representativos dos estágios da exposição que pretendo desenvolver. Faremos uma breve interpretação de cada fragmento e, no final, uma tentativa de sistematizar e de reunir as informações expostas na fase anterior da palestra. No final, fico à disposição para, dentro dos limites da possibilidade técnica que temos, conversar com vocês a partir de perguntas que me sejam dirigidas. Basicamente é isso, e assim começo a exposição.

Primeiro, tratemos de um fragmento muito antigo, que data do século II d. C., e que situou, suponho eu que pela primeira vez na história, um conceito muito importante para todos nós, que é o conceito de *humanidades*, palavra que, como bem sabemos, faz parte do nosso vocabulário didático-pedagógico. Nós, o tempo todo, estamos lidando com esse termo e nem sempre temos uma informação clara, precisa a respeito da origem, da etimologia, do

1 Transcrição de palestra proferida no dia 20 de agosto de 2020, como atividade vinculada ao curso de especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, territórios e deslocamentos – Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares*, promovido pela Universidade Federal de São Paulo, no âmbito do convênio UNIFESP/UAB/CAPES. Embora retocado, o texto conserva traços de sua origem oral, e a palestra se baseou em dois textos do conferencista: “A confluência literatura/educação: suas realizações históricas” e “Humanidades em tempo de crise”, ambos publicados no livro *E a literatura, hoje?: estudos de crítica, história e teoria literárias* (2018). A transcrição foi realizada por Renato Alessandro dos Santos, professor que atuou como orientador no referido curso de especialização, e foi devidamente revista pelo palestrante.

2 Professor titular de literatura brasileira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor aposentado de teoria da literatura da Universidade Federal Fluminense. Doutor em letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com estudos de pós-doutorado na Universidade de São Paulo, entre suas obras mais recentes figuram: *Revoluções literárias: manifestos das principais vanguardas modernistas* (2022), *O labirinto e o plano: textos seminais para os estudos literários – séculos XX e XXI* (2021), *Como e por que sou professor de literatura: e outros estudos de história, crítica e história literárias* (2020).

significado primeiro que tem. Seu autor é Aulo Gélío, uma espécie de curioso em relação a questões pequenas em várias áreas do conhecimento, que deixou um livro extenso, intitulado *Noites áticas*. Numa de suas partes, ele define o que entendia – ou o que devia ser entendido, segundo ele – pela palavra *humanidades*. Leio a passagem e depois comentamos. Diz o Aulo Gélío:

Aqueles que falaram em latim e que a empregaram corretamente não entendem por *humanitas* [quer dizer, humanidades, em português] aquilo que o vulgo entende, e que em grego se diz φιλανθρωπία (*filantropia*) e significa um tipo de ventura, de benevolência relativa a todos os homens indistintamente. Mas eles chamaram *humanitas* aquilo que, aproximadamente, os gregos chamam *paideian*, e nós dizemos *eruditio* e *institutio in bonas artis*. Os que se interessam sinceramente por elas [quer dizer, pela instrução em saberes bons, *institutio in bonas artis*] e buscam-nas, esses são, sobretudo, os mais humanos. Porque a cultura e a disciplina dessa ciência foram dadas, dentre todos os seres animados, unicamente ao homem, e por essa razão foi chamada *humanitas*. Assim, então, quase todos os livros declaram que os antigos fizeram uso dessa palavra, sobretudo Marco Varrão e Marco Túlio. Por essa razão, bastou-me por agora dar um único exemplo. E assim citei palavras de Varrão do primeiro livro *Rerum humanarum*, cujo princípio é o seguinte [Ele cita, agora]: “Praxíteles, por causa de sua egrégia arte, não é desconhecido de ninguém [que seja] um pouco mais humano.” [Fecha as aspas; citação concluída] *Humanior*, disse, não assim como é dito pelo vulgo, “fácil, tratável e benévolo”, ainda que rude de letras – porque isso de modo algum se ajusta com a sentença –, porém mais erudito e douto, que conheceu pelos livros e pela história quem foi Praxíteles. (GÉLIO, 2010. p. 445-446)

Bem, o trecho requer uma pequena explicação. A questão de Aulo Gélío começa com uma distinção que ele se propõe fazer sobre o emprego da palavra *humanitas* na língua dele, no latim; segundo ele, essa palavra é utilizada por certa parte dos falantes, dos “humanos”, que falavam latim, num sentido em que ele, Aulo Gélío, considera impróprio, e esse sentido impróprio é o sentido que ele diz ser melhor expresso pela palavra grega *filantropia*. Em latim, *humanitas*, na acepção de *filantropia*, significa, segundo ele, *benevolência*: benevolência relativa a todos os homens indistintamente. É como nós dizemos em português: fulano é muito humano; significa muito benévolo, muito bom. Mas Aulo Gélío faz uma ponderação: diz que esse uso é o do “vulgo”, quer dizer, das pessoas que não teriam instrução literária. Já para aqueles que têm instrução literária, que ele, curiosamente para nós hoje, considera “os mais humanos”, esses entendem por *humanitas* não *benevolência* ou *filantropia*, mas *erudição*, ou então “instrução em saberes bons”. Ele faz essa distinção; a palavra seria empregada com dois significados, um dos quais ele considera impróprio, pois seria usado por pessoas sem letras, pessoas sem instrução, e o outro – que ele considera correto – seria, em latim, sinônimo de erudição; ou de *institutio in bonas artis* (“instrução em saberes bons”), a expressão latina usada por ele para definir o conceito.

Essa distinção que faz Aulo Gélío, entre dois empregos possíveis para a palavra latina *humanitas*, permite que ele estabeleça diferença entre aqueles que têm cultura livresca e os que não têm. No final da passagem, ele dá um exemplo, dizendo que só sabe quem foi Praxíteles – e aqui acrescentemos que Praxíteles foi um escultor grego do século IV a. C. – as pessoas que leem, estudam, conhecem história. Óbvio, não é? Ele está escrevendo isso no século II d. C; portanto, Praxíteles já ficou para trás havia então mais de cinco séculos; logo, saber quem tinha sido essa figura da história cultural, da história antiga, só seria possível mediante a *humanitas*, naquele sentido de *erudição*. Ora, o que chamamos hoje *literatura*, ou, usando uma expressão do vocabulário mais antigo, o que chamamos *letras* praticamente se confundia com as *humanidades*; quer dizer, neste período longo, que vai do classicismo ateniense até o século XVIII, a literatura se confundia com a ideia de *humanidades*, ou seja, de *erudição*, conhecimento adquirido através da leitura, através do trato com os livros. Essa equivalência persiste, como disse, por um lapso de tempo bastante longo. Só vai abalar-se por volta de meados do século XVIII.

Passo então para dois outros fragmentos, que vão ajudar em nosso raciocínio: eles documentam a concepção segundo a qual as letras, em vez de constituírem ou ensinarem as *humanidades*, se colocam a serviço de um outro valor; não mais o antigo e clássico das *humanidades*, mas um valor constituído já no início dos tempos modernos, no início do que chamamos *modernidade*. Esse valor é a noção de *nacionalidade*: a literatura deixaria de servir ao ensino das *humanidades* para colocar-se como afirmação da *nacionalidade*.

O primeiro desses fragmentos é de meados do século XVIII, sendo seu autor o alemão [Johann Gottfried] Herder, conhecido pela sua contribuição àquilo que se chamaria, depois, de pré-romantismo alemão. Diz Herder o seguinte, na passagem que selecionei:

[...] o poeta que queira reinar sobre a expressão deverá permanecer fiel à sua terra; nela poderá plantar palavras poderosas, pois que conhece o país; aqui poderá colher flores, pois que a terra lhe pertence; aqui poderá cavar as profundezas à procura de ouro, erguer montanhas e conduzir correntezas, pois que é o amo. A disposição verdadeira só se estampa na língua materna, e não me envergonho por declarar a fraqueza de minha alma, confessando que nunca confiei em poder dominar por completo mais de uma única língua durante a existência inteira (HERDER, 1965. p. 32-33).

Parando um pouquinho para refletirmos sobre essa passagem, notamos que Herder, ao contrário do que hoje é para nós algo bastante acatado – que não é bom uma pessoa conservar-se monolíngue, que o ideal é que se consiga dominar um número maior de línguas, pelo menos mais uma em relação à língua materna –, afirma não ter o menor interesse em

conhecer qualquer outra língua, contentando-se com o domínio da sua língua materna – língua que, por sua vez, representa a própria encarnação da ideia de nação. Reparem como essa concepção é tão distinta da que temos hoje; o próprio curso que estamos fazendo aqui tem uma proposta de internacionalização; queremos conhecer não só a literatura e a cultura do Brasil, mas também as de Portugal e Moçambique; Herder, no entanto, elogia tão somente a língua nacional e, por extensão, a literatura que se serve dessa língua.

Ele começa a passagem que selecionei afirmando: “[...] o poeta que queira reinar sobre a expressão deverá permanecer fiel à sua terra”. Portanto, esse poeta deve escrever na sua própria língua, promover essa língua como um sintoma, ou um indício de seu pertencimento à nação, e, conseqüentemente, deve fazer de seu próprio trabalho uma espécie de pedagogia do povo, no sentido de ensinar ao povo a sua própria nacionalidade. As letras, nesse momento pré-romântico, e depois, no período romântico - e isso vai atravessar o século XIX inteiro -, transformam-se em um instrumento, um processo – a poesia, a ficção, o teatro – de expor ao próprio povo a fisionomia de sua nação. Temos aí uma troca: o valor que a literatura acolhe neste momento, a partir do pré-romantismo, e sobretudo do romantismo, não é mais aquele valor antigo das *humanidades*, mas é um valor novo, moderno, que podemos expressar através do substantivo abstrato *nacionalidade*.

Bem, mais uma citação, com relação a essa ideia da *nacionalidade*, das letras a serviço da *nacionalidade*, tiro de um autor muito conhecido e muito importante para nós, que é Sílvio Romero, responsável pelo primeiro grande tratado historiográfico dedicado à literatura brasileira, publicado em 1888, em cuja abertura se lê: “A aplicação ao Brasil é a preocupação constante; as considerações etnográficas, a teoria do *mestiçamento*, já físico, já moral, servem de esteios gerais [...]” (ROMERO, 2001, p. 51).

“*Esteios gerais*”: o trecho destacado se insere na introdução da *História da literatura brasileira* do autor, a qual funciona como uma profissão de fé clara; uma declaração de compromisso, um princípio que ele se propõe observar, que é escrever uma história da literatura inteiramente dedicada ao Brasil. É uma declaração de nacionalismo absolutamente explícita, do tipo que predominou no século XIX.

Vimos, no caso de Herder, que ele expressa um pensamento do mesmo âmbito conceitual, mais de cem anos antes, em meados do século XVIII. Essa ideia de nacionalidade torna-se assim o valor principal do ensino literário ou da própria literatura, do próprio funcionamento da literatura, da sua própria razão de ser (política, social, cultural), no romantismo, isto é, de meados do século XVIII até, pelo menos, o início do século XX. A concepção de literatura como uma manifestação cultural dedicada à promoção desse valor, a *nacionalidade*, permanece muito forte durante todo o século XIX, e só sofrerá alguma contestação e abalo no início do

século XX. Ou seja, até um movimento que viria a constituir um período histórico das letras, o modernismo, que reconcebe a literatura em outros termos, segundo outros critérios. Nesse momento, temos também a alteração do valor que a literatura deveria veicular, um valor novo, que emerge no início do século XX, expresso mediante uma palavra que faz parte do nosso vocabulário, que de vez em quando falamos ou escrevemos, e que define um conceito que devemos entender bem precisamente. Refiro-me à palavra *literariedade*.

Essa ideia de *literariedade*, só para lembrar, é uma conquista conceitual, digamos assim, oriunda de um movimento dos estudos literários muito influente, do início do século XX, e que depois tornou-se conhecido como Formalismo Russo. Os autores dessa corrente foram tardiamente traduzidos para outras línguas da Europa, para o português inclusive, e só se tornaram bem conhecidos a partir dos anos 1970, mais ou menos, permanecendo por um bom tempo pouco lidos no Ocidente. Vou citar passagens de um desses formalistas, que se tornou famoso e chegou a visitar o Brasil, Roman Jakobson. Foi ele que propôs, no início do século XX, expressando um pensamento forte no grupo a que se vinculava, a noção de *literariedade*.

Selecionei três fragmentos, para que tenhamos acesso à gênese desse conceito, da formulação inicial à sua consolidação. Vou ler o primeiro, que diz o seguinte, retirado de um texto do Jakobson datado de 1919: “A poesia é a linguagem em sua função estética. Deste modo, o objeto do estudo literário não é a literatura, mas a literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária” (JAKOBSON apud TODOROV, 1971, p. IX-X).

A discussão desse conceito seria longa, e acho que é impertinente para nossa questão. É um termo abstrato, derivado de *literatura*, naturalmente, que Jakobson considera o principal objeto dos estudos literários, já que literatura seria um conceito mais concreto e um tanto grosseiro para o tipo de especulação teórica que ele pretende fazer. De qualquer modo, a ideia de que a poesia é a linguagem em sua função estética já está bem distanciada daquela ideia romântica que vimos no fragmento de Herder que lemos há pouco, segundo a qual a poesia era alguma coisa vinculada à linguagem da nação, um particularismo nacional. Agora, em troca, sua natureza é concebida de modo bem diferente: a poesia veicula não um valor linguístico-étnico, a nacionalidade, mas um valor linguístico-estético, que Jakobson chama *literariedade*.

A outra passagem do mesmo autor que reforça ou matiza a ideia de *literariedade* diz o seguinte:

A feição distintiva da poesia reside no fato de que uma palavra é percebida como uma palavra, e não meramente como um substituto do objeto denotado ou a emergência de uma emoção, que as palavras e seu arranjo, seu significado, sua forma externa e interna adquirem peso e valor de si próprias (JAKOBSON apud ERLICH, 1969, p. 183).

Queria comentar a passagem, porque, reparem, a ideia que Jakobson expressa aqui, a respeito de poesia, é francamente modernista, porque, segundo o modernismo, a arte literária, um poema, uma narrativa, enfim, qualquer texto literário constitui basicamente um artefato verbal, um arranjo de palavras, importando pouco – é isso que Jakobson diz nesse segundo fragmento – o objeto denotado, ou seja, a referência, e tampouco a emoção, ou o sentimento, ou a vida do próprio autor. “Emergência de uma emoção”, “objeto denotado”, nada disso importa, segundo essa concepção; o que importa é a palavra em si, ou seja, o texto concebido como um objeto verbal intransitivo, por assim dizer, imanente.

É uma perspectiva bem diferente daquela da *nacionalidade*, segundo a qual cabe à literatura fazer transparecer o nacional. Quer dizer, quando lembramos de poemas nacionalistas do romantismo brasileiro, quando um Gonçalves Dias compõe a sua famosa “Canção do exílio”, em que diz “Minha terra tem palmeiras, /Onde canta o Sabiá”, essas ideias de *palmeiras* e de *sabiá* estão ali no poema obviamente sob a forma de palavras, mas funcionam como referências, isto é, segundo sua capacidade de apontar para o objeto, o objeto denotado, o *sabiá*, as *palmeiras*, que são, afinal de contas, índices da *nacionalidade* brasileira. Essa capacidade referencial, segundo a visão do Jakobson, que representa o pensamento dos formalistas, no modernismo não é mais a questão crucial, quando, em troca, o que se quer ver na literatura é um valor intrinsecamente literário, que ele chama de *literariedade*, e o acesso a esse valor se dá mediante uma educação estética, e não mais de caráter cívico-política. A literatura, então, segundo a visão do início do século XX, tem por função promover a si própria, colocar-se em evidência; em síntese, alardear a sua *literariedade*, ou seja, seu caráter literário. Esse é o valor que deveria ser cultivado e que pressupõe e implica uma educação estética.

Bem, a terceira citação, já do início da segunda metade do século XX, é uma espécie de proposta programática, com vistas à execução do projeto dos formalistas russos. Vocês viram: 1919 é a data da primeira ocorrência do termo *literariedade*; agora, vou ler um trecho do professor René Wellek, de 40 anos depois, isto é, 1959, em que ele propõe o seguinte: “(...) a erudição literária [ou seja, os estudos literários] não fará nenhum progresso, metodologicamente, a menos que determine estudar a literatura como um assunto distinto de outras atividades e produções do homem” (WELLEK, 1970, p. 253).

Ou seja: estudar a literatura é estudá-la em si mesma, segundo essa concepção. É considerar um poema como constituído não por signos que apontem para objetos, ou que

manifestem emoções do autor, mas como um arranjo de palavras intransitivo, que deve ser visto como sintaxe, como semântica, como ritmo, e não como referência ou representação a objetos externos à linguagem. Concluindo então este trecho: “em consequência”, diz o René Wellek, “devemos encarar o problema da *literariedade*, e o ponto central do debate da estética, a natureza da arte e da literatura” (WELLEK, 1970, p. 253).

Assim, reparem: está fora de questão, conforme esse entendimento, qualquer instrumentalização da literatura para o conhecimento de coisas outras que não sejam a própria literatura ou, mais amplamente, a própria ideia de arte. É uma concepção bem diferente daquela que valorizava o nacional, bem como de outra, antiga e clássica, que punha a literatura a serviço das *humanidades* (entendendo-se por *humanidades* uma cultura livresca, um conhecimento que se adquire através do exercício da capacidade de ler e de escrever). Depois, temos a concepção romântica, enquanto a noção de *literariedade* devemos vincular ao modernismo.

Essa compreensão da literatura como uma produção cultural que valoriza e promove a *literariedade* atravessa o século XX e se mantém bastante forte até por volta de 1980. Mas, no final dessa década, sobretudo na de 1990, a ideia de literatura sofre outra inflexão. Temos aí um novo *turning point*, um ponto de mudança, e começa a se adensar a concepção de que a literatura deve ser vista como uma produção cultural que valorize e promova um outro valor, que já não é mais nem as *humanidades*, nem a *nacionalidade*, nem a *literariedade*; esse valor é a *diversidade*, e aí chegamos ao nosso tempo, digamos assim. Então, venhamos à quarta citação.

Retirei a passagem de um texto de 1993, que é um relatório; é o chamado *Relatório Bernheimer [The Bernheimer report]*, produzido pela Associação Norte-Americana de Literatura Comparada, uma associação de estudiosos de literatura comparada que promove estudos periódicos acerca do estado da disciplina nas universidades norte-americanas, e que propõe periodicamente um horizonte para os especialistas da área, quer dizer, um programa de pesquisas, um alvo, uma meta. Nesse relatório de 1993, a meta que se propõe – nós vamos ler aqui – é a de estudar a literatura como uma produção cultural capaz de manifestar a *diversidade*. Vamos ler o trecho, e depois conversamos.

“O fenômeno literário não é mais o foco exclusivo da nossa disciplina” (BERNHEIMER, 1995, p. 42-43). Reparem que, no fragmento anterior, René Wellek cobrava exatamente o contrário: vamos estudar especificamente a literatura; vamos nos concentrar na nossa disciplina. Agora, a proposta é bem outra. Continuemos:

De preferência, os textos literários são agora abordados como uma prática discursiva entre muitas outras, num campo de produção cultural complexo, mutante e frequentemente contraditório. Este campo desafia a própria noção de interdisciplinaridade, à medida que as disciplinas foram historicamente construídas a fim de fragmentar o campo do conhecimento em territórios manejáveis submetidos a especialidades profissionais. Os comparatistas, conhecidos pela propensão de transitar entre disciplinas, agora ampliaram as oportunidades de teorizar sobre a natureza das fronteiras a serem cruzadas, bem como de participar de seu remapeamento. Isto sugere, entre outros ajustes fundamentais, que os departamentos de literatura comparada deveriam moderar o foco no discurso altamente literário [Em outros termos, deveriam abandonar a pesquisa da *literariedade*, ou o privilégio da *literariedade*], e examinar todo o contexto discursivo em que os textos são criados e tais alturas construídas. A produção da “literatura” [essas aspas não são assim à-toa] como objeto de estudo poderia então ser comparada à produção da música, da filosofia, da história ou do direito, enquanto sistemas discursivos similares (BERNHEIMER, 1995, p. 42-43).

Então, reparem: a proposta que temos aqui é que não se estude mais a literatura de modo isolado e, muito menos, que não se procure mais sua essência, o que seria o que os formalistas russos chamaram de *literariedade*; até porque essa essência não existiria, na medida em que a literatura participa de outras produções discursivas com as quais está em contato. Portanto, estudar a literatura implicaria, simultaneamente, estudar uma série de outras coisas diversas – daí a questão da *diversidade* –, através de uma perspectiva que, segundo o texto, não deve ser disciplinar, mas interdisciplinar.

Essa é a proposta oriunda, nos anos de 1990, dos comparatistas norte-americanos, e que teve uma influência muito grande mundo afora, até porque eles também estavam sistematizando questões que não eram necessariamente apenas norte-americanas. Outro trecho desse mesmo *Relatório Bernheimer* diz o seguinte: “A literatura comparada deveria estar ativamente engajada no estudo comparativo da formação do cânone, bem como na reconcepção do cânone” (BERNHEIMER, 1995, p. 42-43). Quer dizer, o cânone, o conjunto das obras canônicas, ou seja, aquelas privilegiadas pela tradição dos estudos literários ou, em outros termos, aquelas que teriam um teor forte, alto, digamos assim, de *literariedade*, tais obras, segundo essa proposta, já não interessariam tanto, e, pelo contrário, deveriam ser objeto de questionamento.

Seguindo o exame do trecho: “Também se deveria dar atenção ao papel de leituras não canônicas de textos canônicos, leituras a partir de diversas perspectivas contestadoras, marginais ou subalternas” (BERNHEIMER, 1995, p. 42-43). Queria ressaltar isto: “(...) diversas perspectivas contestadoras, marginais ou subalternas” (BERNHEIMER, 1995, p. 42-43).

Mas continuemos lendo a passagem:

O esforço para produzir tais leituras, a que se atribuiu recentemente proeminência na teoria feminista e pós-colonial, por exemplo, complementa a investigação crítica do processo de formação do cânone – como os valores literários são criados e conservados numa determinada cultura –, e revitaliza a tentativa de expandir cânones (BERNHEIMER, 1995, p. 44).

Ressalto: o texto faz menção à teoria feminista e à teoria pós-colonial. Com isso, considerando o tradicional poder masculino na cultura ocidental, bem como a evidente supremacia das metrópoles sobre as colônias, põe em relevo elementos diversos em relação a estes. Trata-se, pois, de um novo valor associado à literatura: não as humanidades, a nacionalidade, a literariedade, mas a *diversidade*.

Bom, acredito que não estou ultrapassando muito o tempo, mas chegamos aqui ao quinto *slide* da nossa exposição, que, como disse no início, vai tentar fazer uma síntese:

Quadro 1 - Síntese

PRODUÇÃO CULTURAL	VALOR A ENSINAR	TIPO DE EDUCAÇÃO	DISCIPLINAS	VIGÊNCIA HISTÓRICA
letras	Humanidades	humanística	gramática retórica poética filologia	séc. V a.C. - séc. XVIII
literatura	Nacionalidade	cívico-nacionalista	história da literatura	séc. XIX
literatura	Literariedade	estética	teoria da literatura	séc. XX
literatura	Diversidade	politicamente correta	estudos culturais	séc. XX-XXI

Fonte: Acervo pessoal.

Imaginei então esse quadro, em que temos, na primeira linha, sucessivamente: *Produção cultural*, *Valor a ensinar*, *Tipo de Educação*, *Disciplinas*, *Vigência Histórica*. Na coluna da extrema esquerda, faço uma distinção entre *letras* e *literatura*, que deixo de detalhar, pois demandaria um tempo de que não dispomos. Basta dizer, para simplificar, que a palavra *literatura*, na acepção em que a tomamos nos nossos estudos, só passa a integrar o vocabulário a partir de meados do século XVIII; antes disso o termo usado era *letras*.

Vamos percorrer então as linhas sucessivas do quadro. Na primeira, verifica-se que as letras, do século V a. C. ao XVIII, tinham como valor a ensinar as *humanidades*, naquela acepção da palavra que Aulo Gélíio considerava correta; o tipo de educação correlata dessa concepção era humanística, e as disciplinas ensinadas eram a *Gramática*, *Retórica*, *Poética* e *Filologia*. Na era da *nacionalidade* – terceira linha do quadro –, que basicamente corresponde ao século XIX, a disciplina que domina é a *história da literatura*, e o valor que se ensina é o da *nacionalidade*. Sustenta-se que a *literatura* é veículo de promoção e de valorização da *nacionalidade*, e o *tipo de educação* se torna *cívico-nacionalista*. No século XX – quarta linha –, a *literatura* ensina a si própria, ou seja, ensina a *literariedade*, e o *tipo de educação* que

proporciona é *estético*. A disciplina hegemônica na educação literária é a *teoria da literatura*. Por fim, chegamos ao nosso momento, figurado na última linha do quadro: o *valor a ensinar* se tornou a *diversidade*; a educação se baseia no que temos chamado o *politicamente correto*, expressão que já perdeu um pouco o fôlego, mas acho que descreve o que eu quis demonstrar. E a disciplina que domina não é mais a *teoria da literatura*, nem a *história da literatura*, nem as disciplinas clássicas antigas, mas um amálgama disciplinar que tem sido chamado de *estudos culturais*. Esse estado de coisas vigora na última década do século passado e nessas duas primeiras décadas do nosso século.

Bom, concludo aqui. Espero não ter ultrapassado muito o tempo determinado para a minha exposição. Agradeço a atenção de vocês. Peço desculpas por falhas do processo, no início e, também, durante a minha fala. Não estou, repito, habituado a esse meio de dar aula, fazer palestras. Agradeço então pela atenção, e pela tolerância para com a falta de jeito, colocando-me agora à disposição do professor Luís, que pode, se achar que é o caso, fazer perguntas que me disponho a responder e comentar. Muito obrigado.

REFERÊNCIAS

BERHEIMER, Charles. *The Bernheimer report* (1993). In: BERNHEIMER, Charles (Ed.). *Comparative literature in the age of multiculturalism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1995, p. 42-43, (tradução nossa).

DIAS, Gonçalves. Canção do exílio. In: DIAS, Gonçalves. *Primeiros cantos*. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1998.

GÉLIO, Aulo. *Noites áticas*. Londrina: Eduel, 2010. p. 445-446.

HERDER, Johann Gottfried. In: ROSENFELD, Anatol (Org.). *Autores pré-românticos alemães*. São Paulo: 1965. p. 32-33.

JAKOBSON, Roman. In: ERLICH, Victor. *Russian formalism: history, doctrine*. The Hague: Mouton, 1969, p. 183, (tradução nossa).

JAKOBSON, Roman. In: TODOROV, Tzvetan (Org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1971. p. IX-X.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Imago; Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2001, v. 1, p. 51.

WELLEK, René. *Conceitos de crítica*. São Paulo: Cultrix, 1970 [1963]. , p. 253.

2 O PODER DA REPRESENTAÇÃO NA LITERATURA COLONIAL o caso de Moçambique³

Francisco Noa⁴

INTRODUÇÃO

Muito boa noite a todas e a todos. É um grande prazer estar aqui, é um privilégio também. Agradeço muito particularmente aos professores Luís Telles e Simone Nacaguma, ambos coordenadores deste curso de especialização, pela amabilidade de me convidarem a dar o meu contributo e a compartilhar um pouco de minha experiência nesta área de conhecimento. Obviamente, gostaria muito que fosse em presença, mas, por todas as razões que todos nós conhecemos, não é possível⁵. Mas acredito ser possível, mesmo assim, despertar algum interesse em relação a uma área de conhecimento profundamente ligada às literaturas escritas em África, mas que, mesmo assim, é ainda muito pouco conhecida, sobretudo no espaço de língua portuguesa: refiro-me à literatura colonial.

Esse foi, aliás, o tema do meu doutoramento, em 2001, na Universidade Nova de Lisboa, e quero confessar que se tratou de um desafio gigantesco porque, salvo algumas poucas exceções, a bibliografia teórica e sistematicamente robusta, na época, encontrava-se no universo anglo-saxônico. Situação que, vinte anos depois, de certo modo, prevalece. Significa, portanto, que esta é uma área de estudo que, dentro do espaço de língua oficial portuguesa, ainda pode ser muito bem explorada.

3 Transcrição de palestra homônima realizada no dia 24 de setembro de 2020 para Universidade Federal de São Paulo como atividade vinculada ao curso de especialização em Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, territórios e deslocamentos – Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares. (UNIFESP/UAB/CAPES). A transcrição foi realizada por Larissa da Silva Lisboa Souza, professora tutora que atuou como orientadora no referido curso de especialização, e foi devidamente revista pelo professor palestrante.

4 De nacionalidade moçambicana, doutorado em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (2001), pela Universidade Nova de Lisboa, Francisco Noa é pesquisador, ensaísta, crítico literário e docente universitário. Professor visitante, orientador e examinador de teses de mestrado e doutoramento, em universidades nacionais e no estrangeiro. Apresentador e prefaciador de dezenas de obras literárias. Participação regular em congressos científicos, possui uma vasta publicação de artigos de especialidade na área de humanidades e autor de vários livros de ensaios, em Moçambique, Portugal e Brasil. Consultor em educação, liderança e comunicação. Tem desenvolvido pesquisa sobre literatura moçambicana, identidades culturais, Oceano Índico, colonialidade e transnacionalidade literária. Prémio BCI de Literatura, 2014. Membro dos júris dos Prémios Camões (2006, 2007) e Oceanos (2018, 2019, 2021). Assumiu vários cargos de gestão em instituições de ensino superior, em Moçambique, tendo sido vice-reitor do ISCTEM (2007-2009) e reitor da Universidade Lúrio (2015-2020). Algumas das suas obras: Além do Túnel. Ensaios e Travessias, Maputo, Kapicua, 2020; Memória, Cidade e Literatura: De São Paulo de Assunção de Loanda a Luanda, de Lourenço Marques a Maputo, Porto, Edições Afrontamento, 2019 (Co-Org. com Margarida Calafate Ribeiro); Uns e Outros na Literatura Moçambicana, Ensaios, São Paulo, Editora Kapulana, 2016; (reedição) Perto do Fragmento, a Totalidade. Olhares sobre a Literatura e o Mundo, São Paulo, Editora Kapulana, 2015; (reedição) Império, Mito e Miopia. Moçambique como invenção literária, São Paulo, Editora Kapulana, 2015.

5 Estávamos em plena pandemia da Covid 19 e no meio de todas as restrições sanitárias impostas a nível global.

Sintomaticamente, existem pessoas que ainda questionam sobre o interesse em estudar a literatura colonial. Tenho tido sempre o cuidado de responder que é muito importante que a estudemos, pelo menos, por duas grandes razões: a primeira, porque essa literatura, de certo modo, está na gênese, por oposição, daquilo que são as literaturas africanas, como, por exemplo, a literatura moçambicana, em ruptura com as lógicas discursivas e representacionais dominantes na literatura colonial.

Aliás, tal fato está explicitado numa entrevista concedida ao estudioso francês, Michel Laban, por uma das grandes pioneiras da literatura moçambicana, Noémia de Sousa, cuja única obra, *Sangue Negro* (2001) está publicada também no Brasil pela editora Kapulana (2016). A uma pergunta que, então, lhe foi feita (e não era a primeira vez que o faziam), sobre quais eram as motivações que a levaram a escrever, a ser poeta, ela respondeu firmemente que o fez numa atitude de oposição à África que aparecia representada, segundo ela, naquelas tentativas dos colonos escreverem sobre África. Segundo ela, o que sobressaía nessas tentativas dos colonos era o excesso de exotismo dadas as representações esquisitas e preconceituosas em relação aos africanos, mas muito particularmente em relação à mulher. E a representação feminina na literatura colonial irá justamente merecer a nossa atenção adiante.

Convenhamos que essa posição da Noémia de Sousa é muito elucidativa da importância que esta literatura colonial tem exatamente por estimular os escritores africanos a escrever sobre si próprios, sobre África, já numa perspectiva completamente diferente da visão colonial. Portanto, é preciso conceder que o mérito da literatura colonial reside não só no fato de ter contribuído para o despertar dos escritores africanos, em geral, fato de que nos dá conta também o autor nigeriano Chinua Achebe, mas também porque ela, a literatura colonial, acabou por eleger a África e os africanos como tema e motivos literários.

No caso de Moçambique, essa literatura colonial começa a ter grande circulação no início do século XX até, mais ou menos, 1974, com o 25 de abril (Revolução dos Cravos) em Portugal, e 1975, com a Independência do país⁶. Esses marcos históricos não significaram necessariamente o fim das motivações ideológicas e dos fundamentos discursivos dessa literatura, muito particularmente em Portugal, como em seguida o iremos demonstrar.

E aqui entra justamente a segunda razão que justifica o mergulho neste passado literário e que tem a ver com o fato de percebermos que há uma perpetuação de posturas discriminatórias, e que traduzem uma intolerância estrutural em relação ao *outro*, isso em pleno século XXI. Logo, prevalecem muitos dos preconceitos e estereótipos que identificamos

⁶ Aliás, Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe alcançariam a Independência, nesse mesmo ano. A Guiné Bissau ficara, entretanto, independente em 1973.

na literatura colonial. Nós somos, hoje, testemunhas do que está acontecendo , um pouco por todo o lado, a nível global; na Europa, nos Estados Unidos da América, na Ásia, em que a intolerância, baseada na diferença da cor da pele, da cultura, da religião ou do sexo, está atingindo contornos absolutamente inaceitáveis e assustadores.

Além dessa literatura ter concorrido, repetimos, por oposição, para o surgimento das literaturas africanas, existe esse aspecto importantíssimo que interessa analisar e que nos ajuda a entender a intolerância contemporânea: como são e funcionam esses mecanismos representacionais, como estão literariamente construídos no processo de negação do outro, quer em função da cor da pele, do sexo, da própria cultura ou da religião. Como bem sabemos, essa é uma questão que está muito incandescente, sobretudo no que toca ao racismo tão entranhado e tão disseminado por esse mundo fora.

Dada a sua carga simbólica, não resisto, pois, de partilhar convosco o lamento de uma jovem negra, Mariama Injai, de origem africana, mas nascida em Portugal, num desabafo ao *Jornal Público*, no dia 24 de agosto de 2020:

As manifestações nos Estados Unidos serviram para dizer que estamos fartos. Aqui [Portugal], a discussão é ainda sobre se há ou não racismo. Ainda somos recém-nascidos a falar dessa temática. Estamos sempre a arranjar desculpas, mas acho que agora está a tornar-se tão evidente que é impossível negar. As vítimas são sempre as mesmas. Com tudo o que está a acontecer, com líderes que extremam opiniões, estamos num momento em que não nos conseguimos entender, não conseguimos conversar. E isto tem que começar com uma conversa. Não basta dizer “eu não sou racista”, é preciso demonstrá-lo no dia-a-dia. Intervir numa situação de discriminação em vez de assobiar para o lado, que é o que normalmente acontece e nos faz sentir desamparados (*Público*, Lisboa, 24 Agosto 2020)

Esse depoimento é apenas mais uma ilustração do drama vivido por muitos negros, muitos africanos, na Europa, mas muito particularmente em Portugal. E tudo isso pode parecer até um contrassenso, tendo em conta o percurso da humanidade que, como nós sabemos, apresenta hoje estágios evolutivos tremendos, no campo da ciência, da tecnologia, do conhecimento, em geral, mas verificamos que, apesar de todos esses avanços, continuamos, infelizmente por causa da ignorância a vários níveis, e da generalizada falta de sensibilidade a apresentar um gigantesco e inaceitável déficit cultural e civilizacional.

1. O PODER DA REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA

Para falarmos do poder da representação literária podemos nos basear em duas grandes tradições: uma mais antiga, a tradição aristotélica, que considera a literatura como imitação (*Poética*). Nós sabemos que essa perspectiva durou vários séculos, até que foi

interrompida pela estética romântica que, a partir do século XVIII em diante, começou a considerar a literatura como um espaço de criação ou de reinvenção da realidade. No seu todo, o movimento romântico significaria, no essencial, pensar a literatura com base em novos pressupostos, que fundamentam não só uma nova visão do mundo mas da arte, em geral, e da própria literatura⁷, em particular.

Não surpreende, pois, que a ideia de invenção domine um dos livros mais marcantes, no espaço anglo-saxônico, da relação do Ocidente com o outro (neste caso, o Oriente): referimo-nos ao livro *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*, de Edward Said (1996). Portanto, estamos diante da ideia de *criar o outro*, isto é, de interpretar o *outro* com base em fundamentos conceptuais próprios, com sérias implicações representacionais no discurso colonial, em geral, mas muito particularmente na literatura colonial.

Quer a ideia de imitar, quer a ideia de inventar traduz o poder da palavra, da representação, que é o poder de poder nomear, anunciar, enunciar, e que se pode traduzir num determinado conhecimento, mesmo que discutível, sobre uma determinada realidade. Nessa perspectiva, a ideia de uma representação - tornar presente algo que existe ou que não existe - significa, também, uma certa capacidade de manipulação, o controle, a conquista. Se remetermos isso para a literatura colonial, esta ideia estará muito presente, porque é o europeu, o colono português, que escreve e olha para o espaço sob o qual ele escreve, para os seres sob os quais ele escreve como lugares de dominação, de subjugação, de apropriação. E a literatura colonial, tal como todo discurso colonial, é claramente um espaço onde a ideia de apropriação dos seres, das identidades, dos imaginários, dos espaços, dos tempos e das linguagens dos outros está muito presente⁸.

Temos que ter em conta exatamente este aspecto do poder da representação, que está fortemente presente na literatura colonial exatamente porque se trata, de fato, de um olhar de cima para baixo, de alguém que se considera superior e que usa a linguagem, a própria literatura, para reafirmar esse poder.

1.1. O poder da representação na literatura colonial

E isso transporta-nos ao próximo tópico desta conferência: qual a essência da literatura colonial? Podemos, sem nenhuma hesitação, considerar que a sua essência reside no contexto de onde ela emerge. Desse modo, é uma escrita que vai representar as relações de poder

⁷ Ver, a propósito, Eduardo Prado Coelho (1982), “A literatura é uma ideia nova na Europa” em *Universos da Crítica*, Lisboa: Edições 70.

⁸ Sobre este tema, entre outros, ver Fanon, F. (1951; 1962); Spivak, G. (1988); Bhabha, H. (1995), Young, R. (1995); Loomba, A. (1998); Noa, F. (2002).

nas sociedades dominadas, neste caso pelos portugueses (refiro-me muito concretamente ao caso de Moçambique). A literatura é como se estivesse ao serviço da legitimação da sobreposição cultural, civilizacional e ética em relação ao mundo dos outros. E isso tem muita força porque os mecanismos que são usados para reafirmar esse poder estão inscritos na própria literatura, nas técnicas aplicadas e nas categorias narrativas. Encontramos, portanto, quer nos segmentos narrativos, quer diegéticos, toda a arquitetura de um discurso em que há uma visão dominante em relação àquilo que é representado.

Assim, o espaço literário institui-se como lugar onde se destacam as vozes e as presenças dos colonos portugueses, normalmente protagonistas, do narrador, que com eles implícita e explicitamente se identifica, fato que faz emergir intensamente a questão da identidade, por um lado, como da alteridade, por outro, a forma como o outro é visto. O outro, nessa perspectiva, é o africano, o negro, o mestiço, o miscigenado e todos estão sob o olho construtor da imagem que é feita pelas personagens europeias, pelo narrador e pelo autor, em última instância. Trata-se de imagens muito complexas, muito longe de serem lineares, em que vemos representações paradoxais, com sentimentos de repulsa se misturando e confundindo com os de fascínio, sobretudo quando o objeto é a mulher africana. Tal como o caudal de incompreensões, em que a questão do preconceito muitas vezes se resume a uma ideia errada, um desconhecimento sobre o que era representado, como veremos adiante.

Temos, também, situações em que o olhar do narrador, invariavelmente sob o viés paternalista, é dominado pela compaixão. Sentimento que não significa, necessariamente, uma identificação amorosa, mas que contrariamente traduz um distanciamento em relação àquilo o que é representado. Obviamente, além de nos confrontarmos com imagens de violência, temos também casos de apropriação e, em alguns casos, de ambiguidade.

Mais adiante, discutiremos, ainda, a historicidade dessa literatura e veremos que há um processo evolutivo intrínseco de tal modo que aquilo que se escrevia no início do século XX, será diferente do que as obras dos anos sessenta e setenta nos apresentam. Portanto, é uma literatura que vai evoluindo e se tornando cada vez mais complexa, tanto em termos estéticos como temáticos.

Um dos aspectos marcantes no discurso colonial português – e que vamos encontrar na literatura colonial – é o fato de ser um discurso manifestamente autojustificativo. São, pois, recorrentes as passagens em que permanentemente os textos procuram justificar a presença do colono, como se houvesse uma consciência de que a presença deles naqueles lugares era ilegítima. Daí que a única forma de fazer com que ela se torne legítima é através do discurso. E qual era a justificativa dominante? Fazer com que a colonização se confundisse

com uma gesta messiânica, civilizadora e moralizadora e, segundo eles, para trazer os povos considerados manifestamente atrasados para a iluminação, à civilização.

Mas o que encontramos no texto literário é que essa justificação aparece de uma forma amplificada, complexa, profunda, como se a literatura cumprisse o que Aristóteles já tinha definido, a ideia de a literatura ser mais filosófica que a história. Por conseguinte, uma coisa é lermos um documento histórico, que nos conduz numa determinada linha, num sentido determinado, outra é analisarmos os textos literários que têm as suas especificidades, densidades, complexidades e, não sendo tão linear, o que temos é uma dimensão amplificada da realidade ali representada.

Levanta-se, aqui, claramente a questão da verossimilhança, isto é querer mostrar aquilo que se está a narrar no romance como verdadeiro. A propósito, podemos socorrer-nos do nigeriano Chinua Achebe (2000) que defende que o texto literário reside em si próprio, na sua integridade, e nas intenções que o inspiram e que o orientam. Como vocês devem imaginar, esse é um tema extremamente vasto, larguíssimo. A ideia, então, é que consigamos, de fato, ter uma compreensão mínima do que seria a literatura colonial, refletir sobre ela e observar a sua importância no passado e nos nossos dias, percebendo os fenômenos correlacionados que temos vivido e que não deixam de ter o seu fundamento na ignorância.

2. O PROCESSO EVOLUTIVO DA LITERATURA COLONIAL

Essa é uma literatura que tem um curso histórico muito marcado e que nos permite perceber como esse mesmo percurso concorreu para a sua própria autodefinição. Ela é, pois, tributária das narrativas de viagem, de toda uma literatura do ocidente que se foi intensificando, ganhando forma, sobretudo com – segundo os próprios portugueses – as viagens de descobertas, ou as viagens de exploração. Mais tarde, viagens de exploração científica. Todas essas narrativas e toda a produção poética irão, de certo modo, desaguar naquilo que é, ou vai passar a ser a literatura colonial, e que se tornará mais sistemática a partir das duas primeiras décadas do século XX.

É verdade que, além dessas motivações literárias, o fato de fazer parte de uma tradição literária em que o encontro com o outro se torna tema, há também motivações políticas. No caso de Portugal, prende-se muito com a ascensão do Estado Novo, em 1926. Depois da Conferência de Berlim, em 1884-85, o Estado Novo irá protagonizar a revitalização da colonização portuguesa em África, com a política da presença efetiva, muito particularmente em Moçambique. E a literatura colonial entra no pacote dos produtos culturais que deveriam exatamente coadjuvar esse fortalecimento da presença colonial em África. É por isso que,

além de prêmios que foram criados para os autores coloniais, através da Agência Geral das Colônias, houve uma série de iniciativas para visibilizar essa literatura, que obviamente não se cingiu apenas à poesia e ao conto, mas que teve como grande marco, a sua referência mais emblemática: o romance.

Embora para Milan Kundera (1998), o espírito do romance resida na “sagesse de l’incertude” (p. 18), baseada na relatividade e na ambiguidade, será a crença na ideia da descoberta e da totalidade que inspirará e dominará a produção literária colonial.

Essa é uma literatura que irá construir a sua própria historicidade ao longo dos anos. Assim, nas primeiras décadas do século XX, temos uma escrita dominada por um enorme e indisfarçável deslumbramento em relação a uma África e aos seres que estavam, de certo modo, a ser “redescobertos”. Essa é uma perspectiva dominante nesta primeira fase, a fase exótica. Sintomaticamente, será um misto de fascínio e de estranheza que dominará a visão do europeu, tanto do narrador como dos protagonistas, diante de uma realidade que era uma novidade completa. Para uma melhor ilustração desta fase exótica e dos seus traços caracterológicos, gostaria de partilhar a passagem que se segue, retirada do romance *Sinfonia Bárbara* (1935: 25) de Eduardo Correia de Matos:

(...) nem a mais leve brisa acaricia as vergôntes, imóveis como se houvessem sido petrificadas, nem as borboletas, abundantes por estes sítios, tão vistosas em sua garridice de cores, procuram com a tromba espiralada o pólen adocicado de escassas leguminosas. O ativo colibri africano não adeja agora em torno às corolas procurando os insetos da sua alimentação. Não se ouve o gemer enamorado das rolas, nem o grito metálico do galo do mato. Afundou-se a vida na tumba do silêncio. A natureza adormeceu, amodorrada pelo soalheiro, exausta de calor e de sede. Paira no ambiente uma expectativa tenebrosa. Recolhidos em seus quartéis, os habitantes deste lugar, que vivem em contato com o mundo da matéria bruta e conhecem os seus ardis, dispõem-se resignados a suportar os rigores da calamidade. (MATOS, 1935, p. 25)

Através dessa descrição, numa linguagem expressivamente datada, o que percebemos é que o narrador funciona como um guia etnográfico, mostrando ao leitor, neste caso, o europeu metropolitano e os colonos que vivem em Moçambique e nos outros países africanos, este novo mundo que se vai colocando aos seus olhos, com uma linguagem toda ela carregada de desmesurado fascínio e, ao mesmo tempo, de algum estranhamento, perceptível nessa descrição da paisagem.

Temos, também, outra passagem reveladora, agora em relação a uma personagem do romance *Zambeziã: cenas da vida colonial* (1927) de Emílio de San Bruno. Trata-se de uma descrição de uma personagem africana, negra, a partir do olhar deslumbrado de um oficial português, o tenente Paulo, recém-chegado à Zambézia, região centro-norte de

Moçambique: “Efectivamente é esquisito isto, pensava Paulo”. “Isto” em ostensiva referência à personagem africana feminina, com todo o lastro preconceituoso por detrás, e que concorre para a coisificação da mulher e que prossegue, no monólogo interior:

(...) Isto é uma raridade. Uma preta assim, com as feições tão correctas, com o nariz tão regular, e a esbelteza do corpo... e o pé, que não é o chato espalmado pé da preta!, O Lucena tinha razão! Isto é uma bela rapariga em toda a parte... e tem o cabelo corredio [afinal, ela era mestiça]! Um pouco encrespado, é verdade, mas nada que se pareça com as ásperas carapinhas.... Com certeza esta rapariga na Europa fazia fortuna!... (SAN BRUNO, 1927, p.119)

Esse é um excerto extremamente elucidativo sobre a forma como o colono, o homem branco, confronta-se com uma realidade que o seu íntimo tem dificuldade em processar e aceitar. Íntimo esse respaldado sobre um inabalável código de valores, tanto do ponto de vista ético como estético, e que vai obviamente pesar na forma como ele lida com o mundo circundante.

Como podemos verificar, esta fase inicial da literatura colonial, dominada por esta visão deslumbrada pode parecer, à partida, ingênua, mas de fato não é, muito pelo contrário, pois ela transporta uma grande carga avaliativa, não explícita, de juízos de valor que estão obviamente atacadados na cultura e civilização ocidentais.

A segunda fase, a que atribuímos o nome de fase doutrinária, entre os anos 40 e 60, é fortemente ideológica. Essa é uma fase em que, de fato, a influência do Estado Novo se faz sentir com muito peso. Aqui, a postura colonial - já não se trata apenas de discurso colonial, mas colonialista, em que há uma espécie de vanglória da presença colonial, do sistema colonialista em Moçambique e em África - acaba por transparecer no discurso das personagens, mas sobretudo no discurso do narrador.

Em termos diegéticos, o espaço dominante é o campo, e não é por acaso, visto que a grande justificativa dos portugueses é que estavam em África para transformar o continente. Daí que o campo, espaço inóspito por excelência, ajudava a legitimar esse discurso. Isto é, do ponto de vista deles, toda transformação seria por obra de uma ação benemérita, messiânica dos colonos e, apesar de haver algumas passagens de romances onde a cidade também está presente, neste caso a cidade colonial, o campo é que acaba por ser o lugar privilegiado em grande parte das narrativas.

Rodrigues Júnior, que pode ser visto como uma espécie de porta-voz literário da ideologia colonial, em grande parte dos seus romances, como no caso de *Calanga* (1955), deixa bem manifesta esta vocação rural da literatura colonial:

(...) esquecia-se o Administrador que era servindo o branco que o negro havia de assimilar melhor os hábitos da nossa gente; que era trabalhando nos campos que o negro modificaria os processos primitivos das culturas, para se desprender dos velhos costumes e ir, com êxito, para as machambas [as plantações] trabalhar nos seus campos (RODRIGUES JUNIOR, 1955, p. 129).

O que sobressai, na verdade, é que esta carga ideológica tem uma função não só justificativa, mas uma espécie de uma função pedagógica, pedagogia colonial neste caso, no sentido de que o que o colono estava ali a realizar era para o bem dos africanos. Embora o verdadeiro beneficiário fosse o colono, sobretudo a metrópole, a demagogia colonial investia na mensagem de que tudo era feito para o bem dos africanos porque iria trazer civilização e melhores condições de vida para eles. Com base nos dezoito romances que constituíram o corpus da dissertação de doutoramento que dá substância a *Império, Mito e Miopia, Moçambique como Invenção Literária*, foi possível perceber que esta foi a fase esteticamente menos bem conseguida, porque se tratava de uma escrita profundamente programática, na lógica do ideal colonial.

Finalmente, temos a última fase, a fase cosmopolita. Assim a designamos por trazer uma maior abertura, uma maior complexidade representacional, além de que o espaço diegético por excelência passa a ser a cidade. Portanto, todas as problemáticas que atravessam os romances mostram, revelam-nos já uma maior abertura em relação às vivências das próprias personagens que são representadas, e bem como do próprio discurso, a nível da narrativa, a nível das descrições. Podemos considerar que também há uma maior sofisticação quer do ponto de vista do discurso como estético.

Esta maior complexidade e sofisticação discursiva resulta, primeiro, porque há uma natural evolução dessa literatura - ela vai crescendo e ganhando qualidade estética, mesmo tendo em conta alguns casos menos conseguidos nesta fase cosmopolita. O que se verificou é que os autores coloniais foram sendo expostos às influências do modernismo no Ocidente, com todas as suas variantes como o dadaísmo, o futurismo, os movimento da Presença e do Neo-Realismo português que, obviamente, estimularam novas dinâmicas, a nível da criação literária, e que assim ganharia uma maior sofisticação estética.

Por outro lado, temos as pressões que Portugal e os outros colonizadores iam sofrendo sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, com as insistentes exigências das Nações Unidas, para que as potências colonizadores deixassem os territórios por eles ocupados de modo a serem governados pelos povos autóctones.

A literatura colonial irá, assim, refletir o impacto de todas estas dinâmicas e transformações que concorrerem para a sua complexidade, profundidade bem como para

alguma ambiguidade dados os aspetos contraditórios em relação àquilo que a literatura colonial anteriormente nos apresentava, isto é, uma defesa categórica e inegociável da colonização. O que, no essencial, esta fase cosmopolita nos revela é que os alicerces dos discursos autojustificativos começam, em certa medida, a vacilar.

É verdade que o espaço urbano e tudo o que lhe era correlativo ganha particular protagonismo nessa fase, de tal modo que toda a complexidade existencial, quer aquela resultante da relação entre os colonos quer da relação dos colonos com os nativos, vai obrigar também a um redimensionamento dessa literatura. Alguns excertos de alguns romances que se inscrevem nessa fase, e que irei seguidamente partilhar, são reveladores de que alguma coisa diferente estava a acontecer na sociedade colonial e com impactos na produção literária. Um dos autores mais profícuos e mais emblemáticos dessa fase é, sem sombra de dúvidas, Eduardo Paixão que, na sua obra *Cacimbo* (1974), nos oferece um retrato vivo de um dos lugares mais marcantes da noite ou da vida boêmia da cidade colonial, neste caso Lourença Marques, hoje Maputo:

Todas as cidades têm uma face escondida, uma face que passa despercebida à maioria dos seus habitantes. É o monturo das cidades onde desaguam, num febril cachoar, todas as misérias, todas as ignomínias, todas as tragédias, todas as tristezas que se fundem, se caldeiam num enorme cadinho na semiobscuridade de ambientes, formando uma vida à parte como satélite do planeta mãe.

A Rua Araújo é a face oculta de Lourenço Marques. Bares jorrando luz, música estridente de máquinas, gira discos, bebidas correndo em balcões ensebados, homens solitários que buscam companhia de raparigas negras em intervalos breves que precedem horas de amor em camas toscas dos bairros de caniço⁹; clubes noturnos, luxuosos uns, modernos outros, frequentados de acordo com as algibeiras dos homens que as procuram, já noite dentro quando a outra cidade dorme tranquilamente nas suas casas, subindo em declive suave de ao pé do mar até as terras altas, aos bairros modestos de gente humilde, aos bairros elegantes dos bem instalados na vida (PAIXÃO, 1974, pp. 103-104).

Nessa descrição podemos perceber as fronteiras ora rígidas ora fluidas entre a cidade de cimento e o subúrbio, com a galeria de personagens que fazem a transição cotidiana de um lugar para o outro, e em que as assimetrias socioeconómicas são incontornáveis.

Gostaríamos de fazer mais um destaque, tendo como referência o subúrbio, que tem uma importância fulcral na compreensão do universo colonial, pelo fato de ser uma zona da fronteira, um poderoso *lugar de contacto* (Pratt, 1991) entre o campo e a cidade. Os africanos migraram, atraídos pela cidade, vindos do campo, mas não chegavam efetivamente a estabelecer-se na cidade, por onde apenas circulavam apenas por imperativos de ordem

9 Caniço é a forma como eram designados os bairros suburbanos da cidade de Lourenço Marques onde vivia grande parte da população africana, negra, constituídos por casas de construção muito precária, de madeira e zinco.

laboral. Era assim que eles se instalavam nesses espaços periféricos, tal como acontece no Brasil, com os favelados. Estes bairros suburbanos foram também muito importantes do ponto de vista sociocultural, pois foi dali onde emergiu a maior parte das elites africanas. Algumas das maiores referências literárias moçambicanas vieram do subúrbio, casos de Noémia de Sousa e José Craveirinha. Apesar da relevância sociocultural do subúrbio, ele não deixava de traduzir as injustiças da presença colonial, tal era o estado de miséria em que muitas vezes se encontravam mergulhado, como podemos verificar em *Ku Femba* (1974) de João Salva-Rey:

Deu uma volta muito grande por aqueles bairros pobres, formigueiros imensos de quatrocentos mil almas a esgaratarem penosamente a vida para terem de comer, de manhã, ao levantar, e à noite, ao deitar - mboa [folha de abóbora], farinha de milho cozido, ou mandioca pilada, e, entre os mais ricos, de vez em quando, um naco de pão para ensopar no molho de amendoim...

Orientou-se como pôde na paisagem sempre igual, ruas e carreiros retorcidos, palhotas desconjuntadas de caniço velho, aqui e além, raras casinhas carcomidas, de madeira e zinco, sobressaindo, não obstante os pilares semipodres e o zinco roído como se fossem belos palácios de uma Renascença - sem raízes. E naturalmente, sem futuro.

Charcos em profusão de águas estagnadas e dejetos putrefatos espalhevam reflexos doirados do sol.

(SALVA-REY, 1974, pp. 304-305).

É, perante esse quadro decadente que Frantz Fanon (1961) considera que o “mundo colonial é um mundo compartimentado” (p. 8), “um mundo cortado ao meio” (p. 9). Isto é,

A cidade do colono é uma cidade farta, indolente, e a sua pança está sempre cheia de coisas boas. A cidade do colono é uma cidade de Brancos, de estrangeiros. A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a aldeia negra, a medina, a reserva, é um lugar de má fama, habitado por homens de má fama¹⁰. (Fanon, 1961, p. 10).

Na fase cosmopolita, onde se inscreve esse romance de João Salva-Rey, o que temos é uma maior complexidade do que é narrado e em que já se encontra diluída uma certa linearidade da visão prevalecente nas fases anteriores. Nesta fase, não espanta depararmos com narradores adoptando uma atitude autocrítica em relação à própria sociedade colonial pela forma como lidava com os africanos.

10 Isto obviamente na óptica do colonizador.

3. POTENCIALIDADES DO ROMANCE: A NARRAÇÃO E A DESCRIÇÃO AO SERVIÇO DA INVENÇÃO/NEGAÇÃO DO *OUTRO*

Como sabemos, o romance é o gênero que, por tradição, tem uma vocação para o realismo e para a ideia de totalidade. Isto é, tem a ambição de ser o mais abrangente possível, o mais realista possível, dimensões que estão muito presentes no romance colonial. A nossa opção pela análise do romance foi no sentido de explorarmos em toda a sua amplitude, os processos de afirmação dos sujeitos representativos da mundividência colonial, da sobreposição de toda a sua plataforma cultural, civilizacional e ética, ao mesmo tempo que nega o outro, em toda a sua integridade existencial quer do ponto de vista psicológico e antropológico ou sociológico, procurando sempre preservar “essa ilusão de realidade”, segundo Leo Bersani (1984: 64). Circunstância que leva Edward Foster (1990: 34) a considerar que “o romance está encharcado de humanidade”. Para o bem e para o mal.

Embora nos tenhamos habituado a deixar-nos levar e seduzir pelo dinamismo da narração das ações no romance, conhecidos como momentos de avanço das histórias, as descrições, tradicionalmente funcionando como momentos de pausa, são o mais poderoso manancial, no caso específico do romance colonial, de indícios e informações sobre a própria história, as personagens, os lugares, o tempo, as linguagens, os costumes, a posição e as motivações do autor/narrador, a carga ideológica, os ideais, as convicções, as fragilidades, as contradições e os preconceitos que dão corpo à construção do próprio romance.

Não posso também deixar de partilhar duas passagens elucidativas, de dois romances de Rodrigues Júnior, sobre a importância da descrição no romance colonial. Temos este primeiro excerto retirado de *O branco da Motase* (1952) :

(...) o Niassa¹¹ estava a pedir gente branca para o povoar. [...] Não! Estava decidido, não voltaria, passasse que passasse, o Niassa também era terra portuguesa, também era Portugal. (*O branco da Motase*, p. 8).

E, agora, este posicionamento do narrador, em *Calanga* (1955):

Os tempos mudaram. Há outros hábitos. Este administrador tinha vindo da Metrópole há pouco tempo, com o seu curso colonial. Supunha trazer consigo ciência certa das coisas de África, quando afinal era no mato, em contato com os problemas os quais são diferentes de circunscrição para circunscrição, que ele havia de formar o colono o seu espírito colonial. [...] Os pequenos colonos não desertam. Mesmo passando miséria, vertendo lágrimas. (*Calanga*, pp. 66-67)

11 Uma das províncias do norte de Moçambique.

4. A REPRESENTAÇÃO DOS SERES OU A VOLÚPIA DO PRECONCEITO: A IMAGEM DA MULHER AFRICANA

Há claramente uma relação hierárquica entre as personagens do romance baseada na cor da pele, na cultura, na religião e no sexo.

Se há domínio onde o preconceito, no romance colonial, atinge um estágio quase apoteótico é o que tem a ver com a representação da mulher. É aí onde nos deparamos com muitos dos fundamentos, mas também muitas das contradições, em relação à representação do outro. Portanto, a mulher, sobretudo a mulher negra, africana, acaba por ser objeto de uma tripla subordinação: primeiro, ela é subordinada do patriarcado negro, mundo do qual faz parte; segundo, acaba por ser duplamente subalternizada pelo homem branco, por um lado, porque é homem, por outro, porque é um homem branco. Temos, portanto, uma subordinação sexual (em relação aos homens africanos e europeus) e racial, em relação ao homem branco, cujo empreendimento é extremamente racista e machista.

Uma das justificações da colonização portuguesa, e que serve de mote para se manter até hoje tal crença, é a de que Portugal era (e é) um país de brandos costumes, que fez uma boa colonização, e que teve uma boa relação com os colonizados. As teses lusotropicalistas de Gilberto Freyre ajudaram muito o Estado Novo a alimentar este delírio autolegitimador. Porém, a História mostra-nos que, de fato, se tratou de uma colonização com elevado poder destrutivo, tal como as outras colonizações. E como muito bem afirma Mário Pinto de Andrade, no prefácio ao *Discurso sobre o Colonialismo* de Aimé Césaire, a colonização foi “um odioso empreendimento etnocidário” (Andrade 1978: 5), dado o seu lastro destrutivo em relação a muitos valores dos africanos, para não falarmos da escravatura, que por si só, é uma demonstração mais que bastante de como se tratou de um processo indiscutivelmente trágico para os africanos e para a humanidade.

Atendo-nos à representação da mulher na literatura colonial, como já referimos atrás, encontramos aí alguns dos fundamentos e algumas contradições da colonização portuguesa. Tendo a colonização sido, sobretudo, um empreendimento masculino, do preconceito ao estereótipo, o romance colonial é muito fértil em imagens da mulher africana (negra ou mulata) cristalizadas no imaginário coletivo. A mulher negra/mulata acaba por desencadear um duplo sentimento no colono: fascínio (aquilo que é diferente) e repulsa (o que não pode ser igual). É aqui onde melhor encontramos espelhada a ambivalência do colonialismo português que persiste até hoje, em discursos e posturas também ambíguos e contraditórios.

Apartir de, pelo menos, quatro estereótipos que gostaria de partilhar convosco, é possível comprovar como, na literatura colonial, o olhar sobre a mulher era, pois, profundamente discriminatório e redutor.

O primeiro estereótipo inscreve-se na lógica de o colono considerar os africanos, no geral, como falsos, mentirosos ou dissimulados. Fixemo-nos, então, nesta passagem, que fala por si, de *Terra Conquistada*, de Eduardo Correia de Matos (1946):

Francisco interrompeu o serviço e dirigiu-se à varanda da pequena casa, madeira e zinco, para ver a moça.

Acompanhada de Carolina, criada da senhora do engenheiro Boavida, chefe da Missão, estava Majioa, de olhos fixos no solo, afetando o pudor, limitando-se a abanar a cabeça e a bandear o corpo às perguntas que o branco lhe dirigia.

Carolina, com todas as manhas características das mulheres da sua raça, acrescidas de muitas mais, colhidas em longo trato com os brancos, explicou aquela esquivação de Majioa.

- Não pode falar, *muzungo*¹². Está com vergonha. (CORREIA DE MATOS, 1946, pp. 28, 29)

Além de insinuações, pouco abonatórias, em relação a Majioa, temos esta afirmação categórica, por parte do narrador, que parece confirmar uma tese cristalizada no imaginário colonial, em relação à mulher africana: “Carolina, com todas as manhas, características das mulheres da sua raça, acrescidas de muitas outras”.

O outro estereótipo bastante cultivado pelo romance colonial é o da mulher como força de trabalho:

Francisco ia ter, portas adentro, pela primeira vez na sua vida em África, uma mulher de côr [sic]. Reconhecera a necessidade de que alguém velasse por ele, principalmente na doença. Passaria a ter quem cuidasse da sua roupa, da comida e da casa. (CORREIA DE MATOS, 1946, p.29)

Aqui, além do eufemismo muito recorrente no discurso colonial, “mulher de cor”, em referência à mulher negra, fica evidente qual o lugar e o papel que a personagem feminina que entrava pela casa adentro de Francisco teria: “passaria a ter quem cuidasse da sua roupa, da comida e da casa”.

O terceiro estereótipo é o da mulher submissa, muito bem ilustrado nesta passagem de *O branco da Motase* (1952), de Rodrigues Júnior:

12 Homem branco, segundo algumas línguas de origem banto.

A Motase ficou inquieta. Com certeza que os [à mulher e aos filhos do companheiro branco] não queria aqui. Nunca lhe falara nisso. Os brancos quando arranjam dinheiro, não querem viver no mato com a mulher e os filhos. No mato, nas condições em que ele estava, só uma mulher negra o acompanharia. (RODRIGUES JUNIOR, 1952, p. 91).

O grau de submissão da Motase, tal como de muitas outras mulheres representadas no romance colonial, por um lado, significa abdicação de si própria, e, por outro, e de forma concomitante, o silêncio dela funcionava como uma das maiores expressões, eivada de natural simbolismo, da sua subalternização tanto no universo diegético como no próprio discurso. Mais uma vez, fica evidenciando quão profundamente desiguais eram as relações de poder neste universo com a mulher africana transportando o duplo fardo da cor da pele e da sua condição feminina.

É essa dupla condição, que vai, pois, sobressair no quarto e último estereótipo identificado com efeito nesta apresentação: da mulher africana como objeto sexual.

Confrontamo-nos, aqui, do nosso ponto de vista, diante do estereótipo da mulher enquanto objeto sexual, com a representação preconceituosa mais extremada e complexa da mulher africana no romance colonial. Duas passagens, pela forma como estão representadas pelos respectivos narradores, impõem-se como verdadeiramente ilustrativas desta dimensão. A primeira, em *Sehura* (1944), de Rodrigues Júnior:

A Sehura era uma rapariga mulata, uma dessas raparigas destinadas a viverem “apenas” com o branco. Fôra criada de certa maneira: sabia ler e escrever o português com relativa facilidade; tinha artes de cozinhar, e ajeitava-se a tratar da roupa [...]

Sehura tinha apenas um defeito para mim: fumava [...] Mas a Sehura era uma mulher escultural.

Sempre que ela passava, os brancos ficavam com os olhos presos nos seus encantos físicos. Eu não devia ter fugido à regra. Fiquei como os outros gozando o baloiçar das ancas roliças. (RODRIGUES JÚNIOR, 1944, p. 38)

A segunda passagem, extraída do romance *O Mulungo* (1974) de Eduardo Paixão, leva ao limite a construção preconceituosa e mitificadora da mulata, objeto das derivas mais delirantes da imaginação libidinosa e despudorada do colono português:

Era famosa a Clara, como mulher de fogoso temperamento na cama, produto de dois sangues ardentes, o asiático e o africano que num só se fundiram, correndo nas veias duma rapariga esbelta que despertava o interesse dos homens.

Alta, elegante, de pele macia e aveludada, cor de canela, carne tépida e fremente de desejo, pernas esguias, perfeitas, ancas nervosas como de impala, busto bem proporcionado de seios redondos e duros rematados por uma cúpula negra donde saía um botão vermelho-escuro, como cabeça de dedo, a boca de lábios sensuais que se abriam num permanente

sorriso como romã madura, pondo a descoberto dentes alvos e firmes. Clara recebia na sua cama uma clientela escolhida de brancos, fazendo-se pagar bem pelas noites de amor que proporcionava. (PAIXÃO. 1974, pp. 133-134).

Tal como muitas outras mulheres representadas neste viés preconceituoso e estereotipado, a imagem que daí emana, plena na sua zoomorfização, cristaliza-se na constante repetição de experiências tipificadas bem como de certas fórmulas discursivas que traduzem uma indisfarçável superficialidade (Reeves, 2017). Como sabemos, os estereótipos consistem em generalizações não objetivas, geralmente a respeito de grupos de pessoas, e que se baseiam essencialmente em crenças profundamente interiorizadas. E, uma vez mais, esses exemplos revelam-nos não só a trajetória do desejo, como explica Bhabha (1995: 70), mas também como o discurso colonial se institui como aparato de poder.

CONCLUSÃO

A revisitação da literatura colonial, cada vez mais obrigatória tendo em conta as profundas tensões raciais, socioculturais, étnicas e religiosas vividas no nosso tempo, não significa de forma alguma legitimar, ou fazer apologia dessa literatura, mesmo tendo em conta o seu papel histórico.

Trata-se, sim, de aguçar a nossa capacidade de leitura, de interpretação do passado e do presente. Estamos, pois, diante de um vasto laboratório adormecido que objeto de uma exegese consistente e consequente, pode concorrer para o questionamento, alargamento e aprofundamento dos nossos horizontes intelectuais, culturais e éticos.

Afinal, um dos grandes desafios da humanidade e do futuro é o de cada um de nós ser capaz de lidar com a diferença, com a diversidade, seja ela qual for, como uma oportunidade e não como um desvio ou uma ameaça. E recusando todas as formas de intolerância tanto racial, sexual, religiosa, étnica, cultural, como política ou socioeconómica.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, Chinua. *Home and exile*. Oxford: University Press, 2000.
- ANDRADE, Mário Pinto de. “Prefácio”, Aimé Cesaire, *Discurso sobre o Colonialismo*. Lisboa, Livraria Sá da Costa, pp. 5-11.
- BERSANI, Leo. “O Realismo e o Medo do Desejo”, in Todorov, Tzevetan, *Literatura e Realidade (Que é o Realismo)*. Lisboa: D. Quixote, 1984, pp. 51-86.
- BHABHA, Homi K. *The location of culture*. London, Routledge, 1995.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*, Lisboa, Ulmeiro, [s.d.].
- FORSTER, Edward (1990). *Aspects of Novel*. London: Penguin Books.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- JUNIOR, M. Rodrigues. *Sehura. Romance moçambicano*. Lisboa, 1944.
- JUNIOR, M. Rodrigues. *O branco da Motase. Romance colonial*. Lisboa, 1952.
- JUNIOR, M. Rodrigues. *Calanga. Romance*. Lourenço Marques, 1955.
- KUNDERA, Milan. *L’art du roman*. Paris, Éditions Gallimard, 1986.
- LABAN, Michel. Moçambique. *Encontro com os escritores*. Porto: Fundação Eng. Antonio de Almeida, 1998.
- MATOS, Eduardo Correia de. *Sinfonia Bárbara. Romance africano*. Lourenço Marques, Livraria Académica, 1935.
- NOA, Francisco. *Império, Mito e Miopia. Moçambique como invenção literária*. São Paulo: Kapulana, 2015.
- PAIXÃO, Eduardo. *O mulungu*. Lourenço Marques, 1974.
- PRATT, Mary Louise (1991). “Arts of Contact Zone”, 1991, <http://www.jstor.org/stable/25595469>.

REEVES, Reagan (2017) "The Portrayal of European and Colonized Native Women in Post-Colonial Literature", <https://asu-ir.tdl.org/handle/2346.1/30825>

SAID, Edward (1996). *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.

SALVA-REY, João. *Ku Femba*, 2ª ed. Lisboa, Vento Sul, 1986.

3 LETRAS NO PERÍODO COLONIAL E SUAS APROPRIAÇÕES NACIONALISTAS¹³

João Adolfo Hansen¹⁴

Agradeço a generosidade do convite para fazer essa palestra, e como acredito que ela tem um tema que propõe uma articulação, que é a apropriação das letras coloniais nos programas românticos, principalmente de constituição da literatura nacional a partir do século XIX, acredito que essas letras não sejam tão evidentes, tão óbvias, para um leitor de hoje. Por isso eu gostaria de lembrar rapidamente que, no antigo Estado Português, no Estado português do século XVI, quando foi descoberto o Brasil, assim como no Estado português do começo do século XVII, quando os portugueses conquistaram São Luís do Maranhão e expulsaram os franceses, constituindo assim um outro Estado colonial, o Estado do Maranhão e Grão-Pará; esse período do século XVI, XVII e do XVIII, e, pelo menos do Brasil, com uma pequena extensão até a Independência, em 1822, tínhamos as Belas-Letras, que eram ordenadas por padrões retóricos e padrões teológico-políticos.

Digo *Belas-Letras*, e não *Literatura*, pois a *Literatura* é a invenção de um regime ficcional dotado de autonomia estética e de autonomia mercadológica que até então não havia. A prática das Belas-Letras se localizava no centro do poder, que era a corte, e dos saberes, que era a Universidade, e na extensão de ambas, que eram as Academias. Sabe-se também que as letras eram produzidas em conventos, onde a reclusão das mulheres era mais social, que sexual, permitia trocas simbólicas contínuas com o exterior.

Ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, foi muito comum em Portugal o tipo da freira poeta, como a exemplo de Violante do Céu¹⁵, e uma correspondência contínua que era trocada entre as ordens religiosas, que propunham motes a serem glosados poeticamente em certames poéticos que eram espécies de competições poéticas.

13 Transcrição de palestra homônima realizada no dia 22 de outubro de 2020 para Universidade Federal de São Paulo como atividade vinculada ao curso de especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, territórios e deslocamentos – Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares* (UNIFESP/UAB/CAPES). A transcrição foi realizada por Conrado Augusto Barga Fogagnoli, professor que atuou como orientador no referido curso de especialização, e foi devidamente revista pelo palestrante.

14 É professor titular aposentado de Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Foi professor visitante na Universidad de Chile, na Stanford University, na UCLA, na École des Hautes Études de Paris e pesquisador sênior da Pós-Graduação em Letras, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

15 Violante Montesino foi uma freira dominicana portuguesa, nascida em Lisboa em 1602. É mais conhecida como Sóror Violante do Céu.

Lembro que em 1689, quando a freira mexicana Soror Juana Inês de la Cruz publicou *Inundación Castálida*, as freiras portuguesas solicitaram que ela escrevesse algo para sua ordem e a mexicana enviou um conjunto de 20 enigmas trovados. Eram 20 poemas, em forma de quarteto, todos eles enigmáticos. Os poemas chegaram em Lisboa em 1693 e imediatamente foram copiados e se tornaram matéria de imitações, de emulações e interpretações poéticas na Casa do Prazer, que era uma Academia de freiras letradas¹⁶. Da mesma maneira, lembro que na cidade de São Salvador, na Bahia, no fim do século XVII, nas tardes de sábado, os jesuítas tinham a *quinta do tanque*, que era um lugar a certa distância de Salvador, onde eles plantavam árvores e plantas que traziam da Ásia e da África, aclimatando no Brasil, e realizavam ali certames letrados. Homens letrados do lugar como o padre Antônio Vieira e seu irmão Bernardo Vieira Ravasco, o filho de Bernardo, Gonçalo de Albuquerque Cavalcanti, Gregório de Matos e Guerra, seu irmão, Eusébio de Matos, Sebastião da Rocha Pita, Manuel Botelho de Oliveira e muitos outros competiam nesses certames, produzindo poemas de vários gêneros, nos quais eles imitavam as principais autoridades poéticas do tempo, que eram Camões, Góngora e Quevedo.

Pode-se dizer que a prática das letras nesse tempo era uma espécie de jurisprudência, ou seja, uma prática de bons usos da linguagem que eram fundamentados num costume, o das autoridades retóricas e das autoridades poéticas, que era muito antigo e anônimo. A poesia se incluía naturalmente na concepção corporativista da monarquia absolutista, que era fundamentada na teologia cristã, a qual afirma uma causa primeira, que ao mesmo tempo é causa final da história, que é o Deus católico, que hierarquizava e orientava todas as espécies criadas no tempo segundo as três analogias escolásticas: a *atribuição*, a *proporção* e a *proporcionalidade*, pelas quais a natureza e a história eram entendidas como efeitos e signos dessa causa de Deus.

A hierarquia era então doutrinada escolasticamente pela autoridade de São Tomás de Aquino e definida sempre como uma unidade e integração do corpo político do Estado. Nessa integração, a liberdade dos súditos se definia de uma maneira que para nós parece paradoxal, já que ela era definida como subordinação a papéis estamentais que eram constituídos e limitados por privilégios. E na doutrina do poder monárquico do império português como política católica, que era exercida pelo rei sobre um corpo político de membros subordinados, ou súditos, era nuclear um conceito, que era o de *bem comum*, que os juristas do tempo definiam como uma harmonia social, que nascia do autocontrole das paixões exercido pelos membros desse corpo político que reprimia seus interesses particulares em função de um

16 Cf. Juana Inês de La Cruz, Sor. *Enigmas ofrecidos a la Casa del Placer*. Ed. Antonio Alatorre. México D.F.: Colegio de Mexico, 1994.

bem comum. Quer dizer, eles reprimiam os interesses particulares para obterem e manterem a concórdia do todo como unidade da paz.

Nesse contexto, estava sempre pressuposto o corporativismo - lembre-se que essas sociedades se definem como *corpo* - e a atividade política era sempre orientada para a resolução de conflitos de interesses entre os estamentos, entre as ordens sociais, entre os indivíduos e representações, conforme uma expressão que ainda hoje é corrente no Brasil, que é a de *fazer justiça*, quer dizer, atribuindo a cada um, a cada indivíduo, o papel que lhe competia ter na hierarquia dos privilégios segundo o princípio latino do direito canônico *Suum cuique tribuere*, ou seja, “atribuir a cada um o que é seu”. Assim, o termo *política* era entendido como uma arte que se opunha radicalmente a Maquiavel, era uma arte anti-maquiavélica, e que se opunha também radicalmente ao protestantismo - ela era anti-luterano e anti-calvinista - e que era uma arte definida como uma técnica de *obter, manter e ampliar* o poder segundo uma razão de Estado soberana, corporificada no rei. Nesse sentido, a ordem hierárquica era sempre orientada eticamente por um conceito, que Giovanni Bottero havia estabelecido catolicamente, que era o conceito de *interesse*. A ideia era a de que cada parte deveria se contentar com o que era e com o que fazia, colaborando assim com esse autocontrole para a concórdia e a paz do chamado *bem comum*, para deste modo terem atendidos os interesses particulares. Assim, a ideia do autocontrole da vontade e da liberdade era realizada publicamente como adequação da representação que cada um fazia de si mesmo para os outros, formas do aparato hierárquico.

Neste sentido, encontramos as chamadas *pragmáticas*, que são ordens vindas da Coroa e que determinam, por exemplo, quem pode usar a cor vermelha, quem pode usar seda, o tamanho da cauda de um vestido, quem usa *vossa excelência*, quem é *ilustre* etc. Tratava-se de uma regulação total de todas as práticas. A ideia também consistia em que esse autocontrole que cada indivíduo deveria ter das próprias paixões reproduzia, nas representações que se fazia de si mesmo para os outros publicamente, as virtudes católicas que eram virtudes anti-heréticas e que permitiam manter a coesão pacífica do corpo político do império.

Sendo assim, uma distinção que é nossa desde pelo menos a Revolução Francesa, que é a distinção iluminista-liberal de *público* e *privado*, ela não existia, ou ao menos não era nítida. Em decorrência disso, no caso das Belas-Letras, os conceitos de *autoria*, de *obra* e de *público* eram concebidos, eram definidos de modo muito diferente do nosso modo burguês de hoje. Os poetas, por exemplo, tinham a posse mas não tinham a propriedade privada das obras, pois não havia mercado, como livre concorrência de mercadorias burguesas, como *originalidade*, *direitos autorais* e como *plágio*. Por isso, não havia também a figura do artista como autonomia crítica e autonomia estética. O fundamento da linguagem das obras era

a metafísica escolástica e as obras não conheciam nenhuma autonomia estética, tal como elas passaram a ter depois de Kant, no sentido kantiano da contemplação desinteressada, pois as obras eram feitas já se integrando imediatamente, simultaneamente, nos *decoros* das ocasiões solenes e das ocasiões polêmicas da hierarquia.

Quanto ao público das obras, ele não era como ele será a partir do século XVIII iluminista, a *opinião pública*, teoricamente dotada de representatividade democrática e iniciativa crítica, que são específicas do interesse particular de uma fração e de uma particularidade ideológica de classe social. O público era definido como a totalidade mística do corpo político que era figurada na representação como *bem comum* do Estado. Isso significa que cada destinatário que era figurado na representação das Letras aparecia incluído na totalidade pressuposta e ele sempre devia reconhecer a sua posição como súdito, ou seja, como membro subordinado. Em outras palavras, as Letras desse tempo, as chamadas *belas-letras* sempre reproduziam aquilo que cada membro do corpo político já era, ao mesmo tempo que determinavam o que ele deveria ser, permanecendo sendo o que ele já era. Deste modo, o espaço público que era figurado nas representações letradas definia-se como uma totalidade do *bem comum* e era como uma espécie de teatro corporativo, um teatro corporativista, no qual se revelava para o próprio público das obras a totalidade do público como uma totalidade jurídica, uma totalidade jurídico-mística, no sentido de ser unida, e destinatários que se integravam em ordens e estamentos sempre subordinados ao rei. Justamente por isso, impunha-se a todas as artes a normatividade retórica, ou seja, a instituição retórica, sistematizada inicialmente por Aristóteles como a técnica de bem falar, de falar bem publicamente, posteriormente retomada por romanos como Cícero e depois continuada em milhares de práticas até a fundação da Companhia de Jesus. Quando os padres começaram a utilizar a retórica latina e a retórica grega como *técnica* de ordenação de toda a discursividade, a instituição retórica impôs modelos, técnicas, e a imitação regrada de modelos, a *mímese*, sempre pressupondo que a nova obra é uma repetição autorizada que faz uma variação de uma autoridade já conhecida.

A *originalidade* não existe. A originalidade é uma invenção burguesa do século XIX, momento em que o artista passa a ter de competir em um mercado e em virtude disso cria-se a ideia de originalidade como uma mercadoria burguesa. Ou seja, mais vale um Picasso original do que um pintor qualquer comprado não se sabe onde. Nesse sentido, a poesia punha sempre em cena representações do todo social objetivo e observava-se também nas representações uma espécie de isomorfismo, uma espécie de equivalência entre a representação do corpo individual e a representação do corpo político do Estado, representações que eram ensinadas por meio de textos dos juristas que então formavam os letrados que iriam ser poetas, oradores, prosadores, que faziam os cursos de Direito ensinado

na Universidade de Coimbra, mas que também apareciam nos processos do Santo Ofício, na Inquisição, e, no nosso caso, nas cartas do Senado da Câmara de Salvador para o rei e em outros documentos desse tempo.

Essa indistinção entre público e privado, que não há nesse tempo, determinava que parecer algo, como filho de algo, o *fidalgo*, em português, era mais fundamental até do que ser efetivamente algo. Isto desemboca na ideia de que as Letras, as Artes, são dispositivos de representação da posição em um espetáculo social. Nesse sentido, nessas Letras coloniais podemos dizer que o saber e o poder sempre têm uma dimensão exterior, uma dimensão monumental de ostentação, uma coisa espetacular que sempre se aplicava segundo as conveniências e os vários decoros e as várias polêmicas também, já que se trata de uma luta pela posse da verdadeira representação adequada à posição.

Na sociedade desse tempo, os dispositivos simbólicos eram imediatamente práticos, o que significa que a poesia não tinha o sentido burguês que hoje damos a ela, como algo próprio de contemplação. Nesse sentido, temos a ideia de que esses dispositivos simbólicos eram fundamentados, de um lado, na retórica greco-latina, entendida como técnica de dizer e de escrever, ou de dar forma, nas outras artes que não dependem da escrita nem da fala, e ao mesmo tempo na concepção teológico-política da metafísica escolástica de São Tomás de Aquino, que era ensinada em todos os colégios jesuíticos e na Universidade de Coimbra. Isso aparecia na erudição que eles acumulavam, na erudição das humanidades que aprendiam na educação dos colégios jesuíticos, na arte da conversação *aguda*, e também aparecia na censura intelectual, na repressão do Santo Ofício da Inquisição, que queimava gente dissidente, e nas formas de tratamento, nas precedências, nos trajés etc.

Já no Estado do Brasil - o Brasil já existia desde a descoberta -, a partir do século XVII passou a existir o Estado do Maranhão e do Grão-Pará. Os letrados que viviam nos dois Estados repetiam as práticas do direito canônico que era ensinado pela Santa Madre Igreja e era doutrinado e ensinado na Universidade de Coimbra, eles repetiam o direito em todas as circunstâncias como símbolos autorizados do poder. Desta maneira, os letrados cultivavam sempre a representação de que eles tinham um saber autorizado da verdade do poder e, nesse sentido, a poesia ou a prosa eram sempre feitas à sombra do poder, sendo dadas como uma extensão, que era o saber, do poder, que era apanágio dos letrados. Assim, elas reproduziam nas formas agudas, eruditas, a presumida, a afirmada, a propagandeada excelência dos tipos e dos hábitos superiores que eram opostos sempre à corrupção de tipos sociais que eram classificados como vulgares. Temos assim, de um lado, os *discretos*, aqueles que têm a discrição, que têm a capacidade do juízo, do discernimento, do que determina o discurso *justo, adequado* a cada circunstância da hierarquia, e que é um saber do poder.

Paralelamente ao *discreto*, tinha-se o vulgar, aquele que não sabe o que fala, aquele que não sabe o que faz. Nesse sentido, aquele que recebesse essa classificação era considerado como necessariamente inferior, uma inferioridade social.

Nos anos de 1980 tinha ficado chato ser moderno, mas como eu não queria ser pós-moderno resolvi estudar a poesia colonial luso-brasileira. Eu não tinha a mínima ideia desse mundo, já que eu era todo moderníssimo, e por isso fui estudar esses tratados teológico-políticos, a metafísica, os tratados de retórica, aplicando tudo isso na sátira colonial que se atribui a Gregório de Matos e Guerra. Trabalhei basicamente com a edição de suas obras, ou com as obras atribuídas a ele, que foi feita por James Amado e por Maria da Conceição Paranhos em 1968. Em 1968, James Amado publicou, em plena ditadura militar, o *Códice Rabelo*¹⁷, da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, e a censura da ditadura militar mandou apreender mil coleções de sete mil volumes e mandou fazer uma pilha deles na praça Castro Alves, em Salvador, que como se sabe é do “povo e do condor”. O general que iria pôr fogo nos livros foi aconselhado pelo prefeito de Salvador, que dizia o seguinte: que a ditadura militar era uma instituição fascista, e que queimar livros era uma prática nazista, de modo que além de fascistas, ao queimarem os exemplares, eles seriam classificados também como nazistas. Assim, no último momento, o general não pôs fogo nos livros e Gregório de Matos não foi queimado. Mas isso produziu em relação ao Gregório uma fama de autor maldito e que foi sendo lido e apropriado, às vezes numa chave tropicalista, às vezes numa chave anarquista, às vezes numa chave marxista, comunista, e até liberal, como um poeta que era um poeta revolucionário no seu tempo. Eu não sabia nada disso, e então fui estudar os códigos linguísticos dessa poesia, ou seja, fui estudar os códigos retórico-poéticos, os tratados de retórica, e ao mesmo tempo eu não sabia nada da política portuguesa desse tempo, então fui ler os principais autores como Belarmino, Bottero e principalmente Francisco Soares, que fazem a doutrina teológico-política do funcionamento da monarquia absolutista católica. Nesse sentido, no livro que fiz¹⁸, eu reconstituí os códigos linguísticos e os códigos bibliográficos, que seriam fundamentais, lembrando que na sua forma inicial as obras poéticas coloniais eram publicadas na forma de manuscritos, eram copiadas à mão por um letrado em folhas avulsas que eram colecionadas em cadernos, formando códices.

Hoje existem muitos deles na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, existem alguns em Coimbra e Lisboa, alguns nos Estados Unidos e um na Biblioteca Nacional de Paris. Esses

17 Cf. Matos, Gregório de. *Obras completas de Gregório de Matos e Guerra*. Ed. James Amado. 7 vols. Salvador: Janaína, 1968.

18 HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. São Paulo: Editora Ateliê e Editora da Unicamp, 2004.

códices manuscritos são em geral grandes cadernos costurados de folhas, feitos de papel à base de pano, de trapo. Muitas vezes essas folhas apresentam sinal de que foram raspadas com pedra-pomes, já que o papel era raríssimo e caro na colônia, e elas têm às vezes tamanhos diversos. Em média, um códice tem de 700, 750, a 800 páginas costuradas, e são manuscritos e ao lado dos poemas eles têm geralmente didascálias, pequenas anotações que dão interpretações sobre as circunstâncias em que eles foram produzidos e explicam alguns usos particulares deles. São os códigos linguísticos retórico-poéticos.

Um de meus orientandos, Marcelo Moreira, fez uma tese de doutorado acerca da reconstituição dos códices bibliográficos, uma vez que conhece muito de codicologia, um conhecimento que me falta, e pareceu-me então que era importante, para estudar essa poesia, levar em conta a particularidade histórica dela, como ela era produzida, como ela era circular, como ela era apropriada, lida e interpretada no seu tempo. Ficou evidente para mim que as leituras posteriores dessa poesia, tais como as feitas por Silvio Romero, pelo José Veríssimo, pelo Araripe Júnior, depois pelos modernistas de São Paulo como o Mário de Andrade e Oswald de Andrade, depois por José Aderaldo Castello, Antonio Candido, Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho, pelos principais historiadores e críticos, eram filtradas por pressupostos de leitura próprios à recepção. Eram lidas segundo pressupostos do idealismo alemão, ou numa chave marxista, ou numa chave idealista, kantiana ou hegeliana, mas ela não era lida segundo a especificidade de seu tempo de origem. Então, a minha preocupação foi justamente a de tentar evidenciar o modo de funcionamento dessa poesia no seu tempo. Nesse sentido, foi possível evidenciar que os poemas eram dispostos no códice segundo grupos, classificados por gêneros poéticos, o que indica que a própria disposição material deles no códice, evidencia que os autores da compilação conheciam os critérios retórico-poéticos e que esses critérios nos informam hoje sobre as maneiras históricas de definir, hierarquizar, produzir, consumir e apreciar as *belas-letras*, que são maneiras evidentemente diferentes das nossas, e que são maneiras que ficaram estranhas ou estranhadas desde os românticos do final do século XVIII e no século XIX.

Por isso pensei que os quatro volumes que formam o *Códice Rabelo* e outros códices da tradição Gregório de Matos seriam centrais para especificar o estatuto contemporâneo, o estatuto que tinha no século XVII, um conceito de *autor*, um conceito de *obra* e um conceito de *público*, o que é autor, o que é obra, o que é público. O fato de não haver autógrafa, o fato de Gregório de Matos e Guerra não ter publicado nenhum livro na vida tornava difícil a interpretação desses poemas. Nesse contexto, o exame da própria materialidade do códice permitiu observar que havia duas ordenações de disposição dos poemas no códice manuscrito que convergem. Uma dessas ordenações é cronológica, ela é feita segundo etapas da vida de um personagem, não de um homem, chamado Gregório de Matos e Guerra, como ela foi

figurada em uma biografia que é a *Vida do Excelente Poeta Lírico, o Doutor Gregório de Matos e Guerra*, que é uma biografia de gênero prosopográfico, escrita pelo licenciado Manuel Pereira Rabelo, que no começo do século XVIII compôs a obra valendo-se das mesmas tópicos satíricas que ele leu nos poemas. Ele dispôs então a biografia pelos lugares onde Gregório de Matos viveu: Portugal, entre 1648 e 1682, Bahia entre 1682 e 1694, Angola, para onde ele foi degredado, entre 1694 e 1695, e Recife, entre 1695 e 1696, onde ele morreu.

Já a segunda ordenação do códice, e essa é mais interessante, não é biográfica mas sim retórico-poética e ela é mais interessante porque dispõe os poemas segundo uma hierarquia dos gêneros literários que era vigente no século XVII luso-brasileiro, ou seja, que era usada tanto em Portugal como no Brasil, como no Maranhão e no Grão-Pará. Primeiro, Rabelo põe a poesia lírica, que é a poesia sacra, e depois a amorosa, em seguida, ele põe a poesia satírica. Sabemos que Aristóteles determinou que o cômico tem duas articulações, duas variáveis, a primeira é o ridículo, em que se faz troça com o pequeno riso, o *ridiculum*, em latim, e o outro é a *maledicentia*, a maledicência, a partir da qual escrevemos ou fazemos o poema oralmente para agredir e para atacar aplicando técnicas do insulto, da violência, da obscenidade, da pornografia para destruir o tipo. Ao mesmo tempo, Rabelo dispôs os poemas segundo uma hierarquia das formas, inicialmente, as formas italianas, como o soneto, ou as que usam a *medida nova*, como a décima, exemplo que encontramos em Camões; em seguida, encontramos as formas mais populares, ou as formas mais arcaicas, como os *romances* de medida velha, o romance de verso de sete sílabas ou de cinco. Com exceção da edição do James Amado, feita em 1968, as antologias modernas que foram publicadas desde então, baseadas em Amado, não consideram essa ordem dos poemas. Por isso, quando são publicados hoje, os poemas se transformam em textos imediatamente legíveis, mas eles são autonomizados como objeto de contemplação estética, que não considera a historicidade das formas de produção, de escrita e de circulação e consumo desses poemas, tal como no século XVII e começo do XVIII. Evidentemente, esse é o modo como lemos poesia hoje, e pouco nos importa se o poeta comia bacalhau na sexta-feira ou se fez determinado poema para atacar fulano de tal. O mesmo ocorre com os gêneros, pois não nos importa se fosse um poema decassílabo, não nos preocupamos com isso efetivamente.

Acredito que uma história literária, que fosse uma história literária descritiva, não poderia de forma alguma ignorar essa primeira normatividade retórica dos poemas no século XVII, justamente para evitar juízos anacrônicos, transistóricos e pseudoproblemas críticos. Por exemplo, hoje, quando os poemas são publicados, a nossa pontuação moderna distribui as funções sintáticas lógica e pessoalmente, colocando de lado uma pontuação que era retórica e que não era a nossa pontuação; ela era específica da representação oral do poema por alguém que falava em voz alta fazendo pausas enfáticas que não correspondem com a

nossa pontuação, que é apenas sintática. Nesse sentido, o que Marcelo Moreira evidenciou muitíssimo bem é que a reconstituição dos códigos bibliográficos e dos códigos da escrita e da ordenação dos poemas da compilação poderia impedir que os manuscritos coloniais fossem entendidos meramente como suportes neutros de uma poesia. Ela poderia também evitar a formulação de pseudoproblemas críticos como os que são postos pela crítica brasileira.

A crítica brasileira é romântica, nacionalista e ela é, de um modo geral, idealista, e sistematicamente generaliza, universaliza a concepção romântica de poesia como expressão da subjetividade, psicologizando os poemas que não têm necessariamente nada da psicologia do autor que os fez. Para nós, ficou cada vez mais evidente que quando a crítica pergunta como é possível que o mesmo homem que produziu aqueles poemas líricos, religiosos, de amor a deus e tanta elevação espiritual seja o mesmo que tenha feito poemas satíricos tão obscenos, tão pornográficos? Desde o século XIX, a crítica inventou que Gregório de Matos era uma pessoa com problemas mentais e não levou em conta nunca que o poeta do século XVII meramente operava segundo gêneros e que esses gêneros pressupunham na lírica um tom e no cômico outro. Quando a gente faz poemas na variante *rindo*, o poema é brincalhão, é ameno e ele é decente. Já quando fazemos o poema na variante *zombando*, o poema admite a pornografia, a obscenidade, a violência verbal, sem que isso seja específico da psicologia do poeta. O poeta é simplesmente um técnico, que aplica uma técnica extremamente tradicional, que vinha desde os romanos, como Horácio e Juvenal.

O que também ficou evidente, na leitura desses poemas, segundo os preceitos do seu tempo, é que o poeta justamente quando faz poesia cômica, satírica, ele imita a poesia do poeta romano Horácio, quando ele trabalha com o *ridículo*, o pequeno riso, brincalhão e irônico, e trabalha com a poesia violenta, pornográfica, do poeta Juvenal, também romano, quando ele está justamente atacando violentamente vícios que segundo ele corrompem a república luso-brasileira com a sua violência, com a sua porcaria. Nesse sentido, fica evidente também que quando o poeta fica lírico, lírico-religioso, ele tem outras fontes que imita, quando fica lírico-amoroso tem a referência imediata que é Camões, mas também poetas espanhóis de seu tempo como Góngora, Quevedo, Lope de Vega e outros. Assim, ficou mais ou menos claro que se quiséssemos dar conta da historicidade da prática simbólica da produção poética desses textos luso-brasileiros, desses textos coloniais, teríamos de necessariamente reconstruir os códigos retórico-poéticos, ou seja, reconstruir todo o sistema de técnicas poéticas e retóricas e os modelos que essas técnicas seguem quando imitam para dar conta da forma poética dos poemas.

Ao mesmo tempo, seria necessário também um trabalho de reconstrução dos códigos bibliográficos, dos códigos que tratam da manuscritura ou do texto impresso, discutindo

então o que vem a ser a compilação dos poemas na forma de folhas avulsas que circulavam em Salvador anonimamente e que depois eram juntadas na compilação dos códices manuscritos. Temos a informação de que era muito comum alguém escrever anonimamente um poema no manuscrito que posteriormente era afixado numa porta, por exemplo, de uma igreja em Salvador, de madrugada, e numa sociedade em que 95, 98% da população é analfabeta, um letrado local lia o poema em voz alta para o público. O poema seguia lugares-comuns que eram facilmente lembráveis, memorizáveis, e alguém, numa nova circunstância, copiava aqueles lugares, ou o poema, e usava o poema para atacar uma outra pessoa, um outro tipo. Isso produz uma espécie de murmuração poética e uma espécie de multiplicação, de multiplicidade de versões e de variantes, que evidenciam também que o conceito burguês de autor, como autoria, como propriedade particular da obra, ou direitos autorais, absolutamente não existe nesse tempo.

O que Marcello Moreira evidenciou perfeitamente bem em seu trabalho sobre a bibliografia, sobre os códices manuscritos do Gregório de Matos, foi justamente isso, que a partir do século XIX, quando se constitui um Estado Nacional Brasileiro e quando se constitui uma história literária, que é uma história literária de produtos e de produções nacionais, esses poemas foram sendo lidos segundo interpretações particulares, mas que em geral ignoraram a sua primeira disposição material, a primeira forma de circulação material desses poemas, em forma de folhas volantes ou de códices manuscritos e também devido a um preconceito romântico que está na base da formação, da *bildung* das Letras nacionais brasileiras. Trata-se de um preconceito radical contra a retórica, que é uma ignorância do simbólico, visto que até hoje intelectuais brasileiros dizem “isso é só retórica”, como se fosse possível falar sem seguir regras, sem obedecer a dispositivos de ordenação da fala etc. Da retórica ficou a ideia de *blá-blá-blá*, de discurso vazio, ou outras coisas assim, evidenciando nessa mesma avaliação uma grande ignorância burguesa do simbólico. Quer dizer, o nosso trabalho com isso foi simplesmente um trabalho arqueológico, digo nosso pois o trabalho do Marcello é absolutamente fundamental para esses assuntos.

Nesse sentido, a apropriação dessa poesia na constituição do cânone literário brasileiro, da literatura e história literária brasileira pressupõe uma questão que chamo de provincianismo, que é o provincianismo da ideia de nação e de nacionalismo. Quando dizemos *literatura brasileira*, em alguns lugares, como na USP, onde fui professor por quase 40 anos, *brasileira* é quase sempre um substantivo que nomeia alguma coisa que é fundamental, essencial, enquanto a *literatura*, que é o substantivo, muitas vezes é o adjetivo significando algo accidental. Sempre me perguntei nesse meu trabalho o porquê *literatura brasileira* ou porque *literatura inglesa* quando a ênfase em *brasileira* opondo a ênfase em *inglesa*. Por que não simplesmente *literatura mundial*? É uma questão, e uma questão política. Por que não

literatura universal e por que não simplesmente *literatura*? Vocês se lembram que Goethe falava de uma *weltliteratur*, de uma literatura mundial que seria uma literatura que daria conta daquilo que é genericamente humano e comum a todos os homens em todos os tempos acima das diferenças de línguas e culturas. Eu, como Goethe, sempre fui internacionalista, e nesse sentido, em 1952, lembro que Eric Auerbach falou, lembrando Goethe, que o nosso planeta que devia ser domínio da *weltliteratur*, diminuía mais e mais e perdia a diversidade. Sabemos que a *weltliteratur* de Goethe se referia ao que é genericamente humano e comum a todos os homens, sejam eles chineses, hindus, africanos, indianos, brasileiros, franceses, porque a pressuposição da *weltliteratur* de Goethe é justamente a existência de várias culturas diferentes. A humanidade se divide em muitas culturas, e nesse sentido a ideia de Goethe é que a literatura como *weltliteratur*, uma literatura mundial, deveria unir o que é comum a todos os homens, judeus e palestinos, norte-americanos e russos, chineses, nambiquaras, maias, brasileiros, gregos e romanos, egípcios. Essa *weltliteratur* afirma, segundo Goethe, a fraternidade acima de todas as divisões supondo justamente a divisão. Isso era utópico já no tempo do Goethe, lá no século XVIII, já era utópico também em 1952, quando Auerbach fala de Goethe, e hoje, em 2020, continua sendo utópico e mais do que nunca, porque parece impossível, já que mais do que nunca o que se impõe por toda parte é a estupidez da universalização do particular, a estupidez de acreditar que a minha religião é melhor, que a minha raça é melhor, que a minha língua é melhor, que a minha sexualidade é melhor, que a minha cultura é melhor, que o meu partido político é melhor etc. E também de uma estupidez fascista de estandartização mundial da indústria cultural que hoje está hiperpotenciada como vulgaridade ao alcance de todos, a grande conquista democrática dos *media* eletrônicos, que está em toda parte. Hoje penso nos joguinhos eletrônicos de computador como no verso do Eliot: *distraídas da distração pela distração*¹⁹. Ao mesmo tempo, sabemos que quando falamos *literatura brasileira*, o termo *literatura* nos remete a um regime discursivo, a ficção, e *brasileira*, situa e particulariza a ficção num espaço-tempo que são espaço-tempo histórico de uma nação, o Brasil, que existe como tal desde 1822, que faz 190 e muitos anos, definindo a ficção como *representação, expressão, documentação* de algo típico que é o brasileiro, habitante do local.

Uma questão a ser colocada, por exemplo, é se é possível ler Graciliano Ramos ou Machado de Assis apenas como ficção, descartando a história brasileira, que é a referência das matérias simbólicas transformadas nas histórias que eles põem em cena. Essa foi uma questão que o crítico português Abel Barros Batista fez em seu livro *Três Emendas: Ensaios*

19 Cf. ELIOT, T.S. "Burnt Norton". In: *Poesia*. Tradução Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p.199-204.

*Machadianos de Propósito Cosmopolita*²⁰, nele Abel repete uma questão colocada pelo Michael Wood, que é um crítico norte-americano de Princeton, perguntando se seria possível ler Machado de Assis sem se interessar pelo Brasil, porque ele lembra que Machado é ficção, e a literatura dele não é documento da história brasileira. Ou é? Se a literatura de Machado de Assis for documento, ela é documento do quê, se a ficção é justamente um regime discursivo que não trabalha com a verdade, mas trabalha só com o *possível* ?

Quer dizer, a questão que foi feita por Abel Barros Batista, retomada da questão de Michael Wood, pressupõe um propósito cosmopolita que reafirma na noção moderna de literatura uma concepção muito visionária de abertura de um espaço transnacional da mais radical hospitalidade. Abel tem muito cuidado de dizer que não se trata de um espaço superior e restrito, para onde seriam cooptados alguns *happy few*, alguns poucos afortunados pela UNESCO ou pelo sucesso comercial, formando uma espécie de cânone supranacional, uma literatura internacional. Ele propõe que não se trata de um espaço homogêneo universal, sem fronteiras e sem conflitos, onde o espírito humano vagueia livre. Não, não é um espaço essencial de onde derivam todos os espaços. Não é, mas é um espaço, diz ele, que não impõe limites e condições à entrada e à permanência do estrangeiro – aquele que não pode deixar de ser reconhecido e de se reconhecer a si mesmo como estrangeiro, por exemplo quando ele está no Brasil; ou quando nós, quando nós estamos nos Estados Unidos. Ou seja, segundo Abel, nos estudos literários, o propósito cosmopolita definiria politicamente um princípio teórico que orientaria a nossa aproximação de qualquer texto com a ideia de que aquilo que pode haver de emancipador na noção de literatura é justamente pressupor que cada texto foi escrito prevendo o estrangeiro que um dia iria lê-lo, e que estaria capacitado para lê-lo porque seria capaz de marcar os limites da sua própria incompreensão, sem perder de vista o privilégio de partilhar de um espaço onde a hospitalidade seria incondicional – porque o estrangeiro e eu que recebo o estrangeiro aqui, temos um ponto em comum: o de não sermos estrangeiros nos nossos países e de sermos estrangeiros em todos os outros países. Quer dizer, o Abel me parece afirmar nesse livro algo que é fundamental, ao dizer que o fundamento da hospitalidade irrestrita e que se deveria ter para com todos não é a natureza humana nem uma ideia genérica de humanidade, mas uma ideia de literatura definida justamente pelo seu propósito cosmopolita. Sendo assim, um outro nome para essa concepção de literatura poderia ser, como ele propõe, tradução.

Tradução seria a ideia da literatura como uma hospitalidade incondicional, e como tradução que põe de lado um universalismo que elimina todas as línguas, mas também põe de lado o nacionalismo de uma língua, no nosso caso a língua portuguesa falada no Brasil,

20 BAPTISTA, Abel Barros. *Três Emendas: Ensaios Machadianos de Propósito Cosmopolita*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2014.

que afirma a existência de um núcleo essencial, num texto escrito por Machado, ou por Graciliano, ou por Guimarães Rosa, que seria impossível de ser traduzido para o japonês, ou para o sânscrito, ou para o alemão. A literatura seria a linha que passa entre esses dois polos, fazendo de cada um de nós um estrangeiro em relação a ela e ao estranhamento que ela produz, e ao mesmo tempo fazendo cada um de nós ser estrangeiro partilhando um espaço comum com outros estrangeiros de uma hospitalidade total, uma hospitalidade incondicional - provavelmente um espaço de hospitalidade onde todos nós seríamos familiares, porque todos nós seríamos estrangeiros.

Como se sabe, desde 1822, no Brasil, que é uma nação que ficou independente, mas ficou independente mantendo e aperfeiçoando todas as estruturas coloniais – a monarquia dos Bragança, o latifúndio agroexportador, a religião católica como religião de Estado, a representação e o voto censitários, a escravidão, a ausência de instituições escolares e de cultura - uma pequena elite, que representava menos que 10% da população, canalha e violenta, como é a burguesia brasileira hoje ainda em muitos aspectos, formava os filhos no Direito ensinado em Coimbra se apropriando dele como dispositivo de perpetuação no poder. Quer dizer, no Brasil do século XIX, que era uma nação nova, uma nação sem instituições científicas, sem instituições públicas, sem instituições democráticas, o cânone literário que se formou a partir de 1836, com os primeiros românticos da revista *Niterói*, como Gonçalves de Magalhães, Torres Homem, Porto-Alegre, financiados pelo imperador Pedro II propunham que a literatura nacional deveria ser uma “*indígena civilizada*”. Este cânone foi constituído com obras dos próprios compiladores. Um cânone constituído de obras artisticamente muito ruins, e obras artisticamente ineptas, como a exemplo da *Confederação dos Tamoios*, do mesmo Gonçalves de Magalhães. E depois, a maioria das coisas do Joaquim Manuel de Macedo, do Teixeira e Sousa, do José de Alencar, do Franklin Távora, do Casimiro de Abreu etc. Quer dizer, obras que sempre tiveram como horizonte da invenção o realismo e o naturalismo documentais.

Sabemos que, no Brasil do Império, cabia ao escritor de ficção o papel de historiador social, de sociólogo, de etnógrafo e de antropólogo, de botânico, de biólogo, de engenheiro, de arquiteto, de médico, à procura do típico, o típico brasileiro, o típico nacional, o do próprio que caracterizaria a nacionalidade. Temos de lembrar, por exemplo, que José de Alencar expôs esse projeto de ser escritor no texto *Como e porque sou romancista*²¹, de 1873, que era o projeto de representar na ficção que ele ia escrever, para os leitores que estavam concentrados na Corte, no Rio de Janeiro, onde o livro saía, e para as várias províncias que eram desconhecidas umas das outras. Quer dizer, o Ceará e o Rio Grande do Sul, no século

21 ALENCAR, José de. Como e porque sou romancista. Rio de Janeiro : Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1893. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4647>

XIX, o que se conhece de um e de outro? Nada. Então haveria essa função, essa ideia de datar as origens da pátria, os mitos fundadores, em que raças, culturas e regiões, e particularidades regionais se juntavam, para patrioticamente fundar o brasileiro.

Devemos lembrar também que Alencar teve um projeto linguístico de inventar, na língua portuguesa, uma língua brasileira de literatura, e escrever ficção com notas de rodapé, explicando a significação de termos regionais num país que tinha dimensão continental como o Brasil. Lembremos também que há um texto que Machado de Assis publicou em Nova York, em 1872, para o qual dá um título irônico: *Instinto de Nacionalidade*²², em que ele diz que *a literatura não se pode confundir com a cor local porque a ficção não é documento – a ficção é outra coisa*. Lembro ainda que no século XIX, quando se constituiu a historiografia literária como uma disciplina e como uma ciência, a partir dos primeiros esboços do *Parnaso Brasileiro*²³, do cônego Januário da Cunha Barbosa, de 1829, o cônego Januário Barbosa escrevia nos jornais do Rio de Janeiro de então, um pedido: ele dizia que as pessoas que tivessem manuscritos antigos em casa, ou cópias de poemas, ou textos guardados em baús, que emprestassem para ele, para que ele os copiasse, e dava seu endereço no Rio, para mostrar que era fidedigno, prometendo que depois devolveria os papéis para seus donos.

Nesse sentido, é preciso destacar que quando se fundou a *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, em 1838, e apareceu também a obra de Francisco Adolfo de Varnhagen, que foi o *Florilégio da Poesia Brasileira*²⁴, de 1850, logo depois surgiu a primeira *História da Literatura Brasileira*, do Silvio Romero²⁵, em 1870. Nessa *História*, raça, crime e meio são pressupostos teóricos deterministas, sendo neles todos o critério nuclear, o critério central, o nacional. Ou seja, a definição de uma arte que seja autenticamente brasileira, uma arte que apesar das diferenças – alguém que está escrevendo, vivendo em Piracicaba, ou em outro lugar do mapa, alguém que está vivendo em Manaus, ou alguém que está vivendo em Porto Alegre; os lugares são extremamente diferentes, as culturas regionais são até muito diferentes – mas que é sempre nacional, é o mesmo nacional acima das diferenças.

Nesse sentido, Silvio Romero dirá em sua *História da Literatura* que esse poeta colonial do fim do século XVII, Gregório de Matos Guerra, não foi branco, que ele não foi negro, e que ele não foi índio, mas que ele foi *mazombo*, que é um termo africano para significar brasileiro.

22 ASSIS, Machado de. *Machado de Assis: crítica, notícia da atual literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1959. p. 28 - 34: Instinto de nacionalidade. (1ª ed. 1873). Artigo publicado em Novo Mundo em 24 de março de 1873

23 BARBOSA, Januário da Cunha. *Parnaso Brasileiro ou coleção das melhores poesias dos poetas do Brasil, tanto inéditas, como já impressas*. (Org.) José Américo Miranda. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1999.

24 VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *Florilégio da poesia brasileira*. 3 vols. Lisboa: Imprensa Nacional, 1850-53. 1: 20-105.

25 ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. 5 vols. Rio de Janeiro e Brasília: José Olympio e Instituto Nacional do Livro, 1980.

Mazombo – e ele diz que a sátira de Gregório zombava das pretensões separatistas das três raças que fundaram a nacionalidade, quer dizer, negros, índios e brancos, cada um pretendia ter autonomia. Diz ele também que a sátira de Gregório zomba das pretensões separatistas e que depois, justamente por isso, ele será um dos próceres, um dos autores que estão na base da fundação da nacionalidade.

No entanto, sabemos que Gregório de Matos, no final do século XVII, é um autor tipicamente Antigo Regime, é um autor que tem a cabeça cheia de versos de Horácio e de Juvenal, a cabeça cheia de retórica aristotélica, a cabeça com o direito canônico que ele estudou na Universidade de Coimbra, com toda a doutrina teológico-política do Estado Português feita pelo padre Francisco Soares, e por outros autores católicos, como Botero, uma cabeça que é antijudaica, uma cabeça que é antiprotestante, uma cabeça que é escravocrata, e que nesse sentido não tinha absolutamente nenhuma visão nacionalista no sentido que Romero dá à poesia dele – e que foi sendo apropriada depois de Romero por outros estudiosos assim também.

Se dermos um salto de 1870 para os modernistas de 1922, veremos que os modernistas de São Paulo se apropriaram dos românticos e criticaram o tradicionalismo, mas *nunca* a tradição; eles criticaram o passadismo, mas *nunca* o passado. Eles foram sempre patrocinados pela dita elite paulista, e na cuidadosa seleção de precursores que Mário de Andrade fez, reproduzindo, no programa modernista, o programa de José de Alencar – o patriarca Alencar – que foi o programa de inventar uma língua brasileira de literatura, com a sua *gramatiquinha* da fala brasileira, lembramos também como Mário de Andrade, assim como Alencar, desconsiderou radicalmente Portugal, a ex-Metrópole. Mário de Andrade chamou Portugal de “paisinho desimportante”. Ele fez isso na Barra Funda, em Araraquara. Ele propôs também que se evitassem dois grandes poetas, Gongora e Mallarmé, porque a ideia era imediatamente a representação do típico.

Sabemos que românticos e modernos leram as coisas coloniais numa chave nacional, muitas vezes nacionalista, e quase sempre anacrônica, não considerando a especificidade desses textos, e aqui penso na *Carta* de Caminha lá no início, em 1500. Daí em diante, os vários cronistas do século XVI que escreveram sobre os indígenas, como Gândavo, ou sobre o mato brasileiro; depois todos os textos da Companhia de Jesus, por exemplo, o teatro de José de Anchieta, ou então as *Cartas* do padre Manuel da Nóbrega, ou então os *Diálogos sobre a Conversão do Gentio*, do mesmo Nóbrega. Depois, no século XVII, os textos do padre Antonio Vieira (os sermões e as cartas), a poesia de Gregório de Matos Guerra, a poesia do outro baiano, Manuel Botelho de Oliveira; e depois toda aquela versalhada, aquela documentação monstruosa produzida pelas academias literárias, como a Academia dos Esquecidos, a

Academia dos Renascidos, a Academia dos Felizes, no começo do século XVII; e depois os árcades – Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Basílio da Gama, Manuel Inácio da Silva Alvarenga –, e ainda os poetas na transição do século XVIII para o século XIX, que ficaram naquela coisa árcade neoclássica, ouvindo já as vozes dos primeiros românticos europeus (ingleses, franceses) e tentando escrever dando conta do Brasil.

Sabe-se que esses autores todos, assim como os modernos e modernistas – Mário de Andrade, Oswald de Andrade –, foram retomados por Antonio Candido na *Formação da Literatura Brasileira*, de 1959. Candido tem uma visão historicamente muito exata, e escreve contra a tese de Afrânio Coutinho que, no Rio, afirmava que existia literatura brasileira desde 1500. É conhecido o fato de que a tese do Candido pressupõe um critério político: só pode haver algo brasileiro a partir da independência. Para Coutinho não, e ele começa dizendo que desde que o Brasil foi descoberto, em 1500, tudo que se disse aqui é brasileiro e, portanto, é literatura brasileira.

Agora, é preciso considerar também que autores modernos que são críticos dessa tradição do nacional e do nacionalismo – e aqui eu lembro dois dos maiores nomes que temos: o Drummond de alguns poemas de *Alguma Poesia*, de 1930, e depois a totalidade dos de *Claro Enigma*, de 1950; e depois João Cabral de Melo Neto, que põe toda a chamada tradição poética brasileira de lado, e escolhe como referência da sua poesia só dois ou três poetas brasileiros - eu lembro aqui Joaquim Cardozo, Drummond e Murilo Mendes, na base da poética brasileira, porque há muitos poetas espanhóis entre suas referências. Cabral escolhe como seu antecessor um poeta espanhol, que é Jorge Manrique, que é do século XV, e que tem versos ditos *de piedra*, versos pedregosos: uma rima e um verso duro, que Cabral vai imitar. Há ainda os versos conceptistas de Quevedo, no século XVII, e ainda a chamada tradição da poesia moderna, como Mallarmé, Valéry, Laforgue, Francis Ponge, Ezra Pound, Gertrude Stein, Marianne Moore. Quer dizer, os grandes poetas modernos que nós temos passam ao largo da tradição nacionalista. Já lembrei também como um Guimarães Rosa aprofundou seu conhecimento das particularidades mínimas dos sertões dos Gerais do Brasil Central para dissolver tudo, quase que totalmente, num mundo idealizado, essencial, como em Plotino. Isso equivale a dizer que Rosa é Plotino – é um Plotino adaptado no sertão. E um Plotino que fala, segundo Rosa, todas as línguas – do esquimó até o tártaro. E, nesse sentido, eu penso também numa Clarice Lispector como uma autora brasileira, mas que cai fora duma tradição da literatura brasileira documental, constituída no século XIX pelos românticos e realistas e naturalistas, que se apropriaram das coisas coloniais num sentido nacionalista, de constituição de uma nacionalidade, e num sentido às vezes que não era nacionalista mas que tinha essa preocupação com o nacional, com a representação, a expressão do Brasil.

É necessário destacar também que as *histórias culturais*, elaboradas a partir dos anos de 1980, se ocuparam de algumas articulações que foram propostas em 1970 pelo Wolfgang Iser. Iser, o grande teórico alemão de literatura, lembrou em 1970 que nós podemos falar de ficção, de literatura, presente e passada, pensando pelo menos em quatro grandes articulações: a primeira, a estrutura, ou a forma retórico-poética, dos níveis da expressão e do conteúdo dos textos, dos vários gêneros. A segunda, a função, ou seja, as relações de citação, de paráfrase, de estilização, de plágio, de paródia, que os textos fazem com outros regimes discursivos contemporâneos e anteriores, como a religião, a filosofia, o direito, a história, a ciência etc. Iser também afirmou que podemos falar de literatura levando em conta os processos de comunicação e os meios materiais que a literatura opera, como, por exemplo, a oralidade, a manuscritura, a letra impressa, e como se transmitem as maneiras como se constitui e define o *trinômio autor-obra-público*. E ainda, uma quarta coisa, que é o valor artístico dos textos, que a gente situa num cânone, que é estabelecido criticamente, segundo critérios historiográficos, políticos, filosóficos, poéticos, retóricos, estéticos etc.

Nos anos oitenta, essas histórias culturais começaram então a propor que há uma *história* para ser feita, e que ela deveria considerar a primeira normatividade dos processos simbólicos. Por exemplo, se eu for fazer uma *História literária* no século XXI, e se for ler um Padre Vieira, ou um Gregório de Matos, ou um Manuel Botelho de Oliveira, eu devo considerar a primeira normatividade retórico-poética que eles aplicaram, que eles seguiram, ou eu devo simplesmente fazer uma descrição das obras sem necessariamente considerar isso? Quer dizer, a ideia de que a gente poderia fazer uma história descritiva levando em conta as apropriações, a variadas leituras, que foram feitas em tempos determinados, em diferentes contextos históricos. Essas questões estão postas justamente quando nós tentamos pensar o modo como, desde o século XIX, esses textos que nós chamamos letras coloniais, poesia colonial, prosa colonial, foram sendo constituídos como documentos da nacionalidade.

A partir disso, seria permitido pensar alguns critérios, alguns conceitos, seria possível pensar os códigos linguísticos dos textos, os códigos retórico-poéticos, os códigos teológico-políticos e os códigos bibliográficos, ou seja, o modo como eles foram sendo pensados desde que eles foram sendo utilizados – como os textos coloniais – que pertenciam a uma sociedade de Antigo Regime, a uma sociedade de Antigo Estado, a uma sociedade católica em luta na Europa e na América contra outras sociedades protestantes (calvinistas, luteranas), disputando mercados e mantendo uma instituição como a escravidão, o extermínio das tribos indígenas, e baseada no grande latifúndio agroexportador – no nosso caso a cultura do açúcar, que depois foi substituída pelo café no século XIX. Assim, faz sentido também pensar a circulação dos modelos vindos da Metrópole, inicialmente, na constituição das práticas letradas locais que constituíram os primeiros discursos sobre a terra. Pensemos então, por

exemplo, toda a prática da manuscritura – que é uma outra discussão: o manuscrito oposto ao texto impresso – dos padres da Companhia de Jesus, que é uma coisa gigantesca – a quantidade de cartas, a quantidade de documentos e os textos escritos manuscritamente, como a exemplo da Companhia de Jesus no século XVI, XVII, XVIII, até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal.

É fundamental pensar essa documentação, que é enorme, e que é praticamente desconhecida, porque houve relativamente poucos estudos desses manuscritos que estão lá nos arquivos à nossa espera. Depois disso, temos todos esses processos de constituição de um cânone nacional a partir dos primeiros românticos – por exemplo Domingos José Gonçalves de Magalhães, 1836; na década de 1840, com Francisco Adolfo de Varnhagen; e depois, em 1870, a primeira *História Literária* brasileira, que é a de Silvio Romero. Depois, temos o José Veríssimo, uns dez anos depois, e depois dele o Araripe Júnior, no fim do século XIX, já em chave determinista, que leva em conta o clima, a raça, em chave naturalista. Posteriormente, temos os primeiros modernistas de 1922, até quando se constitui, por exemplo, no Rio, a prática de Afrânio Coutinho, desde o início, e depois a partir de 1930 quando se inventa a Universidade de São Paulo e quando vem para cá a missão francesa, com Claude Lévi-Strauss, trazendo novos métodos de pesquisa que permitem estudar as sociedades ditas primitivas – Nambiquara, Bororo – fazendo rever toda a historiografia que tinha sido acumulada sobre os grupos ditos primitivos, ou selvagens, principalmente tupis, mas também depois tapuias – grupos não-tupis –, e que permitiu justamente a produção de novos instrumentos, a partir da década de 1940. Penso, por exemplo, nos livros do Florestan Fernandes, sobre a organização social dos tupinambás, ou sobre a organização das tribos tupis, que permitiram justamente criticar a universalidade, a universalização de critérios que eram aplicados também na historiografia literária. Lembro ainda, por exemplo, como a USP se transformou num centro irradiador, quando Antonio Candido e José Aderaldo Castello começaram a sistematizar essa produção por meio de uma periodização – o período colonial, o período nacional – e depois escrevendo *Histórias Literárias*.

José Aderaldo Castello e Antonio Candido pressupunham que na época colonial não existia um sistema coeso de *autor-obra-público*. Quando pensamos no artefato literário, teríamos que pensar nas categorias de *autor-obra-público*. Segundo eles, nos tempos coloniais, no século XVI, XVII e XVIII, até a independência em 1822, não havia um sistema coeso de *autor-obra-público*. Com base nessa proposição, dirão os autores que os condicionamentos institucionais, as formas de controle e de censura que a Coroa Portuguesa impunha à Colônia produziam evidentemente uma total rarefação do objeto simbólico do texto. Também diziam eles, e com razão, de uma enorme rarefação dos processos de comunicação e difusão das letras. Mas o que eles não levam em conta são os modos simbólicos, retóricos, teológico-

políticos ibéricos como contemporaneamente acontecia no século XVI, XVII e XVIII, e como eram definidos os termos do trinômio *autor-obra-público*. Nesse sentido, pode-se dizer que o que Candido e Castello chamam de “manifestação literária”, pressupondo uma espécie de universalização e universalidade do conceito de literatura como eles definem e do conceito de *autor-obra-público*, que estão implicados no conceito de literatura, e de literatura nacional. No entanto, se fizermos um esforço para pensar o que era um autor, o que era uma obra, e o que era público nos tempos coloniais, percebemos que esse trinômio *autor-obra-público* seguia uma determinada ordem, a ordem política católica.

Em resumo, as leituras que foram feitas das práticas simbólicas, letradas, de prosa e de poesia coloniais do século XVI, XVII, XVIII, elas foram leituras românticas, leituras positivistas, ou leituras liberais e leituras marxistas, feitas no século XX e, nesse sentido, não levaram em conta quase sempre que esse trinômio *autor-obra-público* tinha outra conceituação nos tempos coloniais. De modo geral, as histórias literárias, então, quando se referem às letras coloniais, elas universalizam um conceito burguês liberal, idealista, *kantiano-hegeliano-marxista* de *autor-obra-público*, que evidentemente não existia nos tempos coloniais. Então, nesse sentido, eu lembro, por exemplo, que *autor-obra-público*, nos tempos coloniais, supunham, sempre, a política católica. E para começar, a poesia e a prosa não eram produzidas nos tempos coloniais como literatura. Não havia o conceito de literatura. E elas também não eram definidas como *classicismo*, *maneirismo*, *barroco*, *arcadismo*. Elas não pressupunham também nenhuma autonomia crítica dos autores, e não pressupunham também a contemplação estética desinteressada dos seus públicos como se eles fossem um público burguês. Nos séculos XVI, XVII e ainda XVIII, público era a totalidade do corpo místico da sociedade colonial, figurada sempre nas representações como *bem comum*. Então, nesse sentido, cada destinatário particular produzido por um poema colonial era pensado como um membro subordinado, incluído na totalidade da subordinação de todos, ao poder real. Assim, nesse sentido, ele tinha que reconhecer a sua posição subordinada. Nesse sentido, a ideia era de que o poema ou o texto em prosa reproduziam aquilo que cada membro desse corpo político já era, e determinando ao mesmo tempo que ele devia ser o que ele já era, e que ele devia ser persuadido a permanecer sendo o que ele já era. Ou seja, o discurso letrado, nesse caso, servia para reforçar os lugares pré-concebidos política e culturalmente.

Então, nesse sentido, o espaço público que era figurado nas representações coloniais como *bem comum* era uma espécie de um teatro corporativista, um teatro corporativo, onde se revelava o próprio espaço público para cada indivíduo particular que lia o poema, ou ouvia o poema, como o espaço público de subordinação ao poder do governador local, que representava o poder monárquico do rei em Portugal. Por isso mesmo se impunha a normatividade retórica. Não havia nem uma ideia de originalidade, que é uma ideia burguesa,

nem uma ideia de livre iniciativa, que é uma ideia burguesa, nem uma ideia de novidade, que é uma ideia burguesa. E nesse sentido a retórica se impunha, porque a retórica permitia justamente ensinar, como o padre fazia, o jesuíta para as crianças no colégio, os modelos autorizados de cada gênero: Horácio na sátira, Cícero na oratória, Virgílio na epopeia, Ovídio na lírica. Aprendia-se de *cor* o latim e lia-se esses poetas e aí quando se ia produzir um poema, se fazia por imitação. Quer dizer, todos estavam incluídos numa regra comum de corpo místico. E nesse sentido também a recepção, ela era determinada prescritivamente, normativamente. Quer dizer, o juízo que o receptor, o leitor, o ouvinte de um texto colonial, nos tempos coloniais, faziam do discurso que liam, ou que ouviam, era um juízo também regrado pela instituição teológico-política do Estado e pela instituição retórica. O leitor, o receptor, obedecia a padrões institucionais de recepção, de visão, de audição, que reproduzia os preceitos que os autores tinham aplicado na composição da obra particular.

Agora, quando os críticos contemporâneos dizem que as obras são *manifestações* literárias, eles falam disso pressupondo o *a priori* deles, pressupondo a literatura já constituída segundo o sistema de *autor-obra-público*, em que o autor é uma individualidade burguesa, em que a obra é um objeto que tem autonomia política e autonomia estética – como uma mercadoria que circula no mercado dos bens culturais –, e onde o público é um leitor, um receptor burguês como o autor que produziu. Como nos tempos coloniais não há nada disso, eles propriamente não definem as letras coloniais segundo aquilo que elas são, mas eles as definem a partir daquilo que falta a elas, que é o conceito burguês liberal moderno, que eles adotam, de classificação. Por isso eles chamam de manifestação. É como um fantasma voador, as letras coloniais, é o espírito que anda. É um fantasma que ainda está anunciando o nacional, que só vem depois. Contudo, a gente só pode chamá-las de manifestações literárias, como as *Histórias Literárias Brasileiras*, baseadas fundamentalmente em Candido e em Castello, assim como em Alfredo Bosi, onde essa questão também aparece – quando a gente universaliza o conceito alemão de *Bildung*, ou de *formação*. E, nesse sentido, a gente está generalizando, universalizando, um conceito sociológico, que é o que está na base do Candido, na base do Bosi, na base do Castello, de *autor-obra-público*.

Quero dizer, o modo como eles se apropriam das letras luso-brasileiras, das letras coloniais, é um modo anacrônico. Evidentemente é um modo que subordina a interpretação e a leitura e a apropriação e os usos dessas obras a um programa político, a um programa artístico, estabelecido pelos primeiros românticos brasileiros, que pensaram a literatura como elemento de formação da nacionalidade – os primeiros romances que foram retomados pelos modernistas de 1922, Mário de Andrade principalmente; e depois o Mário de Andrade e os primeiros românticos apropriados por Antonio Candido, pela sociologia, e por autores que seguiram o Candido, que é um grande autor, que é um – são obras admiráveis as dele,

mas que, em relação às coisas coloniais, ao próprio funcionamento particular específico da invenção, da circulação, da apropriação e da interpretação coloniais dessas letras, é um modo que é anacrônico, é um modo que, por isso, é discutível.

Eu diria que houve vários usos das letras coloniais: alguns usos foram extremamente conservadores, feitos, por exemplo, para afirmar uma tradição naturalmente católica, naturalmente beata, naturalmente conformista, e que é um uso que até hoje é feito da literatura antiga, das letras coloniais; mas também usos cultos e extremamente refinados, como o de Antonio Candido, mas que lê sociologicamente, e que lê universalizando os critérios estético-políticos do seu pressuposto de arte.

A minha opção, contudo, quando resolvi estudar esse mundo mais antigo foi a de um arqueólogo. Quer dizer, eu pensei na Arqueologia. Quer dizer, o arqueólogo encontra um pedaço de tíbia, um pedaço de fêmur, um pedaço de osso do braço, e ele faz uma hipótese de como foi o corpo – e como era esse corpo quando ele estava vivo. Perguntaram a Flaubert, quando escreveu *Salammbô*, por que que ele tinha reconstruído Cartago, e ele disse algo como é preciso estar muito triste pra reconstruir Cartago; eu pessoalmente não, eu quando pensei na Cartago colonial, que é uma grande ruína, eu estava extremamente alegre, eu estava extremamente aguerrido, e a minha ideia é que no Brasil, nós intelectuais só podemos ter uma função, que é teorizar, teorizar, teorizar e destruir, destruir, destruir o senso comum. É mais ou menos isso que eu queria lhes falar e eu agradeço muito a sua atenção. Obrigado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. *Como e porque sou romancista*. Rio de Janeiro : Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1893. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4647>

ASSIS, Machado de. *Machado de Assis: crítica, notícia da atual literatura brasileira*. São Paulo: Agir, 1959. p. 28 - 34: Instinto de nacionalidade. (1ª ed. 1873). Artigo publicado em *Novo Mundo* em 24 de março de 1873.

BAPTISTA, Abel Barros. *Três Emendas: Ensaios Machadianos de Propósito Cosmopolita*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2014.

BARBOSA, Januário da Cunha. *Parnaso Brasileiro ou coleção das melhores poesias dos poetas do Brasil, tanto inéditas, como já impressas*. (Org.) José Américo Miranda. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1999.

HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. São Paulo: Editora Ateliê e Editora da Unicamp, 2004.

HANSEN, João Adolfo. Autoria, obra e público na poesia colonial luso-brasileira atribuída a Gregório de Matos e Guerra. *Ellipsis*. Revista de Estudos Lusófonos. São Paulo: USP. n. 12, p. 91-117, jun. 2014.

LA CRUZ, Soror Juana Inés de. *Enigmas ofrecidos a la Casa del Placer*. Ed. Antonio Alatorre. México D.F.: Colegio de Mexico, 1994.

Matos, Gregório de. *Obras completas de Gregório de Matos e Guerra*. Ed. James Amado. 7 vols. Salvador: Janaína, 1968.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. 5 vols. Rio de Janeiro e Brasília: José Olympio e Instituto Nacional do Livro, 1980.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *Florilégio da poesia brasileira*. 3 vols. Lisboa: Imprensa Nacional, 1850-53. 1: 20-105.

4 UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA LITERATURA MOÇAMBICANA das Origens à Atualidade²⁶

Nataniel Ngomane²⁷

1. INTRODUÇÃO

O presente texto resulta da palestra orientada no âmbito do curso de especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa: identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares*, organizado pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em Dezembro de 2020. Nessa palestra, procuramos oferecer uma outra perspectiva moçambicana desse olhar, enquadrados na disciplina *Identidades, territórios e deslocamentos na perspectiva moçambicana*. Tratou-se de um momento rico em matéria de experiência, a começar pelo desafio de reunir e preparar os materiais a serem disponibilizados atempadamente aos cursistas, por meio de uma plataforma virtual, no tempo previsto; a seleção dos autores a abordar e respectivos textos; a seleção dos textos de suporte teórico, dos endereços eletrônicos de acesso a outros materiais e informações adicionais relevantes. E, nisso, procurando observar cuidadosamente as cautelas relativas aos direitos autorais de excertos de poemas, de contos e romances, a seleção de imagens ilustrativas como capas de publicações, com o agravante de parte dos materiais ser produzida em Maputo, Moçambique, e enviada para São Paulo, Brasil, e outra em São Paulo e enviada para Maputo. A separar essas cidades, a diferença do fuso horário de 5 horas. Por tudo isso, esse trabalho constituiu uma experiência nova e extremamente gratificante, ao nos colocar o desafio de produzir materiais sistematizados da nossa literatura debaixo de uma pressão jamais antes experimentada.

Por um lado, não queríamos ser repetitivos na nossa abordagem. Mas não é que quiséssemos, propriamente, por outro lado, apresentar algo absolutamente novo. A intenção era, simplesmente, contribuir com algo diferente do que se vem falando sobre Moçambique e, em particular, sobre a sua literatura. Isso exigiu um pouco mais de esforço do nosso lado,

26 Palestra orientada a 3 de Dezembro de 2020, para a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como atividade vinculada ao curso de especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, territórios e deslocamentos – Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares* (UNIFESP/UAB/CAPES). A transcrição foi realizada por Maurina Lima, professora que atuou no referido curso de especialização, e foi devidamente revista pelo palestrante.

27 Professor de Literatura Comparada e Metodologias de Investigação na Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Maputo, Moçambique. Licenciado em Linguística pela mesma universidade, é Doutor em Letras, área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP). Com textos dispersos em jornais e revistas, e capítulos de livros, foi Director da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da UEM, de 2010 a 2015, e, desde 2014, é Presidente do Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa (FBLP), organismo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) tutelado pelo Governo de Moçambique.

muita busca e seleção. E, desse modo, começou a nossa saga, trabalhando sob pressões típicas de quem deseja realizar um bom trabalho - que esperamos que o seja -, de quem quer produzir algo que valha a pena oferecer. Tudo isso tornou-se possível graças ao convite da UNIFESP para participar no curso acima referido, convite que nos chegou por intermédio dos professores Luís Fernando Telles e Simone Nacaguma. Em razão disso e da experiência vivida, fica aqui registrado o nosso profundo agradecimento. Mas essa experiência, sobretudo no que à preparação e fornecimento dos materiais diz respeito, só se tornou possível com o inestimável apoio e colaboração estreita da professora Carina Carvalho, com quem trabalhamos diretamente desde os primeiros momentos. Também para ela, fica aqui o registo do nosso agradecimento. Por fim, estendemos os nossos agradecimentos a toda a equipe do curso e à equipe técnica, sem as quais nada disso teria sido possível. De igual modo, agradecemos a todos os envolvidos na organização e preparação do curso, aos cursistas e àqueles que nos acompanharam, sem os quais tudo o que aqui é relatado não teria valor. Seria interessante que ações similares se pudessem repetir mais vezes e delas nascessem, também, muitas outras parcerias duradouras, inclusive, de forma recíproca. Dessa vez o convite veio do Brasil para Moçambique e Portugal; seria agradável que, em próximas oportunidades, Moçambique pudesse convidar o Brasil, Portugal pudesse convidar o Brasil, assim se fortalecendo esse intercâmbio.

Em razão, precisamente, do convite formulado resultou a palestra orientada, agora transformada neste texto. Uma espécie de síntese dos conteúdos oferecidos na disciplina *Identidades, territórios e deslocamentos na perspectiva moçambicana*. A sua preparação acabou por ganhar força com o exercício de reflexão que exigiu sobre alguns aspectos da literatura moçambicana que, ao ritmo normal do nosso dia-a-dia, talvez não tivéssemos pensado em trabalhar neles com o afinco com que o fizemos. Mas, mergulhados que estávamos no estado de emergência instituído, devido à pandemia da Covid-19, aproveitamos a ocasião para revisitar alguns textos, o que permitiu que nos debruçássemos sobre algumas questões, no âmbito da literatura moçambicana, em particular sobre aquelas ainda envoltas em zonas de penumbra – algumas das quais, até, em densa penumbra.

Aqui propomo-nos, pois, a desbravar possíveis novos caminhos, resultantes da revisitação desses textos, de modo a abrir espaço para novas reflexões e contribuições, não somente para tentar clarificar as zonas de penumbra ora referidas, mas também para instigar uma necessária e quiçá mais aprofundada reflexão sobre o fenômeno literário moçambicano. Ao que tudo indica, esse fenômeno carece de uma cuidadosa e mais atenta sistematização das partes que a compõem; afinal, Moçambique é um país novo, cuja independência do domínio português apenas ocorreu em 1975. Ou seja, há muito pouco tempo, se comparado com o Brasil. Existe, dessa ótica, toda uma série de elementos e questões que ainda precisam ser

construídos; e o espaço da literatura não é exceção : seja do ângulo da produção de textos literários para a consolidação do sistema literário em si, seja do da produção de textos teóricos que expliquem a sua configuração. É assim que procuramos operar uma necessária e já não mais adiável reposição de algumas partes configuradoras desse sistema literário, deslocando-nos um pouco daquela perspectiva traçada e enraizada a partir do *olhar de fora*, como um galho de uma literatura colonial que dá seguimento à pesquisa da alma e da sociedade definida na tradição das metrópoles (cf. Cândido, 1989, p.151 e 164), para abraçar um outro olhar *a partir de dentro*. Isso, mesmo considerando que, do ponto de vista das suas origens, o fenómeno literário moçambicano jamais deixará de ser, ou de ter sido, uma ramificação de uma literatura metropolitana, colonial. Contudo, é uma literatura que tende a amadurecer, tal como outras que, surgidas como galhos das literaturas coloniais, como a própria brasileira, não deixaram de se desenvolver e atingir níveis de crescimento e amadurecimento, com uma forte afirmação identitária, e tornarem-se autônomas. A literatura moçambicana ainda precisa de percorrer um pouco mais os caminhos da sua afirmação.

1.1 Uma Necessária Releitura do Fenômeno Literário Moçambicano

Aqui propomos uma necessária releitura do fenómeno literário moçambicano, a partir de um olhar endógeno. Nesta proposta, procuramos elucidar a existência de algumas lacunas que com o tempo, e de tanto serem repetidas, acabaram por se cristalizar e tornarem-se lugares-comuns. Consequentemente, têm ditado a ocorrência de leituras parciais e distorcidas que, de forma continuada, se vêm fazendo sobre esse fenómeno, carecendo, pois, de alguma clarificação. Exatamente por ter nascido como galho de uma literatura colonial, o fenómeno literário moçambicano herdou o supracitado *olhar de fora* que, por sua vez, leva a quem o estuda, ou o quer estudar, a repetir a forma de olhar já estabelecida por esse outro *olhar*, numa espécie de chavão, sem prestar a devida atenção ao fenómeno em si. Por essa razão, pensamos ter chegado o momento de refletirmos sobre aquilo que está estabelecido, medindo até que ponto, de fato , corresponde à dinâmica da realidade atual, ou da realidade que se pretende que seja, da literatura moçambicana.

Vários autores já refletiram sobre aspectos pertinentes associados a essa questão, cada um de acordo com um enfoque específico. Aqui retomamos algumas dessas reflexões, associando-as às que vimos realizando, de modo a propor, a partir de diversos ângulos, uma perspectiva mais ampla e mais inclusiva de pensar e abordar o fenómeno literário moçambicano. A nossa expectativa é de que, além das reflexões já apresentadas por esses outros autores, caibam outras mais que, ao longo do tempo, têm sido escamoteadas, pese embora a sua relevância. Por algum motivo vêm sendo postas de lado ou esquecidas; não nos parece, todavia, que restem dúvidas quanto à sua pertinência para a configuração e bom

entendimento da literatura moçambicana como um todo. Dessa perspectiva, talvez comece a fazer sentido a escolha do tema “Uma problematização da literatura moçambicana: das origens à atualidade”.

Precisamente por se tratar de uma *problematização*, não propomos quaisquer respostas às questões que se colocam; propomos, isso sim, uma reflexão em torno dos questionamentos e dúvidas que se possam levantar, por forma a (re)abrirem-se janelas que permitam abordagens mais amplas e renovadas da literatura moçambicana. Para o efeito, começamos por lançar algumas perguntas de base:

(i) o que se deve entender ou imaginar quando se diz, se ouve ou se está, pura e simplesmente, perante a expressão “literatura moçambicana”? Deve essa expressão referir-se *a* ou conter no seu domínio *apenas* textos escritos? Ao que tudo indica, o maior espólio de textos literários em Moçambique é constituído por textos orais; e não escritos nem fixados em algum tipo de suporte. Esses textos orais que, praticamente, cobrem todo o território moçambicano, enraizados que estão nas comunidades e suas práticas socioculturais, continuarão fora do que se deve entender ou imaginar quando se usa a expressão “literatura moçambicana”?

(ii) Deve essa expressão referir-se *a* ou conter no seu domínio *apenas* textos escritos em língua portuguesa? Se Moçambique, de acordo com estudos e enfoques de diversos linguistas (cf. Nhampoca, 2018, p.43-44) tem no mínimo 20 línguas de origem bantu, suas línguas autóctones, e essas línguas têm registos de textos literários na sua própria escrita, entre adivinhas, charadas, fábulas, poemas, contos, novelas e outros géneros mais, será legítimo continuar a considerar “literatura moçambicana” *somente* textos escritos em língua portuguesa?

(iii) Deve, a expressão “literatura moçambicana”, continuar a referir e a conter no seu domínio, *exclusivamente*, aqueles textos e autores consagrados e considerados canónicos? Será que somente esses textos e seus autores – como tem sido até agora – é que devem ser considerados no domínio da expressão “literatura moçambicana”?

Essas são algumas questões que nos propomos levantar, na busca, desse modo, de um sentido mais concreto à nossa escolha temática e, particularmente, ao título, assente na expressão *problematização*. Como dito, pretendemos problematizar.

1.2 A Noção de Problematização

De acordo com alguns dicionários da língua portuguesa, *problematização* é a ação ou efeito de problematizar, de conferir carácter de problema a algo; entendendo-se *problema*, entre outras definições, como uma determinada questão ou assunto que requer solução.

Já *problematizar*, por sua vez, é tornar algo problemático, dar forma de problema a alguma coisa; ou seja, conferir a alguma coisa uma forma que requeira solução. Dessa perspectiva, pode-se antever o direcionamento da nossa abordagem: problematizar as formas de olhar para a literatura moçambicana com o objetivo de mostrar o seu lado problemático, buscando melhores posicionamentos para as *formas* desse *olhar*. A ideia subjacente é de tornar explícito o lado problemático das formas instituídas de se *olhar* para essa literatura.

Assim tomada a problematização, enquanto meio de levantar dúvidas e questionamentos, a nossa abordagem estará voltada, desde logo, para incentivar a abertura de espaços para novas formas de se pensar e considerar a literatura moçambicana. Obviamente, existem outras definições de problematização. Mas, para não nos alongarmos, iremos nos cingir apenas a mais uma que nos parece ser mais abrangente e suficientemente adequada para o que aqui se pretende discutir.

Trata-se da conceptualização de Michel Foucault, retirada de Juliana Coutinho e Luiza Petry²⁸. Segundo essas autoras, Foucault define problematização como “um jeito de olhar objetos e situações comuns com um distanciamento necessário para que haja uma desnaturalização, uma desconstrução das noções de verdadeiro/falso, certo/errado, bonito/feio, etc.”. Tal é o caminho que aqui procuramos seguir, com o olhar posto sobre o nosso objeto, a literatura moçambicana, com enfoque sobre as formas de encará-lo. Faz tempo que essa literatura vem sendo encarada de uma forma bastante simples. Mas também descaracterizante. Tal justifica a nossa proposta de, a partir desta abordagem, procurarmos olhar para essa literatura com o distanciamento requerido em relação aos lugares-comuns para, conforme Foucault, desnaturalizar o olhar cristalizado sobre ela e, desse modo, desconstruir algumas noções ou conceitos que a habitam, associados à expressão “literatura moçambicana”.

Distanciando-nos dos lugares-comuns, podemos melhor repensar o normativo sem estarmos confinados a meras repetições do estabelecido. Afinal, que algo esteja estabelecido, não significa que seja correto ou ideal; donde a necessidade de nos distanciarmos para não apenas melhor repensar e desconstruir esse estabelecido, mas também questionar as bases da sua lógica, assim duvidando da sua validade absoluta, validade criada, como se sabe, a partir de determinadas vivências numa certa época e sob certas circunstâncias, mas que foi perdendo o seu significado com o passar do tempo. A ideia é passarmos a olhar para a literatura moçambicana, na sua concepção e conceptualização, inseridos no nosso próprio tempo e com a dinâmica e percepção que nos são hoje dadas a viver.

De acordo com o mesmo Foucault,

[...] o distanciamento, normalmente, implica um afastamento temporal, pois a passagem do tempo traz a desnaturalização e o desprendimento necessário para enxergarmos a produção daquele determinado momento histórico como apenas uma produção, e não como verdade absoluta²⁹.

Ou seja, não há verdades absolutas; não as havendo, fica em aberto a possibilidade de se discutir e se problematizar a produção operada com fundamento em determinados momentos históricos, com vista a revigorá-la. Tal é o caso, aqui, das *formas de olhar* e *considerar* o fenômeno literário moçambicano, conjugadas com a nossa percepção em relação ao que se vem designando “literatura moçambicana”, numa conceptualização parcial que, desde logo, não cobre todas as partes que deveriam compor e caracterizar esse fenômeno. Daí a necessidade de problematizar alguns dos pilares que sustentam a sua conceptualização. Com que finalidade?

A finalidade, na esteira do mesmo Foucault, é desnaturalizar os conceitos que sustentam essa conceptualização parcial, assim nos desprendendo, em consequência, das perspectivas que estabelecem, “criando uma distância crítica que nos permita não ser mais engolidos nem escravizados pelo que produzimos” e, em particular, por aquilo que foi produzido pelos outros sobre nós. Partir de um olhar endógeno e, observando atentamente o fenômeno literário moçambicano, captar a sua dinâmica natural como um todo e, daí, compreendê-lo melhor para melhor conceptualizá-lo.

Entendemos que o normativo tido como verdade numa determinada época, com o passar do tempo e com toda a dinâmica histórica, sociocultural e outras pode-se desfazer ou revelar-se limitado para cobrir as vivências em andamento, atuais. Donde a necessidade de problematizá-lo, desconstruí-lo e desnaturalizá-lo, tendo em vista a sua melhor e mais plena conceptualização, assim o tornando realístico.

2. DAS MANIFESTAÇÕES LITERÁRIAS, CONTINUIDADE LITERÁRIA E ORATURA

Da perspectiva traçada, passamos a olhar para o nosso objeto através de três pontos da literatura moçambicana: manifestações literárias, continuidade literária e oratura. Desse ângulo, começamos pela formação em si dessa literatura, suas origens, mas com ênfase sobre as suas manifestações literárias: qual foi o seu contributo na formação da literatura moçambicana? Que manifestações literárias foram de fato relevantes para essa formação e porquê, e o que deve ou deveria ser deixado de fora quando se fala nessa formação?

29 Idem.

Depois abordamos a continuidade literária. Aí também levantamos algumas questões que julgamos pertinentes em relação a alguns aspectos que, embora longamente escamoteados, configuram um potencial inovador na conceptualização da literatura moçambicana. Por fim, voltamos a nossa atenção para a oratura, sobretudo, num momento em que Moçambique acabou de aprovar e introduzir a modalidade de ensino bilíngue no currículo do ensino primário – em 2003/4 –, modalidade que passou por uma fase experimental de 1993 a 1997, tendo abrangido duas mil e novecentas e vinte e quatro escolas (2.924) de 126 distritos, em duas províncias³⁰. A introdução dessa modalidade de ensino abriu espaço para as línguas autóctones – as línguas naturais de Moçambique, que pertencem ao tronco linguístico bantu – passarem também a fazer parte do sistema nacional de educação de Moçambique, ao lado do português, a língua oficial. Uma das questões que à partida se pode levantar perante este novo quadro é relativa ao lugar que ocupam ou possam vir a ocupar, na literatura moçambicana e no próprio sistema nacional de educação moçambicano, os textos literários produzidos nessas línguas. Começemos, porém, pelas manifestações literárias.

2.1 As Manifestações Literárias

Quando falamos das manifestações literárias situamo-nos entre os anos 400 e 800. Isto é, entre os séculos XV e XIX. Já a continuidade literária inicia-se no século XX. E ambas designações, *manifestações literárias* e *continuidade literária*, são aqui tomadas na perspectiva de Cândido (1997, p.23-25) que considera *manifestações literárias* àquelas obras de valor que, não sendo representativas de nenhum sistema literário particular, significam o seu esboço, suas fases iniciais ou referências remotas. Dessa ótica, ao nos debruçarmos sobre as manifestações literárias em Moçambique, propomo-nos a lançar um olhar sobre esse seu lado significativo, enquanto esboços do seu sistema literário, suas fases iniciais ou referências remotas e, desse modo, procurar entender as origens da literatura moçambicana e seu desenvolvimento.

É comum pensar-se nesse fenómeno, as origens de uma literatura, apenas com base na sua vertente escrita. Não sabemos ao certo porquê e nem iremos fugir à regra. Do que não duvidamos é que seja um procedimento associado a uma série de fatores, entre sociais, culturais, históricos e outros, não se descartando, inclusive, a hipótese de o próprio processo de dominação colonial ter exercido algum tipo de influência. Talvez por isso e, sobretudo, porque esse processo ditava as normas gerais nos territórios dominados, o fenómeno literário

30 Cf. em *Estratégia de expansão do ensino bilingue, 2020-2029* (Publicação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), s/d) e em <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/Ensino-Bilingue-contribui-para-a-melhoria-da-aprendizagem-no-pais>

moçambicano acabou, também, por ficar confinado à literatura escrita, em língua portuguesa, no que se afigura um grande e grave equívoco ou, no mínimo, uma incompletude.

Se, por um lado, já existiam textos literários orais muito antes da penetração colonial no continente africano, entre os quais alguns até poderiam apresentar valores suficientes para integrarem o conjunto das manifestações literárias de Moçambique, por outro, há evidências da existência de textos escritos em outras línguas, além da portuguesa: textos escritos em árabe nos séculos XII, XIII e XIV; escritos em kiswahili, mais ou menos na mesma época, e textos escritos nas línguas bantu de Moçambique no século XIX³¹. Disso resulta, em relação às manifestações literárias, todo um quadro situacional variável. Abordar esse quadro, desse prisma variado, pode constituir um passo decisivo na tentativa de corrigir lacunas viscerais no tratamento da literatura moçambicana. Antes, porém, importa fazer duas ressalvas que, por certo, podem abrir espaço para um recorte que se afigura necessário e crucial para a conceptualização das manifestações literárias *em* e *de* Moçambique, que aqui procuramos desenvolver.

Há textos literários, ou de pendor literário, escritos em língua portuguesa nessa fase das manifestações literárias em Moçambique. Aparentemente, esses textos foram escritos de forma isolada e sem continuidade literária, e nem sequer estão integrados em nenhum sistema. Dessa posição, seria plausível inseri-los no domínio das primeiras manifestações literárias de Moçambique. Porém, e apesar de estarem em português e na fase em causa, quando analisados, eles não cabem no conjunto das manifestações literárias *de* Moçambique e nem parece que tenham como fazê-lo porque, de fato, pertencem a outros sistemas literários claramente definidos. São textos que podem ser integrados no conjunto das “manifestações literárias *em* Moçambique”; mas não *de*. Deste último ângulo, como manifestações literárias *de* Moçambique, na esteira da definição de *manifestações literárias* apresentada, teriam de se constituir em obras de valor *não representativas de nenhum sistema literário*, ajustando-se, na intrinsidade da sua significação, como reais *esboços, fases iniciais* ou *referências remotas* da formação do *sistema literário moçambicano*. Não obstante, pelo que se observa nesses textos, nada disso ocorre.

Por outro lado, há textos que, escritos em outras línguas que não a portuguesa, a sua natureza sugere uma possível inclusão no grupo das primeiras manifestações literárias *de* Moçambique. Quer porque, à primeira vista, não parecem representativos de nenhum sistema particular, quer também porque se configuram, de fato, como esboços iniciais ou

31 Cf. em RIBEIRO, Margarida Calafate e MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Moçambique: das palavras escritas*. Porto: Edições Afrontamento, 2008; KHAIR, Tabish; LEER, Martin; EDWARDS, Justin D.; ZIADEH, Hanna. *Other routes. 1500 years as african and asian travel writing*. Oxford: Signal Books, 2006; GIBB, H.A.R. (trans. and ed.). *The travels of ibn Battuta, A.D. 1325-1354*. (Vol. 1-3). London: Hakluyt Society, 1958 e em www.pt.wikipedia.org/wiki/Roberto_Mashaba

referências remotas da literatura moçambicana, seus primeiros sinais intrínsecos. Ainda assim, tais textos carecem de uma revisitação e análise atenta, por forma a não se resvalar em precipitados equívocos.

Assim colocada a questão, parece ficar evidente o uso operacional de dois conceitos: das primeiras manifestações literárias *em* Moçambique e das primeiras manifestações *de* Moçambique. A vinculação de um texto a um conceito ou outro, e eventualmente a ambos, depende da sua natureza, se se integra remotamente ou não numa dada continuidade literária, enquadrando-se ou não, desde logo, em algum sistema literário, ou se permanece como esboço ou não da configuração da literatura moçambicana. Essa distinção afigura-se relevante, sobretudo, quando considerada a ainda em curso construção da identidade literária moçambicana, e não só.

Diante desse universo, *repensar* a ideia de a literatura moçambicana expressar-se só, e somente, em português, pode surtir resultados enriquecedores. Ou será que a expressão “literatura moçambicana” deve *apenas* referir textos escritos nessa língua? Havendo interesse, realmente, em nos concentrarmos nas origens dessa literatura, o ideal pode ser o recurso às manifestações literárias mais marcantes no seu surgimento remoto – independentemente da língua em que tenham sido escritas – que, conforme referido, não sendo representativas de nenhum sistema literário particular, possam ter marcado significativamente a sua fase inicial.

2.1.1 As Primeiras Manifestações Literárias *em* Moçambique

Há textos que, escritos em árabe, não pertencem – que se saiba – a nenhum sistema literário particular. Desse prisma, seria interessante serem considerados e passarem a integrar o conjunto das manifestações literárias *de* Moçambique. Tal pode significar, entre outros procedimentos, levar esses textos para estudos sistematizados em sala de aula, afirmando-os como fazendo parte desse primeiro grupo de textos que abordou por escrito o espaço que hoje corresponde ao país Moçambique, nesse tempo remoto, descrevendo-o, embora na sua língua, mas representando as dinâmicas socioculturais locais e suas gentes. Dessa ótica, valeria a pena conhecer esses textos e, quiçá, inseri-los no conjunto das primeiras manifestações literárias *de* Moçambique. Certamente, de algum lugar, neste espaço, esses textos nasceram; e, com certeza, não nasceram de textos escritos em português, língua que só aportou por cá nos finais do século XV, remontando, alguns daqueles outros, ao século XIV. O fato de esses outros estarem escritos em árabe, talvez pudesse constituir uma limitante; mas já existem traduções em língua inglesa. Ademais, é possível, hoje em dia, traduzir para o português os que estejam disponíveis.

Aqui podem-se referir os escritos de Muhammad ibn Battuta, famoso viajante marroquino – datados do século XIV (1330 (ou 1332)) –, que descrevem em *narrativas de viagem* as impressões de ibn Battuta sobre o Sultanato de Quíloa, que se estendia de Malindi, no norte de Moçambique, na costa do atual Quênia, até Inhambane, uma das atuais províncias do sul de Moçambique (cf. Gibb, 1958; Khair *et al*, 2006, p.289-298). Outros são os de Ahmad ibn Majid – já no século XV –, dando conta da viagem de Vasco da Gama da costa oriental de África, atual território de Moçambique ou suas proximidades, para a Índia (cf. Khair *et al*, 2006, p.119-126). Ibn Majid, um marinheiro habilidoso, navegador e cartógrafo, também escreveu poemas e textos em prosa que, talvez, possa valer a pena visitá-los e conhecê-los. Em ambos casos, temos o que se pode considerar, pelo menos até agora, como os primeiros escritos que referenciam o território de Moçambique.

Obviamente, como em algumas situações já referidas, aqui também pode-se estar perante manifestações literárias *em* Moçambique, atendendo ao fato de serem narrativas de viajantes que poderão ter registos de muitos outros lugares e fenômenos por si vividos ou presenciados. Mas, por falta de dados precisos, não se pode afirmar categoricamente que esses escritos fazem parte ou não da literatura marroquina, no caso de ibn Battuta, ou árabe (da Arábia), quanto a ibn Majid; mas pode-se aventar a hipótese de não pertencerem a nenhum sistema literário, nem sequer à categoria de Literatura das Descobertas e Expansão, produto dos informes exigidos aos funcionários da administração portuguesa, no caso de Moçambique, tal como ocorrera antes com o interesse espanhol pelas Américas (cf. Lobo, 1999, p.17, 25-27). Por via das dúvidas, dado tratar-se dos primeiros escritos de que se tem notícia sobre Moçambique – antes mesmo da chegada dos portugueses – e levando em conta que podem não configurar *nenhuma continuidade* nem integrarem *nenhum sistema literário*, tendo aparecido de forma isolada e, com o tempo, fazendo-se notar como marcos do surgimento de uma literatura escrita, a moçambicana, esses escritos também podem ser inseridos no conjunto das primeiras manifestações literárias *de* Moçambique, enquanto primeiras referências. Ainda assim, uma vez carecendo de leituras mais atentas e análise, o ideal, do nosso ponto de vista, é que permaneçam como primeiras manifestações literárias *em* Moçambique, até à comprovação das suas reais características.

E temos outros textos que, também havendo sido produzidos nessa fase, são considerados manifestações literárias. São textos escritos em português que, segundo alguns autores, devem ser lidos como marcos do início da literatura moçambicana. Acontece, porém, que parte significativa desses textos já nasce inserida no sistema literário português, podendo ser incluídos na supracitada Literatura das Descobertas e Expansão. Esta situa-se na dinâmica da expansão do império português e seus atos de dominação colonial. Não cremos, pois, que esse tipo de textos tenha que fazer parte das primeiras manifestações literárias *de* Moçambique.

Na sua grande maioria, eram textos encomendados pelo poder colonial português para dar conta do que estava a acontecer na colónia. Esses textos, mesmo tendo sido escritos nos séculos XVII, XVIII e XIX, não nos parece que possam integrar as manifestações literárias *de* Moçambique.

Aqui podemos nos apoiar no manuscrito de um missionário, o padre jesuíta João Nogueira (Lisboa, 1603-Ilha de Moçambique, 1643) que, segundo Manuel Ferreira (cf. 1985, p.16), viveu nove anos em Moçambique, desde 1634 – em Sena e Tete –, e escreveu um “poema épico em 1 ato , *Socorro que de Moçambique foi a S. Lourenço contra o rei arrenegado de Mombaça fortificado na ilha Massalagem sendo capitão-mor Roque Borges e vitória que do rei se alcançou este ano de 1635*”. Ainda de acordo com o mesmo Ferreira, esse texto, cujo autor é português radicado em Moçambique, seja pela temática seja pela linguagem, enquadra-se na Literatura das Descobertas e Expansão. Precisamente por isso, e visto integrar-se numa continuidade literária outra, a portuguesa, esse texto não parece que possa ser incluído no conjunto das primeiras manifestações literárias *de* Moçambique. É parte da continuidade do sistema literário português, como dito, na sua literatura das descobertas e expansão. Ferreira também faz referência a outros textos em situações similares, na sua maioria poemas que, enfaticamente, os remete “para a categoria de Literatura das Descobertas e Expansão, que do século XV ao século XVII atravessa a História da Literatura Portuguesa” (*Ibidem*, p.18). Ou seja, embora tenham surgido nessa fase das manifestações literárias em Moçambique, esses outros textos também ficam fora do conjunto das manifestações literárias *de* Moçambique.

Outro caso que merece atenção, igualmente referido por Ferreira (*Ibidem*, p.19 e 41), diz respeito a textos escritos por Tomaz António Gonzaga (Porto, 1747-Ilha de Moçambique, 1810), poeta deportado do Brasil para a Ilha de Moçambique, em 1792, onde veio a falecer em 1810. Como autor, é partilhado pelas literaturas portuguesa e brasileira. Em Moçambique escreveu “A Moçambique, aqui, vim deportado” (1792) e “A Conceição” (1805). Entre outros textos. Pelas razões acima evocadas, não parece que esses escritos caibam nas primeiras manifestações literárias *em/de* Moçambique; também se inserem na continuidade de outros sistemas literários, designadamente, português e brasileiro, cuja história os enquadra devidamente. É sabido, por outro lado, que parte de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, foi escrito na Ilha de Moçambique. Por razões óbvias, é escusado tecer considerações à sua volta.

Ainda nos anos setecentos, sabe-se de manuscritos que remontam ao reinado de D. José (1750-1777). São os casos dos textos de Caetano Xavier (“Relação do estado presente de Moçambique, Sena, Sofala, Inhambane e todo o Continente de África Oriental”, 1758), de Francisco de Sá (“Nova Relação da Vitória, que alcançaram as Bandeiras Portuguesas em

Moçambique, e como se Houveram as Companhias, que em duas Naus partiram para aquela terra, e saíram desta Corte em o dia 16 de Abril de 1751...”, 1754) e do Corpo de Baneanes (“Representação”, 1758). Esses textos mereceram a atenção e análise de Almiro Lobo (cf. *op. cit.*, p.15-16) que, escrutinando as respectivas estratégias discursivas, notou-lhes a presença de “esforços primevos da Coroa [portuguesa] para suster o ritmo de decadência da conquista”. Tais esforços, comuns aos três textos, Lobo resume-os sob a designação de *intencionalidade da expansão*, resultante do “desejo de ocupação de território presente na ‘Relação’, que envolve a legitimidade do recurso à guerra, tema que estrutura a ‘Nova Relação’, e uma colisão de interesses na ambição do monopólio do comércio que domina a ‘Representação’”.

Ou seja, mesmo considerando – como o faz Lobo (*Idem*) – “a possibilidade de detectar, nesse conjunto de textos, a inscrição de marcas que denunciam uma postura discursiva ou cultural remanescente ou inaugural de uma prática de apreensão e representação da realidade”, aspecto suficientemente intrínseco para lhes atribuir o estatuto de *esboços, fases iniciais ou referências remotas* da formação do *sistema literário moçambicano*, não deixa de ser evidente a filiação dos três textos à “categoria de Literatura das Descobertas e Expansão” que atravessa a História da Literatura Portuguesa do século XV ao século XVII (Ferreira, *op. cit.*, p.18). A essa categoria de literatura, segundo o mesmo Ferreira, está associada a *Conquista*, tema subjacente a esses textos e que exige “um tratamento severamente crítico”. Desse ângulo, parece claro que esses textos também não constituem *obras de valor* que, não representando nenhum sistema literário, possam significar o esboço, a fase inicial ou referência remota do sistema literário moçambicano. Afinal, como visto, esses textos integram o sistema literário português, na categoria das Descobertas e Expansão (colonial).

2.1.2 As Primeiras Manifestações Literárias de Moçambique

Diferentemente do que vimos expondo até agora, existem as manifestações literárias de Moçambique. Estas constituem, do nosso ponto de vista, o *corpus* incontornável de textos que, não havendo pertencido nem sequer pertencendo a nenhum outro sistema literário, não só foram produzidos em Moçambique por autores locais que vivenciaram Moçambique, como alguns desses autores e seus textos são referências até hoje. Tal é o caso de José Pedro da Silva Campos e Oliveira (1847-1911) que, nascido na ilha de Moçambique, escreveu sobre Moçambique. E mesmo tendo saído por algum tempo para estudar em Goa, voltou, produziu os seus textos e criou o primeiro periódico local de cariz literário, a *Revista Africana*. Isso, em 1881. E, desse modo, marcou aquilo que hoje se pode chamar, com toda a propriedade, as *primeiras manifestações literárias de Moçambique*. Estas vieram, inclusive, a ganhar visibilidade e circulação devido, por um lado, à introdução da tipografia em Moçambique

em 1854 – com todo o tipo de repercussão daí adveniente, particularmente em relação à divulgação e maior acesso público aos materiais impressos – e, posteriormente, à realização, em finais de 1884 e inícios de 1885, da bem conhecida *Conferência de Berlim*, que determinou a partilha e ocupação de África pelas potências europeias.

Para a efetiva ocupação do continente, a *Conferência de Berlim*, entre outros aspectos, instou as potências europeias a consolidarem a sua presença em África. Essa situação levou Portugal a lançar, com estratégias renovadas, uma nova investida sobre os territórios que ambicionava ocupar, tendo iniciado, junto com muitas outras acções, um “processo lento, mas em certo grau eficaz, de manutenção da [sua] presença lingüística e cultural” (Garmes, 1999, p.1) em Moçambique. Só por si, esse processo ditou a introdução e consolidação de uma nova dinâmica na vida cultural da colônia, em particular na Ilha de Moçambique – a então capital –, que acabou por impulsionar, ainda que numa fase incipiente, as primeiras manifestações literárias de Moçambique. E foi aí que a tipografia jogou um papel decisivo.

Além de ter impulsionado o surgimento dos primeiros periódicos oficiais, com o objetivo de consolidar a presença portuguesa em África, a introdução da tipografia levou ao aparecimento de alguns jornais não oficiais e privados, tais como *O Progresso*, em 1868 – a primeira publicação não oficial – e, em 1876, o *África Oriental*, primeiro jornal privado e em tipografia própria, seguido ano seguinte pelo periódico *O Africano*. À exceção deste, produzido em Quelimane – porque mais tarde, em 1908, surgiu um outro *O Africano*, em Lourenço Marques, a nova capital da colônia –, esses primeiros periódicos compunham uma imprensa essencialmente eurocêntrica, projetando na futura colônia o que se vivia e circulava na metrópole portuguesa e em Paris. Não causa espanto, pois, que circulassem por esses periódicos composições literárias de autores portugueses considerados “modelos de perfeição literária” na época, como Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, António Feliciano de Castilho, João de Deus, entre outras figuras emblemáticas do romantismo português.

A circulação dessas composições nos pouquíssimos periódicos da época, numa altura em que também começavam a despontar as primeiras páginas ou seções literárias e de artes, reflete-se no fato de as primeiras manifestações literárias de Moçambique se constituírem em axioma da condição postiça dessa literatura na sua fase inicial (cf. Cândido, 1989), uma vez que assimilavam o que lhes era imposto pelas condições históricas, dentro do quadro típico das situações coloniais. Só mais tarde, no início do século XX, é que começou a aparecer uma imprensa com tendência africana, ou africanista, como é o caso do jornal *O Africano* – surgido em 1908, como dito – com “um número único de propaganda a favor da instrução” dos nativos. Retomado ano seguinte, é publicado regularmente até 1920. Esse foi o primeiro

jornal moçambicano a utilizar uma língua bantu, o ronga, da hoje capital Maputo. Em 1918 apareceu um dos jornais mais referenciais de Moçambique, inclusive, na área literária: *O Brado Africano*. Nalgum momento do seu percurso passou a chamar-se *Clamor Africano*, tendo retomado aquela sua primeira designação em 1933.

Por via desses jornais, como se pode depreender, não apenas eram publicados materiais do interesse da administração portuguesa, voltados para a tão desejada consolidação da sua presença em África, como também esses outros materiais cujo enfoque, embora nesse mesmo quadro, era a manutenção da presença linguística e cultural que acabou por estabelecer a “ramificação” da vida cultural portuguesa em Moçambique. Dessa forma, a Ilha de Moçambique viu-se rapidamente mergulhada numa nova dinâmica cultural, à maneira de Portugal. É nesse contexto que surgem as *primeiras manifestações literárias de Moçambique*, o que explica que esses primeiros textos se apresentem – na linguagem de Cândido, uma vez mais – como ramificações da literatura portuguesa, tendo como expoente o nome de José Pedro da Silva Campos e Oliveira, o primeiro poeta de língua portuguesa nascido em Moçambique.

Herdeiro da tradição romântica portuguesa e considerado o “maior expoente romântico” de Moçambique, Campos e Oliveira embarca na estética romântica a partir da sua condição periférica, reflexo tardio do que se passava na metrópole portuguesa. Todavia, a sua relação com o futuro literário moçambicano era dada como certa, como ilustram as palavras de Ernesto Marecos ao apresentá-lo à revista *Artes e Letras* de Lisboa, em 1874: “dentro em pouco, sucederão magníficos frutos as flores delicadas em que o seu belo talento se desata” (Sopa, 1988, p.138). Mas Campos e Oliveira foi um autor isolado. À sua volta não apareceram outros com a mesma projeção, senão bastante mais tarde. Dessa perspectiva, pode-se afirmar que os seus textos configuram *as primeiras manifestações literárias de Moçambique*. O restante dos textos, de um modo geral, com todo o mérito que possam ter, simbolizam manifestações literárias *em Moçambique*, sem implicação significativa na formação do seu sistema literário. A não ser que venham a confirmar-se alguns dos aspectos referidos mais acima.

Contrariamente, a grande implicação que os textos de Campos e Oliveira têm está, justamente, no fato de poderem sustentar a afirmação de Cândido, segundo a qual as nossas literaturas, na conjuntura colonial, nascem como galhos das literaturas metropolitanas (cf. 1989, p.151 e 164). Isso, obviamente, associado às representações locais operadas pelo poeta, no caso, Campos e Oliveira. Seja na linguagem como nos temas escolhidos – a ideia do sonho, da morte, da idealização do amor e da mulher, entre outros – está patente essa continuidade a partir da “metrópole” que, mais tarde, ganhou outras formas. E ainda encontramos esses

traços em autores posteriores como Rui de Noronha, por exemplo, que aparece nos anos 30, já no século XX. Como dito, Campos e Oliveira foi um autor isolado, no seu tempo, sem outros autores à volta, com uma projeção como a sua. Exceção é dada a Artur Serrano, seu contemporâneo e autor do “primeiro livro de poemas publicado em Moçambique, *Sons Orientais* [1891]” (Matusse, 1998, p.67). Mas isso, obviamente, já às portas do século XX e sua nova dinâmica, a Continuidade Literária.

3. A CONTINUIDADE LITERÁRIA EM MOÇAMBIQUE

Aqui lançamos o olhar para a construção, em si, do sistema literário moçambicano, que ocorre em função da continuidade da sua produção, pela relação existente entre autores, leitores e o meio articulador desse contato, que é livre. Retomamos, desde logo, a perspectiva de Cândido (cf. 1997, p.24), segundo a qual a *continuidade literária* ganha forma quando a atividade dos escritores de um dado período se integra num sistema – neste caso, o sistema literário moçambicano –, dando lugar a uma “espécie de transmissão da tocha entre corredores, que assegura no tempo o movimento conjunto, definindo os lineamentos de um todo” – o sistema em si. Trata-se, de acordo com o mesmo Cândido,

[de] uma tradição, no sentido completo do termo, isto é, transmissão de algo entre os homens, e o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar. Sem esta tradição não há literatura, como fenômeno de civilização.

Falamos das manifestações literárias *de* Moçambique, anteriormente, porque, em algum momento, levam-nos ao estabelecimento do marco inicial da continuidade literária, que tem lugar a partir do século XX, marcada por textos de vários autores. É a partir dessa época que se dá a integração contínua, no sistema literário moçambicano, da atividade de diversos escritores, nessa “espécie de transmissão da tocha entre corredores”. Rui de Noronha é apontado como aquele que inaugura essa fase. Depois regista-se toda uma continuidade, até aos dias de hoje, com autores como Noémia de Sousa, José Craveirinha, João Dias, Orlando Mendes, Gloria de Sant’Anna, Rui Knopfli, Aníbal Aleluia, Luís Bernardo Honwana, entre tantos outros. Todavia, e esta é a grande questão, fica a impressão de que essa continuidade acontece de forma segmentada, embora progressiva.

Nos anos 30 do século XX está Rui de Noronha; nos anos 50 e 60 os outros ora referidos. Entretanto, nos mesmos anos 30, e também 40, aparecem textos escritos em língua xitshwa, uma das línguas vernáculas de Moçambique, com destaque para o romance *Landikezani ni*

*Vapswali Vakwe*³², da autoria de Elias Mucambe. Mucambe também publicou, nos anos 30, compilações de contos populares recolhidos dentro da sua comunidade, a comunidade tshwa, além de provérbios e trocadilhos³³. Ao lado de Mucambe, nesse mesmo período, outros autores também publicaram textos nessa língua, inclusive, ensaios de cariz antropológico como *A Ngango wa Mutshwa*³⁴, da autoria de Neftali J. Mbanze, e *Nkutsulani wa Matimu ya Vatshwa*³⁵, de Aron S. Mukhombo. Da série de textos publicados em xitshwa, desde esses distantes anos 30, os mais recentes que conhecemos vieram a público em 2009 e 2019, cujos autores são, respectivamente, Rosita Alberto Valoi, que publicou a novela *Matimu ya nhanyana wa Mutshwa*³⁶, e Alfredo Chamusso, autor do também ensaio antropológico *Matsalwa Ya Wusungukati*³⁷. Também foram publicados textos escritos em outras línguas bantu, como *Zabela / Zabela - uma juventude desperdiçada* (2013), novela da autoria de Bento Siteo escrita em changana e publicada pela primeira vez em 1983, tendo ganho uma versão bilingue, changana-português, nessa segunda edição de 2013.

Olhando para esses textos, entre tantos outros escritos nas línguas bantu que, certamente, devem existir país adentro, percebe-se que se regista uma continuidade entre os seus autores, precisamente no sentido referido, da atividade dos escritores de um dado período que se integra num sistema literário, dando lugar a uma “espécie de transmissão da tocha entre corredores, que assegura no tempo o movimento conjunto, definindo os lineamentos de um todo”. O que se nota, porém, é que quando se fala de continuidade literária em Moçambique, geralmente refere-se um grupo de autores que escreve apenas em língua portuguesa e suas respectivas obras, deixando-se de fora todo um grupo significativo de autores que escrevem nas línguas bantu, as autóctones de Moçambique. A questão que se levanta é: porquê? Estará dessa forma completa a conceptualização da literatura moçambicana, deixando-se de fora essa plêiade de autores e suas obras? Provavelmente não, o que traz outras implicações.

Landikezani ni Vapswali Vakwe, por exemplo, é um romance que narra a história de uma adolescente – por sinal, a protagonista – que, junto com o pai, passa por várias peripécias. No seu percurso, vai aprendendo como se comportar no seio da família, com os vizinhos, com

32 [Landikezani e os seus pais]. Cleveland: Central Mission Press, 1940.

33 *Tikaringani ta vanhu va wutshwa* [Contos do povo tshwa]. Cleveland: Central Mission Press, [19--?]; *A Mabingu ya baTswa ni titekatekani* [Provérbios e trocadilhos do povo tshwa]. Braamfontein: Sasavona, 1939; *Munghana wa zivana. Tikaringani ta vaTshwa ti tlhanganiselweko hi Elias Mucambe* [O amigo das crianças. Uma compilação de contos do povo tshwa por Elias Mucambe]. 3ª Edição – Reimpressão. Braamfontein: Sasavona Books, 1987 [193-?].

34 [A Família Tshwa]. Braamfontein: Sasavona, 1937.

35 [Tradições do Povo Tshwa]. 3ª Edição. Braamfontein: Sasavona, 1955 [193-?].

36 [Estórias de uma garota Tshwa]. Maputo: Edição da autora, 2009.

37 [Notas sobre o aconselhamento]. Maputo: Benedita Nhambiu/Kadimah Print Global, 2019.

outras adolescentes, perante os mais velhos, com meros conhecidos. Regista-se todo um ensinamento e aprendizado no percurso de vida desse personagem, transmitindo-se, desse ângulo, a ideia de que dentro da sua comunidade, a comunidade tshwa, há toda uma série de valores, práticas e vivências socioculturais que, pretendendo-se mantê-los, vão sendo repassados para as novas gerações.

Desse ponto de vista, ressalta-se, em primeiro lugar, o fato de *Landikezani* ser um romance. Um romance escrito nos anos 30 e publicado em 1940. Todavia, em Moçambique, e não só, tem-se dito e repetido que o primeiro romance moçambicano é *Portagem* (1966), da autoria de Orlando Mendes. Por outro lado, o fato de aquele romance estar escrito em xitshwa e projetar a maneira de viver, os usos e costumes de um grupo étnico autóctone, a sua forma de vida, mostra que havia, por parte do seu autor, uma apologia, uma defesa da cultura própria na contramão da perspectiva de dominação colonial de reprimir essas culturas, inclusive, proibindo o uso das línguas autóctones. Na forma de ensaio de cunho antropológico, características semelhantes ocorrem no texto de Neftali Mbanze, que se debruça sobre a família tshwa, buscando mostrar como se constrói uma família no seio dessa comunidade, como é feita crescer e desenvolver com base em determinados princípios socioculturais próprios. Ao tomar como foco os tshwa, que podem assumir uma dimensão metafórica relativamente a todas as comunidades autóctones de Moçambique, esse ensaio também vai contra a perspectiva colonial da assimilação, que reprimia culturas locais como essa e proibia as suas línguas, uma vez que elas transmitiam essas culturas.

A Ngango wa Mutshwa, de Neftali Mbanze, foi publicado três anos antes de *Landikezani*. Desse prisma, também se pode levantar a seguinte questão: não seriam esses textos, escritos nas nossas línguas nativas nos anos de 1930 e 1940, as primeiras manifestações literárias de resistência cultural contra a dominação colonial? Por que não considerar e integrar esses textos no domínio do que se entende como *literatura moçambicana*? Por que, quando se fala de *literatura moçambicana*, se subentende uma literatura apenas escrita em língua portuguesa? Associada a essas obras escritas e publicadas nas línguas bantu de Moçambique, uma outra questão se levanta, quer lendo textos académicos e de outra natureza, quer acompanhando várias outras atividades nesse campo: sempre se ouve dizer que “a literatura moçambicana é uma literatura escrita em língua portuguesa, entre outras razões, porque as línguas bantu de Moçambique – as nossas línguas nativas, autóctones – são ágrafas”. Não nos parece que precisemos de acrescentar alguma coisa mais, depois da nossa exposição, para demonstrar que essas línguas, afinal, não são ágrafas. Mostramos que elas têm escrita. Inclusive, com autores que publicam textos nessas nossas línguas desde os anos de 1930. Incluir esses textos e seus autores nos estudos sobre a literatura moçambicana, significa reconduzir o conceito dessa literatura, distanciando-se da inúmeras vezes reiterada falácia

de que a literatura moçambicana é uma literatura escrita em língua portuguesa porque as línguas bantu são ágrafas. Definitivamente, elas não são ágrafas. E não nos referimos só ao xitshwa.

Bento Siteo, autor da supracitada novela *Zabela*, que também é professor de linguística na Universidade Eduardo Mondlane, escreve em changana. Como ele, vários outros autores escrevem nessa língua. Gabriel Makavi, por exemplo, é sobejamente conhecido e reconhecido como o grande poeta da língua changana. Na dinâmica da igreja protestante, que em algum momento foi mal vista pelas autoridades coloniais, houve uma grande produção de textos em xitshwa, em changana, chope e ronga. Na região centro de Moçambique existem textos produzidos e escritos em sena; na região norte, em yao. Diante disso, será que não vale a pena lançar um olhar renovado sobre esses textos, fazer uma recolha, compilá-los e elaborar edições bilíngues?

Referimos que *Zabela*, de Bento Siteo, ganhou uma edição bilingue trinta anos depois da primeira. Agora está em changana-português. Considerando que o sistema de ensino em Moçambique é bilíngue, com certeza, todos esses textos podem vir a ter um impacto considerável nesse sistema de ensino. *Landikezani*, romance com cento e poucas páginas, merece uma reedição bilíngue ; *A Ngango wa Mutshwa*, de Neftali J. Mbanze, também pode ser editado numa perspectiva bilíngue. Aliás, em alguns lugares há concursos e projetos em que a edição de textos bilíngues é o foco. Cabo Verde tem essa experiência e cremos que já publicou entre sete ou oito volumes de recolhas de contos, provérbios, canções e histórias do crioulo. Quiçá nós possamos fazer a mesma coisa e, dessa forma, retificarmos um pouco a nossa maneira de *olhar* para aquilo que nós pensamos que seja a literatura moçambicana. Falar desses textos, na perspectiva bilíngue, leva-nos àquilo que constitui um grande manancial da forma de pensar e de projetar a cultura em Moçambique: a Oratura.

4. A ORATURA

Há vários textos guardados em bibliotecas vivas. Infelizmente, muitos desses textos acabam perdendo-se com essas bibliotecas. Referimo-nos às pessoas mais velhas que conhecem esses textos e os têm nas suas memórias. Poderíamos, nesta fase da nossa história, sobretudo com a introdução do ensino bilíngue em Moçambique, recolher muitos desses textos e fixá-los em livros, em papel; nem que para isso tivéssemos que apostar em edições bilíngues.

Quando falamos de literatura moçambicana e trabalhamos apenas com textos escritos em português, sejam eles de Rui de Noronha, Noémia de Sousa, Craveirinha, João Dias,

Orlando Mendes, Rui Knopfli, Glória de Sant' Anna, Luís Bernardo Honwana, Aníbal Aleluia, Mia Couto, Ungulani Ba Ka Khosa, Aldino Muianga, Paulina Chiziane, Marcelo Panguana, Suleiman Cassamo, Sónia Sultuane, Virgília Ferrão, Lucílio Manjate, Carlos Paradona, Sangari Okapi, Mbate Pedro, Aurélio Furdela, entre muitos outros, ainda estamos a abordar a literatura moçambicana de forma parcial. Existe um espólio significativo de textos escritos nas línguas bantu que, por razões históricas, sobretudo associadas à dominação colonial, foram sempre, e de um modo geral, ignorados pelos trabalhos académicos, sempre colocados à margem, escamoteados propositadamente ou por desconhecimento. Provavelmente, muitos deles foram fixados na escrita após recolhas feitas nas comunidades. Ou seja, vindos da oratura. Há um autor, inclusive, a quem se atribui a escrita de textos em ronga no século XIX. Eventualmente, a produção desse autor contenha textos que caibam nas manifestações literárias escritas nessas línguas, com raízes nessa mesma oratura.

Referimo-nos a Roberto Mashaba (1855-1939), ativista e missionário cristão evangélico, pioneiro na introdução da Igreja Metodista Wesleyana em Moçambique. Além de ter traduzido, no âmbito da evangelização dos nativos, vários textos religiosos para o ronga, sua língua materna, Mashaba também é apontado como tendo fundado uma escola e se assumido como missionário protestante e ativista dos direitos da população local (cf. www.pt.wikipedia.org/wiki/Roberto_Mashaba). Essa sua postura, face à administração colonial, talvez explique o misterioso desaparecimento dos textos que se afirma ter escrito. Até ao momento, algumas pesquisas no sentido de localizar esses textos têm sido em vão. Os primeiros textos literários e ensaísticos que, de fato, se conhecem nessas línguas – deixando de lado as traduções da bíblia, de hinários e outros textos religiosos feitos pelas igrejas protestantes, como cartilhas –, datam dos finais da década de 30 do século XX.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, esta foi a nossa contribuição no curso de especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa: identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares*, oferecido pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em Dezembro de 2020. Na disciplina que orientamos, oferecemos conteúdos já estabelecidos, que foram sendo produzidos e reproduzidos desde os anos de 1950 e 1960, quando se iniciou, de certa maneira, a sua sistematização, até aos nossos dias. Depois, na nossa palestra, recuamos um pouco no tempo e procuramos recuperar aquilo que tinha ficado de fora por razões históricas, assim reintroduzindo os vários textos aqui referidos, a partir das manifestações literárias de Moçambique. Parece fundamental identificar os

marcos, sinais remotos da literatura moçambicana, a partir dessa fase. Textos escritos em árabe, em kiswahíli e em muitas e diversas línguas bantu de Moçambique.

Na continuidade literária, com a afirmação do sistema literário moçambicano, já com os seus componentes em sintonia – autor, obras e leitores – procuramos incluir textos também deixados de fora. Os seus autores ainda permanecem desconhecidos. Alguns deles fizeram importantes traduções da Bíblia. Traduziram histórias da religião, como os livros *Danieli ni Vanghana Vakwe*³⁸ e *Josefa ni Vanakuloby*³⁹. Há ainda textos sobre saúde, como *A Wutomi Gi Nene*⁴⁰. Ademais, o professor Bento Siteo publicou dois dicionários: o *Dicionário Changana-Português* (1996) e o *Dicionário Português-Changana* (2018). Relativamente recentes, esses dicionários foram antecidos por outros, publicados nos anos 1940 e 1950, como o *Dicionário Prático Português/Tshwa* (1955) e, na mesma época, dicionários das línguas chope e changana. Recentemente, Sara Laisse publicou, em co-autoria com Amaral Bernardo e Eugénio Filipe Nhacota, o dicionário *Português-Bitonga-Português* (2007).

Ou seja, não faltam meios nem materiais para trazer esses textos ao centro da discussão daquilo que é a literatura moçambicana. Trazer esses materiais à discussão, certamente, irá estimular a produção, sistematização e conceptualização daquilo que é realmente nosso, aquilo que é e deve ser a verdadeira Literatura Moçambicana. Uma das formas de realizar isso é dando a conhecer, através de estudos e outros trabalhos académicos, os autores moçambicanos que escreveram e escrevem nas nossas línguas autóctones, as línguas bantu de Moçambique. Desse modo, poderemos ir resgatando aquilo que durante anos nos foi negado: a nossa cultura. A mesma que, durante muito tempo, foi violentamente reprimida pela dominação colonial, sufocada pela imposição da lei da assimilação.

A lei da assimilação impunha que, para se tornar cidadão português pleno, tinha que se saber falar, contar e ler em língua portuguesa, e comportar-se como um português. Isso projetou-nos como “ramificações” da metrópole e escamoteou as nossas práticas socioculturais, consideradas selvagens. Essa situação desdobrou-se de várias maneiras, empurrando para a margem os textos que trouxemos nesta conversa. Mas sabemos que a afirmação cultural é feita através das nossas práticas, dos nossos bons usos, dos bons costumes, das nossas próprias crenças e, sobretudo, a partir das nossas línguas. São as línguas, afinal, que transportam e transmitem a cultura.

Reflitamos um pouco: os alemães, que falam alemão, aprendem na escola através do alemão; os franceses, que falam francês, aprendem na escola através do francês; os

38 [As Histórias do Daniel e os seus amigos]. Cleveland, Transvaal: The Central Mission Press, 1961.

39 [José e os Seus Irmãos]. Braamfontein: Sasavona, 1980. Reimpressão.

40 [O Manual de Saúde]. 2ª Edição. Braamfontein: Sasavona, 1979.

portugueses, que falam português, vão à escola e aprendem em português; os russos, que falam russo, vão à escola e aprendem em russo. Eu, que sou tshwa, vou à escola e aprendo em português... E isso, de alguma forma, acontece aqui com todos: uma pessoa, que tem sua língua materna, quando entra na escola aprende numa outra língua, diferentemente daqueles que aprendem na escola através de sua própria língua materna, quando é desta última forma que se transmite a cultura, maneiras de viver, consolidando-se práticas, desenvolvendo-se e se tornando cada vez melhores. Isso não acontece connosco que vivemos divididos entre ser uma coisa ou ser a outra. Em consequência, acabamos nos tornando párias, pois não deixamos de ser, totalmente, o que somos de origem; mas também não chegamos a ser aquele outro que sonhávamos que poderíamos ser, para “sermos melhores”.

Do ponto de vista religioso, encontramos uma situação similar: de um modo geral, cada povo tem a sua própria religião. Os povos indígenas do Brasil, por exemplo, têm as suas próprias religiões, seus próprios deuses, suas próprias crenças. Se formos para a Ásia – na China, na Coreia do norte ou do sul, na Índia, no Japão, entre outros países –, cada um dos seus povos tem também as suas próprias crenças. Já as nossas foram reprimidas e sufocadas, quando a evangelização trouxe o cristianismo. A Igreja Metodista Episcopal de que fizeram parte ativa alguns dos autores aqui citados, como Elias Mucambe e Neftali J. Mbanze, por exemplo, entra em Moçambique a partir de 1890. E, antes, como se rezava? De onde vinha a força espiritual? Existiam as religiões próprias; mas foram-se junto com as línguas.

Parece-nos, pois, pertinente trazer de volta esses textos, especialmente se for numa perspectiva académica, seja para trabalhos de fim de curso, para a graduação, seja, em particular, para trabalhos de pós-graduação. Parece fundamental pesquisar esses textos na expectativa de ainda se poder contribuir para a formação e afirmação da identidade moçambicana, da moçambicanidade. Seria interessante que a literatura moçambicana fosse mesmo *literatura moçambicana* e não “literatura africana de língua portuguesa”. Definitivamente, **literatura moçambicana!** Mas, para isso, ela deve ter um elemento *diferencial*. E esse elemento está naquilo que faz dela diferente das outras: aquilo que ela é. Esse é um dos seus grandes aspectos.

Esperamos ter contribuído positivamente a partir desta problematização que tentamos levantar sobre as manifestações literárias em Moçambique, a continuidade literária e oratura, indagando a participação e a relevância desses três elementos para a reconceptualização da ideia de literatura moçambicana.

REFERÊNCIAS

Estratégia de expansão do ensino bilingue, 2020-2029 (Publicação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), s/d); <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/Ensino-Bilingue-contribui-para-a-melhoria-da-aprendizagem-no-pais>

CÂNDIDO, António. *Formação da literatura brasileira (Momentos decisivos)*. 1º Volume (1750-1836), 8ª Edição. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Itatiaia Limitada, 1997.

CÂNDIDO, Antonio. *A Educação Pela Noite & Outros Ensaios*. 2ª Edição. São Paulo: Ática, 1989.

CHAMUSSO, Alfredo. *Matsalwa Ya Wusungukati [Notas sobre o aconselhamento]*. Maputo: Benedita Nhambiu/Kadimah Print Global, 2019.

COUTINHO, Juliana; PETRY, Luiza. Em <http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/problematizacai.html>

FERREIRA, Manuel. *O mancebo e trovador Campos Oliveira*. Lisboa: Imprensa nacional/Casa da moeda, 1985.

GARMES, Hélder. *A Convenção Formadora. Uma contribuição para a história do periodismo literário nas colónias portuguesas*. São Paulo: 1999. Tese de Doutoramento. Orientador: Benjamin Abdala Júnior.

GIBB, H.A.R. (trans. and ed.). *The Travels of Ibn Battuta, A.D. 1325-1354*. (Vol. 1-3). London: Hakluyt Society, 1958.

KHAIR, Tabish; LEER, Martin; EDWARDS, Justin D.; ZIADEH, Hanna. *Other Routes. 1500 years os African and Asian Travel Writing*. Oxford: Signal Books, 2006.

LOBO, Almiro. *A escrita do real*. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

MATUSSE, Gilberto. *A Construção da Imagem de Moçambicanidade em José Craveirinha, Mia Couto e Ungulani ba ka Khosa*. Maputo: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 1998.

MBANZE, Neftali J. *A Ngango wa Mutshwa*. [A Família Tshwa] 6ª Edição. Braamfontein: Sasavona, 1981 [1937].

MENDES, Orlando, *Portagem*. Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1981.

MUCAMBE, Elias. *Landikezani ni vapswali vakwe [Landikezani e os seus pais]*. Lesotho: Morija Printing Works, 1988 [Cleveland: Central Mission Press, 1940].

MUCAMBE, Elias. *Tikaringani ta vanhu va wutshwa [Contos do povo tshwa]*. Cleveland: Central Mission Press, [19--?].

MUCAMBE, Elias. *A Mabingu ya baTswa ni titekatekani [Provérbios e trocadilhos do povo tshwa]*. Braamfontein: Sasavona, 1939;

MUCAMBE, Elias. *Munghana wa zivanana. Tikaringani ta vaTshwa ti tlhanganiselweko hi Elias Mucambe [O amigo das crianças. Uma compilação de contos do povo tshwa por Elias Mucambe]*. 3ª Edição. Braamfontein: Sasavona Books, 1987 [193-?].

MUCOMBO, Aron S. *Nkutsulani wa Matimu ya Vatshwa. [Tradições do Povo Tshwa]*. 3ª Edição. Braamfontein: Sasavona, 1955 [193-?].

NAVESS, B. T.; BARTLING, Clara; South African Institute of Race Relations. *A wutomi gi nene [O Manual de Saúde]*. 2ª Edição. Braamfontein: Sasavona, 1979 [Cleveland: Central Mission Press, 1956].

NHAMPOCA, Ezra A. C. *Identidade Categorial e Função dos Ideofones do Changana*. Florianópolis/SC: 2018. Tese de Doutorado não publicada. Orientador: Prof. Doutor Heronides Maurílio de Melo Moura.

RIBEIRO, Margarida Calafate e MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Moçambique: das palavras escritas*. Porto: Edições Afrontamento, 2008;

SITOE, Bento. *Dicionário Português-Changana*. Maputo: Texto Editores, 2017.

SITOE, Bento. *Zabela: uma juventude desperdiçada*. Maputo: JV Editores, 2013.

SITOE, Bento. *Dicionário Changana-Português*. Maputo: Texto Editores, 2011.

SOPA, António, "Campos Oliveira: Jornalista e Escritor Moçambicano (1854-1911)", *Em Arquivo*, nº 4, Maputo, Outubro de 1988, pp. 105-148.

VALOI, Rosita Alberto. *Matimu ya nhanyana wa Mutshwa. [Estórias de uma garota Tshwa]*. Maputo: Edição da autora, 2009.

WILSON, Ralph L. e MUCAMBE, Elias. *Dicionário prático português/tshwa*. Braamfontein: Sasavona, 2017 [Cleveland: Central Mission Press, 1955].

5 OLHARES IMAGOLÓGICOS EM A COSTA DOS MURMÚRIOS entre o conflito e a hesitação⁴¹

Ana Maria Machado⁴²

Na conferência “Olhares Imagológicos em *A Costa dos Murmúrios*: entre o conflito e a hesitação” pretendo estabelecer uma transição entre as cartas de navegação⁴³ e o romance que Lígia Jorge publicou em 1988. O estudo que vou apresentar retoma, em parte, um outro em que confrontei essa obra com a *A árvore das palavras* de Teolinda Gersão (2000).⁴⁴

O romance histórico *A Costa dos Murmúrios* foi escolhido por duas razões: a primeira, de ordem histórica-literária, porque se trata de um excelente exemplo do romance português pós-colonial; o outro motivo é de natureza teórica, uma vez que, com o estudo da representação do negro na obra, podemos consolidar alguns dos conceitos imagológicos estudados - imagótipos, estereótipo, ideologia e utopia -, e introduzir uma dicotomia assente na diferença entre *alter e alius* que pode clarificar as noções antes estudadas.

Começo com uma breve contextualização do romance pós-colonial para depois fazer uma apresentação do romance *A Costa dos Murmúrios* e do modo complexo como se procede à representação da figura do negro. No final, abordarei brevemente a mediação de Margarida Cardoso com o filme homônimo, lançado em 2004, no intuito de perceber o relevo que a transposição fílmica concede, ou não, à representação do negro.

O Império português terminou seus dias no contexto da Revolução de 25 de abril de 1974, que teve como principal objetivo acabar com a guerra colonial e, por conseguinte, viabilizar a independência das ex-colônias africanas – Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique.

41 Transcrição de palestra homônima realizada no dia 11 de março de 2021 para Universidade Federal de São Paulo como atividade vinculada ao curso de especialização em Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, territórios e deslocamentos – Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares (UNIFESP/UAB/CAPES). A transcrição foi realizada por Rita de Cassia Lamino de Araújo Rodrigues, professor que atuou como orientador no referido curso de especialização, e foi devidamente revista pelo palestrante.

42 Formou-se em Línguas e Literaturas Modernas – Português – Francês, com mestrado e doutorado em Literatura Portuguesa pela Universidade de Coimbra. É professora associada desta universidade e nela leciona unidades curriculares na área de Literatura Portuguesa e do seu Ensino e no domínio das Materialidades da Literatura a nível de licenciatura, mestrado e doutorado. É pesquisadora do Centro de Literatura Portuguesa, onde coordena dois projetos sobre o Ensino de Literatura Digital e um outro sobre o Português como Língua Estrangeira. Seu principal domínio de especialização é a Literatura Medieval, particularmente a Hagiografia e a Literatura Moral e Religiosa. No âmbito da Literatura Contemporânea, tem publicado estudos no contexto dos projetos Imagótipos literários. Processos de Configuração na Imagologia literária e Literatura, Imagologia e Transnacionalismo. Representação de Imigrações.

43 Cartas que compõem o material didático do curso referido na primeira nota.

44 MACHADO, Ana Maria. “Do estereótipo à utopia do Outro: A Costa dos Murmúrios e A Árvore das Palavras”, in *Imagotipos literários: processos de (des)configuração na imagologia literária*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa, 2011, 161-196.

A independência das ex-colônias africanas assinalou a perda do império colonial português sentida, no dizer do ensaísta Eduardo Lourenço (1983), com aparente desinteresse. De facto, se, do ponto de vista político e ideológico, a descolonização não foi percebida como um trauma, ao nível da expressão artística – sobretudo na literatura, mas também no cinema –, o tema oferece-se como um fantasma a carecer de exorcização, pelo que o mesmo autor vê nessa polifonia literária mais uma manifestação da hiperidentidade que caracteriza a criação identitária portuguesa. A este propósito é igualmente sintomático que, no léxico da produção académica pós-colonial, abundem termos como “sombas”, “ruínas”, “fantasias”, “assombrações”.

Na sua deriva para África, o português revisita o espaço antes sentido como seu; com a distância que o tempo permite, olha, doravante, o Outro que, por possuir uma nova nacionalidade, é agora estrangeiro. Esse regresso, frequentemente apelidado de fantástico, é, geralmente, mais eloquente em relação ao universo do observador, ou seja à cultura portuguesa, do que ao espaço/tempo olhado, o africano. A excessiva duração do período colonial justifica, muito provavelmente, uma evidente dificuldade na representação do Outro africano, que antes integrara a nação portuguesa e, hoje, é um outro país.

Perante esses limites da representação psicológica e, por consequência, do conhecimento, por razões que não cumpre aqui elucidar, o Eu que olha tende a olhar-se a si próprio e a continuar a procurar-se, hiperidentitariamente, na nova conjuntura. Nesta pulsão introspectiva, revela-se a si mais do que ao Outro que, tenuemente, esboça. Verificar-se-á se é também assim no romance *A Costa dos Murmúrios* que Lígia Jorge que agora abordo.

A temática colonial constitui um importante estímulo literário, nos pós-1974, nomeadamente na escrita feminina. Para esta inflexão concorreu naturalmente uma progressiva emancipação das mulheres e, no plano académico, a atenção às periferias e, por conseguinte, aos povos colonizados, explorada por correntes como o pós-modernismo, as teorias pós-coloniais, os discursos feministas e subalternos. Já no plano nacional, o peso do passado imperial e a necessidade de ajustar contas com o seu legado reconfiguram-se ficcionalmente na obra do escritor que, quer pela participação na guerra colonial, quer por origens geográficas ou experiências profissionais – é o caso de Lígia Jorge, à época professora em Moçambique –, empreende uma revisão hermenêutica da história, situando na antiga África portuguesa bom número de romances.

A esta confluência acresce o impacto que a ativação da memória e a escrita feminina na primeira pessoa tiveram na representação intimista do universo africano. O romance aqui abordado procede justamente a uma viagem que resulta do confronto entre duas imagens da mesma personagem e, por conseguinte, entre duas visões distintas da sua história pessoal,

mas também da história silenciada. Na complexa rede de representações que *A Costa dos Murmúrios* encena, neste estudo, privilegiar-se-á a representação do negro como metonímia do olhar colonial e pós-colonial.

Antes, porém, é importante observar que, no caso do colonialismo europeu, as relações entre colonizador e colonizado têm, em termos imagológicos, contornos próprios. Na realidade, o negro, da época colonial não é um estrangeiro (Pageaux, 2001), contudo, é percebido como Outro numa alteridade extremada pelas relações de poder e pela identidade rracica e cultural (Beller, 2007).⁴⁵

Tendo como pano de fundo a história do século XX, a discriminação que *A Costa dos Murmúrios* – centrada na década de sessenta – tematiza tem raízes históricas, ideológicas e jurídicas que nem a retórica da legitimação colonial que o romance encena consegue escamotear. Observe-se como, pontualmente, e com objetivos específicos, o romance de Lígia Jorge suspende a menorização do negro e a sua condição de Outro, e atribui ao piloto Fernandes um discurso hipocritamente fraterno: “Guerrilheiro, rende-te, nós somos os teus verdadeiros amigos, e a nossa pátria é só uma, a portuguesa” (JORGE, 2009, p.113). Esta frase de propaganda dentro da ficção clama um consenso na realidade dessa década. A proclamação tem como intertexto político e ideológico a tese nacionalista que Salazar, à época presidente do conselho, anunciava em 1955: “Portugal uno e indivisível, do Minho ao Timor” (PINTO: 1999). Com esta afirmação, pretendia persuadir a comunidade internacional de que as colônias não tinham esse estatuto, mas sim o de províncias, esperando deste modo contrariar a crítica à colonização portuguesa e as subseqüentes reivindicações de independência.

O discurso daquele piloto ilustra a perspectiva conservadora colonial e faz parte de “Os Gafanhotos”, a primeira parte do romance, onde um narrador heterodiegético conta brevemente, na terceira pessoa, o casamento e a estadia da jovem Evita em Moçambique, durante a guerra colonial. Trata-se de uma narrativa tradicional, fechada e com uma visão colonial da guerra e da relação entre colonos e negros. Pelo contrário, na segunda parte do romance, bem mais longa, é a própria Eva – o nome, sem o diminutivo, traduz já uma outra maturidade –, agora protagonista, que questiona, à distância de vinte anos, o seu passado, as relações de poder que a rodeavam e o sentido desta e de outras guerras na longa duração da história.

A estrutura que assim se desenha favorece a articulação entre as imagens ideológicas – fixas, porque traduzem fantasias reprodutivas literárias – que compõem o imagótipo do negro, de um lado, e as imagens utópicas, ou fantasias produtivas literárias, de outro,

contribuindo, deste jeito, para um imagótipo complexo, feito de certezas e de interrogações que desestabilizam e descontroem a fixidez do que é apresentado como estereótipo nacional.

Neste diálogo, ver-se-á que a segunda parte de *A Costa dos Murmúrios* – justamente porque parte de um exercício de autognose, de introspecção e de revisão de vida da protagonista – não olha o negro como um Outro, um *alter*, mas como um Outro *alius*, ou seja, como uma imagem em devir, irreduzível ao preconceito de fixidez ideológica.

Como vimos antes, no âmbito da imagologia, enquanto estudo das imagens do Outro, o imagótipo é uma forma específica da sua representação literária. Trata-se de uma representação complexa, porque pode decorrer de várias vozes, de diferentes contextos, não sendo necessariamente, homogênea. O imagótipo tem, assim, uma dimensão dialógica, uma vez que decorre de uma representação relacional, portanto, de uma relação Eu – Outro. Finalmente, a denominação imagótipo coloca também a tônica no caráter coletivo da representação grupal, como decorre da inclusão de “tipo” na composição do conceito.

Já o estereótipo é uma construção verbal de longa duração. Uma afirmação generalizadora, frequentemente pejorativa, que pretende ter validade universal e que, por isso mesmo, recorre à terceira pessoa verbal, ao presente do indicativo e/ou ao infinitivo. O estereótipo não se confunde com a realidade e é frequentemente falso. Porém, a psicologia cognitiva recorda que o grau de generalização do estereótipo favorece o acesso ao Outro, possibilitando a posterior revisão da ideia estereotipada de que se parte. Compreende-se, pois, que a construção imagotípica é mais complexa do que a estereotípica, podendo o imagótipo incluir, a par de outras configurações verbais, imagens e informações estereotipadas e necessariamente mais redutoras.

Estas construções literárias dependem, quer dos criadores literários quer do imaginário social e cultural de um tempo e de um espaço. Segundo o filósofo francês, Paul Ricouer (1986), uma das figuras desse imaginário social e cultural é a ideologia, na medida em que se trata de uma construção que decorre da interpretação da vida real por parte de um determinado grupo, reputando-a de identitária desse coletivo. A representação imaginária que o grupo projeta de si próprio possui uma importante ação integradora e reflete-se na memória coletiva. Deste modo, a ideologia é essencialmente um produto da imaginação reprodutiva porque se reproduz, ou seja, trata-se de qualquer coisa que se repete. Nesse sentido, opõe-se a utopia, que projeta a imaginação para fora do real questionando-o. A utopia é, assim, a expressão das potencialidades de um grupo que a ordem existente recusa. Neste sentido, a utopia é a expressão da diferença, do corte e da ruptura.

Essa faceta de subversão social da imagem utópica é um fenômeno da imaginação produtiva, e, como tal, pode abrir brechas na imagem do Outro, na medida em que cria uma

alternativa a uma imagem consolidada e repetida. Deste modo, a imagem utópica erige-se como uma resposta distinta, comprometendo a dimensão agregadora da ideologia, que, conforme afirmado acima, é essencialmente, um produto da imaginação reprodutiva. Desse modo, a ideologia é repetitiva, mas, na sua organicidade, complexa. Não está ao nível da simplicidade e da linearidade do estereótipo que, além disso, tem um alcance textual limitado.

Como os imagótipos não surgem do nada, para eles é importante não só a criação do escritor, mas também o imaginário social, pode-se equacionar o tipo de relação que estabelecem com o imaginário cultural podendo, portanto, reproduzir esse imaginário numa cristalização ideológica ou, pelo contrário, o imagótipo pode provocar rupturas numa identidade fixa e subvertê-la com propostas utópicas, havendo lugar naturalmente às situações escalares entre as duas configurações.

A esses conceitos acrescenta-se a dicotomia *alter* e *alius* que Jean Marc Moura (1992) desenvolveu a partir do sentido específico das duas palavras latinas. Considerando o imaginário do observador e o seu universo de referências, *alter* traduz aquilo que dele se distingue e que é visto de uma forma simplificadora, estereotipada e comum a um grupo. Já o *alius* atua ao nível de uma alteridade mais profunda, em devir e que, por isso, não fixa, mantendo afinidades com a representação utópica. Contrariamente ao *alter*, consiste em qualquer coisa que não se fecha, mas que se vai manifestando.

Observem-se agora os tipos de representações que encontramos em *A Costa dos Murmúrios*, no intuito de indagar se esse romance obedece à dificuldade geral que a literatura pós-colonial mostra ter na representação do Outro africano e, neste caso, do negro. E, antecipando as conclusões a que chegarei, pode dizer-se que, em certa medida, este romance parece contrariar a tendência genérica do pós-colonialismo, na medida em que, no imagótipo do negro, confluem imagens ideológicas e imagens utópicas que as reveem. Esta coexistência aponta para a impossibilidade de reduzir a complexidade do Outro a um *alter*, necessitando do contributo da percepção dinâmica e aberta própria do *alius*.

No romance, Eva Lopo revê o conteúdo do conto “Os gafanhotos” (a primeira parte de *A costa dos murmúrios*) vinte anos depois da sua experiência de casamento, dando um testemunho distanciado da guerra colonial. Na sua revisitação dos bastidores da guerra, a narradora feminina, apresenta, na primeira pessoa, hipóteses divergentes sobre o envenenamento dos nativos com garrafas de álcool metílico – muito provavelmente um genocídio e perpetrado com intenções políticas pelos brancos – e, em choque, descobre as barbaridades cometidas pelo alferes com quem se casara na Beira.

Se por um lado, “Os Gafanhotos” apresentam uma imagem estereotipada do negro, a narrativa autobiográfica de Eva Lopo, com o seu ponto de vista divergente sobre o passado

colonial e sobre os comportamentos dos diferentes grupos sociais e étnicos, dissolve a verdade do conto inicial gerando uma instabilidade e uma indecibilidade próprias do pensamento pós-moderno e pós-colonial como consequências no imagótipo do negro. Em termos globais, podemos afirmar que o coro racista, que subalterniza estereotipadamente o negro na primeira parte do livro, se estilhaça na segunda parte, fruto da organização e da polifonia do romance, bem como das perplexidades e hesitações do olhar que Eva Lopo lança sobre o seu passado na Beira. Por essa via, também a fixidez e o binarismo Eu – Outro, que “Os Gafanhotos” desenvolvem é posta em causa na narrativa autodiegética.

Embora por conta da demonstração imagológica, a conferência se concentre na representação do negro, faz-se aqui um parêntese para falar da perspectiva feminina. O domínio do olhar feminino que se expressa na segunda parte do romance, vinte anos depois do primeiro relato da história, ou seja, dos acontecimentos vividos pela protagonista, exige que se tenham em conta vários fatores na perspectiva da protagonista sobre a sua experiência pregressa.

O seu estatuto de mulher que se desloca de Lisboa para a Beira, em plena guerra colonial, atribui-lhe, necessariamente, um lugar subalterno no juízo dos eventos. Enquanto mulher de um alferes, Evita fica confinada ao Stella Maris, o hotel onde, tal como outras esposas, aguarda, qual Penélope, que o marido regresse da guerra. Desse modo, a informação que lhe chega, tanto da guerra como da própria vida na Beira, vem como um som murmurado que dá à costa, uma analogia que o romance permite.

A Costa dos Murmúrios é um título polissêmico, pois, esse espaço físico, a costa, - que, de fato existe na Beira, e que confina com o oceano Índico -, é habitado por Eva. Nele, a protagonista testemunha e ouve ecos da violência doméstica exercida sobre as outras mulheres – por razões de infidelidade e de controlo e entre outras –, e da transformação que a guerra e as operações militares exerceram sobre o seu marido. A personagem não contacta diretamente com esta realidade desconhecida; a história é-lhe contada, ouve relatos e vê fotografias que atestam o comportamento facínora do marido, transformado agora num bárbaro que Eva desconhece. Chegam-lhe igualmente ecos do genocídio dos negros: a garrafa de álcool metílico que dá à costa e que a protagonista descobre é um indício do crime, aparentemente cometido deliberadamente contra os negros em nome da supremacia branca, embora, como se espera, na primeira parte do romance, essa hipótese não seja de todo colocada. Na ficção dentro do romance, “Os Gafanhotos” apresentam a verdade oficial, enquanto a segunda parte desmonta, estilhaça, indaga e questiona essa mesma verdade.

O romance revela uma mulher que, apesar das limitações do contexto dos anos 60, quebra a passividade e a submissão que lhe eram impostas, recusa a hipótese de esperar

pelo marido fechada em uma casa e está disponível para regressar a Lisboa como reação e contestação à vida que levam os Beira. Nesse processo, inicia uma investigação sobre os autores do crime e dorme com dois jornalistas com quem contacta. Todavia, essa relativa emancipação que a protagonista relata esbate-se numa narrativa, também ela, murmurada, fruto da ação fragmentária e imprecisa da rememoração do passado.

Deste modo, tudo é revelado ao leitor como se houvesse um véu que se interpusesse entre o passado e o relato. E são justamente esses filtros que comprometem e dissolvem as certezas da versão de Eva Lopo. A autora não pretendeu restituir a verdade da história, mas uma hipótese dela, na convicção de que a verdade nunca é alcançada. Portanto, esses filtros comprometem e dissolvem a certeza do relato de Eva Lopo que, como se diz, é também um murmúrio, uma incerteza, por conseguinte, uma visão muito distinta da que é apresentada em “Os Gafanhotos”.

Observe-se como se processa essa distinção.

A imagem dos negros que os oficiais apresentam na primeira parte do romance exemplifica bem o que são as representações imaginárias ideológicas de Ricoeur (1986), que Moura (1992) sintetiza com o pronome indefinido *alter*. O olhar disfórico sobre o negro visa sobretudo os guerrilheiros que lutam pela independência e os empregados – os mainatos – que servem os brancos colonizadores. Em “L’imagologie littéraire. Essai de mise au point historique et critiques”, Jean-Marc Moura (1992) distingue quatro formas de olhar o Outro africano: exotismo, culpabilização do Ocidente, universo paradisíaco e barbárie. Em *A Costa dos Murmúrios* é a imagem do negro bárbaro que predomina, enquanto a crítica do Ocidente é apenas a florada quando um oficial explica a debilidade da colonização com a falta de estímulo dos inimigos: “se tivéssemos tido uns *blacks* fortes, tesos, aguerridos, nós, os colonizadores, teríamos saído da nossa fraqueza”. (JORGE, 2009, p. 28)

Grande parte dos estudos sobre *A Costa dos Murmúrios* procede a uma revisão questionadora do passado colonial. Na análise imagológica que aqui ensaio, procuro verificar até que ponto o relativismo e a desconstrução pós-modernistas afetam o imagótipo do negro herdado do colonialismo. Até que ponto os fragmentos de memória e a revisitação da história estilhaçam a fixidez do estereótipo ou, pelo contrário, o perpetuam narrativamente.

Na primeira parte do romance, a insistência no imagótipo disfórico do negro resulta sobretudo da visão preconceituosa dos oficiais e dos colonos anónimos cuja perspetiva domina “Os Gafanhotos” e o seu colonialismo dominante. O prolongamento do preconceito de inferioridade expressa-se na escassez de inteligência e na abundância de violência que o colono tem por missão controlar: “Segundo o major dos dentes amarelos”, aquela “era uma

colônia de cafres [...] que [os portugueses] estavam a defender de si mesma”. (JORGE, 2009, p. 24).

A surpresa que constitui a mortandade em massa dos negros, no dia de casamento de Evita, aproxima “Os gafanhotos” de uma história policial para cujo crime se busca uma explicação compatível com uma ideologia indisfarçavelmente racista e paternalista. Nesse sentido, pelo extremo de selvajaria dos negros, as matanças sazonais constituem uma motivação suficientemente credível, a que se acrescenta a credulidade excessiva de pessoas intelectualmente diminuídas. Em “Os Gafanhotos”, apresentam-se algumas hipóteses, razões e justificações para aquela mortandade. Naturalmente, nenhuma delas é verdadeira, mas são as versões que se podem aceitar, exportar e expor nas notícias:

Porque estes gajos, os *blacks*, descobriram [...] vinte bidons de álcool metílico [...] e pensaram que era vinho branco [...] beberam todos [...] e agora uns estão lerpando e outros vão cegar. [...] Vê-se mesmo que são ideias de *blacks*! [...] várias pessoas [...] se sentiram a princípio chocadas pela estupidez, depois sentiram ódio pela estupidez e a seguir indiferença pela estupidez. Não se conseguia ter solidariedade com quem morria por estupidez como aqueles *blacks*. (JORGE, 2009, p. 23)

Ainda que não seja apresentada como uma causa do envenenamento, o facto de um general fazer a apologia do controle demográfico – urgente pelo estereótipo da fertilidade, de alguma forma associado à ideia de paraíso natural nos antípodas do controlo ocidental – pode instalar a dúvida sobre a verossimilhança da versão comunicada. Pelo contrário, aquela é a tese defendida na segunda parte do romance, expondo a falsidade do protecionismo que antes se advogava e da missão civilizadora do colonizador.

Do ponto de vista físico, a repetição das referências ao riso e aos dentes brancos e formidáveis está ao serviço do estereótipo, do mesmo modo que, no plano dos gestos se insiste no modo submisso e reverencial como os negros caminham nunca virando as costas aos colonos.

Esta mesma subalternidade do negro é encenada na topografia da mortandade e no modo como a relação alto – baixo espelha a verticalidade do poder. Explorando um *topos* clássico, os hóspedes assistem do alto – o terraço do hotel Stella Maris – à passagem dos *dumpers* que, em baixo, transportavam os negros mortos e eliminavam as marcas da tragédia. A metáfora visual marca a distância superior e inferior entre dois mundos, no caso, a relação de poder entre colonizador e colonizado. Interpretada intertextualmente, esta estratégia cênica clássica – utilizada, por exemplo, na *Ilíada*, no momento em que a guerra de Tróia é contemplada do alto – atribui ao espetáculo contemplado do terraço uma conotação bélica, contrariando antecipadamente as explicações para aquelas mortes em série.

Nos passos convocados, é possível identificar uma dupla representação. Por um lado, há uma depreciação clara do negro, mas, ao mesmo tempo, insinuam-se dúvidas sobre o teor da tragédia e sobre a razoabilidade das explicações. A ser assim, “Os gafanhotos” não se afiguram tão fechados e homogêneos como têm sido considerados pela crítica. Antes parecem introduzir algumas fissuras que corroem a versão colonial do narrador de terceira pessoa.

Em certa medida, o mesmo acontece com as designações usadas para referir os negros. Se as menções étnicas – senas, changanes, macondes, cafres – por parte das personagens (um tenente e o capitão Forza Leal) podem ser inócuas, elas configuram relevantes “palavras-fantasma” (Pageaux, 2001: 56), na medida em que, ao mesmo tempo que são informativas, também servem a comunicação simbólica, confirmando, na sua variedade, a viabilidade da inimizade grupal. Do mesmo modo, o conto inicial recorre a referências distintas conforme se trata da voz do narrador, que usa o neutro “negro” demarcando-se da prática epocal, ou das personagens: o depreciativo “preto” é utilizado pontualmente, quer pelo comando da região aérea, quer pela gente anónima que acusa o “miserável de um preto” (p. 182) que chamara um *dumper* para transportar o pianista branco do Grande Hotel Central, dando-lhe o mesmo tratamento recebido pelos negros envenenados. “Black”, por seu turno, é a forma de tratamento pejorativa que se encontra numa outra fala que subalterniza o negro: “O *black* não vai nisso! [...] O *black* adora propalar a espécie porque sabe que é preciso fazer muitos e rápidos para ficar com uns quantos! O *black* pensa assim. [...] Ele não distingue objeto de sujeito[...]” (JORGE, 2009, p. 24)

Pecebe-se, pois, que, a par da demarcação clara das perspetivas do colonizador e do colonizado, também no termo “negro” se insinua uma alternativa isenta de preconceito e consentânea com a prática pós-colonial. Em simultâneo, observam-se igualmente formulações que apontam para o que tem sido considerado uma peculiaridade do colonialismo português e que o sociólogo Boaventura de Souza Santos lê como uma ambiguidade e hibridação na disjunção colonizador e colonizado – veja-se a expressão dos poderes limitados do primeiro e da sua debilidade relacional com os negros de quem também se generaliza a fraqueza, bem como o facto de o português ser, também ele, um colonizado por outros poderes hegemónicos, conforme é notado pelo paraquedista que vê o combate militar como uma defesa dos “interesses de Paris, Londres, Bombaim. Nem se quer são os interesses de Lisboa!” (JORGE, 2009, p. 31)⁴⁶ Esta mesma subalternidade é configurada numa comparação

46 Os independentistas, ou seja, partidos independentistas eram apoiados pela União Soviética. A luta contra esses partidos, os chamados “terroristas”, era uma luta para pacificar, naturalmente, as “províncias”. Mas é também uma luta para expulsar, erradicar a influência comunista no país. Para além da guerra, para além da independência, ainda houve disputa entre os Estados Unidos e a União Soviética auxiliada por Cuba. Enfim, os países africanos de língua portuguesa atravessaram um longo martírio às mãos dos interesses internacionais.

de grande lucidez: “Moçambique está para África Austral como a Península Ibérica está para a Europa – estão ambas como a bainha está para as calças.” (JORGE, 2009, p. 28), ou seja, um brinquedo nas mãos do poder das elites internacionais.

Na revisão de “Os gafanhotos” levada a cabo pela perspectiva e pela memória feminina de Eva Lopo, uma testemunha dos acontecimentos, assiste-se, por isso mesmo, à contraposição de uma imagem mais pessoal dos acontecimentos e do que foram os bastidores silenciados no conto inicial. Às ocasionais formulações disfóricas, atribuídas às mesmas personagens, a narradora acrescenta a visão de Helena – Helena de Tróia, assim conhecida por ser uma mulher muito bonita –, a mulher do capitão Forza Leal, amigo do marido de Eva Lopo. Pontualmente, o convívio que mantivera com os seus mainatos (‘empregado’) distancia-a vagamente da ideia do negro estúpido, vislumbrando nele “um sopro de pensamento (...). Ela dizia que não duvidava que tivessem alma” (JORGE, 2009, p. 162). Porém, de seguida, retoma o filão colonial, atestando que a sua mainata “tem alma, mas é selvagem, e nem cem anos conseguem recuperar o atraso de inteligência dela e dos que são como ela” (JORGE, 2009, p. 162). O mesmo imagótipo do negro, selvagem pela limitação intelectual e pelo primitivismo do comportamento animal propício à violência, prolonga-se no *briefing* do general: “Cabo Delgado, essa terra de selvagens, perto da mosquitagem do Tanganhica, o coio inóspito onde o sovieta tinha encontrado o côncavo necessário para pôr o ovo”. (JORGE, 2009, p. 56).

Estes juízos absolutos, ainda que, no caso de Helena, com uma ténue hesitação, assentam num preconceito generalizado que se afina, sempre no mesmo diapasão, em função da proximidade observador – observado e da especificidade das relações que os os diferentes grupos – inimigos guerrilheiros, mainatos, integrados ou miscigenados – mantêm com os brancos. A diferença é mínima e escalar, embora, no caso da voz narrativa a disforia tenda a diluir-se sobretudo por contraponto com as falas das demais personagens.

No relato autobiográfico, introduz-se a ebriedade dos “criados, os filhos das mães dos criados” (JORGE, 2009, p. 69), um novo labéu a sustentar uma outra justificação para a morte por envenenamento. O mesmo estigma é visível na onomástica dos mainatos (Mateus Rosé, Adão Terras Altas, Camilo Alves). Segundo Helena, estes nomes eram escolhidos pelos próprios. Já a indumentária ocidental que a sua empregada Odília usava correspondia a uma imposição da patroa. Nomes próprios e roupas exibiam, assim, uma falsa alteridade e simulavam uma integração meramente superficial.

Com a caracterização de Álvaro Sabino, o jornalista com quem Evita se relaciona intimamente, a construção do imagótipo do negro abre-se a uma personagem mestiça, fruto do encontro entre um médico e uma lavadeira. Esta miscigenação exemplifica a alegada originalidade do colonialismo luso que pugnava por relações interracialis e propiciava a

educação formal e o subsequente exercício de uma profissão aos seus frutos. Todavia, Eva Lopo olha com suspeição a multiplicação de bastardos que estas práticas favoreciam.

Por seu turno, no final do romance, o alferes Luís Alex, marido de Evita, interpreta a metafórica libertação de África mencionada na coluna jornalística de Álvaro Sabino como resultado “de gente *black power*. Aposto que é o cabrão dum branco querendo o poder do preto!” (JORGE, 2009, p. 248-249). Apesar de enviesada, esta perspectiva traduz a consciência da ameaça que paira sobre os colonos e, fiel à opinião dos oficiais, da solidariedade do inimigo que a exerce na sua luta pela independência.

No que toca ao imagótipo do negro, a maior divergência revelada na segunda parte do romance diz respeito à interpretação da mortandade como um crime. Eva Lopo, descrente das hipóteses formuladas em “Os Gafanhotos”, procura preencher os silêncios do episódio e desocultar o mistério. Álvaro Sabino ajuda-a a perceber a intenção deliberada de dizimar a população negra com álcool metílico e as fotografias do marido que Helena lhe mostra descobrem a faceta bárbara e o massacre cometido por Luís Alex. A selvajaria está agora do lado do branco, contrariando tacitamente o estereótipo que o conto inicial veiculava.

A descoberta das chacinas e a dimensão do genocídio afetam profundamente a vida pessoal de Evita e o próprio registo da segunda parte do romance. A assertividade que domina “Os Gafanhotos”, enquanto narrativa oficial, cede passo à sua desconstrução operada pela ativação da memória feminina e pela revelação murmurada da violência traumática da guerra. A revisitação do passado converte a imagem do branco protetor num opressor que vitima o negro, esbatendo o *alter* dominante num *alius* que, num novo contexto, questiona e subverte a fixidez do estereótipo inicial. Num movimento tácito mas não absoluto, a barbárie associada ao negro transita para o militar português, conquanto não se fixe nem num hetero nem num auto-estereótipo, mas sim na instabilidade de um *alius* questionador.

No tempo histórico do romance, a nova imagem do colonizador bárbaro e genocida produzida pela memória da vitimização estava longe de ser uma imagem partilhada, não obstante as veementes denúncias do padre Hastings a propósito de Wiriamu (1972) e a contestação internacional, visível sobretudo durante a visita oficial de Marcelo Caetano, o Presidente do Conselho, a Inglaterra (Guerra, 1994). É justamente o carácter singular dessa visão que faz dela uma imagem utópica que, com a descolonização, tendeu a tornar-se ideológica. Exceção feita a movimentos radicais de extrema direita, é a imagem do negro vítima que o pós-colonialismo privilegiará.

O romance tende a desvincular a dicotomia bárbaro vs. civilizado dos sujeitos a que inicialmente se reportava, transferindo, implicitamente, a pejoração para o colonizador.

A relativização do binarismo fica bem clara quando, sem a absolver, a narradora coloca a violência em perspetiva:

De novo não havia nenhuma fronteira, ou ela era imperceptível e irrelevante e ninguém podia indicar se era grandiosidade ou mesquinhez o impulso das pessoas que degolavam as cabeças das outras e as espetavam em paus, e as agitavam em cima das habitações dos próprios degolados. Sempre assim fora. O Condestável tê-lo-ia feito, o Fundador muito pior, também os melhores heróis dos Sérvios, dos Tártaros e dos Saxões e dos Bárbaros. (JORGE, 2009, p. 138)⁴⁷

Este olhar desapaixonado e lúcido sobre o horror da guerra e sobre as suas barbaridades enfatiza a mudança de narrativa conforme o sujeito que a conta e, por conseguinte, dissolve visões binaristas. Como corolário de uma complacência que parece oscilar entre o humanismo e o cinismo, quiçá um pessimismo antropológico, as imagens literárias que o romance desenha relacionam-se por aposição e não por contraposição. Nesse sentido, as duas versões que o romance ostenta são determinadas pelos sujeitos e pelos contextos que as informam, numa pluralidade que justapõe o *alter* das imagens ideológicas de contornos precisos, ao dinamismo instável do *alius* das imagens utópicas que a narradora de primeira pessoa descobre, recusando retratos imutáveis e definitivos.

Uma tal questionação do imobilismo imagético está narrativamente comprovada no testemunho da morte do mainato Mateus Rosé, no valor transgressivo das fotografias do massacre, a confirmar o relato do tenente Zurique, e no modo como revelam o que o relato “Os Gafanhotos” harmonicamente encobriu”, numa narrativa onde tudo se procura explicar.

A convocação dos conflitos na Beira e em Cabo Delgado concorrem metonimicamente para a censura da violência e da chacina cometidas pelas tropas portuguesas. A dimensão brutal do morticínio infere-se pela metáfora do Vietnã⁴⁸ e pela analogia com *Auschwitz*⁴⁹, e também pelo estatuto de vítima que as vozes isoladas de Evita Lopo e Álvaro Sabino acrescentam ao negro sugerindo uma redefinição do seu imagótipo. Trata-se de uma dimensão historicamente circunscrita pela colonização e não uma propriedade constitutiva do grupo. O estatuto de vítima deflui da ética do cuidado que move o par Evita-Álvaro Sabino na demanda

47 O Condestável é Nuno Álvares Pereira, um importante estratega militar canonizado em 2009. O Fundador é o rei D. Afonso Henriques, fundador de Portugal; os Sérvios são um dos povos da ex-Jugoslávia em guerra no final do século XX; os Tártaros, Saxões e Bávaros são povos que combateram guerras medievais.

48 É o próprio General que se lhe refere na conferência que profere após a operação de Cabo Delgado: «Aliás, era comovente dizer. Fazíamos o nosso Vietnam sozinhos, com o mundo contra nós, quando defendíamos a Civilização Ocidental» (231).

49 Na explicação buscada para a mudança de Luís Alex, Evita estabelece uma analogia entre a deriva da matemática e o massacre: «O mesmo nervo que o impelia à pesquisa de uma fórmula algébrica (...) seria aquele que o estava levando para cima numa palhota com uma cabeça de negro, ensanguentada, aspergindo, enfiada num pau? Possivelmente o impulso seria igual – pensou. (...) Os carrascos de Auschwitz poderiam ter estado perto numa importante descoberta no domínio da Bioquímica, e a prova é que se haviam interessado tão vivamente pela decomposição dos corpos. Assim, a ciência e o crime poderiam ter entre si apenas uns passos de dança ou umas flexões de ginástica. Entre o bem e o mal uma mortalha de seda» (141).

das circunstâncias do genocídio e do massacre que o discurso oficial havia omitido de forma a manter intocada a imagem disfórica do negro.

Emboa *A Costa dos Murmúrios* não se detenha na individualização do Outro, a revisitação da história e a malha ficcional que o romance tece concorrem para a criação de um imagótipo que revê a imagem colonial do negro, numa atitude consentânea com a defesa dos direitos humanos, apesar de algum ceticismo sobre a inevitabilidade da guerra e sobre a subjetividade das narrativas que a recordam.

No confronto entre a discussão do diálogo imagológico que se estabelece no romance com a adaptação da obra que Margarida Cardoso realizou, dezasseis anos após a publicação de *A costa dos Murmúrios*, constata-se que a realizadora opta por toda uma outra abordagem. Desde a mudança estrutural – o argumento organiza-se em torno de uma única narrativa que desenvolve o percurso de Evita a partir do cruzamento das duas partes do romance –, até ao foco no impacto que a história colonial tem na personagem feminina, através da violência bélica e doméstica e da mentalidade machista da época. Nesse sentido, o filme isola essencialmente a questão dos murmúrios, concentrando-se na intriga principal. Deste modo, embora o imagótipo negativo do negro não desapareça, ele tem uma relevância menor do que no romance, ao mesmo tempo que perde em assertividade.

Dos exemplos citados anteriormente, embora o negro também seja pontualmente referido como preto, migram do romance a verticalidade metafórica entre brancos e negros, como se verifica na cena em que os brancos estão no terraço do hotel Stella Maris, ao amanhecer, observando um *dumper* a recolher corpos de negros mortos no braço do mar. Portanto, do romance importa-se a verticalidade metafórica entre brancos e negros, as interpretações da mortandade que pressupõem um estado de inferioridade do negro. Estes estereótipos são retomados também na onomástica vinícola dos negros e no discurso de façã a unidade do país já observada anteriormente neste artigo.

Por outro lado, a indecibilidade da história, da intriga e da imagem do Outro em devir no romance tende a fixar-se, no filme, numa interpretação cujas revisitações dizem respeito às personagens principais e não ao Outro africano cuja presença é mero pano de fundo. A hipótese do negro como vítima é, no filme, explorada por Evita quando se interroga sobre a natureza do crime, sem nunca falar de genocídio. É como se esta violência existisse apenas para conferir coerência ao filme. De facto, ao esbater o pano de fundo habitado por negros, opera-se uma translação para as personagens femininas, as vítimas que Margarida Cardoso parece estar interessada em explorar.

Finalmente, fiel à descrição do romance, o jornalista Álvaro Sabino é mestiço apenas em uma versão prévia do roteiro do filme. Na versão filmada é um jornalista branco que lhe

dá corpo, eventualmente, para fugir ao estereótipo colonial da branca amante do negro. Assim, relativamente ao imagótipo do negro, os traços que os desenham são, sobretudo, inferíveis a partir dos discursos das personagens, podendo afirmar-se que, no filme, ele não é tão desenvolvido e também não é tão desconstruído porque o contexto social perde o relevo que tinha no romance, como de resto acontece na maior parte das transposições fílmicas. Pelo contrário, neste romance pós-colonial, o estereótipo do negro, matizado pela indecibilidade pós-moderna, é complementado pelas representações moventes que se lhe justapõem e o põem em causa.

A divergência entre estereótipos positivos e negativos e as subversões das imagens ideológicas que o romance representa decorre da ignorância, de pré-juízos, e do sujeito ou grupo que observa ou da rejeição de imagens fixas. A pluralidade de imagens que *A costa dos murmúrios* encena está longe de noções essencialistas de identidade e questiona a permanência das imagens reprodutivas em prol de um *alius* dinâmico e em constante devir.

As hesitações e as hipóteses que a voz feminina carrega acrescentam às imagens iniciais uma utopia que desconstrói e retira crédito às soluções apresentadas no conto, murmurando os bastidores e as motivações dos crimes cometidos.

Em *A Costa dos Murmúrios*, o imagótipo do negro reflete os estereótipos negativos que definiram a raça na época colonial, mas ao caráter reprodutivo dessa *alter* sobrepõem-se imagens utópicas que tendem a problematizar a fixidez do imagótipo dominante que, deste modo, se atenua por insinuada falsidade ou por confronto ou cruzamento com outros olhares.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Margarida (dir.) (2004). *A costa dos murmúrios*, Atalanta Filmes. Portugal, Lisboa.

BELLER, Manfred; LEERSEN, Joep (eds.) (2007). *Imagology: the Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: a Critical Survey*, New York, Rodopi.

CINNIRELLA, Marco (1997). "Ethnic and National Stereotypes: A Social Identity Perspective", in BARFOOT, C. C. (ed.), *Beyond Pug's Tour: National and Ethnic Stereotyping in Theory and Literary Practice*, Amsterdam, Rodopi.

FOTI, Markus A. (1997). *Enssais d'imagologie. Reflexions sur le stéréotype culturel à partir dexemples littéraires francais etfrancophones contemporains*, Lille, ANRT.

GUERRA, João Paulo (1994). *Memória das guerras coloniais*, 2.^a ed., Porto, Afrontamento.

JORGE, Lídia. *A Costa dos Murmúrios*. Publicações Dom Quixote, 2009.

LOURENÇO, Eduardo (1983). *Crise de identidade ou ressaca imperial?*, Prelo, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 1, 15-22.

MOURA, Jean Marc (1992). "L'imagologie littéraire. Essai de mise au point historique et critiques". *Revue de Literature Comparée*, 66:3, pp. 271-287.

PAGEAUX, Daniel-Henri (2001). "Da imagem ao imaginário", in MACHADO, Álvaro Manuel, PAGEAUX, D.-H.. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa, Presença, 2.^a ed. rev., pp. 48-66.

PINTO, António Costa (1999). "A guerra colonial e o fim do império português". In BETTENCOURT, Francisco, CHAUDHURI, Kirti (orgs.). *História da Expansão Portuguesa*. V, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 65-101.

RICOEUR, Paul (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*. II, Paris, Seuil.

I.

Boa noite a todas e a todos. Agradeço muito aos colegas Juliana Silva Loyola e Júlio de Souza Vale Neto, aos colegas que estão na coordenação, e a toda Equipe Técnica do Curso de Especialização em Literaturas de Língua Portuguesa. Para mim é uma honra ter sido lembrada e estar aqui com vocês para falar um pouquinho daquilo que tem sido o meu percurso, não só de pesquisa e de trabalho na Universidade Federal do Espírito Santo desde 2010, mas principalmente antes, como professora da Educação Básica. E, nesse sentido, é preciso dizer que nenhum de nós, como professores, saímos de um curso de licenciatura “prontos”. Nós todos fazemos uma travessia a partir do momento em que ingressamos na sala de aula. E comigo não foi diferente.

As inquietações que eu tinha quando comecei a dar aula, de alguma maneira, se mantêm no presente, quase 20 anos depois, mas, agora, neste outro momento, em uma outra dimensão. E eu tentei fazer uma síntese nesse material, que nós vamos ver em seguida, daquilo que, neste percurso entre a minha experiência na Educação Básica e a minha experiência como professora pesquisadora no Ensino Superior, [representa] conclusões parciais/provisórias a que cheguei em relação a este desafio que é o ensino de literatura, que é a literatura na sala de aula.

O título da fala para a qual fui convidada, no âmbito dessa disciplina do curso, é *Literatura na sala de aula: propostas didático-metodológicas*. Como já foi apresentado – e agradeço a generosidade da apresentação feita pelos colegas –, eu sou a Maria Amélia Dalvi, da [Universidade] Federal do Espírito Santo. Começo expondo a organização geral da minha fala. Os nossos alunos também precisam saber o que vai ser feito na nossa sala de aula, pelo menos o que está planejado – e eu vou respeitar essa necessidade pedagógica. Já que o nosso título é “literatura na sala de aula”, eu começo perguntando: o que nós estamos chamando de sala de aula? E para poder dizer “o que é que nós estamos chamando de sala

50 Transcrição de palestra homônima realizada no dia 01 de abril de 2021 para Universidade Federal de São Paulo como atividade vinculada ao curso de especialização em Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, territórios e deslocamentos – Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares (UNIFESP/UAB/CAPES). A transcrição foi realizada por Monique Alves Vitorino, professora que atuou como orientadora no referido curso de especialização, e foi devidamente revista pelo palestrante.

51 Licenciada e mestra em Letras, doutora em Educação. Docente na Universidade Federal do Espírito Santo de 2010 ao presente, onde coordena o Grupo de Pesquisa Literatura e Educação (www.literaturaeducacao.ufes.br). E-mail para contato: maria.dalvi@ufes.br.

de aula”, nós vamos fazer um percurso: vamos falar do que é a educação em geral, depois da especificidade da educação escolar; a partir da educação escolar, vamos falar da educação escolar no contexto de uma sociedade dividida em classes, como é a nossa sociedade, em que há diferentes classes com interesses antagônicos; em seguida, vamos falar da natureza do conhecimento que é objeto da educação escolar; vamos falar da relação entre o conhecimento e a transformação, tanto dos sujeitos do processo educacional quanto a da realidade; e, por fim, vamos delinear qual é a tarefa dos educadores nesse processo todo. Quando chegarmos à “tarefa dos educadores”, veremos que eu configurei a tarefa dos educadores como sendo uma tarefa dupla.

A primeira tarefa é a defesa da socialização do conhecimento elaborado. Então, nós todos, como professores, o nosso papel social, aquilo que a sociedade espera de nós, é que nós estejamos agindo em defesa de que o saber elaborado seja socializado para todos – essa é a dupla dimensão, pedagógica e política, de nosso papel social. A segunda tarefa que nos cabe, que nos compete, é a reorganização da prática educativa de modo a viabilizar a todos os seres humanos a apropriação e a objetivação do saber elaborado. Assim, nós precisamos desenvolver uma prática educativa, um trabalho pedagógico, que não privilegie certos sujeitos, ou que transforme a apropriação e a objetivação do saber elaborado em um privilégio de alguns.

Tendo configurado a tarefa dos educadores nesta dupla dimensão, qual seja, defender a socialização do conhecimento e reorganizar a prática educativa, nós defenderemos que é necessário, para cumprir essa dupla tarefa, que nós, como educadores, tenhamos uma visão de totalidade. O que é que eu chamo de “visão de totalidade”? Uma visão articulada do que é o ser humano, do que é a natureza e do que é a sociedade no curso da história. Essa visão de totalidade vai ter que se articular com uma correspondente teoria pedagógica. Não dá para tratarmos os nossos procedimentos de ensino de maneira caótica e tampouco sem pensar sobre as concepções de base (ou princípios) que articulam tais procedimentos.

É preciso que aquilo que eu faço na sala de aula esteja conectado com uma teoria pedagógica consistente, que eu saiba qual é, e que essa teoria pedagógica esteja conectada com uma visão de ser humano, natureza e sociedade historicamente situada. Dessa teoria pedagógica articulada a uma visão de totalidade vai se desdobrar uma didática geral, ou seja, princípios gerais que organizam a tarefa didática, e uma didática particular, que decorre das especificidades de cada objeto de conhecimento e que ensina procedimentos metodológicos coerentes com o que se deseja conhecer. Mas isso de um modo que aquela didática específica me permita conhecer aquele objeto do conhecimento específico na totalidade das relações que me levaram até ali: não se trata, pois, de um movimento apenas do maior para o menor,

mas, igualmente, de um retorno em que a didática específica, ao mesmo tempo, contém e constitui as concepções ou princípios dos quais partimos, ou seja, permite a compreensão das relações daquele objeto do conhecimento específico com a totalidade (humana, natural, social) da qual faz parte e na qual interfere, a qual modifica.

Então, existe uma didática da Matemática, uma didática da Geografia, conforme o objeto do conhecimento. No nosso caso, estamos falando do objeto do conhecimento “literatura”. Nesse sentido, a nossa didática específica é a didática da Literatura. No que concerne a teoria pedagógica e didática geral, recorrerei a citações e, eventualmente, menções amplamente conhecidas de autores vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica. Já no que concerne à didática da Literatura, recorrerei a citações e a menções de textos próprios aos quais vocês tiveram acesso nos estudos da disciplina. Por fim, fechando o percurso da fala, eu vou apresentar algumas propostas para o encaminhamento da tarefa de transformar o conhecimento em atividades a serem desenvolvidas conjuntamente com professores e estudantes no processo de ensino e de estudo da Literatura.

II.

Eu começo falando da educação como sinônimo de formação humana. Para quê nós educamos as pessoas? Para formar essas pessoas. Então, o trabalho educativo é aqui entendido por mim, em consonância com Dermeval Saviani, como:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 17)

O que isso quer dizer? A nossa humanidade não é dada pela natureza – não é pelo simples fato de nós irmos ao mundo, de nascermos, que imediatamente nos tornamos humanos –, a nossa humanidade é produzida direta e intencionalmente pelos seres humanos.

Ou seja, há uma base biológica que é dada pela natureza e da qual não podemos abdicar, esquecer ou mesmo negar, mas é o metabolismo, a relação entre a natureza e a cultura, o que nos tira da condição de um ser da espécie humana, para a condição de um ser humano genérico, um ser de cultura. É na medida em que entramos no mundo da cultura, desde que outros seres humanos mediem esse processo para nós, que nos humanizamos. Portanto, é isso que faz com que nós passemos da condição de homínido para a de ser humano.

Há uma dialética entre a humanidade produzida coletivamente, ou seja, pelo conjunto dos seres humanos na história, e a humanidade que é produzida em cada indivíduo singular. Então, se hoje podemos falar de entrar na cultura, de nos apropriarmos dos elementos culturais que vão fazer essa passagem da base biológica à cultura, é porque esse processo foi desenvolvido ao longo da história pelos seres humanos. Mas nós, cada um de nós, desde o momento que nasce, precisa, de alguma maneira, refazer esse processo, precisa se apropriar desses elementos culturais para poder fazer essa travessia. E cada indivíduo singular, na sua singularidade, se apropria dessa história humana coletivamente produzida e dá a sua contribuição para a continuidade desse processo, que é sempre historicamente situado e, portanto, está em permanente transformação. Trago aqui uma citação de Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins:

O trabalho educativo, portanto, é uma atividade mediadora particularmente desenvolvida pelos seres humanos, com finalidades específicas. Sua mediação provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano. [...] A pedagogia tradicional – caracterizada por uma concepção universal abstrata do ser humano, acentuando o polo da *universalidade* – e a pedagogia nova – que comporta uma concepção de homem reduzido a sua singularidade imediata, acentuando o polo *singular* – são superadas por uma pedagogia concreta que se apresenta como mediação particular entre o indivíduo (singular) e o gênero humano (universal) (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 59-60).

É essa pedagogia concreta que estou defendendo aqui para a orientação do nosso trabalho pedagógico. Os autores citados estão fazendo uma crítica à pedagogia tradicional, que tratava todos os alunos como se eles fossem uma coisa só, como se não existissem diferenças entre eles, como se as condições materiais objetivas em que se realiza o trabalho do professor não importassem e como se o conhecimento não fosse algo historicamente situado, portanto, em permanente transformação. Então, está-se fazendo uma crítica a essa pedagogia tradicional, que acentuava o polo da universalidade. Mas estão fazendo uma crítica também à chamada pedagogia nova, por exemplo, o escolanovismo e todas as correntes derivadas a partir daí, que sob a aparência de uma crítica que visasse ao questionamento e à superação da pedagogia tradicional também não fizeram outra coisa senão reduzir o ser humano. Nesse sentido, ambas são faces de uma mesma moeda.

Na atualidade, essa tendência da pedagogia nova se manifesta naquelas perspectivas de ensino de literatura que dizem que cada aluno tem que escolher o que ele quer ler, o que ele gosta de ler, e que o professor não pode impor nada, que não tem de ter qualquer parâmetro, que cada pessoa lê no seu ritmo, que ninguém deve ser forçado a nada, que não há parâmetros possíveis para a avaliação da aprendizagem em literatura porque para cada pessoa há um conhecimento igualmente legítimo e válido. Isto é, eles estão dizendo

que essa pedagogia nova, negando o polo da universalidade, também acentua apenas um polo, qual seja, o polo da singularidade. Além disso, os autores defendem que é preciso uma pedagogia que não opere na lógica de binarismo entre o polo da universalidade *versus* o polo da singularidade. É necessária uma pedagogia que supere esse movimento pendular e que se apresente como uma mediação entre o indivíduo singular e o gênero humano universal. É essa perspectiva que eu estou defendendo aqui também.

Assim, qual é a diferença entre a educação assistemática e a educação sistemática? Ou seja, qual é a diferença entre aquela educação que acontece pelo simples fato de nós vivermos em sociedade, com outros seres humanos, e a especificidade da educação escolar, já que estamos falando aqui de sala de aula? Trago novamente uma citação de Dermeval Saviani (2009, p. 60):

As pessoas comunicam-se tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e educam-se. Trata-se, aí, da **educação assistemática** [...]; ocorre uma atividade educacional, mas ao nível da consciência irrefletida, portanto, não intencional, ou seja, concomitantemente a uma outra atividade, esta sim desenvolvida de modo intencional. Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então se tem a educação sistematizada.

Então, por exemplo, estamos falando de uma educação assistemática quando a maioria de nós aprende a cozinhar. Raros de nós aprendemos a cozinhar indo para uma escola de culinária, uma escola de gastronomia. A maioria de nós aprende a cozinhar, primeiro, ajudando a descascar a batata, a lavar alface para o almoço, a escolher e demolhar o feijão, depois aprendemos a fritar um ovo, e aí nós vamos vendo como é que outros seres humanos cozinham, e vamos nos apropriando daquela atividade e, um dia quando não há quem possa preparar nossa refeição, nós mesmos começamos a prepará-la sozinhos, na base dos erros e acertos. O que Saviani está dizendo é que essa convivência cotidiana, espontânea, que não tem a finalidade de ensinar, acaba educando, essa modalidade é a educação assistemática, ou seja, aquela que não é pensada como um sistema. Mas ele diferencia essa educação assistemática da educação sistematizada, momento em que vai dizer assim: “Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então se tem a **educação sistematizada**” (SAVIANI, 2009, p. 60).

No caso da educação literária, ou do ensino de literatura, muitos de nós tivemos como parâmetro de leitor alguém que lia próximo de nós, alguém que passou a ser um modelo de leitor, e que legou a nós o amor ou o interesse pela literatura de maneira assistemática, pela simples convivência. Mas, na escola, no ensino de literatura, não estamos falando dessa educação assistemática, que acontece de maneira espontânea, que pode acontecer ou não acontecer etc. Falamos de um objetivo explícito de atenção. Falamos de uma ação intencional,

e, por isso, ela precisa ser sistematizada. Ou seja, estar dentro de um sistema articulado, de um todo.

Qual é, então, a instituição social que se responsabiliza por essa educação ? É a escola – e aqui estou chamando de escola todas as instituições para as quais educar seja um objeto explícito de atenção, de forma intencional, planejada, sequenciada, dosada. Por que estou dizendo isso? Porque a educação escolar, na nossa sociedade, é a forma mais desenvolvida do processo educacional, não à toa é realizada em suas dimensões teórica e prática por profissionais cuja formação, experiência e responsabilidade precípuos são com o ato mesmo de educar – e que são selecionados, remunerados e reconhecidos socialmente por isso. E aqui, quando estou falando de escola, estou falando desde a Educação Infantil até a Pós-graduação, como é o caso da maioria dos nossos ouvintes aqui, que estão fazendo um curso de especialização *lato sensu*.

A especificidade da educação escolar, então, é a transmissão (intencional, sistemática e planejada) do saber para que as novas gerações se apropriem das conquistas históricas da humanidade genérica. Portanto, vejam aqui que aquelas perspectivas para o ensino de literatura que dizem que a literatura não é ensinada, que não há um saber literário, que as pessoas aprendem literatura apenas pela convivência espontânea etc., elas estão negando a educação escolar e a sua especificidade. Para corroborar o que eu explicitiei acima, trago outra citação de Saviani (2008, p. 102-103):

Na **sociedade atual**, pode-se perceber que já **não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação**. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. (SAVIANI, 2008, p. 102-103)

Isso é tanto verdade que nós, quando vamos falar de outras formas de educação que não a educação escolar, usamos a expressão “não escolar”. Ou seja, porque a escola passou a ser a referência *par excellence* para nós do que é o processo educativo e de como ele acontece.

E como é que acontece, então, a educação escolar no contexto de uma sociedade dividida em classes? Grosso modo, o trabalho educativo reproduziria, usando as técnicas, os meios e os processos mais adequados, de modo condensado e, em certo sentido acelerado, o percurso evolutivo da cultura humana. Daí a importância de uma teoria pedagógica, de uma didática geral e das didáticas específicas. Como assim? O que você está dizendo? Que o trabalho educativo reproduz o percurso histórico da cultura humana, em sua generalidade e em suas especificidades.

Ao longo da história humana, os seres humanos, ao longo de milênios, para chegar à escrita alfabética como nós temos hoje, fizeram um percurso que começou com o desenho, com as representações pictóricas etc., depois para modalidades de registro combinavam, por exemplo, símbolos que reproduziam os elementos da realidade, até desenvolver, por exemplo, a escrita alfabética, em que um número limitado de caracteres dá conta de reproduzir a maioria, a totalidade dos sons da fala; dá conta de representar esses sons da fala.

Nesse sentido, a criança em processo de alfabetização refaz esse percurso evolutivo que foi desenvolvido ao longo de milênios pelos seres humanos, do desenho à escrita alfabética, isso é condensadamente reproduzido no processo de educação escolar, quando a criança, na Educação Infantil, começa a desenhar, depois ela começa a usar formas de escrita mnemônica etc., que não são alfabéticas, e depois ela se apropria da escrita alfabética; cada um de nós faz isso. Por exemplo, no caso específico da literatura, a criança da educação infantil começa pelas formas literárias que são mais repetitivas ou ritualizadas, aquelas que estão mais próximas da oralidade popular, até ir, progressivamente, se apropriando de formas mais sofisticadas do ponto de vista do desenvolvimento literário.

Assim, cada um de nós, individualmente, singularmente, reproduz esse percurso da cultura humana. É por isso que nós começamos dizendo que há um movimento de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular aquilo que foi produzido historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Então cada um de nós, no nosso percurso formativo, reproduz, em microescala, esse percurso coletivo que foi feito ao longo dos milênios, dos anos, dos séculos, pelo conjunto dos seres humanos. É disso que estamos falando quando falamos dessa dialética entre a totalidade e a singularidade.

Em outras palavras, não é necessário que “inventemos a roda” todo dia; nem é necessário que as crianças inventem o alfabeto todo dia, nem que elas inventem a metodologia científica, porque isso já foi inventado. Ou seja, por meio da transmissão direta e intencional, que é feita pelo professor na sala de aula, nós agilizamos, pela síntese na forma de conhecimentos escolares, nós agilizamos para a nova geração a apropriação e objetivação desse conhecimento historicamente produzido pelo conjunto dos seres humanos. Desse modo, os sujeitos das novas gerações, incorporando essas conquistas das gerações anteriores, podem prosseguir a tarefa do ponto mais avançado em que foi deixada pela geração anterior.

Evidentemente, às vezes há recuos nesse processo; ele não acontece de maneira linear e progressiva, mas esses recuos são decorrentes ora de condições materiais objetivas não adequadas (por exemplo: falta de materiais, equipamentos, profissionais capacitados, tempo livre, tempo de estudo etc.), ora da hegemonia de correntes de pensamento irracionistas ou da hegemonia político-ideológica do obscurantismo, e favorecem certos grupos e não

a humanidade coletivamente. Se não houvesse desigualdades materiais significativas nem grupos que tentam lançar mão do irracionalismo e do obscurantismo para atrapalhar, atravancar, prejudicar esse processo, o nosso desenvolvimento coletivo poderia ser mais ágil, poderia ter menos sobressaltos. Mas, como certo filósofo e economista político alemão nos ensinou, não se escolhem as condições históricas nas quais teremos que viver e agir.

Mas por que é que há desigualdade de condições materiais, irracionalismo, obscurantismo? Justamente porque estamos numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, em que as coisas não são pensadas para a coletividade, mas, às vezes, para grupos pequenos cujos interesses não apenas não coincidem como conflitam com os interesses da maioria. No interior de uma sociedade dividida em classes, embora o conhecimento tenha sido produzido histórica e coletivamente, ele é tratado de maneira privatista, como se só alguns seres humanos tivessem o direito a esse conhecimento.

Por isso as escolas tendem a reproduzir a estrutura social, que é uma estrutura desigual. Por isso, por exemplo, às vezes as pessoas falam coisas como: “o menino está fazendo um curso técnico no ensino médio, ele não precisa estudar literatura. Ele só precisa aprender a fazer relatório de inspeção técnica; ele só precisa aprender a preencher currículo para conseguir emprego”. Ou as pessoas dizem assim: “as crianças das classes populares, para quê que elas precisam ler os clássicos literários? para quê elas precisam aprender línguas estrangeiras? elas nunca vão viajar para o exterior mesmo, ou elas não querem saber disso, só querem saber da cultura *mainstream*”; e as pessoas naturalizam esse tipo de fala, esse tipo de posicionamento, porque elas estão incorporando a lógica dessa sociedade dividida em classes, em que o conhecimento é tratado como um direito de poucos, e não como um percurso que foi coletivamente produzido pelo conjunto da humanidade.

III.

Falaremos agora da natureza do conhecimento. Então, como é o conhecimento verdadeiro, o conhecimento objetivo, o conhecimento que não é mistificador, qual é a natureza dele? É uma natureza praxiológica, praxica, ou seja, de uma mútua relação, de uma articulação indissolúvel entre teoria e ação. Isto é, nessa concepção de conhecimento, como uma articulação indiscernível, inseparável entre teoria e ação, a reflexão teórica não é diletante, mas se dá em função da ação. E a ação, como atividade humana situada na história e que, portanto, se transforma continuamente, a ação leva à necessidade de novas teorizações.

Então, há o tempo todo um movimento articulado entre teoria e ação, ação e teoria, teoria e ação, ação e teoria. A educação e o ensino, não podemos nos esquecer, são determinados pelo modo de produção e reprodução da vida material, que na nossa sociedade atual acontece por meio de relações alienadas, onde os sujeitos humanos são alienados de sua própria produção no seio de uma sociedade dividida em classes, não apenas diferentes, mas antagônicas. Portanto, a educação incorpora essas relações alienadas e, muitas vezes, reproduz essa alienação.

Como é que ela faz isso? Como é que ela reproduz essas relações alienadas? Quando ela apresenta o conhecimento como se ele fosse sinônimo de conhecimento burguês, apagando a participação coletiva, ou seja, do conjunto dos seres humanos, na produção desse conhecimento, que é de toda a humanidade, como vimos com Saviani. E aí, por isso mesmo, as perspectivas pedagógicas contemporâneas, supostamente críticas, muitas vezes, vão tratar o conhecimento clássico, ou seja, aquele conhecimento elaborado, sistemático, rigoroso etc., como se ele fosse sinônimo de um conhecimento elitista, porque elas identificam esse conhecimento elaborado, sistemático, rigoroso, com a classe burguesa.

E qual é o nosso desafio? Qual é o papel da educação escolar face a esta situação que eu estou apresentando aqui (de que o conhecimento é pensado majoritariamente como se fosse sinônimo de um conhecimento burguês, elitizado etc.)? Qual é o papel da educação escolar? O papel da educação escolar é permitir aos sujeitos passarem da ignorância ao conhecimento, ou seja, ampliando o conhecimento da realidade e do próprio sujeito por aproximações sucessivas que saturem, ou seja, que esgotem o objeto, aquilo que queremos conhecer, desnudando suas relações ou intervinculações e seu movimento tendencial.

No caso da literatura, qual é o nosso objeto? É o objeto literário. Se dizemos que não dá para conhecer o objeto literário, que literatura é “só para eu fruir”, é só para “curtir”, que não há nenhum conhecimento a ser transmitido, eu nego essa passagem da ignorância ao conhecimento, eu nego essa possibilidade de, por aproximações sucessivas, eu ir saturando o objeto. No entanto, o objeto a ser conhecido, ele está na história, ou seja, ele se transforma, e, como ele se transforma, nunca o conhecimento vai estar pronto, vai chegar num ponto final. O conhecimento também precisa estar em movimento para dar conta desse objeto que se transforma.

É por isso que aquela citação de Galvão, Lavoura e Martins (2019), que nós tomamos acima, vai criticar, por exemplo, a educação tradicional, que vai tratar o conhecimento como se ele fosse apenas universal, como se ele não tivesse movimento. Vou dar um exemplo do campo da Literatura: *Dom Casmurro* (de Machado de Assis), desde quando foi lançado até chegar ao presente, com os sucessivos posicionamentos da crítica literária, ou seja, com

as aproximações sucessivas que a crítica literária foi fazendo desse romance por meio de estudos que intentaram saturar o objeto, foi se transformando, e cada novo estudo que revela dimensões até então ignoradas da obra (ou que questiona estudos anteriores) participa desse processo. Ao mesmo tempo, a sociedade em que esse romance foi sendo republicado, lido, relido, estudado foi se transformando, de modo que hoje é impossível ler *Dom Casmurro* como se lia há cem anos, há cento e vinte anos. Em terceiro lugar, a própria materialidade da obra (os meios de publicação, os recursos gráficos e editoriais, os paratextos, os acordos ortográficos aos quais é necessário se adequar em correlação com os estudos ecdóticos etc.) se modifica. Eu não posso achar que um professor ensinando *Dom Casmurro* a uma turma de ensino médio ou em um curso de graduação em Letras hoje ou nos anos de 1950 está fazendo a mesma coisa, está tratando do mesmo conteúdo (a prosa machadiana e, particularmente, o romance *Dom Casmurro*) e, tampouco, do mesmo objeto de conhecimento – inclusive os conceitos teóricos, as ênfases críticas, o saber histórico sobre a literatura não é mais o mesmo, nem voltará a ser. E se algum professor continua dizendo e fazendo em sala de aula as mesmas coisas que alguém faria nos anos 1950 ou 1970 ou mesmo 1990, está prestando um desserviço – não se trata de não levar em conta o que foi produzido sobre *Dom Casmurro* nessas décadas, mas de levar em conta à luz do estágio atual de saber sobre aquela obra. Para voltar ao filósofo e economista político alemão a quem já mencionamos, a anatomia humana é a chave para a anatomia do macaco, e não o contrário.

Ou seja, tivemos uma crítica inicial que dizia que Machado de Assis era grande porque ele era um escritor clássico que não pensava as questões particulares do Brasil, que passou ao largo da escravidão, que passou ao largo da desigualdade brasileira, que incorporou as citações clássicas etc. Então, no início as pessoas falavam esse tipo de coisa sobre Machado de Assis. Porém, hoje já há leituras, por exemplo, sobre Machado de Assis, afro-centradas; e há aquelas que são tributárias, por sua vez (por exemplo) da crítica do Roberto Schwarz, que vai mostrar como é que, na forma do romance, se incorporam as contradições da sociedade brasileira, notadamente, no que diz respeito às relações sociais que se estabelecem entre as classes e frações de classe; hoje há leituras feministas de Machado de Assis, que certamente são tributárias, por exemplo, dos estudos fundadores de Helen Caldwell, que vão esvaziar aquela questão pitoresca sobre se Capitu traiu ou não traiu Bentinho. Ela vai dizer “olha, não é essa a questão do romance; a questão do romance é outra”.

Assim, na medida em que, por exemplo, a crítica literária vai fazendo essas aproximações sucessivas do objeto – no caso, o objeto a ser conhecido era um romance da literatura brasileira no bojo da constituição desse objeto problemático que é a própria “literatura brasileira” –, esse próprio objeto se transforma. Ao se transformar, esse objeto necessariamente transforma a maneira como vamos ensinar na escola (lembrando: escola aqui se refere a

todos os segmentos). Então, se eu antigamente, quando comecei a dar aula, antes de ter lido todos esses críticos literários, eu achava legal, por exemplo, fazer um júri popular para debater se Capitu traiu ou não traiu Bentinho, hoje eu acho isso péssimo, porque isso não dá conta da complexidade que é *Dom Casmurro*. Hoje não se coloca mais, em termos de ensino daquele objeto, saber se Capitu traiu ou não traiu Bentinho e os argumentos dos estudantes para construir uma interpretação da obra não devem passar por aí. Não é essa a questão que está posta ali.

Desse modo, à medida que avança o conhecimento (e, eventualmente, retroage), vão surgindo novas dúvidas e, conseqüentemente, novas questões. Ou seja, à medida que avança o conhecimento, avança também o que se ignora e o que precisa ser conhecido. Portanto, há uma contradição: quanto mais eu sei sobre *Dom Casmurro*, por exemplo, mais eu sei que eu não entendi totalmente, ainda, aquele romance e que ele tem mais coisas a serem desvendadas, elucidadas. Então, avança o conhecimento, avança o que eu ignoro e, portanto, à medida que eu sei que eu estou ignorando, eu sei que eu não sei, eu preciso conhecer.

Assim, há uma dialética histórica permanente entre ignorância e conhecimento. Quando eu conheço, eu passo a saber mais sobre o tamanho da minha ignorância e concluo que preciso estudar mais para poder conhecer melhor, e assim sucessivamente. Ou seja, o obscurantismo, por si, não é sinônimo de ignorância. As pessoas não são obscurantistas porque elas são ignorantes – ser ignorante é um dos momentos do processo de conhecimento. O obscurantismo, diferentemente, é uma luta travada por uma certa classe, que tem certos interesses, contra o avanço do conhecimento. O obscurantismo é a favor do congelamento no polo da ignorância, ou seja, o obscurantismo impede o movimento que é próprio da dialética ignorância e conhecimento.

Se eu tinha antes um movimento que era: ignorância X conhecimento e conhecimento X ignorância, o obscurantismo quer congelar coisas naquele ponto da ignorância. A ignorância não é um mal, não é um problema. Ela é parte do processo humano. Nós nos desenvolvemos porque descobrimos que ignoramos coisas que queremos conhecer, e nós corremos atrás de conhecer - e esse inclusive é um dos motivos principais para a atividade de estudo. A ignorância não é um problema, não é um mal, não é algo que devemos eliminar. O mal, o problema, é o obscurantismo, que artificialmente faz pender o pêndulo da história para uma das faces da realidade. Ou seja, o obscurantismo deliberadamente interdita o movimento entre ignorância e conhecimento, para que esse pêndulo estanque no polo da ignorância. E justamente para isso, o obscurantismo ora nega que é possível conhecer as coisas (e, nesse sentido, qualquer coisa que se diga sobre algo é válido, é legítimo, tem que ser aceito, tem o mesmo valor), ora simplesmente impede que aqueles que estão tentando conhecer realmente

as coisas sigam nesse trabalho. O obscurantismo precisa que as pessoas não saibam que não sabem, ele depende que se negue a possibilidade de um saber elaborado, qualitativamente superior ao senso comum.

Então, o obscurantismo é uma luta por manter as pessoas na ignorância, e, pior, na ignorância da própria ignorância, refreando o movimento dialético que acontecia entre ignorância – conhecimento – ignorância – conhecimento etc. A educação escolar, o nosso trabalho como professores, é uma luta contra o obscurantismo, não uma luta contra a ignorância. A ignorância, como eu disse, é um dos momentos da atividade educacional, porque, quando constatamos nossa ignorância, nos aventuramos a fazer buscas para conhecer. Vocês estão fazendo o curso de especialização porque vocês, em algum momento, pensaram assim: “Bom, eu preciso conhecer mais sobre literatura; eu preciso melhorar o meu conhecimento como professor, e vou fazer um curso lá na Unifesp”. Então, quando constatamos a nossa ignorância, nos aventuramos a fazer buscas para conhecer. E, ao conhecer, constatamos o quanto ainda ignoramos. Certamente, ao fazer a disciplina com a professora Juliana Loyola e com o professor Julio Vale, vocês falaram: “Nossa! Quanta coisa legal que eu nunca li, que eu nunca estudei”. Isso nos mobiliza a estudar mais. E certamente muitos de vocês, ao finalizar a especialização, começam a pensar no mestrado, no doutorado.

Os educadores comprometidos com a educação escolar têm o papel de questionar as teorias pedagógicas que legitimam a permanência na condição de ignorância. Que são, portanto, teorias pedagógicas obscurantistas, que negam a possibilidade de sairmos do desconhecido rumo ao conhecido – que, obviamente, como eu já disse, é o ponto de partida para outras aventuras, já que o conhecimento, dialeticamente, amplia nossa ignorância.

IV.

Então, chegamos, agora, ao momento de falar sobre a relação entre conhecimento e transformação. A educação escolar participa do processo de apropriação e objetivação do conhecimento por parte do sujeito e da transformação desse sujeito de maneira intencional e deliberada. Que transformação é essa de que estamos falando? A transformação que acontece quando o conhecimento que está na realidade exterior é internalizado pelo sujeito e transforma a realidade interior do sujeito, de novo, no processo dialético.

Aquilo que antes era exterior ao sujeito: a aula, o texto da aula, o livro etc., à medida que o sujeito internaliza aquilo, essa internalização transforma essa realidade interior. Então, a realidade exterior transforma a realidade interior, e vice-versa, porque essa transformação interior passa a requerer transformações exteriores – esse sujeito não se posta mais no

mundo da mesma maneira. A partir do momento em que eu me transformei interiormente, eu passo a enxergar a realidade exterior de outra maneira e a agir nela de outra maneira, e isso transforma aquilo que exteriormente existia previamente. Esse conhecimento que promove essa transformação precisa ser situado na sociedade, no seu desenvolvimento histórico. É por isso que os conteúdos escolares são aqueles conteúdos de natureza científica, filosófica e artística que ajudam a entender o ser humano na sociedade e na natureza, usando, para isso, as linguagens.

Os conteúdos escolares vão ser as ciências humanas, que são essas que permitem entender o ser humano na sociedade, as ciências da natureza, que são essas que permitem entender a realidade natural, e são os conteúdos de linguagens, que são aqueles que estudam justamente esses elementos que nos permitiram deixar a nossa condição biológica/animal e nos tornarmos seres de Cultura, ou seja, arte, língua e matemática.

O papel da educação escolar, portanto, não é reproduzir o cotidiano alienado, não é reiterar o que os sujeitos já vivenciam de maneira sincrética, não é eu, simplesmente, como professora de literatura, permitir que os meus alunos, cada um, fale o que bem entender, a partir dos textos literários, que as aulas de literatura se tornem um partilhamento de “achômetro”. O papel da educação escolar é fazer o sujeito se deparar com sua própria ignorância, desejando conhecer mais e melhor pela via do conhecimento elaborado para superar sua própria ignorância. Ou seja, o papel da educação escolar é fazer aquele movimento que estávamos falando agora há pouco entre ignorância e conhecimento, conhecimento e ignorância, ignorância e conhecimento etc.

Em outras palavras, o movimento da educação escolar vai do senso comum, que é esse conhecimento cotidiano, em direção à consciência filosófica, que não é cotidiana, que não é dada pela simples via espontânea, como nos ensina Saviani (2009). Ou seja, o simples fato de eu ler um romance, de eu ler um poema, não vai fazer com que eu saia da minha condição de conhecimento do senso comum. O que faz com que eu saia da condição de senso comum em relação à literatura é o desenvolvimento da consciência filosófica, é a apropriação de categorias teóricas, de conhecimento crítico, da historiografia, da tradutologia, é o debate sistematizado, mediatizado por aqueles sujeitos que compreendem o movimento histórico do conhecimento relativo àquele campo da atividade humana. Isso porque a consciência filosófica é criteriosa, é enunciável, portanto, ela tem que ter uma metalinguagem, ela é debatível, ela tem um método, ela é sistemática.

Contudo, o desenvolvimento dessa consciência filosófica, que deve ser sintética, metódica, sistemática etc., desvela para nós mais faces do nosso cotidiano e da nossa ignorância, ampliando o nosso não-saber e ampliando, assim, a nossa necessidade de saber

– vejam bem: necessidade de saber. Então, não se trata, portanto, de um conteudismo vazio, de um conhecimento imposto, mas da produção pedagógica intencional da necessidade de conhecer, de saber, enfim, de entender. Quando o sujeito se conscientiza da sua própria ignorância, e quando ele se conscientiza dos interesses que subjazem ao obscurantismo – ou seja, quando se pergunta: Por que querem que eu continue ignorando um monte de coisa? – ele passa a ter um motivo para estudar e não apenas para estudar, mas para aprender, e ele se revolta contra as tentativas obscurantistas. Assim, o movimento da educação parte da prática social, passa por momentos de problematização dessa prática social, de instrumentalização por meio da apropriação e objetivação do estágio atual de desenvolvimento histórico do saber em pauta, e de catarse, transformando o sujeito pela incorporação dos conhecimentos, e assim, esse novo sujeito, transformado, retorna à prática social e chega a um novo ponto de partida para atividade educativa (já que o conhecimento é a contraface da ignorância e vice-versa). Galvão, Lavoura e Martins (2019), aos quais já aludimos anteriormente, vão apresentar considerações muito interessantes sobre esses momentos do movimento educativo – e eu sugiro que, quem tiver interesse, recorra aos autores.

V.

Diante de tudo isso, qual é a nossa tarefa como educadores? Vou expor meu ponto de vista à luz da teoria pedagógica histórico-crítica. Em primeiro lugar, desarticular o saber elaborado da ideologia burguesa: parar de identificar o conhecimento objetivo e sistematizado como se ele fosse, necessariamente, conhecimento elitizado; como se ele fosse um conhecimento que eu devo rejeitar pelo simples fato de que, até hoje, a burguesia o tratou de maneira privatista. Então, eu preciso fazer essa desarticulação. O saber produzido pelo conjunto da humanidade é do conjunto da humanidade, não é da classe A, da classe B, da classe C. Esse saber que foi produzido pela totalidade dos homens na história precisa estar a serviço da totalidade dos seres humanos nesse momento histórico. Então eu preciso desarticular esse saber elaborado da ideologia burguesa e articulá-lo em favor do interesse da totalidade dos seres humanos, empreendendo, assim, a crítica à privatização (ou ao “aburguesamento”) do saber elaborado, conhecimento objetivo e sistematizado.

O que é que eu estou chamando de “privatização do saber ou do conhecimento”? Essa privatização tem alguns mecanismos que produzem uma mistificação e que a justificam do ponto de vista ideológico. Que mecanismos são esses? O esvaziamento curricular e de conteúdos, que são aqueles discursos que nivelam todas as formas de conhecimento, como se todas as formas de conhecimento fossem simples versões narrativas da realidade, ou seja, fazendo coincidir o valor do senso comum e do cotidiano com o conhecimento elaborado,

rigoroso e sistemático; o segundo mecanismo de mistificação é um esvaziamento do trabalho dos educadores.

O que é que eu estou chamando de “esvaziamento de trabalho dos educadores”? Dizer que “não preciso ensinar nada”, só o que eu preciso é oportunizar que os alunos tenham contato com os livros e pronto; que não há conhecimento a ser tratado, não há conteúdo, não tem que se verificar aprendizagem alguma, não tem que avaliar nada e tampouco tem que se estabelecer critérios que permitam diferenciar um conhecimento verdadeiro e articulado de um falso e fragmentário. Ou, de outra feita, identificar o processo intencional, planejado e sistemático de transmissão do saber elaborado no campo literário com o embotamento da criatividade dos leitores ou com a obliteração de sua subjetividade. Ou seja, uma compreensão quer da criatividade, quer da subjetividade de modo redutor, instrumental e anistórico, que apresenta a criatividade e subjetividade como se fossem inatas (e não cultural e historicamente desenvolvidas) (DALVI, 2019a).

E quais são as consequências desse esvaziamento do trabalho dos educadores? Consequências do ponto de vista do esvaziamento da formação (DALVI, 2021); muitos de vocês sabem que em muitos cursos de graduação, de licenciatura, a literatura não é tratada como um conhecimento que precisa ser ensinado. Tem consequências do ponto de vista da profissionalização; se eu esvazio o trabalho dos educadores, logo, eu esvazio essa categoria de profissional, eu desvalorizo essa categoria, eu legítimo as baixas remunerações, as condições de trabalho aviltantes etc.

Uma das facetas desse esvaziamento da formação se chancela por meio de uma hegemonia que desqualifica a teoria, hipervalorizando os saberes da prática. Em um estado da arte que publiquei já há bastante tempo sobre as relações entre literatura, infância e educação escolar, por exemplo, dentre outras conclusões, afirmei que:

[...] são dignas de nota: a) de um lado, a incorporação dos saberes “da prática”, “do vivido”, “da experiência” – e, conseqüentemente, uma tentativa de rasura ou mesmo diluição das fronteiras entre o acadêmico e o escolar, o culto e o erudito etc., o que pode ter relações com o descentramento cultural que já pontuamos no desenvolvimento teórico-metodológico; e, b) de outro, a incorporação (não em todos os casos, mas em grande parte) das perspectivas e das práticas de leitores crianças (ou, ao menos, um discurso em sua defesa) em sua interação com objetos de leitura – o que pode ter relações com a emergência e a expansão de perspectivas epistemológicas, ao longo do século XX, que deslocaram a ênfase dos estudos para o sujeito (no caso, a criança) e a subjetividade (no caso, a infantil) e para os estudos das relações entre sujeito-objeto do conhecimento, em detrimento das questões e condições da materialidade econômica e da situação social e política coletiva (a infância). Essas (novas) escolhas teórico-metodológicas (que enfatizam o sujeito e a subjetividade em suas experiências singulares) lograram grande entrada em nossas universidades, especialmente a

partir da adoção pelos órgãos oficiais de educação de dada compreensão da epistemologia genética como teoria do conhecimento com base no estudo da gênese biológica – e não histórico-social – do pensamento humano, em sua correlação com o avanço das doutrinas neoliberais e suas diferentes apropriações, mesmo no caso brasileiro. Percebe-se, contudo, no conjunto dos trabalhos, um movimento de problematização e enfrentamento a esse cenário, haja vista a existência de estudos que tanto se diferem quanto se contrapõem em relação a esses cenários e contextos – mostrando que a comunidade acadêmica tem lançado mão de diferentes táticas no diálogo com documentos e orientações oficiais concernentes às relações entre infância, livro e leitura, seja de modo deliberado ou não (DALVI, 2015, p. 166-167).

Um outro mecanismo de mistificação e justificação ideológica é quando eu justifico as desigualdades e assimetrias na apropriação e objetivação do conhecimento dizendo que, por exemplo, conforme a classe dos sujeitos é legítimo que alguns leiam literatura clássica, enquanto outros menos favorecidos podem se conformar com leituras massificadas. O que eu estou dizendo é: é preciso nos contrapor a esses três mecanismos de mistificação e justificação ideológica.

A segunda tarefa dos educadores, então, é reorganizar a nossa prática educativa de modo a viabilizar a todos os seres humanos, e não àqueles de uma dada classe social apenas, a apropriação e a objetivação do saber elaborado como conhecimento objetivo e sistemático na forma de conteúdos escolares. Para isso, é necessária uma visão de totalidade com uma correspondente teoria pedagógica. Essa teoria pedagógica vai se desdobrar numa didática geral e numa didática específica, como eu já falei. No nosso caso aqui, o nosso objeto de conhecimento é a literatura, portanto, nossa didática específica seria uma didática da literatura. A socialização desses conhecimentos é o que vai permitir a disputa por hegemonia e o tensionamento da estrutura de uma sociedade dividida em classes.

E quais são os elementos de uma didática geral? Uma didática geral, que se articula a uma teoria pedagógica, que, por sua vez, se articula a uma teoria geral das relações dos seres humanos entre si em correlação com a natureza e a sociedade, essa didática geral precisa articular a passagem do empírico (ou seja, daquilo que é vivido, percebido, que é sincrético) ao concreto. Ou seja, daquilo que é elaborado, sistemático e sintético.

Como é que fazemos essa passagem do empírico ao concreto? Pela mediação do pensamento teórico, ou seja, pela mediação do abstrato. O simples fato de eu olhar um poema, de eu ler um poema, não vai me revelar os elementos concretos daquele poema. Eu preciso de um saber teórico que me permita identificar: a que período histórico ou estágio do desenvolvimento humano aquele poema pertence, se ele tem uma forma fixa ou se tem uma forma livre, se ele dialoga com outros textos que o antecedem ou que lhe sejam coetâneos, qual é o tipo de verso que é usado, se há rima, se as rimas são internas, se elas

são intercaladas, se elas são interpoladas, se há ali movimentos de aliteração, de assonância etc.; e mais do que isso: a o quê que esses aspectos formais se prestam do ponto de vista do conteúdo do poema, ou seja, eu preciso desentranhar da forma mesma daquele poema seu conteúdo – e não qualquer conteúdo, seu conteúdo histórico. Nenhuma dessas constatações (período, forma, diálogo/intertextualidade, versificação, figuras de construção ou linguagem etc.), por si, tem sentido desentranhada da totalidade da qual aquele poema emerge e na qual ele é lido, analisado, interpretado.

Então, é a mediação abstrata, a capacidade de pensar abstratamente sobre aquele objeto, que vai me fazer passar da experiência sincrética da leitura do poema (quando eu vou ter uma impressão geral, para dizer se gostei ou não, se é ou não meu tipo de poema preferido etc.) para a compreensão elaborada sistemática e sintética do poema, em todas as suas intervinculações e relações (ou pelo menos para o máximo delas que eu foi capaz de realizar). Assim, eu começo com a prática social, eu parto da minha realidade empírica, da leitura do poema, eu problematizo essa leitura lançando perguntas, apresentando dúvidas, correlacionando aquele objeto com outros objetos sobre os quais eu já refleti; eu vou me instrumentalizar, ou seja, me apropriar de conteúdos, de ferramentas, de instrumentos teóricos, críticos, historiográficos que me permitam responder àquelas questões que eu fiz, e esse movimento entre a problematização e a instrumentalização, vai me levar a um novo momento, vai me transformar internamente, porque aquilo que era conteúdo exterior passa a ser interior pela via da catarse. Isso me faz voltar para aquela prática social, para aquela realidade de maneira transformada – então, eu volto a ler aquele mesmo poema sendo eu mesmo outra pessoa, e tendo transformado o que aquele poema anteriormente era.

Essa didática geral, então, que tem esses momentos de prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social, essa didática geral precisa, primeiro, refutar a tese da neutralidade do saber – o saber não é neutro, mas é ideologicamente orientado, e, numa sociedade dividida em classes antagônicas, ele pode legitimar a continuidade dessa divisão em classes, por exemplo, ou não. Então, não há neutralidade do saber, mas, ao mesmo tempo, há a possibilidade de conhecimento objetivo, há métodos, há técnicas para nos apropriarmos sucessivamente de um determinado objeto, conhecendo-o melhor.

Essa didática geral também precisa identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, e converter esse saber num saber escolar. Ou seja, não posso simplesmente pegar, por exemplo, essa aula que eu estou dando aqui para professores que já fizeram a licenciatura, que estão fazendo um curso de pós-graduação, e levar para dentro da minha sala de aula de ensino médio. O estudante que faz estágio supervisionado comigo não pode pegar essa aula que eu estou ministrando aqui, e

que está sendo gravada, e passar como um áudio ou um vídeo ou mesmo uma transcrição para os meninos que estão no ensino médio. Nem mesmo um outro docente, professor do ensino superior, pode levar essa mesma aula, que teve a honra de ser convidada a ministrar, para substituir, sem qualquer tipo de mediação, uma aula dentro de seu programa de ensino. É preciso converter o saber objetivo em saber escolar – e o saber escolar pressupõe a seleção, o sequenciamento, a dosagem e a escolha de atividades adequadas e coerentes com um método, realizada por um profissional formado, experiente, selecionado para tal.

Essa didática geral também precisa criar condições de assimilação do saber pelos alunos concretos. Não é o simples fato de eu levar um determinado saber para a sala de aula que vai fazer com que os meus alunos aprendam; é preciso que as condições dessa assimilação sejam desenvolvidas. Então, além da produção da necessidade de saber (que já discutimos), criada quando eu me ponho no movimento entre ignorância e conhecimento e que baliza o motivo da atividade de estudo, também é necessário didatizar o conhecimento; é preciso selecionar, organizar, historicizar, fracionar, dosar, distribuir no tempo, comparar, avaliar etc. E é esse processo de assimilação ou de internalização desse conhecimento (não em um conteudismo tradicionalista, como já expliquei desde o início) o que vai potencializar o desenvolvimento dos alunos, a requalificação de seu psiquismo (já que um saber qualitativamente superior vai exigir a reestruturação de todo o sistema interfuncional que o constitui). Então, não basta eu levar conhecimentos, é preciso que esses conhecimentos transformem os meus alunos, catarticamente: não – apenas - no sentido aristotélico, mas como, por exemplo, Duarte (2019) elucida a questão da catarse na didática histórico-crítica . Ou seja, o meu objetivo como professor não deve estar no ponto de partida, mas aonde eu quero chegar: e onde eu chegar será o ponto de partida dos próximos processos.

O outro elemento dessa didática geral é que eu preciso compreender o conhecimento como uma processualidade, ou seja, ele não está pronto, ele não é dado, ele não é estanque. Esse conhecimento se movimenta. É preciso, então, prover as melhores formas e meios para que os estudantes assimilem esse conhecimento, para que eles participem desse processo de transformação do saber. E aí ficaria parecendo estranho, se estamos pensando numa lógica formal, que opera por exclusão; contudo, aqui, estamos pensando numa lógica dialética. Lembra daquele exemplo que eu dei, do *Dom Casmurro*? À medida que o meu conhecimento sobre o romance avança, ou seja, na medida em que esse conhecimento é processual e não tem um ponto de chegada abstrata e idealmente definido, ele transforma aquilo que deve ser conhecido e, portanto, transforma também os processos e as práticas pedagógicas que serão necessários para dar conta de saturar, exaurir o romance em questão, na sua correlação com as concepções de ser humano, natureza e sociedade das quais eu parti.

É por isso que, nessa perspectiva com a qual eu trabalho, não existe roteiro, passo a passo, estratégia ou sequência didática definida prioristicamente: eu me recuso porque esse modo de trabalhar é um engodo quer em relação ao conhecimento, quer em relação aos sujeitos do processo. Claro que podemos – e devemos – nos inspirar em bons modelos pedagógicos, mas a decisão sobre qual é o melhor processo pedagógico, como ele deve ser estruturado didática e metodologicamente, como deve ser selecionado, dosado, sequenciado e por meio de quais recursos é do professor, como um intelectual qualificado tanto em relação ao objeto do conhecimento que ensina quanto em relação à dimensão propriamente pedagógica de seu ofício. Não existem “boas práticas” *in absentia*, válidas e legítimas para quaisquer ocasiões, condições materiais objetivas, situações históricas, sujeitos, conhecimentos a serem dominados.

VI.

Chego, agora, já ao encaminhamento da penúltima parte da minha fala. Os conhecimentos e os conteúdos em Literatura são parte da vida. Por quê? No saber sistematizado, aquele saber que está nos livros, nos conceitos, nos conteúdos escolares, há uma atividade humana acumulada, como gosto de dizer, “adormecida”, que foi produzida pelos seres humanos que existiram antes de nós. Essa atividade humana acumulada nos livros, nos romances, nos poemas, nas obras de teoria, de historiografia, de crítica literária etc., esse conhecimento que está na forma de atividade humana acumulada, que foi produzida pelos seres humanos antes nós, está em repouso, em latência, está esperando darmos vida a ele novamente. A nossa tarefa como professores é trazer essa atividade humana que está em repouso, que está latente, novamente à vida, fazê-lo desperto, por meio da atividade de ensino.

E qual é a tarefa dos alunos estudantes? É trazer essa atividade humana que está em repouso, em latência, adormecida, de novo à vida ou à condição de “desperto” por meio da atividade de estudo. Vejam que eu estou falando em atividade de ensino e atividade de estudo. Ou seja, eu não estou falando em passividade. Para que as atividades que foram de outras pessoas, por exemplo, a atividade do Machado de Assis quando escreveu *Dom Casmurro*, a atividade da Conceição Evaristo quando escreveu seus livros, a atividade da Carolina Maria de Jesus, a atividade do Lima Barreto, a atividade da Ruth Rocha, a atividade do Monteiro Lobato, a atividade de qualquer um, para que essas atividades que foram de outras pessoas, que são esses conhecimentos que foram desenvolvidos pelo conjunto dos seres humanos antes de nós, se tornem nossas, para que elas façam aquela passagem entre o que é exterior para o que é interior, para aquilo que foi atividade de outros se torne atividade minha, esses

conhecimentos precisam se incorporar ao nosso ser individual. E, ao se incorporar ao nosso ser individual, eles retornam à vida na coletividade, porque nós hoje estamos na coletividade.

Portanto, não dá para olhar, por exemplo, para um texto literário como se ele fosse um cadáver em dissecação (para aproveitar a imagem de Todorov, 2008, por exemplo), que examinamos aplicando categorias narrativas, padrões de versificação sem que, ao fazer esse movimento, aquilo transforme o nosso olhar sobre o passado e sobre o presente, projetando um futuro que não existia antes daquela leitura. Então, quando, hoje, eu pego uma crônica, por exemplo, que foi publicada pelo Rubem Braga em um jornal lá na década de 1960, e eu olho aquela crônica de Rubem Braga para pensar aquele momento da vida brasileira, ao fazer essa leitura desse conto, percebendo ali as metáforas, percebendo ali os diálogos intertextuais que ele faz etc., esse movimento precisa atualizar o meu olhar para o hoje. E, na medida em que ele atualiza o meu olhar para o hoje, o meu olhar também atualiza aquele texto, o traz de novo à vida: aquilo que foi atividade do Rubem Braga vira atividade minha, e a minha atividade dá nova vida àquilo que é o texto do Rubem Braga. E aquilo que era exterior, ou seja, o texto do Braga, se torna interior, ou seja, um texto “meu”, e ao se tornar meu, se atualiza historicamente, redivive, e o que era passado passa a disputar, junto com outras consciências, a construção do presente e, claro, do futuro.

Então, não dá para continuar ensinando Arcadismo sem pensar nas apropriações contemporâneas de lemas como “carpe diem”, uma vez que vemos toda blogueira de Instagram postando foto de biquíni com “carpe diem” tatuado nas costas: o que, hoje, em uma cultura profundamente narcisista – mais do que hedonista – significa esse “carpe diem”? Não dá para, hoje, eu pensar esse lema fora do entendimento de que vivemos numa sociedade profundamente individualista, que se apresenta sob a aparência de “aproveitar o dia” de maneira irresponsável e irrefletida, sem compromisso com a natureza ou com o ideal de uma vida justa e boa, que estava lá na Antiguidade Clássica, quando esse ideal foi consignado. Também não dá para ignorar o que significava um ideal de vida justa e boa para sujeitos que viviam sob um modo de produção baseado na escravidão – ou seja, em que os filósofos e cidadãos que defendiam esse lema tinha suas necessidades satisfeitas pela forma de exploração do trabalho alheio mais terrível de que temos notícia. O que a transposição de todas essas questões para o presente nos obriga a refletir?

Por isso, a ideia de que ensinar conteúdos e conhecimentos literários seria uma atividade morta, enfadonha, chata, é uma incompreensão e um falseamento do trabalho pedagógico e da natureza das atividades de estudo e de ensino. E qual é, então, a natureza do ensino e do estudo de literatura? A socialização do saber sistematizado não é um processo, portanto, autoritário e nem um processo impositivo; é um processo vivo e dinâmico. O

processo pedagógico tem que ser dirigido pelo professor, porque o professor é a pessoa mais experiente, que, por sua formação profissional, já domina e maneja melhor aquilo que é necessário à compreensão da realidade. Mas esse processo dirigido pelo professor não está fora, ou além, ou acima da prática social de onde emerge a necessidade de passar da ignorância ao conhecimento e do conhecimento à ignorância, em aproximações sucessivas em relação à realidade.

Ou seja, professores e estudantes, juntos, precisariam buscar ampliar a sua compreensão da realidade, e o fazem recorrendo aos saberes mais desenvolvidos, produzidos pelos seres humanos, e “decantados” ao longo do tempo como clássicos (FERREIRA, 2019). Tais conhecimentos se organizam em diferentes campos do conhecimento, que, por sua vez, comparecem na escola na forma de disciplinas escolares, ou áreas do conhecimento, com seus respectivos conteúdos, que se desdobram em: conceitos, procedimentos e atitudes inerentes a cada objeto do saber.

A fragmentação, a dispersão, o sincretismo, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida. Só que a chegada, com o conhecimento mais articulado, orgânico e sintético, vai ensejar, necessariamente, novos pontos de partida. É por isso que a travessia entre conhecimento e ignorância dura enquanto durar a própria história humana. E aí, o que é que fazemos no processo didático? O processo didático nasce da prática social, que é, então, problematizada.

Para responder aos problemas colocados, nós buscamos, nas produções culturais de outros seres humanos antes de nós, subsídios, instrumentos, que nos transformam (esse processo de problematizar e de instrumentalizar) catarticamente pela internalização do que é exterior pela exteriorização do que é interior. Dessa maneira, nós retornamos à prática social – ou seja, nós passamos da síncrese à síntese; de elementos dispersos, desorganizados e caóticos, ao conhecimento elaborado, articulado e sistematizado, como nos ensinam os livros do professor Saviani que já citamos. É por isso que às vezes eu leio romance e fico pensando “tem alguma coisa que eu não gostei...”. E aí, quando eu leio um crítico literário, que se dedicou a escrever um artigo, uma tese, uma resenha daquele romance, eu falo “então é isso!” Por quê? Porque eu passei daquilo que era simplesmente um monte de elementos desorganizados, que eu não sabia traduzir bem sequer em palavras, menos ainda em conceitos, categorias, relações, algo que eu não era capaz de articular em uma totalidade, a um novo momento, por meio da apropriação do trabalho do tal crítico que publicou um artigo, uma tese, uma resenha que objetivou a elaboração, a articulação, a sistematização daquilo que antes estava disperso, desorganizado e caótico. Ou seja: o romance, como obra de arte, em um primeiro momento, era um todo sintético (trabalho morto ou adormecido) que, pelo

processo de leitura, que o movimentou de sua condição inicial para uma nova condição (ou seja, o trouxe de volta à vida ou à condição de trabalho desperto) foi deslocado, desarticulado – ou seja, o colocou de volta na condição de um objeto sincrético, desarticulado, caótico; mas o trabalho do crítico pôde rearticular os elementos constitutivos desse romance, pôde deslindar o movimento, as relações, as intervinculações que o constituem nesse seu rediviver ou nesse seu despertar, pôde reorganizá-lo; e assim o romance de novo deixa a condição sincrética para a condição sintética.

Só que esse processo não para aí. Essa nova condição do conhecimento sintético desvela para nós mais aspectos da nossa prática social e nos mobiliza a novas problematizações. Essas novas problematizações vão nos fazer buscar novos instrumentos, e assim sucessivamente. Então, os conhecimentos e os conteúdos que os seres humanos antes de nós produziram, e a maneira como eles nos objetivaram, em campos de conhecimento, conceitos, livros etc., esses processos são dinâmicos e são eivados de contradições. Trazê-los à vida pela via da educação escolar é (redi)viver tudo isso. É despertar, com nosso trabalho, o trabalho que estava adormecido, em latência, ou potência, nos objetos de cultura que nos são transmitidos.

Isso não é um processo linear, porque a própria história humana nunca foi, não é e nunca será linear. Por isso mesmo, o ensino e o estudo de literatura devem se pautar, não no cânone, mas nos clássicos, aquilo que melhor objetivou as conquistas humanas até aquele momento. A noção de clássico, portanto, é histórica, é dinâmica, é suscetível ao reexame crítico contínuo, diferente de uma noção enrijecida de cânone que se legitima pela força da tradição.

Ou seja, a apropriação e a objetivação do conhecimento dos conteúdos literários não nos humanizará porque nos tornará melhores, mais bonzinhos etc. Mas porque nos complexificará, nos permitindo entender a cultura humana como objetiva, subjugada ao movimento (ao dinamismo, à transformação), à contradição e à não linearidade. Desse modo, a seleção de conteúdos e de um método de ensino pautado na ciência positiva, como costuma acontecer na historiografia tradicional congelada dos livros didáticos e mesmo em muitos currículos dos cursos de Letras país afora, é não apenas improdutiva pedagogicamente, mas é falsa e desonesta, porque não permite reproduzir no pensamento o movimento do real.

Quando ensinamos literatura, não há garantias *a priori* de que o processo vai ser desse ou daquele jeito, e precisamos lidar com isso. É por isso, então, que eu faço críticas às didáticas da literatura hegemônicas. Por quê? Porque a literatura na sala de aula não pode, grosso modo, ter como objetivo, apenas: a) reproduzir esquemas positivos enrijecidos, como acontece para a periodologia e os estilos de época, com as fichas de leitura fixas, com as questões com alternativas fechadas de interpretação, como acontece nas avaliações em

larga escala do tipo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nos antigos vestibulares (VALTÃO, 2022). A literatura na sala de aula também não pode ter como objetivo, apenas: b) compreender os usos sociais do texto literário ou mesmo formar comunidade de leitores, como acontece na perspectiva do letramento (COSSON, 2006; PAULINO, COSSON, 2009); c) não pode ter como objetivo apenas valorizar delírios, equívocos e particularismos de leitores singulares, como acontece com a leitura subjetiva (ROUXEL, LANGLADE & REZENDE, 2013); d) não pode ter como objetivo apenas desenvolver estratégias metacognitivas de leitura, como a capacidade de antecipar, de inferir etc. (SOLÉ, 1988) aplicadas ao texto literário sem atentar às mediações que seriam necessárias nessa passagem (SOUZA, 2010), conforme Dalvi e Ponce (2021); e) e também não pode explicar a literatura como um jogo ou a um relacionamento entre os polos de autor-obra-leitor, como acontece em certas apropriações esquemáticas da estética da recepção que ignoram justamente a dimensão mais interessante dessa perspectiva teórica, que é a historicização da atividade leitora.

Ou seja, o objeto literário é maior do que essas distintas possibilidades de entender o fenômeno literário e nunca haverá uma teoria que dê conta de exaurir o objeto justamente porque enquanto houver história o processo do conhecimento (e, assim, também, o processo pedagógico) é interminável: razão pela qual a teoria pedagógica mais adequada ao ensino do objeto literário é aquela que não recaia objetivos fechados, roteiros e esquemas didático-metodológicos.

VII.

Então, por que precisamos estudar literatura? Porque ela se contrapõe às condições de alienação física e espiritual contemporâneas. E aqui eu estou fazendo uma síntese a partir da dissertação de Sâmella Priscila Ferreira Almeida (ALMEIDA, 2021). O que isso quer dizer? Mais ou menos, o seguinte: “[a arte é um] contraponto ao trabalho alienado, como denúncia das potencialidades humanas que foram bloqueadas pela alienação própria da sociedade capitalista” (COSTA, 2014, p. 77).

O nosso sistema de produção e a sociedade dividida em classes são hostis às obras de arte. Todos nós, enquanto professores, já vivemos essa rejeição dos alunos, às vezes dos próprios colegas de outras disciplinas. A despeito disso, a arte é um “trabalho qualitativo e criador”, porque a arte é “uma das mais elevadas expressões do processo de humanização” (COSTA, 2018, p. 193). É a arte que permite aos seres humanos a possibilidade de, pela via da imaginação, pela liberação do compromisso com a coincidência entre o saber artístico e a empiria, experienciar algo próximo à superação da lógica alienada e alienante da produção

do capital, conferindo-lhes a compreensão de que existem outros modos de existir, outras relações possíveis entre os seres humanos.

Afora isso, e aqui é um acréscimo meu, a arte desenvolve a função psicológica superior da imaginação, da criatividade e, com elas, obriga à requalificação de todas as demais funções (por exemplo, uma obra como *Grande Sertão: Veredas* exige a reorganização de funções como a memória, a linguagem etc.). Ou seja, a capacidade de suportar a existência de uma realidade outra amplia a capacidade de compreensão da realidade existente – e a ampliação da capacidade de compreensão da realidade existente, por sua vez, requererá e facultará a imaginação daquilo que ainda não existe, mas pode vir a existir. A apropriação e a objetivação artísticas são praxiológicas (elas são unidade teoria e prática) e permitem, portanto, a afirmação essencial do ser humano. Essa possibilidade está dada devido ao caráter homogêneo, ou seja, total, unitário, das obras de arte como obras de arte, que é diferente do caráter sincrético, disperso e heterogêneo da realidade cotidiana.

Então, a arte transforma o que é essencial, ou seja, a realidade nos seus elementos mais essenciais, em algo acessível à sensibilidade humana e, ao mesmo tempo, em algo que promove o enriquecimento dessa mesma sensibilidade. Assim, qual é o objeto de ensino das aulas de literatura? De acordo com essa síntese feita por Almeida (2021, p. 37 e seguintes), os conteúdos escolares devem responder à pergunta “o que é a realidade?”. E essa pergunta vale para todas as áreas do conhecimento, todos os campos. Mas não é possível responder ao que é a realidade, sem responder ao que ela não é, ou ainda não é; nem sem responder à pergunta sobre como ela é objetivamente desde minha subjetividade. Ou seja, é um critério geral válido para todos, inclusive para nós, professores de Literatura.

Na perspectiva pedagógica histórico-crítica, que está subsidiando a minha exposição, o objetivo do ensino sistematizado é a transformação de uma concepção de mundo fetichista em direção a uma concepção de mundo que se aproxime tanto quanto possível da realidade, e que legue aos estudantes as ferramentas e os instrumentos para conhecê-la. Reiterando que conhecer a realidade é também conhecer o que a realidade não é, ou ainda não é, e é conhecer essa realidade objetivamente desde uma subjetividade desenvolvida complexamente. Então, o trabalho pedagógico do professor é planejar suas aulas de modo a desenvolver uma consciência que seja capaz de considerar a prática social objetiva em seu movimento histórico, compreendendo as alternativas e possibilidades que levam à continuidade das forças existentes na realidade ou a sua transformação radical.

Portanto, qual é o critério que devemos usar para fazer as nossas escolhas pedagógicas do que entra nas nossas aulas de literatura? Costa (2018) vai defender que a noção de clássico

deve balizar a escolha dos conteúdos nas aulas de literatura. E aí, ela vai distinguir o clássico do tradicional e do moderno e, para isso, ela vai citar Duarte e Saviani (2010, p. 430-431):

Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (DUARTE e SAVIANI, 2012b, p. 30-31).

Então, as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de literatura devem tomar como critério de seleção os conteúdos clássicos nessa acepção específica que distingue a educação escolar da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, que distingue o clássico do canônico e do tradicional, que toma como critério a permanência, a referência e a capacidade de captar questões nucleares que dizem respeito ao desenvolvimento histórico dos seres humanos na dialética com a natureza, a sociedade e os outros seres humanos. Nesse caso, cabe ao professor planejar as atividades que serão pertinentes ao objetivo de apropriação e objetivação desse conhecimento, convertido, pela atividade propriamente pedagógica, em conteúdos. Essas atividades precisam dar conta de superar a hierarquia entre razão e sensibilidade, ou entre inteligível e sensível (DELLA FONTE, 2020): não basta eu transformar o texto num objeto de veneração, ou de emoção, ou de expressão do que eu sentia, do que eu pensei, nem também transformar o texto, como já dissemos, num cadáver a ser dissecado por meio de procedimentos ritualizados e formalizados independentemente das circunstâncias e dos sujeitos. É preciso ir além. Não à toa, quando Candido (1995) discute a questão da literatura como um direito humano incompressível e defende a literatura como fator de humanização, realiza um longo excursão sobre as questões da desigualdade, da exploração do homem pelo homem, sobre os modos como ao longo do tempo essas relações foram se transformando e como a literatura acompanha – ora na linha de frente, ora a reboque – tais transformações, com riscos inequívocos para leitores (e, claro, escritores). Não é à toa, também, que essa discussão social e econômica, por parte do crítico, é, frequentemente, elidida por aqueles que lançam mão de seu ensaio para defender o ensino de literatura (como discutimos em Dalvi, 2019b).

Para fazer isso, precisamos dar conta das múltiplas determinações desse objeto. Ou seja, precisamos considerar o objeto literário, na sua face linguística, na sua face social, na sua face conceitual, na sua face propriamente estética (sensível) – e cada uma dessas faces devidamente historicizada materialmente, o que quer dizer, no estágio atual de desenvolvimento do processo de produção, também das relações regidas pela forma mercadoria na qual se manifestam dadas objetivações humanas. Fazem parte inarredável dessas faces do objeto literário as condições objetivas no momento histórico que nos é dado viver, com suas desigualdades e assimetrias. Então, não podem estar ausentes nas nossas aulas a reflexão sobre como a literatura se objetiva, sobre seus modos de circulação, a sua distribuição, a sua acessibilidade, ou inacessibilidade.

Concluindo, portanto, seja a partir das formas populares (as cantigas, os poemas de forma fixa etc.), seja a partir das narrativas maravilhosas (que trabalhamos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com os contos de fadas etc.), passando progressivamente às formas mais elaboradas, a indagação sobre a realidade é o que deve conduzir a nossas aulas. O que cada uma dessas objetivações humanas, no acúmulo de elementos de que se faz, nos permite compreender sobre a nossa história, como coletividade e como indivíduos singulares? Como a particularidade articula tal singularidade à totalidade? Portanto, não se trata de dar precedência às querelas metodológicas ou à formalização de passos, receitas, esquemas ou estratégias enrijecidas.

O que é o princípio geral que deve nortear o nosso trabalho pedagógico, ou seja, a tarefa didático-metodológica? Filtrar, cada texto, cada atividade, cada proposta avaliativa e cada debate, a partir da seguinte pergunta: Em que isso (que eu estou pensando em levar para a sala de aula, em fazer na sala de aula) contribui para desvelar a realidade para além de sua aparência fetichizada?

Era isso que eu havia programado para expor nesse primeiro momento. Agradeço muitíssimo a vocês, pela lembrança, pela confiança, pelo convite e, agora, pela paciência de me acompanharem até o final. Muito obrigada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sâmella Priscila Ferreira. *Contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-crítica para o Ensino de Literatura: uma Leitura Comparativa de Pesquisas*. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: encurtador.com.br/txBFQ. Acesso em 03 nov. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Larissa Quachio. *Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade*. 2014. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Araraquara. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115777>. Acesso em: 03 nov. 2022.

COSTA, Larissa Quachio. *O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo*. 2018, 264 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de pós graduação em Educação Escolar, Araraquara. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180723>. Acesso em: 4 ago. 2020.

DALVI, Maria Amélia; PONCE, Rosiane de Fátima. Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1662–1680, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15304. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15304>. Acesso em: 3 nov. 2022.

DALVI, Maria Amélia. Sobre o esvaziamento da formação de professores de literatura. *Voz da Literatura* (Online). abr. 2019a. Disponível em: encurtador.com.br/jsOV1. Acesso em 03 nov. 2022.

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre educação literária: “O direito à literatura”, de Antonio Candido. *Via Atlântica*, [S. l.], v. 1, n. 35, p. 221-234, 2019. DOI: 10.11606/va.v0i35.154687. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154687>. Acesso em: 3 nov. 2022.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária:

indagações e desvelamentos. *Revista Desenredo*, v. 15, n. 2, 8 set. 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* [online]. 2015, v. 00, n. 46, p. 153-173. <https://doi.org/10.1590/2316-4018469>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2316-4018469>>. Acesso em 03 nov. 2022.

DELLA FONTE, Sandra Soares. *Formação Omnilateral e a Dimensão Estética em Marx*. Curitiba: Appris, 2020.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 30, p. 1–23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656737>. Acesso em: 3 nov. 2022.

FERREIRA, Carolina Góis. *Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica*. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/npDJW. Acesso em 03 nov. 2022.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-81.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2010, v. 15, n. 45, p. 422-433. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>>. Acesso em 03 nov. 2022.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. *Formação humana e educação literária: a Literatura nas Provas do Enem. 2022*. 278f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: encurtador.com.br/fhkPV. Acesso em 03 nov. 2022.

Não podemos, parece-me, falar em termos gerais ou universais do lugar da literatura na educação. Só podemos abordar essa questão de forma concreta, respondendo mais ou menos adequadamente, como as pessoas faziam no passado, a condições históricas específicas. Ao mesmo tempo, nossa resposta deve, penso eu, refletir não apenas os problemas particulares de nossos tempos, mas também um ideal ou compromisso político geral, uma concepção mais ampla do bem viver, como as pessoas costumavam dizer. (GOSSMANN, 1982, p. 371, tradução nossa)

1. A LITERATURA É UM ‘REMÉDIO’?

Consta que na entrada da biblioteca de Ramsés II, no Antigo Egito, havia uma inscrição que dizia ser aquele um lugar para cura da alma (WEISE, 2004). Uma inscrição semelhante podia ser lida, segundo registra Alberto Manguel (2006), acima das prateleiras onde se guardavam os rolos de papiro na Biblioteca de Alexandria. A acepção médica dada ao termo catarse é uma das principais vertentes da discussão sobre o efeito das tragédias referido por Aristóteles em sua *Poética* (VELOSO, 2004; CAIRUS, 2008). Como parte de seu tratamento hospitalar, soldados britânicos feridos na Primeira Guerra Mundial eram instados a ler os romances de Jane Austen (OWEN, 2016). A biblioterapia defende que a leitura orientada de certos livros, sobretudo obras literárias, podem ajudar na saúde mental das pessoas (CALDIN, 2001).

Essas e outras tantas anotações que se pode fazer sobre as funções curativas da literatura parecem ter encontrado nas condições de distanciamento social e, em alguns casos, de isolamento, durante a pandemia de Covid-19, um reavivamento excepcional. Resguardados em casa, leitores de todas as idades e preferências parecem encontrar nos textos literários uma forma de refletir sobre a epidemia, o mundo ao seu redor e, acima de tudo, sobre si mesmos, destacando as propriedades terapêuticas dessas leituras. É assim com as listas de obras que tematizam epidemias em diferentes épocas. É assim com os cursos, oficinas e eventos envolvendo a leitura literária que universidades, escolas e instituições

52 O presente texto foi apresentado no Ciclo de Palestras Interdisciplinares Salve Krahô, em 2020, promovido pela Faculdade de Ciências do Tocantins – FACIT, com o título *Leitura literária em tempos de pandemia*.

53 Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Orcid: 0000-0003-2677-5149. E-mail: rcosson@gmail.com

diversas passaram a oferecer em plataformas de ensino a distância e webconferências nesta pandemia. É assim com as *lives* literárias que trazem performances de escritores e leitores os mais diversos ao lado de discussões de obras específicas ou do lugar da literatura em momentos de crise com professores e estudiosos das Letras. É assim com os convites públicos para a publicação de textos literários e artigos em *sites*, revistas e livros a partir das vivências e reflexões sobre a epidemia.

A lista das atividades desenvolvidas e que ainda se desenrolam em torno da literatura em tempos de pandemia é bem maior do que o registro que esboçamos acima apoiados em um levantamento feito por Lisiane Lima Luiz e Márcia Santos (2020) e em consulta simples às páginas do buscador *Google* geral e acadêmico. É preciso o distanciamento do tempo para dimensionar o impacto de tudo isso no polissistema literário, ou, mais especificamente, como a (re)descoberta do diálogo íntimo com os textos para alguns, a interação mais intensa para outros e o compartilhamento generalizado das leituras dos textos literários afetaram o letramento literário de todos nós. Nesse primeiro momento, é possível afirmar que a literatura recebeu um olhar renovado para seu “poder de criar e nos apontar para um território provisório, mas *salvífico*, quando o nosso mundo, literalmente, desacelera e se reduz a espaços, tempo e sonhos limitados” (LUIZ e SANTOS, 2020, p. 15, grifo nosso).

Levando em consideração tal cenário, a pergunta que nos fazemos neste texto é como aproveitar essa percepção reavivada da literatura como um ‘remédio’, isto é, como um recurso terapêutico usado para reforçar a empatia com o outro, orientar a vida, confortar dores psíquicas, iluminar traumas, atenuar a solidão e aliviar sofrimentos diversos, para ampliar e fortalecer o letramento literário na escola? Como fazer desse uso ‘terapêutico’ da literatura uma oportunidade para reforçar a experiência da leitura literária em sala de aula?

A resposta que buscamos apresentar, porém, não é de cunho metodológico, ou seja, não buscamos sugerir estratégias ou práticas de letramento que seriam mais ou menos adequadas para fazer a passagem das experiências de leitura literária durante o isolamento e distanciamento social da pandemia para o ambiente escolar. Antes propomos uma reflexão de cunho analítico-bibliográfico sobre o que podemos entender da literatura enquanto ‘remédio’ para que essa maneira de pensar a leitura literária possa ser inserida ou aproveitada de forma esclarecida nas práticas escolares de letramento literário. Para tanto, vamos dividir nosso estudo em quatro partes: nas três primeiras apresentaremos três aspectos da literatura vista como recurso terapêutico, e na quarta e última parte, já à guisa de conclusão, proporemos uma resposta para a questão disposta no parágrafo acima, segundo os pressupostos teórico-metodológicos do paradigma escolar do letramento literário (COSSON, 2020).

2. A LITERATURA COMO LIÇÃO DE VIDA

Não é necessário fazer uma pesquisa especializada para encontrarmos inúmeros textos sobre a literatura e a pandemia da Covid-19. Os sites de busca apresentam milhares de páginas em segundos. Um dos elementos mais recorrentes é a compilação de obras literárias que tematizam epidemias, não importando se historicamente registradas, apenas imaginadas pelos autores ou alegoricamente indicadas pela crítica, ainda que as primeiras tenham preferência. Com a manchete, “Coronavírus: o que podemos aprender com as pandemias da ficção?”, a *BBC News Brasil* traz uma matéria assinada por Jane Ciabattari (2020) na qual há sinopses de *Um Diário Do Ano Da Peste*, de Daniel Defoe; *A peste*, de Albert Camus; *Cavalo Pálido*, *Pálido Cavaleiro*, de Katherine Anne Porter; *O Ano do Dilúvio*, de Margaret Atwood; *A Separação*, de Ling Ma; e *Estação Onze*, de Emily St John Mandel. Na abertura do texto, lê-se:

Em tempos incertos e estranhos como estes, em que cumprimos nosso isolamento social para achatar a curva de contágio, a literatura fornece escapismo, alívio, conforto e companhia. Porém, o apelo da ficção pandêmica também aumentou. Muitos títulos pandêmicos parecem guias para a situação de hoje. E muitos desses romances descrevem epidemias numa progressão cronológica realista, dos primeiros sinais de problema aos piores momentos, e o retorno à “normalidade”. Eles nos mostram que já passamos por isso antes. (CIABATTARI, 2020).

No *Diário da Região*, de Curitiba, matéria assinada por Felipe Nunes (2020), traz a manchete “Obras de ficção dão lição de como encarar a pandemia” e apresenta uma leitura de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, e *A peste*, de Camus, além de registrar o aumento expressivo de vendas dessas obras e outras semelhantes. Também no *Diário do Nordeste*, matéria de Diego Barbosa (2020) intitulada “Confira cinco livros com histórias que trazem esperança”, convida o leitor a buscar no “universo literário (...) narrativas capazes de driblar o peso de dias difíceis e injetar ânimo e coragem para seguir em frente” e enumera obras como *A livraria mágica de Paris*, de Nina George; *Meu quintal é maior do que o mundo*, de Manoel de Barros; e *Pode chorar, coração, mas fique inteiro*, de Glenn Ringtved e Charlotte Pardi.

O que essas e outras listas de livros anunciam direta ou indiretamente é que os leitores devem buscar ou estão buscando na leitura das obras uma maneira de lidar com a pandemia e as novas condições de vida impostas pelo seu enfrentamento. É assim que as obras literárias são usadas para inspirar os leitores a lidar com o medo do contágio, o sofrimento do adoecimento e a angústia, ansiedade e solidão causadas pelo isolamento social. É isso que parece acontecer quando os leitores buscam nas obras literárias episódios e personagens com os quais se identificam e, assim, encontram uma solução ou um paliativo para o que estão vivendo.

A ideia da literatura como lição de vida, às personagens como exemplos que devem ser seguidos ou evitados a partir dos paralelos que se traça entre o que é ficcionalmente narrado e o que se está vivendo presentemente, é amplamente explorada na chamada literatura de autoajuda (PEREIRA e SOUZA, 2018; OLIVEIRA, MENDES e COELHO, 2018; RÜDIGER, 1996). Neste caso, porém, trata-se de um modo de ler o texto literário, ou seja, é a forma como a leitura é feita que torna o texto em uma lição para a vida, um modo de ler que pode ser sintetizado na máxima: *leio para aprender a viver*.

Ao analisar em termos de letramento o fenômeno do clube do livro de Oprah Winfrey, com centenas de milhares de exemplares vendidos a cada indicação, R. Mark Hall destaca, entre outros aspectos, justamente a promoção desse modo de ler pela artista e apresentadora de programa de televisão. Para o autor, partindo da concepção de que as narrativas são escritas para ajudar as pessoas a vencer dificuldades e alcançarem uma vida melhor, Winfrey, como patrocinadora da leitura literária, não apenas faz da leitura uma atividade de lazer prazerosa, como também enfatiza o caráter pedagógico da ‘alta literatura’. Dessa forma, para se ler textos mais elaborados esteticamente não é necessário estudo ou esforço intelectual específico, mas simplesmente ler e aprender com o livro sobre a melhor maneira de conduzir a vida, ou seja, “os usos da ficção séria não são primariamente acadêmicos, mas, objetivam, em seu lugar, a autoajuda e a cura” (HALL, 2003, p. 659, tradução nossa).

3. A LITERATURA COMO REFLEXÃO E COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS

Para além de lição de vida e transformação pessoal, a literatura em tempos de pandemia também pode funcionar como um meio para refletir e compartilhar experiências sobre o mundo, oferecendo um canal de interação entre leitores que diminui a ansiedade, mitiga a solidão e purga os medos que acompanham a crise sanitária. Um exemplo literário desse compartilhamento é dado no *Decamerão*, de Giovanni Boccaccio, onde um grupo de jovens se reúnem em um lugar afastado durante a peste negra para ouvir e contar histórias como forma de aliviar o impacto da doença.

Mais que exemplo a ser seguido, a obra de Boccaccio e obras com o mesmo tema de outros escritores servem para que se reflita sobre a epidemia e assim enfrentar o momento atual. É o que relata, por exemplo, Arden Alexandra Hegele (2020) sobre um curso de literatura para estudantes de medicina no qual foram lidas e analisadas obras que tratavam de epidemias. Ao final do curso, Hegele chega à conclusão de que todos haviam “passado por uma poderosa transformação coletiva” ao “reconhecer o poder da literatura para comunicar algo novo sobre

nossa experiência compartilhada, algo diferente de um simples relato”, de forma que “talvez seja demais dizer que ganhamos percepção e sabedoria em nossa resposta ao COVID-19, mas ao entrar nos mundos estranhos de epidemias através dos tempos, encontramos aspectos de nossa realidade que eram infalivelmente familiares” (HEGELE, 2020).

As reflexões transformadoras e catárticas que podem ser suscitadas na leitura das obras literárias não só se aplicam à experiência específica da pandemia, podendo igualmente servir para um reposicionamento social e pessoal mais amplo e mais profundo. É o que destaca Christina Queiroz, ao tomar como pólos duas obras bem distanciadas temporalmente como a tragédia clássica Édipo rei, de Sófocles, e o romance recém-lançado *Nights of Plague*, de Orhan Pamuk, argumentando que: “Da Grécia Antiga ao período contemporâneo, passando pela Idade Média e o pós-guerra, escritores e artistas têm utilizado o repertório da peste para refletir sobre a condição humana, criticar os detentores do poder político e a realidade social” (QUEIROZ, 2020, p. 43). A oportunidade de usar a pandemia para levar o leitor a refletir sobre o mundo e, eventualmente, tornar-se uma pessoa mais consciente de seu modo de existência é também aproveitada no *Cordel do Coronavírus*, obra de Tião Simpatia. Além de informar o leitor a respeito do vírus e dos cuidados necessários para enfrentar a pandemia por meio dos versos bem ritmados, o cordel do autor também “é um convite às pessoas para fazerem uma reflexão sobre a vida, sobre o que realmente importa” (BARBOSA, 2020).

Uma premissa semelhante já era adotada desde o início deste século pela organização britânica *The reader* [O leitor] cuja profissão de fé é: “*The reader* acredita que a literatura é um instrumento que nos ajuda a sobreviver e viver bem” (THE READER, 2020, tradução nossa). Para cumprir seu propósito, a organização promove círculos de leituras para todas as idades em diversos lugares, que vão de livrarias a prisões, passando por escolas, hospitais e casas de idosos; dispõe de uma revista e realiza atividades diversas, todas relacionadas ao compartilhamento da leitura de livros. O pressuposto é que a leitura em voz alta de obras literárias com um grupo de pessoas tem um fundo terapêutico, possibilitando uma melhor compreensão de si e do mundo, ou seja, “a leitura compartilhada nos ajuda a compreender nossa vida interior individual e coletiva, em torno da mesma mesa, ao mesmo tempo” (*idem*). Durante a pandemia do coronavírus, com as medidas de distanciamento social, a organização desenvolveu uma série de recursos e eventos por meio da Internet e por telefone para continuar promovendo a leitura compartilhada de obras literárias e, assim, também continuar a oferecer “conforto, sentido e conexão por meio da grande literatura de novas maneiras” (*ibidem*).

4. A LITERATURA COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

A literatura como uma forma de conscientização da condição humana é bastante conhecida entre nós pelas inúmeras citações dos textos de Antônio Candido “A literatura e a formação do homem” (1972) e “O direito à literatura” (1995). Entendida em sentido amplo como o exercício da capacidade e necessidade inerente de fabulação, próxima, portanto, da imitação aristotélica, a literatura como humanizadora tem um forte caráter formativo sobre o indivíduo, mas não obedece aos ditames da formação pedagógica escolar, por mais nobres e valiosos que eles sejam, até porque a literatura “não corrompe nem edifica (...); mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 85). Essa humanização, explica o autor, consiste em reafirmar os traços que nos elevam acima dos outros seres e garante a convivência social típica dos humanos, de forma que “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, 1985, p. 249).

Na relação com os outros, a humanização proporcionada pela literatura tem um papel mais específico que é desenvolver a empatia, conforme defende Martha Nussbaum (1995), entre outros estudiosos. Nesse caso, a leitura literária é um caminho para nos reconhecermos nas outras pessoas como seres humanos, ou seja, ao experienciar por meio do texto literária a vida do outro, o leitor consegue sentir e compreender melhor a existência das pessoas que estão próximas ou distanciadas no tempo e no espaço. A questão pode ser abordada também com base na teoria da mente e no cognitivismo literário, como faz Maria Nikolaieva no texto em que investiga como as obras da leitura infantil podem ajudar as crianças a desenvolver a competência da empatia. Para a autora, “o conhecimento e a compreensão da mente das outras pessoas é uma habilidade social essencial” (NIKOLAIEVA, 2011, p. 90).

Neste momento da pandemia, a humanização oferecida pela literatura parece ter tanto esse caráter formativo mais profundo quanto de desenvolvimento da empatia, acrescida de valor terapêutico. É assim que Ítalo Lemos, ao analisar *Um Diário do Ano da Peste*, de Daniel Defoe, em relação à pandemia de coronavírus, defende que “desde que se tenha o interesse em atenuar o sofrimento de outrem”, o romance “pode ser interpretado como uma defesa das medidas de isolamento social que são recomendadas pelos profissionais de saúde não apenas em um mundo ficcional, mas também no mundo empírico” (LEMOS, 2020), isto é, a leitura da narrativa é recomendada como uma maneira de sensibilizar os leitores e levá-los a se prevenir quanto à doença em meio a negacionismos e outros distúrbios sociais que acompanham a atual pandemia.

Do lado da escrita de textos literários, uma organização não governamental lançou em 2020 um concurso nacional de poesia para autores inéditos intitulado “Tâmaras – Poemas Para Depois do Amanhã”, que contou com mais de 400 inscritos e atingiu 22 estados brasileiros (TÂMARAS, 2021). Na divulgação do evento, Marcelo Sollero, um dos organizadores, declara que “o concurso propõe o semeio das palavras como forma de enfrentar a pandemia de covid-19: se ainda não há cura ao vírus, que a arte viralize afeto e sonhos para os dias que virão” e reforça o enfrentamento convidando os poetas jovens de 18 a 30 anos a verem o concurso “não só como uma ferramenta de aproximação das pessoas, por meio da troca de experiência nos versos a serem escritos, mas também como um *remédio* para injetar empatia e esperança no inconsciente coletivo.” (CONCURSO, 2020, grifo nosso).

Nessa mesma direção, ainda que de forma mais sutil, o escritor Luiz Rufatto apresenta uma lista de obras que tematizam a pandemia. Para o autor, é certo que “a literatura não tem a pretensão de curar as dores do mundo”, no entanto não se pode negar que ela “certamente ilumina caminhos”. Por isso, mesmo que saibamos que ela “não nos consola nem serve de lição para nada”, sabemos também que “por meio das histórias, nos deparamos com dramas e tragédias que também são os nossos e, assim, nesse exercício de empatia, nos tornamos mais humanos” (RUFATTO, 2020).

Da pandemia à escola

Como vimos, nenhuma dessas formas de apropriação dos textos literários anunciadas durante a pandemia é recente, nem dependem necessariamente de um ambiente de crise sanitária como verificado nestes últimos anos. A ideia mesmo da literatura como recurso terapêutico (e também em seu inverso como mostra a censura de textos literários) tem uma longa história que pode ser contada por meio de teorias e práticas desde a Antiguidade. A biblioterapia, em estudo de revisão bibliográfica feito por David Russell e Caroline Shrodes em 1950, já reconhecia três estágios de leitura terapêutica: a *identificação* – quando o leitor se identifica com a personagem ou a situação narrada; a *catarse* – quando o leitor compartilha e vivência como seus os sentimentos e a visão de mundo da personagem; e a *inspiração* – quando o leitor se reconhece em uma personagem ou situação e usa essa consciência para lidar com uma questão própria; os quais correspondem, grosso modo, às distinções que fizemos acima. Ao final do estudo, Russel e Shrodes concluem que “a maioria dos autores citados concordam que a biblioterapia oferece a oportunidade de catarse e maior percepção da própria motivação e do comportamento dos outros”, isto é, “eles concordam que na biblioterapia ocorre algum tipo de integração da percepção intelectual e impulso emocional” (RUSSELL e SHRODES, 1950a, p. 339, tradução nossa).

Todavia, como conciliar essas formas agora mais evidenciadas de ler as obras literárias com o letramento literário na escola que pressupõe o desenvolvimento da competência literária e, por consequência, o conhecimento da linguagem literária? Este uso (francamente) utilitário e terapêutico que a leitura literária tem recebido durante a pandemia não seria contraproducente ou no mínimo restritivo para o ensino da literatura que se ocupa em formar um leitor literário?

Em lugar de recusar uma leitura em favor da outra, opondo a leitura literária como ensinada na escola à leitura literária como praticada fora da escola, hierarquizando textos e leitores, segundo valores estéticos e graus de maturidade intelectual; reeditando a velha distinção entre conteúdo e forma; ou, ainda, reclamando da perda de uma posição formativa que a literatura só idealmente ocupou na escola, nossa proposta é procurar entender como elas podem ser relacionadas e usadas para fortalecer o letramento literário dos alunos.

Neste sentido, a primeira medida é ter claro que a literatura é uma forma única de *elaboração de sentidos* que nos oferece diferentes maneiras de dizer o mundo e nos dizer no mundo. A segunda consiste em reafirmar que essa construção literária de sentido se faz por meio da materialidade expressa nas palavras do outro e sobre o outro, por meio de *uma linguagem que aprendemos a identificar como literária* em textos que foram construídos como literários. A terceira medida é compreender que quando *leio literariamente* uma obra não tenho acesso apenas ao mundo tal como experienciado pelo autor, um repertório de experiências de vida com as quais me engajo em processos de identificação, conscientização crítica sobre a sociedade e empatia, mas também ao funcionamento da linguagem literária que preciso conhecer para experienciar melhor a obra.

Portanto, o ensino da literatura não precisa recusar, como indevido ou prejudicial ao letramento literário escolar, a percepção terapêutica da literatura nesse momento social de intensa mobilização em torno de obras que tematizam pandemias. Ao contrário, pode se apoiar nela para ensinar aos alunos que a literatura contém um repertório de experiências, experiências das quais me aproprio e incorporo à minha vida, tornando-as minhas, *experiências que só assim se constituem por força do exercício de linguagem que é a leitura literária do texto literário*. Em outras palavras, é preciso compreender e respeitar na leitura das obras literárias que tematizam a pandemia e nos ajudam a atravessar esses momentos sombrios de crise sanitária desdobradas em outras crises individuais e coletivas, *quando levadas para a escola, “a necessidade de que essa apropriação da literatura seja de forma literária”*, de forma que o ensino da literatura na sala de aula

(...) não só use os artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa com a linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro (COSSON, 2020, p. 173).

É isso que precisamos ensinar hoje e sempre em sala de aula e em nossas escolas como letramento literário.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Diego. Confira cinco livros com histórias que trazem esperança. *Diário do Nordeste*, 02 de julho de 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/dias-melhores/confira-cinco-livros-com-historias-que-trazem-esperanca-1.2961899> Acesso em: 20 dez. 2020.

BARBOSA, Diego. 'Cordel do Coronavírus', do poeta cearense Tião Simpatia, reflete sobre aprendizados na quarentena. *Diário do Nordeste*, 24 de março de 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/cordel-do-coronavirus-do-poeta-cearense-tiao-simpatia-reflete-sobre-aprendizados-na-quarentena-1.2226005>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CAIRUS, Henrique. A arte de curar na cura pela arte: ainda a catarse. *Anais de Filosofia Clássica*, v. 2/3, p. 20-27, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/download/17009/10359> Acesso em: 20 fev. 2019.

CALDIN, Clarice F. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. 12, dez. 2001. Disponível em <<http://www.encontros-bibli.ufsc.br>>. Acesso em 15 nov. 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio . O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 1995.

CIABATTARI, Jane. Coronavírus: o que podemos aprender com as pandemias da ficção? *BBC News Brasil*, 26 abril 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cul-52332892> Acesso em: 20 dez. 2020.

CONCURSO de poesia busca difundir arte e afeto em meio à pandemia. *Jornal da USP*, 11 maio de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=321474> Acesso em: 15 jan. 2021.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

HALL, R. Mark. The 'Oprahfication' of Literacy: Reading 'Oprah's Book Club. *College English*, v. 65, n. 6, p. 646–667, 2003. Disponível em: www.jstor.org/stable/3594275. Acesso em: 25 jan. 2017.

GOSSMANN, Lionel. Literature and Education. *New Literary History*, v. 13, n. 2, p. 341-371, Winter 1982. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/468916> Acesso em: 10 jun. 2010.

HEGELE, Arden A. O que podemos aprender com a literatura de pandemias passadas. *Mais conhecer*. Site jornalístico profissional, 08 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.maisconhecer.com/humanidade/3284/O-que-podemos-aprender-com-a-literatura-de-pandemias-passadas> Acesso em: 10 dez. 2020.

LEMOS, Italo. Ficção em Tempos de Pandemia: uma análise de “Um Diário do Ano da Peste” de Daniel Defoe. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, Santa Maria, v.11. e13. p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/43927/pdf> Acesso em: 20 jan. 2021.

LUIZ, Lisiane O. e L. e SANTOS, Márcia D. dos. A Literatura em tempos de pandemia do COVID-19: algumas possibilidades de (con)viver (com) o distanciamento social. *Culturas e fronteiras*, Porto Velho, v. 2, n. 2, p. 10-27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/5345> Acesso em: 22 jan. 2021.

MANGUEL, Alberto. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIKOLAJEVA, Maria. Atribuição de estados mentais através da palavra e imagem. Trad. André Moura. *Leitura em Revista*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 89-118, 2011.

NUNES, Felipe. Obras de ficção dão lição de como encarar a pandemia. *Diário da Região*, Curitiba, sábado, 11 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/2020/03/cultura/literatura/1188570-as-lico-es-que-sao-encontradas-nos-livros-de-ficcao-sobre-pandemia.html> Acesso em: 20 dez. 2020.

NUSSBAUM, Martha. C. *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press, 1995.

OLIVEIRA, G. F., MENDES, M. L. G. C. & COELHO, M. G. Seja feliz, agora! Patologização e governo dos infelizes na literatura de autoajuda. In: OLIVEIRA, M. & ÉVORA, S. L. (Eds.). *Livro de atas do XII Congresso da Lusocom – Cibercultura, regulação mediática e cooperação*. Braga: CECS, 2018, p. 117-140. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229421270.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OWEN, David. Conscripting Gentle Jane: Getting the Austen Treatment in the Great War. In: OWEN, David & PIVIDORI, Cristina (Eds.). *Writings of Persuasion and Dissonance in the Great War: That Better Whiles May Follow Worse*. Leiden: Brill, 2016, p. 31–45. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004314924_004

PEREIRA, Mateus A.; SOUZA, Mauricio R. de. Literatura de autoajuda, sugestão e contemporaneidade: uma leitura psicanalítica. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 2, p. 162 - 184, jun. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/80294>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

QUEIROZ, Christina. Pandemia como alegoria. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, ano 21, n. 294, p. 42-47, agosto 2020. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/revista/ver-edicao-editorias/?e_id=423 Acesso em: 20 dez. 2020.

RÜDIGER, Francisco. *Literatura de auto-ajuda e individualismo*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.

RUFATTO, Luiz. Literatura em tempos de pandemia. Itaú cultural, 19 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/noticias/literatura-em-tempos-de-pandemia> Acesso em: 20 jan. 2021.

RUSSELL, David H., e Caroline SHRODES. Contributions of Research in Bibliotherapy to the Language-Arts Program. I. *The School Review*, v. 58, n. 6, p. 335–342, 1950a. Disponível em: www.jstor.org/stable/1082532. Acesso em: 05 jan. 2021.

RUSSELL, David H. Contributions of Research in Bibliotherapy to the Language-Arts Program. II. *The School Review*, v. 58, n. 7, p. 411–420, 1950b. Disponível em: www.jstor.org/stable/1082196. Acesso em: 05 jan. 2021.

TÂMARAS - Poemas para depois do amanhã. *Polo Cultural, educação e arte*. Disponível em: <https://polocultural.com.br/tamaras/> Acesso em: 15 jan. 2021.

THE READER. About us. 2020. Disponível em: <https://www.thereader.org.uk/about-us/> Acesso em: 11 out. 2020.

VELOSO, Cláudio W. Depurando as interpretações da kátharsis na Poética de Aristóteles, *Síntese*, v. 99, p. 13-25, 2004. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/359> Acesso em: 20 fev. 2019.

WEISE, Frieda. Being there: the library as place. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, v. 92, n. 1, p. 6-13, 2004. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC314099/> Acesso em: 10 nov. 2019.

8

APRENDENDO COM AS LITERATURAS AFRICANAS

o trânsito das utopias⁵⁴

Rita Chaves⁵⁵

Estou muito contente de estar aqui, de participar de uma iniciativa como essa voltada para a formação de professores, para uma complementação de repertório que eu considero fundamental para o exercício dos estudos e do ensino de literatura. Eu consegui acompanhar, ao longo do curso, algumas palestras e fiquei realmente satisfeita de ver a riqueza na condução de todo esse processo com a presença de colegas de Moçambique, o que assegura uma interlocução mais direta com o continente africano. Dito isso, antecipo que dificilmente eu consigo preparar uma palestra no seu modelo formal e minha intenção foi, de fato estabelecer um diálogo a partir de um texto meu que foi indicado como leitura para vocês. Agradeço muito o gesto dos colegas que organizam o curso. Este texto, *A pesquisa em torno das literaturas africanas de língua portuguesa: pontos para um balanço*⁵⁶, resulta de uma experiência que considero essencial para o meu trabalho como professora, isto é, o meu contato direto com algumas realidades africanas.

Como penso que está patente ali, o trabalho com as literaturas africanas não deixa de ser um trabalho de militância em várias direções, um trabalho de militância contra o apagamento da África na compreensão do que é a história do Brasil, um trabalho de militância que pretende contribuir para a luta antirracista cada vez mais necessária no Brasil. Quando comecei a estudar as literaturas africanas em 1978, nós já tínhamos essa preocupação, e passaram-se décadas, muita coisa aconteceu na história desses países, muita coisa aconteceu na história do Brasil, mas, sem dúvida alguma, a luta contra a invisibilização da África e dos descendentes africanos no Brasil e a luta contra o racismo são dois combates que permanecem atuais, reclamando a nossa participação de forma muito ativa. Eu vou

54 Transcrição de palestra homônima realizada no dia 01 de julho de 2021 para Universidade Federal de São Paulo como atividade vinculada ao curso de especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, territórios e deslocamentos – Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares* (UNIFESP/UAB/CAPES). A transcrição foi realizada por Raimundo Nonato da Silva Filho, professor que atuou como tutor no referido curso de especialização, e foi devidamente revista pela palestrante.

55 Professora associada de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na mesma instituição. Foi professora visitante na Yale University, em 1996/97 e na Universidade Eduardo Mondlane entre 1998 e 2004. É autora de *A formação do romance angolano e de Angola/Moçambique – experiência colonial e territórios literários*. É co-organizadora de *Portanto Pepetela, A kinda e a misanga – Encontros brasileiros com a Literatura Angolana e Passagem para o Índico – Encontros Brasileiros com a Literatura Moçambicana*, entre outros títulos.

56 CHAVES, Rita. *A pesquisa em torno das literaturas africanas de língua portuguesa: pontos para um balanço*. Revista Crioula, (7). 2010. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2010.55236>

procurar seguir o roteiro, com a expectativa de que a conversa seja mais produtiva, ao final, ouvindo as questões de vocês.

Eu começo por convidá-los a olhar para o título que eu dei a essa exposição: “Aprendendo com as literaturas Africanas: o trânsito das utopias”. Esse título foi elaborado com a preocupação de ligar a exposição à questão da metodologia para o estudo da literatura e para o estudo do continente africano. Foi o que me levou a incluir dois aspectos: o sentido do movimento e a ênfase no plural. Na primeira parte, para dar a ideia de movimento eu apelei ao gerúndio - aprendendo com as literaturas africanas -, tentando reforçar a necessidade de um esforço contínuo. Na segunda parte a ideia de movimento está na palavra trânsito. A escolha foi proposital, porque eu considero que essa ideia de movimento e de pluralidade apontam para referências fundamentais quando nós lidamos com a África. Isso significa que estou defendendo fortemente a convicção de que, ao abordarmos o continente africano, seja qual for o filtro, temos sempre que nos confrontar com o jogo dos estereótipos que o cercam e se apoiam frequentemente no desejo de vê-lo como um espaço uno e parado no tempo. Como se o continente fosse todo igual, habitado por um só povo de Norte a Sul e como se estivesse lá imóvel. Mesmo quando queremos valorizar a África, muitas vezes caímos na tentação de vê-la estacionada em uma espécie de parada nostálgica. É contra isso que acho que nós também precisamos lutar; aliás, eu acredito que a nossa primeira batalha deve ser o esforço para observar a África dentro da sua dinâmica e perceber a diversidade como uma de suas principais características. Assim atuamos contra essa tendência para a estereotipia exercitada principalmente pelas nossas elites.

Na verdade, a simples informação geográfica seria suficiente para nós nos darmos conta da força das diferenças. São 51 países. Nenhum continente tem um número tão grande e esses países são diversos em sua própria composição, abrigando inclusive centenas de línguas, questão de grande interesse para quem trabalha com a literatura. Só na Nigéria, por exemplo, que é o país mais populoso com mais de 200 milhões de habitantes, a estimativa passa de 250 línguas; no Gana temos cerca de 80: em Moçambique - um dos territórios no foco desse curso - a estimativa gira à volta de 25 línguas. Observem que eu tive o cuidado de dizer sempre em “estimativa”, “cerca de”, “gira à volta”, porque efetivamente ainda não há uma certeza sobre esse quadro. No caso de Moçambique, por exemplo, alguns linguistas fazem referência à dificuldade de precisão, porque as vezes as línguas apresentam materializações próximas e é preciso estar sempre testando o próprio instrumental para saber do que se trata, se de variações de uma mesma língua ou se estamos efetivamente diante de duas línguas. Para Gregório Firmino e Armindo Ngunga, dois importantes linguistas da Universidade Eduardo Mondlane, a principal universidade de Moçambique, pode-se falar entre 23 e 25 idiomas. É preciso não perder de vista que estamos falando em língua e não em

dialeto. É preciso muito cuidado nessa distinção porque chamar uma língua africana de dialeto é ceder, mesmo que sem querer, mesmo que cercado de boa intenção, a um preconceito que foi criado e claramente alimentado durante o período colonial. A coexistência dessas tantas línguas africanas com as línguas europeias, que se impuseram com a dominação, é talvez um dos reflexos mais poderosos dessa diversidade.

Ao ressaltar a diversidade, não posso esquecer que ela envolve também aspectos da religiosidade e da própria demografia. Não, os africanos não são todos iguais, não são todos iguais no que toca à composição física, não são todos iguais no que toca às práticas religiosas, não são todos iguais no que toca a sua relação com o poder. Enfim, é fundamental entender essas diferenças como um sinal de respeito a um continente que tem recebido tão pouca atenção da nossa parte. Também falei na dinâmica temporal, pensando na ideia de trânsito que a gente pode constatar na variação de paisagem e de tradições. Quando olho um país africano, posso ver o universo rural em que as redes comunitárias são predominantes, mas posso saltar para as cidades marcadas por aquelas linhas que nós comumente associamos à modernidade. Joanesburgo e Capetown, duas cidades impressionantes da África do Sul, são exemplos desse quadro. Ainda há um outro aspecto muito interessante que é o fato de que nós podemos também nos surpreender no território urbano com as situações de contiguidade entre imagens e ritmos diversos, como encontramos em Luanda, Maputo e Lagos. O que que eu quero dizer com isso? Quero dizer que nessas cidades a articulação entre o campo e aquilo que comumente associamos ao movimento urbano é muito estreita: ao lado de um prédio magnífico do ponto de vista ocidental posso encontrar cabritos atravessando a rua. Esses quadros se conectam e desconectam, mostrando que há uma singularidade que não deve ser ignorada nem quando trabalhamos com a literatura.

A projeção de algumas imagens aqui certamente ajudaria a compreender o alcance dessas minhas observações. Cheguei a pensar no recurso, mas resisti à ideia por algumas razões. Uma delas está ligada à proposta de aprender com África. Assusta-me um pouco na atualidade o bombardeio de imagens que me parece um tanto asfixiante, e, já que estamos no campo da metodologia para o ensino da literatura, vejo sentido em uma batalha pela centralidade da palavra. Por isso, certa de alguns riscos, fiz a opção por essa exposição sem recursos tecnológicos. Sem querer camuflar a minha falta de talento para a elaboração de powerpoint, que aqui confesso, o motivo fundamental foi pensar em uma exposição que trouxesse algumas marcas do tema. E achei que se tratando das literaturas africanas a nossa abordagem deve ter em consideração as matrizes da oralidade que estão na base das sociedades africanas. Porque se há uma coisa que nós continuamos percebendo no continente africano é a disponibilidade para ouvir, talvez ainda maior do que a disponibilidade para ver. Para aprendermos com as literaturas africanas, é fundamental refletir como essas matrizes

atuam no presente. Do contrário nós vamos embarcar no equívoco de enxergar as culturas africanas fixadas no passado longínquo, como se elas não sofressem as pressões do tempo e não pudessem atuar na contemporaneidade.

O desafio é que, a partir dessa conversa, vocês possam procurar as imagens, inclusive para avaliar se estou de fato falando a verdade. Porque também defendo que uma atitude bastante saudável no processo da educação e da aprendizagem é a desconfiança. No caso dos estudos africanos o ato de desconfiar deve integrar o método porque não podemos esquecer da força do que V. Mudimbe, um pensador congolês, chama de “biblioteca colonial”⁵⁷, que se refere ao conjunto de textos que, escritos sempre pelos dominadores, nos fala da África. Essa biblioteca, que guarda sua utilidade, precisa ser lida e consultada, mas a cada página devemos nos indagar sobre os princípios que organizam os textos.

A energia da oralidade está associada às culturas africanas e me parece indispensável pensar, também, nos mecanismos de expressão que permitem o aproveitamento dessa capacidade de ouvir intimamente vinculada às tradições e a maneiras de ver o mundo. Peço auxílio a um dos grandes escritores angolanos do presente: Manuel Rui, que não é moçambicano, mas aquilo que diz serve como espécie de apoio central. Em um texto apresentado em 1985, ele diz:

Quando chegastes mais velho contava histórias, tudo estava no seu lugar, a água, o som, à luz na nossa harmonia o texto oral e era texto não apenas pela fala, mas porque havia árvores, parelhas sobre o crepitar do braço da floresta e era texto, porque havia gestos, texto porque havia dança, texto porque havia ritual, texto falado, texto ouvido, e visto, é certo que podias ter pedido para ouvir e ver as história que os mais velhos contavam quando chegaste mas não, preferiste disparar os canhões. (RUI, 1985, p. 308)

Nas palavras de Manuel Rui está expressa a ideia de que oralidade vai além da voz; ela envolve um conjunto de coisas que traduz outra visão de mundo, que traduz outra cosmogonia. O texto oral se realiza num contexto que envolve a árvore, envolve a fogueira, envolve o gesto, envolve a dança, transforma-se em um ritual. Isso significa ao mesmo tempo que esse desejo de regressar à tradição, muitas vezes levantado, e muitas vezes levantado também fora da África, não se resolve com a simples transcrição dos velhos contos. Porque o modo de produzir literatura não pode dispensar a forma de recepção dessa literatura. Isso não invalida os projetos de recolha de contos tradicionais, um trabalho que também foi feito logo depois da independência, tanto no caso de Angola quanto de Moçambique. Era importante recuperar esse tipo de produção literária que havia ficado à margem, que o colonialismo tinha tentado silenciar, mas é importante que pensemos sempre que o ato

57 Ver MUDIMBE. *A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

de reunir esses textos e transcrevê-los não recupera a magia da situação tão bem referida pelo Manuel Rui com a evocação da árvore, da água, da dança. Talvez o essencial nessa consideração das matrizes da oralidade seja a nossa disponibilidade para acentuarmos a nossa capacidade de ouvir, e acentuando a capacidade de ouvir, investir evidentemente em um diálogo que permite aprender de várias formas.

A ligação essencial entre o texto e o quadro delineado por Manuel Rui revela-nos, portanto, a impossibilidade de uma recuperação integral da oralidade no próprio presente africano. Esse mundo redondo ao qual associamos a tradição africana foi quebrado pela invasão colonial, como me parece que o escritor ilustra muito bem. Ao se negar a ouvir as histórias, o colonizador cortou a possibilidade do diálogo e inaugurou a idade da violência, inaugurou esse tempo que é marcado pela prevalência da escrita, que não pode deixar de ser vista, ela própria, como uma agente da violência. Mais que uma recuperação, que vamos ter, e muito bem realizada na formulação de Manuel Rui, é a expressão da consciência dessa impossibilidade que pode surgir de diversos modos e estimular, em vários moldes, a recomposição.

Depois de Manuel Rui, peço apoio a José Craveirinha, que é um dos maiores poetas de Moçambique e corteja em seus poemas a convergência entre a escrita e a oralidade, insistindo nas alusões aos instrumentos musicais o resgate de nomes que o colonialismo substituiu. O primeiro livro do Craveirinha chama-se *Chigubo*, uma palavra em changane, uma das línguas de Moçambique, que designa dança guerreira. Em um outro poema muito interessante “Minha terra”, também desse primeiro livro, ele recupera o nome original de terras moçambicanas e de algumas árvores ou frutos, referendando a ideia de nomear como um ato de autoridade, possibilidade roubada dos africanos durante a vigência do colonialismo. Assim, recuperar os nomes antigos é investir em uma tradição sufocada, mas também é perceber que não é possível afastar completamente o nome que o colonialismo impôs. Seria ignorar a história, e a história não se deixa ignorar. Um dos poemas mais famosos do Craveirinha, é: “Quero ser tambor”:

QUERO SER TAMBOR - José João Craveirinha

Tambor está velho de gritar
Oh velho Deus dos homens
deixa-me ser tambor
corpo e alma só tambor
só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

Nem flor nascida no mato do desespero
Nem rio correndo para o mar do desespero
Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero
Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero.

Nem nada!

Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra
Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra
Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra.

Eu

Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala
Só tambor velho de sangrar no batuque da minha terra
Só tambor perdido na escuridão da noite perdida.

Oh velho Deus dos homens
eu quero ser tambor
e nem rio
e nem flor
e nem zagaia por enquanto
e nem mesmo poesia.
Só tambor ecoando como a canção da força e da vida
Só tambor noite e dia
dia e noite só tambor
até à consumação da grande festa do batuque!
Oh velho Deus dos homens
deixa-me ser tambor
só tambor!

O poema belíssimo faz pensar na dicotomia entre o desejo de ser tambor e a impossibilidade, ou seja, quando ele exprime o desejo de ser, ele está implicitamente assumindo que ele não é tambor. Em muitos dos poemas de Craveirinha a que me referi verifica-se o projeto da evocação das matrizes da oralidade, mas em todos podemos sentir o peso da história exprimindo a sua inviabilidade.

Quando comecei a falar eu me referi às noções de movimento e à diversidade como ideias centrais para trabalharmos com a África. Também chamei a atenção para a desconfiança como um procedimento muito útil. Essa desconfiança precisa ser considerada em relação ao próprio caráter humanista da literatura que nós professores sempre ressaltamos. De forma nenhuma quero negar que o exercício da literatura possa nos aproximar do humanismo que defendemos, mas eu penso que nos poemas de Craveirinha, especialmente, podemos ver como as relações coloniais contaminam mesmo aquilo que nós identificamos como o lado luminoso. A minha intenção aqui é alertar para situações em que a literatura ajuda a fortalecer o inimigo de tal forma que ela precisa de uma reposta do submetidos, dos oprimidos, e essa reposta muitas vezes é a convocação da guerra, como vimos na imagem do tambor.

No caso da África temos um vasto repertório que ajudou a consolidar a hierarquia racial e a reforçar a visão do negro como inferior. Isso se dá na produção da chamada literatura colonial, em que o objetivo era mesmo esse. Vocês tiveram a participação aqui no curso de um dos grandes estudiosos da literatura colonial, que é o professor Francisco Noa. Em seus vários artigos, mas principalmente em sua tese do doutorado, Noa destaca esse compromisso da literatura produzida pelos colonizadores com a desumanização do africano, o que poderia ser esperado. Todavia, o que é mais espantoso é que nós vamos encontrar também essa postura em alguns escritores que assinam textos clássicos da literatura que chamamos de universal. Um exemplo gritante, que tem sido bastante discutido, é o do famoso livro *O coração das trevas* do não menos famoso escritor Joseph Conrad.

Esse livro do Conrad certamente pode ser localizado naquilo que chamamos de terreno da contradição, porque, aclamado pela crítica do lado de cá como um texto anticolonial, ele é visto como um texto cúmplice da dominação colonial por um escritor relevante como Chinua Achebe⁵⁸. Se os críticos ocidentais veem no livro uma forte denúncia, o escritor nigeriano vê na composição da trama e na armação do foco narrativo procedimentos que contribuem para a reificação, para a animalização, para a anulação do negro como sujeito. Considerando que a literatura atua não só no nosso consciente, mas também no nosso subconsciente, eu vejo como essencial não excluir do nosso horizonte o ponto de vista de quem lê. O caso é muito ilustrativo da complexidade dos problemas que se inserem na relação da África com

a escrita e revela os nós da tal “biblioteca colonial”. Diante de um texto brilhantemente escrito, como *O Coração das trevas*, Achebe vê outros aspectos, ou seja, para um africano, também brilhante, a obra colaborou para esse processo de anulação do negro como sujeito, sendo, portanto, um livro que contribuiu para o reforço do preconceito. Com o coração em sobressalto, somos levados a pensar que também diante da literatura nós temos que exercitar a desconfiança. É preciso ler com olhos de quem acredita, mas também com olhos de quem precisa ver além. No caso do estudo das literaturas africanas de língua portuguesa, especialmente, trata-se de ver a desconfiança como um método, inclusive em função de um fator que parece trazer maior facilidade à nossa ligação: a convergência linguística.

A língua portuguesa nos traz a ilusão da intimidade e no caso dos brasileiros ela reforça a ideia de um conhecimento prévio, ilusão que é dada, pela forte presença dos africanos na construção da sociedade brasileira. Apesar do fato de ser rigorosamente verdade que quem construiu o Brasil foram os africanos e que a presença africana é decisiva não só na formação cultural, quer dizer, no que se reconhece como superestrutura, pouco se fala no peso dos africanos no plano estrutural, isto é, no seu papel fundamental na construção concreta do Brasil. Só muito tarde começaram a surgir trabalhos indicando a sua expressiva atuação no desenvolvimento da metalurgia, da agricultura, da pecuária. Mesmo que essa dimensão não tenha ainda sido cultivada entre nós para promover uma real intimidade com o universo africano, a língua comum alimenta a ilusão de uma certa familiaridade cultural. Essa ilusão acaba muitas vezes por nos levar a ignorar o peso da história, por nos levar a imaginar a ideia de similaridades intensas entre o continente que está na nossa origem e as Áfricas que se criaram aqui. Eu julgo que um perigo para o trabalho científico é exatamente a suposição da intimidade, e no caso do estudo das literaturas africanas esse risco cresce, porque muitas vezes tendemos a legitimar pressupostos que nos servem para análise de textos que respondem a outras situações históricas, inclusive na língua que consideramos nossa.

Peço licença para um depoimento muito particular. Minhas idas para a África começaram em 1987, e repeti as visitas, insisti nas viagens sempre que possível. Revendo essas travessias, acho que uma coisa que tem me ajudado na leitura inclusive dos textos literários é a consciência cada vez mais aguda de que em Moçambique, onde eu moro parte do ano, ou em Angola, onde já estive várias vezes, para falar desses dois países com os quais sinto alguma intimidade, eu me sinto cada vez mais estrangeira. O que quero dizer não é que eu me sinta mal, de jeito algum, e sim que cada vez mais eu tenho maior noção da diferença, das diferenças entre o desenvolvimento do Brasil, com as Áfricas que nós temos aqui, e o desenvolvimento das sociedades nos países africanos. A própria ideia de deslocamento, e penso que esse é um dos objetos do curso de vocês, a ideia do deslocamento é uma ideia que traz em si a marca da transformação. Isso ajuda a compreender que as Áfricas que existem

aqui, e que nós precisamos conhecer cada vez melhor, são bem diferentes das Áfricas que eu vou encontrar lá. Não podemos perder de vista a forma como essas próprias diferenças se manifestam na língua, no uso da língua portuguesa. Os escritores das ex-colônias africanas tiveram essa consciência, essa consciência da língua como elemento produtor de uma espécie de ilusão comunitária com a qual eles pretenderam romper. Quando os africanos assumem o papel de sujeitos da escrita, quando eles tentam combater a imagem da África como coração das trevas, eles trazem esse desconforto para a utilização da própria língua.

Há um livro fabuloso, que tem uma história interna e uma história externa, que é o livro “Luanda” do escritor angolano chamado José Luandino Vieira. Esse livro é publicado no começo dos anos 60, recebe um prêmio em Portugal, e a concessão do prêmio, principal prêmio da área prosa narrativa, a esse conjunto de três contos causou um verdadeiro rebuliço na história da literatura angolana: o autor estava preso, era considerado um terrorista. Visto como um subversivo, Luandino foi, ao mesmo tempo, um personagem fundamental na luta pela independência de Angola. Ele dá ao seu livro o título de “*Luuanda*”⁵⁹. Ao dobrar esse “u”, ele investe na dificuldade de compreensão, ele planta um estranhamento e, desse modo, alerta para a particularidade da língua portuguesa em Angola. Ele afirma ter pretendido usar a linguagem dos bairros populares onde tinha crescido, sem reproduzir automaticamente o que ouvia. Não era simplesmente uma reprodução, era tentar uma adequação de linguagem para os personagens que ele criava, reconhecendo nesses personagens a capacidade de sujeito, o que significa atribuir protagonismo a seres que nunca tinham sido personagens daquela literatura colonial a qual eu me referi, e, ao mesmo tempo, criar no colono português, no colonizador, a sensação de estrangeiro. Seu projeto era, assim, que os portugueses não compreendessem a língua em que ele escrevia. Sem compreender a língua em que ele escrevia, os colonos perceberiam que estavam diante de outro universo cultural. E essa autonomia cultural de Angola tornaria mais evidente a necessidade de uma autonomia política. É muito interessante o caso porque nos leva a perceber nesse jogo a importância que a literatura ganhava.

Depois do Luandino, anos depois, nós vamos encontrar um escritor que foi objeto de vocês, que é Mia Couto. O Mia Couto é um leitor de Luandino e foi através do Luandino que ele se aproximou do Guimarães Rosa. E também no Mia Couto, percebemos o desvio da norma como uma forma de exprimir esse mundo em movimento. Há um texto apresentado em Belo Horizonte, justamente no evento de homenagem ao Guimarães Rosa, em que o Mia ressalta a multiplicidade de seu país:

(...) o meu país tem diversos dentro, profundamente dividido entre universos culturais e sociais variados são moçambicano filhos de portugueses viveu o sistema colonial, combate pela independência vive mudanças radicais do socialismo ao capitalismo, da revolução a guerra civil, nasci em um tempo de charneira entre um mundo que nascia e outro que morria, entre uma pátria que nunca ouve e outra que ainda está nascendo, está condição de um ser de fronteira marcou-me para sempre. (COUTO, 2006, p. 106)

Acho que as palavras do Mia Couto justificam a ênfase que eu procurei dar à multiplicidade e ao movimento. Vejam, por exemplo, a referência feita por ele aos dois mundos: o mundo que nascia e o outro, que morria, e também na alusão à fronteira. O que que é a fronteira se não esse espaço de passagem que não aceita imobilidade? A esse processo de transformação é que julgo que nós podemos articular o sentido das utopias, sobre o qual eu quero falar muito rapidamente. O significado da palavra utopia está diretamente ligado à possibilidade de mudança, à hipótese de transformação, e nesse sentido nós podemos dar um salto para falarmos de um trânsito muito produtivo para as literaturas africanas escritas em português. Eu gosto sempre de falar sobre esse trânsito porque ele é também muito produtivo para nossa autoestima. Especialmente nesse momento que estamos vivendo, um pouco de autoestima é essencial para sobreviver.

Essa estação de luto tão cruel nos abate, e buscar razões para não sucumbir é uma estratégia de sobrevivência e de esperança diante da gravidade do nosso presente. Vou só abrir um breve parênteses para lembrar a vocês que a Nigéria, que é um país africano fundado em contradições, tem uma população próxima da nossa, e os mortos por covid lá não chegaram a cem mil. Em Moçambique, cuja população ultrapassa os 25 milhões de pessoas, o número de vítimas fatais não chegou a 3 mil. Esses dados nos levam a refletir na dimensão da nossa tragédia, que a incúria governamental faz parecer um plano. Para escapar ao desalento, a proposta, então, é lembrar que vale a pena investir em temas que possam servir para recompor essa autoestima que nós perdemos até o direito de ter. Para recuperar um pouco esse nosso amor por nós mesmos, vale a pena pensarmos na fecundidade do encontro entre a literatura brasileira e as literaturas que foram produzidas nas ex-colônias, principalmente a partir do final dos anos 40. Visitar algumas obras ou entrevistas de escritores africanos nos revela como os autores brasileiros foram portadores de uma ideia de utopia que fez sacudir a história de países como Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Para um autor moçambicano, em particular, o nascimento da poesia moçambicana está diretamente associado à casa de Tomás Antônio Gonzaga, o inconfidente brasileiro que foi exilado, desterrado do Brasil e para a Ilha de Moçambique. Segundo Mia Couto, foi a partir dos saraus que se realizavam na casa onde morava Gonzaga, que a poesia desembarcou em

Moçambique. Pode ser que seja um certo exagero, uma licença concedida pelo olhar poético do escritor, mas por que não acreditar? Romantismos à parte, no século XX, as trocas foram bem concretas. O trânsito dos livros entre o Brasil e o continente africano, desde os anos 40, movimentava aquela sociedade, e, realmente, alimentou o desejo de mudança.⁶⁰

Trata-se de um assunto muito curioso, porque nas imagens que os africanos colhiam do Brasil, projetavam-se ideias de um mundo menos hostil. Nós que conhecemos o Brasil podemos nos perguntar como era possível ver em uma sociedade como a nossa, onde a base colonial continua e tem sabido perpetuar o racismo, como era possível ver um espaço de realização de algum desejo? Mas a verdade é que o Brasil espalhava essa ideia, e ela se disseminou a partir da literatura e de outras manifestações. No campo literário, ela se disseminou principalmente a partir da obra de um escritor, que entre nós é visto de maneira ambígua, um escritor valorizado em determinadas situações, em determinado contexto, mas que sofre um certo desprezo da própria academia, que é o caso do Jorge Amado.⁶¹ Sem dúvida, Jorge Amado foi o escritor mais lido nos países africanos da língua portuguesa, e com ele acabaram por viajar, no sentido simbólico, Graciliano Ramos, José Américo de Almeida, Raquel de Queiroz, Manuel Bandeira, entre tantos outros, e, mais tarde, o Guimarães Rosa. O escritor baiano foi um grande embaixador, e fez a literatura brasileira ganhar mais espaço do que a literatura portuguesa no repertório cultural dos africanos. E isso, em parte, se deu porque Jorge Amado reconhece no negro brasileiro o papel de protagonista, reconhece o seu papel de sujeito, e isso significou uma grande transformação no horizonte cultural dos africanos, isso significou uma mudança fundamental no processo de autorreconhecimento. Francisco Noa, que volto a citar, em um depoimento, publicado há alguns anos, dizia o seguinte,

(...) o romance *Jubiabá*, foi pois uma revelação, de uma realidade que teve o condão de fazer sentir ligado ao mundo, que ao mesmo tempo que me era profundamente desconhecido, desconcertante, me era tão próximo e tão familiar, o fato de protagonistas serem predominantemente negros, com sua origem africana bem vincada no desembaraço, na liberdade interior de despojamento material, na espontaneidade, na alegria, na fraternidade, e no misticismo entranhando concorria em todo aquele mundo, de repente fizesse parte de mim e eu dele o morro do capa negra, era uma marfalala que me surgia inteiro e palpitante na minha infância, no colorido da sua gente, na animação do cotidiano, tranquilo e rotineiro, no fascínio de viver cada dia como se fosse o primeiro e o último, no jogo imprevisível de um

60 Sobre as relações entre as Literatura Brasileira e a Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, ver: MACEDO, Tania. *Angola E Brasil: Estudos Comparados*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. MACEDO, Tania. (2009). *A presença da literatura brasileira na formação dos sistemas literários dos países africanos de língua portuguesa*. Revista Crioula, (5). <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2009.54930>. CHAVES, Rita. *Imagens da utopia: o Brasil e as literaturas africanas de língua portuguesa*. In *Angola e Brasil Experiência colonial e territórios literários*. Cotia: Ateliê, 2022.

61 Ver CHAVES, Rita. *Jorge Amado entre os escritores africanos*. In SANTOS, Flávio Gonçalves dos, RODRIGUES, Inara de Oliveira, BRICHTA, Laila. *100 Anos de Jorge Amado*. História, Literatura e Cultura. Ilhéus, Editora da UESC, 2013.

destino que a todos irmanava, mesmo tendo em conta as nossas diferenças de cor, de origem e de formação. (NOA, 2017, p.11)

Quis trazer, no depoimento do Francisco Noa, um sinal da força do Jorge Amado na construção da identidade de um moçambicano, reiterando a convicção do poder da literatura, sua ressonância na vida das pessoas. Estou certa de que, para além da desconfiança a que eu me referi e da atenção a esse sentido de movimento e de mobilidade como parte do nosso método de leitura, é para nós muito importante observar a capacidade que a literatura tem de alimentar a fantasia e alimentar o sonho que pode alterar a realidade. Se um país racista, um país violento como o nosso, ao viajar através da literatura, nos africanos, pelos anos de 1940, 1950, 1960, chegando até os anos 1970, conseguiu despertar essa confiança na possibilidade de transformação, olhar a literatura, perceber literatura, dar aula de literatura, enfim, todos esses atos têm que vir acompanhados dessa crença no sonho, dessa crença da possibilidade de mudança.

Em síntese, diante das lições que os escritores africanos nos passaram e passam, é nosso dever, digamos, e talvez o mais radical nesse momento, investir nessa ideia da literatura como um repositório de conteúdo e como um caminho de reconhecimento de outras realidades. Na nossa relação com a África essa subversão é fundamental, como é também absolutamente necessário não esquecer que na literatura encontramos elementos que nos fazem ativar a força necessária da utopia. Muito obrigada.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. *A educação de uma criança sob o protetorado britânico*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CHAVES, R. A pesquisa em torno das literaturas africanas de língua portuguesa: pontos para um balanço. *Revista Crioula*, (7). <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2010.55236>

CHAVES, Rita. *Imagens da utopia: o Brasil e as literaturas africanas de língua portuguesa. In Angola e Brasil Experiência colonial e territórios literários*. Cotia: Ateliê, 2022

CHAVES, Rita. Jorge Amado entre os escritores africanos. In SANTOS, Flávio Gonçalves dos, RODRIGUES, Inara de Oliveira, BRICHTA, Laila. *100 Anos de Jorge Amado*. História, Literatura e Cultura. Ilhéus, Editora da UESC, 2013.

CONRAD, Joseph. *O coração das trevas*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1999.

COUTO, Mia. O sertão brasileiro na savana moçambicana. In *Pensatempos*. Textos de opinião. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

MACEDO, Tania. *Angola E Brasil: Estudos Comparados*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

MACEDO, Tania. Macêdo, T. (2009). A presença da literatura brasileira na formação dos sistemas literários dos países africanos de língua portuguesa. *Revista Crioula*, (5). <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2009.54930>.

MUDIMBE, V. *A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

NOA, Francisco. O meu encontro com Jorge Amado. In *Uns e outros na Literatura Moçambicana*. São Paulo: Kapulana, 2017.

TOPA, Francisco. *Luuanda há 50 anos*. Porto: Sombra pela Cintura, 2014.

VIEIRA, José Luandino. *Luuanda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RUI, Manuel. Ru e o outro – o invasor ou em três poucas linhas uma maneira de pensar o texto). In Medina, Cremilda. *Sonha Mamana África*. São Paulo: Epopeia, 1987.

VÍDEOS DAS PALESTRAS



Em breve iniciaremos a webinar...

Confluências entre literatura e educação: humanidades em tempos de crise

PROF. DR. ROBERTO ACÍZELO DE SOUZA
Professor titular de Literatura Brasileira na UFRJ e ganhador de três prêmios literários importantes no Brasil, o prêmio de Academia Brasileira de Letras e da Associação Brasileira de Editores Universitários, na categoria crítica literária.

DIA 20 DE AGOSTO ÀS 18H30

INSCRIÇÕES ATÉ 16/08
PELO SITE DA PROEC

ANEXO INSTITUTO DE LINGUÍSTICA E LINGUAGENS PROEC CAPES

Será emitido certificado de participação em evento para quem realizar inscrição e assistir à aula em presença e ter disponibilidade durante a palestra.

Palestra 1

Confluências entre literatura e educação: humanidades em tempos de crise

Roberto Acízelo de Souza

[Link para a palestra](#)



Em breve iniciaremos a webinar...

O poder da representação na literatura colonial: o caso de Moçambique

PROF. DR. FRANCISCO NOA
Doutor em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Ganhador do Prémio B2 de Literaturas (2011) e membro do júri dos Prémios Camões (2006, 2007) e do Prémio D. Diniz (2017, 2018). É uma das mais importantes referências nos estudos sobre as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, em especial, sobre a literatura colonial em Moçambique.

DIA 24 DE SETEMBRO ÀS 18H00

INSCRIÇÕES ATÉ 20/09
PELO SITE DA PROEC

ANEXO INSTITUTO DE LINGUÍSTICA E LINGUAGENS PROEC CAPES

Será emitido certificado de participação em evento para quem realizar inscrição e assistir à aula em presença e ter disponibilidade durante a palestra.

Palestra 2

O poder da representação na literatura colonial: o caso de Moçambique

Francisco Noa

[Link para a palestra](#)



Em breve iniciaremos a webinar...

Letras no período colonial e suas apropriações nacionalistas

PROF. DR. JOÃO ADOLFO HANSEN
Professor aposentado de Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é pesquisador sênior da Pós-Graduação em Letras, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

DIA 22 DE OUTUBRO ÀS 18H00

INSCRIÇÕES ATÉ 19/10
PELO SITE DA PROEC

ANEXO INSTITUTO DE LINGUÍSTICA E LINGUAGENS PROEC CAPES

Será emitido certificado de participação em evento para quem realizar inscrição e assistir à aula em presença e ter disponibilidade durante a palestra.

Palestra 3

Letras no período colonial e suas apropriações nacionalistas

João Adolfo Hansen

[Link para a palestra](#)



Em breve iniciaremos a webinar...

UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA LITERATURA MOÇAMBICANA Das origens à atualidade

PROF. DR. NATANIEL NGOMANE
Professor de Literatura na Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Maputo - Moçambique. Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), na área de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa, e licenciado em Lingüística pela UEM.

DIA 03 DE DEZEMBRO ÀS 18H00

INSCRIÇÕES ATÉ 01/12
PELO SITE DA PROEC

ANEXO INSTITUTO DE LINGUÍSTICA E LINGUAGENS PROEC CAPES

Será emitido certificado de participação em evento para quem realizar inscrição e assistir à aula em presença e ter disponibilidade durante a palestra.

Palestra 4

Uma problematização da literatura moçambicana: das origens à atualidade

Nataniel Ngomane

[Link para a palestra](#)



Em breve iniciaremos a webinar...

OLHARES IMAGOLÓGICOS EM A COSTA DOS MURMÚRIOS entre o conflito e a hesitação

PROF. DRA. ANA MARIA MACHADO
É licenciada em Língua e Literaturas Modernas (Português/Francês), com Mestrado em Docência em Literatura Portuguesa, pela Universidade de Coimbra. É professora梅花 Universidade desde 1996 e nela tem desenvolvido unidades curriculares na área da Literatura Portuguesa e da sua História e no domínio das Matrizes da Literatura, ao nível de Licenciatura, mestrado e doutoramento.

DIA 11 DE MARÇO ÀS 18H00

INSCRIÇÕES ATÉ 09/03
PELO SITE DA PROEC

ANEXO INSTITUTO DE LINGUÍSTICA E LINGUAGENS PROEC CAPES

Será emitido certificado de participação em evento para quem realizar inscrição e assistir à aula em presença e ter disponibilidade durante a palestra.

Palestra 5

Olhares imagológicos em *A Costa dos Murmúrios*: entre o conflito e a hesitação

Ana Maria Machado

[Link para a palestra](#)

Literaturas de Língua Portuguesa

Em breve iniciaremos a webinar...



LITERATURA NA ESCOLA
Propostas Didático Metodológicas

DIA 01 DE ABRIL ÀS 18H00

PROF.ª DCA.ª **MARIA AMÉLIA DALVI (UFPA)**
 Maria Amélia Dalvi é licenciada em Letras, especialista em Pedagogia e desenvolvimento infantil, doutora em Letras, doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Em 2018, recebeu o título de Alameda Recomendável para o Livro Infantil, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) Brasil e foi selecionada para compor o Catálogo de Children's Book Fair (Belo Horizonte, 2018).

INSCRIÇÕES ATÉ 01/04
PELO SÍEX

Seu trabalho certificado de participação em eventos para obter créditos acadêmicos e avaliar o total de presença a ser disponibilizado de acordo a política.

ANEXOS: ANEXOS, PROEC, CAPES

Palestra 6

Literatura na escola: propostas didático-metodológicas

Maria Amélia Dalvi

[Link para a palestra](#)

Literaturas de Língua Portuguesa

Em breve iniciaremos a webinar...



APRENDENDO COM AS LITERATURAS AFRICANAS
O TRÂNSITO DAS UTOPIAS

DIA 01 DE JULHO ÀS 18H00

PROF.ª DCA.ª **RYTA CHAVES**
 Rita Chaves é professora associada de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Doutora em Letras pela USP, fez dois estágios de pós-doutoramento na Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique; foi professora convidada na mesma universidade e também na Universidade de Yale.

INSCRIÇÕES ATÉ 01/07
PELO SÍEX

Seu trabalho certificado de participação em eventos para obter créditos acadêmicos e avaliar o total de presença a ser disponibilizado de acordo a política.

ANEXOS: ANEXOS, PROEC, CAPES

Palestra 7

Aprendendo com as literaturas africanas: o trânsito das utopias

Rita Chaves

[Link para a palestra](#)

