



POETICIDADES AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ACERVO DO PNBE 2013

**Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega
(UFCG)**

Nos últimos anos, assistimos a um crescente investimento do governo federal em programas para a compra de livros (literários, referenciais e didáticos) destinados às escolas públicas da educação básica. Dentre esses programas destacam-se o PNBE, criado pela Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997, que fornece obras literárias e didáticas com vistas a subsidiar o acesso à cultura e o incentivo a leitura na educação básica nos seus diversos segmentos: educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

No ano de 2008, o MEC publicou um documento intitulado *Avaliação diagnóstica do Programa Nacional de Biblioteca da Escola* em que apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com profissionais da educação, estudantes e familiares, cujo objetivo era “investigar a realidade das práticas pedagógicas em torno das obras distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola” (BRASIL, 2008 apud ARAUJO, 2010, p. 80). A avaliação tomou como parâmetro os dados do PNBE do ano 2003 e constatou que “O cotidiano das escolas visitadas pelas equipes, as condições sociais onde estão inseridas, revelam o PNBE como uma ação cultural de baixo impacto em políticas de formação de leitor e produtor de textos.” (BRASIL, 2008 apud ARAUJO, 2010, p. 80). Dentre várias propostas apresentadas pela equipe de auditores para dar uma maior visibilidade ao Programa e ampliar a circularidade dos livros estão a “Efetivação de ações de divulgação do PNBE e capacitação de professores e bibliotecários, com maior participação das secretarias de educação e a incorporação ao PNBE da preocupação com o princípio da equidade” (BRASIL, 2002, p. 11-12).

Com relação à primeira recomendação, percebe-se que a necessidade de uma instância mediadora de leitura é fundamental, considerando-se que, geralmente, o primeiro contato do indivíduo com um texto literário se dá na escola, em atividades de mediação, quase sempre realizada por um professor, um bibliotecário ou um colega de sala de aula. Michèle Petit (2008), discorrendo sobre a validade do processo de



VI ENLIJE

mediação, relata a importância da atuação de um professor na formação leitora de alguns jovens parisienses:

Durante as entrevistas que realizamos, algo estranho saltou aos olhos: esses jovens tão críticos em relação à escola, entre uma frase e outra, lembravam às vezes de um professor que soube transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir; que soube, inclusive, fazer com que gostassem de textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que 'a escola' tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a de dever cultural, a da obrigação austera (PETIT, 2008, p. 158).

A mediação, enquanto prática pedagógica, exige que o agente responsável por esse processo (o professor) elabore ações que conduzam o aluno de um estágio de leitor dependente - aquele que necessita do auxílio de outrem para construir o sentido de um texto - para um de leitor autônomo, aquele que consegue tanto fazer suas próprias inferências quanto buscar outras leituras e socializá-las, tornando-se, nesse sentido, um novo mediador.

No que diz respeito à segunda recomendação do TCU¹ percebe-se que o princípio da equidade constitui-se uma das premissas que regulamentam tanto a Lei 10.639/03, do MEC, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, quanto o Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, que estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O objetivo geral desse segundo documento, conforme conta em seu anexo é a:

Redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária (BRASIL, apud, SERRANO e WALDMAN, p. 320).

É com o objetivo de unir essas duas perspectivas – a necessidade de mediação na formação leitora e o princípio de equidade exigido pela Lei

¹. Ao recomendar "Incorporação ao PNBE da preocupação com o princípio da equidade", o relatório do TCU não faz referência direta à uma adequação da distribuição dos livros aos componentes curriculares da educação básica, entretanto, acreditamos que o princípio da equidade apontado no documento é pertinente para refletirmos sobre os objetivos previstos a serem alcançados através da implantação de instrumentos legais que regulamentam a inserção de conteúdos da cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino da educação brasileira.



10:639/03, no tocante à obrigatoriedade do ensino de cultura afro nas escolas brasileiras, que propomos verificar livros, do acervo PNBE/ 2013, voltados para a poesia africana de língua portuguesa, já que esse gênero (comparado com o conto e o romance²) é pouco expressivo no Programa. Conforme consta no site do MEC, o FNDE, em 2013, através do Programa Nacional de PNBE disponibilizou, para as escolas do Ensino Médio, três acervos contendo obras da literatura brasileira e universal, com 60 títulos cada. Dentre essas obras, têm-se livros de diversos gêneros literários, como crônica, novela, romance, bibliografia, teatro, poema, livros de imagens, histórias em quadrinhos, entre outros. Em se tratando de obras da literatura africana dos países de língua portuguesa, estão as narrativas: *O último vôo do flamingo*, de Mia Couto e *Nação crioula*, de José Eduardo Agualuza; e os livros de poemas: *Poesia africana de língua portuguesa, Antologia* (org. Maria Alexandre Dáskalos, Livia Apas e Arlindo) e *Há prendizagens com o xão*, de Ondjaki. Para esse trabalho, elegemos, como corpus, os dois últimos títulos. O nosso objetivo é analisar os textos com vistas a verificar os procedimentos estéticos utilizados que contribuem para a afirmação da poeticidade africana desenvolvida nos cinco países de língua portuguesa: Angola, Moçambique, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. O estudo apresenta, num primeiro momento, considerações sobre a importância da literatura africana de países de língua portuguesa no PNBE e no Ensino Médio, passando a focar, em seguida, peculiaridades da poesia inscrita nas nacionalidades mencionadas anteriormente, que possibilitam ao leitor uma experiência poética e cultural diferenciada.

Importância da poesia africana no PNBE e no Ensino Médio

O desenvolvimento das literaturas africanas em língua portuguesa data da segunda metade do século XIX. Manuel Ferreira (1975) aponta que, nesse século, os movimentos que marcaram o processo de desalienação da cultura negra, sobretudo nas

² Bienalmente o PNBE seleciona obras para o Ensino Médio. Textos da literatura africana de Língua portuguesa só começaram a incorporar o acervo do nível médio de escolarização a partir 2009. Nesse ano, foram 05 narrativas: 03 de José Eduardo Agualuza (*Manual Prático de Levitação, Nação crioula e O Vendedor de Passados*), 01 de Manuel Rui (*Quem me dera ser onda*) e 01 de Mia Couto (*O outro pé da sereia*); em 2011, outra narrativa: *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, (Org. de Luis Bernardo Honwana et. all.).



VI ENLIJE

Américas, Europa e África com intuito de inserir o negro e suas manifestações culturais,

contribuíram para difundir a literatura produzida em países colonizados, a exemplo de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Dentre esses movimentos³, destacamos o de *Negritude*, considerado por ele, como “A revelação do património cultural, dos valores e sobretudo o espírito da civilização negro-africana, vinculada a uma atitude refletida e crítica, e orientada para o protesto ou para a recusa: protesto contra o colonizador e recusa da ingerência dos dados culturais europeus” (FERREIRA, 1975, p. 38). Produzida no idioma do colonizador, a literatura elaborada nesse contexto é marcada pelo “fenômeno de aculturação” (p. 22), o que demarca as relações entre colonizador e colonizado, mas, também, apresenta formas de resistência e militância como um meio de buscar uma afirmação identitária. A poesia torna-se um importante instrumento para este fim.

Otávio Paz (1982, p. 15) refletindo acerca da importância da poesia, a considera como uma “[...] operação capaz de transformar o mundo”. Pressupõe uma percepção do indivíduo acerca de si e de sua condição, que o mobiliza a compreender o mundo exterior. Pensando especificamente na poesia africana de língua portuguesa, os textos materializam imagens que representam experiências vividas pelos povos colonizados. Há na leitura desses poemas uma expressividade lúdica e crítica, sobretudo original no que diz respeito à representatividade do olhar sobre a nação. Não se trata do olhar de outrem sobre a África, mas o de nativo sobre o seu lugar e como esse espaço possibilita representar-se. A leitura desses textos por alunos do Ensino Médio aproxima o leitor a acionar sua fantasia e a refletir sobre a sua condição e a do outro – o africano –, sobretudo no que diz respeito ao processo de assimilação cultural imposto pelo colonizador europeu. É possível estabelecer parâmetros entre imagens poéticas presentificadas nos textos e buscar compreender e respeitar as diferenças que ora une e separa o Brasil e a África.

Entretanto, refletir sobre a África exige que o leitor atente para aspectos de ordem geográfica, cultural, econômica, social e política, dentre outros. Mia Couto (In: Hernandez, 2008, p. 6) buscando pontuar algumas diferenças territoriais e culturais questiona se teria “(...)o continente africano uma essência facilmente capturável? Haverá uma substância exótica que os caçadores de identidades possam recolher como sendo a alma africana?” Acerca da temática desse trabalho, e parafraseando Mia

³ Os movimentos citados por Ferreira são: renascimento negro nos EUA, indigenismo no Haiti, negrismo em Cuba, e *Negritude*.



Couto, pergunto: De que poeticidades africanas estamos falando? Terá o continente africano uma expressividade estética estática e facilmente decifrável? No caso particular dos países de língua portuguesa, a produção literária firmada na tradição garante uma poeticidade definida? Em outras literaturas, inclusive a eurocêntrica, o passado também não marca o presente?

Poeticidades do Arlequim no sistema literário africano lusófono

Ao relacionarmos o tempo poeticidade à produção poética africana de língua portuguesa, não estamos pensando um conceito estático, mas estamos tomando como parâmetro o dinamismo e a multiplicidade com que essa produção se manifesta. O primeiro elemento que destacamos nesse dinamismo é o sistema literário que os textos engendram, notadamente em seus elementos interno e externos. Candido (1993), ao pensar sobre a consolidação da literatura no Brasil, considera a existência de manifestações literárias isoladas (no caso brasileiro, os textos da literatura informativa até o Arcadismo são exemplares), já que uma “literatura propriamente dita” deve estar firmada em um “sistema de obras ligadas por denominadores comuns”. Segundo o autor, só a partir do Romantismo é possível pensar em um sistema literário. Os elos desses denominadores comuns são de natureza interna (língua, temas e imagens partilhados) e externa (conjunto de produtores relativamente conscientes de seu papel, conjunto de receptores, estilo traduzido em linguagem e continuidade, que irá assegurar certa tradição literária). No dizer do crítico, “sem esta tradição não há literatura, como fenômeno de civilização”. As obras deverão integrar “[...] em dado momento um sistema articulado e, ao influir sobre a elaboração de outras, formando no tempo, uma tradição.” (CANDIDO, 1993, p.26). Para os limites desse trabalho não discutiremos os textos a partir desses elementos, mas, sim, consideraremos o segundo aspecto do dinamismo mencionado no início desse parágrafo, que denominamos de poeticidade do arlequim.

A poesia africana de língua portuguesa entendida como uma poeticidade do Arlequim sugere uma produção que acolheu o diferente, o multicolor e a mestiçagem. O ponto teórico de apoio é Michel Serres, que busca pensar a educação de um aprendiz a partir da aprendizagem com o outro, o que o torna múltiplo. Do conjunto da obra (composta em três partes: Criar, Instruir, Educar), interessa-nos, a princípio, o prólogo,



VI ENLIJE

Intitulado "Linguagem, por falar"

a história de Arlequim que, ao final, se transforma em Pierrô. Serres considera Arlequim como o sujeito que conheceu o exterior e já não pode mais ser o mesmo. Voltou múltiplo ao seu espaço; veste um casaco multicolor e tem o corpo marcado pelos encontros empreendidos durante a viagem; torna-se mestiço. Essa aparência diversificada em um só sujeito se configura em emblema de que as diferenças existem e precisam ser acolhidas pelo outro:

o corpo assimila e retém as diversas diferenças vividas durante as viagens e volta para casa mestiçado de novos gestos e de novos costumes, fundidos nas suas atitudes e funções a ponto de fazê-lo acreditar que nada mudou para ele (SERES, 1993, P. 6)

Na primeira parte do livro, Serres refletindo sobre as relações entre o aprendiz e o mestre em sistema de aprendizagem mestiça, apresenta que as condições para uma acolhida à diferença são *contrariar, lançar para fora, fazer desprender*, sem violentar o outro. É necessário, portanto, um mestre que leve o aprendiz a contrariar suas convicções e a construir sua percepção do mundo e de si mesmo. Essa percepção não é única, mas um somatório das marcas que o diferente lhe deixou. É deste encontro que surge Arlequim - o mestiço. Tomando essa simbologia mestiça do Arlequim, como esse encontro torna-se manifesto nos poemas constantes nos livros que escolhemos para refletir? Em nossa incursão, a voz poética arlequinial, necessariamente, não precisou sair de seu território, mas foi contagiado pelo outro (o colonizador português) que invadiu o seu espaço e o obrigou a assimilar a cultura europeia, especialmente a lusitana. Tem-se, então, um conjunto de 05 países marcado por uma diversidade étnica e linguística que foi desrespeitada o que provocou fraturas sociais, políticas, econômicas, políticas e religiosas. Os poetas, integrantes da elite intelectual se encarregaram de buscar a identidade desses povos, e se valerem da expressividade literária como um caminho possível de libertação. Uma inquietação arlequinial na produção africana de língua portuguesa diz respeito à condição linguística da construção textual dessa produção literária, uma vez que é forjada na língua do colonizador. Essa inscrição revela uma atitude de racismo, de exploração do outro, de apagamento da cultura local, culminando em assimilação. No entanto, o "aprendizado" nem sempre acontece na pureza da língua da metrópole, já que muitas expressões dos idiomas locais são incorporadas. Esse procedimento pode parecer um desencontro, mas acaba por projetar um discurso de resistência em que os descolonizados, sem abandonar a língua imposta, assumem uma postura política e passam a escrever sobre si, contribuindo para a construção de uma identidade



Em esse aspecto, muitas produções de carácter social e contestatório colocam o poeta na condição de um Arlequim⁴, a exemplo do angolano Lourenço do Carmo Ferreira, no poema “Sonho”, com fragmentos transcritos abaixo:

SONHO

Aos angolanos — Meus Patrícios)

Sonhei. E foi um sonho ingente, terrível,
um átomo do Nada tocando o Impossível.

Era Nero que curvava aos pés dum cristão
sua frente abatida em muda expiação.

[...]

Vi Alexandre feito cobarde e pequeno;
vi Sócrates tremer em face do veneno.

[...]

E vi, sonho sublime! — em célico clarão!
ressurgir Angola em meio da escuridão

[...]

E minh'alma sorria e sentia em meu peito o

O bem estar imenso do amor satisfeito

E que belo deve ser para o peito angolano

Ver vingar o Direito e a queda do tirano?

Que belo é pois viver numa família imensa

Guiados pela Fé, Unidos pela Crença?!...

[...]

Porém, quando acordei, a negra realidade
mostrou-se bem crua:

nula era a Igualdade,

utopia o Direito e zero a Liberdade!...

(In: APA, 2003, p. 41)

Nesse excerto de poema, o desejo de liberdade é manifesto a partir de uma releitura invertendo muitas situações de violência que marcaram a história. O poeta Arlequim, de forma onírica, percorre diversas regiões do mundo e reconstrói a trajetória de grandes personagens da humanidade que se destacaram na política (Nero e Alexandre) e na cultura (Sócrates) como forma de contestar o discurso oficial da história. No poema, o heroísmo é eliminado e em seu lugar surge o desvelamento da face obscura de um passado coletivo marcado por desencontros ideológicos (razão X fé, tipificados na

⁴ Os limites desse texto não permitem uma leitura detalhada acerca da incorporação da atitude de Arlequim nos poemas dos dois livros que escolhemos para análise. No caso da Antologia, escolhemos um poema de cada um dos cinco países africanos lusófonos; e no de Ondjaki, apenas dois textos.



VI ENLIJE

Figura de Nero e do cristão) e angústia pessoais, simbolizadas na covardia de Alexandre e tremor de Sócrates. A singularidade da nação angolana marcada pelo seu “ressurgir” múltiplo evidencia-se na retomada a essas experiências traumáticas universais. Tal procedimento sugere que a poesia em Angola é convocada a assumir uma posição em face do sofrimento humano. Sofrimento que não é único, mas universal. No caso específico desse País, no entanto, é uma forma de sinalizar outros caminhos, embora utópicos, em que é possível ver a “queda do tirano”.

Outro poema em que o Arlequim manifesta seu aspecto plural é “Flagelados do Vento-Leste”, do cabo-verdiano Ovídio Martins, transcrito a seguir:

(Para Manuel Lopes poeta e romancista patricio)

Nós somos os flagelados do Vento-Leste!

A nosso favor
não houve campanhas de solidariedade
não se abriram os lares para nos abrigar
e não houve braços estendidos fraternamente para nós

Somos os flagelados do Vento-Leste!

O mar transmitiu-nos a sua perseverança
Aprendemos com o vento o bailar na desgraça
As cabras ensinaram-nos a comer pedras para não perecermos

Somos os flagelados do Vento-Leste!

Morremos e ressuscitamos todos os anos
para desespero dos que nos impedem a caminhada

Teimosamente continuamos de pé
num desafio aos deuses e aos homens
E as estiagens já não nos metem medo
porque descobrimos a origem das coisas
(quando pudermos!...)

Somos os flagelados do Vento-Leste!

Os homens esqueceram-se de nos chamar irmãos

E as vozes solidárias que temos sempre escutado

São apenas
as vozes do mar
que nos salgou o sangue



que nos entranhou o ritmo do equilíbrio
e as vozes das nossas montanhas
estranha e silenciosamente musicais

Nós somos os flagelados do Vento-Leste!

(In: APA, 2003, p. 153)

Neste poema pode-se afirmar que se evidencia a poeticidade do movimento de Arlequim em Pierrô. No nosso entender, trata-se de um procedimento estético que sugere uma retomada à condição de desprendimento gerando uma abertura para novas acolhidas, criando uma poética excêntrica a partir dos agenciamentos diversos que empreendeu. Em todo o poema, o discurso da coletividade (“somos flagelados”, “não temos a nosso favor”, “teimosamente continuamos de pé”), por exemplo, já demarca não só a singularidade do povo de cabo-verde marcada pela resistência ao colonialismo, mas também o dinamismo de sua poética. As imagens utilizadas para encravar a natureza múltipla e ao mesmo tempo única são as do “mar”, que em seu movimento constante transmitiu a perseverança e a do “vento”, que trouxe uma lição de resistência às adversidades. Essas duas imagens aludem a uma situação de equilíbrio e, por conseguinte, a uma afirmação de identidade.

Em Guiné-Bissau, tem-se a voz de Helder Proença, em:

Não posso adiar a palavra

Quando te propus
um amanhecer diferente
a terra ainda fervia em lavas
e os homens ainda eram bestas ferozes

Quando te propus
a conquista do futuro
vazias eram as mãos
negras como breu o silêncio da resposta

Quando te propus
o acumular de forças
o sangue nómada e igual
coagulava em todos os cárceres
em toda a terra
e em todos os homens

Quando te propus
um amanhecer diferente, amor



VI ENLIJE

Literatura e outras artes: reflexões e práticas em diálogo com o tempo

a eternidade voraz das nossas dores
era igual a «Deus Pai todo poderoso criador dos céus e da terra»

Quando te propus
olhos secos, pés na terra, e convicção firme
surdos eram os céus e a terra
receptivos as balas e punhais
as amaldiçoavam cada existência nossa

Quando te propus
abraçar a história, amor
tantas foram as esperanças comidas
insondável a fé forjada
no extenso breu de canto e morte

Foi assim que te propus
no circuito de lágrimas e fogo, Povo meu
o hastear eterno do nosso sangue
para um amanhecer diferente!

(In: APA, 2003, p. 187)

Neste poema, a voz arlequinal apresenta-se, de certa forma, panfletária, e faz uma proposta a um interlocutor, denominado “amor” que pode contemplar, simbolicamente, toda a nação guineense, uma vez que na última estrofe, o vocativo, passa a ser “Povo meu”. O poema pode ser dividido em duas partes: na primeira, composta por 6 estrofes, o eu-lírico propõe ao seu povo uma atitude de resistência e enfrentamento ao sistema opressor colonial, buscando sair de uma situação de desterro para uma vida diferente, plena de liberdade. Nessa propositura, o texto segue um binarismo de esperança X rejeição à condição de exploração vivenciada, como se pode ler na tabela abaixo:

Esperança (apresentada na proposta)	Rejeição à condição de exploração
“um amanhecer diferente”	“a terra ainda fervia em lavas e os homens ainda eram bestas ferozes”
“a conquista do futuro”	“vazias eram as mãos negras como breu o silêncio da resposta”
“o acumular de forças”	“o sangue nómada e igual coagulava em todos os cárceres em toda a [terra”
“um amanhecer diferente, amor”	“a eternidade voraz das nossas dores era igual a «Deus Pai todo poderoso [criador dos céus e da terra»



“olhos secos, pés na terra, e convicção firme”	“surdos eram os céus e a terra receptivos as balas e punhais as amaldiçoavam cada existência nossa”
“abraçar a história, amor”	“tantas foram as esperanças comidas insondável a fé forjada no extenso breu de canto e morte”

A segunda parte do poema encontra-se na última estrofe e traz o fechamento da proposta anticolonialista e seu objetivo final: a luta por dias melhores fortaleceria a nação, que apesar de marcada pela luta contra a opressão, incessantemente lutaria pela sua identidade.

Em Moçambique, a ideia de coletividade expressa a força do povo na luta pela identidade e afirmação do ideal de nação está presente no poema “Eu, o povo” de Mutimati Barnabé João, transcrito a seguir:

Conheço a força da terra que rebenta a granada do grão
Fiz desta força um amigo fiel.

O vento sopra com força
A água corre com força
O fogo arde com força

Nos meus braços que vão crescer vou estender panos de vela
Para agarrar o vento e levar a força do vento à Produção.
As minhas mãos vão crescer até fazerem pás de roda
Para agarrar a força da água e pô-la na Produção.
Os meus pulmões vão crescer soprando na forja do coração
Para agarrar a força do fogo na Produção.

Eu, o Povo
Vou aprender a lutar do lado da Natureza
Vou ser camarada de armas dos quatro elementos.

A tática colonialista é deixar o Povo ao natural
Fazendo do Povo um inimigo da Natureza.

Eu, o Povo Moçambicano
Vou conhecer as minhas Grandes Forças todas.

Como exemplo de voz arlequinal em São Tomé e Príncipe, temos Conceição Lima, como se pode ler a partir de trechos do poema “Fragmentos poéticos”, transcritos a seguir:



Após o ardor da reconquista
não caíram manás sobre os nossos campos

E na dura travessia do deserto
aprendemos que a terra prometida era aqui

Ainda aqui e sempre aqui.
Duas ilhas indómitas a desbravar.
O padrão a ser erguido
pela nudez insepulta dos nossos punhos.

Emergiremos do canto
como do chão emerge o milho jovem
e nus, inteiros recuperaremos
a transparência do tempo inicial
Puros reabitaremos o poema e a claridade
para que a palavra amanheça e o sonho não se perca.
[.....]

Nesse poema a voz lírica faz-se testemunha da história são-tomeense e solidária ao sofrimento causado pela luta anticolonial em seu país. A perspectiva de aprendizagem com o outro para firmação de uma identidade é tratada através da metáfora da “travessia do deserto” (a própria Nação) que encena uma ideia de desterro existencial (fome, morte, nudez), mas, também, de busca ou de procura de valores elevados, a exemplo da pureza do poema capaz de despertar a palavra e suscitar sonhos.

Na obra de Ondjaki, o veio de Arlequim manifesta-se através de uma aprendizagem constante com as coisas da própria terra, já anunciada através do título da obra, mas que se repete em outros momentos, a exemplo de:

“aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspidando-o a si mesmo, tudo para novas gêneses pessoais”.

“estas palavras são para pessoas que se autorizam constantes aprendicismos. modos. maneiras. viveres. até sangues”.

A partir desse olhar panorâmico sobre os poemas, percebeu-se que o simbolismo poético que configura a poética arlequinal do imaginário africano emblemado nos textos de nossa seleção tem como fio condutor os seguintes elementos: superposição de gêneros, recortes da memória e da infância, intertextualidade e oralidade, para a escrita de Ondjaki, e (re)configuração da identidade e nacionalismo, manifesta na multiplicidade de textos da Antologia.



Referências:

APA, Lúvia; BARBEITOS, Arlindo; DÁSKALOS, maria Alexandre (orgs.). *Poesia africana de língua portuguesa* – antologia. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003.

ARAÚJO, Débora Cristina de. *Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Avaliação do Programa Nacional Biblioteca na Escola. PNBE*. Brasília DF: Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Relatório de monitoramento: Programa Nacional Biblioteca da Escola / Relator Ministro Guilherme Palmeira*. – Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2006. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2058966.PDF>>. Acesso em: 17 out. 2016.

CANDIDO, Antonio. A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

COUTO, Mia. Um retrato sem moldura. In: Hernandez, Leila Leite de. *África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 2ª ed. Rev. São Paulo: Selo Negro, 2008.

FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.

ONDJAKI. *Há prendisajens com o xão*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: a temática africana em sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. (trad.) Maria Ignez Duque Estrada- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.