

# AFROLIC



## LITERATURA DESIGUALDADE ENSINO

### VOLUME I

**Rosilda Alves Bezerra**  
**Tânia Lima**  
**Carmen Tindó Secco**  
**Sávio Freitas**  
(orgs.)

**UFRN**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

editora  
**CAULE DE PAPIRO®**

Rosilda Alves Bezerra  
Tânia Lima  
Carmen Tindó Secco  
Sávio Freitas  
(orgs.)

# AFROLIC

Literatura Desigualdade Ensino

Volume I

 editora  
**CAULE DE PAPIRO®**

Natal, 2022



2022. Rosilda Alves Bezerra - Tânia Lima – Carmen Tindó Secco – Sávio Freitas (orgs.).

Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores. A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores, desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

#### Conselho Editorial

Ana Paula Tavares (Portugal); Abdoul Savadogo (Burkina Faso); Alberto Mathe (Moçambique); Ana Claudia Gualberto Félix (PB); Ana Mafalda Leite (Portugal); Anória Oliveira (BA); Assunção Sousa (PI); Carlos Negreiros (RN); Carmen Secco (RJ); Daniela Galdino (BA); Dionísio Bahule (Moçambique); Elio Ferreira (PI); Enilce Albergaria (MG); Francly Silva (PB); Izabel Cristina Teixeira (CE); Izabel Nascimento (RN); João Paulo Pinto Có (Guiné-Bissau); Jurema Oliveira (ES); Malu B. (CE); Manuel Cástomo (Moçambique); Márcia Manir (MA); Márcio Vinícius Barbosa (RN); Maria Aparecida de Matos (TO); (RN); Pauline Champagnat (França); Paulina Chiziane (Moçambique); Renata Rolon (AM); Roland Walter (PE); Rosanne Araújo (RN); Rosilda Alves Bezerra (PB); Sávio Roberto Fonseca (PB); Tânia Lima (RN); Vanessa Rimbau (PB); Vanessa Ribeiro (RJ); William Ferreira (Guiné-Bissau); Zuleide Duarte (PE).

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Idealização do projeto gráfico: Tânia Lima

Diagramação: Rosângela Trajano

Desenho da capa e contracapa: Laro Silva

Capista: Jonathan Gomes

Revisão: Ivanice Montezuma

Editora	<i>Rejane Andréa Matias Alvares Bay</i>
Conselho editorial	<i>Francisco Fransualdo de Azevedo Celso Donizete Locatel Evaneide Maria de Melo Márcia da Silva Alessandra Cardozo de Freitas Márcio Adriano de Azevedo José Evangelista Fagundes Helder Alexandre Medeiros de Macedo Júlio César Rosa de Araújo Samuel Lima Silvano Pereira de Araújo Dilma Felizardo</i>

Catálogo da Publicação na Fonte.

Bibliotecária/Documentalista:

Rosa Milena dos Santos – CRB 15/ 847.

---

A258

Afrolic: literatura desigualdade ensino / Rosilda Alves Bezerra... [et al.]. – Natal: Caule de Papiro, 2022.

308 p. : il.

Volume I.

Vários organizadores.

ISBN 978-65-86643-84-8 - LIVRO VIRTUAL

1. Literatura africana. 2. Cultura africana. 3. Negros. 4. Literatura brasileira. 5. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. I. Bezerra, Rosilda Alves. II. Lima, Tânia. III. Secco, Carmen Tindó. IV. Fonseca, Sávio Freitas. V. Título.

RN

CDU 821.134.3(6)

Dedicamos estes três tomos à Rosilda Alves Bezerra e às mais de 600 mil vítimas da pandemia de Covid-19 no Brasil.

**November without water**

Olha-me p'ra estas crianças de vidro  
cheias de água até às lágrimas  
enchendo a cidade de estilhaços  
procurando a vida  
nos caixotes do lixo.  
Olha-me estas crianças  
transporte  
animais de carga sobre os dias  
percorrendo a cidade até aos bordos  
carregam a morte sobre os ombros  
despejam-se sobre o espaço  
enchendo a cidade de estilhaços.

**Ana Paula Tavares**

## APRESENTAÇÃO

Insatisfeito com o tamanho do mundo  
Por isso o papel ficou pequeno  
Escrevo em paredes  
Em corpos na plebe  
Na pele, na linha tênue da epiderme.  
(Baco Exu do Blues)

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal da Paraíba, a Universidade Estadual da Paraíba vêm a público apresentar um *e-book*, em três volumes, que foi fruto do III Congresso Internacional Associação Internacional de Estudos Literários e Culturais Africanos (AFROLIC) que aconteceu nos dias 29, 30, 31 de julho de 2019, no Campus da UFRN, na cidade de Natal – Rio Grande do Norte - Nordeste do Brasil.

Os artigos aqui reunidos em capítulos voltam-se à temática da desigualdade e ensino e referenciam, sobretudo, a redução do sujeito em objeto, bem como sinalizam sobre a substituição ou apagamento das políticas voltadas às minorias. Nesses três tomos, estamos falando, também, do apagamento de línguas marginalizadas, dos 14 milhões de brasileiros inseridos na linha da fome e das consequências do ‘hipercapitalismo’ no mundo contemporâneo. No sistema ‘capitalista’, entre o explorado e o poder, se interpõe um discurso escamoteado em cima da moral humana, escrito a giz nos quadros e muros das escolas públicas. Silêncio! Como diz Kabengele Munanga, “o preconceito começa dentro da sala de aula e de portas fechadas.”

A desigualdade no Brasil evidencia as consequências da opressão exercida por uma cultura dominante. A violência atravessa os morros da desigualdade social em seu percurso histórico e subverte, altera e alija, tanto as coletividades quanto os sujeitos em seu devir pessoal. Em um mundo de desigualdade e opressão por todos os lados, quem faz uso da escopeta, das balas perdidas, dos meninos da periferia? Onde se camufla a desigualdade que se esparrama dos guetos aos semáforos. No ‘hipercapitalismo’ atual, a violência revisitada na escrita dos poetas aponta uma crítica ao colonialismo cultural que, de alguma forma, é preconceituoso e fundamentalista.

A poética contemporânea africana, nesse contexto, aponta dúvidas, faz perguntas sem respostas; denuncia o racismo do machista em tom de ironia. Basta observar o que escrevia a escritora Carolina de Jesus à beira de 1960: “Digam ao povo brasileiro/que meu sonho era ser escritora, /mas eu não tinha dinheiro/para pagar uma editora.” Revisitar

Carolina de Jesus é entender todo o processo de uma mulher preta que muito batalhou para ser reconhecida e lida e que hoje ocupa um espaço que é seu por direito.

Pensar a desigualdade é, também, investigar espaços, territórios, cartografias do desejo, textualidades e lutas no combate ao preconceito em todos os âmbitos. Averiguamos, sobretudo, no campo discursivo da linguagem da desigualdade que nos intoxica, o que está por trás do discurso da violência social.

Nessa jornada de pesquisadores, poetas/ poetisas, escritores, professores de literaturas africanas, cientistas nacionais e internacionais, a literatura aqui vocalizada repensa a desigualdade em diálogo com os povos africanos, as comunidades mocambeiras e indígenas. A palavra utilizada é de luta porque a palavra que se defende é de inclusão social. A literatura escrita por mulheres pesquisadoras ainda não é direito de todas. Por abrigar as vozes dos que permanecem às margens, a literatura se destina à inclusão de todos os seres humanos e não humanos.

A necropolítica dizimando comunidades quilombolas, as causas da Amazônia, o extermínio de indígenas, o genocídio de quase 600 mil brasileiros por falta de políticas públicas voltadas ao combate à COVID-19, o feminicídio alarmante, o degelo na Antártida, o furacão na América, as enxurradas em parte da Europa, o descaso em Mariana e Brumadinho, o excesso de lixo no Capibaribe, as queimadas nas florestas brasileiras, as infinitudes de plásticos encontrados em animais marinhos não descartam uma pergunta importante: quem matou Marielle?

Em sintonia com tudo isso, os artigos aqui publicados nos interessam como matéria de investigação literária. Também os escritores que tomam conta do mundo doente que aí se apresenta, o uni(verso) das palavras, o grito excluído, preso que se solta da garganta incomodando os acomodados, os felizes em meio ao caos, contamos desde já com seus ‘pensamentos-ações’, com suas leituras investigativas sobre a África. Sentir, sinta quem ler, meu igual, meu irmão, minha irmã africana.

Dedicamos estes três volumes à memória de nossa querida amiga-irmã Rosilda Alves que se foi, levada pela Covid-19, em 2021, e nos deixou o maior ensinamento que se pode oferecer à humanidade: um legado generoso de irmandade e de amorosidade, Òóré Yéyé ó!!

Os Organizadores



SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	5
<b>ÀS MARGENS DO ÍNDICO E DO ATLÂNTICO: LITERATURA, HISTÓRIA, CINEMA E OUTRAS ARTES DE MOÇAMBIQUE E ANGOLA</b> .....	10
 CINEMA, LITERATURA E MÚSICA: A POÉTICA DE JOSÉ CARLOS SCHWARZ E A MEMÓRIA DA LUTA LIBERTÁRIA NA GUINÉ-BISSAU .....	11
Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco_UFRJ, CNPq e FAPERJ – Brasil	
 A POESIA DE PAULA TAVARES E A PROCURA DE UMA SOCIEDADE AFRICANA.....	24
Bernardo Nascimento de Amorim_(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP)	
 MEMÓRIA E RESISTÊNCIA EM TERRA SONÂMBULA, DE MIA COUTO .....	33
Deividy Ferreira dos Santos Fabiana Avelino	
 <i>UALALAPI</i> : REESCRITA E RESSIGNIFICAÇÃO EM VOZES FRAGMENTADAS..	44
Eliel Januario de Moraes (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	
 JOSÉ CARLOS SCHWARZ: CINEMA, POESIA, MÚSICA E HISTÓRIA DA GUINÉ-BISSAU .....	52
Guilherme Rezende Machado_UFRJ, Bolsista PIBIC/ CNPq	
 NÃO ME PROCURES NAS FRONTEIRAS QUE NÃO TENHO: ANA MAFALDA LEITE E A POÉTICA DO ÍNDICO .....	59
Gustavo Henrique Rückert (UFVJM)	
 A POTÊNCIA DA IMAGEM CONTRA AS RUÍNAS DO PROGRESSO: UMA LEITURA DE <i>KUXA KANEMA</i> , O NASCIMENTO DO CINEMA.....	69
João Victor Sanches da Matta Machado_(Universidade do Rio de Janeiro – UFRJ)	
 A POESIA E O CINEMA DE RUY DUARTE DE CARVALHO.....	82
Julia Goulart Silva (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	
 PAISAGENS PROPÍCIAS – DIÁLOGOS ENTRE A PINTURA E O ROMANCE DE RUY DUARTE DE CARVALHO .....	91
Juliana Campos Alvernaz (PUC-Rio)	
 ESTE CHÃO QUE SE CHAMA TELA: CONSIDERAÇÕES SOBRE NGWENYA, O CROCODILO .....	103
Marlon Augusto Barbosa_Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	
 PASSAR DO ESCRITO AO ORAL E ENFRENTAR MATOS EM VEZ DE BIBLIOTECAS E ARQUIVOS: PROVOCAÇÕES PARADIGMÁTICAS DE UM ESCRITOR/ ANTROPÓLOGO. ....	113
Renata de Oliveira Klipel_(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	

AS MULHERES DO IMPERADOR, DE UNGULANI BA KA KHOSA: CORPO, HISTÓRIA E MEMÓRIA .....	123
Vanessa Ribeiro Teixeira (UFRJ)	
<b>REPRESENTAÇÕES DA DESIGUALDADE E DA VIOLÊNCIA E SEUS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS NO ENTRELAÇAR DA LITERATURA E DA HISTÓRIA.....</b>	<b>134</b>
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS VOCÊS TEM FEITO O TRABALHO DE VOCÊS? .....	134
Maria Anória de Jesus Oliveira	
A ESCRITA DA MULHER NEGRA: CRIME, NARRATIVA E VIOLÊNCIA .....	147
Erica Cristina Bispo (PQ-IFRJ-Campus Pinheiral)	
Camilla Emily Carneiro Alves (FAPERJ)	
Israel Elyon Amorim Gomes (PIBIC JR.)	
Gabrielle Rezende Muniz (PIBIC JR.)	
VIOLÊNCIA COLONIAL E RESISTÊNCIA EM ‘NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO’ DE LUÍS BERNARDO HONWANA.....	158
Leonardo Mendes Gonçalves	
A NEGAÇÃO DO JOVEM NEGRO EM ‘O CANIÇO’ DE LÍLIA MOMPLÉ: A MINHA COR É A MINHA CULPA .....	168
Daniel Lira Ferreira, (CH/UEPB)	
LEITURAS AFRICANAS E AFROBRASILEIRA: O ENSINO EM PERSPECTIVA ...	178
A LITERATURA INFANTIL NEGRA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES .....	178
Andrialex William da Silva (UFRN)	
NA MINHA PELE, DE LÁZARO RAMOS: UMA LEITURA EM SALA DE AULA ...	191
Clécia Viviane Elias da Silva (UERN)	
Concísia Lopes dos Santos (UERN)	
LITERATURAS AFROBRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO MÉDIO DO IFRN: PROCESSOS IDENTITÁRIOS, DISCURSOS E TERRITÓRIOS .....	203
Davi Tintino Filho (UFRN/IFRN)	
A CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	216
Givanilton de Araújo Barbosa	
LITERATURA INFANTIL NEGRA: POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA .	227
Manoilly Dantas de Oliveira (UFRN)	
Simone Leite da Silva Peixoto (UFRN)	
LITERATURA INFANTIL NEGRA: REPRESENTAÇÕES DE MENINAS EM TRÊS TEMPOS .....	238
Mara Cleide P. de Oliveira Querino (UFRN)	
Marly Amarilha (UFRN)	

LITERATURA AFRICANA PARA EDUCANDOS NO CONTEXTO DA ESCOLA BRASILEIRA: ASPECTOS RELEVANTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CULTURA AFRO-BRASILEIRA .....	250
Urandy Alves de Melo_(Universidade Estadual da Paraíba-UEPB)	
Jeferson Silva da Cruz_(Universidade Estadual da Paraíba-UEPB)	
MUKANDA-AS CARTAS DE ERNESTO LARA FILHO AO PRIMO LÚCIO LARA	262
Andrea C. Muraro (Unilab/CE)	
A ESCOLA NO ROMANCE ‘BOM DIA CAMARADAS’.....	271
Concísia Lopes dos Santos (UERN)	
MENINO, NO TEMPO DO BRANCO ISTO NÃO ERA ASSIM.....	283
Geovani José da Silva (UERN) .....	283
Concísia Lopes dos Santos - Orientadora (UERN) .....	283
DA UTOPIA A TRANSPARÊNCIAS: CAMINHOS DO CAMPO LITERÁRIO ANGOLANO .....	293
Matheus Vieira dos Santos (USP)	

**ÀS MARGENS DO ÍNDICO E DO ATLÂNTICO: LITERATURA, HISTÓRIA,  
CINEMA E OUTRAS ARTES DE MOÇAMBIQUE E ANGOLA**

## CINEMA, LITERATURA E MÚSICA: A POÉTICA DE JOSÉ CARLOS SCHWARZ E A MEMÓRIA DA LUTA LIBERTÁRIA NA GUINÉ-BISSAU <sup>1</sup>

Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco <sup>2</sup>  
UFRJ, CNPq e FAPERJ – Brasil

Canta, Zé

Faz ouvir a tua voz...

(TCHEKA, 1996, p. 109)

### Quem foi José Carlos Schwarz?

José Carlos Schwarz nasceu em Bissau, em dezembro de 1949, e morreu, aos 27 anos, em Havana, em maio de 1977. Foi poeta e músico, guerrilheiro, político, homem de cultura. Escrevia em português e francês; cantava em crioulo. Em 1970, formou a *Cobiança Djaxz*, uma banda formada com vários amigos. Lutou pela independência da Guiné-Bissau e muitas de suas canções expressaram o sonho da libertação. Zé Carlos foi preso pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), até o dia 25 de abril de 1974. Ao sair do cárcere, ocupou o cargo de Diretor do Departamento de Artes e Cultura. Percebendo o distanciamento em relação aos ideais da luta proposta por Amílcar Cabral, denunciou a corrupção e os interesses individuais do governo da nação recém-libertada. Talvez, por isso tenha sido afastado da Guiné-Bissau, sendo nomeado, em 1977, Embaixador em Cuba, iniciando uma carreira diplomática, que, todavia, foi muito breve, pois, no dia 27 de maio do mesmo ano, morreu em um acidente de avião perto de Havana. A data de sua morte foi a mesma do fraccionismo de Nito Alves, em Angola. Mero acaso?!... Não sabemos!... Até hoje, ninguém investigou a estranha coincidência. O certo é que as críticas e denúncias feitas por Zé Carlos não agradavam aos dirigentes de seu país.

O jovem Schwarz tinha consciência da multiplicidade étnica e linguística existente na Guiné-Bissau. Foi, então, que decidiu compor e cantar, principalmente, em crioulo, assim como utilizar instrumentos musicais e ritmos tradicionais de sua terra, criando formas melódicas com sua banda, o que propiciou a fundação de uma musicalidade moderna

---

<sup>1</sup> Este artigo foi publicado . In: LEITE, Ana Mafalda; SAPEGA, Ellen; OWEN, Hilary; SECCO, Carmen Lucia Tindó (org.). **Nação e Narrativa Pós-Colonial III**. Literatura e Cinema.Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Ensaio. Lisboa: Colibri, 2018, p.79-91.

<sup>2</sup> Professora Titular de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Pesquisadora 1 do CNPq. Cientista do nosso Estado-FAPERJ. Autora, entre outras publicações dos livros ‘Afeto & poesia’ (2014), ‘A magia das letras africanas’ (2003; 2008; 2021) e ‘Antologia do mar na poesia africana’ (v.3; 1996-1999).

guineense. Cantaram e continuam a cantar suas letras diversos músicos de sua época e da atualidade, entre os quais lembramos os nomes do angolano Bonga e da célebre sulafricana Miriam Makeba – falecida em 2008 –, herdeira da guitarra do cantor guineense em questão.

O documentário produzido em 2006 por Adulai Jamanca foi idealizado como uma homenagem à memória de José Carlos Schwarz, mas também como uma forma de resistência que tenta não deixar serem olvidados os sonhos de libertação veiculados pelos discursos de Amílcar Cabral e pelas canções do cantor aqui referido. Essa homenagem foi construída por meio de entrevistas à família e aos amigos de Zé Carlos, como Filinto de Barros e outros, que estiveram detidos junto com ele, na Ilha das Galinhas, espaço insular, localizado na Guiné-Bissau, usado pela PIDE para encarcerar presos políticos. Entrelaçando poesia e música, ‘Ilha das Galinhas’ é um poema musicado do cantor, apresentado neste documentário, para que os cidadãos guineenses não olvidem a figura de José Carlos Schwarz. E a voz do povo não esquece: ainda hoje, quando se ouvem letras do cantor, postas de repente na rádio de Bissau, todos sabem que alguma coisa séria está a acontecer no país.

O filme de Jamanca é uma biografia de José Carlos Schwarz. Na verdade, uma biografia subjetiva que, embora pelo caráter documental, procura um pacto com a verdade, acaba por ser uma biografia, até certo ponto, ficcionada, pois todo biógrafo lida, como adverte Pierre Bourdieu (1996, p.183-191), com a impossibilidade de abarcar a escrita de uma vida inteira.

Ao recortar e selecionar determinados fragmentos da história do biografado elege alguns momentos, em detrimento de outros. A narrativa biográfica prevê uma escrita da história do biografado permeada por afetos, subjetividades. Ao narrar o outro, o biógrafo acaba por se projetar nele, ressaltando os modos de pensar e sentir do biografado. Bourdieu, quando teoriza sobre biografia, chama a atenção para a ‘ilusão biográfica’ (BOURDIEU, 1996, p.183-191). De acordo com o sociólogo francês, nunca é possível captar, inteiramente, uma existência em seu todo, uma vez que muitos dos sentidos desta escapam ao próprio sujeito.

### **A poética de José Carlos**

A poética de José Carlos Schwarz pode ser dividida, apesar de sua tão curta existência, em dois momentos: poesia de sangue e libertação e poesia de um amanhã utópico. Ambas seguem os ideais de Amílcar Cabral, líder que deu a vida pela liberdade da nação guineense: “no fundo de mim mesmo, eu sinto qualquer coisa que fere a minha carne, que me dilacera e tortura...” (CABRAL, *In*: SEMEDO, 2007, p. 19).

Uma temática, tecida com sangue e luta, em prol das crianças, da cultura, da libertação da Guiné-Bissau, está presente em uma parte significativa dos poemas de Zé Carlos e em suas letras de música:

### **Do que Chora a Criança**

(versão em português)

Do que chora a criança?  
É dor no seu corpo  
Do que chora a criança?  
É sangue que cansou de ver

Um pássaro grande chegou  
Com ovos de fogo  
O pássaro grande veio  
Com os ovos da morte [...] (SCHWARZ, 2012).

A metáfora do sangue é recorrente na luta contra o colonialismo, na militância dos camaradas guerrilheiros, nas músicas que celebram a importância da voz do povo guineense:

### **Canta Camarada**

Canta camarada  
Deixa que o teu sonho verdade  
Flua límpido nos anseios da tua voz quente,  
Pois este é o teu dever, o teu direito.

[...]

Canta camarada,  
Pois é a única benesse  
Que te reservaste na oferta da tua juventude  
Em Holocausto no altar da revolução (SCHWARZ, 1990, p. 174).

Outra temática, prenhe de verde e de amanhã, continua presente na voz de José Carlos Schwarz, mesmo em meio à desesperança e ao desencanto, surgidos nos primeiros anos após a independência da Guiné-Bissau. Homem político, ligado à cultura, o poeta-músico denuncia a perda dos ideais revolucionários e intui que será afastado por criticar o governo de seu país:

### **Antes de Partir**

Antes de partir  
Encherei os meus olhos, a minha memória  
Do verde (verde, verde!) do meu País  
Para que quando tomado pela saudade  
Verde seja a esperança  
Do regresso breve  
Antes de partir

Encherei os meus ouvidos, a minha memória  
Do palpar que esmorece, enquanto a noite  
Cresce sobre a cidade e no campo  
Feito o silêncio dos homens e dos rádios... (SCHWARZ, 1990, p. 173).

A esperança e o verde explodiram e se estilhaçaram nos céus de Havana, porém a poesia e as músicas de José Carlos ficaram, até hoje, na Guiné-Bissau, inspirando jovens como Adulai Jamanca, nascido em 1984, que resolveu revisitar, em 2006, com uma realização cinematográfica, a história da figura heroica de José Carlos Schwarz. No filme de Jamanca, contudo, o presente alterado e a reescrita da história apresentam um novo olhar que dá ao documentário biográfico uma dimensão, intencionalmente, crítica.

### **O olhar do documentário de Jamanca**

Para que serve um documentário? O cinema-documentário pode ser considerado como fonte de pesquisa e ensino de história. No entanto, esse gênero cinematográfico vai além, sendo entendido, muitas vezes, como um ‘documento de verdade’, pois trabalha com imagens extraídas do real circundante. É comum conceber um documentário como uma modalidade de discurso fílmico que tende a construir a realidade, ao invés de apenas reproduzi-la. Todavia, por mais fidelidade que guarde em relação ao real histórico, não devemos deduzir que ele represente a realidade ‘tal como ela é’. O documentário, assim como o cinema de ficção, é uma representação parcial e subjetiva da realidade.

A produção recente dos documentários biográficos [...] apoia[m]-se nas fontes da história e da memória; os filmes buscam, nos rastros da primeira, o caminho para se viabilizarem. Nesse percurso, exploram as imagens e sons de arquivo de modo que estes não sejam apenas registros, mas sim matéria viva e aberta aos questionamentos e digressões do passado e do presente, estabelecendo tensões produtivas entre as temporalidades, em pulsões que também questionam a memória muitas vezes em conflito com a historiografia oficial (TAVARES, 2013, p. 135).

Estudiosos do documentário cinematográfico identificam vários tipos, “cada um deles com características formais e ideológicas distintas” (NICHOLS, 2005, p.47-49): o documentário clássico; o documentário moderno; o documentário pós-moderno; o documentário cabo (RAMOS, 2008).

No primeiro estilo, há um compromisso com propostas sociais. O cinema é usado para politizar as massas, sendo o documentário um veículo para a difusão de propósitos didáticos. Em termos estilísticos, a *voz over* desenvolve uma argumentação lógica, não deixando questões abertas para o espectador.



O segundo tipo de documentário versa sobre o cinema direto e o cinema verdade, podendo ser denominado de ‘documentário moderno’ (RAMOS, 2008). Ele surgiu nos anos 1960, devido ao aparecimento de modernas tecnologias, como a gravação simultânea de som e imagem por meio de aparelhagem portátil. O cinema direto, nos Estados Unidos, propõe o uso da câmera em recuo, focalizando os acontecimentos, de modo objetivo, sem nenhuma intervenção. Em termos estilísticos, o cinema direto é caracterizado pelo “predomínio do discurso indireto, o emprego de longos planos e som sincrônico, buscando uma continuidade espaço-temporal [...]” (NICHOLS, 1991, p. 38-44). Na França, o cinema verdade, ao contrário, se caracteriza por uma ética da intervenção (RAMOS, 2008). O cineasta, nesse tipo de filme, atua fazendo entrevistas às personagens do documentário, de modo que essas exponham suas respectivas subjetividades.

O terceiro tipo é o denominado ‘documentário pós-moderno’ (RAMOS, 2008); inclui uma diversidade de narrativas audiovisuais complexas. Pode também ser chamado de documentário em primeira pessoa, pois “o realizador assume a subjetividade de seu discurso, identificando-se com o depoimento das personagens e falando sobre sua própria vida, sua família, etc.” (RAMOS, 2008, 39). Diferentemente do documentário clássico, o terceiro estilo aborda casos pessoais, subjetividades sociais.

O quarto estilo é chamado de ‘documentário cabo’ (RAMOS, 2008). Neste, a narração, seja em voz *over* ou *off*, é construída por depoimentos, entrevistas, diálogos, encenação, entre outras formas. “O documentário cabo, assim, é polifônico, porém é, também, unívoco, não deixando questões abertas como o fazem os documentários modernos e pós-modernos; tampouco explora a subjetividade, aproximando-se bastante do estilo objetivo da reportagem televisiva” (RAMOS, 2008: 41).

Quanto ao documentário de Jamanca, encontramos dificuldade com classificá-lo num só desses estilos, pois não preenche, inteiramente, as características atribuídas a cada tipo de documentário, usando técnicas e atributos referentes a uns e a outros. O filme do jovem realizador guineense Adulai erige-se pela tensão entre o biográfico e o ficcional, ou seja, entre os fatos vividos por José Carlos Schwarz e o discurso criado *a posteriori* acerca de tais vivências, discurso esse resultante do modo de seleção e apresentação narrativas do documentário.

O olhar cinematográfico de Adulai é, desse modo, uma releitura ficcionalizada da história guineense, ou seja, uma forma subjetiva de recontar a memória de José Carlos Schwarz. As técnicas das entrevistas empregadas estão comprometidas, tendo em vista que as personagens entrevistadas assumem uma interpretação de si mesmas e demonstram suas

relações pessoais e sociais com as lembranças que estão sendo revisitadas. As personagens revivem suas próprias vivências, ao invés de representarem papéis puramente estéticos, como fazem, em geral, os atores profissionais.

O documentário de Adulai Jamanca tenta, assim, cerzir memórias estilhaçadas da vida de José Carlos Schwarz, captando paisagens e momentos significativos da infância, do namoro, dos sofrimentos pelas imposições coloniais, da vida em família, da luta de libertação, da morte.

Segundo Michel Collot, mais do que vista, uma “paisagem é habitada” (COLLOT, 2010, p. 206). De acordo com o teórico, toda paisagem pressupõe um ponto de vista; logo, é um produto subjetivo, vivido. Uma paisagem é vivenciada; possui uma estatura psicológica, na qual é travada uma relação tensa entre memória e esquecimento. Desse modo, mais que celebrar a memória de José Carlos (poeta, músico, homem de cultura, guerrilheiro, político), o documentário visa a resistir ao esquecimento que envolve, atualmente, a nação guineense, abduzida dos ideais libertários que presidiram a independência, refletindo criticamente acerca das causas dessa amnésia coletiva.

Letras de música, fotos, entrevistas integram as substâncias afetivas que fazem brotar, à flor do discurso fílmico, melancólicas recordações relacionadas à figura de José Carlos Schwarz.

Para Simon Schama (1996), paisagem e memória são inseparáveis; estão sempre associadas. Dessa maneira, a evocação de paisagens, no caso das memórias do cantor guineense José Carlos, promove a reavaliação do processo histórico de libertação da Guiné-Bissau. O conteúdo social das paisagens da memória leva a uma lucidez crítica por parte da enunciação fílmica. Coexistem com as memórias históricas as memórias íntimas: os afetos da mulher, dos filhos e dos amigos de Zé Carlos. Do horizonte da paisagem da guerra colonial na Guiné-Bissau ao horizonte da poesia e das canções de José Carlos Schwarz se estabelece um traçado infinito, que se abre a múltiplos sentidos poéticos, a inúmeras subjetividades líricas, responsáveis por importantes reflexões sobre o mundo, demonstrando que “paisagem não é só o que dá a ver, mas também a pensar” (COLLOT, 2013, p.17).

O filme-documentário de Adulai Jamanca ousa desadormecer memórias que se foram com José Carlos Schwarz, mas que seus poemas e as letras de suas canções guardam e eternizam. A câmera, seguindo um jogo de percepções despertadas por afetividades, captura cenas antigas: da infância, do namoro, da juventude, da luta. O documentário opera com memórias factuais, porém, também, com memórias pessoais: a casa, os amigos, a esposa, os filhos. Por intermédio das entrevistas de todos esses, há um recordar do passado vivido pelo

povo guineense que sempre esteve presente nas músicas de José Carlos. Por meio da sua voz, de suas lembranças e das de seus amigos e familiares, o filme de Jamanca tenta repensar a Guiné-Bissau, narrando fragmentos esgarçados da história dessa nação que teve seu trajeto tantas vezes interrompido. Nesse sentido, pode ser interpretado, também, como uma viagem íntima e metafórica às memórias do cantor e da nação guineense.

O filme de Jamanca tem a ver com a proposta veiculada pelo texto ‘O Direito de Olhar’, da autoria de Nicholas Mirzoeff (2011), na medida em que põe em diálogo a nomeação do visível e do sensível. A mulher e os filhos de José Carlos Schwarz recordam fotos antigas, entretanto não é só a realidade histórica vivida que emerge do passado; esta vem carregada de olhares-afetos que reinventam lembranças íntimas da imagem heroica do guerrilheiro, do pai e do marido. Há, aqui, o “retorno do morto” (BARTHES, 1984, p. 20), o *spectrum* da luta e dos ideais libertários defendidos por Zé Carlos. O documentário de Adulai, desse modo, também opera “com espectros da guerra colonial” (MEDEIROS, 2012, p. 129-142). Reencena, dessa maneira, fantasmas, mortos e mortes que rondam a memória das catástrofes provocadas pelos combates sangrentos travados na Guiné-Bissau.

Segundo Theodor Adorno, “a verdade da lírica, bem mais do que uma expressão individual, representa, antes e sobretudo, a voz dos homens” (ADORNO, 2003, p. 89). Lírica e sociedade se interpenetram e caminham lado a lado. Assim, também, ocorre no filme sobre Zé Carlos Schwarz e, não foi à toa que o significativo subtítulo ‘a voz do povo’ foi escolhido para o documentário.

Escrevendo após Auschwitz, Adorno tinha como objetivo efetuar uma crítica aos regimes autoritários. Defendia que a teoria da literatura devia dialogar com a dimensão da vida política na qual se inseriam as obras literárias, mas estas não poderiam ser reduzidas a meros documentos sociais de época. Segundo o mencionado filósofo, “a referência ao social não deve levar para fora da obra de arte, mas sim levar mais fundo para dentro dela” (ADORNO, 2003, p. 66).

O conceito adorniano de lírica, filosoficamente entendido como uma questão histórica, voltada para a crítica da opressão, admite, por conseguinte, a poesia de José Carlos Schwarz e o filme de Jamanca como tecidos, cujas tramas desvendam, não só os traumas vivenciados por Zé Carlos, mas também os ímpetos políticos de sobrevivência e resistência que impulsionaram sua conduta. Se o conteúdo social da lírica revela “[...] o todo de uma sociedade, tomada como unidade em si mesma contraditória [...]” (ADORNO, 2003, p. 67), na obra do poeta guineense – principalmente, nas letras de suas canções e em seus poemas de teor testemunhal, bem como na narrativa fílmica sobre sua vida-, podemos encontrar uma

memória dos conflitos que agitavam a Guiné-Bissau no final dos anos 1960 e na década de 1970.

O testemunho, de acordo com Márcio Seligmann-Silva, apresenta uma acepção no sentido jurídico e histórico e outra no ‘sentido de sobreviver’, de ter passado por um evento-limite, radical, passagem essa que foi também um ‘atravessar’ a ‘morte’, que problematiza a relação entre a linguagem e o ‘real’ (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 8). Seligmann adverte que esse ‘real’ contém sempre “algo de ficção e deve ser compreendido, na chave do trauma, como algo que resiste à representação” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 377).

O conceito de testemunho ganhou importância no último quarto do século XX por conta de uma série de atrocidades históricas, cujos testemunhos começaram a ser publicados, ou apresentados em forma de vídeo-testemunhos, obras de arte etc. Fala-se de testemunho porque vivemos uma era de testemunhos. Refiro-me às atrocidades da Segunda Guerra (campos de concentração, bombardeios, as bombas atômicas), das guerras de independência na Ásia e na África, assim como às guerras geradas pela guerra fria, como a guerra do Vietnã. Mas refiro-me também aos totalitarismos e às ditaduras latino-americanas. Apesar de Benjamin ter decretado que os soldados voltaram mudos da Primeira Guerra Mundial, na verdade, ela gerou grande número de testemunhos. É verdade também que ela gerou silêncios, traumas, mas esses silêncios são parte de todo testemunho. [...]. Todas essas atrocidades geraram uma necessidade de testemunho: como denúncia, mas também como processamento do trauma. A escrita é um modo de se processar a violência (SELIGMANN-SILVA, 2011, p.10).

Paradoxalmente, o testemunho ocorre sob a égide de sua própria impossibilidade, como adverte Adorno. Para Márcio Seligmann-Silva, os testemunhos são discursos penosos e ambíguos, porquanto exigem o confronto com cicatrizes ainda abertas, oriundas de traumas, e a busca de sua superação. Os sofrimentos e emoções vividos propiciam uma tensão quase insuportável, o que ocasionam lapsos e lacunas nos enunciados dos depoimentos. Por tais razões, para quem lembra ou para “o(s) sobrevivente(s), a narração combina memória e esquecimento” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p.53). Existem, em simultâneo, o imperativo de lembrar e o bloqueio de dizer, pois, na maioria dos casos, aquilo que se relembra é a morte, a dor, ou seja, “o indizível por excelência” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 52).

Ao elaborar o filme sobre José Carlos Schwarz, o olho da câmera de Jamanca recolhe testemunhos do poeta guineense, de familiares e amigos que conviveram com ele. Apesar do ar de veracidade da dicção fílmica documental, o registro da vida do poeta-cantor guineense é, em diversas partes e momentos, ficcionalizado. A voz enunciativa fala de um presente lacunoso em relação à imagem do passado; há significativos vazios discursivos que funcionam como estratégias usadas pela enunciação cinematográfica para, alegoricamente,

problematizar a interrupção do projeto de formação da nação. O documentário de Jamanca lamenta a perda das utopias sonhadas por Amílcar Cabral e seus companheiros, pais fundadores da pátria guineense; contudo, não se detém em uma rememoração meramente celebratória e nostálgica. Relembra e exalta esses líderes, porém, ao final do filme, fica para o espectador a vacuidade de um tempo presente que precisa ser preenchido e repensado, de forma crítica, pelas gerações atuais.

### **A correspondência das artes**

Etienne Souriau (1983) afirma que as correspondências acontecem na proporção em que há uma interação de traços, uma troca ou empréstimos de uma arte para outra. Pelas analogias e diferenças, o dialogismo pode ocorrer, permitindo a comunicação entre as artes.

A poesia é uma arte que vela as imagens do mundo; vê e faz ver pelo poder metafórico das palavras. A música sensibiliza pela combinação de ritmo, harmonia e melodia, pela organização temporal de sons e silêncios, pausas; é uma arte que transmite efeitos sonoros, harmoniosos e estéticos, através da voz ou de instrumentos musicais. O cinema conjuga, simultaneamente, várias artes: a das palavras, a dos sons, a dos movimentos, a da fotografia. Assim, a arte cinematográfica, pela dinâmica das suas imagens, torna suas mensagens mais visíveis e palpáveis.

No documentário de Jamanca, várias artes estão interligadas: poesia, música, cinema, fotografia. Música e poesia são duas artes que vivem do som, da articulação, da palavra. Com estruturas próprias, cada uma não depende da outra; contudo, seus rumos se entrelaçam no contexto fílmico. Os poemas, antes apenas escritos ou lidos, ganham uma musicalidade capaz de realçar e intensificar os significados das palavras. Ritmos, sons e signos interagem e se enriquecem mutuamente, assim como fotografias e declarações afetivas que se entrecruzam, na construção da biografia do cantor e poeta guineense.

Cinema e história também se articulam no filme analisado. Como sétima arte, considerada a mais completa, pois congrega, em si sons, palavras, imagens, cores, movimentos, o cinema põe em cena depoimentos, entrevistas, músicas, fotos, vídeos, criando uma polifonia de variadas artes. As fotografias, evocando momentos temporais antigos, podem ser vistas como signos imagéticos que se elaboram através do tempo, como imagens-testemunhos do passado. Nesse sentido, revisitam estórias e afetividades vividas outrora, relacionando-se, por conseguinte, com a história.

Acreditando ser viável “observar uma analogia entre a diversidade dos comprometimentos artísticos” (SOURIAU, 1983, p. 5) e considerar “a existência de um tipo

de parentesco entre as artes” (*idem, ibidem*, p. 14), o olhar de Adulai Jamanca relaciona várias manifestações artísticas, construindo um documentário subjetivo que, ao mesmo tempo, é biográfico e histórico. Por mais objetividade que esse gênero de filme possa alcançar em termos de fidelidade à realidade, há, sempre, no olhar da câmera, uma subjetividade na interpretação do mundo.

Um narrador externo, extradiegético, regula os registros imagísticos e sonoros, cedendo espaço, em diversos momentos, a vários narradores que, pela memória afetiva individual e coletiva, trazem à cena fragmentos do passado e da história de Zé Carlos Schwarz e da Guiné-Bissau. O olhar cinematográfico tem uma força visual, enunciativa, em que o narrar une imagens, falas, poemas, melodias. Há, no documentário, uma multiplicidade de perspectivas que procuram redizer, ou melhor, ‘re-cantar’ a nação guineense musicada por José Carlos, cuja morte precoce sustou seus sonhos de liberdade, mas não conseguiu silenciar, totalmente, o legado de suas canções.

Ao trazer fotos e filmes antigos que documentaram a luta de libertação, os ensinamentos de Amílcar Cabral, a vida política e cultural de José Carlos Schwarz, o filme de Adulai Jamanca assume um ângulo metadieético, que tem como intenção enunciativa reencenar e discutir os cantos da nação imaginada por Amílcar. Há um intuito de ‘re-olhar’ os sonhos da geração de José Carlos Schwarz, de ‘re-cantar’, ‘re-inscrever’ e escrever a nação guineense, porém com uma dicção crítica, não utópica.

Na medida em que lida com afetividades, a narrativa fílmica afeta os espectadores, também, pela via do sensível. É, “em função do olhar do espectador e da sua capacidade afetiva, que o espetáculo se organiza” (GEADA, 1987, p.9), embora, no cinema, segundo Geada, o espectador não tenha qualquer possibilidade de intervenção direta.

O cinema é um instrumento de um novo lirismo e sua linguagem é poética, justamente, porque faz parte de sua natureza. O processo de obtenção da imagem corresponde a um processo natural – é o olho e o ‘cérebro’ da câmera que nos fornecem a nova e a mais perfeita imagem da coisa. O nosso papel, como espectadores, é elevar nossa sensibilidade de modo a superar a ‘leitura convencional’ da imagem e conseguir ver, para além do organismo natural, a expressão do ‘estado de alma’ que se afirma na prodigiosa relação câmera-objeto (XAVIER, 1984, p. 86).

Jamanca, colocando em diálogo poesias e letras de música de José Carlos Schwarz, bem como fotografias, afirma uma relação entre câmera-objeto, captando estados de alma da viúva, dos filhos e amigos de Schwarz. O passado evocado emerge, por entre vivências, reminiscências e esquecimentos, uma vez que o ato rememorativo se manifesta, sempre, fragmentado e lacunar.

Ao encerrarmos nossas reflexões, podemos afirmar que o filme ‘José Carlos Schwarz,

a voz do povo’, produzido por Adulai Jamanca, que faz parte da coleção ‘África em documentos’ sobre Guiné-Bissau, configura-se como um metadocumentário, pois faz dialogarem vídeos, fotografias, músicas, poemas, entrevistas, depoimentos, valendo-se de várias linguagens artísticas que, em conjunto, ‘re-pensam’, criticamente, a história da Guiné-Bissau e seus próprios procedimentos fílmicos. Esse lúcido e consciente repensar da história guineense traz à tona heranças teóricas deixadas por Amílcar Cabral. O sociólogo guineense Carlos Lopes, no livro ‘Desafios contemporâneos da África’ (2012), avalia esse legado, ressaltando: “é inspirador perceber como a contribuição de Cabral foi única e como seu pensamento continua atual” (LOPES, 2012, p. 7).

Dentre os ideais defendidos por Amílcar anos 1950 e 1960, constavam: a valorização das tradições, da cultura e da língua crioula; a crítica à opressão; a luta de libertação contra o colonialismo; a redução das desigualdades e da pobreza; a sustentabilidade da Terra; o respeito às diferenças étnicas e religiosas. No documentário de Adulai Jamanca, através das letras de música de José Carlos Schwarz, há uma revisitação do passado, em especial dos anos 1950 e 1960, propiciando uma reatualização dos ensinamentos de Cabral.

No filme ‘Nha fala’ (2002), de Flora Gomes, há uma problematização da ausência de um lugar coerente para Amílcar nos tempos de hoje. A trajetória do busto de Cabral à procura de um local para ser assentado alegoriza que as ideias desse grande líder revolucionário parecem se encontrar sem lugar na África contemporânea. Contudo, mesmo sem espaço, persistem, demonstrando que, embora Amílcar Cabral tenha sido morto tão cedo, suas lições continuam coevas, desafiando o presente e o futuro da Guiné-Bissau e do mundo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Palestra sobre lírica e sociedade. *In: Notas de literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. 2. ed. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p.183-191, 1996.

COLLOT, Michel. Do horizonte das paisagens ao horizonte dos poetas. Tradução de Eva Nunes Chatel. *In ALVES, Ida Ferreira e FEITOSA, Márcia Manir Miguel (Orgs.). Literatura e paisagem: perspectivas e diálogos*. Niterói: EDUFF, p.191-218, 2010.



COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Trans. Ida Alves *et al.* Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

GEADA, Eduardo. **O cinema espetáculo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

GOMES, Flora. **Nha fala**. Portugal/França/Luxemburgo/Suíça, 2002, 110 min, cor, ficção.

JAMANCA, Adulai (realizador); CORREIA, Luis (produtor). **José Carlos Schwarz, a voz do povo**. Lisboa: Lx Filmes, 2006. (Coleção África em Docs Guiné-Bissau).

LOPES, Carlos (Org.). **Desafios contemporâneos da África: O legado de Amílcar Cabral**. Trad. Roberto Leal. [Fundação Amílcar Cabral, 2011]. São Paulo: UNESP, 2012.

MEDEIROS, Paulo. Spectral potcoloniality: lusophone postcolonial film and the imaginary of the nation. *In*: PONSANEZI, Sandra; WALLER, Marguerite (Orgs.). **Postcolonial cinema studie**. London; New York: Routledge, p.129-142, 2012.

MIRZOEFF, Nicholas. O Direito de Sonhar. *In*: **Critical Inquiry**, Chicago: University of Chicago Press, 37 (3): p.473-496, primavera de 2011.

NICHOLS, Bill. A voz do documentário. *In*: RAMOS, Fernão (org.). **Teoria contemporânea do cinema: documentário e narrativa ficcional**. SP: SENAC, 2005. v. II.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: SENAC, 2008.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. Trad. Hildergard Fielst. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHWARZ, José Carlos. Do que chora a criança. *In*: **Site** com músicas do cantor. Disponível em: <http://bissau-nando.blogspot.com.br/2012/10/jose-carlos-schwarz-pioneiro-da-musica.html> Acesso : 26/02/2013.

SCHWARZ, José Carlos. Antes de Partir. *In*: **Antologia poética da Guiné-Bissau**. Lisboa; Bissau: Editorial Inquérito; União Nacional dos Artistas e Escritores da Guiné-Bissau, 1990, p. 173.

SCHWARZ, José Carlos. Canta camarada. *In*: **Antologia poética da Guiné-Bissau**. Lisboa; Bissau: Editorial Inquérito; União Nacional dos Artistas e Escritores da Guiné-Bissau, 1990, p. 174.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Entrevista a Márcia Tiburi. *In*: Revista **Trama interdisciplinar**. São Paulo: 2, (1): 8 -18, nov. 2011. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/ editora/index.php/tint/article/view/3963/3150>> Acesso: 02/01/2014.



SOURIAU, Étienne. **A correspondência das artes:** elementos de estética comparada. Trads. M. Cecília Queiroz de Moraes Pinto e M. Helena Ribeiro da Cunha. São Paulo: Cultrix, 1983.

TAVARES, Denise. Subjetividades Transbordantes: Apontamentos sobre o Documentário Biográfico, Memória e História. *In: Revista digital de cinema documentário*, Lisboa: 15 (1): p.111-131, dez. 2013. Disponível em: [http://www.doc.ubi.pt/15/dossier\\_denise\\_tavares.pdf](http://www.doc.ubi.pt/15/dossier_denise_tavares.pdf). Acesso: 26/06/2014.

TCHEKA, Tony. Zé meu Poeta. *In: Noites de insônia na terra adormecida*. Bissau: Editora Escolar; INEP, p.109-110, 1996 (Coleção Kebur, n. 2).

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

## A POESIA DE PAULA TAVARES E A PROCURA DE UMA SOCIEDADE AFRICANA

Bernardo Nascimento de Amorim  
(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP)<sup>3</sup>

Já faz mais de trinta anos que Michel Laban entrevistou a então jovem poeta Paula Tavares, para o seu incontornável trabalho de ‘encontro’ com escritores dos países africanos de língua portuguesa. O ano era 1988, quando ‘Ritos de passagem’ (1985) ainda se apresentava como o único livro publicado pela autora citada. Depois, como se sabe, vieram outros, de poesia e de prosa, solidificando a carreira e dando ao nome da angolana um lugar de singular e merecido destaque, no âmbito das letras de língua portuguesa.

Tavares manifestava, na entrevista, uma compreensão bastante acurada a respeito do lugar de enunciação de seus poemas, atentando para algumas das contradições ou tensões que ali se localizavam. Referindo-se à Huíla, região no sul de Angola, onde nasceu, destacava o papel que esse território teria desempenhado na configuração de sua poética, afirmando que a ‘procura’ de sua poesia estaria ligada àquele lugar, aos seus ‘cheiros’, ‘sons’ e ‘canções’, os quais a teriam marcado muito, “do ponto de vista estético” (TAVARES, 1991, p. 849). Significativamente, entretanto, a entrevistada também dizia de certo estranhamento em relação a esse lugar, formado, em suas palavras, por ‘duas sociedades bem distintas’, a ‘sociedade europeia’, de um lado, e a ‘sociedade africana’, de outro. Esta última seria objeto de certa incompreensão, uma vez que era constituída por ‘coisas’ que lhe ‘escapavam’, ainda que as desejasse ‘perceber’ (TAVARES, 1991, p. 849).

A vontade de aproximação da poesia de Tavares, em relação a essa ‘sociedade africana’, é bastante evidente em toda a sua obra, correspondendo ao que afirma na entrevista, quando ainda estava a apontar alguns dos rumos que percorreria a sua poética. Como outros que vieram antes dela, a autora citada demonstrava acreditar ser preciso estimar o vínculo com um mundo que havia se tornado distante, com o qual se perdera uma conexão mais íntima, que importava recuperar. Reconhecendo sua ligação de ‘infância’ e ‘juventude’ (TAVARES, 1991, p. 849) com esse mundo, como uma “ligação de férias” (TAVARES, 1991, p. 856), a poetisa buscava fazer da poesia o instrumento de um contato mais profundo, justamente, com aquilo que lhe escapava.

Se nos deparamos, portanto, com uma espécie de consciência da necessidade de retorno (ou de um desejo de retomada), em relação a uma determinada dimensão de Angola e de África, por parte da poetisa, é certo que ela se faz acompanhar da experiência de um

---

<sup>3</sup> bedeamorim@hotmail.com.

afastamento em relação ao objeto que se intenta recuperar, o qual se reveste de alguma estranheza. Acontecia com Tavares, assim, o que outros autores já haviam vivenciado antes dela, lembrando o que Manuel Ferreira dizia serem os “efeitos da aculturação” (FERREIRA, 1975, p. 25) sentidos por muitos expoentes da “poesia das áreas africanas de expressão portuguesa” (FERREIRA, 1975, p. 26) sendo, portanto, segundo o autor, pertinente falar em ‘mestiçagem cultural’, fenômeno que observa em poetas cuja obra, “mesmo quando orientada com determinação para as fontes originais de África, termina por acusar a carga de [...] um processo cultural misto ou híbrido” (FERREIRA, 1975, p. 41).

As soluções apresentadas por Tavares para tal problema, ao mesmo tempo em que se aproximam daquelas experimentadas por seus antecessores, guardam, naturalmente, algumas particularidades, as quais reforçam o que seria específico de sua poética, bem como o seu lugar de destaque sobre o pano de fundo da tradição literária angolana. A título de hipótese, e começando pelo que haveria de comum, digamos que a sua escrita talvez estivesse e esteja também engajada na promoção do que Ferreira (1975) chama de orientação para ‘as fontes originais de África’, ou daquilo a que Amílcar Cabral, em um texto da década de 1970, oferece algumas sugestões interessantes para a reflexão, chamava de “retorno às fontes” (CABRAL, 2008, p. 213).

Em ‘O papel da cultura na luta pela independência’, escrito em meio aos conflitos que levariam à conquista da independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, o líder do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) usava termos de origem marxista para caracterizar as aludidas fontes. Em suas palavras, o retorno em questão refere-se ao respeito ao movimento de ir ao encontro de um universo específico, o das “massas populares” (CABRAL, 2008, p. 213), cuja ‘estrutura social’ seria a “base principal da cultura” (CABRAL, 2008, p. 221), a sua ‘fonte’ (CABRAL, 2008, p. 213). Um ponto importante para a caracterização da dinâmica das sociedades africanas, entretanto, seria a existência e o conflito de classes, no contexto do que Cabral chamava de “domínio imperialista” (CABRAL, 2008, p. 205), âmbito em que se apresentaria um impasse próprio do escritor africano.

Acontece que o intelectual, pertencente aos ‘grupos letrados’ (PORTUGAL, 2007, p. 295) de sua nação, sendo um membro da ‘pequena burguesia autóctone’ (CABRAL, 2008, p. 212), deve, necessariamente, fazer um movimento de travessia, se quiser se aproximar das ‘massas populares trabalhadoras’ (CABRAL, 2008, p. 214), ‘atores sociais’ que, “por meio de suas práticas de relação com o meio e com a sociedade”, produzem uma cultura própria, com singulares ‘representações’, ‘valores’ ou ‘normas coletivas’ (VILLEN, 2013, p. 199).

Situado a partir desta perspectiva, o caso de Tavares poderia ser equacionado, então, como o de uma figura tocada pela ‘cultura da potência colonial’ (CABRAL, 2008, p. 211), falante apenas de ‘línguas imperiais’ (TAVARES, 2008, p. 49), como ela mesma diz, mas que está interessada em se aproximar de outro universo, em particular, o das ‘grandes massas rurais’, cujo ‘patrimônio cultural’ Cabral (2008, p. 212) intenta valorizar.

Ainda de acordo com Cabral, a experiência de aproximação em causa, efetivamente não se daria sem que entrassem em cena certos dilemas, sobretudo, aqueles atinentes ao âmbito da identidade do sujeito. O escritor, em especial, vivenciaria uma condição de ‘marginalidade’ (CABRAL, 2008, p. 214), por estar situado entre dois polos opostos do espectro social. Se, na altura em que Cabral escrevia, tais polos eram descritos como sendo formados por uma ‘classe dominante estrangeira’, de um lado, e pelas ‘massas populares’, do outro (CABRAL, 2008, p. 214), agora, nos termos de Tavares, caberia identificá-los como sendo a ‘sociedade europeia’, de um lado, e a ‘sociedade africana’, de outro. A poeta, não sendo nem completamente parte de uma, nem completamente parte da outra, considera-se demasiado afastada de uma delas, indicando o seu desejo de se tornar mais íntima do mundo não muito familiar que chama de ‘sociedade africana’.

Se continuarmos pensando um pouco mais com Cabral, seria mesmo algo da cultura das ‘massas populares’, entendendo-se por cultura uma “síntese dinâmica da realidade material e espiritual da sociedade” (CABRAL, 2008, p. 220-221), através da qual se expressa uma identidade, o que interessaria à autora. Como se concretizaria, como se daria forma, textualmente, à sua poesia, à ‘procura’ da ‘sociedade africana’, de sua ‘realidade material e espiritual’, é o que e deve investigar. Por certo, ela assume diferentes formas, dando origem a sínteses tão dinâmicas quanto à própria cultura da qual se deseja aproximar. Em *Ex-votos*, livro publicado em 2003, há uma composição que parece ir ao encontro do problema. Trata-se de ‘Identidade’:

Quem for enterrado  
Vestindo só a sua própria pele  
Não descansa  
Vagueia pelos caminhos (TAVARES, 2011, p. 169).

O poema lembra a estrutura dos provérbios, cuja compreensão, como se sabe, depende muito do contexto em que são produzidos, tratando-se de textos que preservam um caráter enigmático para ouvintes ou leitores não familiarizados com as regras e convenções da comunidade em que são veiculados originalmente. A impressão que se experimenta é a do vislumbre de algo que provinha de uma forma de sabedoria popular, por ser uma espécie de

ensinamento. Como é próprio dos provérbios, o poema comporta uma moral que, por si só, já não é individual, mas coletiva. Não se tem a voz de um indivíduo em particular, mas uma fala que poderia corresponder a um discurso corrente em uma dada comunidade, o qual, se poderia imaginar, seria transmitido de geração em geração, de boca em boca, como é próprio dos grupos cuja cultura é marcada pela oralidade.

A ‘identidade’ em questão não parece mesmo dizer respeito a um indivíduo que a buscasse em uma jornada de autoconhecimento. Sugere-se, antes, tratar-se da concepção de um grupo sobre o que seria a identidade, sobre como o grupo conceberia e incorporaria tal conceito entre suas noções e práticas de vida, parecendo evidente que tal grupo não deve ser culturalmente associado ao ocidente, à civilização europeia ou ao espaço de origem da língua que se utiliza no poema. Estaríamos, então, diante daquela ‘sociedade africana’ de que Tavares diz querer se aproximar, na entrevista a Laban? Seria nela, ou em algumas de suas expressões, que o indivíduo que morre e é enterrado sem os adereços que caracterizam o seu pertencimento a uma determinada coletividade, como diz o poema, ‘não descansa’?

O filósofo Marcien Towa afirmou que as sociedades africanas tradicionais eram conformadas por ‘tradições coletivistas’, as quais se opõem às ‘bases individualistas’ (TOWA, 2015, p. 67) do ‘mundo capitalista’ (TOWA, 2015, p. 66). Em sentido semelhante, Wole Soyinka diz que, em sociedades desse tipo, “a morte de um indivíduo não é vista como um incidente isolado na vida de um homem”<sup>4</sup> (SOYNKA, 1976, p. 51), havendo um “entrelaçamento visceral de cada indivíduo com o destino de toda a comunidade” (SOYNKA, 1976, p. 53).<sup>5</sup> Embora remetendo a uma indeterminada “realidade material e espiritual”, para lembrar os termos de Cabral, o poema sugere a importância da relação entre o indivíduo e o grupo para que haja harmonia, tanto no plano individual quanto no coletivo. Sem as marcas de sua cultura, de tudo aquilo que não é apenas o seu próprio corpo, ‘a sua própria pele’, o indivíduo, isolado, é privado do descanso após a morte, evocando-se a relação entre a vida de cada sujeito e outra dimensão da existência, de caráter transcendente e coletivo. Efetivamente, é a ordem do cosmos que determina que o indivíduo não pertencente ao grupo, o sujeito desgarrado do coletivo, não possa descansar, depois de cumprida a sua jornada entre os vivos.

Diferentemente de ‘Identidade’, o segundo poema que aqui comentamos apresenta um sujeito em primeira pessoa, falando de si. Sem título, foi publicado em ‘O lago da lua’, segundo livro de Tavares, editado em 1999:

<sup>4</sup> O trecho é tradução nossa para “*the death of an individual is not seen as an isolated incident in the life of one man*”.

<sup>5</sup> No original, que tomamos a liberdade de traduzir: “*visceral intertwining of each individual with the fate of the entire community*”.

MUVI, O SÁBIO, usa a minha cabeça como seu pau de adivinhar. Faz-lhe perguntas simples enquanto persegue cada marca de dor. Lê meus olhos cegos e estremece. A lua passcia-se, descalça e desnuda, no pico alto da colina. Tem uma mancha sombria e velada como uma escarificação retocada pelo tempo. É o reflexo aumentado da minha própria cicatriz azul, disfarçada debaixo do colar de contas triangulares, colar dos dias de luto, que passei a usar todos os dias. Contas tecidas uma a uma, com mil mãos de seda seca perdidas nas noites antigas de acender fogueiras. Muvi, o sábio, escolhe a minha cabeça e roda-a entre as mãos sem parar. Espanta os espíritos, os do lar, e os que ainda não se tinham dado a conhecer (TAVARES, 2011, p. 76).

Uma primeira coisa a se notar é a presença de duas figuras humanas, a da própria voz, em primeira pessoa, e a de Muvi, apresentado como ‘o sábio’. Embora não haja indicações precisas acerca do gênero do sujeito lírico, o universo poético do livro, levando-se em consideração outros poemas, sugere que se trata de uma mulher, a qual estaria experimentando um grande e prolongado sofrimento. As duas figuras interagem, desempenhando Muvi a função de uma espécie de curandeiro, o qual é, ao mesmo tempo, uma sorte de adivinho e sacerdote, como acontece comumente com aqueles que são considerados sábios, em determinadas culturas.

Muvi atua, em específico, com a ‘cabeça’ do sujeito lírico, fazendo dela o instrumento com e sobre o qual promoverá a sua intervenção. O sábio, interrogador, faz ‘perguntas simples’ diretamente à cabeça do sujeito poético, observando atentamente as ‘marcas’ que ali se apresentam, referenciadas como ‘marcas de dor’. Mencionando-se também os olhos da mulher, ficamos sabendo que se tratam de ‘olhos cegos’, os quais fazem estremecer o sábio, em reação que reforça a agudeza do sofrimento em questão.

No quarto verso, uma terceira figura de relevo aparece. Trata-se da lua, importante elemento do livro, o qual, personificado, apresenta-se em uma relação de espelhamento com o sujeito poético. Sua ‘escarificação’, uma ‘mancha sombria e velada’, mostra-se como ‘o reflexo aumentado’ da ‘cicatriz azul’ da mulher, a qual procura ‘disfarçar’ as marcas de suas feridas debaixo de um ‘colar de contas triangulares’. Paradoxalmente, contudo, o objeto usado para o disfarce não esconde, mas revela o sofrimento, uma vez que se trata de um colar associado ao luto, afirmando-se ser objeto culturalmente reservado aos ‘dias de luto’. A sua função cultural, que se destaca, ainda se reforça com a menção às ‘mil mãos de seda seca perdidas nas noites antigas de acender fogueiras’, indicando-se que se trata de objeto produzido coletivamente, por um grupo de pessoas que se reúnem em volta de fogueiras, reproduzindo o modo de produção de outros tempos (‘noites antigas’).

É com relação à função do colar, delimitada culturalmente, entretanto, que se manifesta um desvio do sujeito. O uso que faz do objeto, de fato, contraria o que se espera,

indicando-se que não mais se tem para o grupo, ou a sociedade de que se fala, um funcionamento que se imagina harmonioso, na relação do indivíduo com a dor, com o luto. Contrariando a prescrição, o sujeito poético teria passado ‘a usar todos os dias’ aquele colar, o que revela se tratar de dor que ultrapassa o que a comunidade prevê, espera e aceita. Por se configurar uma experiência individual desmedida, portanto, é que a intervenção do sábio, que seria também a intervenção da comunidade, faz-se necessária, em benefício, tanto do sujeito quanto do grupo a que pertence. É a situação de desarmonia que requer a intervenção do coletivo para que as coisas voltem ao seu lugar, para que o sujeito encontre acolhida e remédio para o seu sofrimento.

Ao final do poema, não é sem relevo notar, ainda, que a ação de Muvi é uma ação de exorcismo. É no contato com dimensões outras da existência, refutadas pelo que se poderia dizer ser certo discurso hegemônico da cultura ocidental, que se pode promover a volta da ordem para a vida do sujeito lírico, de modo por termo a seus ‘dias de luto’. Que a ação do sábio interfira em um plano que transcenda a vida, visto que se trata de espantar ‘espíritos’, não seria dado sem importância, tendo em vista a aproximação da ‘sociedade africana’ da qual temos falado. Nesse âmbito, com efeito, onde predominaria, segundo Hampaté Bâ, uma ‘visão religiosa do mundo’ (grifos do autor), em que “o universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível [...], constituído de forças em perpétuo movimento” (BÂ, 2010, p. 173), a existência não há de se limitar ao que se passa entre os vivos.

Não é apenas de integração à sociedade, em particular à ‘sociedade africana’, contudo, que trata a poesia de Tavares. Embora a sua poética esteja, conforme tentamos demonstrar, desde os seus princípios, interessada em uma aproximação daquele universo que o ‘domínio imperialista’ (CABRAL, 2008, p. 210), nos termos de Cabral, sistematicamente tratou de tornar subalterno; embora ela esteja interessada na encenação, na apresentação ou na poetização de dados e experiências da cultura de um ‘povo dominado’ (CABRAL, 2008, p. 210), de um ‘povo colonizado’, cuja resistência a um processo de ‘assimilação progressiva’ (CABRAL, 2008, p. 211) importaria fazer ecoar, é certo, em uma perspectiva crítica, associada a um olhar de fora, a um “outro olhar para as coisas” (TAVARES, 1991, p. 856), como diz a poeta, aí também se faz valer.

Se, nos poemas que escolhemos para a análise, não é tanto essa perspectiva crítica o que se manifesta, não se deve deixar de registrar o que outros também já disseram, quando abordam uma questão igualmente fundamental para a poesia da autora, qual seja, a ‘situação da mulher’ e, em específico, “a situação da mulher na sociedade africana” (TAVARES, 1991,

p. 849). De fato, talvez seja em torno desta que aparece com mais ênfase, que a própria poetisa chama de ‘gritos de revolta’ (TAVARES, 1991, p. 858), com os quais se interroga aquela mesma sociedade da qual se procura aproximar e na qual não se deixam de apontar certos “rituais de subalternidade feminina” (MATA, 2009, p. 77). Por vezes, efetivamente, essa mesma sociedade pode ser vista como uma “máquina que não funciona assim tão bem” (TAVARES, 1991, p. 858), já que é espaço onde a mulher, embora ‘unidade de produção fundamental’, figura ‘em torno da qual tudo girava’, acaba por ser tomada como “um ser nada importante” (TAVARES, 1991, p. 849-850).

A consciência que a autora revela ter do lugar de enunciação de sua poesia, presente na entrevista com Laban, na qual não se camuflam certas contradições, certas tensões, entretanto, já seria suficiente para demarcar a importância da dimensão crítica de seu fazer poético. Não há, aqui, ingenuidade, romantismo ou idealização. Não há, como parece ter havido no passado, a pretensão de se apresentar a escritora como representante de todo um povo, como teria acontecido com aqueles “pais fundadores das diferentes literaturas africanas de língua portuguesa” (PORTUGAL, 2007, p. 289), os quais, pertencentes a certos ‘círculos letrados’, teriam erigido a si mesmos como o “núcleo simbólico da nação” (PORTUGAL, 2007, p. 292).

Tavares, como autora que viu de perto a falência dos ideais nacionalistas de seus antecessores, sabe que a “identificação total e definitiva com as aspirações das massas populares” (CABRAL, 2008, p. 217), exigida por Cabral para a legitimação daquele decantado ‘retorno às fontes’, não se apresenta no horizonte do possível. Do mesmo modo, ela parece saber que é de “tendências culturais díspares” (PORTUGAL, 2007, p. 295) que se compõem as sociedades, cujas identidades não se apresentam como algo passível de ser descoberto e fixado, de uma vez por todas, já que emanam de estruturas dinâmicas, que comportam um grau mais ou menos elevado de mobilidade, de abertura para a ‘contaminação’, para a ‘comunicação’ (MONTEIRO, 2007, p. 233), através do que se torna viável, tanto no que diz respeito ao indivíduo quanto no que tange ao coletivo, “assimilar e aprender novas práticas” (MONTEIRO, 2007, p. 234).

É de aprendizado, de vontade de conhecimento, de travessias, pois, que se faz a poética da autora. Como diz Antoine Compagnon a respeito da literatura, “seu pensamento é heurístico”, no sentido de que “jamais cessa de procurar” (COMPAGNON, 2009, p. 51), consistindo, justamente, em fazer procurar, e não em dar respostas. Não se trata, assim, de identificar a ‘procura’ do artista africano a ideias como a de uma “africanidade autêntica” (FERREIRA, 1975, p. 24), de que muito se falava entre escritores e críticos de gerações



passadas. Pelo contrário, tudo leva a crer que as “práticas tradicionais africanas” (MONTEIRO, 2007, p. 235), que vislumbramos nos poemas de Tavares, são mesmo, em boa medida e conscientemente, inventadas, como o são, ademais, hoje o sabemos, as próprias nações e suas tradições. Para além de qualquer essencialismo e binarismo sugeridos por certos dilemas da aculturação, a poesia da autora recolhe elementos de mundos diversos para inventar um universo poético próprio, que escapa do compromisso com noções como a de verdade, autenticidade, ou representação, seja de uma sociedade, de uma identidade ou de um povo.

Não se deve, todavia, menosprezar o potencial de intervenção do discurso poético em pauta, no ambiente em que circula. Animada por uma vontade de compreensão, de anseio por “se abrir ao outro” (MONTEIRO, 2007, p. 234), é patente que a poesia de Tavares se constrói e se expande a partir de um reconhecimento do capital simbólico (Cf. PORTUGAL, 2007, p. 294) de um espaço que permanece ainda muito pouco conhecido e valorizado. É por esse aspecto, também, que ela cumpriria uma função social, dando continuidade a uma característica que Pires Laranjeira dizia ser marca das literaturas africanas de língua portuguesa, qual seja a de serem “fortemente politizadas, ainda que não explicitamente” (LARANJEIRA, 1985, p. 12).

O desejo de conhecimento daquilo que não é familiar, ainda que envolto em estranhamento e espanto, ou por isso mesmo, continua a ser um caminho relevante para a experiência subjetiva, bem como para o encontro entre culturas, em especial, em um mundo fortemente marcado por impulsos homogeneizantes, como aquele em que vivemos. Procurando valorizar algo da ‘estrutura social’ de certos ‘grupos dominados’, movimentando-se em torno do desejo de compreensão de sua ‘realidade material e espiritual’, a poesia de Tavares não deixaria de configurar, como queria Cabral, enfim, um ato de ‘resistência cultural’ (CABRAL, 2008, p. 212).<sup>6</sup>

## REFÊRENCIAS

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). **História geral da África, 1: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212

CABRAL, Amílcar. O papel da cultura na luta pela independência. In: CABRAL, Amílcar.. **Documentário: textos políticos e culturais**. Lisboa: Cotovia, 2008. p. 203-236.

---

<sup>6</sup> Apresentado como comunicação no III Congresso Internacional da Afrolic, este texto é uma versão reduzida de “Escrever, conhecer: a procura da sociedade africana na poesia de Paula Tavares”, publicado na revista *Mulemba*, v. 11, n. 21.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FERREIRA, Manuel. Uma aventura desconhecida. *In*: FERREIRA, Manuel. **No reino de Caliban**: antologia panorâmica da poesia africana de expressão portuguesa. Lisboa: Seara Nova, 1975. p. 16-63. v. 1 [Cabo Verde e Guiné-Bissau].

LARANJEIRA, José Luís Pires. Originalidade da literatura africana. *In*: LARANJEIRA, José Luís Pires. **Literatura calibanesca**. Porto: Afrontamento, 1985. p. 9-18.

MATA, Inocência. Ritos de passagem: inscrições de uma enunciação no feminino. Porto Alegre, **Navegações**, v. 2, n. 1, p. 76-77, jan.-jun. 2009.

MONTEIRO, Fátima. Nacionalismo e etnicismo em Angola na segunda metade do século XX. *In*: LARANJEIRA, José Luís Pires *et al* (Orgs.). **Estudos de literaturas africanas**: cinco povos, cinco nações: actas do Congresso Internacional de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Lisboa: Novo Imbondeiro, p.230-239, 2007.

PORTUGAL, Francisco Salinas. A busca da identidade nas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. *In*: LARANJEIRA, José Luís Pires *et al*. (Orgs.). **Estudos de literaturas africanas**: cinco povos, cinco nações: actas do Congresso Internacional de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Lisboa: Novo Imbondeiro, p. 289-298, 2007.

SOYINKA, Wole. **Myth, Literature and the African World**. New York: Cambridge University Press, 1976.

TAVARES, Paula. **Amargos como os frutos**: poesia reunida. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

TAVARES, Paula. Contar histórias. *In* : PADILHA, Laura Cavalcante; RIBEIRO, Margarida Calafate (Orgs.). **Lendo Angola**. Porto: Afrontamento, 2008, p. 39-50.

TAVARES, Paula. Encontro com Paula Tavares [Entrevista]. *In*: LABAN, Michel (Comp.). **Angola**: encontro com escritores. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida. p.845-861, 1991. v. 2.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana**. Trad. Roberto Jardim da Silva. Belo Horizonte: Nandyala; Curitiba: NEAB-UFPR, 2015.

VILLÉN, Patricia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo**: entre harmonia e contradição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

**MEMÓRIA E RESISTÊNCIA EM TERRA SONÂMBULA, DE MIA COUTO** <sup>7</sup>Deividy Ferreira dos Santos<sup>8</sup>Fabiana Avelino<sup>9</sup>**História e Literatura: o método fictício e real como resignificação da arte literária**

O primeiro romance escrito por Mia Couto, ‘Terra Sonâmbula’, foi publicado em 1992, período de tensões políticas e sociais presentes em Moçambique. É essencialmente um romance que mescla a língua dos portugueses com os saberes africanos, atualizando essa aproximação, como se o autor buscasse, no português, uma hegemonia da sobreposição das tradições africanas. Como pano de fundo, a obra mistura um mundo de sonhos com sua realidade caótica de guerras e devastações; um sentimento que mescla à agressividade da guerra e à passividade do sono.

Após enfrentar dez anos de exploração colonial (1965-1975), Moçambique conquista sua independência em junho de 1975 e, logo em seguida, é atropelada por uma guerra civil que se estendeu por mais de dezesseis anos, refletindo sobre questões políticas e sociais. A situação do país torna-se caótica, doravante, num conflito entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), partido responsável pela emancipação política de Moçambique, e o grupo Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), partido opositor ao governo. Desse modo, visando aos interesses internos, tentaram sufocar a diversidade cultural e estimular as contradições e rivalidades entre vários grupos étnicos, impedindo qualquer tipo de manifestação que viesse a tornar possível a simples idealização ou sonho de uma nação moçambicana.

É nesse panorama de guerras e devastações que surge a literatura de Mia Couto, de cunho surrealista e com tons propensos à modernidade, visto que é impossível descrever o horror usando palavras objetivas. O autor utiliza artefatos poéticos, misturando o real e o imaginário e abusa das metáforas, intensificando a grandeza da obra, cujas personagens protagonizam um cenário de dor e esperança. Em entrevista a Nelson Saúte, Mia Couto fala a respeito do que pensa ser a missão de um escritor em seu país:

<sup>7</sup> Uma primeira versão deste trabalho foi publicada na *Badebec*, pelo Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria - Rosario Argentina, no ano de 2018.

<sup>8</sup> Doutorando em Teoria da Literatura (PPGL/UFPE). Bolsista FACEPE. Mestre em Teoria da Literatura (PPGL/UFPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UCAM). Graduado em Letras-Português (UPE/Garanhuns). Atualmente é Professor Auxiliar Substituto do curso de Letras da upe no campus garanhuns e professor de língua portuguesa da rede municipal de ensino. e-mail: deividy.santos@upe.br

<sup>9</sup> Mestranda em Estudos Literários (PPGL/UFPR). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UCAM). Graduada em Letras-Português (UPE/Garanhuns). Atualmente é professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino. e-mail: avelinofabiana4@gmail.com

O escritor moçambicano tem uma terrível responsabilidade: perante todo o horror da violência, da desumanização, ele foi testemunha dos demônios que os preceitos morais contêm em circunstâncias normais. Ele foi sujeito de uma viagem irrepetível pelos obscuros e telúricos subsolos da humanidade. Onde outros perderam a humanidade. O escritor deve ser um construtor da esperança. Se não for capaz disso, de pouco valeu essa visão do caos, esse Apocalipse que Moçambique viveu (SECCO, 1999, p. 56).

Ainda sobre essa questão, em seu livro ‘Pensatempos’, Couto elucida essa postura do escritor: “Os escritores moçambicanos cumprem, atualmente, um compromisso de ordem ética: pensar esta Moçambique e sonhar com outra Moçambique” (COUTO, 1992, p. 67). Ou seja, a literatura transforma-se em escrita de resistência, uma forma de sobrevivência de uma cultura disseminada ao caos que povoa o país, dando vazão à possibilidade de reconstrução de um novo tempo.

‘Terra Sonâmbula’ é um livro errante, que retoma as consequências da guerra que atravessara o país, ou seja, narra o mapeamento das dificuldades enfrentadas na construção de Moçambique, como nação independente. Do mesmo modo, são narrados a dor e o sofrimento da população, bem como a ruptura com as tradições culturais e a desintegração social, as atrocidades cometidas contra as populações, a desestruturação familiar e as identidades coletivas, que foram destruídas em decorrência da guerra e, conseqüentemente, o confronto entre os valores ancestrais e modernos. Simultaneamente, ecoa, nas narrativas, a força das tradições e do imaginário cultural, como artifício de relutância e estímulo à esperança.

Nesse sentido, é perceptível a ligação acerca da recente história de Moçambique, como também seu passado de colônia portuguesa. Dessa forma, nesse romance, é nítida a relação entre literatura e história. Mia Couto busca recriar, na ficção, um momento crucial da realidade moçambicana, que é a recente guerra civil, como estratégia contra o esquecimento, o sublime ou o horror. Sobre essa ligação entre História e Literatura, Beatriz Sarlo nos explica que:

Há textos literários (e não necessariamente realistas aparentemente mais próximos de uma trama referencial) que continuarão sendo entendidos em sua trabalhada e complexa relação com a história. É possível que nem todas as chaves para sua compreensão estejam ali, mas as indagações que abrem também precisam da história para buscar uma resposta. Deixam suas perguntas abertas, provocam por meio delas. Um poeta, afirma Denise Levertov numa paráfrase corrigida de Ibsen, é alguém que, de certo modo, registra as perguntas de seu tempo. Portanto, ler pode ser a descoberta/reconhecimento dessas perguntas que fundam a historicidade de um texto, e paradoxalmente, sua permanência. Para Levertov, o poeta não procura respostas e sim perguntas: indaga sobre aquilo que, numa época, parece, além de todo princípio de compreensão, a resistência que o horrível, o sinistro, o sublime, ou o trágico opõem a outras formas do discurso e da razão (SARLO, 1997, p. 193).

Seguindo essa dialética, Couto realiza notadamente essa estratégia. Como afirma Paiva (2000), “elementos da realidade são organizados segundo uma verdade criada pela própria obra” (p.297), nas falas de Fonseca e Cury (2008): “O espaço da guerra é o do próprio romance ‘Terra Sonâmbula’ (FONSECA; CURY, 2008, p. 48). Isso mostra que essas concepções corroboram o fato de que o cenário em que transcorre a obra é ampliado de maneira a confundir a ficção com a própria realidade do país, como fica visível no seguinte fragmento do livro: “A guerra é uma cobra que usa os nossos próprios dentes para nos morder. Seu veneno circula, agora, em todos os rios da nossa alma” (COUTO, 1992, p. 17).

Nesse contexto, buscamos averiguar essa relação entre História e Literatura, no intuito de atingir uma abordagem que mescle as questões políticas e sociais em conformidade com o modo com que Mia Couto arruma-as no romance e de que maneira as articula, tendo em vista o contraponto que o autor faz entre a guerra e a idealização de um novo tempo.

### **Tempo e espaço: o entrecruzamento entre diferentes temporalidades**

Tendo em vista que o romance delineasse um espaço periférico atravessado pela devastação e abandono – atual Moçambique, proveniente de uma pós-independência e uma conseqüente guerra civil, o romance ‘Terra Sonâmbula’ compreende duas histórias simultâneas, a primeira, parte da história de Tuahir, um velho, e Muidinga, um jovem, retirantes fugidos das atrocidades do tempo presente, arrasado pela guerra; e a segunda, protagonizada por Kindzu, que se inicia quando as personagens da primeira narrativa encontram, ao lado de um dos corpos de vítimas dos bandos, uma mala com cadernos e começam a leitura. Ambas contemplam a busca da aglutinação entre presente e passado, tradição e modernidade, objetivando o direcionamento do texto para a recriação da cultura moçambicana, até então fragmentada e abandonada no decorrer do tempo.

Esse espaço devastado pela guerra fica explícito desde o primeiro capítulo do livro e se estendeu por todo o percurso do romance. Tuahir e Muidinga são andarilhos de um país assolado pela guerra, vagando juntos numa ‘estrada morta’, à procura de dias melhores. Desde o início do texto, nos deparamos com a imagem de um cenário esfacelado, onde se darão as ações, vejamos:

Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam a boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se torna impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, eram resignada aprendizagem da morte.  
A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma (COUTO, 1992, p. 9).

Essa passagem descreve, sistematicamente, a realidade sombria que caracterizava a atual Moçambique. ‘Os viventes se acostumaram ao chão’ e ‘a estrada que não se entrecruza com nenhuma outra’, são fragmentos que parecem representar bem a sensação de descaso, abandono e ausência de rumo vivenciada pela nação moçambicana. Assim, reconhecemos também a forte ligação do homem com a terra, simbolizada de diversas maneiras, no decorrer do livro. Desse modo, pois:

Grupta e Ferguson (2000), ao chamar a atenção para o olhar descuidado da antropologia sob as noções de espaço e lugar, auxiliam sobremaneira as nossas reflexões acerca da obra de Couto. Os autores apresentam-nos uma discussão bastante significativa desses conceitos a partir das noções de deslocamento, comunidade e identidade, cultura e diferença cultural (DIOGO, 2010, p. 74).

Nesse sentido, “[...] é dessa forma que o espaço funciona como um princípio organizador central nas ciências sociais, ao mesmo tempo em que desaparece da esfera de ação analítica” (GRUPTA; FERGUSON, 2000, p. 32). Os autores afirmam, ainda, que a territorialidade é reescrita no ponto exato em que é ameaçada de ser apagada e que, no fundo, a experiência de espaço é sempre socialmente construída e a tarefa emergente é a politização dessa observação.

Notamos, no entanto, que essa noção está atrelada à desintegração social e cultural que sofrera o país, de encontro com a denúncia às atrocidades cometidas contra as populações. Vejamos os seguintes fragmentos que confirmam esse posicionamento: “esta guerra não foi feita para vos tirar do país, mas para tirar o país de dentro de vós”, “roubaram-vos tanto que nem sequer os sonhos são vossos, nada de vossa terra vos pertence, e até o céu e o mar serão propriedades de estranhos” (COUTO, 1992, p. 200). Tuahir encontrou o miúdo já beirando a morte. “Quem o recolhera fora o velho Tuahir, quando todos o haviam abandonado. [...]. O velho teve que lhe ensinar todos os inícios: andar, falar, pensar. Muidinga se meninou outra vez” (COUTO, 1992, p. 9). Muidinga parte, portanto, à procura de seus pais, dos quais não se recordava, em decorrência da doença que o acometera. Nesse sentido, a trama se sucede na maior parte, à beira da estrada e é nela que eles avistam um machimbombo (ônibus) queimado, cheio de corpos carbonizados e encontram ao lado de um dos corpos das vítimas uma mala, dentro da qual foram encontrados cadernos que contam a história de Kindzu, o morto em questão.

Kindzu narra sua trajetória desde a partida de sua aldeia, após a morte do pai, a quem deixa de realizar um ritual que o perseguiria pelo resto da viagem, até o encontro com uma mulher chamada Farida. Sua saída da aldeia, na verdade, tem um objetivo: tornar-se um Naparama – uma espécie de guerreiro mágico, que luta contra os fazedores de guerra. Mas,

para isso, precisava lidar com o fantasma da lembrança paterna, com a culpa de ter abandonado a mãe que se dizia grávida há anos, e a ausência do irmão, Junhito, desaparecido após ter sido condenado a viver em meio às galinhas.

Nessa perspectiva, temos a caracterização de tempo/espaço acerca de duas narrativas simultâneas, que se entrecruzam visitando múltiplas histórias em diferentes temporalidades e espaços, bem como outras que são constituídas através do imagético fornecido por meio da leitura.

### **Episódios que evidenciam as configurações espaciais**

Tendo em vista os aspectos do espaço que transcorre a narrativa, apontam-se deslocamentos, instabilidade identitária, bem como a possibilidade de reconstrução de valores, tradições e modos de vida, a partir dos confrontos causados pela guerra. Seguindo esse desígnio, analisaremos as duas narrativas que atravessam o livro, apontando os episódios que denotam características espaciais, indo de encontro a fatores constituintes da realidade moçambicana.

Nesse sentido, os cadernos de Kindzu, atuam como recurso na busca do autoconhecimento de Muidinga, assim também como nos permite percorrer os espaços da guerra em temporalidades distintas. Da mesma forma, todo esse movimento temporal nos remete às tradições, às crenças e aos costumes de moçambicanos ao longo de sua história, movimento esse que se constrói na relação entre as histórias narradas nos escritos em assonância com outras que se configuram a partir da leitura do miúdo.

Por esse ângulo, denota-se a amplitude espacial que a leitura dos escritos oportuniza à narrativa:

Quero pôr os tempos, em sua mansa ordem, conforme esperas e sofrências. Mas as lembranças desobedecem, entre a vontade de serem nada e o gosto de me roubarem do presente. Acendo a estória, me apago a mim. No fim destes escritos, serei de novo uma sombra sem voz [...]. Nesse entretempo, ele nos chamava para escutarmos seus imprevistos improvisos. As estórias dele faziam o nosso lugarzinho crescer até ficar maior que o mundo (COUTO, 1992, p. 15).

Embora a leitura possibilite a visão de um espaço harmônico, refletido por cores que compunham uma paisagem a qual reverbera a fé e a esperança, a realidade apresenta-se estática e devastada por desolação. “Pelas bermas apodrecem carros incendiados, restos de pilhagens. Na savana em volta, apenas os embondeiros contemplam o mundo a desflorir” (COUTO, 1992, p. 9). No entanto, o que faz o tempo/espaço se mover, é a dinâmica que as histórias de vida das personagens e das tradições apresentadas são narradas no livro, permitindo que o leitor adentre essas configurações espaciais e seja, também, um sonâmbulo,



ou seja, um viajante por entre esses espaços intermediados por diversas interações. A respeito desse efeito de sentido causado pelos cadernos de Kindzu, Fonseca e Cury (2008) comentam que:

Veja-se que os cadernos, que possibilitam a leitura que deles fazem os personagens e nós mesmos, reenviando-se mutuamente os espaços da terra e aquele que ocupamos como leitores, foram encontrados junto a um corpo morto. É como se esses cadernos, escritas de um morto, fossem deixados como herança de vida e abrissem esperança, possibilidades de reencontro de um espaço outro, subjacente à superfície de destruição (FONSECA; CURY, 2008, p. 37).

É tenaz, nesse momento, a figura de um homem: “Enterram o último cadáver. O rosto dele nunca chega a ser visto: arrastam-no assim mesmo, os dentes charruando a terra” (COUTO, 1992, p. 12). Percebe-se aqui a resistência do homem e sua luta pela terra, haja vista que o corpo é arrastado com os dentes cravados no solo, tal como um arado lavrando o campo. Essas ações se dão, na maior parte, dentro do machimbombo – ônibus que serviam de abrigo para Tuahir e Muidinga, durante seus vagantes percursos. As personagens pouco se deslocam do ponto de vista do espaço físico, embora remeta à modernidade, o ônibus outrora queimado, faz com que os dois saíam somente para andar em círculos, assim, “um velho e um miúdo, vão seguindo pela estrada. Andam bambolentos como se caminhar fosse seu único serviço desde que nasceram. Vão para lá de nenhuma parte, dando o vindo por não ido, à espera do adiante” (COUTO, 1992, p. 9).

O que precede à narrativa é o movimento do tempo. Embora as personagens transitem apenas entorno do machimbombo, a leitura permite penetrar, adentrar espaços produzidos através do imaginário, o que acontece quando visitam, por meio dos escritos de Kindzu, as histórias vividas por povos daquela comunidade e, conseqüentemente, outras que brotam dessa leitura. Como aponta o narrador “as estórias dele faziam o nosso lugarzinho crescer até ficar maior que o mundo” (COUTO, 1992, p. 15).

Como podemos perceber até o presente momento, a perspectiva de mudança no que concerne ao espaço físico, não se apresenta de imediato. Em contrapartida, é interessante perceber que os deslocamentos identitários das personagens Tuahir e Muidinga são evidentes. Quando o miúdo descobre que sabe ler e o faz todas as noites na companhia do velho Tuahir, é perceptível essa inversão de papéis, visto que, segundo as tradições, os mais velhos detêm a sabedoria e a transmitem para os mais novos. Nesse sentido, o velho Tuahir, que não aprendera a ler, acaba conquistado pelas aventuras de Kindzu e torna-se um ávido leitor ouvinte.



- Sabe, miúdo, o que vamos fazer? Você me ler mais desses escritos.
- Mas, ler agora, com esse escuro?
- Acendes o fogo lá fora.
- Mas, com a chuva, a lenha toda se molhou.
- Então vamos acender o fogo dentro do machimbombo. Juntamos coisa de arder lá mesmo.
- Podemos, tio? Não há problema?
- Problema é deixar este escuro entrar na cabeça da gente. Não podemos dançar nem rir. Então vamos para dentro desses cadernos. Lá podemos cantar, divertir (COUTO, 1992, p. 136).

Nesse momento, é imprescindível o entrecruzamento que acontece entre as narrativas. As mudanças espaço temporais que impulsionam as personagens, a partir das histórias lidas nos cadernos de Kindzu e a própria história de Tuahir e Muidinga, corroboram a compreensão dos acontecimentos frisados na obra, como os motivos que provocaram a guerra, a ruptura das tradições e as considerações sobre a terra e as paisagens destruídas pela guerra.

Uma metáfora que retrata bem a imagem de Moçambique, bem como de toda a sua população, em meio aos conflitos políticos e sociais que afligiam o país, é quando Kindzu observa uma baleia na praia e compara seu país com um animal agonizando e violentamente, sendo esquartejado por ávidos disputando pedaços de carne. Vejamos a narração da personagem:

O povo correu para lhe tirar carnes, fatias e fatias de quilo. Ainda não morrera e já seus ossos brilhavam no sol. Agora, eu via o meu país como uma dessas baleias que vêm agonizar na praia. A morte nem sucedera e já as facas lhe roubavam pedaços, cada um tentado o mais para si... Estou condenado a uma terra perpétua, como a baleia que desfalece na praia. Se um dia me arriscar num outro lugar, hei de levar comigo a estrada que não me deixa sair de mim (COUTO, 1992, p. 23).

Podemos perceber, nessa citação, o deslocamento causado pela guerra civil que se instalou no país, após a independência. Ou seja, apesar de ter conquistado a independência, os percalços da guerra se mantiveram vivos, com uma conseqüente guerra civil, o que culminou em um descaso político e social, que destruiu a terra e a esperança de dias melhores.

É perceptível, também, na questão dos deslocamentos, a ocorrência por meio de certos rituais que indicam a possibilidade de novos cenários e ambiências, quando analisamos a história do velho Siqueleto, ancião que aprisiona Tuahir e Muidinga em uma rede, durante uma das poucas tentativas de se aventurarem a se deslocarem dos arredores do machimbombo. Ao descobrir que o miúdo sabe escrever, permite que outro ritual aconteça na cena textual: escrever o nome do velho Siqueleto na árvore, simbolicamente, esse ritual garante a perpetuação da geração dos Siqueletos. Grafar o nome tem a força da palavra dita,

como notamos nessa passagem:

Passa-lhe o punhal. No tronco Muidinga grava letra por letra o nome do velho. Ele queria aquela árvore para parteira de outros Siqueletos, em fecundação de si. Embevecido, o velho passava os dedos pela casca da árvore. E ele diz: – Agora podem-se ir embora. A aldeia vai continuar, já meu nome está no sangue da árvore. Então ele mete o dedo no ouvido, vai enfiando mais e mais fundo até que sentem o surdo som de qualquer coisa se estourando. O velho tira o dedo e um jorro de sangue repuxa da orelha. Ele se vai definhando, até se tornar do tamanho de uma semente (COUTO, 1992, p. 69).

Simbolicamente, o velho torna-se semente, quando seu nome é escrito na árvore. Esse ritual configura a abertura para novos espaços para uma geração futura, para que novos caminhos sejam traçados e ocupem outros lugares. Essa passagem reflete, no miúdo, uma visão que aponta para um futuro idealizado, “a nossa terra ia se aquietar, todos se familiarizariam moçambicanos. E nos visitaríamos, como nos tempos, roendo os caminhos sem nunca mais termos medos” (COUTO, 1992, p. 67).

A pensar na morte de Siqueleto, Muidinga reflete o fato de a tradição ocupar outro lugar para propagar-se – metáfora que caracteriza bem a desvalorização dos saberes ancestrais em confronto com a modernidade, em Moçambique, como descrito a seguir:

Não era o puro falecimento do homem que lhe pesava. Não nos vamos habituando mesmo ao nosso próprio desfecho? A gente vai chegando à morte como um rio desencorpa no mar: uma parte está nascendo e, simultânea, a outra já se assombra no sem-fim. Contudo, no falecimento de Siqueleto havia um espinho excrescente. Com ele todas as aldeias morriam. Os antepassados ficavam órfãos da terra, os vivos deixavam de ter lugar para eternizar as tradições. Não era apenas um homem, mas todo um mundo que desaparecia (COUTO, 1992, p. 84).

Dando sequência a essa reflexão de Muidinga, o jovem e o velho Tuahir encontram um velho conhecido do ancião que estava a cavar um buraco, que vinha a ser um rio. Em meio a uma paisagem desértica e calcinada pela guerra, o homem insiste, embora os que o assistem desacreditem que tal feito fosse possível, no sentido de que “as águas haveriam de nutrir as muitas sedes, confeitar peixes e terras. Por ali viajariam esperanças, incumpridos sonhos. E seria o parto da terra, do lugar onde os homens guardariam, de novo, suas vidas” (COUTO, 1992, p. 86). Percebemos então, o sonho de novos tempos, a caracterização de um novo cenário, em meio aos destroços que a guerra já sucedera, pois, “suas águas serviriam de fronteira para a guerra” (COUTO, 1992, p. 86).

Pelos recortes e destaques feitos, podemos identificar no romance, cujo cenário/espaço é uma terra, como o próprio título diz ‘sonâmbula’, que se modifica constantemente, uma vez que as transições advindas dos vários processos de guerra e de rupturas entre culturas e tradições. O personagem Tuahir nos estimula a pensar sobre

espaços que poderiam ser ocupados sem a insensibilidade do humano de provocar conflitos. Nesse âmbito, o narrador dá razão à força do sonho e a esperança como meio dos quais se valem os homens: “O que faz a estrada andar? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro” (COUTO, 1992, p. 35).

Nesse sentido, o romance nos relata possibilidades de resistência às tradições, mas também nos incentiva a percebê-los em diálogo com outras, como quando os papéis se invertem na narrativa, e o lugar da oralidade é motivado pela força da escrita. Ainda que a guerra consolide as experiências das personagens envolvidas, os espaços são reestruturados pela caminhada imaginária que as personagens empreendem nos arredores do machimbombo, colhendo as histórias que nascem da terra, ainda que esfacelada. As cenas do romance abarcam lugares, tradições e ideias, com vistas a elaborar novos espaços. Espaços de esperança, de acolhimento das diferenças culturais, de tradições e de novos engendramentos organizacionais.

Diante dessa perspectiva de pensamento, é importante retomarmos algumas questões iniciais para que outras possam ser lançadas à guisa de exemplificação. A construção de uma identidade, como já discutido anteriormente, é um fenômeno composto por muitos fatores que constituem o sujeito, dentre os quais se destacam a composição de fatores culturais e econômicos, e regras que regem um determinado território ou uma coletividade que constrói sua própria narrativa histórica, sua crença e seus objetivos.

Nesse aspecto, portanto, surge o que já chamamos no decorrer deste trabalho de uma escrita de resistência, uma escrita em que os limites espaciais e temporais se mesclam e se misturam nesse jogo intermitente de resgate às memórias e às resistências identitárias, de maneira geral. Desse modo, pois, como já dizia Amorim (2006, p.95): “O tempo transforma o indivíduo que transforma o espaço, num movimento dialógico, onde existe articulação com o espaço do outro.” Proveniente de um território periférico, marcado pela colonização portuguesa e pela recente guerra civil, ‘Terra Sonâmbula’, revela-se de extrema importância para a análise da construção da identidade, visto que questiona a suposta condição de dependência política e cultural em que se encontram os povos africanos de língua portuguesa. A partir de muitos fatores que questionam o sujeito, trata-se de uma narrativa arraigada por questões ligadas a problemas que afligiam Moçambique.

Como pudemos perceber anteriormente, a guerra que se instalara no país corroborou uma série de descaracterizações, em meio a uma sociedade predominantemente ágrafa, com índice de analfabetismo elevado e permeada pela tradição oral. Dessa forma, a identidade

nacional encontra-se num estágio de ruptura, bem como a identidade das personagens que vivenciam todo esse processo de luta pela independência e por uma conseguinte guerra civil.

Nesse espaço limítrofe entre a realidade e a ficção é possível instaurar uma concepção assegurada no sonho da construção de um espaço novo, espaço no qual as personagens possam se reconhecer, onde fosse possível apoderar-se de uma identidade que foi fragmentada pela guerra, uma memória estilizada e uma ruptura cultural com a tradição oral e, conseqüentemente, com os valores ancestrais. A transição entre presente e passado, velho e novo, tradicional e moderno, se misturam e se completam de maneira a enriquecer a obra coutiniana, de modo a refletir numa escritura literária com estética nacional, porém viabilizando uma cultura local.

### Considerações Finais

A relação entre a guerra que permeava o país e a idealização de um sonho possível, através do contato com a literatura, aponta, na obra de Mía Couto, uma refração de toda a cultura social que compreende Moçambique. Inteiramente ligado a questões que transcorrem o território moçambicano, o autor tenciona em suas vastas obras, uma conflitualidade de temáticas que levam o leitor, em sua maioria não africano, a conhecer através da ficção toda a trajetória de lutas e desintegrações sofridas pelo povo moçambicano. No entanto, ‘Terra Sonâmbula’ possibilita uma série de possibilidades de leitura, pois o autor apresenta recursos míticos, simbólicos, noções de tempo e espaço, passado e presente, novo, velho, tradicional e moderno, no intuito de preencher as narrativas com histórias que remetessem a acontecimentos da realidade moçambicana.

Entendendo que os estudos dessa área de conhecimento estão ainda em processo de transição, podemos concluir que essa pesquisa oferece uma contribuição para estudos relacionados à cultura e tradições Moçambicanas, do mesmo modo que aborda as conseqüências que a luta pela independência e a recente guerra civil feriram a identidade de um povo abandonado e esquecido, visando interesses políticos internos, noções que só foram possíveis através de uma fiel análise ao romance ‘Terra Sonâmbula’, de Mía Couto.

### REFERÊNCIA

AMORIN, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: Brait, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave/Beth Brait. (org.). São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

COUTO, Mía. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DIOGO, Rosália. Configurações Espaciais em Terra Sonâmbula. **Cadernos CESPUC**. 21. (2010-2011). P.72-78.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Mia Couto**: espaços ficcionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Velho e velhice nas literaturas africanas de língua portuguesa. *In*: **Literaturas africanas de Língua Portuguesa**: Percursos da memória e outros trânsitos. 1. ed. Belo Horizonte: Veredas e Cenários, 2008. p.131-149.

GRUPTA, Akhil; FERGUSON, James. Mais além da cultura: espaço, identidade e política da diferença”. *In*: ARANTES, Antônio (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papyrus, 2000.

SARLO, Beatriz. **Paisagens Imaginárias**: intelectuais, arte e meios de comunicação. Trad. Rubia Prates e Sérgio Molina. São Paulo: EDUSP, 1997.

SECCO, Carmem Lúcia Tindó Ribeiro. O mar nas letras moçambicanas. *In*: SECCO, Carmem Lúcia Tindó Ribeiro (Org.) **Antologia do mar na poesia de língua portuguesa do século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, Coordenação dos Cursos de Graduação em Letras Vernáculas e Setor de Literaturas Africanas, 1999.

## **UALALAPI: REESCRITA E RESSIGNIFICAÇÃO EM VOZES FRAGMENTADAS**

Eliei Januario de Morais<sup>10</sup>  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

### **1 Introdução**

Ungulani Ba Ka Khosa, historiador e romancista, é um dos mais importantes escritores da literatura moçambicana, um ficcionista excepcional que publicou, em 1987, o primeiro romance moçambicano: 'Ualalapi'.

'Ualalapi' é uma narrativa tecida pelos fios da dessacralização da figura de Ngungunhane, importante imperador moçambicano que governou o reino de Gaza no fim do século XIX. O líder nguni eleito pelo governo, que assumiu o poder no período pós-Independência, como símbolo de resistência contra o domínio português, tem sua trajetória abordada por diferentes lentes construídas por Khosa. Nesse sentido, o romance se apresenta como uma reescrita da História muito bem ajambrada pelo autor, reconhecidamente formado em História e professor da disciplina. Como bem disse Chimamanda Adichie (2009), é preciso esquivar-se do perigo da história única, e é sob esse princípio que trabalha o autor moçambicano ao lançar um novo olhar à trajetória do controverso líder.

Para tratar de tais elementos, o estudo aqui proposto se divide em três partes, a saber: (i) reescrita da História de Moçambique tradicionalmente cultivada pelo governo pós-Independência; (ii) Resignificação alegórica de elementos religiosos ocidentais; e (iii), o multifoco narrativo adotado por Ungulani que, bem como as partes anteriores, também serve ao propósito de buscar outro caminho que não a narrativa única.

Em síntese, o trabalho tem por objetivo apresentar a narrativa estudada a partir de seus olhares e vozes divergentes a serviço de uma desentronização da figura do Leão de Gaza que estabelece, assim, um caleidoscópio que apresenta as muitas faces daquele que foi adotado como símbolo da resistência moçambicana aos seus opressores. Dessa maneira, é reescrito tal componente da história hegemônica de Moçambique.

### **2 A reescrita da História de Moçambique**

Como dito anteriormente, Ngungunhane, o Leão de Gaza, foi alçado pelo governo

---

<sup>10</sup> Projeto de pesquisa A exacerbação escatológica dos líquidos enquanto alegoria da ruína histórica em *Orgia dos loucos*, de Ungulani Ba Ka Khosa; demorais91@gmail.com

de Samora Machel, durante os anos de 1980, ao posto de símbolo da resistência moçambicana à colonização portuguesa, por conta de ter sido um grande imperador na região costeira de Moçambique, um líder que travou importantes batalhas contra Portugal até sua prisão em 1896. No entanto, Ungulani Ba Ka Khosa lança um fecho de luz sobre a História não oficial, expondo seus lados ocultos.

Pelas palavras da Profa. Dra. Vanessa Ribeiro (2013, p. 2), especialista em Ungulani: “sua ficção trabalha com personagens do real histórico que, ficcionalizadas, alcançam repensar a história oficial, desvelando novos sentidos que se encontravam ocultados.” Essa maneira de atuar de Ba Ka Khosa consta em ‘Ualalapi’, desde o seu início, pois a obra apresenta diferentes visões acerca de Ngungunhane. Para tal, parte do recolhimento de textos de personagens históricos que tiveram contato com o hosi de Gaza, entre os está o Ngungunhane, que conheci logo, apesar de nunca lhe ter visto retrato algum; era, evidentemente, o chefe de uma grande raça... um homem alto... e sem ter as magníficas feições que tenho notado em tantos dos seus, tem-nas, sem dúvida, belas, testa ampla, olhos castanhos e inteligente e certo ar de grandeza e superioridade [...] (AYRES D’ORNELLAS, 2018, p. 17). Era um ébrio inveterado. “Após qualquer das numerosas orgias, a que se entregava, era medonho de ver, com olhos vermelhos, a face tumefacta, a expressão bestial, que se tornava diabólica, horrenda, quando nesses momentos se encolerizava [...]” (LIENGME, 2018, p.17).

O fato de trabalhar com tais personagens reais, que tiveram significativa importância para a História de Moçambique e de Portugal - Ayres d’Ornellas, militar, escritor e político português, e Dr. Georges Liengme, missionário suíço que viveu em Gaza durante o governo de Ngungunhane - faz transparecer, assim, o desejo de reencaminhar a escrita da História, pois ao lançar mão de nomes dessa importância, Ungulani apresenta provas históricas relacionadas ao multifacetado hosi de Gaza que propõem uma desconstrução de sua figura, apesar de tecer uma obra literária sem compromisso com o *facto*.

Assim, o autor continua a encaminhar sua reconfiguração histórica ao adotar no prólogo a frase, de Agustina Bessa-Luís, que estabelece a relação entre História e ficção tão elementar à obra aqui estudada: “a História é uma ficção controlada” (2018, p. 19). A esse respeito, convém observar, também, o livro Cinema e História, de Marc Ferro (1992, p. 82) que, ao apresentar a História como um recorte daquilo que se deseja transmitir, lança luz sobre o fato de que a narrativa histórica é também dotada de ficção, um direcionamento proposital a serviço de um objetivo ligado ao historiador ou a quem ele serve.

Ao longo do romance, é perceptível que o autor segue uma perspectiva histórica

marginal que se apresenta através dos outros possíveis prismas acerca de Ngungunhane, tecendo, dessa maneira, um tipo de alegoria histórica, visto que a obra literária em questão surge como uma possibilidade de dizer ‘o outro reprimido’. Nesse sentido, vejamos o que diz Walter Benjamin acerca do conceito de alegoria:

[...] Vale dizer, o objeto é incapaz, a partir desse momento, de ter uma significação, de irradiar um sentido; ele só dispõe de uma significação, a que lhe é atribuída pelo alegorista. Ele a coloca dentro de si, e se apropria dela, não num sentido psicológico, mas ontológico. Em suas mãos, a coisa se transforma em algo de diferente, ela se converte na chave de um saber oculto, e como emblema desse saber ele a venera. Nisso reside o caráter escritural da alegoria (BENJAMIN, 1994, p. 205-206).

Ocorre, portanto, em Ualalapi um exercício de ressignificação da História, que é alegorizada através de uma escrita construída por vozes esquecidas. Ungulani, desse modo, direciona o olhar do leitor a essas vozes.

### **3 Releitura da tradição religiosa ocidental**

Em consonância com a reconstrução da História baseada na apresentação das distintas versões de Ngungunhane, Ungulani Ba Ka Khosa propõe, além disso, uma releitura da tradição religiosa ocidental ao ressignificar elementos bíblicos. O escritor reconstrói, de forma alegórica, cenas bíblicas, relacionando-as com cenas ficcionalizadas dentro do romance. Como afirma Chaves (2018, p. 10): “as notas da originalidade que tocam o enredo são amplificadas na estrutura da obra, que se nutre de elementos variados, que vão da incorporação de passagens bíblicas ao aproveitamento de provérbios africanos.”

Um excerto rico em tais elementos a ser destacado é o que trata dos momentos finais da vida de Damboia, irmã de Muzila, tia de Ngungunhane, acometida por uma hemorragia na região genital que a faz sangrar até a morte:

Ao segundo mês, creio, choveu como nunca durante duas semanas. O sangue dela escorreu ao rio, tingiu o de vermelho e matou os peixes que os ngunis não comiam. Os crocodilos passaram a viver nas margens. Era normal vê-los à soleira das portas ao raiar do dia. A princípio tentamos expulsá-los, mas eles vinham em maior número, aos milhares. Alguns velhos suicidaram-se. Outros, velhos e novos, morreram de sede, pois a água estava contaminada ao longo da extensão do rio (KHOSA, 2018, p. 64).

O trecho em referência apresenta relação significativa com excertos da Bíblia relacionados às pragas que acometeram o Egito durante a fuga do povo hebreu escravizado, mais especificamente em relação ao tingimento de vermelho do rio Nilo, coberto por sangue ao cumprimento da primeira praga, que levaria à morte os peixes de suas águas: E Moisés e



Arão fizeram, assim como o Senhor tinha mandado; e Arão levantou a vara e feriu as águas que estavam no rio, diante dos olhos de Faraó e diante dos olhos de seus servos; e todas as águas do rio se tornaram em sangue. E os peixes, que estavam no rio, morreram e o rio cheirou mal e os egípcios não podiam beber a água do rio; e houve sangue por toda a terra do Egito (ÊXODO, 7, p. 20-21).

Em outro excerto do romance, a Inkonsikazi, esposa principal de Ngungunhane, acusa Mputa, um vassalo do reino nguni, de tê-la ofendido, o que faz com que o hosi decida executar o homem. Ao acordar, nessa manhã nebulosa e aziaga, Domia sentiu as vísceras bulindo de forma arrebatadora e mortífera, mas não se preocupou tanto, pois sabia que tais dores sempre lhe vinham quando pensava nos pormenores do ato que arquitetava há anos, desde o dia em que seu pai, de nome Mputa, fora morto e retalhado por culpa da rainha, primeira mulher de Ngungunhane, nas terras que levam o nome de Inkonsikazi, que o acusara de proferir palavras tão injuriosas que as lágrimas lhe vieram ao rosto ao contar, entre soluços, ao rei que jurara pelo avô Manicusse que Mputa, cão sem nome e história, beijaria a terra por todo o sempre, porque palavras de tal malvadez não eram permitidas no seu reino e, muito menos, à mulher de um rei cujo respeito os súditos lhe deviam prestar com toda a serventia.

E, dizendo isso, com gestos largos e o rosto contraído, mandou o chitopo, nome dado ao arauto do reino, convocar a grande assembleia que devia reunir-se nessa mesma manhã, sem faltas e desculpas, pois uma afronta à sua mulher era um ultraje para si, rei de terras vastas, e a todo o povo do seu império que lhe deve dignidade e o orgulho de serem homens (KHOSA, 2018, p. 44).

A cena ficcionalizada por Ungulani, no fragmento em questão, tem muito em comum com a história de José do Egito, personagem bíblico que também foi acusado pela esposa de um grande líder, Potifar, general do exército egípcio, por tê-la ofendido, acontecimento que resultou na condenação de José ao cárcere.

E ela lhe pegou pela sua roupa, dizendo: deita-te comigo. E ele deixou a sua roupa na mão dela e fugiu e saiu. E aconteceu que, vendo ela que deixara a sua roupa em sua mão, e fugira para fora, chamou aos homens de sua casa e falou-lhes, dizendo: vede, meu marido trouxe-nos um homem hebreu para escarnecer de nós; veio a mim para deitar-se comigo, e eu gritei com grande voz; e aconteceu que, ouvindo ele que eu levantava a minha voz e gritava, deixou a sua roupa comigo e fugiu e saiu. E ela pôs a sua roupa perto de si, até que o seu senhor voltou à sua casa. Então, falou-lhe conforme as mesmas palavras, dizendo: veio a mim o servo hebreu, que nos trouxeste, para escarnecer de mim; e aconteceu que,

levantando eu a minha voz e gritando, ele deixou a sua roupa comigo e fugiu para fora. E aconteceu que, ouvindo o seu senhor as palavras de sua mulher, que lhe falava dizendo: conforme essas mesmas palavras me fez teu servo, a sua ira se acendeu. E o senhor de José o tomou e o entregou na casa do cárcere, no lugar onde os presos do rei estavam encarcerados; assim, esteve ali na casa do cárcere (GÊNESIS, 39: 12-20).

É possível observar a proximidade entre o texto bíblico e a narrativa aqui estudada, pois em ambos os casos um servo de uma figura de autoridade sofre uma acusação de sua esposa, o que resulta em uma condenação. Desse modo, é factível a conexão entre os episódios, o que nos leva a enxergar reinterpretção alegórica da história bíblica por meio da ficcionalização da acusação que recai sobre Mputa.

Ao apresentar de maneira muito bem orquestrada as versões possíveis de Ngungunhane, Ungulani se debruça, portanto, sobre outra maneira de interpretação de elementos preciosos ao Cristianismo, religião ocidental predominante ou, mais especificamente, a religião dos colonizadores de Moçambique. Tudo se organiza de maneira a apresentar a multiplicidade de possibilidades de vislumbrar uma narrativa que antes se colocava como única.

Ao criar as vozes divergentes acerca da narrativa religiosa, Ba Ka Khosa trabalha sua dessacralização, bem como o faz com a figura do líder, ao apresentar suas outras faces, pintando um quadro que expõe diversas imagens. O autor prossegue nesse movimento de desconstrução e fragmentação ao adotar, na obra, o multifoco narrativo.

#### **4 Multifoco narrativo**

Os raios de sol sempre descobrem as faces escondidas do diamante, mesmo se enterrando na areia. É só preciso saber ver (PEPETELA, 2000, p.101.).

Assim como Pepetela, em seu livro 'A geração da utopia', Khosa toma a si o lugar do astro rei, parecendo buscar em sua obra as 'faces escondidas do diamante', ao passo que ilumina, na narrativa evocada por cada personagem ou texto histórico, um ângulo diferente da estória, uma face diferente de um diamante que está a ser lapidado pelo escritor moçambicano. Os raios de sol são refletidos de maneira diferente a cada lado do diamante, pois, ainda que se trate de uma mesma joia, as perspectivas se modificam ao penetrar dos raios solares em suas superfícies distintas.

A verdade, por trás da estória contada, é como um diamante que possui diversas faces a serem reveladas àquele que lhe observa com atenção os detalhes. No entanto, a partir

de ângulos diferentes, a peça pode parecer diferente a um observador, ao ser contrastado com o testemunho de um terceiro. A escrita de Ungulani busca esse efeito: fragmentar as visões acerca de uma verdade, a quebra de uma máxima única. Nas palavras de Rita de Cássia Natal Chaves:

A mudança do foco narrativo, desdobrado pelas vozes dos muitos narradores que o texto nos vai apresentar, é bem um indicador de que a verdade não pode ser vista como um bem absoluto, [...] Ela, a verdade, surge então do coletivo, da integração de pontos que se podem tocar e afastar, a um só tempo (CHAVES, 2005, p. 94).

Em ‘Ualalapi’, as vozes dissonantes servem ao propósito de apresentar as várias faces de uma verdade, as diversas perspectivas do contado. Ao conectar narrativas que se mesclam a documentos oficiais sobre o acontecido, em referências documentadas a Ngungunhane e a outros personagens fundamentais, e somá-las à narrativa ficcionalizada a partir do contado fora da História tradicional, Ungulani confere uma pluralidade de prismas acerca do narrado. Assim, o autor apresenta uma ‘verdade’, apenas para que, em seguida, possa apresentar outra versão do que foi dito anteriormente e, assim, dar continuidade à sua desconstrução do ponto de vista único.

O excerto intitulado ‘Fragmentos do fim’ apresenta o relatório do Coronel Galhardo acerca de uma missão de busca por Ngungunhane:

Estão cumpridas as ordens de V. Exa. A coluna do meu comando efectuou marcha sobre Manjacase. Chegado a lingua, provoqueei o inimigo em combate, bombardeando a povoação. gente do Ngungunhane apareceu no bosque que circunda e oculta o Kraal, em pequenos grupos, respondendo apenas com alguns tiros de espingarda ao fogo de artilharia de coluna, que os dispersou rapidamente. Em seguida, deixando o comboio devidamente escoltado, marchei sobre o Manjacase, que encontrei abandonado, mas com muitas munições e objetos de uso dos habitantes, tudo na desordem própria duma precipitada fuga. Os auxiliares saquearam a povoação e o chigocho do régulo, que logo depois mandei incendiar, ficando tudo completamente destruído, e voltando com a coluna ao bivaque na lingua (KHOSA, 2018, p. 52).

A partir do relato de Galhardo, seu leitor enxerga apenas uma missão de busca que ocasionou a fuga do inimigo, no entanto, em seguida ingressa no texto um narrador intruso, que dirá as seguintes palavras: um relatório pormenorizado, prolixo, mas falho em aspectos importantes que o coronel omitiu ao não registrar o fato de ter profanado como um ímpio o lambelho, urinando com algum esforço sobre o estrado onde Ngungunhane se dirigia na época dos rituais e, muito menos, os escarros que atirou à parede de troncos, misturados com o tabaco do charuto que ostentava entre lábios queimados. O roubo de cinco peles de leão que ostentou na metrópole, como resultado duma caçada perigosa em terras africanas.

O fato de ter, pessoalmente, esventrado cinco negros com o intuito de se certificar da dimensão do coração dos pretos. O fato de ter se mantido sóbrio e sereno face às labaredas que comiam as palhotas da capital do império e ao choro das crianças em chamas que gatinhava desesperada, por entre o fogo e os troncos queimados e o capim e o adobe que desabava, procurando a vida na estupidez da guerra.

A propósito desse homem, o então comissário régio de Moçambique, Antônio Enes (1985), escreveu, anos mais tarde, nas suas memórias, o seguinte: “se na galeria dos homens ilustres estiver inscrita a bravura, a tenacidade, o respeito pelo homem, a bondade, o amor à pátria, o Coronel Galhardo tem assento por mérito próprio” (KHOSA, 2018, p. 52-3).

Ao apresentar a face monstruosa do Coronel Galhardo, o narrador intruso confere o necessário lado oculto da história que não se saberia sem as suas palavras. A outra face da verdade é explicitada, em contraponto ao supracitado relatório oficial.

Em complemento, o multifoco narrativo, que se caracteriza como mais um movimento de fragmentação e ressignificação adotado na obra, pode ser classificado, pelas palavras de Padilha (2007, p.221), como um movimento de desmobilização do que é contado e que cumpre, ainda, com o rompimento da imobilidade de um único ponto de vista. Assim, Khosa tece, com maestria, uma série de divisões que fragmentam a narração, criando, desse modo, um mosaico de vozes dissonantes, mas que de alguma maneira se complementam.

## 5 Considerações finais

A análise aqui proposta permite, portanto, dizer que o romance ‘Ualalapi’ se configura como uma espécie de arauto que traz uma nova História a ser contada acerca do controverso líder nguni Ngungunhane, mas por que não dizer que a reescrita acerca da vida do Leão de Gaza seria também, com efeito metonímico, uma tentativa de reescrever a própria História de Moçambique, configurando, assim, a sua segunda libertação?

Com efeito, a reescrita de tramas bíblicas complementa a ação anterior, pois ao ressignificar os acontecimentos bíblicos o autor encaminha uma nova possibilidade de leitura do texto religioso, bem como o feito com a imagem do hosi de Gaza. E, ainda, questionar a história trazida pela religião do colonizador se assemelha ao questionar a eleição da figura de Ngungunhane como herói, visto que, em ambas as iniciativas, há um esforço para apresentar possibilidades outras que não as impostas pelo poder vigente, seja no âmbito religioso ou político.

Por fim, a adoção do multifoco narrativo na obra cumpre a função intrínseca ao livro

de trazer as variadas verdades possíveis acerca da icônica figura moçambicana ao leitor. Parece ser esse o intuito de Ungulani Ba Ka Khosa, ao mirar as vozes silenciadas através dos tempos e dar-lhes a vez de se assentar na roda da contação de estórias, iniciando um novo *karingana wa karingana* moçambicano.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Discurso na Conferência anual - TED global 2009**, realizado em Oxford, em 22 de julho de 2009. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br)>. Acesso em: 06 fev.2020.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. Cotia, SP: Ateliê, 2005.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KHOSA, Ungulani Ba Ka. **Gungunhana**. São Paulo: Kapulana, 2018.

PADILHA, Laura. **Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. Niterói: EdUFF, 1995.

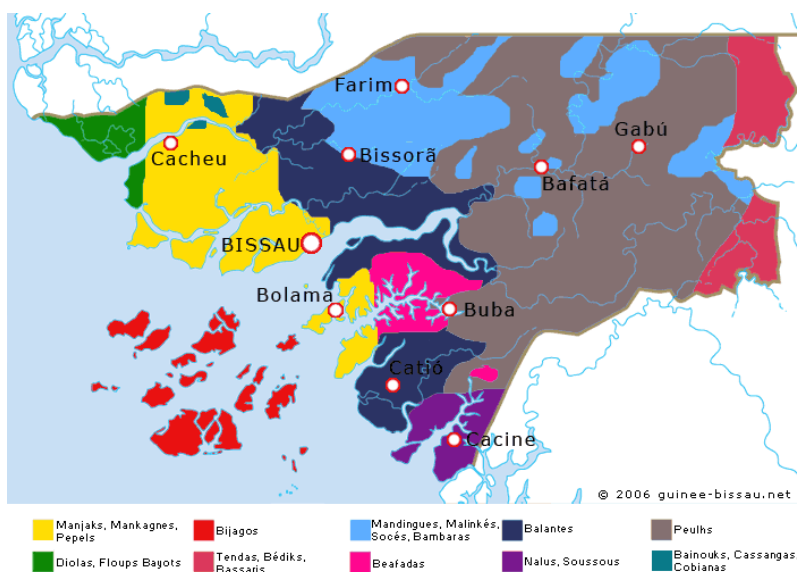
PEPETELA, **A geração da utopia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

RIBEIRO, Vanessa. Ungulani, Paulina e as várias faces de Ngungunhane. Rio de Janeiro, **Mulemba**. UFRJ, V.1, n. 8, p.141 - 151 . jan./ jul. 2013.

## JOSÉ CARLOS SCHWARZ: CINEMA, POESIA, MÚSICA E HISTÓRIA DA GUINÉ-BISSAU

Guilherme Rezende Machado  
UFRJ, Bolsista PIBIC/ CNPq

Este texto tem como primeiro intuito estabelecer um diálogo com obras de arte – poesia, música, filme – acerca da Guiné-Bissau. Diálogos possíveis que, levados pela mesma motivação deste texto, possam voltar os olhos para a multifacetada cultura que compõe esse multifacetado país africano. Antes de qualquer influência da língua portuguesa, fator que coloca o referido país ao lado de Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Brasil, Guiné-Bissau é um mosaico cultural, cujas manifestações artísticas precisam ser entendidas a partir das relações culturais que se interinfluenciam. Dessa forma, a poesia e a música de José Carlos Schwarz e o documentário de Adulai Jamanca sobre esse músico e poeta representam, não só, a possibilidade de dialogar sobre a arte guineense, mas principalmente, uma representação da potência dialógica da arte no processo de independência e pós-independência da Guiné-Bissau.



Mapa da Guiné-Bissau. Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/813603488907663834/> Acesso em 02/11/2018)

Situada na costa ocidental do continente, a Guiné-Bissau tem como constituição histórica a influência do Império Mali que, no passado, se estendia do interior do continente até a região costeira, transbordando os limites posteriormente impostos pela Conferência de Berlim de 1885, que foi responsável pela divisão das então colônias de países europeus na

África, tendo demarcado, já no século XX, as fronteiras da Guiné-Bissau com o Senegal, ao norte, e com a Guiné, ao sul e ao leste. No entanto, os recortes impostos pela referida conferência nem de longe representam as segmentações que os diferentes povos dessa região sofreram. Enquanto algumas etnias encontram-se dentro das fronteiras estabelecidas pela Conferência de Berlim, povos como Diolas, Nalus, Tendas, Bédiks e Bassaris foram fragmentados pelas fronteiras impostas, cujos traços, ao entrecortarem comunidades dividindo-as entre países diferentes, tiveram efeitos nocivos ao despedaçá-los, não só no que tange às respectivas tradições e suas formas de (r)esistir, mas ainda na impossibilidade de uma união contra o outro, o estrangeiro português que ali chegou em meados do século XV e se manteve dominador sustentado pelo regime escravocrata e seus desdobramentos até a independência em 24 de setembro de 1973.

Diante desse quadro de segmentação dos povos da então Província Guiné-Portuguesa, a década de 1950 (momento que nos é mais caro aqui) será marcada pela fundação do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em 1956 (SECCO, *In*: SEMEDO, 2011, p.50).

Liderado pelo pensador e combatente Amílcar Cabral, o processo revolucionário tinha como intuito a retomada dos caminhos ascendentes da própria cultura, algo que, para Cabral, necessitava inescapavelmente de uma identidade comum entre caboverdianos e guineenses, como africanos, para o reconhecimento e enfrentamento ao colonizador. Também poeta, podemos encontrar na obra de Amílcar Cabral dois momentos que sintetizam essa identidade e enfrentamento. Enquanto residiu nas ilhas de Cabo Verde, a insularidade foi um traço unificador do sentimento comum de ser caboverdiano em sua escrita.

O medo do mar, abismo onde padeceram escravos e a ancestralidade africana, torna-se, num segundo momento de Amílcar, o motor de sua revolta; "o que antes era impedimento passou a ser um caminho para a união e intercâmbio das ações revolucionárias que marcaram o fim da década de cinquenta" (SECCO. *In*: SEMEDO, 2011, p.54).

No documentário 'Cabralista' sobre Amílcar Cabral,

[...] perante o mundo e perante a África, perguntamos: Será que o português estava certo, quando afirmou que nós somos povos não civilizados, povos sem cultura? Perguntamos: Que manifestação de civilização e cultura é maior do que a dada por um povo que pega em arma para defender sua pátria, o seu direito à vida, ao progresso, ao trabalho e à felicidade (LOPES, Cabralista, parte 1, documentário, 2011).

Especialmente a pauta da cultura, sempre vigente nas colocações e posicionamentos de Amílcar Cabral, é fator que torna ainda mais notória a importância dele para este trabalho.

Fundamentada em um marxismo não ortodoxo, que se debruça sobre as relações culturais para além da questão estritamente materialista, o pensamento, ou seja, a filosofia de luta de Cabral dialogou, pessoalmente e através de seu legado, com José Carlos Schwarz e sua poesia. Imbricados, José Carlos Schwarz, Amílcar Cabral e a Independência da Guiné-Bissau são temas indissociáveis, como bem revela o documentário de Adulai Jamanca que iremos analisar.

O episódio conhecido como ‘Massacre do Porto de Pindjiguiti’, em 1959, quando as forças portuguesas abriram fogo matando dezenas de grevistas, marca a intensificação de ações revolucionárias do PAIGC, que irão durar até a independência em 1973, proclamada meses após o assassinato de Amílcar Cabral. Essa década de resistência e conflitos pela independência está registrada nas músicas e poemas de José Carlos Schwarz, sendo exemplo ímpar do que Cabral chamava uma revolução também pela cultura, o que podemos constatar pela interpretação da letra da canção ‘Ke ki mininu na tchora’ transcrita a seguir em crioulo guineense e em português:

**Ke Ki Mininu Na Tchora?**

Ke ki mininu na tchora?  
I dur na si kurpu  
Ke ki mininu na tchora?  
I sangui ki kansa odja

Pastru garandi bin  
Ku si ovus di fugu  
Pastru garandi bin  
Ku si ovus di matança

Montiaduris ki ka kunsidu  
E iara e fuguía na tabanka  
Montiaduris pretus suma nos  
E iara e fuguía na bulanha

Matu kema Kasa kema  
Dur, dur, dur na no alma (José Carlos Schwarz).

**Por que é que o menino chora?**

Porque é que o menino chora?  
É a dor em seu corpo  
Porque é que o menino chora?  
Está farto de ver sangue.

O pássaro grande veio  
Com os seus ovos de fogo  
O pássaro grande veio  
Com os seus ovos de matança.

Caçadores desconhecidos vieram



Erraram e abriram fogo na aldeia.  
Caçadores pretos como nós  
Erraram e abriram fogo na nossa horta.

A casa queimou  
O mato queimou  
Dor, dor, dor na nossa alma (José Carlos Schwarz).

Aqui temos o relato poetizado da guerra, da violência, da inconformidade, fatores extremamente importantes que devem ser registrados para a construção de uma memória nacional, como também o papel da cultura. Vemos ainda, contudo, a evocação de um eu-lírico muito próximo a uma parcela do povo guineense padecendo indefeso, vítima dos ataques e tiroteios. Pelas metáforas “O pássaro grande veio/ Com seus ovos de fogo/ O pássaro grande veio/ Com seus ovos de matança”, é possível imaginar um eu-lírico tão frágil que sequer entende o mecanismo dos bombardeios aéreos, mas jamais esquece o trauma que ela gerou. O foco no menino que está a chorar também é elemento que nos transporta para o extremo de um contexto perverso. O menino não tem nome, é mais um entre as tantas crianças que estão sós, descontextualizadas e sem perspectiva de futuro, o que ainda nos remete ao mal e às muitas cicatrizes que a guerra deixará às gerações futuras.

No trecho “Caçadores desconhecidos vieram/ Erraram, e abriram fogo na aldeia/ Caçadores pretos como nós/ Erraram, e abriram fogo na nossa horta”, o sujeito poético não hesita em denunciar a violência entre as pessoas pretas, ‘cipaios’ que lutaram contra os próprios irmãos negros, tema tão caro a Amílcar Cabral que não aceitava isso, como pensador da construção de uma africanidade para a luta contra o colonizador.

A capacidade de José Carlos Schwarz criar afeto e reconhecimento na população da Guiné-Bissau é inédita, tanto pela representação poética comum a seus interlocutores, mas primordialmente pelo fato de ele ter sido o primeiro músico guineense a tocar na rádio músicas em língua crioula, fator fundamental de unificação das diferentes etnias guineenses que viam naquela altura uma ameaça presente na língua portuguesa imposta pelo colonizador.

Além dos poemas e letras de canções que abordavam o dia a dia do povo da Guiné-Bissau, José Carlos ainda foi protagonista e pioneiro, por compor usando elementos musicais modernos. A utilização da guitarra foi uma repaginação nos arranjos e melodias da musicalidade guineense. Ainda em ‘Ke ki mininu na Tchora’, o canto lamentoso, a repetição da palavra dor na entonação de choro e súplica tornaram inequívoco o contexto focalizado pela música, além de inconfundível o som do que mais tarde viria a se chamar o Cobia

Djazz, banda constituída com um grupo de amigos que torna José Carlos Schwarz conhecido e famoso.

Já o documentário de Adulai Jamanca recupera a história não só de José Carlos Schwarz, mas a de Amílcar Cabral e a da Guiné-Bissau. Segundo Manuela Penafria (1999), em seu livro ‘O filme documentário’, as primeiras filmagens da história do cinema tiveram como intuito “tornar lentos os acontecimentos que ocorre[ra]m rapidamente e, posteriormente, o seu contrário: tornar rápidos os movimentos que ocorre[ra]m lentamente [...]” (1999, p. 37).

Dessa forma, é possível pensar o documentário de Adulai Jamanca, primeiramente, como um processo que fixa o contexto historicocultural em que viveu José Carlos Schwarz, provocando, pelo ritmo lento, uma desaceleração temporal que nos possibilita olhar mais atentamente para o poeta e cantor guineense, reconhecendo-lhe a grande importância que teve na história da independência da Guiné-Bissau. Doutro modo, mas ainda sendo outra faceta da mesma produção fílmica, o documentário descreve, poeticamente, a partir de vários pontos de vista, um período de conflitos de um tempo penoso, projetado na tela em menos de uma hora, mas que, certamente, naqueles anos vividos por Amílcar e José Carlos Schwarz, custaram muito a passar.

Ainda pensando com Manuela Penafria (1999, p. 39), algumas características são fundamentais para a interpretação da obra de Adulai Jamanca. Primeiramente, em consonância com filmes precursores do gênero documentário (ainda que tal designação tenha vindo *a posteriori*) dos diretores Robert Flaherty e Dziga Vertov, o filme ‘José Carlos Schwarz: a voz do povo’ é um documentário, cuja poética, que envolve linguagem e imagens, reside fortemente na montagem e organização das cenas. Citando a autora:

Os modos de organização da informação que podemos designar por estratégias e estilos usados em documentários mudam. Quando questões econômicas, sociais, políticas, meios técnicos disponíveis, afetam e condicionam a produção documental, o que permanece é a preocupação do documentarista de encontrar a forma adequada para apresentar determinado conteúdo respondendo a uma questão essencial: como organizar/dispor a informação (imagem e som) num filme (PENAFRIA, 1999, p. 56).

Essa preocupação do documentarista se faz presente no documentário ‘Carlos Schwarz: a voz do povo’, justamente a partir da organização fílmica que mescla poemas, músicas, fotos, vídeos, entrevistas que possibilitam múltiplas entradas para a compreensão não só da figura do poeta e do grande líder Amílcar Cabral, mas ainda compõem um papel crucial para a construção do próprio filme que também representa, criticamente, vários momentos da história da Guiné-Bissau.

A importância de José Carlos nos é trazida já nas primeiras cenas, em que a câmera registra o tributo deixado pelo poeta-cantor, mesmo após o vigésimo nono ano de sua morte. A sequência de entrevistas prioriza as principais características da vida de Schwarz. A musicalidade e a vertente artística, elementos centrais do filme, são trazidas através da oralidade de Duko Castro Fernandes, figura de grande influência nos primeiros contatos do poeta com a música. A vida amorosa de Schwarz, tão presente na sua poesia durante todo o tempo em que escreveu, é liricamente relatada por Maria Tereza Loft Fernandes, namorada do cantor. Os aspectos políticos da figura pessoal de José Carlos são exaltados por Filinto de Barros, enquanto o teor político da poesia, música e figura artística é decantado por Delfin Silva.

Tantos aspectos são tratados de forma separada pelas entrevistas, fotos, poemas, músicas, porém não nos levam a enxergar a figura de Schwarz como multifacetada, mas sim, como bem resume Delfin Silva, simbiótica. E a simbiose não reside apenas na figura-tema do documentário que é José Carlos Schwarz; entretanto, de maneira sutil e quase imperceptível, o filme nos deixa com a sensação de que o documentário 'José Carlos Schwarz: a voz do povo' trata, não apenas, da vida do poeta-cantor, mas da história e da cultura da Guiné-Bissau, sendo fundamental para a compreensão da mudança da música guineense. É, por conseguinte, uma narrativa fílmica que reflete sobre a história da música na Guiné-Bissau, um filme ainda sobre as transformações culturais e políticas pelas quais o contexto guineense passou, como a afirmação da importância da língua crioula e a denúncia dos abusos, tanto coloniais quanto referentes aos conflitos civis da pós-independência.

Não é objetivo nosso esgotar as possibilidades de análise da correspondência entre o filme, a música e as vidas de Amílcar Cabral e José Carlos Schwarz, todavia nos é caro notar e ressaltar que a consciência política, na concepção mais ampla desse conceito, se realiza, notoriamente, pela intersecção dessas artes com a história guineense.

Desse modo, encerramos nosso texto, tendo ainda como horizonte de reflexão, aquelas questões que levantamos inicialmente: Qual o valor de uma perspectiva política para a produção estética? Nos dias atuais, nos dias anteriores e, ainda, nos dias do porvir, quais são os elementos estéticos que fazem as obras de arte confluírem e se fortalecerem na formação de um tecido (e, por que não dizer, um dos belos e representativos panos guineenses?!) contra as versões hegemônicas que escondem a história contada pelos vencidos? Qual o impacto causado pelas obras artísticas que se interinfluenciam, em relação à forma de ver e rever a história, quando, diferentemente das narrativas e discursos

hegemônicos, música, poesia e filme juntam os cacos de uma mesma garrafa/história que havia sido jogada ao mar?!...

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Notas sobre literatura**. Trad. Jorge de Almeida. Madri: Akal, 2003.
- AUGEL, Moema Parente. **Ora di kanta tchinga: José Carlos Schwarz e o Cobia Djazz**. Bissau: Guinegráfica e Editora Escolar, 1997.
- AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombros**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- JAMANCA, Adulai. **José Carlos Schwarz: a voz do povo**. Documentário. Bissau: FX Filmes, 2006. 52 min.
- LOPES, Valério. **Cabralista**. Documentário sobre vida e obra de Amílcar Cabral. Cabo Verde, 2011. Disponível: em <http://www.warscapes.com/videos/cabralista-amilcar-cabral-documentary> Acesso em 12/11/2018.
- PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário**. Lisboa: Edições Cosmos, 1999.
- SECCO, Carmen Lucia Tindó. *In: SEMEDO, Odete Costa e RIBEIRO, Margarida Calafate (org). Literaturas da Guiné-Bissau: cantando os escritos da história*. Porto: Edições Afrontamento, 2011.
- SILVÉRIO, Válder Roberto (org.). **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-História ao século XVI**. Coordenação de Válder Silvério e autoria de Maria Coria Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.
- SILVÉRIO, Válder Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Século XVI ao século XX**. Coordenação de Válder Silvério e autoria de Maria Coria Rocha e Muryatan Santana Barbosa. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.
- SOURIAU, Etienne. **A correspondência das artes: elementos de estética comparada**. Trad. Maria Cecília Pinto e Maria Helena Cunha. São Paulo: Cultrix; EdUSP, 1983.
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

## NÃO ME PROCURES NAS FRONTEIRAS QUE NÃO TENHO: ANA MAFALDA LEITE E A POÉTICA DO ÍNDICO

Gustavo Henrique Rückert (UFVJM)<sup>11</sup>

[...] nós, os da costa, éramos habitantes não de um continente, mas de um oceano. Eu e Surendra partilhávamos a mesma pátria: o Índico. E era como se naquele imenso mar se desenrolassem os fios da história, romances antigos onde nossos sangues se haviam misturado. Eis a razão por que demorávamos na adoração do mar: estavam ali nossos antepassados, flutuando sem fronteiras (KINDZU, personagem de Terra sonâmbula, de Mia Couto).

### 1 Fronteiras do ontem, fronteiras do agora

Diversas são as formas com que se pode encarar a contemporaneidade. A mim, interessa pensar o presente como persistência do passado. De Proust a Lobo Antunes, de Freud ao realismo animista das literaturas africanas, de Dalí a Eisenstein, é possível depreender que o passado não ‘foi passado’. Pretérito nunca perfeito, o passado social e psicológico invade o presente e nele sempre se manifesta. Sendo assim, não há como entender o hoje sem estudar o ontem. Não há como pensar as literaturas africanas no século XXI, sem entender a perspectiva colonial das literaturas europeias nos séculos anteriores. As fronteiras que, no presente, os escritores africanos rasuram foram desenhadas nas linhas dos textos de outrora. Por isso, peço licença aos leitores para voltar a ‘Os Lusíadas’.

“Eis aqui, quase cume da cabeça / De Europa toda, o Reino Lusitano, / Onde a terra se acaba e o mar começa” (CAMÕES, 2008, p. 84). É a partir desse cartografar exemplificado em Camões – mas que também poderia ser observado em Caminha, Corte-Real, entre outros que adotaram o deslocamento, como perspectiva de escrita no século XVI – que as fronteiras do império foram estabelecidas para além do aspecto físico. De um lado, cume da cabeça da Europa toda, Portugal como centro irradiador da civilização. De outro, a alteridade: os pouco humanos adamastores, brutos polifenos, selvagem ora ameaçadores ora ingênuos, necessitados da intervenção colonial. E o mar que os separa, nesse sentido, torna-se elemento crucial. Tendo seus perigos dobrados, torna-se um mar conquistado. Sendo assim, é o ‘mar português’, como seria retomado no século XX por Pessoa. E se o mar é assumido como português, o deslocamento é, por direito, também lusitano.

Assim, o colonialismo acabou por cartografar uma fronteira de sentido ambíguo a partir da figura do oceano. Para os portugueses, povo à imagem e semelhança de Vasco da Gama épico, essa fronteira é mobilidade. Para os africanos, meros objetos da conquista e descrição colonial, essa fronteira é imobilidade.

---

<sup>11</sup> Professor Adjunto de Literaturas em Língua Portuguesa (UFVJM). Coordenador do Projeto de Pesquisa “Pós-colonialismos em Língua Portuguesa: Língua, Identidade e Política”.

Dessa forma, para além do aspecto físico, a imobilidade imposta a partir das fronteiras coloniais é identitária. A partir do seu estudo sobre Frantz Fanon, o teórico indiano Homi Bhabha (2013, p. 94-94) destaca a imposição de uma imagem ao sujeito colonial, enquadrando-o e, portanto, tornando-o estático:

[...] a imagem é apenas e sempre um acessório da autoridade e da identidade; ela não deve ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade. [...] A imagem é a um só tempo uma substituição metafórica, uma ilusão de presença, e, justamente por isso, uma metonímia, um signo de ausência e perda.

Se a descoberta é, como destaca Boaventura de Sousa Santos (2010), uma via sempre de mão dupla – quando os portugueses chegam à África, também são descobertos pelos africanos – ela passa a ser reduzida à unilateralidade. A representação colonial leva ao enquadramento desses sujeitos em uma imagem, ficando reduzidos à condição de imobilidade, como objetos representados pelo imaginário colonial.

Pensar o trânsito contemporâneo entre os países que compõem a Comunidade Lusófona é, então, pensar o deslocamento entre as fronteiras erigidas no contexto colonial e que buscaram fixar identidades a partir das relações no âmbito da colonização. É o que faz Ana Mafalda Leite (2017) em ‘Outras fronteiras: fragmentos de narrativas’. Tendo nascido em Portugal, a autora citada cresceu e iniciou seus estudos em Moçambique, de onde retornou para, atualmente, ocupar o posto de docente de Literaturas Africanas na Universidade de Lisboa. Apesar de ser mais reconhecida pelo público brasileiro em seu trabalho como pesquisadora e ensaísta<sup>12</sup>, Ana Mafalda apresenta uma trajetória de mais de trinta anos de poesia.<sup>13</sup> ‘Outras fronteiras’, publicada em 2017, é sua nona coletânea de poemas. É, porém, sua primeira obra poética publicada no Brasil.

## 2 Outras fronteiras

‘Outras fronteiras’ divide-se em quatro partes. A primeira, intitulada ‘Como se a manhã do tempo despertasse’, aborda as fronteiras do próprio sujeito lírico, enunciado em sua condição de deslocamento: “Saberei porventura os lugares de onde fala esta voz? Os enigmáticos espelhos de onde se olha” (LEITE, 2017, p. 10). Já a segunda parte, ‘Poemas de Moatize’, constrói-se a partir das recordações da infância em Moçambique: “abriram-se os portais e aqueles com quem sempre estive vão e veem passam / atravessam a fronteira”

12 Destaco aqui as obras A Poética de José Craveirinha (1990), Oralidades & Escritas nas Literaturas Africanas (1998) e Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais (2003).

13 Destaco aqui as obras Em sombra acesa (1984), Rosas da China (1999) e Livro das encantações (2005).

(*Idem.*, 2017, p. 22). A terceira parte, ‘Homônima ao livro’, aborda a perspectiva da escrita dos viajantes acerca das terras de Moçambique, unindo suas vozes à do sujeito lírico: “os caminhos são sempre outros, bocas línguas pombeiros sertanejos informantes / desaparecem nos caminhos” (*Ibid.*, 2017, p. 41). Por fim, a última parte, ‘O índico em Marrakesh’, reescreve os deslocamentos tomando como referência o Oceano Índico. A partir da perspectiva do hibridismo cultural, assinala-se a diferença por meio dos elementos das mais variadas paisagens entre ocidente e oriente: “devagar fomos chegando pelas ruas e múltiplas portas da cidade cor rosa velho / aromatizada de especiarias de incensos e véus inesperados” (*Ibid.*, 2017, p. 58).

Em comum às quatro partes está o manifestar de ‘Um sujeito lírico em trânsito’, como já anunciava a seção que abre a obra. Ao movimentar-se pelas fronteiras do antigo império, relativiza-as. Relativiza-as não simplesmente do ponto de vista físico, mas identitário – dialogando, assim, com as fronteiras culturais erigidas no processo colonial.

De acordo com Doreen Massey (2008), o espaço não pode ser considerado como algo estático, tal qual o limitaram os estudos que o definiram em oposição funcional ao tempo. Para a geógrafa citada, o espaço está sempre em construção e caracteriza-se pela multiplicidade, uma vez que é produto de interrelações. Nesse sentido, pensar o espaço é pensar na disputa de narrativas que procuram significá-lo e ressignificá-lo.

Em ‘Outras fronteiras’, o sujeito lírico em trânsito insere sua voz em meio a essas disputas acerca dos espaços envolvendo o trajeto entre África e Europa. Dessa forma, cartografa o espaço outrora caracterizado pelo colonialismo português na contracorrente. Tomando como ponto inicial da construção de sentidos Moçambique – o local da infância assinalado pela referência metonímica a Moatize –, o deslocamento assume um sentido inverso à literatura de viagem colonial: da ‘colônia’ aos ‘outros mundos’. É no solo africano que a terra acaba e o mar começa. O sujeito detentor da voz, aquele que nomina o espaço e a alteridade, parte de África, (torna-se inevitável, aqui, a referência ao romance ‘Partes de África’, de Helder Macedo (2015), que também anuncia a África como ponto de partida pelo recurso da rememoração da infância).

Essa poética de um deslocamento que parte de África, transgredindo as fronteiras do mundo colonial, é assinalada textualmente das mais variadas formas. Elenco, nesse sentido, as seguintes imagens do transitar, presentes no decorrer dos poemas: ‘roda de insetos’; ‘feitiço de escrita’; ‘azul ultramarino’; ‘bola de tênis’; ‘rio Moatize’; ‘Máscara Kapoli’; ‘Máscara Kampini’; ‘Máscara Dzwirombo’; ‘geometrias do acaso’; ‘interstícios’. Igualmente, elenco as fronteiras transgredidas por essas imagens: dia e noite; poeta e poesia; vida e morte; criadores

e criaturas; homens e animais; chuva e queimada; água e terra; ocidente e oriente; poesia e cartografia; voz do eu e voz do outro; um lado e outro da quadra de tênis; as cores, os aromas e as texturas.

### 3 Poesia e deslocamento

As imagens elencadas propõem a transgressão das mais diversas linhas divisórias que a compreensão humana impôs ao mundo para controlá-lo, tornando-se o próprio poema algo que escapa aos contornos e não pode ser apreendido em suas fronteiras. Nesse sentido, destaco o poema ‘Fronteiras, de que lado pergunto-me’ (LEITE, 2017, p. 34-36):

#### Fronteiras, de que lado pergunto-me

onde terá começado a fronteira do dia com a noite? A fronteira da água com a terra? A do azul com o lilás? Porque tão dividido.

o mundo em dois? no tratado de tordesilhas levou-se a ibéria ao novo mundo e mais tarde sentados em Berlim muitos outros desenharam os mapas a compasso e esquadro.

um continente não interiormente navegado diziam kurtz apontando o dedo ao acaso em caligrafias de cor ou a tinta da china um coração das trevas mapa cor de rosa a estilete gravado.

nas mãos os mistérios arcos de décadas em bissectriz dançando a caneta em forma de bisel.

Se, por um lado, a estrofação é uma forma de dividir os versos, levantando fronteiras em um texto poético, por outro lado, busca-se uma forma fluida por meio dos *enjambements*, do fluxo expressivo, dos versos longos, das iniciais minúsculas, da profusão de diferentes vozes pelas referências intertextuais. É assim que essas primeiras estrofes transitam das fronteiras astrológicas (dia e noite), substanciais (água e terra) e cromáticas (azul e lilás) para pensar as fronteiras geopolíticas do passado colonial. É assim que o imaginário orientalista (SAID, 2007) é evocado como forma de definir o espaço alheio, seja por meio dos textos ficcionais, como ‘Coração das trevas’ (1889), de Joseph Konrad, seja por meio de acordos políticos, como o ‘Tratado de Tordesilhas’ (1494) ou a ‘Conferência de Berlim’ (1884-1885), ou ainda, por meio das pretensões lusitanas sobre o domínio de territórios africanos no ‘Mapa Cor-de-Rosa’ (1890).

E se a cultura orientalista do colonialismo, com caneta, estilete, bisel, bissectriz segmentou, definiu, catalogou e classificou territórios, culturas, línguas e povos, o sujeito-lírico utiliza o espaço de seu poema para escrevê-lo a partir do interstício: o espaço intervalar entre literatura e realidade, entre ficção e política, entre poesia e narrativa, entre versos e



estrofes, entre o espaço colonial imposto e o espaço assumido pelos sujeitos que herdaram a sociedade colonial. As estrofes seguintes destacam justamente essa condição intersticial, a partir da qual escreve:

[...] de que lado pergunto-me nasce o aroma do coração? Meu índico pé ponto de nó laçada entremeio azurro azure azula-me o chão em haurir de fogo misturo-me nas volutas e entranço-me num subir de velas talvez copra e curcuma o lançado mapa estilhaçado em panos esvoaçantes desafia-me as escolhas de territórios em água marinha lápis lazúli quartzo de lua resplendor quero ser assim repartida em minhas pedrinhas espalhada em rios de terra e minérios quentes carvão bauxite malaquite em chama meu amor minha terra meu leito de desejo não me procures nas fronteiras que não tenho

Ao (in)definir-se textualmente em seus versos, o sujeito lírico busca, além dos recursos mencionados anteriormente, a sinestesia. É dessa maneira que evoca elementos visuais, olfativos e tácteis, comuns ao imaginário acerca do oriente – ‘mar azul’, ‘copra, curcuma’, ‘quartzo’, ‘carvão’, ‘bauxite’, ‘malaquite’ – para compor seu corpo poético. Construções como ‘aroma do coração’, ‘meu índico’, ‘azula-me’, ‘meu amor minha terra meu leito de desejo’, assinalam essa aproximação dos elementos anteriores com o corpo. Esse corpo, portanto, em resistência aos mapas coloniais estilhaçados (e que impuseram fronteiras aos sujeitos colonizados) só pode ser entendido como um corpo no ‘devir do espaço-tempo pós-colonial’, um corpo que rasura as fronteiras ao fazer-se espaço por meio dos versos.

[...] de que lado se põe o amor ao entardecer? onde me deito levanto-me e torno raiz plantada exactamente no interstício de uma falha inaugural

um lençol me exila ou exulta o destino transbordo entre muitos lugares nuvens e águas por isso questionam por vezes as minhas fronteiras a marca da diferença que me extraterritorializa e me lança ao avesso das identidades

o forro por fora a seda por dentro vim vestida aos avessos das linhas de costura que fronteirizam macanga marávia mutarara chiúta zumbo moatize, furancungo zobué

em ponto pé de roseta ziguezague em duplo nós elos em cadeia raiz quadrada noes fora sempre indago a matemática sem resultado será que é indígena? será que é alienígena? será que é?

qual anjo sobranceio a todas as terras, espreito nesse estranho rosto de cabelos alaranjados em fogo entre muzimo e valquíria

sou astral e sou oriente a baunilha de madagáscar exala-me devagar muitos desertos apeteceíveis sou ocidente e morde-me na boca um papiro de apagada escrita alexandrina? atravesso-me nos céus a sul um cometa que passa: ano nyenyeza dizes-me foi quando? a luz irrompe em múltiplos lugares estranhos estou em casa sempre

Por fim, nas últimas estrofes, o sujeito-lírico cartografa o espaço a partir da relação consigo e com as fronteiras do início do poema. Dessa tensão entre a rigidez violadora das fronteiras coloniais e o corpo poético de um sujeito marcado pelo interstício, resulta o paradoxo em toda sua potência transgressora: ‘sou oriente e sou ocidente’. Ao avesso das

identidades, qual anjo o sujeito lírico sobranceia todas as terras, da província de Tete, em Moçambique, a Madagascar, está sempre em casa.

#### 4 Uma poética do Índico

Ao evocar essa condição intersticial, intervalar, limiar, fronteira, móvel, em devir, em deslocamento, deslizante, para ressaltar as fronteiras que não possui, Ana Mafalda Leite insere-se em uma vertente da poesia moçambicana que pode ser destacada a partir das figuras de Reinaldo Ferreira, Virgílio de Lemos e, sobretudo, Rui Knopfli. Se nomes como José Craveirinha e Noémia de Sousa foram responsáveis por uma poesia de combate, que prezava a territorialidade em uma poética fundada no espaço moçambicano e africano, tendo o corpo negro como materialidade da resistência ao colonialismo, Rui Knopfli se destacou pela ambivalência entre os elementos culturais portugueses e moçambicanos.

Para Said (2010, p. 191), “seu lugar de enunciação não é, senão, o da tradição literária ocidental, a qual, da margem índica e (pós) colonial, ele sempre tomou – e rasurou – como sua no poema ‘Naturalidade’.” Knopfli (1982, p. 59) fala da ligação com Moçambique a partir da multiplicidade e, diferente da terra ressaltada na poesia de Craveirinha e Noémia, ressalta o elemento do mar: “Trago no sangue uma amplidão / de coordenadas geográficas e mar Índico.”

Dessa forma, em oposição à relação telúrica que fixa o sujeito identitariamente à terra, pode-se pensar, a partir de Knopfli (1982), uma tradição poética índica, que preza os fluxos, os deslocamentos, a diferença.<sup>14</sup> Na continuidade de uma poética do Índico, iniciada em Knopfli (*op. cit.*), destaca-se, entre outros, o nome de Luís Carlos Patraquim.

Para Ana Mafalda Leite (2008, p. 169), “a sintaxe [em Patraquim] parece entrar em delírio, como que expõe uma língua autopsiada, desmembrada, num monólogo, em que se torna óbvia a agressividade lexical.” Ainda de acordo com as pesquisas de Leite (*op. cit.*, p. 164), a poética de Patraquim constitui-se a partir do diálogo com duas redes: uma do espaço fundante da tradição literária moçambicana, dialogando com Craveirinha, Knopfli e outros; já a segunda rede seria a das referências centrífugas a uma tradição ocidental, dialogando com nomes como Rimbaud, Eliot e Borges.

Nesse sentido, Patraquim dá continuidade à proposta knopfliana do deslocamento, pensando o espaço do poema como espaço aberto onde se tecem redes de textualidade entre

---

<sup>14</sup> Em seu trabalho como pesquisadora, Ana Mafalda Leite (2012) assinala a importância dos elementos, como a terra e o fogo, a água e o ar, na escrita da nação na literatura moçambicana. A partir de nomes como Patraquim, White, de Lemos e Mia Couto, chama atenção para os dois últimos elementos.

a cultura de Próspero e de Caliban. Em ‘Do Nilo’, por exemplo, aborda o importante rio egípcio como metáfora da fluidez e do encontro de diferentes culturas:

Azul e branco e o deus crocodilo na margem / Diante das ruínas de Kranak, / como sobes, visto daqui, das águas obscuras / Onde Ogum verteu suas lágrimas e cantou / O sulco vindouro, persistente e dura caminhante / De sul para o norte sobre as areias / rasgando a volúvel pele / Dos Deuses (PATRAQUIM, 2008, p. 161).

Patraquim (*op. cit.*) rasga a volúvel fronteira da pele do poema, compondo uma rede de referências para além dos limites entre ocidente e oriente, Europa e África, modernidade e tradição – como nas águas do seu Nilo, onde correm desde as lágrimas de Ogum, a seus versos modernos.

Ainda outro nome que se destaca em uma poética do Índico é Eduardo White. O Índico e o Oriente são símbolos frequentemente utilizados para marcar o lugar de uma poesia que preza pela modernidade, pela sinestesia e pelas referências metapoéticas, evocando diferentes tradições culturais e literárias, também rasurando as fronteiras pelo transitar. Francisco Noa (*apud* LEITE, 2012, p.305), ao analisar a poesia de White, expressa:

Na relação voo / sonho / poesia / navegação / liberdade há uma encenação de embriaguês, um desregramento dionisíaco dos sentidos que conduz o sujeito (e o leitor) para um universo, virtual, onde é possível pessoalmente “experimentar tudo de todas as maneiras”. E a dimensão metapoética que se reconhece em toda esta poesia torna-se uma vasta metáfora da própria literatura que exprime uma maturidade e uma modernidade incontornáveis.

Em seus ‘Poemas da ciência de voar e da engenharia de ser ave’, o símbolo do voo – mas também da navegação – é utilizado para propor uma visão poética que escapa às fronteiras do sentido, conforme ressaltado por Noa: “Voar é um fervoroso recolhimento. / E no que é quase a medida elementar do esquecimento / a escrita navega / num estuário de silêncio” (WHITE, 1992, p. 17).

A poesia de Ana Mafalda Leite se insere, portanto, nessa poética do deslocamento, que pode ser observada em nomes como Ferreira, Lemos, Knopfli, Patraquim e White, simbolizada pelas correntes do Índico em oposição à fixidez da terra, alternando referências à poesia e à cultura moçambicana, mas também a uma modernidade literária para além do nacional. Em ‘Poemas do Nyau, a grande dança’, que compõe ‘Outras fronteiras’, a máscara Dzwirombo afirma: “somos os misturados descoincidentes zoomórficos / criaturas e criadores” (LEITE, 2017, p. 30). Assim como a máscara, a poesia reivindica o reverso da identidade, reivindica ser misturada e descoincidente, ser moçambicana e portuguesa, ser

oriental e ocidental, buscar a modernidade da poética de um Patraquim, mas também trazer à tona a tradição da voz de um Craveirinha.

## 5 Um rastro resistente

Ao abordar a questão da escrita pós-colonial, Bhabha (2013, p. 92) chama a atenção para a subversão da imagem, tal qual representadas nas identidades coloniais:

Cada vez que o encontro com a identidade ocorre no ponto em que algo extrapola o enquadramento da imagem, ele escapa à vista, esvazia o eu como lugar da identidade e da autonomia e – o que é mais importante, deixa um rastro resistente, uma mancha do sujeito, um signo de resistência.

Esse rastro resistente pode ser encontrado nos poemas de ‘Outras fronteiras’. Ao representar a si e ao espaço como resultante da colonização a partir de uma poética do deslocamento, a imagem do enquadramento colonial – de brutos polifenos e épicos vascos da gama – é evocada para ser rasurada. Assim, o rastro do sujeito poético escapa às fronteiras espaciais e identitárias ao passo que rompe o tempo ordenado e progressivo do colonialismo. “A repetição de elementos orientais e do passado imperialista são rerepresentados, tornados presentes semanticamente, dentro do mesmo tempo e enunciado nos quais suas representações são sintaticamente negadas” (BHABHA, 2013, p. 99).

Os fragmentos de narrativa que compõem a multiplicidade de vozes que permeiam os poemas de Ana Mafalda carregam, em si, essa cisão temporal que ressalta Bhabha. No posfácio da edição brasileira de ‘Outras fronteiras’, Carmen Tindó Secco (2017, p. 76) assinala: “Entre Ocidente e Oriente, Moçambique só é possível pelo cruzamento de ‘acazos conjurados’, voz do passado rente ao Índico e às diversas etnias africanas que habitam a terra moçambicana.” É justamente esse cruzamento de acazos conjurados que permite que os poemas rasurem as fronteiras erigidas na colonização. Se o espaço é, de fato, o confronto de narrativas que o significam, como defende Massey (2008), Ana Mafalda expande, em seus versos, o nosso mundo, assinalando a presença das fronteiras coloniais para rasurá-las, trazendo à tona os discursos do passado para que compreendamos o presente.

No poema ‘Os itinerários sem mapas’, o sujeito lírico destaca seu desejo de cartografar: “registro tudo aquilo que me permita vir a construir um mapa nestas páginas que mal consigo ver” (LEITE, 2017, p. 48). No entanto, ao final do texto, destaca a impossibilidade dessa cartografia: “Intuo que não chegarei ao fim desta jornada / os mapas irão perder-se comigo algures por estes descaminhos / Procuo em vão desenhar os itinerários de ouro entre oriente e ocidente” (*Idem*, 2017, p. 49). E se essa perspectiva

deslocada, pós-colonial – que ressalta o traço que escapa à imagem –, não cabe nos mapas, só é possível caber na ausência de fronteiras da poesia – não de qualquer poesia, mas de uma poesia que se anuncia pelo deslocamento, que se vincula aos fluxos culturais de uma poética do Índico.

E assim, para além das fronteiras que não temos, mas que nos foram impostas há cinco séculos, buscamos no presente ouvir a poética voz que se anuncia “do outro lado do tempo, num outro mar e num outro continente” (*Idem*, 2017, p. 73), como destacado em ‘Caminhos no deserto’, poema que encerra ‘Outras fronteiras’, mas não se impõe como fronteira, abrindo-nos a possibilidade de navegar.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila; Eliana de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CAMÕES, Luís de. **Os lusíadas**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

KNOPFLI, Rui. **Memória consentida: 20 anos de poesia, 1959-1979**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1982.

LEITE, Ana Mafalda. A poesia de Luís Carlos Patraquim. *In.*: PATRAQUIM, Luís Carlos. **O osso côncavo e outros poemas**. São Paulo: Escrituras, 2008. p. 163-171.

LEITE, Ana Mafalda. **Outras fronteiras: fragmentos de narrativas**. São Paulo: Kapulana, 2017

LEITE, Ana Mafalda. Poéticas do imaginário elemental na poesia moçambicana – entre mar... e céu. *In* LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades & escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 297-305.

MACEDO, Helder. **Parts of Africa**. Trad. Philipp Rothwell. Dartmouth, Massachusetts: University of Massachusetts Dartmouth, 2015.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. Hilda Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PATRAQUIM, Luís Carlos. **O osso côncavo e outros poemas**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, Roberto. O delito da palavra: notas para a regulamentação do discurso próprio de um poeta acororado. *In.*: KNOPFLI, Rui. **Antologia poética**. Org. Eugénio Lisboa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 189-201.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SECCO, Carmen Lucia Tindó. Outras fronteiras: o brilho dos pirilampos e os fragmentos da memória. *In.*: LEITE, Ana Mafalda. **Outras fronteiras:** fragmentos de narrativas. São Paulo: Kapulana, 2017. p. 74-76.

WHITE, Eduardo. **Poemas da ciência de voar e da engenharia de ser ave.** Lisboa: Caminho, 1992.

## A POTÊNCIA DA IMAGEM CONTRA AS RUÍNAS DO PROGRESSO: UMA LEITURA DE *KUXA KANEMA*, O NASCIMENTO DO CINEMA

João Victor Sanches da Matta Machado.  
(Universidade do Rio de Janeiro – UFRJ)<sup>15</sup>

O documentário ‘Kuxa Kanema, o nascimento do cinema’, de Margarida Cardoso (2003), é um panorama crítico do processo de consolidação do cinema enquanto suporte discursivo da cultura de Moçambique. O filme inicia com imagens gravadas do momento de independência do país. O ano é 1975 e, como nos é narrado conjuntamente com as imagens: “depois de 500 anos de colonialismo português e de 10 anos de luta de libertação, Moçambique é um dos últimos países africanos a tornar-se independente” (CARDOSO, 2003). O tom melancólico da narrativa contrasta com as fortes imagens do discurso do então presidente Samora Machel, que estão sendo exibidas. A narrativa, inicialmente, gira em torno do Instituto Nacional de Cinema – fundado logo após a independência – que foi responsável por gravar os primeiros dez anos da revolução socialista em Moçambique. As imagens parecem apontar para o contexto geral da narrativa do documentário, que vai abordar a produção cinematográfica da época e sua relação com o processo histórico da revolução.

Pretendo, com esse texto sobre o documentário de Margarida Cardoso, apontar elementos de leitura a respeito do cinema como fenômeno cultural capaz de produzir um olhar crítico sobre o momento histórico que ele atravessa. Esse debate está em torno das discussões sobre identidade nacional que autores como Benedict Anderson (2008) e Homi Bhabha (2013) abordam em seus trabalhos.<sup>16</sup>

Levamos em consideração o diálogo entre as ideias de Benedict Anderson e Homi Bhabha para abordar as distinções entre uma produção cultural de caráter estritamente pedagógico e um esforço de representação crítica da identidade nacional. ‘Kuxa Kanema, o nascimento do cinema’ será, nesse sentido, lido fora das categorias mais rígidas, de uma forma meramente expositiva do gênero documentário. Na relação entre a narrativa dos eventos históricos e as imagens exibidas, poderemos perceber os elementos próximos de uma forma mais poética ou reflexiva desse gênero cinematográfico (NICHOLS, 2005).

---

<sup>15</sup> Doutorando em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, bolsista CAPES. E-mail: jvsanchesmm@gmail.com

<sup>16</sup> *Comunidades Imaginadas e Disseminação*, consecutivamente. São textos que tratam das relações entre produções culturais e identidade nacional. Em ambos os casos a literatura, mais especificamente o romance realista, além da mídia dos jornais é o elemento usado pelos autores para debater a formulação de uma identificação coletiva. Trataremos disso mais profundamente ao longo do texto, mas é importante apontar que no caso da nossa leitura, o cinema será o suporte pelo qual será traduzida a história do povo moçambicano.

Digo isso me referindo à forma como o documentário é costurado entre os depoimentos dos idealizadores do Instituto Nacional de Cinema e as imagens do arquivo produzidas por essa Instituição. Sendo assim, é necessário levar em consideração que, no processo de se narrar uma nação, se a literatura teve papel essencial para a elaboração de uma perspectiva libertária para diversos territórios na modernidade, coube ao cinema assumir esse protagonismo na formulação de uma imagem do que viria a ser a nação moçambicana após a revolução.

O ‘Kuxa Kanema’ abrange a infinita possibilidade de se utilizar o poder da imagem na formulação de uma identidade nacional. Assistir ao documentário nos proporciona um passeio pela história do cinema em Moçambique e, conseqüentemente, pela história do próprio país. Na sua construção, podemos apontar uma multiplicidade de questões que o filme de Margarida Cardoso pretende abranger, tanto ao assumir traços documentais – envolvendo a narrativa linear que acompanha a história do país, juntamente com o depoimento dos vários idealizadores que pensaram o cinema moçambicano –, quanto ao realizar o processo de montagem que se faz a partir da interlocução dessa narrativa com fragmentos do jornal cinematográfico semanal, o ‘Kuxa Kanema’.

Logo nos primeiros minutos do filme vemos uma cena chuvosa, em que acompanhamos as imagens da substituição da bandeira de Portugal, símbolo do poder colonial português. O filme, em sua cena inicial, já indica as duas questões que irão acompanhar a história que se segue: a formação do cinema em Moçambique – já indicado também no título do documentário –, e a formação da nação moçambicana após a independência. As primeiras imagens já indicam a possibilidade de superação do imaginário colonial, figurado pela bandeira, e a produção de uma cultura de representação moçambicana independente, latente no discurso de Samora Machel.

A partir daí, o filme se constrói entre os depoimentos daqueles que pensaram o cinema e a nação moçambicana, e as imagens arquivadas nas ruínas do Instituto Nacional de Cinema. Pela narrativa evidencia-se que a ‘imagem tem um poder’ e o ‘Kuxa Kanema, – jornal cinematográfico semanal – torna-se a ferramenta pela qual a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) projeta a imagem do país (CARDOSO, 2003).

O objetivo primeiro do jornal cinematográfico é filmar o povo para devolver-lhe, traduzindo o sentimento de emancipação da imagem do sujeito colonizado. As questões abordadas ao longo do documentário estão em torno dos projetos artísticos que os produtores do instituto idealizavam – voltados ao projeto da imagem emancipadora do povo, em contradição ao projeto do Estado – este marcado por um discurso maniqueísta



sobre Moçambique. É pela exibição dos filmes do Instituto que percebemos a tensão entre o produto do Estado e as iniciativas culturais populares. Nesse sentido, é interessante perceber o direcionamento do documentário, no sentido de acompanhar a tendência mais subjetiva da produção artística.

As cenas do documentário partem das imagens históricas da revolução em contraste com as ruínas do Instituto (Imagem 1) para trazer à tona a fratura na temporalidade que vai acompanhar a narrativa. Temos que voltar a atenção à temporalidade, pois esse é o elemento central nas análises de Benedict Anderson e Homi Bhabha, sobre a representação da cultura nacional, o primeiro partindo da consideração de uma temporalidade homogênea capaz de compor uma identificação coletiva e o segundo propondo uma narrativa nacional que leve em conta a potência de representação do próprio povo.<sup>17</sup> Sendo assim, para que possamos entender os meios pelos quais Homi Bhabha reconhece uma temporalidade heterogênea na formulação de uma narrativa nacional, é interessante retomarmos o que Benedict Anderson elabora como elementos necessários para compor uma ‘comunidade imaginada’.

Imagem 1: ‘Kuxa Kanema’, o nascimento do cinema, Margarida Cardoso.2003



<sup>17</sup> Como aprofundaremos a seguir, essas temporalidades partem das análises da produção literária como forma de representação da cultura nacional. De forma resumida, Anderson considera – dentro de uma relação dialética do processo histórico – a literatura um instrumento de consolidação da identificação mútua do sujeito com a comunidade, isso se dá pela formulação narrativa do tempo como comum entre todos esses sujeitos, por isso assumindo seu caráter enquanto imaginada. Em contrapartida, Bhabha parece ultrapassar essa definição ao delimitar esse elemento ao caráter pedagógico do discurso nacional, de forma que esse tipo de representação acaba por apagar aspectos diferenciadores da cultura nacional. De forma geral, Bhabha propõe um elemento performático ao tempo nacional para considerar os discursos que não se encaixam na narrativa hegemônica. Assim, o filme de Margarida Cardoso acaba por evidenciar os aspectos performáticos desse momento histórico do cinema moçambicano em comparação ao esforço institucional – por parte dos dirigentes políticos – em consolidar uma identificação de caráter estritamente pedagógico.

Benedict Anderson aponta duas questões inerentes à ideia de nacionalismo como produto da modernidade. Anderson observa – analisando os históricos revolucionários da China e do Vietnã – que, a partir da segunda guerra mundial, as revoluções assumiram um conteúdo nacionalista, herdando o modelo político de organização social pré-revolucionário. Tomando as teorias marxistas como base de suas reflexões, Anderson se dirige à contradição ideológica entre o internacionalismo proletário e os modelos revolucionários nacionalistas dos Estados socialistas, após a segunda guerra. As prerrogativas de Anderson apontam para um processo histórico de formação da condição nacional. Ao reconhecer o caráter dialético da luta de classes como constituinte desse processo histórico, a nação aparece, porém, menos como um princípio espiritual e mais como uma identificação cultural marcada por um projeto hegemônico. Isso se dá por mais que tenhamos que analisar cada aspecto histórico distinto que atravessa a fundação do Estado Nação, como coloca Anderson (2008, p.30):

Depois de criados, esses produtos se tornam ‘modulares’ capazes de serem transplantados com diversos graus de autoconsciência para uma grande variedade de terrenos sociais, para se incorporarem e serem incorporados a uma variedade igualmente grande de constelações políticas e ideológicas.

O tempo presente no documentário é marcado pelas ruínas do Instituto Nacional de Cinema e por seus funcionários, que são guardiões da história filmada dos dez primeiros anos da revolução anticolonial. A imagem já traduz o sentido que acompanhará o filme como um todo, o desencanto de um projeto revolucionário igualitário para uma nação independente. Podemos pensar que o filme pretende sobrepor, figurativamente, ambas as ruínas. A primeira parece ser representada na decadência do poder colonial, com a retirada da bandeira na cena que inicia o filme. Já a segunda é desenvolvida ao longo do documentário e se refere ao que viria a ser o projeto idealizado pelos revolucionários na primeira república de Moçambique (e agora figurada nas ruínas do instituto).

A narrativa no cinema se torna a narrativa da nação. Ao longo do documentário, percebemos como o discurso idealizado para atender aos projetos hegemônicos do Estado recém-independente se diferenciava do que pretendeu a produção artística cinematográfica voltada à representação do povo moçambicano. Devemos nos perguntar: - qual a finalidade do cinema assumir o caráter de propaganda nacional?

Benedict Anderson reconhece que só podemos conceber uma identificação nacional quando a comunidade em questão é capaz de se perceber como compartilhando um projeto comum, mesmo sem nunca se conhecerem. Esse processo de reconhecimento comum parte, justamente, do processo já considerado de memória e esquecimento imbricado na fundação

do “espírito nacional”. “Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou bem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (ANDERESO, 2008, p.32).

Imagem 2: ‘Kuxa Kanema’, o nascimento do cinema, Margarida Cardoso.2003



O que se torna central para compreendermos o argumento de Anderson sobre a comunidade nacional é o conceito de simultaneidade, abordado pelo autor em diálogo com Erich Auerbach (ANDERSON, 2008, 53) e trazendo a concepção de tempo messiânico tomada por Walter Benjamin, uma temporalidade concebida pela simultaneidade de passado e futuro, em um presente instantâneo.

consciência temporal, atravessada por um ‘tempo vazio e homogêneo’, é adotada pela população através do que Benjamin considera serem as duas formas de criação imaginária que florescem na Europa do século XVIII: o romance e o jornal. A partir da análise da estrutura de um texto literário, Benjamin elabora a forma pela qual o romance e o jornal passam a figurar a simultaneidade em um tempo vazio e homogêneo (ANDERSON, 2008, p.55).

Como Anderson coloca, apesar das personagens não se relacionarem diretamente, ambas são lidas como pertencentes a uma mesma temporalidade. Isso se dá por dois fatos: o primeiro relacionado ao pertencimento de ambas à mesma sociedade e o segundo, marcado pelo espírito onisciente do leitor, capaz de conceber uma comunidade enquanto mundo imaginado.

A partir da análise de romances nacionais, Benedict Anderson torna evidente, através de uma abordagem histórica do texto literário, as formas pelas quais passamos a perceber o

tempo nacional. O ponto central se dá a partir da dupla leitura: lemos o que o personagem está lendo. O jornal representado na novela toma centralidade no argumento de Benedict Anderson para que seja evidenciado o papel da imprensa na fundação de uma ‘comunidade imaginada’. Sendo assim, o cinema parece assumir, em Moçambique, assim como o jornal e a literatura nacional, o papel de articular a formação desse tempo homogêneo.

Partindo de um exercício discursivo de identificação coletiva a partir da figura do moçambicano – em detrimento das demais identificações étnicas – os discursos de Samora Machel, difundidos pelas produções do *Kuxa Kanema*, elaboram o caráter moderno em que a nova nação vai se sustentar. O poder da imagem desses discursos mostra sua relevância na construção de uma identificação coletiva. A figuração do nacionalismo moderno que Anderson aponta em seu livro parece ecoar na disseminação do imaginário moçambicano, através do jornal semanal e do cinema itinerante (Imagem 2).

No filme de Margarida Cardoso, essa imagem traz à tona dois aspectos importantes da cultura nacional moderna. O primeiro, na figura do revolucionário que garante uma identificação coletiva do povo com a figura do herói de guerra e o segundo, no esforço de se fundar uma narrativa histórica de conquistas comuns, um passado rico em memórias que são perpetuadas no desejo nacional do presente.

Com o cinema itinerante difundem-se, então, as cenas idealizadas por Samora Machel. Seus discursos, levados a todo o território nacional pelo cinema móvel, buscam traçar uma unidade dentro da pluralidade cultural do território de Moçambique. O tom dicotômico da produção de propaganda nacional transforma o esforço coletivo da luta revolucionária em substrato cultural capaz de dar coesão à nova nação que surgia. Aqui, percebemos que o documentário parece querer evidenciar o aspecto pedagógico necessário ao discurso cinematográfico, para consolidar a identidade nacional. Ficam condenados os valores coloniais e se fortalecem os ideais do nacionalismo e da solidariedade internacional que pautavam o projeto hegemônico da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Das ruínas do projeto colonial que se derrubava erguia-se uma nova potência de identificação do povo moçambicano. Podemos pensar na artificialidade determinada pela conferência de Berlim, assim como a necessidade de se elaborar a coesão dentro de uma comunidade imaginada. Uma nova comunidade que surge das ruínas do projeto colonial que a antecedeu. A pergunta que persiste é: - se o cinema produzido pelo poder instituído pregava uma identificação em tempo homogêneo, que tipo de registro os idealizadores do cinema independente pretendiam retratar?

Imagem 3: *Kuxa Kanema*, o nascimento do cinema, Margarida Cardoso. 2003

O depoimento de Luís Carlos Patraquim (Imagem 3) já marca a diferença do que se imaginava em termos de representação nacional (pela ideologia da FRELIMO e pelo socialismo científico) e o que se pretendia desenvolver como narrativa nacional pelos produtores do Instituto Nacional de Cinema (o sentido de colaboração e aprendizado coletivo). Já temos o indício de cisão entre o que se pretendia, como imagem ideológica do país, e o projeto artístico de emancipação da imagem do povo colonizado. A concepção do tempo messiânico estipulado por Anderson, agora se mostra cindida entre o projeto pedagógico do Estado e a autorrepresentação do povo moçambicano.

Aqui já podemos entender a preocupação de Homi Bhabha que coloca em cena a ambivalência do discurso nacional que discutimos até então. Aproximando o discurso nacional do exercício narrativo, Bhabha reconhece que a nação surge a partir da formulação de um mito histórico, uma linguagem metafórica capaz de dar forma ao ideal moderno de pertencimento nacional.

Assim, podemos perceber como a formação da nacionalidade, realizada em termos de racionalismo político, nada mais é que a transposição de um projeto particular para a esfera pública. Temos que observar que Bhabha reconhece que o argumento da nação como racionalidade, assume, para Anderson, as características de descrição do romance realista, a partir da articulação da simultaneidade temporal pela linguagem. Por mais que o trabalho de Benedict Anderson já indicasse a ação das elites políticas como vetores da cultura nacional, o argumento de Bhabha pretende evidenciar que o produto dessa ação, de maneira alguma, consegue ser reduzido a uma percepção horizontal. Assumindo uma postura próxima ao discurso dos estudos culturais, a nação, como a narrativa apresenta, se torna fraturada pela

pluralidade de discursos que partem da sociedade para impossibilitar o pressuposto de universalidade cultural.

A ambivalência cultural colocada por Bhabha aponta a impossibilidade de se conceber a cultura nacional em parâmetro homogêneo. Mesmo que partindo de uma ideologia emancipatória, qualquer delimitação totalizante da nação estaria silenciando sistematicamente a pluralidade de identificações possíveis dentro do espaço nacional. Sendo assim, longe de ser um discurso estático, narrar a nação demanda reconhecer o modo como ela é constantemente ressignificada. Esse movimento constante de ressignificação, segundo o autor citado, é a forma como o sentido nacional se ‘dissemina’ pelo corpo social, sendo marcado por duas potências discursivas singulares: uma de caráter pedagógico e outra de caráter performático.

Assim, na dinâmica entre o discurso universalizante e as identidades em constante formação, podemos localizar o que Homi Bhabha considerou ser o aspecto pedagógico e performático da nação. A força pedagógica estaria direcionada à construção de um passado comum, de uma ideologia responsável por criar um imaginário nacional. Esse traço da memória nacional encontra-se em tensão constante com seu aspecto performático, o movimento incessante de significação e ressignificação do sujeito nacional. A tensão entre os dois tempos discursivos é colocada ao longo do documentário de Margarida Cardoso pela projeção dos filmes produzidos nos primeiros dez anos de independência, tanto os de caráter ideológico quanto os que assumiam uma narrativa mais subjetiva.

Sendo assim, podemos reconhecer como ‘Kuxa Kanema, o nascimento do cinema’ parece se distanciar de elementos meramente expositivos, assumindo traços do que poderíamos considerar, a partir do que delimita Bill Nichols (2005), de características poéticas e reflexivas do gênero documentário. A polifonia, como elemento intrínseco desse gênero apontado por Nichols, já direciona a uma postura próxima do exercício narrativo que Bhabha considera, ao tratar do caráter performático da nação.

O que pretendo trazer com isso é a possibilidade de enxergarmos, na forma como Cardoso costura seu filme, elementos de figuração da narrativa nacional que incidem sobre o próprio conteúdo que o filme pretende expor. Assim, as produções do próprio Instituto Nacional de Cinema e os depoimentos de seus idealizadores funcionam mais como leitura crítica dos elementos que constituem a história de uma Moçambique em processo de emancipação. do que uma mera exposição dos acontecimentos históricos assim como ocorreram.



É importante apontar que nenhuma dessas categorias se coloca como absoluta, existindo a possibilidade dos filmes se utilizarem de ambas as formas de narrativa. Talvez seja interessante observar que o próprio documentário se faz a partir de uma estrutura ambígua, carregando o caráter pedagógico da abordagem histórica e descritiva que o gênero documentário exige, mas quebrando a temporalidade linear da narrativa pela montagem das imagens do Instituto Nacional de Cinema. O intercalar das produções de filmes acaba figurando como o próprio embate discursivo entre as forças pedagógicas do Estado e as iniciativas performáticas dos diretores.

Podemos perceber isso, por exemplo, a partir de um corte de cena demonstrado na figura a seguir (Imagens 4 e 5). A forma incide sobre o conteúdo, quando os cortes na produção do filme tornam-se também o corte no projeto revolucionário. Os dez primeiros anos da independência, marcados no documentário pelas imagens do país em construção e da canção coletiva que pregava a continuidade da luta por igualdade, são abruptamente interrompidos. O corte de cena nos transporta para uma nova realidade, marcada pelo voo do bombardeiro e pela terra desolada com conflitos crescentes no contexto da Guerra Fria.

O projeto nacional é interrompido pela pressão da política internacional com as invasões da Rodésia e da África do Sul. O ‘Kuxa Kanema’ passa a retratar imagens da guerra como fundamento da ideologia nacional e o cinema assume seu caráter cada vez mais propagandista. Porém, apesar da crise crescente, ainda se colocavam projetos de profissionalização e legitimidade do cinema em África. A dinâmica do filmar e ser filmado como projeto de resistência ao discurso imperial.

Imagens 4 e 5: *Kuxa Kanema*, o nascimento do cinema, Margarida Cardoso.2003



Mesmo que desvelando uma realidade precária, o filme parece opor o esforço pedagógico do cinema propaganda com a produção dos diversos cineastas que compõem a história do instituto. O depoimento de Ruy Guerra coloca em cena a precariedade do

contexto histórico, porém, sem assumir um caráter de desamparo. A precariedade surge na narrativa como aspecto de resistência (STAM, 2010). As cenas produzidas pelo Instituto Nacional de Cinema, que são agora apresentadas, mostram um povo camponês e operário se mobilizando, se conscientizando da opressão sofrida pelo colonialismo e da necessidade de fazer frente ao imperialismo que se apresentava. Como Ruy Guerra coloca: “o que era importante naquele momento era criar uma base de autonomia de infraestrutura e era também romper com o tabu da incapacidade de se produzir filme” (CARDOSO, 2003).

Com isso, o discurso sobre o precário assume tons de improvisação e valorização, a força da imagem capaz de potencializar a ação do povo colonizado. O povo é profissionalizado e qualquer evento se torna material cinematográfico: reuniões, assembleias, teatro popular. (Imagem 6) Essa produção de caráter diverso parece valorizar a representação da experiência popular com a revolução, em vez de apenas constituir um imaginário de identificação coletiva. Aqui o documentário parece evidenciar a potência performática que Bhabha preconiza no ato de se narrar a nação.

**Imagem 6:** *Kuxa Kanema*, o nascimento do cinema, Margarida Cardoso.2003



O sentido que persiste nesse momento do filme de Cardoso é a necessidade de se filmar e ser filmado. Não só o sentimento de provação, mas também o de cooperação internacional. Isso se dá pela presença de brasileiros e, em especial, de cubanos, para além do projeto de Jean-Luc Goddard: “O nascimento da imagem de uma nação”. O projeto tinha como objetivo possibilitar que o povo moçambicano produzisse sua própria imagem. Tais mobilizações indicam uma pluralidade de esforços na representação de um tempo nacional heterogêneo – assim como Bhabha parece preconizar.



Partindo da identificação do tempo nacional como duplo, cindido, o povo passa a representar o limite entre os poderes totalizantes como comunidade homogênea e a permanência de identidades plurais na configuração do corpo social da nação. A forma como a história do cinema e a história do país se entrelaçam na narrativa nos ajuda a compreender como Bhabha pretende quebrar qualquer justificativa hegemônica sobre o espaço nacional. O caráter performativo do povo instaura uma fratura em sua própria constituição – agora não mais delimitado por categorias dicotômicas. O entrelugar da cultura nacional pretende acomodar as múltiplas narrativas que surgem de seu aspecto marginal (BHABHA, 2013). Em última instância, são os sujeitos minoritários, culturas marginais ao discurso nacional, que instituem a diferença não só em relação ao outro, estrangeiro, mas também em relação à diferença dentro do próprio corpo nacional.

No horizonte utópico do projeto de (auto)representação, o cinema, tido como registro de imagem feito para o camponês e para o intelectual, é o motor das ideias de Goddard para se consolidar um sistema discursivo que parta do próprio povo. Por mais que logisticamente improvável de ser posto em prática, dada a realidade do pós-independência, a questão que se coloca é: - em que medida a real democratização da imagem interessa ao poder instituído?

O projeto cultural de representação do povo parece furar a prerrogativa taxativa do discurso propagandista que pretendia instituir uma narrativa única, ou história única para Moçambique. A tensão entre o cinema informativo, documental e o cinema ficção está na construção do filme de Margarida Cardoso, como marcas da cisão dentro do projeto pedagógico de identificação coletiva como pretendido pela FRELIMO. Assim, pretendo ter tornado evidente que há um esforço – por parte do próprio documentário – em preservar a memória do povo, ao se rerepresentar as cenas produzidas pelo instituto de cinema na montagem do filme.<sup>18</sup>

A queda da utopia revolucionária parece se anunciar pela força do imperialismo continuado. O tom melancólico que acompanha a narrativa do documentário de Cardoso é marcado pelo acirramento dos conflitos internacionais e a morte de Samora Machel (Imagem

---

<sup>18</sup> Os filmes de ficção são colocados em cena, porém com as limitações que um momento da formação da consciência nacional proporcionava. Temos dos dois lados: o maniqueísmo do discurso ideológico (o produtor Estado – a censura) e o projeto crítico da ficção pretendida pelos diretores e produtores de cinema. Com a crescente tensão do período pós-independência, o esforço para uma postura performática da representação cinematográfica parece ceder espaço para a necessidade de se consolidar a imagem da nação através das imagens da guerra. A pedagogia da propagando ganha força nas produções do instituto. O Vento Sopra do Norte é o último filme de ficção produzido, o acirramento dos conflitos internacionais faz a única abertura do cinema em Moçambique ser para as imagens da guerra. Assim, a história do cinema e a história de Moçambique se sobrepõem novamente (CARDOSO, 2003).

7). O projeto da imagem emancipadora parece se perder na história. Em 1986, os conflitos com a África do Sul chegam ao auge e o cinema itinerante se limitou aos arredores da capital. As cenas da morte de Samora Machel marcam, no documentário, acompanhando o depoimento de Isabel Noronha, o sentimento de desencanto com o declínio do projeto revolucionário e o fim da primeira república.

**Imagem 7:** *Kuxa Kanema*, o nascimento do cinema, Margarida Cardoso. 2003



Em seu depoimento, Noronha parece desenhar o sentimento de abandono que surgiu com as imagens da ruína que anunciaram o próprio documentário: “o que se passa no edifício é exatamente a imagem do país. No fundo, as paredes estão lá, o edifício está lá, os filmes estão lá [...]. É uma coisa que existe sem existir [...] tudo aquilo que se fez, mas também não existe.” (CARDOSO, 2003).

O documentário parece se encerrar, assim, como se encerra o projeto de emancipação pela imagem. O espaço marcado pelas ruínas do Instituto Nacional de Cinema parece compor novamente seu significado, figurando o abandono de um projeto independente da cultura nacional. Como que refém da cultura de massa implementada pelo produto midiático, o que resta na cena final de ‘Kuxa Kanema, o nascimento do cinema’ é o protagonismo dos novos meios de comunicação figurados nos televisores que iluminam a cidade.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CARDOSO, Margarida. **Kuxa Kanema**: o nascimento do cinema. Lisboa: 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. São Paulo: Papirus, 2005.

STAM, Robert. Para além do terceiro cinema: estéticas do hibridismo. *In*: FRANÇA, Andrea; LOPES, Denilson (Orgs.). **Cinema, globalização e interculturalidade**. Chapecó: Argos, 2010.

## A POESIA E O CINEMA DE RUY DUARTE DE CARVALHO

Julia Goulart Silva<sup>19</sup> (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Pretendo explorar, nesta análise, a presença da poesia como potência criativa no conjunto de obra literária e cinematográfica do autor angolano Ruy Duarte de Carvalho. A poesia do autor resgata as vozes das culturas locais do sudoeste angolano, ressaltando os provérbios e as citações inerentes a essas sociedades, bem como o *ethos* e as experiências historicossociais. A sua literatura é um gesto de escrita que registra o que se apreende com a perspectiva da Antropologia, poetizando as relações humanas. O filme analisado será ‘Nelisita: narrativas nyaneka’, cujo olhar cinematográfico é particular, uma vez que há a presença da poesia nas cenas e nos recortes.

Como suporte teórico deste trabalho, partirei do conceito deleuziano de imagem-movimento para entender a representatividade social do cinema angolano. Para isso, também recorrerei a um ensaio do próprio Ruy Duarte de Carvalho ‘A câmara, a escrita e a coisa dita...’ (2008). Neste, o autor discorre sobre seu projeto cinematográfico em Angola, em 1976, quando se envolveu com a ideia da realização de um novo cinema angolano, apresentando uma produção cinematográfica condizente com o estado de liberdade e que capturasse um conceito diferencial e múltiplo de identidade nacional. Diante de um vasto território, tão complexo e diversificado, surge a necessidade de uma composição em harmonia com a devida realidade plural do país.

Ruy Duarte de Carvalho realiza, com sua equipe, uma série de documentários pelos pontos de Angola esquecidos pelo olhar urbano e centralizador. ‘Nelisita: narrativas nyaneka’ faz parte dessa série de documentários. Em seu ensaio, o autor discute o desenrolar de seu projeto, bem como suas contribuições com o estudo antropológico. A questão eminente desse livro baseia-se na contestação da visão estrutural do cinema etnográfico que o escritor considera, na verdade, encontrar-se no limiar entre a ciência pura e a poesia.

Esse texto discute a problemática do olhar cinematográfico diante das populações. Ele aborda a questão do cinema como a possibilidade de um testemunho. Na conclusão do texto, há uma análise sobre a relação do cinema com a antropologia e com a poesia. Essa será de grande relevância para este trabalho, que se desenvolveu como uma tentativa de repensar a presença da poesia, no conjunto de obra de Ruy Duarte de Carvalho.

‘Nelisita: narrativas nyaneka’ é um filme que surgiu em consonância com uma série

---

<sup>19</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas em Literaturas Africanas da UFRJ pelo projeto de pesquisa “O tempo na poesia de Ruy Duarte de Carvalho”. E-mail para contato: [julinha.goulart@yahoo.com.br](mailto:julinha.goulart@yahoo.com.br).

de 6 horas de documentário denominado ‘Presente angolano, tempo Mumuíla’. Apesar de ser uma obra independente, há entre ambos uma abordagem antropológica, assim como o mesmo cenário, a mesma sociedade e o mesmo tempo. Ruy Duarte e sua equipe iniciam sua produção cinematográfica no ano de 1976. Em 1981, ‘Nelisita: narrativas Nyaneka’ é lançado em Angola. O filme é feito no formato de 16 mm e em preto e branco, tendo Ruy Duarte de Carvalho como diretor, roteirista e editor.

O elenco é composto por António Tyitenda, Francisco Munyele, Manuel Tyongorola, Tyiapinga Primeira e Ndyanka Liuima. O filme apresenta 64 minutos de duração e o áudio é gravado na língua Nyaneka. Em um mundo cercado de escassez e de fome, habitam, apenas, duas famílias. Um dos homens dessas famílias descobre que os alimentos eram escondidos por espíritos e armazenados longe deles secretamente. Assim, ele leva, para sua família e amigos, tudo o que pode carregar do armazém dos espíritos. Entretanto, o furto é descoberto e os espíritos aprisionam todos. Porém, uma das mulheres que não é levada pelos espíritos concebe uma criança. Nasceu, então, Nelisita para salvar as duas famílias e lutar contra os espíritos. O cenário do filme abrange os povos Mumuílas, que habitam a Huíla e, juntos com as sociedades Mungambwe, Nyaneka e outras, formam o grupo etnicolinguístico Nyaneka-Humbe.

Mas agora, primeiramente, convém falar sobre a que tipo de cinema refiro-me no decorrer desta análise. Não se trata de um cinema, cujo objetivo se esgota no entretenimento ou no lucro visado pelas grandes produtoras, que fomentam uma industrialização da arte cinematográfica. Não falarei sobre um cinema que oferece primazia ao enredo e às sequências de plano ágeis e lineares. É preciso pensar sobre o modo como esses tipos de imagens tocam o espectador. Deleuze, em sua obra ‘Cinema, a imagem-movimento’ (1983), discorre sobre uma percepção do cinema como uma ‘imagem-movimento’, que provoca uma reação naquele que vê, o que é visto neste trecho:

Com efeito, vemo-nos diante da exposição de um mundo onde IMAGEM = MOVIMENTO. Chamemos Imagem o conjunto daquilo que aparece. Não se pode nem mesmo dizer que uma imagem aja sobre uma outra ou reaja a uma outra. Não há móvel que se distinga do movimento executado, nada do que é movido se distingue do movimento recebido. Todas as coisas, isto é, todas as imagens, se confundem com suas ações e reações: é a variação universal. Toda imagem não passa de um "caminho sobre o qual passam em todos os sentidos as modificações que se propagam na imensidão do universo" [...]. Um átomo é uma imagem, logo, um conjunto de ações e de reações. Meu olho, meu cérebro, são imagens, partes de meu corpo. Como meu cérebro conteria as imagens, posto que é uma imagem dentre as outras? As imagens exteriores agem sobre mim, transmitem-me movimento, e eu restituo movimento: como as imagens estariam corpo, seria antes um conjunto de moléculas e de átomos incessantemente renovados. (em minha consciência, posto que eu próprio sou imagem, isto é, movimento? E, nesse nível, posso ainda falar de mim, de olho, de cérebro e de

corpo? Apenas por mera comodidade, pois nada ainda se deixa assim identificar. Seria antes um estado gasoso (DELEUZE, 1983, p.70).

O cinema que se presta a um trabalho estético é capaz de engendrar uma suspensão dos sentidos do espectador. O corte, o plano e a sobreposição das imagens constituem um olhar do cineasta para o que ele pretende comunicar. O filme é uma brotação constante de imagens que invadem a percepção de maneira a provocar o choque com o que é visto e, mais tarde, a reflexão sobre o que se viu. Digo que a imagem possui um poder imenso de tirar quem olha da inércia do pensamento e colocá-lo em uma posição de suspensão, seguida de uma onda enérgica que põe a consciência em movimento. A obra cinematográfica de Ruy Duarte de Carvalho é marcada por uma imagem-movimento que é tocada pela poesia.

O filme é em preto e branco. Não há cores. Essa escolha, logo de início, já diz algo: ausência. A falta de cor está em consonância com uma paisagem da ausência. A imagem construída é árida e seca. Retomando a narrativa contada no filme, uma antiga história Nyaneka, o mundo apresenta-se em estado de total fome e só os espíritos detêm o poder e o controle dos alimentos.

Dessa forma, a paisagem mostra uma terra infértil e vazia para fortificar a ideia de fome. As imagens revelam, em um primeiro olhar, um nada, um silêncio, um não existir, o que ainda é fomentado pela situação de carência dos personagens, como se a vida humana fosse apenas um existir estagnado e lento. Entretanto, um segundo olhar, mais atento e profundo, descobre, na paisagem, a poesia. E tudo o que se vê, o chão empoeirado, a terra seca e estéril e as ossadas dos animais, testemunhos da presença permanente da morte, surgem como a imagem poética em movimento. Digo em movimento, porque são tocadas pelo cinema, que anima as imagens poéticas de uma maneira que as tornam poesia.

A cena inicial do filme, na qual o pai do herói Nelisita está à procura de alimento para ele e sua esposa, pode ser considerada a parte que melhor descreve a relação entre cinema e poesia. Na tela, há um homem estendido sobre uma paisagem. Ele busca atender às suas necessidades. Ele tem fome. Em torno de si, cerca-lhe um chão mutilado. A terra sofre na mesma proporção em que ele suporta a seca do mundo. Ele desloca-se languidamente por esse lugar. Os olhos do espectador acompanham esse andar cambaleante do homem e, aos poucos, descobrem os detalhes da paisagem. Revelam-se os traços do lugar. O horizonte amplia-se. E, lentamente, o espectador percebe a paisagem inscrita na tela. Toma-a para si e deleita-se. As imagens dessa cena são a poesia da dor. O sentimento da fragilidade humana diante da aridez, da fome e da solidão, percebidos na cena, constituem uma linguagem poética. Entretanto, essa poesia não surge das imagens poéticas das palavras de um poema,

mas da imagem cinematográfica. O olhar presente no filme, isso é, a visão que é fornecida ao espectador a partir do ângulo da câmera, compara-se à escolha das palavras pelo poeta e ao ato de escrita. O ato de criação poética relaciona-se ao ato de filmar e como filmar. A poesia está na forma como se capta o cinema e no olhar do cineasta.

A mescla de elementos naturais com elementos tecnológicos como a motocicleta, o carro e o aparelho de luz substancia a ideia de uma paisagem em movimento, porque é uma paisagem alterada. A oposição entre o natural e a tecnologia consolida a noção de uma paisagem que foi modificada, que se expressa na presença de objetos que não lhe pertenceriam. Essa modificação, além de mostrar uma paisagem que se transmuda, ainda sugere outra espécie de conflito. O estranhamento que os objetos de consumo encontrados nas paisagens causam no espectador, explora o choque entre a natureza e a modernização.

A terra, as raízes e a tradição são noções em desacordo com os elementos representativos do desenvolvimento tecnológico e das estruturas de poder. Esse antagonismo por parte de uma modernização desenfreada e partidária é culminado na cena em que o chefe dos espíritos tenta subornar Nelisita, o herói, presenteando-lhe com uma motocicleta, a fim de que ele passe para o seu lado. Há, aí, uma crítica ao mundo consumista e capitalista pautado na exploração.

Nelisita, que representa a figura do herói imbuído de valores morais adquiridos pela tradição a que ele pertence, não se deixa vencer por essas tentações materiais. Há um clima de tensão entre os princípios e crenças advindos da comunidade e entre as concepções que vêm de fora dessa comunidade. O que ainda pode ser entendido como um conflito entre o colonizado e um novo tipo de colonizador, entre um mundo primeiro, onde habitam sociedades, cada qual com suas normas e visões diferenciadas, e um em que a força de poder estrangeira quer dominar e impor seus costumes baseados nas noções de consumo e exploração. Não podendo haver uma prolongação sobre essa discussão da representação dos elementos tecnológicos, convido o leitor a assistir ao filme e repensar suas próprias conclusões.

Em relação a essa espécie de ‘encantamento’ da imagem cinematográfica, surge outra reflexão sobre o poder dessa imagem-movimento e sobre o que ela acarretaria para as esferas sociais e políticas. O cinema, especialmente quando se trata de países libertados, assume um papel de dar voz aos silenciamentos impostos pelos colonizadores. Isso pode ser observado com o trecho de Marc Ferro do livro ‘Cinema e História’ (1992, p.86):

O filme tem essa capacidade de desestruturar aquilo que diversas gerações de homens de Estado e pensadores conseguiram ordenar num belo equilíbrio. Ele destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo conseguiu

construir diante da sociedade. A câmera revela seu funcionamento real, diz mais sobre cada um do que seria desejável de se mostrar. Ela desvenda o segredo, apresenta o avesso de uma sociedade, seus lapsos. Ela atinge suas estruturas. Isso é mais do que seria necessário para que após o tempo do desprezo venha o da suspeita, o do temor. As imagens, as imagens sonoras, esse produto da natureza, não poderiam ter, como o selvagem, nem língua nem linguagem. A ideia de que um gesto poderia ser uma frase, ou um olhar um longo discurso é completamente insuportável: isso não significaria que a imagem, as imagens sonoras, o grito dessa mocinha ou essa multidão amedrontada constituem a matéria de uma outra história que não é a História, uma contra-análise da sociedade? .

Com a libertação de Angola, surge, então, a possibilidade da construção de uma mídia genuinamente angolana, isso é, não controlada por Portugal. O Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), partido do poder político, põe em funcionamento uma estação televisiva. Desse modo, despontam condições e estruturas técnicas necessárias para a realização do cinema. O que ocorre, a partir desse momento, é a possibilidade da formação de meios de comunicação que abordem Angola por um olhar angolano e não estrangeiro. Logo, ergue-se uma nova questão: - se o objetivo é retratar o país em sua essência e por um olhar nacional, qual seria a perspectiva desse ato de enxergar?

Como já foi dito anteriormente, considerando a postura de Ruy Duarte de Carvalho, Luanda não é o seu centro de observação. A independência infere uma busca pelo entendimento das múltiplas identidades angolanas. Essa noção vigora em um país de grande extensão repleto de variedades étnicas, o que engendra um olhar descentralizado, que parte ao sul de Angola à procura de um testemunho fiel do que é ser angolano. O que Ruy Duarte de Carvalho realiza é uma tentativa de apreender as particularidades culturais e abundantes existentes em Angola. Ele evidencia uma interpretação antropológica sobre o que observa de humano, originando uma espécie de cinema antropológico, como é visto nas palavras do próprio autor em seu ensaio ‘A câmara, a escrita e a coisa dita’:

Uma linha de equilíbrio entre dois dinamismos: o de um tempo mumuila e o de um presente angolano. Percorrê-la afoitamente, sensível à precaridade dos dias e das horas. Interrogar? Nem isso. Expor apenas, talvez, e garantir ao filme uma autonomia que lhe permita simultaneamente revelar-se válido como cinema, útil como referência (criar, encontrar nele um clima de síntese que facilite a leitura e a avaliação das situações) e fiel como testemunho (CARVALHO, 1997, p. 11).

Sob o olhar antropológico sobre sua própria comunidade, Ruy Duarte levanta uma questão que é refletida pelo próprio filme. Se a obra almeja retratar a comunidade e a realidade que a circunda, cabe aos membros desses locais participarem da elaboração. Logo, o elenco do filme é composto pelos moradores desses lugares. Os indivíduos dessas sociedades expõem, no documentário, aquilo que lhes é comum em seu cotidiano. O dia a dia, os hábitos e costumes são retratados e encenados por eles mesmos, que dão uma



ressignificação aos sentidos comuns. Através disso, a vivência humana passa a apresentar um olhar científico estabelecido pelo próprio homem, ou seja, a perspectiva antropológica aborda o cotidiano das etnias do sudoeste angolano, documentado pelo cinema.

É nesse ponto que gostaria de tocar. O que separa o cinema etnográfico e a antropologia da poesia? Os documentários são uma forma puramente técnica de registrar a diversidade cultural sem remeter à arte em nenhum momento? Partindo da ideia de que o assunto abordado nos documentários é a rede de relações humanas, vale considerar o caráter artístico inerente à existência do homem no mundo, objeto primeiro da representação artística. Isso possibilita perceber que o cinema etnográfico pode remeter à arte.

Nesse sentido, retomando a discussão inicial da seção, o cinema é a imagem em movimento. No caso de ‘Nelisita: narrativas nyaneka’, o desejo do filme é traduzir de forma corrente os pensamentos, a poesia e a análise antropológica. A principal diferença entre cinema e poesia ocorre na diferença entre suportes. O primeiro possui a imagem em movimento e o som; já o segundo, a palavra. O sentido, quando se pensa em filme, é construído com base naquilo que se vê e ouve, enquanto na poesia, tudo se dá a partir da palavra. O cinema fornece as imagens prontas ao espectador. Essas já estão adjetivadas e caracterizadas no momento em que ele as enxerga, no tempo em *off* entre a fala do personagem e sua aparição é a catarse. Sobre isso, Ruy Duarte discorre com perfeição:

Impossível dizer ‘homem’, apenas, em cinema, e implicar um sujeito assim tal-qual na ação do discurso. Visto à nossa frente, ‘percebido’ pelo sentido da vista, ele há de ser preto, branco, ou de qualquer outra cor, magro ou de outro talhe, rico, pobre ou de outra roupa. Só em *off* e mesmo assim... Quanto tempo poderia ficar em *off* e permanecer personagem antes que a sua fala se viesse a confundir com comentário e o que dissesse com a fala do autor? (CARVALHO, 1997, p. 111).

O cinema difere da poesia, cujas imagens não são previamente montadas. O leitor imagina-as, recria-as. A palavra fornece, em seu estado de pluralidade de significados, um desenrolar de sentidos e atribuições, que formam uma imagem a partir da maneira como essa se acopla à outra e oscila diante do papel, à espera das cores proporcionadas pela criação da imagem poética.

Entendidas essas diferenças vitais entre cinema e poesia, penso, então, naquilo que lhes é comum, considerando a existência de um cinema-poesia, ou seja, uma produção cinematográfica, cujo trabalho artístico com a imagem em movimento é tocado pelo labor poético, e o que era apenas sequência dinâmica de acontecimentos assume um caráter artístico, incorporando a poesia à sua forma.

O cinema de Ruy Duarte de Carvalho é uma experiência que propicia a catarse, o que, a partir de um olhar antropológico – poético já antes de se dirigir àquilo que é

observado – carrega uma função sociopolítica notória e uma visão lírica em relação ao humano, as quais ultrapassam uma perspectiva apenas antropológica. Em minha opinião, a própria poesia de Ruy Duarte de Carvalho apresenta um olhar cinematográfico. Tanto cinema como poesia influenciam-se mutuamente na consolidação de um estilo literário atento ao dizer e ao como dizer. As metáforas e as imagens poéticas encontradas em seus poemas comunicam imagens, cuja potência poética e o labor estético veiculam uma movimentação enérgica, como se estivessem em ação e saltassem aos olhos do leitor. A experiência poética, nesse sentido, parece se assemelhar a uma caligrafia do ato de filmar.

Quando o poeta diz que a oleira trabalha a argila, ele cria uma linguagem poética ritmada e cadente, surgindo, assim, uma cena tomada de sons e detalhes. As imagens construídas por Ruy Duarte de Carvalho na sua poesia fornecem uma ideia de verossimilhança, devido à presença de palavras que remetem à oralidade e ao cotidiano das sociedades abordadas, característica que contribui com a noção de uma cinematografia inerente à sua poesia.

Retorno, então, à poesia. ‘Nelisita: narrativas nyaneka’ possui poucas falas ao longo do filme. O ato de fala está apenas no nível da comunicação. Os diálogos são poucos. A poesia, portanto, fica por conta da imagem e da forma como essa é tratada pelo cinema. A palavra não é verbalizada, mas mirada e testemunhada.

Mas que palavra seria essa e como se dá nesse mundo? É a poesia no mundo e na aridez do deserto. O que engendra uma necessidade de se redescobrir essa palavra poética, que será saciada pelo exercício do cinema de Ruy Duarte de Carvalho. A palavra é complexa quando se insere no mundo da terra e do primordial. Pensando em um mundo ficcional, uma narrativa, que é o reflexo de um olhar do cineasta sobre esse universo, sobre a comunidade e sobre as relações humanas, o que se tem como resultado? A terra e o homem. O homem que habita um chão e se distribui sobre ele e, mesmo sendo dominado por ele, revela-se oculto, árido, imagem embaçada diante dos olhos, paisagem opaca, quando se encontram. O que haveria entre um homem por si só ambíguo e o mundo que o cerca? A poesia.

Esses questionamentos são respondidos com excelência pelo cinema de Ruy Duarte de Carvalho. É com o auge do movimento da imagem poética, que Ruy Duarte de Carvalho redescobre a poesia. As obras cinematográficas são um repensar do fazer artístico e da complexidade da palavra que abarca a intensidade da rede das relações humanas. O olhar da câmera diz, de forma animada, aquilo o que as palavras poéticas dizem.

‘Nelisita: narrativas nyaneka’ é a poesia do cinema porque, mais que um

documentário ou um registro antropológico, é um testemunho social que contém o poético do existir do homem, ultrapassando a etnografia. O que não pode deixar ser dito é que, com esse filme, Ruy Duarte de Carvalho fornece uma energia advinda da técnica cinematográfica à poesia, gerando um fluxo ao processo de alteridade e fornecendo mobilidade à busca do que é ser angolano.

É, portanto, dessa maneira, que o esforço pelo desnudar das noções de identidades chega ao êxtase, à procura enérgica, poética e intensa pelo entendimento dos desdobramentos do ser humano no mundo. A terra onde ele habita é o chão que apreende tudo o que ele pode ser. A palavra poética é ambígua em sua essência. O cinema encarna a palavra poética, pondo-a em movimento, ágil, imagem que convida à recriação dos sentidos. O homem, em seu pertencimento a uma comunidade, desdobra-se em múltiplas recriações do seu próprio ser.

A poesia e o cinema de Ruy Duarte de Carvalho compreendem, portanto, particularidades poéticas e políticas no cenário angolano e mundial. Poética porque revoga as noções tradicionais do fazer literário, isso é, pautadas na valorização única da estética e da forma. Política porque compele o ser humano a se reconhecer como portador de contradições e porque é uma forma de crítica que permite o reconhecimento de um país, cujo território abriga uma diversidade cultural que sofreu a uniformização pelas forças impositivas da colonização, mas agora, possui voz e deve ser compreendida. Assim, o que foi calado e apagado deve ser resgatado pela literatura.

Conceber e iluminar simultaneamente. A escrita poética ‘nasce’ e é criada quando iluminada pela poesia da imagem. A poesia de Ruy Duarte de Carvalho é uma escrita que clareia os sentidos das palavras. A criação é um gesto de recriação, primeiramente, porque é necessário fazer irromper, na palavra que já habitava a língua, o seu lume íntimo. Luzes e lumens à maneira da essência cinematográfica.

Em ‘Nelisita: narrativas nyaneka’, há um trabalho de apreensão do olhar. Tudo o que Ruy Duarte de Carvalho observou nas paisagens do sul do Angola é transposto para o cinema. O olhar do autor é apoiado pelo olhar da câmera em uma relação de simbiose. Com harmonia, um se apoia no outro e ambos capturam as existências do deserto. Uma palavra, um olhar, uma voz que ecoa, saciando-se de som, de luz, de poesia, vai ao infinito, após tempos de silêncio, alçada em liberdade.

Ruy Duarte de Carvalho, em seu conjunto de obra, realiza uma atividade libertária. Cabe ao poeta e ao cineasta dar voz a todas as identidades silenciadas durante o tempo de colonização. Isso só é possível, no caso do cinema, quando se pensa no poder da imagem-

movimento, cujo potencial se dá ao provocar o choque no espectador, implicando, uma atitude reflexiva em sua consciência. Suas armas de luta não são armas que causam feridas, mas a catarse e a potência, as quais submetem o espectador e o leitor ao reconhecimento e à crítica da realidade que os cercam.

Poesia e cinema empenham-se juntas na experiência de um dizer, de significar o mundo, retratar paisagens, testemunhar os desdobramentos da existência humana e denunciar vozes silenciadas. A imagem que se totaliza de todas essas vivências é verbalizada pela poesia e animada pelo cinema.

No fim, há um acordo digo entre literatura, poesia, Antropologia e cinema. A obra de Ruy Duarte de Carvalho é marcada por esses encontros. Ele encontra um mundo ramificado de possibilidades e não, uma única linha austera, um universo de significações, sentidos e experiências dentro de uma única totalidade abarcável. O cinema de Ruy Duarte de Carvalho vai além do olhar etnográfico, por não se tratar de um levantamento puramente tecnicocientífico sobre o *ethos* das sociedades apreendidas. O filme, o olhar cinematográfico, os recortes e as imagens são poesia. Essas características, nesse sentido, contribuem com a desmistificação de um cinema africano, cuja imagem permanece fixada e imutável sob a luz de um imaginário coletivo. O cinema de Ruy Duarte de Carvalho permite a formação de outra consciência sobre o continente africano que se desvincula de estereótipos e de exotismos na medida em que oferece diversas contribuições para o repensar de questões inerentes à Arte.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ruy Duarte de. **A câmara, a escrita e a coisa dita**. Luanda: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1997. p. 11, 111.

CARVALHO, Ruy Duarte de. **Hábito da Terra**. Luanda: Maianga, 2004. p. 11-12, 17-18.

CARVALHO, Ruy Duarte de. **Vou lá visitar pastores** - exploração de um percurso angolano em território Kuvale (1992-1997). Lisboa: Cotovia, 1999. p. 101

DELEUZE, Gilles. **Cinema, a imagem-movimento**. Tradução: Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 70.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 86.

**PAISAGENS PROPÍCIAS – DIÁLOGOS ENTRE A PINTURA E O ROMANCE DE RUY DUARTE DE CARVALHO<sup>20</sup>**

Juliana Campos Alvernaz (PUC-Rio)<sup>21</sup>

A pintura é aquela maneira de organizar a cor no espaço e contar com o nosso tempo, o próprio. O movimento é nosso, o do olhar na linha da leitura e o tempo é esse, o da viagem nossa. E viajar, nalguns destes quadros, é ir bem longe. [...] Um ato de arte atravessa outros terrenos, só tem raiz e flor, sem ter um corpo de razoabilidade que o sustenha. Talvez posso dizer que aqui também é arte uma vez mais procede o resto, galga o tempo e dá corpo às intenções (CARVALHO, 2008a, p. 370).

A epígrafe em tela é um trecho de um texto escrito pelo escritor angolano Ruy Alberto Duarte Gomes de Carvalho (1941 – 2010) para a abertura do catálogo de exposição (1985, Banco Nacional de Angola) do pintor angolano António Ole.<sup>22</sup> Ao inserir a metáfora da arte como uma planta que só possui raiz e flor e é desprovida de corpo, o autor aponta, não para uma incompletude desta, mas para o caráter resistente da obra contra a ciência da razão “porque [a arte] escapa aos instrumentos da lógica e da dialética” (CARVALHO, 2008a, p. 370).

O autor citado busca apreender os diversos ‘terrenos’ da arte como uma subversão da lógica e da linguagem que está, de certa forma, interligada a um projeto artístico intelectual de Ruy Duarte, o qual passa exatamente por uma contínua crítica ao Humanismo, produto do culto à razão iluminista. Dessa forma, a arte, em especial a pintura e o romance que são o nosso foco, possibilita os saltos no tempo e a concretização do consciente devido a seu caráter ilógico.

É válido destacar que Carvalho atuava por diversos terrenos em suas diferentes ocupações, entre as quais podemos citar: artes plásticas, poesia, romance, conto, antropologia e cinema. Esse trânsito acarretou uma vasta obra envolvendo, tanto a escrita quanto a plástica, híbrida e complexa. Será, portanto, a partir dessa multiplicidade e plasticidade dos discursos, que tentarei entrelaçar romance e pintura.

Retomando à primeira frase da epígrafe, a “pintura é aquela maneira de organizar a cor no espaço e contar com o tempo”, de forma análoga, o romance – outro âmbito da arte – também se dá por meio de uma organização do espaço e do tempo que são, inclusive,

<sup>20</sup> A discussão teórica deste artigo foi elaborada a partir do texto “Ouvir o outro enquanto ele ainda existe: uma reflexão sobre fronteiras, paisagens e alteridade em Ruy Duarte de Carvalho”, o qual escrevi para compor a coletânea do livro *O lugar do outro: reflexões sobre representações da alteridade* (no prelo). Por isso, possui passagens semelhantes. Enquanto as análises de pinturas consistem em meu primeiro contato com essas obras do autor.

<sup>21</sup> Graduada em Letras (UFF), Mestre em Estudos de Literatura (UFF), doutoranda em Literatura, Cultura e Contemporaneidade (PUC-Rio). Bolsista Capes. Contato: jcalvernaz@id.uff.br.

<sup>22</sup> O texto “Tenho pra mim que o Antônio...” (1985) está inserido na antologia de ensaio *A câmara, a escrita e a coisa dita* (2008), de Ruy Duarte de Carvalho.

elementos básicos de sua constituição. Pensando no diálogo romance-pintura e da arte como esse ‘ato que atravessa outros terrenos’, tanto em termos de gêneros quanto políticos e sociais, algo que também segue no projeto de escrita do autor, teve-se, aqui, o objetivo de refletir sobre as paisagens captadas em ‘As paisagens propícias’ (2005) – segundo volume da trilogia ‘Os filhos de Próspero’ de Ruy Duarte de Carvalho.

O primeiro volume é ‘Os papéis do inglês’, publicado em 2000, e o terceiro se intitula ‘A terceira Metade’, último livro lançado pelo autor, em 2009. A narrativa de ‘As paisagens propícias’ constrói-se por meio de paisagens apreendidas pelo autor-narrador, que se reconhece como o próprio Ruy Duarte de Carvalho. Além disso, o narrador é centrado em seu interlocutor – que também assume o papel de narrador em parte da narrativa, por meio de e-mails enviados ao autor –, o SRO (Severo), personagem principal do livro.

O interesse pela investigação desse personagem surge ao final de ‘Os papéis do inglês’, em que o autor-narrador, em meio à busca pelos papéis do inglês Archibald Perkins, depara-se com uma pasta que continha os papéis do ‘Branco da Namíbia’, alcunha de Severo na trilogia. Nessa ‘meia-ficção’, portanto, o narrador divide seu espaço de voz narrativa com Severo, em um jogo de espelho entre os dois e a geografia das fronteiras entre Angola e Namíbia.

Considerando que a paisagem e sua descrição, segundo Michel Collot (2010), consistem num recorte do ponto de vista de quem observa, pensaremos as descrições espaciais de ‘As paisagens propícias’, bem como seus efeitos literários na relação Eu-outro-espaco. Sendo assim, a interpretação de mundo do sujeito narrador, afetada por leituras e vivências, está relacionada com o espaço percebido.

Para além da noção de paisagem e delas mesmas, pretendo considerar, tanto as descrições das paisagens quanto as próprias, como chave de leitura para as pinturas de Ruy Duarte de Carvalho. Algumas descrições que considero chave de leitura para as aquarelas<sup>23</sup> são de perspectivas dos personagens e, não apenas, do autor-narrador. Assim, formulo a hipótese: - não seriam, então, os desenhos de Ruy Duarte extensão ficcional de suas obras? A título de exemplo, em um primeiro momento, podemos mencionar uma das ocupações de Severo, protagonista de ‘As paisagens propícias’, que desenhava e ganhava a vida com aquarelas de paisagens, um romance, em particular, que além de ter as paisagens e suas descrições como um *leitmotiv* que atravessa toda a narrativa, também pode servir como um modo de ler e de fruir parte dos desenhos do autor. Vale lembrar que o autor fez uma

---

<sup>23</sup> “Aquarelas” é o termo usado por Ruy Duarte de Carvalho em seus escritos, principalmente em *As paisagens propícias*, resolvi manter essa forma no artigo, em detrimento da forma brasileira “aquarela”.

exposição de aquarelas com título homônimo ao livro de 2005. Nessa exposição, há, predominantemente, figuras bovinas e de paisagens do espaço que compreende as fronteiras entre Namíbia e Angola tratadas no romance.

Regatando Collot, a paisagem é um aspecto espacial diretamente ligado à percepção de quem vê, isso é, parte do ponto de vista de quem observa, constituindo “o aspecto visível, perceptível do espaço” (COLLOT, 2010, p. 11), consistindo em uma ‘atividade constituinte de um sujeito’.

Em ‘As paisagens propícias,’ há um evidente movimento do autor de colocar paisagens e trajetos contaminados pela leitura do autor-narrador, como ele mesmo assume: “Nas paisagens que se reconhecem estará até, e às vezes sobretudo, o que delas, e sobre elas, e a partir delas, se pensou antes das viagens” (CARVALHO, 2005a, p. 131). O espaço, portanto, constitui-se como um mobilizador do discurso narrativo e digressivo, estabelecido a partir dos deslocamentos do autor-narrador por territórios namibianos e angolanos. Nessa visada, o narrador indica que as paisagens garantem o caminho, como um guia. O diálogo entre o texto, a viagem e o outro é, portanto, produto dos excessos de citações, descrições e divagações que se fazem ensaísticas e narrativas ao mesmo tempo.

A ‘noção geográfica’<sup>24</sup> e as paisagens captadas pelo sujeito poético e narrativo poderiam abarcar o que entendo por reações anticoloniais, ainda que o código e cosmovisão do colonizador ensaiem o oposto das convenções estéticas de construção da paisagem, a qual exclui certas imagens e sujeitos que (sobre)vivem às margens do ‘belo’, constituinte do paradigma paisagístico que Anne Cauquelin (2007) aponta.

A filósofa citada afirma que a paisagem é uma invenção alicerçada em um paradigma ocidental, com origens nos modelos clássicos grecoromanos (harmonia, belo, prazer, idílico). Para ela, ainda, esse paradigma pressupõe a paisagem como um enquadramento de alguma parte da ‘Natureza’, podendo se configurar como um conceito único, o de ‘natureza-paisagem’. Sendo assim, há uma afirmação e evidenciação das geografias dos pastores e consequente obliteração da geopolítica do colonialismo, produto da Conferência de Berlim, representada pelas linhas cartográficas que separam Angola de Namíbia. Ao mesmo tempo, a narrativa volta-se a sujeitos instalados em vidas fronteiriças de mestiços e estrangeiros de si mesmos.

A noção de não fronteira também é metaforizada no próprio procedimento literário de desfazer as territorialidades fixas dos gêneros (antropologia, literatura, ensaio, crônica,

---

<sup>24</sup> ‘Noção geográfica’ surge no título de uma série de poemas do autor, publicados no livro **Das decisões da idade**, entre 1972-74.



testemunho, relatório etnográfico, diário, poesia, pintura, cartografia). Dessa maneira, consoante a visão da pós-autonomia literária de Josefina Ludmer (2010), as linhas fronteiriças foram dissolvidas. Sendo assim, a transumância literária e paisagística do sujeito narrador por paragens de países limítrofes, desconsiderando as linhas divisórias, lida, também, com a desconsideração das linhas fronteiriças dos gêneros da escrita, por meio de uma transumância dos gêneros.

Para além da noção de paisagem e das próprias paisagens, pretendo considerar suas descrições, tendo em vista a concepção de descrições como democracia literária (RANCIÈRE, 2010) para investigar se há, ou não, uma democratização das vozes silenciadas pelo colonialismo no romance.<sup>25</sup>

### **Democracia literária**

Jacques Rancière, em seu projeto de resgate do realismo, traz à cena da teoria literária a relevância das descrições, tirando-as da clássica oposição narração X descrição, na qual narração é ação e descrição é imagem estática. Nesse mesmo sentido, entendemos que as descrições duarteanas no romance analisado são construídas em movimento, movendo juntamente os corpos narrantes e narrados:

Uma ponte para a frente e uma fazenda ainda, depois são terras vagas sem cultura, savana aberta, à esquerda e sempre à frente e andando um quarto de hora vai dar directo a um vale, afunda-se em matas das que tem ali, fica mais escusa, a marcha, e a agora ecoa. Penetra um denso túnel de verdura, uma manga de cheiros. Uma emoção que é a medida de uma vontade exacta (CARVALHO, 2005a, p. 76).

Nas descrições em movimento, paisagens e corpos não se limitam a um ‘efeito de real’ ao estilo barthesiano, ou seja, do supérfluo inútil como forma de trazer os aspectos mais próximos do real nas narrativas. Distante disso, as descrições nos livros de Carvalho produzem sentidos que passam pela política. Para pensar esse aspecto, recorro a Rancière:

A ‘insignificância’ dos detalhes equivale a sua perfeita igualdade. Eles são igualmente importantes ou igualmente insignificantes. A razão para isso é que eles se referem a pessoas cujas vidas são insignificantes. Essas pessoas abarrotam todo o espaço, não deixando margem para a seleção de personagens interessantes e para o harmonioso desenvolvimento de um enredo (RANCIÈRE, 2010, p. 78).

Em ‘As paisagens propícias’, o autor-narrador apresenta esse espaço e essas paisagens habitadas por pessoas consideradas insignificantes para a sociedade ocidental, as quais são alvos constantes de uma imposição ocidentalizante. As descrições de paisagem apresentadas no livro podem funcionar, portanto, como uma forma de crítica política, como uma resposta

<sup>25</sup> Ainda não sei se há essa polifonia, para usar o termo de Bakhtin, inscritas nas descrições de paisagens porque acredito que é preciso considerar o colonialismo imbricado na própria etnografia, a qual o autor, ao mesmo tempo, que a denuncia, usa-a.



ao colonialismo, dada a organização perceptiva da paisagem do ponto de vista dos pastores, desconsiderando demarcações geopolíticas coloniais. É o que podemos apreender no trecho a seguir, em que se vê a cosmovisão pastoril, colocando criticamente a cartografia que importa aos pastores, a cartografia da ‘não fronteira’:

O homem vivia nem a um dia inteiro de jornada era, já na vertente desse tal platô, quando afunda para a cama do Kunene e se estendem para cima as margens aluviais do grande rio que os pastores dali só podem entender sem ter em conta que de um lado é Angola e do outro é Namíbia (CARVALHO, 2005a, p. 121).

Nesse sentido, consideremos as travessias de Severo, o personagem principal. Ele se torna uma personificação especular desse sujeito de não fronteira, visto que transita entre as cosmogonias pastoris – aventurando-se nas adivinhações em cabritos<sup>26</sup> – e as cosmogonias ocidentais de elite, como no episódio das aquarelas, em que ele vai a uma exposição de um sulafricano, em um hotel pomposo na Cidade do Cabo, África do Sul. A paisagem e essa representação do espaço e dos sujeitos, no livro, configuram-se como reações à barbárie colonial, das dominações dos corpos e dos lugares.

Considerando o exposto, há duas percepções diferentes de paisagem que são postas em discussão ao longo do romance. Em um primeiro plano, verifica-se uma exploração das paisagens coloniais/do dominador, aos olhos, por exemplo, da fotografia do administrador colonial sulafricano Carl Linsingen Hahn (1886 – 1948). Trata-se de fotografias dos corpos raquíticos de namibianos que acentuam o exótico e justificam a dominação camuflada de salvação. Essas paisagens são, o tempo todo, recuperadas, ironizadas e criticadas pelo autor-narrador e por Severo (na terceira parte do livro).

São paisagens que representam o excêntrico, o estereótipo, a salvação do indígena e o racismo recorrente nas críticas obstinadas ao paternalismo antropológico – aquele que se propõe, tanto a salvaguardar uma cultura exótica e expô-la em uma vitrine europeia quanto a reforçar a busca por uma pureza étnica racial perdida no passado. O autor-narrador faz tais questionamentos em tom de ironia, mostrando a ‘bondade perigosa’<sup>27</sup> por trás do paternalismo (LEIRIS, 2011) e, recorrendo a James Clifford (2014), à alegoria etnográfica de resgate.

Por outro lado, há uma apreensão de paisagens anticoloniais, de uma cosmovisão pastoril e de negação de fronteiras da geopolítica colonial, criando novas cartografias heterogêneas e móveis, como as das sociedades pastoris transumantes, especialmente os

<sup>26</sup> Fazer adivinhações a partir de vísceras de bois é uma prática comum entre os Kimbandas, adivinhos da sociedade Kuvale. Severo começou a ler as vísceras de cabritos para descobrir os rumos da guerra civil em Namíbia, a qual ele acompanhava pelo rádio.

<sup>27</sup> Termo utilizado por Clarice Lispector no conto ‘A menor mulher do mundo’, inserido no livro ‘Laços de família’ (1960).

himbas. No capítulo sobre as adivinhações, a título de exemplo, Severo traz os himbas (povos nômades do norte da Namíbia) e o processo de modernização/progresso imposto a eles. Cogita-se a instalação de uma barragem hidrelétrica no Kaokô, no Epupa, a mando do Governo, o que se mostra um evento controverso.

O discurso do Governo era de que o progresso fazia falta aos habitantes daquele território. No entanto, houve uma briga entre o Governo, que alimentava um discurso de exaltação ao progresso, e os militantes ambientalistas defensores dos direitos indígenas. De um lado, o Estado dizia que os indígenas não entenderiam que a instalação da barragem seria para o bem deles, porque traria emprego e água; do outro lado, os militantes também alegavam que os indígenas não entenderiam a situação, mas defendendo que a hidrelétrica seria prejudicial para os himbas, pois agrediria a essência da cultura e desmataria a natureza. A crítica do personagem estava no fato de que eram dois polos ocidentais – “emanações tributárias do império civilizocentracionário global” (CARVALHO, 2005a, p. 287) – que disputavam o futuro dos himbas, sem envolvê-los na discussão, os quais nem eram informados sobre as reuniões.

Sendo assim, eles são alvos de uma pressão ocidentalizante contínua de um lado e, de outro, de uma antropologia da salvação, do branco e sua ‘bondade perigosa’. Além da descrição de paisagens como um mecanismo de democracia literária, outro procedimento de escrita que surge na literatura duarteana, como escuta do considerado insignificante, são as próprias paisagens. Para apreender as paisagens aqui tratadas, é necessário lembrar-se do caráter metanarrativo e autorreferencial da obra desse autor e quando isso acontece. A escrita e a narrativa de Ruy Duarte de Carvalho funcionam de maneira autorreferencial quando: 1. o autor referencia suas próprias obras nos livros; 2. o artista partilha sentidos e interpretações mutuamente entre narrativas, poemas e pinturas; 3. a ficção faz alusão constante aos próprios procedimentos narrativos. Como o objeto de nossa reflexão é o romance ‘As paisagens propícias,’ abordaremos, apenas, o terceiro ponto.

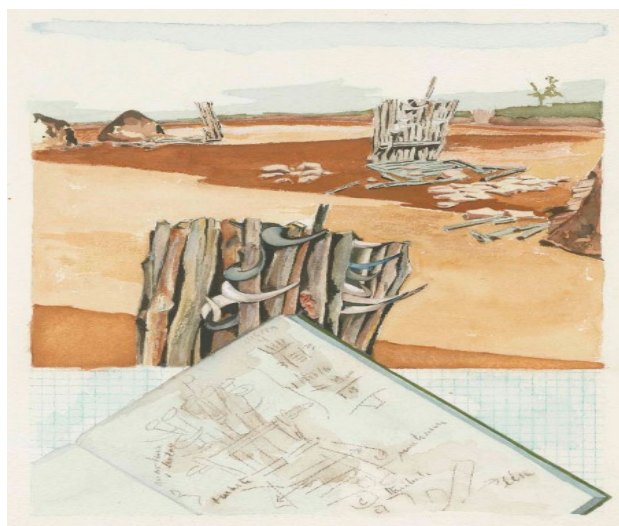
O início desse livro é uma escrita diarística sobre o fazer literário do autor-narrador e uma metalinguagem constante que indica o que está se fazendo enquanto se faz, o que Diana Klinger (2012, p.50) chama de *work in progress*: “como se o leitor assistisse ‘ao vivo’ ao processo de escrita.” Além disso, o espelhamento literário, isso é, a obra se volta para a própria obra, quando o *leitmotif* e a construção das descrições – que é a paisagem – surgem como referente, o que é possível conferir no trecho a seguir, inserido no capítulo ‘Paisagens 2’:

A paisagem está lá, para dizer que o mundo exterior existe e nos escapará sempre um pouco, à revelia dos nossos desejos e dos nossos talentos. Talvez então a paisagem não seja senão a metáfora de uma exterioridade distante e maior, muito maior, que as leis e os livros. [...]. O espaço percebido deixará então de oferecer-se como representação para revelar-se como imagem, imagem do próprio espaço (CARVALHO, 2005a, p. 129).

O romance se volta para si mesmo, não só nos aspectos já apresentados, mas também quando funciona como chave de leitura para a própria obra. Em outras palavras, a teoria está subjacente à narrativa. Nas descrições das mulolas,<sup>28</sup> anharas<sup>29</sup> e tudo o que surge nos horizontes de paisagem do observador, há uma cadência de descrições em deslocamento, conforme a viagem se desenrola, com seus ‘a seguires’ e verbos no presente do indicativo. Além disso, é importante mencionar a ‘estória do rei’, em que Severo alega ter encontrado o rei da história que ele mesmo inventou. Essa é uma história dentro da história, em *mise en abyme*, toda contada em formato de linguagem de cinema, com descrições curtas e precisas, imagéticas, com direito a foco de câmera, o plongê.<sup>30</sup>

É possível notar esses procedimentos metalinguísticos, de efeito em cascata, na obra plástica de Carvalho, principalmente, em suas pinturas que representam paisagens. Nas figuras mostradas a seguir, por exemplo, o artista encena o *work in progress* ao pintar o próprio esboço (figura 1) e o trabalho inacabado marcado pela ausência do boi na fotografia (figura 2). Esses processos, de certa forma, evidenciam a perspectiva do observador da paisagem, já que esta é moldada pelo ponto de vista do artista. Vejamos:

Figura 1 Aguarela da série ‘Paisagens propícias’ (sem data)



<sup>28</sup> Rio seco no deserto, terreno alagadiço.

<sup>29</sup> Planície arenosa, de vegetação rasteira, geralmente marginando um rio.

<sup>30</sup> Procedimento literário similar ao capítulo ‘Intermezzo’, em ‘Os papéis do inglês’, no qual há uma mudança de tipologia narrativa para uma linguagem que se assemelha ao cinematográfico, fazendo referência, ao mesmo tempo, a um concerto musical.

Figura 2 Aquarela sem título (2000)



Na primeira figura, pertencente à série ‘Paisagens propícias’, pintada à grafite e aquarela, vemos uma imagem que projeta o caderno de esboço da paisagem representada na parte superior da tela, enquanto a segunda, a parte superior da pintura, apresenta o desenho de uma fotografia de boi ao lado de um recipiente com líquido que se assemelha à água. Na parte inferior, nota-se um bloco no qual há uma reprodução inacabada da imagem de cima. No plano externo ao enquadramento dos dois planos, há um pincel pousado sobre a tela e um isqueiro entreaberto com a ponta próxima à tela. A partir desses aspectos das aquarelas, destacamos a encenação do próprio fazer artístico do escritor.<sup>31</sup>

### **Da pintura como expansão do romance**

Para falar mais detidamente das obras de arte plástica de Ruy Duarte de Carvalho, acredito que seja relevante destacar o tema escolhido pelo autor para suas telas. Em sua maioria, são paisagens que representam os espaços das pessoas “cujas vidas são insignificantes” (RANCIÈRE, 2010, p. 78) para Ocidente, paisagens desérticas com bois, não enquadradas no idílico grego das paisagens ditas belas. No entanto, não é apenas às paisagens, em si, que pretendo enfatizar aqui, mas de que maneira essas paisagens e desenhos dialogam com a escrita do autor. Desse modo, a leitura conjunta dos romances, poemas e pinturas, levantaram a questão anteriormente colocada, a qual reitero: - não seriam os desenhos de Carvalho uma extensão ficcional e poética de suas obras?

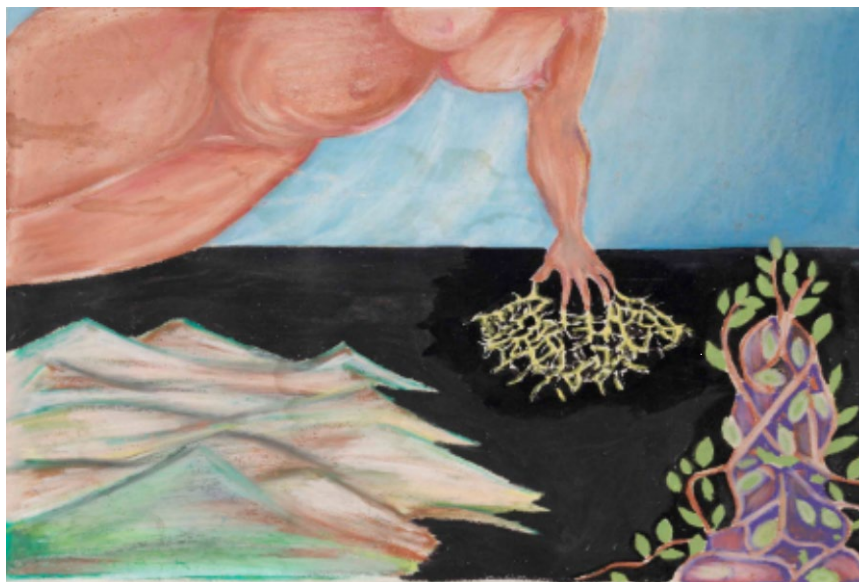
<sup>31</sup> Em minha dissertação de mestrado (2018), dediquei um capítulo para o estudo da encenação da escrita no livro ‘Os papéis do inglês’, de Ruy Duarte.

Pensando nessa pergunta, notei que muitas aguarelas e esboços auxiliam na atribuição de sentidos antes escusos, sem o tronco da razão, como o autor metaforiza no texto epígrafe deste artigo. Ler os poemas e os romances a partir das pinturas proporcionou outras maneiras de recepção artística, conferindo novos sentidos e significados. Por falta de tempo e espaço,<sup>32</sup> trago um exemplo de ‘As paisagens propícias’. Nesse caso, verifica-se um caráter transgressor da própria lógica:

[...] mesmo o que diz respeito às paisagens, acaba por ser qualificado de masculino ou de feminino, tudo é sexualizado como processo de apropriação, de domesticação das coisas, das referências e das ideias pela via das linguagens e das representações [...] (CARVALHO, 2005a, p. 132-133).

Na contextualização desse trecho, o narrador aponta que algumas áreas do conhecimento, principalmente a psicanálise, sexualiza as paisagens e “apropria-se delas para metaforizar as sexualidades” (CARVALHO, 2005a, p. 132). Em tom de crítica, o autor-narrador insiste que a sexualização da paisagem é uma forma de enquadrá-la em parâmetros limitadores. Podemos ver que em uma pintura em acrílico da década de 1960, o escritor-pintor representa justamente uma paisagem atravessada pelos sexos masculino e feminino:

Figura 3 Sem título III. 1963



Em uma mistura de estilos, a figura 3 apresenta, em fundo azul, o corpo nu de uma mulher, no qual não aparece nem a cabeça nem os pés. Com um tom surrealista, o corpo

---

<sup>32</sup> Em minha tese em andamento, A partilha da palavra-paisagem: uma reflexão sobre as epistemologias do Sul e a não-fronteira na obra de Ruy Duarte de Carvalho (provisório), trato mais detidamente sobre esses traços e modos de leituras a partir de imagens, tanto com romances tanto com poemas.

surge desproporcionalmente grande, se comparado à paisagem de vegetação. Das pontas dos dedos da mulher, saem raízes, proporcionando uma ideia de simbiose do corpo com a terra. À esquerda, há um espaço geográfico que se assemelha às areias do deserto, enquanto no lado direito da tela notamos uma figura fálica dentro da terra envolta por galhos e folhas.

Essa pintura parece concretizar a paisagem sexualizada. O corpo nu da mulher que se enraíza na terra e vegetação. A partir dessa paisagem e do trecho podemos nos questionar: - por que ele escreve algumas páginas críticas sobre o aspecto negativo da sexualização da paisagem depois de já ter publicado poemas – especialmente em ‘O chão de oferta’ (1970-72) – e pinturas que parecem representar justamente o contrário? Primeiro, devemos considerar a ironia presente em muitos momentos de sua escrita. Há, na pintura ou no texto, uma ironia velada. Apreender sua obra sob a égide da literalidade pode ser um equívoco. Considerando esses contatos, mais questionamentos podem surgir: o Severo não desenha e ganha a vida com aquarela e paisagens? Não seriam, então, os desenhos de Ruy Duarte uma extensão ficcional de suas obras? As pinturas seriam questionamentos e ironias de paradigmas normativos? Ou seriam contradição provocada para abalar a lógica do ocidente?

### **Considerações finais**

Em suma, a persona artística Ruy Duarte de Carvalho está inserida nesse pensar por imagens, o que a pesquisadora Marta Lança nos auxilia a entender, ao defender que o projeto de escrita duarteana passa por um esforço de pensar em conjunto com a imagem: “Há vários sinais de um processo de escrita que incide na narrativa pela imagem” (2019, p. 139). Dessa maneira, a imagem-metáfora que o autor usa no texto sobre a pintura de António Ole é pertinente para pensar seu próprio fazer artístico. Sendo a pintura uma planta com flor e raiz sem o corpo da razão, em uma macro leitura de Carvalho, é possível visualizar vestígios de um corpo que liga a raiz às flores. Não atribuindo uma totalidade de sentido – já que é exatamente disso que o escritor se afasta –, mas possibilitando o acesso a pedaços do tronco.

A produção artística de Ruy Duarte de Carvalho em um nível macro, que o próprio autor chama de ‘meia-ficção-erudito-poético-viajeira’, consiste, portanto, num “ato de arte que atravessa outros terrenos” (CARVALHO, 2008a): o das artes (outras) e o das epistemologias (outras). Além disso, muito do que ele fala dos personagens e do espaço parece servir como definição de sua própria escrita literária. Em outras palavras, em muitos momentos em que o escritor situa personagens nas narrativas, também situa suas obras, como se a ficção fosse uma chave de leitura para sua própria escrita, característica



metalinguística que leva para suas aquarelas, em que Ruy Duarte de Carvalho, como artista plástico, pinta o esboço do esboço.

‘As paisagens propícias’ é uma obra metalinguística construída por paisagens, entendidas aqui como organização perceptiva, e suas descrições em constante deslocamento, juntamente com os narradores viajantes. Tal deslocamento se dá em um processo de autorreferenciação, remetendo-se aos próprios procedimentos literários e à transumância dos gêneros textuais, característica de uma literatura pós-autônoma. O que marca uma relação entre o sujeito, o espaço e a alteridade.

Esses sujeitos colocados em espaços de não fronteira e não se configuram como agentes de paisagem, mas sim, vítimas desta. Localizados no Sul, os narradores questionam paisagens pré-construídas dos antropólogos, viajantes, fotógrafos e governo como devedores de uma colonização e de tutela perigosa, contrapondo a uma paisagem heterogênea de ‘metafísicas pastoris’<sup>33</sup> (garantias de caminho) e anulação de fronteiras, onde tudo é Sul. Essas são reações à barbárie dos processos de dominação e resgate europeus. Segundo Carvalho (2005a), um povo branco que, muito além de permanecer, vem para interferir.

## REFERÊNCIAS

ALVERNANZ, Juliana Campos. Onde mais te vês é lá que mais te diz: um estudo do narrador. Em: CARVALHO, Ruy Duarte. **Os papéis do inglês; e** CARVALHO, Bernardo. **Nove noites**. [Dissertação de Mestrado]. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. P. Bezerra Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

CARVALHO, Ruy Duarte de. **As paisagens propícias**. Lisboa: Cotovia, 2005a.

CARVALHO, Ruy Duarte de. **Lavra: poesia reunida 1970/2000**. Lisboa: Cotovia, 2005b.

CARVALHO, Ruy Duarte de. **A câmara, a escrita e a coisa dita...** fitas, textos e palestras. Lisboa: Edições Cotovia, Lda, 2008a.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins, 2007.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica – Antropologia e literatura no século XX**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

---

<sup>33</sup> Termo usado por Luhuna Carvalho, filho de Ruy Duarte de Carvalho, no Colóquio 1Diálogos com Ruy Duarte de Carvalho1 (Lisboa, 2015), fazendo referência ao ‘Metafísicas Canibais’, de Eduardo Viveiros de Castro.

CLIFFORD, James & MARCUS, George (orgs). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Trad. Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: EdUERJ. Papéis Selvagens Edições, 2016.

COLLOT, Michel. Pontos de vista sobre a percepção de paisagens. *In*: ALVES, Ida Ferreira; FEITOSA, Marcia Manir Miguel (Org.). **Literatura e paisagem**: perspectivas e diálogos. Niterói: EdUFF, 2010.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

LANÇA, Marta *et al.* (org),. **Diálogos com Ruy Duarte de Carvalho**. Lisboa: BUALA - Associação Cultural I Centro de Estudos Comparatistas (FL-UL), 2019.

LEIRIS, Michel. O etnógrafo perante o colonialismo. *In*: SANCHES, Manuela. **As malhas que os impérios tecem** – textos anticoloniais e contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, LDA, 2011.

LISPECTOR, Clarice. A menor mulher do mundo. *In*: **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LUDMER, Josefina. Literaturas pós-autônomas. **Sopro 20**: panfleto político cultural, jan. 2010.

RANCIERE, Jacques. O efeito de realidade e a política da ficção. **Novos estudos**, CEPRAP, mar.2010, p. 75 – 90.

### Referências das pinturas

Figura 1.

CARVALHO, Ruy Duarte de. **Paisagens Propícias**, Fundação Mário Soares / Ruy Duarte de Carvalho, (s.d) Disponível [HTTP:http://www.casacomum.org/cc/visualizador? pasta=11182.010.001](http://www.casacomum.org/cc/visualizador? pasta=11182.010.001) (2020-5-15)

Figura 2

CARVALHO, Ruy Duarte de. **Sem título**, Fundação Mário Soares / Ruy Duarte de Carvalho, 2000. Disponível [HTTP:http://www.casacomum.org/cc/visualizador? pasta=11181.011.002](http://www.casacomum.org/cc/visualizador? pasta=11181.011.002) (2020-5-15)

Figura 3

CARVALHO, Ruy Duarte de. **Sem Título III**, Fundação Mário Soares / Ruy Duarte de Carvalho. 1963 Disponível [HTTP: http://www.casacomum.org/cc/visualizador? pasta=11185.001.010](http://www.casacomum.org/cc/visualizador? pasta=11185.001.010) (2020-5-15)

Figura 4

CARVALHO, Ruy Duarte de. **Desenho avulso**, Fundação Mário Soares / Ruy Duarte de Carvalho, (s.d) Disponível [HTTP: http://www.casacomum.org/cc/visualizador? pasta=11181.006.001](http://www.casacomum.org/cc/visualizador? pasta=11181.006.001) (2020-5-15)



## ESTE CHÃO QUE SE CHAMA TELA: CONSIDERAÇÕES SOBRE NGWENYA, O CROCODILO

Marlon Augusto Barbosa  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ <sup>34</sup>

Se o teu olhar fosse mais sutil, tu verias as coisas se movimentarem (Friedrich Nietzsche).

O objetivo desse ensaio – construído em fragmentos – é estabelecer uma leitura do documentário ‘Ngwenya, o crocodilo’ (2007), realizado por Isabel Noronha. O filme, que nos apresenta um pequeno pedaço da história do artista moçambicano Malangatana Valente, parece ser construído como uma carta endereçada aos antepassados – uma carta que se constrói entre palavra, desenhos e música.

Para pensar essa relação de endereçamento aos antepassados, esse trabalho parte da leitura de duas cenas do documentário ou, se quisermos pensar na forma como o filme é construído, da ‘docuficção’ – pois ele assume uma construção que entrelaça os formatos de documentário e de ficção: 1) a cena em que Malangatana trabalha em uma de suas telas ao redor de várias crianças ensinando a elas uma possível teoria da pintura (Imagem 1); e 2); a cena em que uma prima de Malangatana, ao resgatar uma lembrança de sua infância, imita o pintor ainda criança desenhando no chão com os dedos (Imagem 2).

A ideia é entrelaçar essas duas cenas, a partir de uma das falas do próprio Malangatana durante o filme de Isabel Noronha: ‘Este chão aqui, chama-se tela’ (NORONHA, 2007, 18 min., 28 s.). O que eu pretendo mostrar é que o chão e a tela aparecem como os elementos em que se fixam – se inscrevem – a paisagem e a memória numa relação que nasce no microcosmo (a família) e se desenrola como uma reflexão sobre o macrocosmo (a Nação).

\*\*\*

Há, muitas vezes, na construção de um filme, cenas que embora estejam distantes cronologicamente, parecem manter certo diálogo. Esse diálogo – quando estabelecido pelo leitor – poderia facilmente nos conceder uma chave de leitura para o filme. O que eu pretendo apresentar com esse pequeno trabalho é um exercício de montagem (um trabalho de citação), isso é, cortar e aproximar (colar) duas cenas do filme ‘Ngwenya, o crocodilo’ que

---

<sup>34</sup> Desenvolve uma pesquisa de Doutorado intitulada ‘A obra, a exigência da crítica: leituras em torno de Roland Barthes e Georges Didi-Huberman’, com bolsa CNPQ, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura (PPGCL) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

parecem conversar entre si. Cenas que, poderíamos dizer, se iluminam mutuamente, “oferecendo ao leitor [espectador] a possibilidade de se empenhar numa travessia que implica a permanente presença de um no outro, o que exige uma redobrada atenção” (RUAS, 2015, p. 100) do leitor / [espectador]. Isso significa que os fragmentos de uma obra – no nesse caso, os fragmentos de um filme – se apresentariam como um corpo tênue demais para ser percebido imediatamente: “[um filme] / texto só é [um filme] / texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra de seu jogo”<sup>35</sup> (DERRIDA, 1997, p. 7).

### **Cena 01.**

Na primeira cena que eu gostaria de recortar do filme de Isabel Noronha, encontramos Malangatana diante de uma tela, sozinho, traçando algumas linhas que ainda não podem ser identificadas – linhas de uma pintura por vir. Enquanto pinta, ele entoia um canto que se ergue como testemunho de solidão: “Yo, minha mãe. Minha mãe que foste embora e me deixaste sozinho aqui na terra. Que pena! Yo, minha avó. Yo, minha avó. Todos foram embora e me deixaram sozinho nesta terra”(NORONHA, 2007, 17min., 58 s.). Nessa cena do filme, ao passo em que vai desenhando e cantando, algumas crianças se aproximam dele, a solidão vai aos poucos se distanciando – a cena é emblemática: ela nos mostra o mais velho ensinando aos mais novos. Nela, Malangatana inicia um longo discurso acerca da pintura:

Isto aqui, este chão aqui, chama-se tela. Chama-se tela. Só depois de estar pintada, com tudo acabado e com ou sem assinatura, às vezes com assinatura é que se chama quadro, é que se chama pintura. Pode-se pintar sobre madeira, até se pode pintar sobre palha, aquela palha de junco, com que se faz a esteira. Mesmo sobre a esteira pode-se pintar. Sobre a peneira... pode-se pintar até sobre a pele de boi... A “mulala” (raiz), por exemplo. Se tu apanhas a mulala e moes assim... aquela cor da mulala, é uma cor muito bonita... Podem pintar com isso... o vovô quando começou, começou desta maneira e hoje, o vovô não está a usar os pincéis para desenhar, estou exatamente a usar este tubo de onde vem a tinta... Estão a ver? Faço assim... os traços. Claro que é preciso estar a fazer isso, com ideias na cabeça, não é? Mas também podiam começar a pintar aquela paisagem ali, desenhar aquelas árvores. Podiam fazer isso também. Mas agora o vovô entendeu de fazer coisas que fazem lembrar aquele tempo antigo quando o vovô era novo e via os vovôs dessa altura... Aqui é como se fosse o vovô Mkavi. Vocês não conheceram o vovô Mkavi... nem o vovô Manguiza vocês conheceram. Sabem como é que a minha mãe me procurava, a vovó Hloyasse? Primeiro chamava assim: Malangatanooo... e eu não ouvia. Malangatanooo... e eu não ouvia. Depois me chamava muito alto Malangatanooooooo. (NORONHA, 2007, 18 min., 28 s.)

Depois dessa fala, a cena recebe um corte. No entanto, o grito da mãe, recuperado por Malangatana, se torna um eco que atravessa o início da cena que virá em seguida no

---

<sup>35</sup> Trata-se de uma formulação de Jacques Derrida a respeito de um dos textos de Platão.

filme. Nessa outra cena, Malangatana se encontra com outro personagem (Obelino Mabjaia – um primo). Esses dois personagens estão diante de um tronco seco e queimado de uma árvore. No filme, esse tronco é pensado pelos personagens como uma figura feminina – como um escultor frente a um pedaço de mármore.

**Imagem 1** – (NORONHA, 2007, 19 min., 57 s.).



### Cena 02

Na segunda cena escolhida, Percina Ngwenya, prima de Malangatana, está em volta da fogueira, rodeada de pessoas da sua família. Antes do seu discurso, alguém fala sobre a origem e a história da família Ngwenya. Percina, por outro lado, fala de apenas um dos membros dessa família – Malangatana. Ela dramatiza no chão, com os dedos, – recupera uma memória e imita – uma cena em que, na infância, Malangatana pinta. ‘Karingana wa Karingana’ – é com essa fala que se inicia o seu discurso:

Karingana wa Karingana [‘Era uma vez’ é tradução que aparece no filme]. Em primeiro lugar quero saudar o Malangatana! Olá, Malangatana! Meu irmão! Eu sou Percina Ngwenya, filha de Chikwa Ngwenya, tio do Malagatana. O meu nome de criança é Nhancuave! Vou falar do Malangatana quando era criança. Das coisas que fazia para nós e nossos avós assistirmos. Vou-me sentar e mostrar o que ele fazia. [nesse momento, ela se senta no chão e faz alguns traços ora com um dedo, ora com um pedaço de graveto]. Aqui temos 1, 2, 3, 4, 5, 6. Aqui, ele colocava um papel, pegava nele, cortava-o, fazia umas figuras pequeninas e colocava-as aqui, com uma vela. Depois metia uma linha e quando mexia a linha as figuras se mexiam. Assim, assim, assim. E afinal eram só de papel. Era um jornal que ele tinha posto ali. Até os adultos iam assistir o espetáculo que ele fazia com os seus desenhos. Termina aqui a minha história [que se trata de uma tradução de ‘Kanimambo’! (NORONHA, 2007).

Ao terminar, Percina recolhe os seis gravetos (que juntos formavam uma espécie de moldura [Imagem 3] que havia colocado sobre o chão e apaga a imagem com as mãos.

**Imagem 2** – (NORONHA, 2007, 1h, 04 min., 32 s.)



**Imagem 3** – NORONHA, 2007, 1h, 05 min., 02 s.)



Há um contato curioso entre essas duas cenas descritas. Cenas que me parecem estar ligadas pelo ato da pintura – seja ele por parte do pintor reconhecido internacionalmente (Malangatana) ou por parte da mulher que simplesmente imita o gesto de pintar (Percina Ngwenya); ou, sobretudo, poderíamos dizer que essas cenas estão ligadas pela palavra, pelo significante ‘chão’: Malangatana que chama a tela de chão e Percina que pinta não em uma tela, mas no próprio chão – nos deslocando, então, do elemento figurativo para o elemento concreto. A relação entre essas cenas, que está na similaridade que podemos estabelecer entre elas, produz algumas questões interessantes.

\*\*\*

Poderíamos imaginar a partir dessas cenas uma dupla transmissão – que, no filme de Isabel Noronha, apareceriam interligadas: 1) trata-se da transmissão de um saber sobre

pintura e também 2) da transmissão de um saber ligado à memória de uma família. Malangatana diz: “Aqui é como se fosse o vovô Mkavi. Vocês não conheceram o vovô Mkavi... nem o vovô Manguiza” (NORONHA, 2007). Assim, através da pintura – desses elementos que Malangatana aponta no quadro que está pintando – é possível contar uma história, resgatar um passado. Assim, a pintura assume para Malangatana o pressuposto do ‘como se fosse’ – ou seja, trata-se de uma alusão ao referencial. Ele escreve e inscreve o passado com tinta. Essa alusão presentifica uma história que será contada todas as vezes que alguém se colocar diante de sua obra. Do mesmo modo, na outra cena, Percina afirma: “Vou falar do Malangatana quando era criança. Das coisas que fazia para nós e nossos avós assistirmos” (NORONHA, 2007).

O seu gesto no chão não deixa de ser, também, uma espécie de resgate. Percina borra a imagem no chão. Há, poderíamos dizer que, uma inscrição que certamente se apaga. Mas a voz, a história contada, que diz também de uma família, passa adiante. Ambos os trabalhos de pintar são, portanto, atravessados pela questão da memória. Malangatana resgata o nome de seus avós, já Percina resgata o nome do próprio Malangatana.

Carmen Tindó Ribeiro Secco destacou, em um artigo intitulado ‘Uma viagem pela vida e a obra de Malangatana Valente: ‘cinema, pintura, literatura’, que o filme ‘Ngwenya, o crocodilo’ se constitui [...] não só como uma viagem interartística pela vida e obra de Malangatana, mas também, como uma travessia pela história moçambicana e pelas tradições rongas.” (SECCO, 2016, p. 289). Isso significa que o trabalho de Isabel Noronha não é simplesmente o de documentar e apresentar a história de Malangatana e o seu trabalho como pintor, o trabalho de Isabel Noronha é, sobretudo, o de resgatar a memória de uma família (com seus depoimentos) e os costumes de uma etnia:

O pintor mostra [no filme] seu ateliê, cujo projeto recebera do amigo Pancho Guedes, com quem sempre discutia assuntos artísticos; fala de sua prisão pela PIDE, por ter sido militante da Frente Sul e por seus quadros denunciarem a violência colonial (SECCO, 2016, p. 292).

Isabel Noronha, ao lado de Malangatana e Percina, também elabora uma pintura – o seu trabalho é igualmente atravessado pela questão da transmissão – com a câmera /pincel. O filme é um mosaico de transmissões – pintura, música, documentário, ficção, teatro.

\*\*\*

Nessas cenas, portanto, é possível ‘ler’, ‘ver’, ‘ouvir’ a própria encenação da memória, de uma memória da terra (se quisermos pensar com o significante ‘chão’ evocado), uma

memória da família. Um pouco antes da cena em que Percina narra um momento da infância, um dos familiares que faz parte da roda em torno da fogueira, pergunta sobre a origem da família: “Vocês sabem de onde vêm os Ngwenyas?”. (NORONHA, 2007.). Uma mulher responde: “Sabemos que vem do rio” (NORONHA, 2007.). Ele continua: ‘Os Ngwenyas vêm de longe’. A mulher interrompe novamente: ‘De Ussapa!’ (NORONHA, 2007). O homem prossegue:

Sim, de Ussapa. [...] Antigamente, as grandes cerimônias eram preparadas pela família Ngwenya. Quando chegaram a esta linda terra, viram que tinha boas condições e *fixaram-se* aqui. Não se sabe por que têm esse nome. Talvez fossem comedores de crocodilos (NORONHA, 2007, 1h, 02 min., 25 s.).

Como podemos perceber, a terra aparece no filme como o local de onde ele vem, ou no qual se ‘fixa’ – tal como se fixa uma imagem na tela – e para onde se retorna.

O retorno de Malangatana, no filme, é exaltado pelos seus familiares. Temos, então, a passagem de um relato que narra a origem da família – de sua fixação no ‘chão’, na terra – para um relato que narra a história de um dos membros dessa família. Um membro que pratica sempre um exercício de retorno. Um dos integrantes da roda afirma:

Aqui nesta fogueira, por tradição contam-se histórias que falam da forma de pensar, das pessoas e da vida. Como é o caso do Malangatana. Ele tentou fazer coisas por este lugar. O que me admira nele, é que quase sempre as pessoas cultas e abastadas, investem o seu saber e haver lá na cidade. Mas este homem não! Tudo o que consegue, a primeira coisa que se lembra, é de onde ele vem. Isto me espanta e ao mesmo tempo me conforta. Este homem não quer que a sua fortuna ‘apodreça’ na cidade. Tudo o que consegue traz de volta para casa (NORONHA, 2007, 1h, 03 min., 07 s.).

\*\*\*

Malangatana (e por que não Percina?), não apenas pinta os seus quadros, mas também produz, com a sua fala – para as crianças (é importante destacar a construção da cena em que o homem mais velho se dirige aos mais novos) – a sua própria teoria da pintura. Uma pintura que não é certamente ‘realista’ (Imagem 4) no sentido que damos a essa palavra. Mas que, a sua maneira, diz de certa experiência com a história (coletiva e individual). Ao leitor / espectador desse filme caberia entender que essa teoria da pintura que é transmitida às crianças é atravessada como vimos também pela questão da transmissão de uma memória:



Imagem 4 – Malangatana. ‘Perturbação na floresta’, 1987.



Óleo s/ tela. 89 x 153 cm.

Claro que é preciso estar a fazer isso, com ideias na cabeça, não é? Mas também podiam começar a pintar aquela paisagem ali, desenhar aquelas árvores. Podiam fazer isso também. Mas agora o vovô entendeu de fazer coisas que fazem lembrar aquele tempo antigo quando o vovô era novo (NORONHA, 2007, 19 min., 31 s.).

A pintura se torna um ‘em volta da fogueira’. Isso poderia ser lido como um elemento da tradição oral apontado por Laura Padilha no seu ‘Entre voz e letra’ – em especial pela figura do mais velho e do mais novo, porém assumindo novos traços ao representar a ancestralidade pela pintura (poderíamos jogar com o título de Padilha: ‘entre voz e tela’). Na cena, inclusive, o quadro parece assumir o lugar da fogueira, em semicírculo, num aspecto de teatralidade.

Mas, retornando a questão do significante ‘chão’, da terra e da família: o que eu quero dizer mais exatamente é que Malangatana não faz uma separação entre a arte e a vida, ou a pintura e a história (eu arriscaria também: entre voz e tela). Na verdade, ele faz uma espécie de entrelaçamento. Ele promove, poderíamos dizer, que certo curto-circuito em algumas teorias mais tradicionais que separam história e arte. Pintar, desenhar o chão, pintar, desenhar a terra – pintar ou desenhar a nação (a família aparece como a sua própria nação, como pertencimento), as suas identidades e a sua própria família.

\*\*\*

No início do filme, logo após a aparição de seu título, Malangatana, durante a noite, se dirige à casa de alguns familiares: “Ó grandes da casa de Ngwenya! Estão aí?”

(NORONHA, 2007, 10 min., 03 s.). A essa cena se seguirá a notícia de que nasceu mais uma criança na família. Malangatana lê uma carta com a notícia. Em seguida, encontramos Malangatana ‘escrevendo’ desenhando sobre a carta (Imagem 5). O desenho é feito sobre as letras escritas. Nele, podemos ver uma mulher que parece segurar um bebê (Imagem 6). Malangatana diz: “Para ti, meu filho espiritual, recebe esta oferta” (NORONHA , 2007, 12 min., 27 s.).

Eu gosto de pensar que esse filme – e essa cena é emblemática – é uma carta endereçada aos antepassados. O próprio título do filme diz respeito ao sobrenome que a família carrega. Isso significa dizer que Malangatana agradece aos antepassados. Ele sabe “que [os antepassados] deviam ser sempre cultuados, pois eram a fonte em que sua arte havia bebido” (SECCO, 2016, p. 294).

Imagem

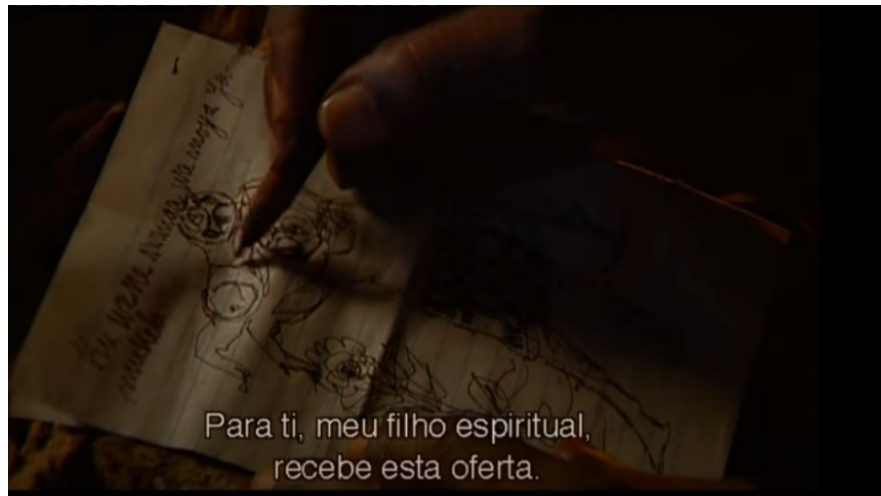
5 –



(NORONHA, 2007, 11 min., 40 s.)



Imagem 6 – (NORONHA, 2007, 12 min., 27 s.)



\*\*\*

E para dizer dessa história – da história de uma família que cruza também a história de um país (de uma nação) – o documentário é atravessado por uma série de construções que, normalmente, não o habitariam. Está aí o fato de não ser tão simples classificar esse filme, se assim quisermos fazer. Carmen Tindó Ribeiro Secco destaca que o filme “apresenta um viés afetivo muito forte, erigindo-se pela tensão entre o biográfico, o mítico, o histórico, o ficcional. A realizadora assume a subjetividade de seu discurso, bem como a dos depoimentos de Malangatana Valente acerca de sua vida, família, arte e país” (SECCO, 2016, p. 290). Ou seja, trata-se de um filme que se ergue sobre a tensão.

Eu arriscaria dizer que o filme, ao trabalhar com a história, explora os artifícios da própria memória. A memória é atravessada pela ficção, assim como o filme é atravessado pela documentação (pelos fatos) e pela ficção. Como não nos lembrarmos de um pequeno fragmento do conto ‘Nenhum, nenhuma’, de Guimarães Rosa, que faz parte do livro ‘Primeiras estórias?’ “O passado vem até nós para ser reconhecido, como uma nuvem, cabe a nós decidirmos que passado estaremos a ler nessas nuvens” (ROSA, 2005, p. 96).

Olhando para o passado, o contemplamos como contemplaríamos um livro ou uma pintura colocada à nossa frente. A memória é sempre suscetível e não gosta de ser apanhada em falta, preenche os esquecimentos com criações de realidade próprias, obviamente falsificadas, mas mais ou menos próximas aos fatos de cujo acontecimento só havia ficado uma lembrança vaga.

\*\*\*

Como escreve Carmen Tindó, “Malangatana pinta a vida mítica e, ao mesmo tempo, real de Moçambique. O documentário se tece por meio de uma relação criativa entre suas memórias, história, cultura e biografia” (SECCO, 2016, p. 291). Essa afirmação se desdobraria em todo o filme na sequência: encenação, nação, ação, isso é, a encenação da História, a nação da escrita (da pintura), a ação da leitura. Nesse pequeno ensaio, eu quis reverberar – derridianamente – que nem tudo o que se lê, se ouve: é que a escrita aumenta os sentidos do que se diz (e do que se vê). Ou que nem tudo o que se pinta se ouve. Por isso, é que a escrita de Isabel Noronha aumenta os sentidos do que se diz, do que se pinta.

## REFERÊNCIAS

- CASA NOVA, Vera. **Fricções: traço, olho e letra**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Minas Gerais: UFMG, 2007.
- DERRIDA, Jacques. **O cartão-postal. De Sócrates a Freud e além**. Trad. de Ana Valéria Lessa e Simone Pereklsn. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2007.
- DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Trad. de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- NORONHA, Isabel. **Ngwenya, o crocodilo**. 90 min. Maputo: Ébano Multimídia, 2007.
- PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana no século XX**. Niterói: EDUFF, Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- RUAS, Luci. Lisboa/Leipzig: Música e literatura em fulgor narrativo. **Metamorfoses: Revista da Cátedra Jorge de Sena**, v. 13, n. 1, 100-110, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro. Craverinha e Malangatana: cumplicidade e correspondência entre as artes. **Scripta**, v. 7, n. 12, 350-367, PUC, Belo Horizonte, 2003.
- SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro. Uma viagem pela vida e a obra de Malangatana Valente: cinema, pintura, literatura. **Cerrados**, v. 25, n. 41, 288-295, UNB, Brasília, 2016.
- SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro (Organização). **Pensando o cinema moçambicano: ensaios**. São Paulo: Kapulana, 2018.

## **PASSAR DO ESCRITO AO ORAL E ENFRENTAR MATOS EM VEZ DE BIBLIOTECAS E ARQUIVOS: PROVOCAÇÕES PARADIGMÁTICAS DE UM ESCRITOR/ANTROPÓLOGO**

Renata de Oliveira Klipel  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)<sup>36</sup>

Ruy Duarte de Carvalho foi artista plástico, cineasta, antropólogo, professor e escritor e é, certamente, um dos mais interessantes escritores de língua portuguesa. Nascido em Portugal em 1941, viveu boa parte de sua vida em Angola, adquirindo a nacionalidade angolana em 1975. Obteve o título de Doutor em Antropologia pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, situando suas pesquisas no sul de Angola, sobre o povo Kuvale. Sua ligação com os povos pastoris foi tão intensa que, ao falecer em 2010, a seu pedido, teve suas cinzas depositadas no deserto.

A obra de Ruy Duarte de Carvalho se constitui pela diferença, pela mistura, pela multiplicidade e, conseqüentemente, pelo estranhamento. Este trabalho propõe uma análise despretensiosa do fazer literário de Ruy Duarte, a partir das influências da sua formação diversificada na escrita. Tomo como objeto de estudo o livro ‘As paisagens propícias’, que faz parte da trilogia ‘Os Filhos de Próspero’, composta também por ‘Os papéis do inglês’ e ‘A terceira metade’.

Sendo o segundo livro da série, ‘As paisagens propícias’ dá continuidade à procura do narrador, pela história de certos papéis que foram encontrados no primeiro romance. O narrador, interessado por parte desses papéis que pertenceram a “um branco que se perdera

---

<sup>36</sup> Graduada pela Sorbonne Université em *Langues, Littératures et Civilisations étrangères et régionales*, no percurso ‘Portugais’ (2016). Licenciada em Letras - Português/Francês pela UFRGS (2018).  
Email: renataklipel@gmail.com

pela Namíbia” (CARVALHO, 2007, p. 167), vai atrás de informações sobre a vida desse personagem, identificado como Severo ou SRO. Entretanto, o conteúdo dos tais papéis não será o tema principal do livro, mas apenas o intermédio para que o narrador encontre Severo e desenvolva a história a partir disso.

O romance é estruturado em três livros. No ‘Livro I um branco das namíbias’, se dá o único encontro presencial entre o narrador e Severo, o tal ‘branco da Namíbia’, descrito no livro a partir da memória do narrador. O leitor é, então, introduzido ao personagem principal dessa obra que é filho de um português e de uma angolana, mas, tendo sua mãe morrido no parto, “do seu sangue africano não sabe mesmo nada” (CARVALHO, 2005b, p. 58), deixando evidente que Severo era ‘mulato claro’. Nascido na Gabela, em Angola, é levado, ainda pequeno para Portugal e só volta ao país natal com nove anos, tendo descoberto, pouco antes, que sua mãe era negra. Assim, durante o romance, vemos Severo, juntamente com o próprio pai, reconhecer-se angolano:

E assim de chofre é que Severo se viu implicado num estreito convívio com a primeira voz que identificou então, era 1961 e ainda não tinham aparecido outros casos mais notáveis, como voz de Angola [...] Se Severo tinha identificado, há pouco e pela primeira vez um tom de voz em português, mas que já não era, acabava agora ali, naquela hora, de saber da alma de uma Angola que essa não era ainda (CARVALHO, 2005b, p. 73).

No Livro II chamado ‘As paisagens propícias’, o narrador conta sobre a viagem que faz pela Namíbia, de Outjo, local onde escreveu o Livro I, para Sesfontein, onde escreveu o Livro II. São descritas, ainda, pelo narrador, aventuras que Severo viveu junto com o Kimbanda K, que SRO conta ao narrador por e-mail. Já no Livro III chamado ‘Da ponte-cais de Argel ao Cabo das Agulhas’, o narrador cede seu espaço, transcrevendo um segundo e-mail de Severo, para torná-lo o narrador da sua história, como é anunciado no trecho a seguir:

Vai calar-se o narrador... e não era sem tempo... e bem vistas as coisas seria sempre a hora, agora, de mudar de tom... cedo-lhe pois, muito contente, a palavra (ou a fala?... e a voz?...)... só voltarei a aparecer quando for a altura de dar notícia do espólio que Severo me disse para vir buscar a Opuho (CARVALHO, 2005b, p. 229).

Observa-se que nessa obra, Ruy Duarte vai como que repetir a proposta ficcional de busca de papéis, demonstrando uma constante reescrita. Ana Mafalda Leite fala dessa particularidade presente na produção poética do autor, mas que serve igualmente para o seu romance: “Reescrita que impregna o seu sujeito no contínuo renascimento das falas / formas em que se outra, e se renasce como sujeito; [...] O ‘livro’ está sempre por escrever, até que

um dia seja o silêncio: ‘tranquilas são as paisagens onde a idade não conta’ ” (LEITE, 2012, p. 125). O autor, muitas vezes, faz referência aos seus próprios livros, retoma acontecimentos, personagens, locais e, criando uma rede de interconexões, passa a ideia de uma escrita cíclica que se constitui em unidade. Essa noção de unidade pode, até mesmo, ser expandida para a sua obra artística como um todo, considerando-se a temática escolhida pelo escritor, que se repete e se renova, tanto nos seus livros como nos seus filmes.

O próprio desenrolar da história não é contínuo e retilíneo, pois ela é permeada por digressões, apontamentos, constatações e acaba assumindo uma estrutura espiralar, igual, mas sempre diferente, que parece voltar aos mesmos questionamentos e situações, mas ao completar o círculo faz um desvio, numa constante renovação, sendo esta uma característica da escrita de Ruy Duarte.

Um dos elementos que corroboram o caráter espiralar da sua escrita é o constante deslocamento espacial do narrador e dos personagens e, por consequência, dos seus textos. A narrativa aborda o conceito de território de uma forma bastante singular: os e-mails enviados por Severo, que compõem mais da metade do livro, e os comentários sobre as viagens feitas pelo narrador e por outros personagens, vão dar um efeito de ‘hiperlocalidade’, reenviando “incessantemente, a outros lugares”, como ilustra o conceito desenvolvido por Maria-Benedita Basto (BASTO, 2011, p. 462).

Ruy Duarte une à sua escrita sua formação como antropólogo, criando uma ficção que não se limita à própria, pois abarca também aspectos etnográficos e autobiográficos. Estabelece uma linha tênue entre etnografia e literatura e possibilita uma (re)visão da história da África. Sua escrita é repleta de referências históricas dos mais variados períodos, voltando a relatos de viagem do século XVI e trazendo a atualidade através de narrações por e-mails. Ficção se mistura com realidade, e seu romance acaba por se confundir com um diário de viagem, havendo uma subversão das instâncias narratológicas e gerando uma escrita *sui generis*.

### **O antropólogo no escritor**

Logo no início de ‘As paisagens propícias’, o narrador anuncia que “se de facto queria saber mais alguma coisa sobre o branco da Namíbia, tinha que mudar o registo e o ambiente da busca. Passar do escrito ao oral e enfrentar matos em vez de bibliotecas e arquivos” (CARVALHO, 2005b, p. 21), e o leitor se depara com um processo de escrita particular, que evidencia a abordagem antropológica do romance. O narrador tem que se submeter à vivência propriamente dita para desenvolver sua narrativa e, ao expor seu fazer literário, valoriza o processo pelo qual passa.

Para tratar dessa relação entre escrita, ficção e antropologia, tomei como apoio a tese de Diana Klinger, ‘Escritas de si, escritas do outro: autoficção e etnografia na narrativa latinoamericana contemporânea’ que, apesar de se ater à literatura latinoamericana, desenvolve conceitos e reflexões que podem servir para compreender a obra de Ruy Duarte. Klinger (2006) apresenta como uma característica da narrativa contemporânea, a particularidade de ela se construir numa ambivalência entre a ficção e a não ficção, aspecto este muito explorado pelo escritor, como vemos a seguir: “Mas este, assim, será também o diário de quem? Do narrador talvez, sem dúvida, mas também daquele que tem o nome na entrada do livro” (CARVALHO, 2005b, p. 12).

Podemos notar uma quebra com os pactos de leitura convencionais: enquanto numa autobiografia, o leitor pressupõe que tudo o que é narrado pelo autor foi por ele vivido; numa ficção, não há essa pretensão. Ruy Duarte propõe uma ficção (é o que está escrito na capa do livro), mas que é assumidamente repleta de dados autobiográficos, colocados de uma forma que não se sobressaia à sua verificabilidade para com a realidade. Transforma sua vivência com os povos pastoris do deserto do Namibe em acervo referencial, para sua construção narrativa.

O aspecto autobiográfico é bastante importante na escrita etnográfica pós-moderna. Klinger (*op. cit.*) refere que a antropologia pós-moderna, assim como a literatura, é marcada pelo retorno do autor, pois passa a haver uma autorreflexão do pesquisador, que questiona sobre si para melhor entender o outro: “Deixando ao lado qualquer pretensão de objetividade e de neutralidade científicas, os textos da antropologia pós-moderna narram experiências ‘subjetivas’ de choque cultural” (KLINGER, 2006, p. 13).

Entende-se a impossibilidade de se realizar um estudo antropológico neutro, que não seja afetado pela percepção do pesquisador, ou até mesmo pela relação que ele estabelece com os povos sobre os quais escreve. A partir disso, é preciso assumir a presença do autor. Há uma mudança nas definições de sujeito e objeto, pois se percebe que a pesquisa antropológica lida, além da subjetividade dos indivíduos estudados, com a subjetividade do próprio antropólogo, que busca desenvolver interpretações ao seu modo, por meio do trabalho de campo. Desse modo, narram-se experiências, não verdades incontestáveis.

A posição de Ruy Duarte é estritamente pós-moderna quanto à sua forma de relato etnográfico. Afinal, o escritor abre um amplo espaço para se colocar como personagem e expor a sua subjetividade quanto à experiência de estudo, apresentando reflexões pessoais, metalinguísticas, políticas e sociais, a partir dessa vivência, evidenciadas no seguinte trecho:

E diz mais e não resisto em alinhar, a alinhavar, porque por mais ficção que isto tudo também tenda a ser, ou venha a ser, ou queira ser, não sou capaz, constato uma vez mais, de me impor o exercício para mim contranatura, de tentar articular só anedotas capazes talvez de cativar toda a gente... (de qualquer maneira o que estou a ordenar não é para publicar assim, estou só a arrumar) (CARVALHO, 2005b, p. 159).

A escrita de si, em Ruy Duarte, está, portanto, relacionada ao intuito de se fazer uma escrita do outro. Nesse processo de escrita de si, acaba por tornar-se personagem de si próprio, o que demonstra uma coerência com a forma de pesquisa etnográfica pós-moderna. Ruy Duarte se inseriu entre os pastores, vivendo com eles durante um período significativo, como consta na sua autobiografia. É compreensível que ele se coloque, não apenas como antropólogo ou autor, mas também como um observador que partilha da vivência daqueles que narra, integrando-se, além do espaço real, também ao espaço narrativo.

### **O escritor no antropólogo**

Contar uma experiência vivida não é algo inédito na literatura contemporânea, contudo, a escrita de Ruy Duarte não é menos surpreendente por causa disso. Sua ficção é carregada de uma escrita que desacomoda o leitor de muitas formas: uma aparente indefinição de gênero literário, referências diversas e, por vezes, confusas a outros textos, além de fazer uso de uma linguagem densa e profunda, com a intenção de desterritorializar o leitor, de colocá-lo numa outra perspectiva de mundo. Como afirma Isabelita Crosariol, “Experiências sociais silenciadas pelo poder são expostas, com o intuito de expandir aquilo que se conhece sobre o presente e o passado angolano, e aumentar as possibilidades de experimentação social no futuro” (CROSARIOL, 2008, p. 13).

A escrita de Ruy Duarte tem a habilidade de mobilizar o leitor, seja pelo seu conteúdo como pela sua forma, desautomatizando seu olhar a partir de todos os recursos que cabem ao autor. As constantes reflexões metalinguísticas sobre as funções das instâncias narrativas também acabam por servir como provocação ao leitor, que é estimulado a questionar sobre aquilo que lê. Essa sensação de dúvida é também impulsionada ao trazer fatos históricos à sua ficção, muitas vezes obrigando uma pausa para o esclarecimento do intertexto durante a leitura. Compreende-se que a descolonização da palavra e do pensamento passa diretamente pela forma de narrar.

‘As paisagens propícias’ inicia com uma reflexão metalinguística, em que fica clara a presença do autor para além do narrador:

Que autor, de facto, não terá sonhado escrever um livro que seja quem for o venha a abrir numa hora qualquer para encontrar aí uma cumplicidade que talvez nem sempre lhe tenha assistido ao longo do seu próprio destino, ou uma ou duas

páginas que as possa sentir escritas não só para si mas também por si mesmo? (CARVALHO, 2005b, p.11).

Esse questionamento sobre a finalidade da sua escrita perpassa todo o livro e está em conformidade com a ambição de se fazer uma literatura propriamente angolana e para angolanos. Contudo, fica evidente também que a angolanidade encontrada pelo escritor se ‘faz para’, e busca se ‘fazer por’, aqueles que não têm a mundividência ocidental, não correspondendo ao ideal de estado-nação espelhado em Luanda. Sua escrita é um meio de possibilitar aos Kuvale uma identidade angolana e de questionar a folclorização dos seus saberes e do seu modo de vida nômade. Percebe-se, no trecho a seguir, a consciência da dificuldade de se construir uma identidade angolana e a possível manipulação do discurso em favor de interesses externos:

Severo [...] sabia que não era bem assim, nem ia ser simples assim o que estava para dar-se em Angola, a exaltar a cor local de solidariedades marginais e de circunstância e a pôr isso a cozinhar no caldeirão nacionalista. Eram coisas que andavam, afinal, a ser recuperadas, também, pela cozinha do império (CARVALHO, 2005b, p. 75).

Voltando à questão do papel desempenhado pelo narrador no livro, há um “progressivo deslocamento da voz narrativa principal do ‘eu’ para o ‘tu’, como aponta Sonia Miceli (MICELI, 2011, p. 7), já que o narrador passa a ser, cada vez mais, o destinatário de narrações e menos produtor delas. É curioso pensar que essa transmissão mimetiza, de certa forma, a dinâmica narrativa do próprio romance, pois Ruy Duarte coloca seu ‘eu’ no narrador que, por sua vez, vai se colocar em personagem, como receptor de e-mails de Severo, para, afinal, passar seu papel de narrador ao próprio emissor das narrações, Severo, transcrevendo simplesmente as suas palavras, marcadas pelo itálico.

Se em ‘Os papéis do inglês’, o narrador, um etnógrafo, utiliza o pretexto de escrever cartas a uma interlocutora para passar seu conhecimento sobre o sul de Angola; em ‘As paisagens Propícias’, esse narrador articula “A estória verdadeira, neste caso a viagem, vivida como ficção” (CARVALHO, 2005b, p. 13) e “um caderno onde já antes registou o que alguém que tinha coisas para revelar contou àquele que irá narrar-lhe a estória agora” (CARVALHO, 2005b, p.12).

O narrador tem, portanto, a função de organizar as narrações de Severo e de elaborar um livro, que é apresentado como inacabado, estando em processo de confecção, processo do qual o leitor participa:

O que o narrador tem aqui a fazer, [...] é para dar a essa sucessão de frases, ideias, lembranças, observações, comentários, exegeses, uma ordem, para seu governo, que depois dê para achar uma maneira qualquer de tornar isto publicável. Um



vezes transcrevendo e outras, reportando-se aos conteúdos que o texto fornece para ir entrelaçando os fios com que fabrique, acrescente, enrole, aumente o cordão da narrativa, o fio da narração que está a ver se tece, se acontece (CARVALHO, 2005b, p. 140).

Esta confluência de registros é uma estratégia narrativa bastante explorada por Ruy Duarte, pois ela possibilita conferir ao texto uma multiplicidade de vozes distintas para compô-lo, característica que reflete a sua experiência como cineasta e antropólogo – áreas em que ele explorou esta técnica de dar espaço para a voz do outro.

A consciência de se representar em certos momentos a oralidade na escrita faz com que o autor possa desenvolver certos recursos gráficos como o uso do itálico e dos pontos finais que preenchem parte da página para marcar o silêncio, a reflexão, a respiração, como o próprio narrador explica:

Premir a tecla que imprime o ponto até achar que se deteve o justo tempo que lhe convém para inscrever respirações da fala [...] debitar palavras mas ao jeito da maneira da fala [...] fazer intervir na escrita esses silêncios que acomodam a fala [...] imobilizam, agitam ou encapelam a cama de silêncios que a expressão aciona, singrando sintaxes [...] (CARVALHO, 2005b, p. 227).

Tal percepção estética da oralidade confere poeticidade ao texto, convidando o leitor a voltar a atenção a cada palavra e à sua disposição no decorrer da página e, mais uma vez, buscando mantê-lo ativo. A oralidade está também na sua obra, pela escolha do uso constante do vocabulário banto incorporado ao português:

[...] muita mulher a entrar de repente em transe, calundus por todo o lado e por tudo e por nada, um homem agora não podia contrariar a mulher sem correr o risco de desencadear um ‘xinguilamento’ daqueles, e depois saía-lhes caro, era preciso tratar. [...] E quando se falava da ‘candonga’, e do desgoverno que para aí reinava, havia sempre alguém para dizer que isso era só treino para o socialismo (CARVALHO, 2005b, p. 103, grifos meus).

São palavras que poderiam ser substituídas por outras em português ou ditas numa construção diferente, como ‘calundu’, que significa irritabilidade, mau humor; e aí vemos a intenção de fazer uso dessas palavras como forma de criação de uma língua portuguesa mestiça, incorporada pelos angolanos. Essa clara apropriação é um modo de defesa para que a língua portuguesa seja vista, também, como uma língua angolana: “Se alguém perguntasse que voz era aquela, a língua, essa, era a portuguesa, mas uma voz assim de Portugal não era” (CARVALHO, 2005b, p. 72). Afinal, apesar do caráter destruidor da imposição colonial da língua europeia em detrimento das línguas autóctones, o contato entre elas é também “portador de novos recursos tanto no plano da imaginação quanto nos da representação e

do pensamento” (MBEMBE, 2019, p. 107). Como coloca Mbembe (*op. cit.*), esse é um processo que deve ser entendido como um enriquecimento da língua portuguesa que, por consequência do período colonial, tornou-se plural.

Essas referências à oralidade condizem, também, com as convicções do autor, desenvolvidas durante sua produção cinematográfica, em que ele busca expor as particularidades dos indivíduos para fazer dos seus filmes um meio de conhecimento das diferentes sociedades de Angola:

As produções fílmicas do escritor foram fundamentadas pela oralidade e pela antropologia, definidas como ‘cinema da palavra’. O ato de contar e o diálogo são as características principais de seu cinema. [...] Ruy Duarte de Carvalho associou as expressões orais ao cinema de urgência (CUNHA, 2017, p. 39).

Podemos considerar que Ruy Duarte procurou trazer as particularidades culturais dos Kuvale na literatura, através do diálogo e do ato de contar. Tanto na sua produção audiovisual quanto textual, procurou unir o caráter documental à arte, mantendo vivas as memórias e os costumes desses povos pastoris, resultando em algo que não é nem documentário/trabalho científico, nem ficção, mas uma junção dos dois.

### **Considerações**

As concepções de narrador, personagem e escritor são completamente misturadas e confundidas. Essa quebra de forma e de estética e também de conteúdo é um convite à desvinculação do pensamento ocidental. Ao valorizar esses povos pastoris deixados à margem da História, o autor traz reflexões sobre as consequências do colonialismo na sociedade angolana e critica os mecanismos de padronização e subordinação decorrentes da incontrolável ocidentalização do mundo:

O presente africano num processo de expansão ocidental que a descolonização não interrompe, apenas adequa [...] e de que a expressão política mais imediata será a de que os mais apetrechados em técnicas, em tecnologias, e tanto no que diz respeito aos de dentro como aos de fora, impõem as suas dinâmicas, as das suas vantagens, a todos [...] (CARVALHO, 2005b, p. 326).

Como podemos ver, Duarte se mostra extremamente consciente da renovação do colonialismo em neocolonialismo e globalização. Sua crítica não recai somente sobre o europeu, mas também sobre a sociedade angolana que deixou as influências do colonialismo preponderarem no seu modo de ser e de ver o mundo. Para possibilitar o conhecimento de outras formas de viver, o autor oportuniza a expressão de diversas vozes na sua obra, tanto fílmica quando literária, viabilizando a elaboração de uma espécie de memória coletiva desses

povos pastoris. É através da memória que o escritor pode fazer da sua literatura uma escrita que se inspire e que retrate as relações e as histórias de vida por ele observadas; é refletindo sobre o passado que Ruy Duarte sugere que se pense o presente, propondo, como sempre, reflexões que ajudem o leitor a situar este presente.

O autor analisado vai, então, tratar das paisagens e do universo pastoril não só como forma de resposta ao modelo de estado-nação ocidentalizado, mas também com o intuito de mostrar e de valorizar as sociedades de uma parte da Angola que não se deixaram modificar completamente pelos valores imperialistas; apesar de, certamente, terem sofrido com as consequências dessa influência no resto do país. A constância da viagem na obra do autor implica a desconstrução de preconceitos etnocêntricos, por meio de uma narrativa que contempla a complexidade cultural das sociedades de pastores.

Podemos concluir que, para tratar daquilo que não é convencional, faz-se necessário criar uma nova forma de abordagem que melhor dialogue com o conteúdo e com a lógica das pessoas ali representadas, uma vez que Ruy Duarte propicia, através da sua obra, uma crítica aos pressupostos das relações entre os antigos colonizadores e colonizados que permanecem até hoje. Dessa forma, o escritor vai de encontro aos aspectos que Mbembe (2019) caracteriza como essenciais para estabelecer o que ele chama de 'a democracia que virá': "Ao realizar uma crítica radical do pensamento totalizante do Mesmo, poderemos propor os fundamentos de uma reflexão sobre a diferença e a alteridade, de uma prática da convivência, de uma estética da singularidade plural." (MBEMBE, 2019, p. 117). Essa estética da singularidade plural define, de certo modo, o esforço que o autor faz de trazer o diferente para a sua escrita, tanto pelo conteúdo como pela forma de narrar e de constituir o seu romance.

Assim, podemos identificar, na obra de Ruy Duarte, uma proposta de descolonização do saber e do poder, pois impulsiona um 'desacomodamento' dentro do pensamento ocidentalizado que já está difusamente naturalizado em muitas sociedades. Demonstra profunda consciência das consequências do processo de ocidentalização, trazendo reflexões críticas que não se limitam ao território angolano ou africano, pois põe em causa todo um modo de viver que tem como base resquícios da mentalidade colonialista.

## REFERÊNCIAS

BASTO, Maria-Benedita. Danse de l'histoire, écritures mobiles: enjeux contemporains dans les littératures de l'Angola et du Mozambique. *L'Afrique aujourd'hui: lettres et cultures*. Paris: **Revue de littérature comparée**, vol. 340, n° 4, p.454-474, 2011. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2011-4-page-454.htm>>. Acesso em: 26 de abril 2020.

CARVALHO, Ruy Duarte. **As paisagens propícias**. Lisboa: Cotovia, 2005b.

CARVALHO, Ruy Duarte. Uma espécie de habilidade autobiográfica. Lisboa: **Jornal de Letras**, 2005a. Republicado em Buala (site): Cultura Africana Contemporânea. Coord. Marta Lança, 2010. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/ruy-duarte-de-carvalho/uma-especie-de-habilidade-autobiografica>>. Acesso em: 26 de abril de 2020.

CARVALHO, Ruy Duarte. **Os papéis do inglês**, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CROSARIOL, Isabelita. **Discurso sobre o discurso**: uma reflexão sobre a obra Os papéis do inglês. 2008. Disponível em: <[http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/02\\_6.pdf](http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/02_6.pdf)>. Acesso em: 26 de abril 2020.

CUNHA, Maria Lucia Martins da. **Sobre existir entre espaços de passagem** – a montagem Desmedida de Ruy Duarte Carvalho. 2017. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1511970\\_2017\\_completo.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1511970_2017_completo.pdf)>. Acesso em: 26 de abril de 2020.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro**: autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea. 2006. Disponível em: <<http://www.bdt.d.uerj.br/tdebusca/arquivo.php?codArquivo=124>>. Acesso em: 26 de abril de 2020.

LEITE, Ana Mafalda. Radicação, reescrita e recomposição: a poesia de Ruy Duarte de Carvalho. In: LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e escritas pós-coloniais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2012.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite**. Petrópolis: Vozes, 2019.

MICELI, Sonia. **Contar para vivê-lo, viver para cumpri-lo**: Autocolocação e construção do livro na trilogia ficcional de Ruy Duarte de Carvalho. 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3635/1/ulfl088723\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3635/1/ulfl088723_tm.pdf)>. Acesso em: 26 de abril de 2020.

## AS MULHERES DO IMPERADOR, DE UNGULANI BA KA KHOSA: CORPO, HISTÓRIA E MEMÓRIA

Vanessa Ribeiro Teixeira (UFRJ)<sup>37</sup>

### Introdução

‘Ualalapi’, narrativa histórica de Ungulani Ba Ka Khosa, publicada em 1987, descortina os momentos de ascensão, sedimentação e desmantelamento do governo de Ngungunhane, o último imperador de Gaza, que entra para a história oficial moçambicana como o último soberano local a resistir às investidas da ocupação portuguesa em sua empresa colonial. Sua captura, no final do século XIX, levou ao esfacelamento do Império Nguni. Na trama, de inexata definição dentre os modelos canônicos dos gêneros textuais – romance? Conjunto de contos?<sup>38</sup> –, deparamo-nos com uma face menos heroica do imperador: a do conquistador cruel e sanguinário; do governante temido por seus desmandos e injustiças.

Em ‘As mulheres do imperador’, romance publicado em 2018, distando trinta anos da primeira edição de ‘Ualalapi’, acompanhamos uma narrativa que se desenvolve a partir do retorno de quatro das sete esposas de Ngungunhane, acompanhadas de duas das três mulheres do régulo de Zilhalha, Nwamatibjwana, aliado do chefe nguni. Primeiramente,

---

<sup>37</sup> Coordenadora projeto de pesquisa intitulado “As alegorias do corpo e os sentidos da História na ficção moçambicana” (UFRJ/CNPq-PIBIC), ao qual o presente texto está vinculado. E-mail: [vanessarteixeira@letras.ufrj.br](mailto:vanessarteixeira@letras.ufrj.br)

<sup>38</sup> Segundo Rita Chaves, em texto que prefacia a edição mais recente da obra, publicada pela editora Kapulana (Brasil), a questão da “confusão” quanto ao gênero da obra “não precisa ser respondida e aguça o interesse da obra, pois nos coloca de frente para a reinvenção de modelos estéticos, compromisso com que os escritores africanos têm lidado e do qual se desdobram diferentes soluções.” (CHAVES, 2018, p. 10). Ana Mafalda Leite afirma que a “(...) *indeterminação genérica* parece ser uma constante na escrita pós-colonial, que partilha de vários gêneros como a autobiografia, a narrativa mítica, e utiliza recursos e procedimentos de formas orais” (LEITE, 2018, p. 22).

degradadas para Lisboa em 1896, junto ao soberano vátua, seguiram em novo degredo para as ilhas de São Tomé e Príncipe. Quinze anos depois, no final da primeira década do século XX, essas mulheres, novamente em território moçambicano, precisam reconstruir a sua existência num espaço que não mais lhes pertence e com o qual reencenam uma relação de pertencimento.

É de se notar que as narrativas de Ungulani Ba Ka Khosa esmeram-se por revisitar tempos e textos. Parece que os textos funcionam como pontes para a recriação dos tempos e estabelecem com eles diálogos muitas vezes explícitos – veja-se, por exemplo, as epígrafes de abertura e as citações que entremeiam suas diversas obras – e outros menos evidentes, obrigando o leitor a mergulhar num processo de pesquisa que vai além das linhas da matéria que está a sua frente. Por outro lado, é interessante vislumbrar, também, em diversas obras do autor, a prática intertextual<sup>39</sup> inerente à sua própria produção literária. De certa maneira, a leitura crítica que propomos consiste em pensar ou ler os textos khoseanos, não como obras fechadas, encerradas em si, mas como partes de um grande projeto textual (ou ‘texto maior’) que ainda está em desenvolvimento, como peças a serem encaixadas cuidadosamente, de forma a darem novos sentidos à história moçambicana.

É a partir dos vãos, das brechas da escrita oficial da História que o autor prepara a matéria-prima para a sua aventura ficcional, dando asas, na literatura, àquilo que Walter Benjamin (1994) reconhece como materialismo histórico:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. [...] O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 1994, p. 224-225).

Onde lemos ‘historiador’, leiamos escritor, narrador, ficcionista. Aquilo que ‘poderia ter sido’ surge como o barro a dar origem a novas verdades e vontades. Nesse sentido, conceder voz ao ‘outro reprimido’ (BENJAMIN, 1984), através de interessantes articulações alegóricas, torna-se um dos ‘princípios’ da produção khoseana. Interessa-nos, então, no presente trabalho, refletir sobre a caracterização dos corpos das personagens, como reconfigurações alegóricas da história. Nossas inferências críticas sugerem que, a partir de

---

<sup>39</sup> Ver COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

estratégias distintas, a história moçambicana recriada por Khosa, entre a segunda metade do século XIX e a primeira década do século XX, pode ser lida nos corpos ‘d’As mulheres do imperador’, recriados como espaços de resistência/(re)existência.

### Corpos (re)existentes

Leiamos um dos ‘Fragmentos do fim’ que costuram a narrativa de 1987:

#### FRAGMENTOS DO FIM (5)

Felicitó em nome do Governo português V. Exa. pelo brilhante feito de armas que acaba de praticar e recebo das suas mãos o ex-régulo de Gaza, Mdungazwe, vulgo Ngungunhane, Godide e Molungo, filho e tio do mesmo Gungunhana, assim como as mulheres deste Namatuco, Fussi, Pathina, Muzamussi, Malhalha, Lhésipe, Dabondi, ex-régulo de Zilhalha, Nwamatibjwana e mulheres deste Pambane, Oxaca e Debeza, traidores à Pátria que ousaram contra ela levantar armas. O Sr. Governador do distrito queira mandar lavar o auto d’esta entrega e outro de reconhecimento de identidade dos referidos prisioneiros (KHOSA, 2018, p. 78).

Essas palavras do “senhor conselheiro Correia, governador interino de Moçambique, ao receber das mãos de Mouzinho de Albuquerque, governador militar de Gaza, os prisioneiros de guerra – 6 de janeiro de 1896” (KHOSA, 2018, p. 79), representam os diversos documentos (provérbios moçambicanos, passagens bíblicas, documentos oficiais da coroa portuguesa, entre outros) transcritos e transformados, por meio do jogo intertextual, em capítulos da produção ficcional de Ungulani Ba Ka Khosa, nesse caso, ‘Ualalapi’. O excerto, relido trinta anos após a publicação do referido livro, ganha novos contornos, novas possibilidades de leitura e inferência crítica, ao reconhecermos nele a comprovação histórica da existência das personagens-protagonistas do novo romance, ‘As mulheres do imperador’.

Essa narrativa vem a público, de alguma forma, ‘amarrada’ à nova edição comemorativa do livro ‘Ualalapi’, que celebra os 30 anos da primeira publicação. Um volume, duas obras. No frontispício desse curioso objeto, um nome: ‘Gungunhana’. O romance mais recente ‘nasce’ vinculado temática e, até mesmo fisicamente, à obra anterior. A figura do soberano vátua – corpo ausente, imagem presente – parece agigantar-se sobre o passado, o presente e o futuro da realidade moçambicana. No entanto, essa vinculação, que sugere uma espécie de ‘dependência’ em relação à obra dos anos de 1980, esbarra na emergência de uma escrita que vê e projeta essas mulheres para além da figura do monarca. Para Carmen Tindó Secco,

[...] são assinalados no romance contradições percebidas a partir de atitudes e práticas exercidas pelas mulheres de Ngungunhane, principalmente, após a sua morte. Nos comportamentos destas são depreendidos jogos de poder, questões étnicas, desejos, novos interesses (SECCO, 2018, p. 223-224).

Se entendermos a produção ficcional khoseana como um ‘grande projeto textual em desenvolvimento’, tal como propusemos na introdução deste trabalho, poderemos inferir que a trama mais recente já ‘existia’, como semente, no texto anterior. ‘As mulheres do imperador’ germina, então, pela vontade de dar voz e forma às sombras misteriosas do passado, “[pois] não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” (BENJAMIN, 1994, 223). Essas sombras, apesar de circularem difusas em meio aos registros históricos e, também, em meio às referências ficcionais, comprovam existências.

Entre uma e outra narrativa, o elo: a figura de Ngungunhane, o Leão de Gaza. Além desse elemento de ligação, a assunção de uma postura autoral semelhante, que implica dessacralizar a figura mítica do soberano e, principalmente, através da articulação de uma pluralidade de vozes e olhares, deslocar o seu presumível lugar de centralidade nas narrativas. Em ‘Ualalapi’, o tempo é o de Ngungunhane, muitas tramas se desenrolam a partir da sua existência, mas diversas verdades existem para além de seus domínios. ‘N’As mulheres do imperador’, o tempo é os quinze anos posteriores ao fim do Império Nguni e, embora seja referência e elo, Ngungunhane está ainda mais distante do centro. As mulheres, que parecem existir ‘a partir dele’, terão seus contornos definidos, de forma a inscrever sua existência ‘para além dele’. A reconstrução ficcional logra ser o lugar de resistência ao apagamento histórico e possibilita a (re)existência dessas mulheres, reinventando seus corpos em vidas de papel.

Abrindo a obra, uma sequência de epígrafes, literárias, filosóficas e historicojornalísticas. As primeiras nos levam a refletir sobre os limites da memória e da construção dos registros do passado:

Nunca acabaremos de criticar os que deformam o passado, o reescrevem, o falsificam, que **dilatam** a importância de um acontecimento, calam a de outro; estas críticas são justas (não podem deixar de sê-lo), mas não têm grande importância se não forem precedidas de uma crítica mais elementar: a crítica da memória humana enquanto tal (MILAN KUNDERA. ‘A ignorância’).

Nunca confies na memória porque está sempre do nosso lado: suaviza a atrocidade, dulcifica a amargura, põe luz onde só houve sombras. A memória tende sempre à ficção (LUÍS SEPÚLVEDA. ‘A sombra do que fomos’) (KHOSA, 2018, p. 109; grifo nosso).

As últimas notícias (jornais ‘O Paiz’ e ‘O Dia’), através de recortes do noticiário, dão conta de nos aproximar dos processos que levaram ao degredo e à separação de Ngungunhane das esposas. Entre umas e outras, surge a pergunta: - quem são as mulheres que a memória parece ter esquecido de ‘dilatam’ a importância e a história, por seu turno, não se ocupou de registrar?



Lemos, por exemplo, na notícia do dia 23 de junho de 1896 do jornal *O Paiz*:

É hoje, enfim, que sai de Lisboa, com destino ao castelo de Angra do Heroísmo, o terrível vátua que tem estado recolhido em Monsanto. [...]

Uma crueldade. O Gungunhana não leva nenhuma das pretas. O patriarca conseguiu separá-lo delas, que ficaram em Monsanto, e que, segundo parece, vão recolher a um convento de madres. Escusamos de dizer que é cruel o procedimento do governo.

Um homem nas condições do Gungunhana, que vivia com sete mulheres, não pode viver sem nenhuma.

Impô-lo a uma abstinência completa e absoluta, é matá-lo lenta e horrorosamente.

Se o patriarca não queria que ele tivesse sete mulheres, deixassem-lhe ao menos a favorita.

Privá-lo de todas é que não se compreende, porque não se admite que um vencedor imponha voto de castidade a um vencido. [...] (KHOSA, 2018, 110-111).

O posicionamento crítico do jornal, de clara inclinação republicana, em relação às decisões da coroa portuguesa no trato com o soberano vencido, é evidente. Por outro lado, também é evidente o desinteresse, a ‘desimportância’ dispensada às mulheres que acompanham o imperador. Elas são somente ‘as pretas do Gungunhana’ – expressão empregada pelo mesmo jornal, na edição do dia 2 de Julho de 1896. Se, no documento escrito pelo Conselheiro Correia, e transcrito nas páginas de *Ualalapi*, torna-se necessário registrar-lhes os nomes, visto se tratar de um documento oficial do governo, além de concorrer para valorizar ainda mais o feito, o jornal opositor não gasta tinta para identificar as vencidas do vencido, as ‘oprimidas do oprimido’.<sup>40</sup>

Diz-nos Paulina Chiziane,

[Nós] mulheres, somos oprimidas pela condição humana do nosso sexo, pelo meio social, pelas ideias fatalistas que regem as áreas mais conservadoras da sociedade. [...]

Na infância, a rapariga brinca à mamã ou a cozinheira, imitando as tarefas da mãe. São momentos muito felizes, os mais felizes da vida da mulher tsonga. Mal vê a primeira menstruação, é entregue a marido por vezes velho, polígamo e desdentado. À mulher não são permitidos sonhos nem desejos. A única carreira que lhe é destinada é casar e ter filhos (CHIZIANE, 2013, p. 8).

Como podemos ler na notícia do jornal *O Paiz*, às esposas de Gungunhana não são permitidos sequer os nomes. Elas só interessam como possível lenitivo à solidão do soberano, despojado do trono e de todos os bens, entre eles, as mulheres. O romance de Ungulani Ba Ka Khosa, ciente do processo de apagamento dessas mulheres, reinventa-lhes a existência. Essa ideia de apagamento circula já nos primeiros parágrafos do desenrolar da

---

<sup>40</sup> Para Jean Ziegler (1996), essa é a condição da mulher colonizada e ‘terceiro-mundista’.

narrativa, marcado pela chegada do veleiro ‘África’ à baía de Lourenço Marques, num distante 31 de julho de 1911:

[...] e as vozes contrastantes mas alegres dos passageiros, não impediu que Malhalha, uma das mais novas das mulheres do imperador, dissesse, com desusado estremecimento do corpo, às outras mulheres do exilado imperador, Phatina, Namatuco e Lhésipe, que o coração se lhe apertava e o corpo não lhe obedecia. ‘É a vertigem da chegada’, retrucaram, quase em uníssono, com uma disfarçável segurança expressa no sorriso meio **apagado**. (KHOSA, 2018, p. 117; grifo nosso)

Entendemos que a expressão ‘sorriso apagado’, de uso corrente na língua portuguesa, sugere timidez, desconcerto ou, ainda, tristeza diante de determinada situação. No entanto, a polivalência do discurso literário nos permite vislumbrar, também, nessa sutil expressão, a sensível condição da existência dessas mulheres, em processo de apagamento. Ao longo do romance, são numerosas as passagens em que a invisibilidade das antigas rainhas é referida e problematizada, seja através da instância narradora em terceira pessoa – “[...] os irmãos Albasine, paladinos dos interesses dos Cafres, não fizeram a mínima referência à chegada das mulheres no jornal de que eram proprietários. Elas não eram notícia. Não existiam. Foram elididas da memória” (KHOSA, 2018, p. 142) –, seja através das considerações das próprias personagens. Namatuco, a rainha-pitonisa, é categórica: “[...] Somos o passado. Somos a memória negada. Ninguém vai acreditar na nossa verdade. Esta terra está sendo construída sem o passado. Tudo o que é passado é coisa morta. [...] levará séculos a se encontrar porque vai negar sempre o seu passado” (KHOSA, 2018, p. 176).

No entanto, resistindo a esse apagamento, percebemos já no momento do desembarque do pacote ‘África’,<sup>41</sup> que os nomes/identidades são revelados na medida em que o corpo exige ser reconhecido e presentificado. Esse corpo desobediente, através de um ‘desusado estremecimento’, vai se tornando visível, como se estivesse, assim, reagindo à reaproximação com a terra moçambicana. Ressalve-se que os corpos reagirão à terra e não exatamente ao nome com que o novo poder, quinze anos após a queda do império, genericamente, a reconhece:

– Cheguem aqui, meninos – disse Namatuco.  
 – Há terra deste lado, mamã.  
 – Não desembarcamos por aí. Essa é a terra dos Tembe.  
 – Para onde vamos, afinal?  
 – À terra dos Zilha.  
 – Não é Moçambique?  
 – Moçambique? – interrogaram-se, com alguma incredulidade, enquanto tentavam ocultar os espaçados e convulsivos movimentos dos corpos que recusavam

<sup>41</sup> Impossível negar a construção de uma ironia fundamentalmente alegórica, que transforma o elemento-símbolo da empresa colonial, o pacote, numa extensão do corpo invadido/dominado.

obedecer à mente, por respeito aos passageiros que se enfileiravam junto à escada de madeira que dava à terra (KHOSA, 2018, 118).

Como dito, seus corpos desobedientes resistem à invisibilidade. Essa desobediência desafia até mesmo as regras da razão eurocêntrica. A aproximação entre os corpos retornados e a terra de nascimento parece alimentar as relações com a ancestralidade e a transcendência espiritual. O estremecimento incontrolável que vitima as mulheres de Ngungunhane, no momento do desembarque, tem motivação específica: a morte do príncipe herdeiro Godide:

[...] as mulheres, em telepáticas mensagens que só afamados curandeiros podiam decifrar, acabavam de receber, por via dos involuntários espasmos dos corpos, a fatídica notícia da morte, na manhã desse 31 de julho do ano da graça de 1911, na distante ilha Terceira do arquipélago dos Açores, vítima de uma adiantada tuberculose, do provável herdeiro do que outrora fora o império de Gaza, o príncipe Godide, cristãmente batizado como Antônio da Silva Pratas Godide. A questão de fusos horários, e a telepática demora interoceânica, fez com que a notícia lhes chegasse a essa adiantada hora da tarde de atracagem do paquete *África* no porto de Lourenço Marques (KHOSA, 2018, p. 120).

A morte de Godide coincide, então, com o retorno das esposas de seu pai. Com o seu corpo esvai-se, também, a utopia sucessória do império. Esse evento encerra definitivamente um ciclo. Por outro lado, a sobrevivência, a resistência e a insurgência dos corpos dessas mulheres projeta a abertura de novos ciclos no espaço moçambicano. É digna de nota, também, a flagrante ironia no que diz respeito à relação com o tempo. O discurso que justifica o ‘atraso’ na recepção da notícia pelas questões de fuso horário, além da ‘ telepática demora interoceânica’, está longe de carregar o tom solene esperado. Essa quebra de expectativas no leitor, ‘suavizando’ a tensão por meio do risível, é uma das artimanhas para a recriação ficcional que advém dos vãos da história na literatura khoseana.

O fator tempo, principal vetor do discurso histórico, é manipulado de maneira bastante singular na trama de ‘As mulheres do imperador’: toda a narrativa, desenvolvida em mais de cem páginas, distribuídas em nove capítulos, se desenrola entre a tarde do dia 31 de julho e a madrugada do dia 1 de agosto de 1911. Em menos de vinte e quatro horas, passam pelos nossos olhos as vidas reinventadas dessas mulheres nas terras de São Tomé; os destinos de Ngungunhane, Zilhalha e Mouzinho de Albuquerque em outras latitudes; as demandas e questionamentos em torno da comemoração do primeiro ano da Proclamação da República Portuguesa; além do cuidadoso mapeamento sobre a criação da cidade de Lourenço Marques dentro dos parâmetros da ‘civilização’, parâmetros que em nada condizem com o antigo império vátua: “Este vasto império, que perdurara por longos setenta e cinco anos, morrera definitivamente. E nascia, de fato, um Moçambique a manter-

se por largos oitenta anos. Outros moçambiques evoluiriam no território talhado a régua e esquadro.” (KHOSA, 2018, p. 220).

Em menos de vinte e quatro horas, passados, presentes e futuros moçambiques transitam pelos corpos das mulheres do imperador, melhor dizendo, pelas vidas recriadas de Namatuco, Phatina, Malhalha, Lhésipe, Muzamussi, Fussi, Dabondi, Pambane, Oxaca e Debeza.

Corpos desobedientes, existências que incomodam. Não terá sido essa a impressão das autoridades portuguesas ao serem confrontadas pela firmeza de Muzamussi, a inkonsikazi, ou esposa principal, do imperador vátua? Na querela sobre o impedimento do rei cativo em manter suas sete mulheres no degredo – questão que, como vimos, foi ‘notícia do dia’ em várias edições do jornal *O Paiz* –, o ‘não’ de Muzamussi é, no mínimo, desafiador, ao

Afirmar, peremptoriamente, às eclesiásticas autoridades persistentes na escolha, por parte do imperador, de uma só consorte, que ou iriam todas com o homem, ou ficariam por terra: decisão difícil de acolher nas monogâmicas mentes que muito se alegravam com os amores proibidos que a legislação penal então em voga grafava como crime só no caso do homem casado ter manceba teúda e manteúda na casa conjugal (KHOSA, 2018, p. 120-121).

Desde ‘Ualalapi’, a produção ficcional de Ungulani Ba Ka Khosa é marcada por um ‘não’ incisivo que funciona como força motriz para o desenrolar de novas verdades históricas. Exemplo disso é o caso do guerreiro ‘Ualalapi’ que, tendo sido obrigado a cumprir uma ordem arbitrária do soberano – o assassinato do irmão do imperador, Mafemane – lança um “não estridente, lancinante” (KHOSA, 2013, p. 34) no ar; grito esse que “[...] cobriu o céu e a terra durante onze dias e onze noites, tempo igual à governação, em anos, de Ngungunhane, nome que Mudungazi adoptara ao ascender a imperador das terras de Gaza” (KHOSA, 2013, p. 34).

Dentre as personagens-protagonistas ‘d’As mulheres do imperador’, destacamos a existência de Namatuco, cujo destino é “desfiar o fio da vida”<sup>42</sup> (KHOSA, 2018, p. 218) e a quem foram negados o direito ao corpo – “Ela era a ponte para os espíritos nguni. A sua existência material pouco significado tinha para o rei. O corpo deixara de ter importância à medida que os dotes paranormais se sedimentava” (KHOSA, 2018, p. 158) – e à maternidade:

[...] fora o próprio Ngungunhane que pedira aos curandeiros da corte para a tornarem sáfara. Não posso admitir que essa mulher transmita, por herança genética, os poderes que ela tem a um filho que possa, eventualmente, com o poder a herdar, tirar o meu príncipe Godide da sucessão. Aos espíritos o seu lugar (KHOSA, 2018, p. 161).

<sup>42</sup> O que a torna uma importante personagem para pensarmos o processo narrativo.

No entanto, em lugar da presumível amargura que poderia caracterizar a voz dessa mulher, suas palavras-visões, que versam sobre os destinos de cada uma das rainhas nessa ‘velha/nova’ terra e delineiam os momentos finais do romance, assumem um tom bastante distinto do vaticínio aterrador do imperador em seu último discurso.

Enquanto, em *Ualalapi*, o soberano amaldiçoa:

Chegada a vitória, tereis um preto no trono destas terras. Exultareis de alegria ao verem subir panos na noite chuvosa da vossa vitória. Mas não tereis chegado ainda o tempo da vossa felicidade, seus cães, porque a maldição que abraçou estas terras perdurará por séculos e séculos. [...] As cadeias multiplicar-se-ão e os homens do mando chegarão ao ponto de prender a todos porque todos venderão e comprarão coisas ao preço que ninguém sabe. E as ruas estarão desertas. E haverá chefes sem súditos. E terão que voltar ao princípio dos princípios. Eis o que é e o que será a vossa desgraça de séculos, homens (KHOSA, 2018, p. 102-103).

Em ‘As mulheres do imperador’, diz a rainha-pitonisa:

Os espíritos, minhas irmãs, saúdam-vos com redobrado entusiasmo, pois conseguistes regressar à terra que vos tiraram, ao chão de que nunca devíeis ter saído. Eles não se preocuparam e nem se ofenderam com a vida a que foram obrigadas a seguir por esse mundo onde aportaram [...] (KHOSA, 2018, p. 214).

Namatuco, negada como mulher para atender aos desmandos do poder masculino, usa o seu dom para negar a maldição impetrada por Ngungunhane. No ‘último discurso da mulher do imperador’, outros Moçambiques são possíveis.

Figura 1 – Ngungunhane e suas sete esposas, em Lisboa, em 1896.



Fonte: Site Observador.pt <sup>43</sup>

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHAVES, Rita. *Ualalapi: a narrativa e os ciclos*. In: KHOSA, Ungulani Ba Ka. Gungunhana; **Ualalapi**; As mulheres do imperador. São Paulo: Kapulana, 2018, pp. 9-12.
- CHIZIANE, Paulina. **Eu, mulher...** por uma nova visão do mundo. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.
- KHOSA, Ungulani Ba Ka. **Ualalapi**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.
- KHOSA, Ungulani Ba Ka. Gungunhana; Ualalapi. **As mulheres do imperador**. São Paulo: Kapulana, 2018.
- SECCO, Carmen Lucia Tindó. As mulheres do Imperador: entrelaces de Histórias e Estórias. In: KHOSA, Ungulani Ba Ka. Gungunhana; Ualalapi; **As mulheres do imperador**. São Paulo: Kapulana, 2018, pp. 221-225.
- ZIEGLER, Jean. **A vitória dos vencidos**: opressão e resistência cultural. Trad. Vivaldo Coelho Martins. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://observador.pt/especiais/a-historia-de-gungunhana-e-o-livro-que-fica-aquem/>>  
Acesso em: 14 de maio de 2020.



## REPRESENTAÇÕES DA DESIGUALDADE E DA VIOLÊNCIA E SEUS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS NO ENTRELAÇAR DA LITERATURA E DA HISTÓRIA

### EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS <sup>44</sup>: VOCÊS TEM FEITO O TRABALHO DE VOCÊS? <sup>45</sup>

Maria Anória de Jesus Oliveira<sup>46</sup>

No Ocidente, a morte é compreendida como término de um ciclo [...].

Para os povos de origem bantu, de Moçambique, a morte não é simplesmente o fim, mas a passagem de um ciclo para outro [...] (Rosilda Alves Bezerra).

No Brasil, foi preciso implantar uma lei para que fossem apresentadas nas escolas a cultura e a literatura africanas (Tania Lima).

Há muitos silêncios a serem quebrados (Audre Lorde).

### PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente texto resulta de certas reflexões no campo das relações etnicorraciais e está pautado em alguns marcos legais que são, na realidade, políticas públicas de reparação social (BRASIL, 2003; 2009). Uma dessas políticas é a Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), que alterou a LDB 9.394/96 (BRASIL, 2006), tornando-se obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Abrem-se, desde então, outras

---

<sup>44</sup> A presente exposição resulta de supressões, alterações e atualizações de uma conferência proferida na UFPB em 2012, por conta de um evento promovido pelo NEAB da instituição onde, inclusive, cursei o doutorado. Se aquela conferência ocorresse nos dias atuais, certamente, seria nesse tom. Talvez este texto seja a Conferência que gostaria de ter feito naquele dia, mas, sei, o contexto social e da autora era inverso. Desse entendimento resolvi reformular muito do que foi partilhado no anseio de tentar “fazer o meu trabalho”!

<sup>45</sup> Frase extraída do livro: Audre Lorde: irmã outsider (LORDE 2020).

<sup>46</sup> Profa. Titular, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB). Líder do grupo de Pesquisa: Letramentos, Identidades e Formação de Educadores/as (Iraci Gama).



jornadas de lutas para garantir a sua implementação na sala de aula, além do necessário investimento na produção de conhecimentos que visem à formação docente e discente na área em questão (MOORE, 2007).

Em 2023, conforme sabemos, completaremos duas décadas de sanção da aludida lei. Dada a conjuntura política atual, não se incorreria em contrassenso ao afirmar que os conflitos no cenário social se acirram, ansiando pela união de forças para que os gestores cumpram os direitos requeridos,<sup>47</sup> no caso, o acesso aos legados que foram preteridos e que podem favorecer à reconstituição de uma sociedade mais justa e menos adoecida pelo ódio.

Refiro-me a uma sociedade mais confiante no futuro, menos exposta à morte e ao genocídio dos grupos subjugados. Uma sociedade que prima pela equidade, pela educação pública de qualidade, pela defesa da vida, do SUS, da arte, da ecologia e da alegria. Uma sociedade que não é idealizada nem subestimada. Assim, dentro de cada comunidade periférica, ao invés de semear o ódio, se investiria em páginas impressas de diversos livros, de murais grafites, *rap* emboladores e outras produções artísticas.

Por outro lado, indagamos: - por que a apologia às armas, se a maioria da população passa necessidade? Para que a arrogância vociferada, a riqueza ainda mais concentrada nas mãos de um pequeno grupo privilegiado, se a vida é um ‘Trem-Bala’?<sup>48</sup> É possível que as respostas à primeira questão estejam contidas nas demais perguntas que a sucedem.

Pegando de empréstimo as palavras do cantor angolano Bonga, endossaria: ‘hora kota! Quem és tu, para onde vais?’<sup>49</sup> Afinal, sementes seremos e adubaremos esta terra um dia; ou, quem sabe, nos tornaremos cinzas que serão soltas na direção dos ventos, nas águas que unem a África e a sua diáspora. Mas, até esse dia chegar, o que ainda é possível mudar? Antes de os nossos olhos se fecharem, o ar dos pulmões faltar e o coração dar a última batida, por que insistir em reforçar a superioridade de uma determinada ‘casta’ em detrimento das demais?

Por que tantas indagações se o cerne da exposição é a educação para as relações etnicorraciais? Talvez, para gestar o pensar e salientar que não haveria a riqueza de uma minoria sem a exploração da maioria. Nessa dimensão relacional, não haveria racismo sem a existência de pessoas racistas. Parafraseando e atualizando o pensamento de Nelson Mandela e com base em estudos precedentes (OLIVEIRA, 2014; 2010), compreendo que o racismo

<sup>47</sup> Haverá alternância da colocação pronominal: da 1ª pessoa do singular para a 3ª do plural em alguns momentos do presente texto, o que foi feito mediante escolha da autora, quando da necessidade de demarcar certas colocações e/ou para aludir a outros/as interlocutores/as.

<sup>48</sup> Como canta Ana Vilela: <https://www.youtube.com/watch?v=sWhy1VcvvgY> (acesso em 10/05/2021).

<sup>49</sup> Para sensibilizar e aguçar o pensar, sugiro a audição da citada música: [https://www.youtube.com/watch?v=Vt\\_ii1VZR8Y](https://www.youtube.com/watch?v=Vt_ii1VZR8Y) (acesso em 30/09/2021).

se aprende desde os bancos escolares até a vida adulta (CAVALLEIRO, 2000; GOMES, 1995; SILVA, 1995). Logo, reconheço que adentro um campo amplo que reverbera nas práticas docentes, na ambiência educacional, nos suportes didáticos, teóricos e literários utilizados no processo de ensino e aprendizagem, em seus letramentos e nos marcos legais, os quais são centrais nesta exposição.

A educação para as relações etnicorraciais visa a possibilitar o acesso a conhecimentos silenciados, quando não deturpados nos currículos escolares. Se implementada com o devido ‘rigor e vigor’, explica Carlos Moore (2007, p.27), poderá impactar “nas consciências das gerações vindouras.”

Em tempos de lutos e lutas, é imprescindível dedicar mais atenção à questão posta por Audre Lorde, quanto à necessidade de os grupos sociais subjugados romperem o silêncio imposto por déspotas figuras. Em outra dimensão social, Ailton Krenak (2019) corrobora tal assertiva e instiga a criação de ‘paraquedas coloridos’ quando as quedas são contínuas. O líder indígena também tece críticas à mercantilização do mundo, à banalização da vida, à gestão da morte que é imposta às pessoas consideradas pertencentes à sub-humanidade. Nessa (i)lógica ideológica, extremista e racista, a política de morte é o dispositivo da ‘elite do atraso’, complementar em diálogo com Jessé Souza (2017).

Ciente da árdua batalha que se segue, resta amparar indagações e vislumbrar prospecções. Afinal, se antes avançávamos rumo às reparações, atualmente lidamos com os retrocessos da ‘negação’, pois os cursos dos rios se alteraram por completo no cenário político do Brasil. Ou seja, da ‘negação’ do racismo à ‘reparação’, um longo caminho deverá ser empreendido quando se busca alcançar a “consciencialização coletiva” (KILOMBA, 2019, p. 11).

Das tensões sociais aos rios poéticos das Áfricas, a escritora Paulina Chiziane (2010, p. 22-24) não nos deixa esquecer de que “Somos heróis do Atlântico, heróis da travessia dos mares bravos [...]”. E complementa: “O poder era nosso. Lembram-se desse tempo, minha gente?” Balbuciando alguma resposta, sem titubear, diria sim, lembramos, mas quem ascendeu ao poder de deixar lembrar, ou fazer esquecer, tenta impor a amnésia social. Mesmo assim, reexistimos.

## **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS: DAS TEIAS RACISTAS ÀS CONQUISTAS**

Como se reconhece nas ‘Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana’ (BRASIL, 2004, p. 7), o “Brasil Colônia, Império e República teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do

racismo.”<sup>50</sup> Essa postura tem a ver com os decretos que proibiam ou limitavam os escravizados de frequentar as escolas. E quando se permitiu tal acesso legalmente, houve a restrição ao turno noturno, além de criarem “diversas estratégias [...] no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7).

Das entranhas do passado ao presente, outros dispositivos antirracistas se fazem necessários para se viabilizar a ‘consciencialização social’. Na ciência dessa demanda, a conscientização acerca do racismo no país e da necessidade de investir em medidas de reparação social na educação, Carlos Moore (2007, p. 28) pontua que “não por acaso, precisamente nos meios acadêmicos – onde, do século XVII ao século XX, foram gestadas e organizadas ideologicamente as noções raciais que predominam até os dias de hoje [...]”

Carlos Moore (2007, p. 286) também é explícito ao dizer que “antropólogos, sociólogos, historiadores, etnólogos, psicólogos, economistas e filósofos atuaram como grandes sustentáculos conceituais daquelas arquiteturas teóricas que alicerçaram o racismo ideologicamente.”

Enfatiza-se, neste artigo, que o enfrentamento ao racismo requer a nossa atuação como estudantes, estudiosos e estudiosas que produzem conhecimentos nas instâncias do saber, as instituições educacionais. Eliane Cavalleiro (2000), nessa direção reflexiva, nos leva a compreender que os profissionais da educação não são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo, no entanto:

Para reeducar as relações etnicorraciais no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para a frente (DCN, 2004, p. 14).

Educar para as relações etnicorraciais implica a problematização do racismo, a identificação das suas sequelas nocivas para a sociedade como um todo (MUNANGA, 2000) e não só para os grupos sociais subjugados, reitero. Para tanto, há que se investir na “tarefa [de] descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento” (KILOMBA, 2019, p.53).

Após a sanção da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), alguns termos têm persistido em livros, artigos e, enfim, nas produções acadêmicas. Entre esses, vale destacar as palavras-chave: necropolítica, reexistência, epistemicídio, racismo epistêmico, reparação, raça, racismo, preconceito, discriminação racial (OLIVEIRA, 2010). Na regulação de um dispositivo em formato de lei, em defesa da história dos povos negros e povos originários nas instituições educacionais, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a Lei 11.645/08 (BRASIL,

<sup>50</sup> Vejam-se a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004, p. 7) apresentada pela então ministra da SEPPPIR, Matilde Ribeiro.

2008) destacam um marco na dívida histórica que permaneceu silenciada na sala de aula por muito tempo.

Vale referenciar que as citadas palavras-chave, destacadas anteriormente, passaram a ser objeto de debates acirrados Brasil a dentro. Embora resultem de distintas fontes e correntes de estudos, se constituem como *corpus* epistemológicos que nos atravessam e impactam. Em sintonia com tudo isso, a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005) dedica um artigo para tais assuntos e devidas elucidações. Na medida em que esses termos passam a ocupar espaço nas instituições acadêmicas, as máscaras brancas começam a ser estilhaçadas, quando se tem a oportunidade de entender as suas raízes históricas, estruturais, econômicas e ideológicas (NASCIMENTO, 2006), além dos impactos no cotidiano (KILOMBA, 2019).

A educação para as relações etnicorraciais, ou seja, as relações entre grupos sociais distintos, dadas as razões aqui expostas, entre outras, são demandas urgentes e requerem ações políticas de inclusão social, de debates e enfrentamentos contínuos.

No campo editorial, é importante lembrar que a ‘produção intelectual’ da autoria de estudiosos/as negros/as, “na maioria das vezes, fica arquivada nas instituições e não voltam para a sociedade, pois deparamos com a inacessibilidade às grandes editoras e aos meios de comunicação” (JACINO, 2009, p. 9).

Com a alteração da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), pela Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), esse contexto precisa ser modificado, em decorrência da necessidade de suportes didáticos, teóricos, literários, entre outros, que deem conta da demanda atual. Para fazer ecoar as vozes das margens nessa dimensão da inclusão social, ainda é possível pleitear o cumprimento dos marcos legais em pauta, a começar pelas reuniões de pais, professores e gestores nas instituições públicas e privadas, ao exigir assuntos pertinentes à história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos dos estudantes. Por onde começar? Pela atenção aos Projetos Políticos Pedagógicos e pelos recursos didáticos que são utilizados na sala de aula. Levar-se-ia em conta a formação docente. Para tanto, recorrer-se-ia aos direitos conquistados, que devem ser contemplados do decorrer do ano letivo e, não só, em um dia, o dia 20 de novembro!

É importante entender que a aprovação da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), bem como outras que a sucedem<sup>51</sup> resultam de décadas de resistência, reivindicação e proposição dos movimentos negros e demais aliados à causa antirracismos. Traçar estratégias para implementar na sala de aula é uma responsabilidade dos dirigentes do país, dos

---

<sup>51</sup> Refiro-me à 10.639/03 e às respectivas Diretrizes (Parecer CNE-CP 001/2004), ao ‘Estatuto da Igualdade Racial’ (2010), além da 11.645/08 voltada para a temática indígena que não abordarei, por não ser a proposta do presente texto.

coordenadores, supervisores, diretores e educadores, independente do cargo ou função que desempenham.

Cada um de nós que ingressou, resistiu e aprimorou as instituições educacionais precisa, no mínimo, se inteirar da conjuntura atual sem, no entanto, desconsiderar o importante papel para viabilizar a transformação social iniciada no lar, redimensionada nas escolas e nas universidades. E, como se reconhece nas ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira’ (BRASIL, 2004), o momento atual “requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura” (DCN<sup>52</sup>, 2004, p. 13).

Ao adentrar a segunda década do século XXI, nosso papel social é preponderante para quebrar as muralhas racistas que subdividem negros, brancos e índios nesse país. Mesmo assim, o direito à inserção de conteúdos que focalizam a história e a cultura africana e afro-brasileira se esbarra na inércia de quem pode viabilizá-los.

Embora se referindo a outros contextos históricos e, diria, a avanços em direção às reparações, Vera Candau (2003, p.129), como que vislumbrando o porvir, afirma que: “[...] os obstáculos para superar a discriminação racial e alcançar a igualdade racial residem, principalmente, na ausência de vontade política, na existência de legislação deficiente [...]”

Das conjunturas díspares, aumenta muito mais a responsabilidade para se viabilizar a educação para as relações etnicorraciais. Afinal, lidamos com um inimigo antigo. Das lidas, o ‘crime ontológico’ praticado contra a parcela negra e pobre deste país, adverte Antônio Candido (2002) e, em outras palavras, corrobora Boaventura Santos (2010).

Na intermitência da vida, é importante considerar as linhagens dos povos originários das Américas, os antepassados africanos que as páginas dos livros embranquecidos silenciaram ou deturparam e, no lugar deles, nos impuseram as faces brancas desde as primeiras histórias das fadas e princesas que emocionaram (OLIVEIRA, 2003). E entre novos desafios que não param no tempo, mas insurgem em trânsito, tensão permanente, como desintoxicar as mentes e as lentes racistas que povoam o imaginário social? Em busca de enfrentar esse desafio, avanço.

## **NECROVID-19 E OUTROS CICLOS VITAIS**

As três epígrafes que abrem a presente exposição podem parecer desconexas à primeira vista, mas não são. Resultam de contextos, tempos, assuntos e autores adversos e

---

<sup>52</sup> A partir de então, utilizarei a sigla DCN para me referir às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004).

podem dialogar. De certo modo, atravessam o presente texto que, diferente de outros que o precedem (OLIVEIRA e LIMA, 2021; OLIVEIRA, 2011), não apresenta resultado de pesquisa. Mesmo assim, não deixa de partir das travessias de estudos, rumações e incursões na área em pauta.

Refiro-me às travessias que tiveram – e têm – como foco central de pesquisas a literatura negra/afrobrasileira, africana, o ensino e a disparidade, diga-se de passagem, a desigualdade em termos de silenciamento, quando não de desqualificação desse campo no mundo acadêmico, grosso modo.

Das epígrafes, se a primeira remonta a duas cosmovisões acerca da morte, a saber, o viés ocidental e o africano delimitando, neste, “os povos de origem bantu de Moçambique”, como asseverou a estudiosa Rosilda Bezerra (2012, p. 40) que foi, infelizmente, uma das vítimas da ‘necropolítica’ (MBEMBE, 2018) no Brasil,<sup>53</sup> a segunda, de Tânia Lima (2019),<sup>54</sup> que destaca o motivo central dessa exposição e se refere ao racismo no Brasil e à necessidade de medidas oficiais para fazer ressoar as vozes das margens silenciadas e/ou deturpadas em um país desigual e racista como este onde vivemos. A terceira, extraída de um dos ensaios de Audre Lorde (2020, p. 55),<sup>55</sup> nos provoca a rasurar os silêncios e a fazer ecoar as nossas vozes em meio às opressões sofridas.

Em outras palavras, das fontes e frentes diferentes, mas não divergentes, as três estudiosas rasuram as teias racistas ao ressignificarem as linguagens das margens na produção do conhecimento. Potencializam legados preteridos em nossas instituições e favorecem as perspectivas antirracistas negras/afrodiáspóricas e africanas e, por conseguinte, a demanda legal atendida pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

---

<sup>53</sup> À inesquecível pesquisadora amiga-irmã Rosilda Alves Bezerra e à sua sobrinha, a linda Gabriela (Gabi), pétala rara que também teve os fios da vida abreviados pelas correntes asfixiantes da *Necropolítica* em forma de Covid-19, essa singela homenagem. Faço minhas as palavras da reconhecida pesquisadora que anos atrás, em um dos seus textos memoráveis sobre as literaturas africanas (moçambicanas), nos deixa essa pérola: “ a morte não é simplesmente o fim, mas a passagem de um ciclo para outro [...]” (BEZERRA, 2012, p.14). Assim, das duas acepções (ocidentais e africanas), a que remonta aos legados ancestrais africanos é a que mais ajuda a lidar com a partida da pesquisadora em nossa vida. Contudo, sabemos, ela e milhares de entes queridos seguirão pulsando em nossas travessias. Na realidade, infelizmente, mais de seiscentas mil pessoas vitimadas pelo *Necrovid-19!* Quantos mais ainda partirão antes do tempo? São/serão, Inumeráveis (vejam-se a delicada canção de Chico César e Bráulio Bessa, divulgada exatamente no mês em que outras Estrelas deixaram de brilhar neste universo e passaram a iluminar os nossos olhos opacos de saudade. Em nome das demais, destacaria a tia-mãe Rosilda e a sua sobrinha, a doce e bela Gabriela, cujo grito cortante após saber da partida da tia ainda ressoa em minha mente. Em referência à citada música: [https://www.youtube.com/watch?v=QrwFGbbQS4g&list=RDGMEM2VCIgaiSqOfVzBAjPjm-ag&start\\_radio=1&rv=cRrvrIXOyoc](https://www.youtube.com/watch?v=QrwFGbbQS4g&list=RDGMEM2VCIgaiSqOfVzBAjPjm-ag&start_radio=1&rv=cRrvrIXOyoc)

<sup>54</sup> Extraído da Apresentação da Abralic (2019).

<sup>55</sup> Cujo livro citado só foi traduzido e publicado no Brasil um ano após *VII Encontro de Professores de Literaturas Africanas/IIIAFROLIC*, ou seja, em 2020.

Vale salientar, contudo, que da lei à sua implementação no chão das escolas, muitas lutas seguem e se acirram, quando a conjuntura política no Brasil se inverte e uma ala da extrema direita ascende ao poder de gestar, coibir e, no mínimo, não investir na promoção das políticas públicas que resultam de tais conquistas, rasgando os marcos legais, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), o ‘Plano Nacional de Educação para as Relações Etnicorraciais’ (BRASIL, 2009), o ‘Estatuto da Igualdade Racial’ (BRASIL, 2010). Trata-se, no caso, das sequelas nocivas do racismo epistêmico.

Dos marcos às máculas do racismo no mundo acadêmico, Boaventura Souza Santos (2010) denomina como ‘epistemicídio’. Quer dizer, a exclusão, o silenciamento, enfim, a morte de determinados conhecimentos no universo acadêmico e a imposição de outros que são engendrados pelos grupos hegemônicos e que se situam na ordem do discurso, se entendidos sob a ótica de Foucault (1979). Do ponto de vista de Sueli Carneiro (2005), correspondem ao ‘racismo epistêmico’. Para não nos deixarmos asfixiar pelas vozes hegemônicas, precisamos, portanto, ‘aprender a agir e a falar’ mesmo ‘quando estamos cansadas’. E estamos cansadas, aprendendo, concordo com Audre Lorde (2020, p. 55). A citada ativista, em suas indagações, deixa uma das perguntas que me atravessa e a socializo nessas primeiras palavras: “Vocês têm feito o trabalho de vocês?” (*op.cit.*, p. 53), refaço a pergunta e o ciclo se reinicia.

### **PROSPECÇÕES: VOCÊS TEM FEITO O TRABALHO DE VOCÊS?**

Das lutas contra o racismo no contexto social norteamericano, *bell hooks* (2019) expressa os anseios pensando relações de raça, gênero e as políticas culturais em seu país de origem. Devido ao impacto desse livro foram tecidas outras reflexões (OLIVEIRA e TAVARES, 2021). Então, não vem ao caso, aqui, pontuá-las.

Se o contexto atual requer ‘mudanças nos discursos, raciocínios, lógica, posturas, modo de tratar as pessoas negras’, como viabilizar esses propósitos? Como problematizar o mito da democracia racial, suas barreiras, levando-se em conta “as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica” (DCN, 2004, p. 11). Nessa dimensão política, ética e estética, o racismo, reitero, continua a ser erigido nas instituições de ensino (MOORE, 2007) e, em meio ao reverso da história, entre frestas e fendas, reexistimos.

Nessa linha prospectiva de valorização – não de idealização – das diferenças, torna-se necessário fazer ecoar outros dizeres e saberes, outros atores sociais, os quais não se resumem aos heróis realçados pelos grupos hegemônicos. Nas referidas Diretrizes (BRASIL, 2004), por exemplo, são destacados Zumbi, Luiza Mahin, Luiz Gama, Cruz e Souza, João



Cândido, Lima Barreto, André Rebouças, João Cândido, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Cordeiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Emanuel Araújo, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão. Acrescentaria, ainda, algumas pensamentações filosóficas em: Petronilha Gonçalves, Conceição Evaristo, Oswaldo Camargo, Eduardo Assis Duarte, Nilma Lino Gomes, Lepê Correia, Elio Ferreira, Chico César, Djamila Ribeiro, Emicida, Chico Science, Racionais MC's, entre tantos outros.

Embora considerando os nomes constantes nas 'Diretrizes' (BRASIL, 2003), a lista é muito mais ampla. Da produção artística, literária e teórica, uma busca rápida nos *sites* dos órgãos de fomento à pesquisa, no banco de dados da CAPES, no *google* acadêmico e demais suportes impressos e/ou virtuais, livros, artigos entre outros, deixam entrever quão extensas são as fontes teóricas em referência. Para exemplificar e referendar essa assertiva, vale destacar a importância de Maria Nazaré M. Lima e Ana Lúcia S. Souza (2018), cujas reflexões evidenciam a importância de pesquisas efetivadas nas áreas em questão.

Da seara literária, Maria Nazareth Fonseca (2006), tempos atrás, já se referia à plêiade de estudiosas (os) dessa fonte de saber. Ressalta a urgência de se efetivarem 'transgressões' ao que, segundo Conceição Evaristo (2007, p. 7), corresponderia 'fratura' "no interior da linguagem como ato de criação linguística" através da literatura.

Ampliando as distintas vozes na área em tela, Cuti (2010, p. 13), em uma visão mais contundente, ao focalizar a literatura negra brasileira, se refere à "mordança em torno da questão racial brasileira." O citado escritor e estudioso da área salienta, portanto, a necessidade de investir em "forte antídoto contra o racismo" que paira nas lentes e nas letras literárias, posto que "tecida nas instâncias do poder [...]."

Das obras destinadas às crianças e jovens em tal vertente, assim como os demais produtos culturais, é possível afirmar que são diversas as fontes, como demonstram Fúlvia Rosemberg e Paulo V. Baptista (2008). Mesmo assim, persiste a discrepância, em termos quantitativos, entre assuntos que focalizam as relações etnicorraciais e as africanidades, se comparados aos vieses eurocêntricos (NASCIMENTO, 2019).

Das literaturas africanas em diálogo com as brasileiras, plêiades de estudiosas (os) e escritoras (es) têm produzido preciosos legados e este artigo é apenas um dos exemplos. Para confirmar esse ponto de vista, basta relacionar as referências teóricas e os resultados das pesquisas implicadas.

Nessa virada que nos aproxima de quase duas décadas de sanção da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), devemos celebrar pequenas vitórias, apesar dos retrocessos em curso,

comemoramos novas fontes de conhecimentos traduzidas no Brasil, recentemente, às quais recorreremos para enredar as ideias aqui expostas. Em diálogo com *bell hooks* (2019, p. 141), compreende-se que “se desejamos viver em uma sociedade mais justa e menos violenta, devemos nos engajar em obras antimachistas e antirracistas.” Para esse propósito, a educação para as relações etnicorraciais e suas interlocuções.

### **INCONCLUSOS: SOMOS ‘DEVIR’**

A educação para as relações etnicorraciais atravessa diversos campos de conhecimentos e, dentre eles, a literatura que não foi o foco das reflexões. O ponto central remonta aos marcos legais em discussão, a tais conquistas históricas das quais cada um (a) de nós precisa se apropriar, debater, entender e fazer valer. Trata-se de valiosas ferramentas que tendem ser ignoradas na produção de conhecimentos, quando não empoeiradas e/ou empilhadas nas prateleiras e nos depósitos de livros nas instâncias do saber, as escolas e as universidades.

Apesar de vivermos um tempo de retrocessos, de contínuas ‘quedas’, caberia uma indagação: - estamos aprendendo a criar ‘paraquedas coloridos?’ (KRENAK, 2019). Arriscaria a responder que sim. Até porque sobrevivemos à asfixia da ‘necropolítica’ e da ‘necrovid-19’. Mas, se ‘viver é precipício’, como expressa o poeta Elio Ferreira, que saibamos nadar na direção de novos ares sem nos deixarmos corroer ou asfixiar por uma pequena parcela envaidecida e adoecida pelo poder. Assim sendo, o combate ao racismo torna-se uma luta sem trégua que deve envolver não só a nós, negros, mas a todos os que estão ‘sobreviventes’, às margens, da nação brasileira. Para esse fim, os dispositivos enfocados: ‘Diretrizes Nacionais para o Ensino da História e Cultura Africana a Afro-Brasileira’ (BRASIL, 2004), O ‘Plano Nacional de Implementação de tais Diretrizes’ de (BRASIL, 2009) e as fontes de conhecimentos que atendam a essa demanda.

Na direção também propositiva, não poderia ignorar a existência de educadores/as e demais pesquisadores (as) que seguem exigindo o cumprimento das conquistas em pauta. A despeito disso, há profissionais preconceituosos e intolerantes com as religiosidades de matrizes africanas, mas há, por outro lado, pais atentos, conscientes de seus direitos históricos. São, assim, agentes sociais nas lutas antirracistas.

No que diz respeito aos fatores econômicos, como explicita Carlos Moore (2007), o racismo gera lucro para os grupos privilegiados e prejuízos imensuráveis a quem é subjugado historicamente. Dessa assertiva, frisaria que os conteúdos na área de história e cultura afro-brasileira e africana passaram a gerar lucro no mercado editorial. Dos conhecimentos

mercantilizados aos efeitos camaleônicos do racismo, torna-se mais urgente redobrar a atenção diante do objeto livro e demais suportes selecionados para a atuação junto aos discentes, para não se incorrer em reproduzir o que se deseja desconstruir (OLIVEIRA, 2014).

Das teias de reflexões expressas neste texto, gostaria de remar em direção a certas ‘ideias para adiar o fim deste mundo’ (KRENAK, 2019). Salienta-se, ainda que, além das palavras impressas neste texto, existem outras prospecções para que entendamos as mudanças de conjunturas políticas e seus impactos sociais. Que nos indaguemos mais, que repensemos o passado, projetemos o presente e gestemos um futuro mais equânime.

Um futuro que se inicia agora, a partir de cada ação ou omissão de nossa parte. Um futuro menos adoecido pelo ódio, mais plural e inclusivo. Menos intoxicado pelas sequelas nocivas do ‘racismo epistêmico’. Um ‘dever’ para as diferenças reexistirem e, assim, reconstituírem legados para que as novas gerações tenham condições de se reconhecer, potencializar saberes e gestar novas travessias no chão das escolas, nas páginas dos livros e nas breves passagens desta vida.

Pouso, por fim, nas sábias palavras de Rosilda Alves Bezerra (2012, p.40), em suas incursões nas literaturas africanas, quando ela se refere às duas vertentes acerca da morte, como enfoquei inicialmente. Ampliando seu ponto de vista às correntes do ‘necrovid-19’,<sup>56</sup> vislumbro outros ciclos vitais, a saber, de reexistências (SOUZA, 2011), a despeito dos ‘mundos díspares’, da imposição da ‘morte’ vista como ‘uma ruptura [que], nesse caráter, produz, de certa forma, dor, alívio ou saudade’.

Saudade é a palavra que fica de quem parte e se refaz em nossas vidas. Saudade é a arte de fazer ‘paraquedas coloridos’ quando a dor se impõe e os ciclos da vida se reiniciam. Dos anseios saudosos, o dever, os tempos de novas conquistas na ambiência acadêmica, educacional e na produção do conhecimento. Que, ao final do percurso empreendido, das ‘mal’ traçadas linhas, não seja possível responder ‘não’ a Audre Lorde, à autora que inunda o universo em branco com as lentes, as letras e as palavras pretas. Ou seja, para viabilizar a Educação para as relações etnicorraciais, caberia a resposta sincera: - você está fazendo a sua parte? Nunca é demais perguntar e seguir à busca de respostas. *Odoia!*

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Rosilda Alves. Tradições e culturas (in) distintas: o entrelugar em Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra, de Mia Couto. *In: Odisseia*, Rio Grande do

---

<sup>56</sup> Termo que resultou da junção entre: necropolítica associado ao covid-19 (Necrovid-19).

Norte, 8 (1): p. 38 -50, jan-jun 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/3546/2842>>. (acesso em 16 de setembro de 2019).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Coord). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. Racismo: crime ontológico [Entrevista]. **Ethnos Brasil** [S.l: s.n.], 2002.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. [Tese de Doutorado em Educação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIZIANE, Paulina. **O alegre canto da perdiz**. Moçambique: Ndjira, 2010.

CUTI (2010). **Literatura negrobrasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Ed. Graal, 1979.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. Açãoeducativa.org.br, 2012

JACINO, Ramatis (Org.). **Imó: Panorama do pensamento negro brasileiro**. São Paulo: Nefertiti, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memória da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota de; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos e relações etnicorraciais: perspectivas de descolonização na formação de professoras. *In*: PEREIRA, Áurea da Silva; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; PAES, Maria Neuma Mascarenhas (Org.). **Letramentos, identidades e formação de educadores: imagens teoricometodológicas de pesquisa sobre práticas de letramentos**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p.27-44.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaio e conferências**. Tradução: Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução Renata Santini. São Paulo: M-1 Edições, 2018.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NASCIMENTO, Abdias; SEMOG, Éle Abdias Nascimento. **O griot e as muralhas**. Rio de Janeiro, Pallas, 2006.

NASCIMENTO, Daniela G. **O Terceiro Espaço: confluências entre a literatura infanto-juvenil e a lei 10.639/03.** Universidade Federal da Bahia, Centro de Estudos Afro-orientais (Tese de Doutorado), 2019.

OLIVEIRA, M. Anória de J. **Negros personagens nas narrativas literárias infantojuvenis brasileiras: 1979-1989.** 2001, [Dissertação de Mestrado em Educação]. Salvador: Departamento de Educação da UNEB, 2003.

OLIVEIRA, Maria Anória de J.; LIMA, Tânia. Linguagens Literárias d'África em Diáspora: Viagens e Travessias Infantes. *In*: SECCO, Carmen Lucia Tindó. (Org). A infância e as literaturas infantil e infantojuvenil em países africanos de língua oficial portuguesa: diálogos. **Mulemba**, Revista de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da UFRJ, vol. 13, n. 24, ano 2021.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; TAVARES, Marcia. Das mina às minas na Linju. *In*. OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus e DEBUS, Eliane (Org). Educação e Literatura d'África e suas diásporas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.** Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1, 2021, 265 p.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Áfricas e diásporas na Literatura Infantojuvenil no Brasil e em Moçambique.** Salvador: EDUNEB, 2014.

ROSEMBERG, F e SILVA, P. V. Bpatista. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. *in*: DIJK, T. A. Van (Org.). **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-117.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência—poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

## A ESCRITA DA MULHER NEGRA: CRIME, NARRATIVA E VIOLÊNCIA

Erica Cristina Bispo (PQ-IFRJ-Campus Pinheiral)<sup>57</sup>

erica.bispo@ifrj.edu.br

Camilla Emily Carneiro Alves (FAPERJ)<sup>58</sup>

camillaealves@gmail.com

Israel Elyon Amorim Gomes (PIBIC JR.)<sup>59</sup>

israelelyon022@gmail.com

Gabrielle Rezende Muniz (PIBIC JR.)<sup>60</sup>

gabrielle.rmuniz@gmail.com

### Introdução

Este texto é resultado da terceira fase da pesquisa ‘A escrita da mulher negra: memória e identidade no mundo de língua portuguesa’, iniciada em 2016, no Instituto Federal do Rio de Janeiro – *Campus Pinheiral*. Nos últimos anos, a investigação se debruçou sobre as obras ‘Quarto de despejo’, de Carolina de Jesus; ‘Ponciá Vicêncio’, de Conceição Evaristo; e, agora, ‘O crime do cais do Valongo’, Eliana Alves Cruz, tendo como objetivo não só investigar o modo narrativo de diferentes escritoras, mas, em especial, difundir entre estudantes de Ensino Médio, integrado ao técnico, as autoras, em geral, apartadas do cânone literário.

Na fase atual do projeto, o romance ‘O crime do cais do Valongo’ emerge como obra contemporânea que faz a opção de olhar o passado tencionando a historiografia ao colocar no centro da cena literária sujeitos tradicionalmente silenciados e apagados, como escravizados e mestiços; enquanto os proprietários e burgueses se tornam coadjuvantes da exegese. O enredo se constitui como um romance policial, motivado pelo assassinato de Bernardo e a subsequente investigação do crime; contudo, ao longo da narrativa, o crime,

---

<sup>57</sup> Doutora em Letras Vernáculas. Coordena o projeto de pesquisa “A escrita da mulher negra: memória e identidade no mundo de língua portuguesa”.

<sup>58</sup> Bolsista do Programa Jovens Talentos - Faperj

<sup>59</sup> Bolsista do Programa de Iniciação Científica Júnior

<sup>60</sup> Bolsista do Programa de Iniciação Científica Júnior

anunciado no título, ganha múltiplos significados metafóricos. É essa trajetória que focalizaremos neste texto.

A autora olha para o passado, a partir do século XXI, a fim de observar o cais do Valongo, espaço que hoje compõe a memória da escravidão. Esse cais recebeu o título de patrimônio histórico, pela UNESCO, uma vez que se constitui como único vestígio material da chegada dos africanos às Américas. Estima-se que entre 1811, data de sua construção, e 1831, ano da proibição do tráfico escravista no Brasil, aproximadamente, 1 milhão de africanos desembarcaram em território brasileiro por meio do cais do Valongo. Nesse cenário, no espaço ficcional, se dá o assassinato de Bernardo Lourenço Viana, comerciante e cruel proprietário de escravizados.

Estabelecendo um paralelo com o pensamento de Walter Benjamin, o movimento de olhar para o passado permite que as reminiscências derivadas do cais do Valongo sejam apropriadas pela comunidade negra do século XXI, articulando-as historicamente ao passado, por meio de uma narrativa ficcional (*cf.* BENJAMIN, 1994, p. 224). Dentro do processo necessário de (re)construir a autoestima da população afrodescendente e de (re)contar a história da escravidão, o romance muda o foco dado pela historiografia oficial e, em vez de centrar a exegese em Bernardo Viana, o assassinado, ou em Paulo Fernandes Viana, Intendente-Geral de Polícia e investigador do caso, as narrativas que vêm à tona são as de Nuno Alcântara Moutinho, um mulato, e Muana, uma das escravizadas de Bernardo. A alteração do enfoque tradicional colabora com a tarefa proposta pela autora de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225).

Como “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’ ” (*idem*, p. 229), Eliana Cruz faz a opção de investigar, ficcionalmente, os ‘agoras’ individuais das personagens que estão fora dos holofotes, de modo a inverter a hierarquia social, tanto a do século XIX, quando se dá a exegese, quanto a da contemporaneidade, quando é publicado o livro.

Dessa feita, este texto se dividirá em três partes, a saber: narrativa, na qual se discute o modo como a história é apresentada ao leitor; violência, seção em que se debaterá a explicitação das violências física, simbólica e sexual, como recurso de memória; e crime, quando se abordará a plurissignificação do substantivo ‘crime’, ao longo da obra.

### **Narrativa**

O romance em questão tem peculiaridades estéticas e estruturais. Os capítulos do livro possuem quebras gráficas (“- - - &&&- -”), para diferenciar os narradores, que são dois: a saber, Nuno e Muana. O livro repete a mesma estrutura a cada capítulo, iniciando



com um dado factual extraído da Gazeta do Rio de Janeiro, resguardada a ortografia da época de publicação, semelhante imagetivamente a um *fac-símile* da reportagem.

A obra inicia-se com a narrativa de Nuno, que se empenha em solucionar e noticiar o assassinato de Bernardo. Em suas investigações, ele encontra um caderno que contém os relatos de Muana, mulher escravizada por Bernardo, onde ela escrevia sobre a sua vida, narrando as atrocidades da escravidão ocorridas, tanto com ela quanto com as pessoas ao seu redor. A estrutura que se constrói remonta à descrição de Tzvetan Todorov, de acordo com quem “[a] aparição de uma nova personagem ocasiona infalivelmente a interrupção da história precedente, para que uma nova história, a que explica o ‘eu estou aqui agora’ da nova personagem, nos seja contada” (TODOROV, 2003, p. 123). A estrutura de encaixe que emerge em ‘O crime do cais do Valongo’ permite o encontro de duas personagens que não dividem o mesmo espaço ficcional em nenhum momento do romance. Além disso, as narrativas em paralelo dialogam de modo a revelar os mistérios que circundam o assassinato que dá título à obra, como peças de um mesmo quebra-cabeças que, paulatinamente, se revela ao leitor.

Sobre a estrutura de encaixe, Todorov (*op. cit.*, p. 126) ensina que “o encaixe é uma explicitação da propriedade mais profunda de toda narrativa. Pois a narrativa encaixante é a ‘narrativa de uma narrativa’.” No romance em tela, a obra se desdobra brincando com a linha do tempo, pois, em determinado momento, temos Nuno com suas pistas, no presente da exegese e, logo em seguida, temos Muana, com seus relatos, no passado.

Mesmo em diferentes situações, ambos os narradores estão numa sociedade onde suas vozes têm pouca ou nenhuma importância. Nuno é descrito como um ‘Mulato’ (CRUZ, 2018, p. 35) “Aspirante a livreiro” (*idem*, p. 13) que sabia que sua notícia não teria relevância. Em suas palavras, “Escrevi a notícia inteira com luxo de detalhes, mas sabia que não sairia na Gazeta do Rio de Janeiro” (*idem*, p. 9). Muana, por sua vez, é escravizada por Bernardo, mas, ao contrário do que tradicionalmente se faz com a população negra no Brasil, a personagem conta sua história desde a infância, estabelecendo identidade e origem étnicas, bem como conflitos continentais e seu rapto e tráfico para o outro lado do Atlântico, como se pode observar no seguinte trecho:

Caravanas e mais caravanas de homens akuya (brancos), [...] entravam cada vez mais fundo no território atrás de gente, que também era um tesouro tão ou mais valioso quanto os enormes dentes dos elefantes, o cobre ou o ouro. [...] Roubavam nossa gente, nossa força, nosso sangue [...] (*idem*, p. 50-51).

A afirmação da identidade da narradora é recorrente em seus escritos, podendo-se notar isso claramente no trecho:

Em muitos momentos, para não me perder de quem eu era, repetia por horas de olhos cerrados: ‘Miyo kokhuma o Namuli’ (fui gerada no monte Namuli). Sou uma macua-Lómuè... Isso não é importante para ninguém neste lugar onde me encontro, mas para mim é tudo. É a única coisa realmente minha (*idem*, p. 45).

É importante saber que a escolha dos narradores não foi aleatória, visto que o romance não teria o mesmo impacto caso fosse contado, por exemplo, por Paulo Fernandes, Intendente-Geral de Polícia, que era primo de Bernardo. Essa escolha não atenderia à proposta de reflexão que o livro traz de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225), uma vez que a empatia criada pelo romance aproxima o leitor dos vencidos da história e não, dos vencedores. A história contada por eles é a partir de uma visão subalterna, contando com uma narrativa de resistência, sutil e explícita, onde se observa que eles iam de encontro às expectativas da época.

A narrativa de Nuno denuncia o intuito comum da época de embranquecer a população. Contudo, ele segue na contramão dessa tendência, desejando ‘empretecer’ :

Quase toda a gente me dizia: ‘És quase branco, és livre e belo. Case-se com uma boa senhorinha branca e limparás teu sangue! Branquearás tua descendência! Crie juízo!’. E eu apenas penso em mergulhar no negrume dela [...] (CRUZ, 2018, p. 171).

É interessante notar que é esse personagem socialmente excluído que dá importância aos escritos de uma pessoa que, naquela sociedade, não era tratada como ser humano: Muana. A nova narradora mostra sua versão acerca do assassinato de patrão, mas não se limita a isso. O grande salto de sua contação se dá ao explicitar crueldades cometidas por Bernardo e por mostrar os maus tratos infligidos a outras pessoas escravizadas.

Baseando a narrativa em suas vivências, Muana fala sobre seu passado e seu presente como escravizada no Brasil. Ela aprendeu a ler e escrever em sua terra natal e aprimorou com a irmã Maria do Carmo, no Lazareto. É importante saber que sua habilidade para leitura e escrita era necessária para sua sobrevivência, visto que ela conseguia ler os anúncios feitos por Bernardo na Gazeta e saberia se ele estava vendendo algum escravizado. Porém, por ser uma escravizada, deveria tomar muita cautela ao escrever seus relatos, visto que, caso fosse descoberto, isso poderia custar sua própria vida.

Na Gazeta do Rio de Janeiro, o Justino estendia sua mão para receber o papel, mas não conseguia decifrar nada do que estava escrito nele e pensava que eu era sem letras como ele e quase todos os outros. Muito senhor também não sabia. Mais um motivo para esconder muito bem escondido meu segredo, pois eles não toleram ver um preto ou preta saber alguma coisa que eles não sabem e que não é trabalho de força dos braços (CRUZ, *op. cit.*, p.23).

Os narradores do romance, dessa forma, trazem uma reflexão a partir de um ponto de vista subalternizado, ou seja, são pessoas que estão à margem da sociedade que nos fazem conhecer a narrativa. Decorre daí a emergência de visões normalmente ignoradas pela sociedade. Tanto Nuno quanto Muana são pessoas que não estão nem perto do topo da hierarquia social. A narrativa do romance se compromete em atender-se às especificidades de cada um, valorizando a individualidade cultural de cada narrador. Vale, ainda, observar que a escolha de Muana permite que ela conte sua história em primeira pessoa. A personagem é caracterizada também por ser *médium*, possuindo o dom de dialogar com os mortos, habitantes do mundo invisível. Sendo assim, Muana não se limita a ser mediadora no mundo espiritual, mas também é viabilizadora das vozes dos demais escravizados cujas histórias ela conta.

### **Crime(s)**

O substantivo ‘crime’ é assim definido pelo ‘Dicionário Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa’: “qualquer transgressão moral ou ética, socialmente rejeitada e ação típica antijurídica, culpável e punível” (FERREIRA, 2010, p. 208), dessa forma, é tradicionalmente associada à ideia de ruptura com a ordem posta no âmbito social. Ainda que essa seja a primeira concepção diante do título do romance, ao longo da obra a noção de crime se expande e o conceito original se pluraliza.

Quando se observa o título do livro ‘O crime do cais do Valongo’, na maioria das vezes, é de senso comum deduzir que se trata de um romance policial no qual irá acontecer uma investigação sobre um crime que ocorreu no cais do Valongo e, inicialmente, no livro é o que acontece. Todavia, ao longo da narrativa, é perceptível a forma como o crime é multifacetado e resignificado.

A obra tem início com o *fac-símile* de uma notícia de jornal que traz a seguinte mensagem:

O senhor Bernardo Lourenço Viana, conhecido comerciante do Valongo, foi achado morto na Rua Detraz do Hospício N.137, em frente a uma morada de cazas de sobrado com três janelas de frente, que se encontra vazia para venda. A Intendência Geral da Polícia está a investigar as estranhas circunstâncias em que foi encontrado o corpo (CRUZ, 2018, p.7).

A primeira manifestação do crime é a física, como mostrado na citação anterior, noticiando o assassinato de Bernardo, que era um senhor de escravizados e comerciante do Valongo. Até então, os primeiros capítulos vão se debruçar sobre a investigação desse crime. A procura por suspeitos e por informações, inicialmente, faz o leitor acreditar que a narrativa inteira irá pautar-se sobre uma investigação policial. Entretanto, com o desenrolar da trama,

há novas descobertas que fazem questionar a existência de somente um crime, levando o leitor a acreditar na existência de ‘crimes’, no plural.

Muana, Roza e Mariano, escravizados de Bernardo são logo apontados como suspeitos óbvios de serem os assassinos e, em certo grau, o são sem, contudo, executá-lo fisicamente. O crime realizado por eles ocorre no plano espiritual, ou no mundo invisível - terminologia usada por Nsang Kabwasa, segundo o qual, “[n]a concepção *ambun* do universo, depois da morte tem início a vida invisível dos espíritos, dos ancestrais” (KABWASA, 1982, p. 14). Os personagens percebem a realidade dividida em dois planos; o mundo visível e o mundo invisível. O mundo visível, que é o plano onde se encontram todas as pessoas vivas, enquanto o mundo invisível seria o plano onde estão os mortos e os que ainda não nasceram. Pode-se dizer que a narrativa do romance ‘O crime do cais do Valongo’ materializa o invisível ao executar esse crime. O que foi acordado no mundo invisível antecede o assassinato físico.

No esteio do que defende Walter Benjamin (1994, p. 227), ao declarar que a história não é “um tempo vazio e homogêneo”, a escritora ficcionaliza um passado para os três escravizados de modo a valorizar suas identidades étnicas. Tal movimento é realizado por meio do debruçar-se sobre crenças tradicionais africanas, revelando as intenções anti-etnocêntricas da autora. Dessa forma, cada um dos personagens africanos carrega traços místicos típicos de suas etnias. Muana vê e fala com os mortos, Roza tem a habilidade de curar ou matar a partir do que cozinha e Mariano, por sua vez, tece o fio do tempo de vida através da costura.

Os três entram em acordo sobre a necessidade de dar fim aos sucessivos sofrimentos vividos nas mãos de Bernardo e, por isso, se unem em uma ação sobrenatural que visa a decretar-lhe o tempo de vida. Dessa feita, a ação acordada no mundo invisível desencadeia a morte no universo físico. Nota-se, portanto, que o assassinato esperado ocorre em reação já validada por Luiz Gama, para quem “[o] escravizado que mata o senhor, seja em que circunstância for, mata sempre em legítima defesa” (*Apud* FERREIRA, 2011, p. 136).

Um terceiro viés interpretativo do título aponta para o crime histórico. Ao olhar do leitor atento e/ou versado na História do Brasil, a expressão ‘crime do cais do Valongo’ remete, imediatamente, para a escravidão. Não à toa, o romance traz consigo um detalhamento sobre o período escravocrata brasileiro, dando enfoque à visão dos escravizados. Também não é gratuito o espaço onde ocorre o assassinato: o cais do Valongo, local que foi, por décadas, a porta de entrada de aproximadamente 1 milhão de africanos para serem vendidos como escravizados. Na conclusão do romance, Nuno reflete sobre

ambos os crimes: a morte de Bernardo e a escravidão, sobrepondo este àquele e explicitando a ambiguidade contida no título da obra:

Eu via apenas aquele píer de pedras ‘pés de moleque’ onde tantas vezes testemunhei a chegada dos milhares que vinham de muito longe e ali desciam, desfilando excrementos, feridas e solidão debaixo do nosso inclemente astro rei. [...] Este sim foi o verdadeiro crime do cais do Valongo. Levarão algumas eras para que seja pago (CRUZ, 2018, p.195).

Acerca do pagamento da dívida histórica sinalizada por Nuno nas últimas linhas do romance, o historiador Joseph Ki-Zerbo reivindica que os séculos de exploração da população oriunda do continente africano, bem como do seu espaço físico sejam indenizados, uma vez que se trata de um crime contra a humanidade: “O que eu peço não é tanto o reconhecimento do erro que foi cometido contra os negros como negros, mas o erro cometido contra a espécie humana através dos negros” (KI-ZERBO, 2006, p. 32).

Uma das maneiras para tal reconhecimento se dá por meio da memória, sistematicamente silenciada. Decorre daí o quarto sentido do termo ‘crime’, que é o crime simbólico, explicitado principalmente no personagem Nuno.

Na narrativa, Nuno é mulato, principal alvo do ideal de embranquecimento, conceito assim definido por Abdias do Nascimento:

O ideal de embranquecimento infundido sutilmente à população afro-brasileira, por um lado e de outra parte, poder coativo nas mãos das classes dirigentes (brancas) manipulado como instrumento capaz de conceder ou negar ao descendente africano acesso e mobilidade às posições sociopolíticas e econômicas. (NASCIMENTO, 2018, p. 76).

Apesar de trazer para a obra o debate do embranquecimento, da mesma forma que ocorre com a escravidão, o intuito da autora é realizar um debate contrahegemônico. Sendo assim, o personagem convidado a embranquecer deseja empretecer. No caso da escravidão que se quer comumente ocultar, há a explicitação das formas de violência.

## **Violência**

Na narrativa de ‘O crime do cais do Valongo’, um dos pontos que mais chama a atenção é a dedicação de Eliana Cruz ao dar um destaque sistemático à violência durante o período escravocrata. Os personagens Muana, Roza e Mariano são construídos como metonímia para representar vividamente todo o sofrimento e violações sofridos pela população escravizada.

No movimento já sinalizado por Walter Benjamin, para quem “[nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (BENJAMIN,

1994, p. 225). A barbárie e o horror são utilizados como elementos estéticos a fim de fixar a memória do acontecimento traumático da história brasileira. Dessa forma, a autora citada lança mão de cenas meticulosamente descritas, tornando o romance uma denúncia para tais violências. Em diálogo com Walter Benjamin, Inocência Mata declara:

O ponto de partida deste protocolo de transmissão de ‘conteúdos históricos’ é a ideia de que o autor – em pleno domínio e responsabilidade sobre o que diz, ou faz as suas personagens dizerem – psicografa os anseios e demónios de sua época, dando voz àqueles que se colocam, ou são colocados, à margem da ‘voz oficial’: daí poder pensar-se que o indizível de uma época só encontra lugar na literatura (MATA, 2013, p. 24).

A obra se configura, portanto, como um monumento à memória dos oprimidos pelo sistema escravocrata, da mesma forma que a reincidência e explicitação das violências evidenciam que na tradição dos oprimidos o estado de exceção é a regra geral (*cf.* BENJAMIN, 1994, p. 226). Eliana Cruz colabora ficcionalmente com a escrita de uma história a contrapelo, contrapondo-se à ideia da passividade brasileira que permeia o senso comum. O exercício de ressaltar a memória da violência opera no sentido de lembrar para que não se repita, uma vez que “não contar perpetua a tirania do que passou” (NESTROVISKI; SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 9).

Espera-se que o incômodo gerado no leitor pelas descrições de violência sirva como desencadeador de repúdio aos atos associados à escravidão. O livro colabora com o processo de tirar do limbo as figuras que foram violentamente silenciadas, como mecanismo de manutenção das relações de poder durante séculos. Para este momento, analisaremos as violências física e sexual, para apresentar os desdobramentos que as impetuosidades da escravidão possuem dentro da trama.

As violações sexuais têm especial destaque na obra de Eliana Cruz e, por vezes, são derivações das violências físicas, como se observa no seguinte trecho: “Roza vivia com as mãos em carne viva pelas palmatórias, queimada, ferida... Até o dia em que sangrou pela primeira vez aos 10 anos e o senhor Bernardo espichou o olho pra ela” (CRUZ, 2018, p. 63.). Roza se configura como representação metonímica da violência sexual sofrida pelas mulheres. A obra perverte o discurso de valorização da mestiçagem como um símbolo da harmonia racial no Brasil, expondo a natureza da relação sexual da qual derivam os primeiros mestiços: o estupro. Nesse sentido, a miscigenação passa pelo estupro e pela coisificação das mulheres negras e, sobre isso, Abdias Nascimento afirma:

Mulheres despossuídas de qualquer bem material ou propriedade – eram elas mesmas a propriedade, sempre objetificadas para satisfazer seus senhores. O mito

da ‘democracia racial’ enfatiza a popularidade da mulata como ‘prova’ de abertura e saúde das relações raciais no Brasil. [...] há o reconhecimento geral do povo de que a raça negra foi prostituída, e prostituição de baixo preço. (NASCIMENTO, 2018, p. 62)

Em diversos momentos de ‘O Crime do Cais do Valongo’, temos trechos de violência física explícita. Sobre a agressão física infligida aos escravizados, Joel Rufino ensina:

A pauleira começava tão logo o africano era capturado ou comprado do chefe tribal. O tráfico negreiro era, como todo grande negócio, complicadíssimo [...]. O negro apanhava durante a comprida viagem até o litoral. Apanhava no depósito mantido pelos agentes [...]. Apanhava no convés dos navios, durante a travessia do Atlântico (cerca de três meses). Apanhava no mercado, à espera dos fazendeiros compradores. E seguia apanhando durante toda a sua existência de escravo [...]. A finalidade era esvaziá-lo da parte propriamente humana que todos os homens possuem – e são homens precisamente porque a possuem. Assim coisificado, o negro africano estava pronto para ser escravo (SANTOS, 2006, p. 13).

A opção narrativa de Eliana Cruz deixa claro, desde o início, a intenção de personificar, dando nome e história, a figuras tradicionalmente desumanizadas, em razão dos processos de subjugação. Sendo assim, o romance traz, por exemplo, a condenação de um escravizado pelo crime de somitigo a ser lançado em um caldeirão com água fervente.

Ficamos todos ao redor de um enorme caldeirão com água fervente. Eu estremecia imaginando o que estava para ocorrer. [...] O homem foi trazido por dois capatazes enormes, cada um segurando um braço. Estava altivo, mas só começou a gritar quando viu o que ia ser feito. [...]

Quando finalmente foi mergulhado. O pobre desmaiou de tanta dor antes de a água lhe chegar aos joelhos. Não sei o que foi pior, os gritos ou aquele silêncio cheio de odores, sons da noite e respirações ofegantes. Os rostos de uns escondendo a todo custo o medo e a aflição e os de outros aproveitando o espetáculo (CRUZ, 2018, p. 21- 22).

A condenação por homossexualidade descrita no romance ultrapassa o mero registro documental, ao colocar o ponto de vista de Muana, a narradora da cena, bem como suas emoções. O horror de alguns divide espaço com o prazer de outros, revelando a crueldade com que os escravizados eram tratados, além de explicitar a desumanização, definida por Joel Rufino dos Santos.

A violência do período escravocrata é explicitada, ficcionalizada na obra e, dessa forma, provoca reflexões paralelas à nossa construção social atual, através do afeto. A obra é mediadora dos acontecimentos históricos, contudo, é a autora que escolhe o que os personagens dizem, fazem ou pensam, direcionando, portanto o leitor. ‘O Crime do Cais do Valongo’, desse modo, se configura como incentivo a um contínuo exercício de empatia. Através do impacto estético e descrições morosamente artísticas, Eliana Cruz provoca um



sentimento de inconformismo e repúdio, subvertendo o heroísmo maniqueísta que, comumente, repousa sobre o homem branco. Em diversos momentos do romance, a autora faz sátira e expõe o etnocentrismo e a intolerância, além de descrever o tráfico de africanos, desde o sequestro até a venda.

Fica evidente, a partir dos excertos destacados, que as violências física e simbólica são manifestações externas de uma violência anterior, que se manifesta no espaço simbólico. Tal violência simbólica marca todo o processo de colonização e escravidão. Contudo, na contramão da violência que apaga os rastros da história, o romance emerge como uma reminiscência que relampeja no momento de um perigo (*cf.* BENJAMIN, 1994, p. 224).

### **Considerações finais**

No esteio do que declarou José Saramago, para quem a “ficção desafia a História como discurso que a reinventa e compensa a sua parcialidade” (REIS, 1998, p. 79), podemos observar que ‘O crime do cais do Valongo’ faz a parcialidade histórica ‘pender’ para o lado dos oprimidos, tradicionalmente silenciados. Isso ocorre, em razão da opção da escritora, por se aproximar do lugar de onde fala, também marginal, frente ao cânone literário brasileiro; em decorrência disso, temos narradores que, a partir de si mesmos, alteram a parcialidade do discurso histórico.

Os narradores apresentam fragmentos, como ruínas de uma grande história, a que o leitor tem acesso como um quadro único. É o leitor atento o primeiro a concluir que o ‘crime’ do qual trata o romance não se limita ao assassinato de Bernardo, uma vez que a obra é tão repleta de criminosas violências, que revelam outro algoz, que não assassinou a vítima.

Como terceira fase da pesquisa referente ao projeto ‘A escrita da mulher negra: memória e identidade no mundo de língua portuguesa’, as reflexões tecidas a partir de ‘O crime do cais do Valongo’, dialogam com os propósitos da Educação em Direitos Humanos, área que tem como um dos objetivos construir uma educação para o ‘nunca mais’. Acreditamos que a atual fase da pesquisa colabora com o processo de manutenção da memória da escravidão para que não se repita.

### **REFERÊNCIAS**

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CRUZ, Eliane Alves. **O crime do cais do Valongo**. Rio de Janeiro, Malê, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Lígia Fonseca (Org.) **Com a palavra Luiz Gama**: Poemas, artigos, cartas, máximas. São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2011.

KABWASA, Nsang O' Khan. O eterno retorno. **O correio da Unesco**. Brasil, Ano 10. Número 12. p.14-15, Dezembro 1982.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando África?** Entrevista com René Holstein. Trad. Carlos Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MATA, Inocência. **A literatura africana e a crítica pós-colonial**: reconversões. Manaus: UEA Edições, 2013.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: 2018.

NESTROVISKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Marcio. (Org). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.

REIS, Carlos. **Diálogos com José Saramago**. Lisboa: Editorial Caminho, 1998.

SANTOS, Joel Rufino. **Zumbi**. 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2003.

## **VIOLÊNCIA COLONIAL E RESISTÊNCIA EM ‘NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO’ DE LUÍS BERNARDO HONWANA**

Leonardo Mendes Gonçalves<sup>61</sup>

### **Introdução**

Ao longo do século XX, os processos de violência empreendidos pelo colonialismo em África condicionaram o ser humano aos absurdos e às barbáries resultantes dessa sistemática colonial. Consequentemente, viver em um mundo coagido/pressionado por uma realidade sustentada pelo discurso do opressor obrigou muitos moçambicanos a se reinventarem contra a extrema violência colonial.

Formas de hostilidade como o racismo estavam arraigadas na estrutura social colonial, logo tais marcas consistem numa relação de poder, cujo domínio está nas mãos dos europeus. Desta maneira, o escritor Luís Bernardo Honwana, em sua série de contos publicados, em ‘Nós matamos o Cão Tíhoso’, evidencia diversos aspectos da violência colonial. Disso, resultaram temáticas como a exploração da mão de obra e o trabalho desumano nas machambas, o racismo, agressões físicas e a depreciação das mulheres negras que se tornam questões fulcrais no desenvolvimento de suas narrativas.

A título de exemplo, o conto ‘As mãos dos negros’ visualiza um desses aspectos da violência do colonizador sobre o homem africano: o racismo. O discurso retratado nessa narrativa evidencia uma visão eurocêntrica sobre a criação do homem negro, apoiando-se em um discurso de inferiorização e desumanização. Além desse ponto, a exploração da mão de obra é outro aspecto evidenciado pelo autor na descrição de um cenário árduo de trabalho no qual as pessoas eram submetidas a muitas horas de trabalho nas plantações dos patrões brancos, sem poderem questionar os capatazes como observado no conto ‘Dina’.

---

<sup>61</sup> Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: leomendes.gon@yahoo.com

Em vista desses aspectos, acreditamos que ‘Nós matamos o Cão Tinhoso’ referencia o processo de violência durante o contexto colonial em seu ápice. Esses constantes atos de imposição, intimidação, opressão e tirania, observados no decorrer das narrativas refletem o desequilíbrio trazido pelo colonizador em terras moçambicanas. Sendo assim, propomos elucidar algumas marcas da presença da violência nas narrativas de Honwana e, a partir daí, observar a literatura como instrumento de protesto e de luta pela independência.

### **1. A violência como dispositivo de imposição colonial em Moçambique**

Em distintos territórios em África, constata-se que a opressão evidenciou diversos tratamentos desumanos que atingiram aqueles que ali habitavam. A violência colonial surgiu em decorrência da construção política e histórica desses países sob intervenção do colonizador. Partindo dessa ideia, Trajano Filho e Juliana Braz Dias (2015) consideram que:

Os regimes coloniais representaram empreendimentos grandiosos direcionados a instaurar uma visão de mundo singular, buscando estratégias de imposição de um conjunto de categorias e valores que classificavam as pessoas e as coisas, construindo hierarquias e fornecendo, assim, as bases sobre as quais se sustentavam as práticas de dominação (DIAS FILHO, 2015, p. 10).

Uma visão singular equivale reduzir os aspectos culturais e históricos em uma sociedade por outra. Suprimir aspectos autóctones surge como prática de violência e de dominação que visa desestabilizar determinado grupo social. O colonizador estabelece pontos estratégicos na construção de uma visão de um mundo único, de uma única histórica acerca do sujeito moçambicano. Logo, o pensamento colonial sustenta práticas desumanas na perspectiva de efetivo domínio sobre o outro.

Em ‘Discurso sobre o colonialismo’, Aimé Cesáire (1978) afirma que, na relação entre colonizador e colonizado, apenas existe “trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas” (CESÁIRE, 1978, p. 25).

As ponderações apresentadas pelo teórico martinicano revelam situações humilhantes a que muitos moçambicanos foram submetidos durante o processo colonial no século XX. O discurso da inferiorização, da coisificação e da animalização tornou-se uma estratégia de poder a fim de controlar o colonizado e inseri-lo em situação de dependência e subserviência.

Esses aspectos revelam um pouco dessas múltiplas situações de violência impetrado na busca de poder engendrado pelo europeu. As literaturas nacionais, por sua vez, representam essas complexas conjunturas politicossociais. Com a finalidade de se opor ao dinamismo colonial, a literatura dita engajada suscita uma discussão que promove a destabilização dos atos trazidos pelo colonialismo.

Pensando nessas considerações, de maneira mais próxima da ideia de resistência, entendemos que as narrativas de Honwana surgem como um projeto que, não apenas, contempla o plano da linguagem, mas também perpassa pelo projeto ideológico. Essa visão sobre o campo político permite observar as tensões entre pensamentos, valores distintos. Não se trata apenas de um aspecto estético, mas visa destacar os problemas sociais que causam injustiça, desumanidade nas sociedades africanas. De acordo com Manuel Ferreira “a institucionalização do regime colonial dificultava o nascimento de uma consciência anticolonialista ou outra atitude que não fosse a de aceitá-la como consequência fatal da história” (FERREIRA, 1987, p. 19).

Luís Bernardo Honwana (2017) coloca-se em defesa do povo moçambicano e propõe um projeto de reversão ao projeto colonial. Isso posto, o seu projeto literário ultrapassa as perspectivas das questões exclusivamente estéticas e literárias, propondo uma percepção do mundo e do dimensionamento da vida social atribuído ao povo moçambicano.

Ainda conforme Ferreira (1987), a vida colonial perpassa a presença do europeu investindo na ampla apropriação de sua cultura em novos territórios africanos. Essa intensa investida resultou nas pressões solidificadas pela resistência. Para tanto, a consciência nacional se forma e é refletida por meio das produções literárias.

## **2. ‘Nós matamos o Cão-Tinóso’, um projeto de luta e resistência contra as práticas de violência.**

Entre os anos de 1945 a 1964, Fátima Mendonça (1988) destaca que surgiu um grupo de jovens que se interessa por uma produção literária, cuja abordagem visava contrariar o sistema colonial. Mendonça (1988, p.37) ressalta que

Ao passo que se intensificava a colonização mental, verifica-se um despertar entre jovens, especialmente nas principais cidades, para uma nova tomada de posição cultural [...]. Este movimento constituído por africanos incluía também descendentes de colonos, que assumiam atitudes de inconformismo com a política colonial [...]. O movimento solidariza-se com as aspirações populares e apresenta-se como porta-voz intelectual do nacionalismo.

Em certa entrevista, Honwana (*op. cit.*) destaca as impressões que teve durante o período violento da repressão colonial, destacando o forte separatismo social existente em

seu país, na década de 1960. Sobre essa questão da separação entre brancos e negros em Moçambique, o autor destaca sua prisão pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) por ter pisado num espaço reservado às pessoas brancas.

A primeira vez que foi preso, já jornalista, foi justamente por pisar a ‘zona de cimento’. Foi interpelado pela polícia por andar por ali e instado a identificar-se. De nada lhe valeu a carteira profissional. O polícia deitou-o ao chão e exigiu a Caderneta Indígena ou o Bilhete de Identidade. ‘Engalfinhámo-nos em pancadaria e fui preso por agressão à autoridade’, conta. ‘Era uma sociedade muito dividida e afrontar essa divisão era já uma atitude’ (HONWANA, 2010, p. 18).

Estratégias de contestação ao sistema colonial circundam os textos literários. Como já observamos, as narrativas de Honwana (*op. cit.*) tornam-se escritos de protesto anticolonial, apresentando vozes de crianças como formas simbólicas de esperança e de renovação por uma nova sociedade moçambicana, que rompe com as formas de opressão e de violência. Por conseguinte, Honwana qualifica esse sistema como um cão que vive seus últimos dias e as crianças são as responsáveis por consumir esse tempo de violência. Para tanto, como um projeto literário, o autor projeta sua textualidade com um tom alegórico, cujo objetivo é atacar as bases colonialistas que moldavam Moçambique na década de 1960: um país sombrio comandado por uma política violenta.

Honwana (*op. cit.*) se dispõe a lutar em favor de seu povo contra as consequências trazidas pelos atos violentos moldados pelo colonialismo. Com essa proposta, ele pretende conscientizar os seus conterrâneos por meio de seu projeto sobre a importância da luta, de resistir contra a frente colonial. Como forma de denúncia e protesto, o escritor metaforiza o sistema colonial através do cão.

No processo de descolonização, Frantz Fanon (2005) afirma que há um encontro de forças antagônicas: o colono e o colonizador coabitam esse espaço. Sendo assim, o teórico martinicano declara as tensões provenientes dessa bipolaridade.

O primeiro confronto dessas forças se desenrolou sob o signo da violência, e sua coabitação – mais precisamente a exploração do colonizado pelo colono – prosseguiu graças às baionetas e aos canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, na verdade, o colono tem razão quando diz que “os” conhece. Foi o colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial (FANON, 2005, p. 52).

Os novos moçambicanos criados na narrativa – as crianças – são os responsáveis pela reversão daquele quadro de instabilidade da dignidade humana. Como afirma Fanon (*op. cit.*), a descolonização forja a criação de novos homens. Isso significa que a malta é responsável por guiar Moçambique por novos caminhos.

Partindo de um ponto de vista psíquico, porém não deixando de ter um caráter sociológico, Frantz Fanon (*op. cit.*) tratou de problemas ocasionados pela opressão colonial. À vista disso, o martinicano discorreu sobre as dimensões psicológicas causadas pelo colonialismo, partindo de dois pilares: a violência e o racismo. O legado de Fanon trata-se do processo de descolonizar a mente em relação ao racismo imposto pelo colonialismo. O racismo opera como elemento centralizador dessa polaridade entre branco/negro; europeu/africano.

Essa dicotomia se expande entre opressores e oprimidos, trazendo profundas alterações no quadro psíquico quando se destaca a desumanização indígena. Fanon faz parte de um grupo de intelectuais que contribuíram de maneira significativa com reflexões e debates acerca dos processos de descolonização. Assim sendo, deve-se perceber que o racismo não surge como um fato de ordem cultural na sociedade moçambicana, mas se sustenta como elemento estrutural dessa relação de poder imposta pelo colonizador.

Em ‘Os Condenados da terra’, Frantz Fanon (2005) abordou os processos de dominação no processo colonial, destacando as estruturas que dominaram a sociedade colonial sob a ótica de uma análise psíquica. Fanon busca através da tomada de consciência vencer o processo de inferiorização criado pelo prisma do colonizador.

Segundo Fanon (2005, p. 51), a violência gera a violência, já que “a descolonização é sempre um fenômeno violento.” A resposta dos oprimidos se estabelece como uma proposta violenta, que não mais aceita as prerrogativas da sistemática colonial. A sensibilidade de Fanon às ideias de igualdade, de liberdade, colocou-o num engajamento pela libertação da Argélia. Por conseguinte, suas reflexões possibilitaram novos olhares para entender o homem em meio aos contratempos do colonialismo.

Para tanto, o teórico acreditava que um dos meios para se alcançar a liberdade seria pela própria violência. Essas reflexões nos permitem, portanto, observar a textualidade de Luís Bernardo Honwana como uma alegoria que reflete essa violência contra o sistema do colonizador. Daí o escritor moçambicano propor a imagem de um animal para esse sistema político como um animal odiado por aqueles que estão à sua volta, por isso a nova geração pretende fuzilá-lo. A imagem do fuzilamento é a resposta daqueles que não mais concordam com as barbáries moldadas pelo sistema colonial, trazendo diversos problemas aos indígenas.

Nesse sentido, a narrativa revela o colonialismo como um agente de controle e autoridade já deteriorado. Desse modo, a postura do escritor é desmantelá-lo através de uma construção alegórica, refletindo o anseio do povo moçambicano: a consumação do regime colonial em terras moçambicanas. Com a finalidade de apresentar o colonialismo como um



sistema em decadência, Honwana o apresenta como um animal já velho, cheio de cicatrizes e que não atrai mais os olhares daqueles que o rodeiam.

O Cão-Tinhoso tinha a pele velha, cheia de pelos brancos, cicatrizes e muitas feridas. Ninguém gostava dele porque era um cão feio. Tinha sempre muitas moscas a comer-lhe as crostas das feridas e quando andava, as moscas iam com ele a voar em volta e a pousar nas crostas das feridas. Ninguém gostava de lhe passar a mão pelas costas como aos outros cães. Bem, a Isaura era a única que fazia isso. O Quim disse-me um dia que o Cão-Tinhoso era muito velho, mas que quando ainda era novo devia ter sido um cão com o pelo a brilhar como o do Mike. O Quim disse-me também que as feridas do Cão-Tinhoso eram por causa da guerra e da bomba atômica, mas isso é capaz de ser peta (HONWANA, 2017, p. 13).

É perceptível que a decadência do Cão Tinhoso seja anunciada desde o princípio da narrativa, em virtude do emprego de determinados adjetivos utilizados pelo autor, a fim de criar a imagem desse cão debilitado, permitindo que o leitor observe um ser que não é bem aceito por aqueles ao redor. Por conseguinte, expressões como ‘feio’, ‘pele velha’, ‘pelos brancos’, ‘muitas feridas’, ‘sem dentes na boca’, ‘todo podre’, ‘um nojo’ ocasiona rejeição.

O escritor é persistente ao enfatizar tais características, pois é possível vê-las em outra passagem mais adiante no conto, garantindo que essa retomada reforce a imagem do cão como um animal rejeitado.

Ao analisar essa narrativa, Maria Lúcia Lepecki (1987, p. 55) observa o caráter politicoideológico por detrás dos sete contos. Então, compreende que questões ligadas à sociedade moçambicana urgem de serem retomadas e abordadas.

‘Nós matamos o Cão Tinhoso’ tem claras componentes político-ideológicas. [...] desenha com nitidez uma problemática ética que, indo tocar as questões do Bem e do Mal, de modo algum esvazia, antes pelo contrário concentra as propostas político-ideológicas. Do lado do Mal vemos opressão, violência, injustiça, morte.

Do mesmo modo, Inocência Mata (1987, p. 107) ressalta que esse animal é a representatividade do sistema colonial. Segundo essa teórica, o conto “é um texto de questionamento da situação de discriminação racial e de todas as (in)corporações que lhe são inerentes.”

Perpassando por essas perspectivas, Mata (*op. cit.*) ressalta o caráter violento trazido pela complexidade do colonialismo, elencando aspectos relacionados a estigmas de isolamento, atraso escolar, a parvoíce, atraso mental atribuído a única personagem do sexo feminino, Isaura, por conta de ser a única que defendia do cão.

Acerca do racismo, observamos que a construção discursiva gerencia a inferiorização, a subalternidade ao negro africano através de discursos de menosprezo, de humilhação e

cerceamento. O conto, para tanto, realça essas construções atribuídas a pessoas pertencentes a grupos sociais de uma sociedade colonial.

Luís Bernardo Honwana (2010, p. 18) declara, acerca de seu país:

Curiosamente, Moçambique era um lugar racista, com uma separação absoluta entre brancos e pretos. Alguns dos meus companheiros brancos viviam na parte europeia, onde funcionava o cineclube e as instituições. Era preciso uma habilidade especial para nos intrometermos e fazermos parte desse mundo, que nos era proibido.

Retornando a narrativa ‘As mãos dos pretos’, Honwana apresenta alguns desses discursos no decorrer da narrativa a fim de evidenciar a manutenção dessas práticas racistas.

Deles serem mais claros, dizendo que isso era assim porque Já não sei a que propósito é que isso vinha, mas o senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que ia escurecendo o resto do corpo. Lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar. [...] Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes assim mais clara para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que mandem fazer e que não deva ficar senão limpa (HONWANA, 2017, p. 107).

Percebemos que há destaque em algumas instituições mantenedoras de tais discursos, proporcionando assim o racismo institucionalizado. De tal forma, a escola, a igreja e mesmo o senso comum evidenciam um imaginário conservador, projetado pelo pensamento do colonizador.

O teórico José Luís de Oliveira Cabaço (2008) afirma que o racismo, como violência, se desenvolveu como um dispositivo de coerção do colonizador. Consequentemente, o colonizador sempre sistematizou justificativas que resguardassem as violências levadas a cabo contra os negros em razão dos “ordenamentos hierárquicos e nas relações de poder” (CABAÇO, 2008, p. 40).

Albert Memmi (2007) destaca que o sistema colonial recusa os direitos do homem submetidos à violência do colonizador. Pelas relações de poder exercidas pelo domínio português, a desumanidade se mantém pela força refletindo a miséria humana.

O colono só pode absolver a si mesmo ao perseguir sistematicamente a desumanização do colonizado, isto é, ao identificar-se a cada dia um pouco mais com o aparelho colonial. O terror e a exploração desumanizam, e o explorador se sente autorizado por essa desumanização a explorar ainda mais (MEMMI, 2007, p. 39).

O legado do projeto literário de Honwana torna-se, portanto, capaz de organizar uma proposta consciente de revolta, de resistência contra as desvantagens, desigualdades e

injustiças pautadas através da violência. Nessa esfera de inquietude, confusão mental e ansiedade, destaca-se o grupo de meninos encarregados pelos mais velhos de matarem o animal. Logo, essa cena revela amadurecimento nessa transição entre infância e adolescência, justamente essa mudança de pensamento daqueles que vivenciam o colonialismo. É notório, portanto, que esses jovens representam a esperança, o projeto de renovação politicossocial em Moçambique.

Um dia, o Senhor Duarte da Veterinária veio ter conosco quando estávamos no Sá a contar filmes e anedotas e disse-nos:

- Ó rapazes, tenho uma coisa para vocês.

Claro que fomos todos atrás dele até ao muro da Veterinária.

- Ouçam, ó rapazes, tenho uma coisa para vocês - repetiu - depois de se sentar ao alto do muro, com a malta em volta. [...] o Doutor mandou-me dar cabo de um cão, aquele, vocês conhecem-no, aquele que anda aí todo podre que é um nojo, vocês não o conhecem? ... Ora bem, o Doutor mandou-me dar cabo dele. Bem, eu já o devia ter liquidado há mais tempo, mas o Doutor só me disse esta manhã. Bem, acontece que eu tenho visitas em casa e é bera<sup>62</sup> estar agora a pegar em armas e zuca-zuca atrás de um cão, vocês compreendem, não é rapazes? ... Mas eu nem me afligi porque pensei cá para comigo - que diabo, os rapazes estão sem fazer peva<sup>63</sup> e é para as ocasiões que a gente conta com os amigos - e pensei logo em vocês, porque já se vê, vocês até devem gostar de mandar uns tiritos, hem? [...] Olhem rapazes, vocês pegam aí numa corda qualquer, procuram lá o cão e levam-no para o mato sem grandes alaridos e aí ferram-lhe uns tiritos nos cornos, que tal?... [...]

Pronto, rapazes, indo divertir-vos um pedaço, mas cuidado lá com as armas, hem? Nada de desatar a ferrar tiros nos cornos uns dos outros [...] (HONWANA, 2017, p. 24-6).

Essa intencionalidade por parte do escritor revela esse momento de transição pelo qual o país estava passando. A escolha pelos jovens protagonistas na execução daquele animal consistia na percepção de que novos atores seriam os responsáveis por reverter os vários quadros de violência impetrados no povo moçambicano.

Essa revolução ordena, portanto, a consciência de um projeto de libertação ao executarem aquele animal repugnante. Desse modo, os moçambicanos seriam libertos pelo fogo consumidor das armas erguidas pelos garotos naquela empreitada, pois a defesa da pátria, dos seus valores resultaria na busca e manutenção de dias melhores. Desse modo, Luís Bernardo Honwana (2010, p.18) declara sobre o processo de independência.

A independência resulta de um período revolucionário, violento, que envolveu luta armada e que depois se resolveu numa tentativa de dar ao novo país uma orientação de conceitos socialistas que na altura se tinham como adequados. Não vamos fazer a revisão da história, fez-se o que fez, naturalmente com muitas asneiras à mistura, mas não devemos deixar de reconhecer que esse período é a matriz do que Moçambique é hoje. O sentimento de moçambicanidade que é a base do nosso projeto neste momento, nasce das frases mobilizadoras que então eram verdades, valiam como tal. E foram momentos de enorme generosidade em

<sup>62</sup> é bera: diz-se da situação ruim, inconveniente, desagradável.

<sup>63</sup> peva (sem fazer peva) : sem fazer nada.

que toda a gente deu o seu melhor, não havia cálculo sobre ganhos pessoais, sobretudo existia preocupação séria de elevação do nível cultural, econômico, de bem-estar das massas populares. Isso era genuíno.

A consciência de uma literatura de engajamento surge com posicionamento de militância. O teor claramente de resistência e de repulsa à administração portuguesa em Moçambique define as produções que surgem a partir da década de 1950 em diante. Russel G. Hamilton (1999) destaca que a nova produção literária reescrevia a história do país por meio de “uma estratégia estético-ideológica que tem em vista protestar contra distorções, manifestações e exotismo e executado pelos inventores colonialistas da África.” (HAMILTON, 1999, p. 18)

### Considerações finais

As narrativas de Luís Bernardo Honwana trazem em seu cerne questões caras ao contexto colonial de Moçambique na década de 1960. O período de tensão, de violência e de intensa luta pela independência é constantemente evocado nas textualidades desse escritor.

Não há dúvidas de que o escritor moçambicano se engaja nas denúncias relacionadas as mazelas e violências instituídas pelo momento colonial. De tal modo, a exploração e, conseqüentemente, a manutenção de poder pelos europeus, suscita no povo moçambicano uma busca pela sua libertação.

Desse modo, por meio da denúncia às práticas do colonizador, o projeto literário de Honwana visa combater os diversos discursos e práticas de violência que impera não apenas em Moçambique, mas em muitos outros países do continente africano. Sendo assim, a luta é um meio constante para opor-se ao sistema colonialista. A conscientização política dos moçambicanos está constantemente manifesta nesses contos. Todavia, é indispensável considerar as ilações propostas pelo autor nos textos, evidenciando assim que o povo moçambicano é o responsável pela mudança político-social do país.

### REFERÊNCIAS

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

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

FILHO, Wilson Trajano; DIAS, Juliana Braz. **O colonialismo em África e seus legados: classificação e poder no ordenamento da vida social.** Brasil: Anuário Antropológico UNB, 2015.

HAMILTON, Russel G. **A literatura dos PALOP e a Teoria Pós-colonial.** Via Atlântica, São Paulo, n. 3, dez. 1999.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o Cão Tinhoso.** São Paulo: Kapulana, 2017.

HONWANA, Luís Bernardo. **A cultura é o cimento mais adequado à construção dum novo país.** Entrevista. *In*: FERNANDO, Helder. Hoje Macau, sexta-feira, 22 de outubro de 2010a, p. 18-19. Disponível em: <<https://issuu.com/hojemacau/docs/hm-22-10-10>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

LEPECKI, Maria Lúcia. Luís Bernardo Honwana: o menino mais seu cão. *In*: **Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.** Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1987.

MATA, Inocência. **Pelos trilhos da literatura africana em língua portuguesa.** Braga: Cadernos do Povo, 1982.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDONÇA, Fátima. **Para uma periodização da literatura moçambicana.** *In*: MENDONÇA, Fátima. **Literatura moçambicana: a história e as escritas.** Maputo: Eduardo Mondlane, 1988.

## **A NEGAÇÃO DO JOVEM NEGRO EM ‘O CANIÇO’ DE LÍLIA MOMPLÉ: A MINHA COR É A MINHA CULPA**

Daniel Lira Ferreira, (CH/UEPB)

### **Introdução**

A literatura de Lília Momplé busca evidenciar o país de Moçambique de uma forma denunciativa, mostrando as guerras de um país que até então não era independente e que sofria guerras internas não somente entre negros e brancos como também entre negros e negros. Publicado no livro ‘Ninguém Matou Suhura’ (1988), o conto ‘O Caniço’ relata a vida de uma família negra importunada pela pobreza, preconceito e difíceis escolhas.

Relatando principalmente a vida de Naftal, o mais velho de cinco irmãos, o conto percorre o dia a dia do menino na sua árdua tarefa de acordar cedo, caminhar longos quilômetros e trabalhar para sustentar a família. Tendo seu pai falecido vítima da tuberculose adquirida nas minas de Joanesburgo, o novo homem da família abandona sua criancice para poder alimentar os demais.

Relata também a curta vida de Aidinha, a segunda mais velha. Sua vida percorre caminhos semelhantes aos de outras jovens moçambicanas que, cansadas da pobreza que as ronda, buscam, na prostituição, uma fuga. Como se não bastasse o sofrimento de precisar vender o corpo, a garota adquire, assim como o pai, a tuberculose e não demora a definhar. Pouco a pouco perde as forças e vai cedendo a vida deitada em uma cama.

Após ser acusado de roubo e ser espancado por um policial, Naftal volta para casa. Ao ser visto pela mãe com as mãos sangrando, é questionado sobre a razão do acontecido, expondo nas entrelinhas que a culpa é sempre do negro. A dor que Naftal sente é transformada em raiva. Raiva de ser negro, dos brancos, raiva de tudo que o ronda. As dores

de Aidinha e Naftal descrevem as dores reais vivenciadas pelos moçambicanos na década de 1940. O personagem masculino viveu o processo de assimilação, que consistia em pregar “[...] a condução dos ‘selvagens’ ao patamar de ‘civilizados’ ” (ALMEIDA, 2017, p. 31). Ou seja, Naftal enxergou o branco como dominante, superior ao negro.

Tendo em vista a importância dos contos de Lília Momplé, este artigo pretende analisar a negação da cor negra em jovens negros a partir do conto ‘O Caniço’, observando, principalmente, Naftal e Aidinha, dois jovens que são vítimas da sociedade e da própria cor. Serão usados como contribuições teóricas Alós (2011), Almeida (2017), Nascimento (1978), Ribeiro (2019), Aviz e Nhampoca (2017).

### **Desenvolvimento**

A literatura de Momplé evidencia acontecimentos pré e pós-coloniais do país Moçambique. Como a própria citou, os acontecimentos ali citados aconteceram de fato, o que mudou, entretanto, foram os nomes e os lugares. Assim como demonstra Almeida (2017, p. 48), a escrita de Momplé “[...] retrata uma sociedade em crise, devastada pelo sistema colonial, guerra de libertação e conflito civil responsáveis por uma situação calamitosa. Fome, destruição, êxodo e morte foram as consequências.”

Nos livros de Lília Momplé, como é o caso de ‘Ninguém Matou Suhura’ (1988), os leitores encontrarão, como define Alós (2011, p. 1005), denúncias “da violenta experiência colonial dos povos de Moçambique e Angola ao longo do século XX.” Assim, acontece em ‘O Caniço’ quando o casal branco acusa Naftal de roubo e pede ao policial que o obrigue a assumir que roubou. Ademais, a própria Momplé (2011, p. 05) expõe: “Escrevi este meu primeiro livro porque tinha uma carga muito grande sobre o colonialismo em Moçambique [...]. Eu nunca me conformava por tudo que via: massacres, sofrimento, opressão. Isso incomoda-me.”

O conto em questão se passa no final do ano de 1945, ano em que, nos países europeus, encerrava-se a Segunda Guerra Mundial. A narrativa, a partir da sua datação, já apresenta uma forma de denúncia, pois todo o mundo sofria e orava pelos países europeus vítimas do governo autoritário alemão, mas esqueciam – como ainda é perceptível atualmente – a dor que o povo moçambicano enfrentou por ter sua libertação próxima ao final do século XX.

Narrado em terceira pessoa, o conto situa o leitor na cidade de Lourenço Marques, antiga capital de Moçambique, nomeada Maputo em 1976 após a independência.



Descrevendo um ambiente comum aos negros no século XX, as palhotas são pequenas cabanas com o teto de palha, amontoadas umas às outras, num local chamado Caniço. Afastado da parte burguesa da cidade, o Caniço é um lugar rodeado pela pobreza, assim como pelas doenças. Assim é apresentado o bairro:

[...] o bairro já apresenta um aspecto desolador. O sol é ainda fraco, mas já fustiga as palhotas indefesas [...]. Moscas invadem as ruelas de areia solta, zumbindo à volta dos montes de lixo espalhados por toda parte. Crianças ensonadas e seminuas brincam tristemente [...] exibindo os ventres enormes e os rostinhos inchados de anemia (MOMPLÉ, 2009, p. 32).

Ao observar a descrição do ambiente em que Naftal e sua família estão inseridos, nota-se que os jovens negros são vítimas do ambiente em que vivem, pois desde pequenos precisam trabalhar para auxiliar na renda, não podendo frequentar a escola, assim como os irmãos menores do protagonista que “[...] passam os dias percorrendo sem destino os becos poeirentos do Caniço” (*Ibid.*, p. 29). Dessa forma, como expõe Ribeiro (2019) em seu livro ‘Lugar de Fala’, o jovem negro é silenciado, uma vez que o ambiente no qual vive influencia diretamente na forma como é visto e interpretado:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente (RIBEIRO, 2019, p. 63).

Percebemos, dessa forma, que o local no qual os negros estavam destinados a viver tinham como principal função excluí-los da sociedade branca e burguesa. Estando afastados esses sujeitos não eram escolarizados, não recebiam ajudas governamentais, estavam à mercê do trabalho em casas de brancos, muitos tratados como escravos.

### **Objetificação e silenciamento: Aidinha enquanto mulher negra**

Em seu livro intitulado ‘Lugar de Fala’ (2019), Djamila Ribeiro expõe que as mulheres negras, das mais variadas nacionalidades, estão subjugadas numa classificação estruturada da seguinte forma: o homem branco comanda a pirâmide, seguido da mulher branca, indo logo abaixo o homem negro e por fim a mulher negra. Segundo a estudiosa citada, apoiando-se em Grada Kiloma, a mulher negra exerce a função do outro, uma vez que ela não é branca e muito menos homem. Sendo as mulheres negras vítimas dessas pirâmides sociais, Ribeiro (2019, p. 40) critica a visão homogeneizadora das políticas públicas, uma vez que “[...] homens negros e mulheres negras ficam implícitos e acabam não sendo beneficiários por políticas importantes [...]”

Ademais, Ribeiro (2019, p.42) cita que “mulheres negras, por exemplo, estão em uma situação em que as possibilidades são ainda menores [...]”. Essa falta de possibilidades resulta em trabalhos informais, relegando todos os direitos à mulher negra. Resquícios dessa informalidade são vistos em Aidinha, irmã de Naftal, quando esta larga o emprego de cuidadora de crianças para se tornar prostituta, tentando, sem sucesso, fugir da miséria. Aidinha acreditava que ser desejada por homens brancos faria com que conseguisse ascender financeiramente ou, no mínimo, sair da pobreza.

Nascimento (1978, p. 61) explicita que “Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de *status* social e de total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco.” Ribeiro (2019, p. 34) corrobora citando que existe “[...] um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções [...]”. Assim, a mulher negra é silenciada das mais variadas formas, estando suscetíveis à objetificação e, como expõe o conto: “[...] sendo negra, não tinha outro caminho para se livrar dela. Só se tornando puta” (MOMPLÉ, 2009, p. 28).

Não obstante, vítima também da tuberculose adquirida do pai, a jovem é internada numa enfermaria indígena sendo apenas mais uma negra tuberculosa. A mãe transfere a doente para casa sem relutância do hospital, pois “negras tuberculosas era o que eles tinham demais.” Passando os restos dos seus dias deitada e tossindo, Aidinha definha aos poucos, sofrendo um apagamento inevitável. Assim como explicita Aviz e Nhampoca (2017, p. 7), “O que percebemos na voz que soa nessa escritura de Momplé pode servir de exemplo para mostrar como a mulher moçambicana foi construída enquanto vítima, invisível, relegada ao silêncio e sem vontade própria.”

Ademais, Momplé buscou converter, como expõe Almeida (2017, p. 11), o “[...] silenciamento que fora historicamente imposto aos colonizados, em voz, propiciando, sobretudo, ao ‘ser’ feminino subordinado social, cultural, educacional e sexualmente réplicas aos discursos e práticas colonialistas.” Dessa forma, o papel da mulher submissa, silenciada vem como mais uma das denúncias sociais e históricas, uma vez que “o conto moçambicano caracteriza-se pela afirmação cultural e denúncia social” (ALMEIDA, 2017, p. 44).

### **Ódio e culpa: Naftal e a negação do jovem negro**

O conto expõe que Naftal caminha horas para ir de casa para o trabalho e vice-versa. Descreve também o caminho como coberto pela miséria, assim como doenças, pais de família sonolentos e cansados acordando em plena madrugada para caminhar para o trabalho. Se no Caniço havia apenas pobreza, nas vilas portuguesas tudo o que se sentia era o

cheiro das mais variadas flores, como expõe o narrador: “Aqui florescem rosas, jasmims do Cabo, lírios, [...] lágrimas de Cristo [...]” (MOMPLÉ, 2009, p. 32). O aroma destas flores substituirá o “cheiro da miséria” (*idem*, p. 32).

Assim como explicita Alós (2011, p.1007) sobre o protagonista:

Naftal, por sua vez, é retratado ao longo do conto de maneira a enfatizar sua agonística existencial: mesmo sendo um trabalhador honesto e dedicado, o colonialismo racista coloca todos os autóctones sob a suspeita dos ‘instintos roubadores’ dos moçambicanos.

Devido a esse silenciamento ao qual Naftal está exposto, resta ao mesmo culpabilizar a própria cor, pois “tudo faz parte do destino dos negros” (MOMPLÉ, 2009, p. 31). Não obstante, reza para que seus irmãos mais novos cresçam e sofram como este sofre acordando cedo: “Mas hão de crescer, e ter de acordar de madrugada como eu, e trabalhar como eu sem domingos nem feriados, e não ter nada como eu” (*idem*, p. 31).

Embora deseje o mal aos irmãos, sente pena, pois não quer que esses cresçam e se tornem vítimas daquela sociedade a qual estavam inseridos: “E a ponta de inveja dá lugar a um forte sentimento de pena. Nesse momento, desejaria que os irmãos não crescessem mais” (*Ibid.*, p. 31). Naftal está numa constante luta consigo mesmo, no que diz respeito a sua cor. Sabe que ser negro, pobre e empregado de brancos é ser vítima e culpado ao mesmo tempo de acusações arraigadas ao preconceito, pois como citou Alós, havia no sangue negro moçambicano o instinto de roubo.

Assim como o pai que tinha “[...] o desejo de propiciar melhores condições de vida à família” (ALMEIDA, 2017, p. 27), Naftal se vê diante de um trabalho quase semiescravo. A consciência dessa condição não permite que saia do emprego, pois haveria quem o substituísse. Almeida (2017, 24) afirma que Momplé “ficcionaliza a temática do trabalho forçado destacando a exigência do que estava além da capacidade humana, a fim de tornar o autóctone vulnerável”, pois assim como os escravizados “eram objetos de posse”, os trabalhadores tinham “sua capacidade produtiva explorada [...], o que ocasionava sua substituição.”

Dessa forma, entende-se que o protagonista, consciente de sua condição, é silenciado como foi “historicamente imposto aos colonizados” (*Ibid.*, p. 11). Dessa forma, o personagem continua acordando e caminhando, mesmo contra sua vontade, para um trabalho que o causa ‘apenas medo’ (MOMPLÉ, 2009, p. 32). Ser negro é ser vítima e viver rodeado da “aparente tranquilidade do ambiente” e saber que “[...] a todo momento pode reventar sob forma de ameaças, insultos e pancadas.”

Uma vez feita sua primeira tarefa, Naftal vai ao mercado. Rodeado por mercearias, pastelarias, lojas de roupas e lojas de eletrodomésticos, o protagonista encontra pessoas como ele empregadas em lugares que, sequer, podem sentar ou possivelmente comprar uma daquelas coisas expostas. Do lado de fora negros lambem os beiços, namorando as comidas, os copos de leite. Consciente, o garoto conclui que “negro é mesmo irmão do cão!” (MOMPLÉ, 2009, p. 33). Como se não bastasse, é obrigado a viajar em pé com as compras, pois o machimbombo, veículo com apenas um banco dedicado aos negros, vai lotado.

Após prestar contas à patroa, pois todo centavo restante deve ser entregue, Naftal sente-se aliviado; alívio este que dura pouco, pois ao ouvir as palavras de sua empregadora, congela: “Ouve lá, Naftal, não viste o meu relógio de ouro?” (MOMPLÉ, 2009, p. 34). Em pânico, nega. Mesmo não sabendo do paradeiro do objeto, o garoto é, de certa forma, obrigado a fazer o relógio aparecer. Não demora para que o ‘faz tudo’ logo saiba que o cozinheiro também foi questionado sobre o paradeiro do objeto de ouro. Evidente se faz a primeira desconfiança de negro para com negro.

“Se roubaste o relógio é melhor devolvê-lo! Não estou para ir apanhar pancada na polícia por tua causa. É melhor devolver, estou-te a avisar!” (*Ibid.*, p. 34). Precisando novamente afirmar que não roubou, Naftal insiste, assumindo que gostaria de ter um relógio daquele, “mas esse relógio eu nem o vi” (MOMPLÉ, 2009, p. 34). Persistindo, o cozinheiro o adverte mais uma vez demonstrando “[...] claramente que desconfia do companheiro” (*ibid.*, p. 34). A palavra ‘companheiro’ parece ter sido disposta de forma irônica, pois é possível perceber nas palavras do cozinheiro que não há companheirismo algum entre ambos.

As palavras da patroa eram apenas o prenúncio do terror que se instalaria na vida de Naftal e do cozinheiro. A tormenta se inicia de fato com a chegada do patrão em casa que não demora a chamar a ambos. Tomando seu gim tônico, sentencia que se o relógio de sua esposa não aparecer levará ambos à polícia. Em pânico, ambos se defendem das acusações em um “português atropelado” (*Ibid.*, p. 34): “Patrão, eu não roubou relógio, patrão, eu não vi relógio.”

Não ouvindo da boca dos empregados quem roubou o relógio, o senhor branco os leva para a polícia. Após contar ao policial branco o motivo de estarem ali, o pacificador profere: “O ladrão só pode ser um destes macacos... ou então os dois de sociedade. Para isso eles são muito espertos” (*Ibid.*, p. 35). Assegurado de que o policial iria ‘espremê-los bem’, o patrão vai para casa e escuta da boca da esposa que o relógio estava com a filha, pois essa decidira levar para escola. Assim sendo, a esposa sugere que o homem vá dizer aos policiais

que o relógio fora encontrado e contrapondo-se esse argumenta: “[...] A queixa já está lá, não podemos voltar atrás. Deixa-os lá apanhar. É pelas vezes que roubam e não são descobertos” (*Ibid.*, p. 35). Vítimas do pouco caso do patrão, ambos os empregados são surrados pelos sipaio – policial negro que faz o serviço tão bem quanto um homem branco. Segundo Almeida (2017), havia um método chamado assimilação que consistia em tornar um ‘selvagem’ em um homem ‘civilizado’:

Para tanto, se fazia necessário atender aos requisitos impostos pelo Governo Português, os quais privilegiavam a cultura da metrópole em detrimento das tradições locais. Dentre as exigências para a assimilação, destacamos ter mais de dezoito anos, falar com autonomia a língua portuguesa, prover os meios necessários ao sustento dos familiares e ser bem-comportado, isto é, ter adquirido os hábitos dos cidadãos portugueses (*Idem.*, p. 29).

Esse processo, possivelmente, causou no sipaio, um homem também negro, ódio a outros negros. Espancando-os com prazer, o policial negro “cumpre bem a sua missão” (MOMPLÉ, 2009, p. 36). Compreendemos, dessa forma, como expõe Fanon (2008, p. 79), que “É porque o preto pertence a uma raça ‘inferior’ que ele tenta assemelhar-se à raça superior.” Naftal é obrigado a observar o cozinheiro, um homem de idade, apanhar e gritar. Quando é sua vez de apanhar contorce-se, persistindo na negação do roubo. Subordinado, não diferente do empregado e de Naftal, o sipaio questiona: “Estes dois malandros não quer confessar, senhor chefe. Pode prender?” (MOMPLÉ, 2009, p. 36).

Quando são expulsos do posto policial, Naftal caminha conforme pontua o narrador “como um sonâmbulo, sem consciência de si próprio nem da realidade que o cerca”, chegando a sua casa à noite, com as “mãos ensanguentadas” (MOMPLÉ, 2009, p. 36). Assustado, um dos irmãos chora enquanto os outros apenas observam com feições assustadas. “O que fizeste tu, meu filho?” É a pergunta da mãe, pois esta sabe “o que significam mãos ensanguentadas num negro” (*Ibid.*, p. 37). Coberto pelo ódio, Naftal tenta ‘dominar a raiva que o sufoca’, precisando mais uma repetida vez negar que roubou o relógio.

Uma vez deitado, com dores irradiando por toda a sua mão, a mãe de Naftal questiona se o filho deseja algo mais. Naftal, entretanto, “não quer nada, não deseja nada, não tem vontade de nada” (*Ibid.*, p. 37). Assim, como afirma Almeida (2017, p. 46), “[...] a morte era a punição dos rebelados, o silenciamento atitude dos resignados.” Naftal é mais uma vez silenciado, sabendo que ser negro é não poder argumentar sobre o que diz respeito à sua própria cor. Sabe também que sair daquele emprego significa deixar a família relegada à miséria. Dessa forma, tudo o que o resta é levantar e “enfrentar a angústia de um novo dia” (*Ibid.*, p. 38).

### Considerações finais

Os diálogos entre literatura e história permitem que o leitor encontre, na subjetividade literária, traços e resquícios da verdade enfrentada por países colonizados e explorados. Vítimas desses colonizadores, os proprietários daquela terra foram obrigados a ceder para os colonos. Não bastando a exploração financeira, tais colonos utilizaram a exploração humana, comprando e vendendo pessoas como objetos e máquinas de trabalho. Famílias foram destituídas, pais obrigados a trabalhar sem parar com o risco de não encontrar seus familiares por uma última vez, doenças epidêmicas se espalharam.

Durante o passar dos anos, vivenciando dias após dias a observar o branco como superior e o negro como escravo e – não obstante – submisso, crianças e jovens negros cresceram com as identidades corrompidas, odiando e culpabilizando a própria cor, como ocorre com Naftal e Aidinha.

Este artigo buscou refletir sobre o silenciamento e negação da cor negra em jovens, analisando, principalmente, as personagens supracitadas do conto ‘O Caniço<sup>1</sup>, de Lília Momplé, publicado no livro ‘Ninguém Matou Suhura’, de 1988. Assim como o conto estudado, o livro narra histórias verídicas, como citado pela própria autora, de Moçambique até então não liberto.

Vítimas do financeiro e principalmente do social, Naftal e Aidinha são silenciados através do poder branco de exploração. Aidinha torna-se prostituta, buscando na profissão a fuga da miséria bem como não ser apenas mais uma negra, por mais que fosse constantemente objetificada e explorada sexualmente por brancos. Adquirindo tuberculose do pai, é internada e acaba sendo, como temia, apenas mais uma negra tuberculosa.

Naftal, por sua vez, precisa abandonar a criança para tornar-se o homem da casa e conseguir dinheiro para alimentar os irmãos mais novos. Contratado como um ‘faz tudo’, caminha longas horas para chegar no horário no trabalho. Rega o jardim, faz compras no mercado e presta contas de cada centavo de troco com a patroa. Assim como todos os negros empregados em 1945, Naftal suporta calado as humilhações, somadas ao medo do que pode acontecer a um homem negro.

Quando o relógio da patroa some, como se não bastasse ser culpado pela proprietária, o protagonista passa a ser acusado pelo cozinheiro – outro homem negro. Surrados pela polícia, o protagonista e seu ‘companheiro’ permanecem a negar o roubo. Libertos, correm em direções opostas: Naftal deseja chegar à sua casa. Uma vez em casa

precisa, por uma terceira vez, negar que roubou o objeto de ouro quando sua mãe vê suas mãos ensanguentadas. O silêncio de Naftal está arraigado na raiva, no ódio.

Em suas caminhadas para o trabalho e durante este, tudo o que vê são negros desejando algo, relegados, apenas, ao dever de empregados. Marginalizados à miséria, os negros, assim como o protagonista, enxergam a cor negra como a culpada por todo o mal passado, renegando-a ao ponto de, como Naftal, ter ódio de ser e tê-la. As personagens estudadas representam o silenciamento negro, bem como a negação da cor negra durante os anos em Moçambique, como país colonizado. Lília Momplé buscou e conseguiu, através de suas narrativas, situar o leitor perante a dor do colonizado e perante o silêncio como salvação de algo pior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Aparecida Nascimento de. **Aspectos Históricos de Moçambique em Contos de Lília Momplé**. Campina Grande: UEPB, 2017.

ALÓS, Anselmo Peres. A ficcionalização da história moçambicana nos contos de Lília Momplé. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 1005-1007, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000300018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 de julho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000300018>.

AVIZ, Roselete Fagundes de; NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal. As vozes negras e o empoderamento do feminino na escrita de Lília Momplé. **13º Congresso Mundos de Mulheres & Seminário Internacional Fazendo Gênero 11**, Florianópolis, n. XI, p. 1 - 12, 4 ago. 2017. Disponível em: <[http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499480241\\_ARQUIVO\\_FAZENDOGENEROTEXTOCOMPLETO2017REVJO.pdf](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499480241_ARQUIVO_FAZENDOGENEROTEXTOCOMPLETO2017REVJO.pdf)>. Acesso em: 15 jul.2019.

FANON, Frantz. **Pele Preta, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

MOMPLÉ, Lília. O Caniço. *In: Ninguém Matou Suhura*. Maputo: Edição da Autora, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

QUIVE, Eduardo. Contadora de estórias que ilustram a história. **Revista Literatas**. Maputo, vol. 1, p. 05, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019.





## LEITURAS AFRICANAS E AFROBRASILEIRA: O ENSINO EM PERSPECTIVA

### A LITERATURA INFANTIL NEGRA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES

Andrialex William da Silva (UFRN)<sup>64</sup>

#### 1 Introdução

Eu não nasci rodeada de livros, e sim rodeada de palavras (Conceição Evaristo).

No trecho da obra de Conceição Evaristo, renomada escritora negra, que abre esse texto, temos a reflexão de estarmos rodados de palavras, e não, de livros, o que nos permite a reflexão sobre o porquê de estarmos imersos em um mundo de palavras e não, de obras em sua completude e beleza. De fato, a palavra permeia nosso cotidiano das mais variadas formas, em uma conversa, em um anúncio qualquer de publicidade e até em nossos pensamentos, mas e os livros, onde estão?

O livro de literatura infantil pode vir a ser um forte colaborador no processo de escolarização e formação do sujeito-leitor desde que explorado todo o seu potencial, e não renegado apenas como uma decoração de sala de aula ou como um entretenimento pedagógico (AMARILHA, 2009), porém, é necessário ainda pensar que há livros de literatura infantil dos mais variados tipos, e que alguns foram silenciados ao longo dos anos.

É inegável que há uma hegemonia da literatura infantil de origem europeia, afinal, a grande massa de crianças conhece os contos de fadas clássicos ou obras que retratam o ocidente branco. Porém, as obras destinadas para a infância vão para além desse cânone

---

<sup>64</sup> E-mail: andrialex@outlook.com.

literário infantil. Existem e resistem outras literaturas infantis que precisam ter voz e vez nos espaços sociais, sobretudo na escola, um ambiente essencialmente democrático.

Dessa forma, podemos evidenciar que há a literatura infantil indígena, a literatura infantil feminista, e tantas outras voltadas à diversidade, que ainda precisam ser exploradas. Nesse texto, daremos voz e vez ao livro que apresenta uma literatura infantil negra, obra que traz consigo o teor de uma cultura que, por vezes, é desvalida e marginalizada, silenciada nos espaços educacionais e sociais que hoje vivemos.

Entretanto, quando discutimos sobre a utilização do livro de literatura infantil negra no espaço escolar é posta em *xequê* a formação dos profissionais para trabalhar com tal objeto que é permeado por uma cultura que, ao longo da história brasileira, foi estereotipada e estigmatizada.

É necessário pensar que a prática com tais obras literárias podem colaborar fortemente para a desconstrução desses estereótipos e estigmas, valorizando a cultura negra. Para isso, é necessário que o professor, ou demais profissionais da educação que trabalharam com o livro de literatura infantil negra entenda e saiba fazer uso do seu potencial a fim promover momentos exitosos com o texto literário e que, de fato, provoque no leitor uma experiência estética significativa.

Nesse sentido, o ponto *sine qua non* desse trabalho é refletir justamente sobre essa formação focada no trabalho com o livro de literatura infantil negra. Objetivamos, com este texto, analisar uma experiência de formação continuada para docentes sobre a prática com a literatura infantil negra realizada em um município no interior do Estado do Rio Grande do Norte/Brasil.

Para isso, iremos descrever o minicurso intitulado 'Literatura Infantil Negra na Escola' (LINE), considerando sua metodologia, conteúdos, objetivos e suas participantes. Além de perscrutar falas das professoras que participaram do LINE sobre o desenvolvimento do minicurso e suas contribuições para a prática docente.

## **1 Aporte Teórico**

A literatura infantil surge na história na perspectiva de ensinar às crianças alguma moral ou algum costume de uma determinada época, propagando-se por meio da oralidade (AMARILHA, 2009). Entretanto, ela se consolida por meio da escrita, resguardado todas as características estéticas que há na literatura para o adulto, tais como a ficcionalidade, a linguagem, em primeiro plano e integrada, a intertextualidade e o caráter estético (CULLER, 1999).

Para Costa (2007, p.16), a literatura infantil se constitui como um “objeto cultural. São histórias ou poemas que ao longo dos séculos cativam e seduzem as crianças. Alguns Livros nem foram escritos para elas, mas passaram ser considerados da literatura infantil.” Nesse sentido, os desejos e anseios da criança estão em primeiro plano, a fim de definir o que é, ou não, a literatura destinada à infância.

É necessário destacar que a literatura infantil educa. Amarilha (2009, p. 49) postula que a literatura infantil “tem um caráter formativo que não se presta ao domínio escolarizado de pontos, deveres e notas,” mas se volta à formação integral do sujeito por meio da uma experiência estética promovida pela palavra.

A literatura, então, se constitui, essencialmente, como a arte da palavra (COSTA, 2007; AMARILHA, 2009). De acordo com Costa (2007, p.16) a literatura é “aquela que se relaciona direto e exclusivamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário.” Amarilha (2009, p. 54) colabora com tal perspectiva ao explicar que, “na literatura, a palavra é o elemento mais importante, é ela que desencadeia o universo imaginado”.

Com isso, podemos compreender que a literatura educa ao permitir que o leitor entre em contato com a palavra organizada de forma artística e imaginada, promovendo experiências que lidam com os sentidos, sentimentos e com a própria história do sujeito que a lê. Além disso, “ela contribui para o acesso à língua em articulações próprias da linguagem escrita” (AMARILHA, 2009, p. 49), possibilitando reflexões sobre a própria construção linguística.

A literatura, inclusive a infantil, também humaniza. Candido (2011, p. 188) explica que humanizar é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Com isso, o autor ainda postula que a literatura “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 188). A literatura infantil, como instrumento de humanização, pode colaborar para organizar a existência de seu leitor, a criança no mundo.

Para Culler (1999) “muitas vezes se diz que a ‘literariedade’ reside, sobretudo, na organização da linguagem que torna a literatura distinguível da linguagem usada para outros fins.” É justamente nessa organização da linguagem na literatura infantil, que reside a

reestruturação da realidade no ficcional e permite o contato da criança com um mundo pensando e planejado.

A partir daí, Candido (2011) advoga a favor da literatura como um direito. O autor entende o texto literário como “uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade.” Portanto, se a literatura é um direito do adulto, a literatura infantil é um direito da criança, que precisa ser garantido e preservado, sobretudo pelos profissionais da educação que lidam com elas no ambiente escolar.

Essa literatura infantil pode se debruçar sobre diversos elementos das mais diversas culturas, que as caracterizam e contribuem com a construção de sua identidade. Em nosso caso, nos debruçaremos sobre a literatura infantil negra, que se caracteriza como “[...] o conjunto de obras literárias produzidas para a infância que representa como tema central aspectos das histórias e das culturas dos povos negros, seja na diáspora ou no continente africano” (CAMPOS, 2016, p. 55).

Em concordância com a construção histórica da literatura infantil apontada por de Costa (2007), Campos (2016, p. 58) explica que:

Assim como a literatura infantil de origens europeias, a literatura infantil negra, obviamente, também tem sua história, que em muito se diferencia da história daquela. Apesar de que, em seus primórdios, ambas convergem em um ponto: surgiram a partir de narrativas orais que, originalmente, não eram destinadas à infância, mas a sociedade como um todo. A grande diferença é que, no caso da literatura negra, esses primórdios remontam a algumas regiões da África onde a preservação e transmissão da cultura amparava-se na oralidade (CAMPOS, 2016, p. 58).

Cadê, então, a reflexão sobre o que são essas culturas negras que demarcam tal literatura infantil? Por vezes, o próprio termo negro tem conotações pejorativas que perpassam e estigmatizam a cultura negra, marginalizando-a e silenciando sua existência em nossa sociedade e em nossas escolas.

É fundamental, porém, entendemos que essa cultura representa a posição do modo vida dos brasileiros, estando imbricada em nossos costumes, valores, crenças e linguagem, mesmo que, por vezes, não seja reconhecido. Sobre isso, Gomes (2003, p. 77) postula que:

A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população.

É nesse sentido que precisamos entender como a identidade dessa cultura se manifesta dentro de nossa realidade, apontando a forma como podemos colaborar com a construção de valores positivos sobre ela. De acordo com Gomes (2005, p. 43) construir essa identidade negra “positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as).”

O enfrentamento, então, pode acontecer das mais variadas formas. Em nosso caso, propomos práticas docentes que façam uso do livro de literatura infantil negra. A autora citada anteriormente ainda postula que:

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 39).

Entendemos, portanto, que a prática com a literatura infantil negra constrói, não só a identidade negra e sua cultura, mas as outras identidades que se relacionam no cotidiano das práticas docentes com os livros em questão. É com base nisso que defendemos o entendimento de que há necessidade de um repertório literário no ambiente escolar que represente a diversidade que existe em nossa sociedade. Essa ideia também dialoga com a legislação vigente.

A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 prevê a obrigatoriedade de estudos sobre cultura e da história afrobrasileira, tendo tais aspectos disposto no currículo escolar (BRASIL, 2008). Com isso, entendemos a prática com a literatura infantil negra como um caminho possível de garantir a exequibilidade dessa Lei nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que esses livros apresentam aspectos de da cultura afrobrasileira e sua história, por meio de uma organização linguística primorosa.

## **2 Metodologia**

O nosso percurso metodológico caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, uma vez que buscamos lidar uma a interação humana em nosso campo de pesquisa, o minicurso, e compreender como ela está reverbera na sociedade. A pesquisa qualitativa se baseia “principalmente na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p. 21), e essa característica faz com que tal abordagem se fundamente essencialmente na subjetividade.

Dentro da abordagem qualitativa, a nossa pesquisa surge de uma experiência aplicada. Essa proposta de investigação “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Nesse sentido, o Minicurso Literatura Infantil Negra na Escola (LINE) surge a fim de atender à demanda formativa, já explicitada anteriormente, com base nos estudos de Queiroz (2019).

Nesse sentido, o estudo se configura como uma pesquisa de intervenção pedagógica. Dimiani (2013, p. 62) explica que “O método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos”. É nesse sentido que iremos descrever a experiência do LINE e analisar as falas das participantes sobre minicurso.

O LINE aconteceu por meio do programa de extensão ‘Trilhas Potiguares’<sup>65</sup> da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O programa com mais de vinte anos de existência desenvolve atividades no interior do Estado do Rio Grande do Norte (RN), em municípios com até 15 mil habitantes. As ações são desenvolvidas em diferentes setores da sociedade, como educação, saúde, lazer, esporte e artes, por uma equipe composta por alunos de graduação e pós-graduação, professores e técnicos da universidade, nas mais variadas áreas.

Os participantes se inscreveram no LINE de forma voluntária. Assim, obtivemos quinze inscrições, porém apenas dez professoras do município, de fato, frequentaram as aulas, as demais não justificaram a ausência. Todas as participantes do Minicurso se identificaram com o gênero feminino e atuavam, pelo menos, em um turno nas escolas de São João do Sabugi.

As professoras que participaram do minicurso no ato da inscrição consentiam na participação da pesquisa, tanto com gravações em áudio e vídeo quanto com registros fotográficos, cumprindo, assim, as primícias éticas do trabalho científico. Todas as professoras são graduadas em pedagogia e, com exceção de uma, possuem pós-graduação *lato sensu* em diferentes áreas, porém, todas voltadas para o ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Algumas das professoras ocupavam cargos na gestão da escola durante o desenvolvimento do Minicurso, entretanto, mesmo afastadas temporariamente das salas de

---

<sup>65</sup> Mais informações sobre o programa Trilhas Potiguares podem ser acessadas no site [www.trilhaspotiguares.ufrn.br](http://www.trilhaspotiguares.ufrn.br).



aula, continuam sendo entendidas como docentes. É notável que são professoras com uma larga experiência profissional, de 5 a 32 anos de prática docente.

### **3 O minicurso Literatura Infantil Negra na Escola**

O Minicurso Literatura Infantil Negra na Escola (LINE) é um curso de extensão com a carga horária de 20 horas, distribuídas em 4 dias, que aconteceu de 1 a 4 de julho de 2019. O LINE tem como público alvo proposto, professores da Educação Infantil; professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º); Bibliotecários; Mediadores de Leitura; Estudantes de graduação em pedagogia e/ou biblioteconomia. Esse público é pensando nos profissionais ou futuros profissionais que possam vir a mediar a leitura de livros de literatura infantil negra nos espaços escolares.

Cada dia do minicurso teve objetivos e temáticos diferentes, a fim de refletir sobre a prática com o livro. Existe uma linha teorico-metodológica a se seguir na organização das aulas até chegar à prática docente com o livro de literatura infantil negra. Inicialmente, discutimos sobre o livro e a literatura infantil, a fim de familiarizar as participantes com o objeto cultural que perpassou toda a discussão. Na sequência, discutimos sobre cultura negra e identidade, para, então, chegar ao livro de literatura infantil negra. Após a construção teórica do objeto, refletimos sobre metodologias que podem ser aplicadas na prática com a obra literária e, então, as professoras desenvolveram, a partir dessas metodologias, planos de aula que tivessem como protagonista o livro.

Além disso, o LINE tinha dois objetivos transversais em todas as aulas, eram eles: ampliar o repertório literário, sobretudo no que diz respeito ao livro de literatura infantil negra, pensando que, ao final do curso, as professoras conhecessem, no mínimo, um acervo representativo de obras literárias que se voltassem à cultura negra; e refletir sobre a literatura e a diversidade, buscando apresentar os encontros entre esses dois elementos.

As aulas contaram com discussões teóricas e literárias, momentos em que pensou sobre a prática docente, apresentando fotos, vídeos e áudios que se somaram ao desenvolvimento das atividades propostas. Para isso, tivemos como material um acervo de livros de literatura infantil negra, projeto, computador, caixa de som, quadro branco e pilotos.

A três primeiras aulas do LINE aconteceram na mesma estrutura: inicialmente, a leitura e discussão de uma obra literária, sendo elas: 1º dia – O ‘Casamento da Princesa’ da autoria de Celso Sisto e ilustração de Simone Matias; 2º dia – ‘O presente de Osanha’, do

autor o Joel Rufino dos Santos e ilustração de Maurício Veneza; 3º dia – ‘Obax’, escrito e ilustrado por André Neves.

Após o momento literário passávamos para as discussões teóricas. Nesse momento, as aulas permaneciam dialogadas, porém com exposições dos conceitos e definições sob a nossa responsabilidade. Ao final da exposição teórica, voltávamos ao livro para discutir os elementos estudados dentro da obra literária.

Na segunda aula, finalmente, caracterizamos o objeto livro de literatura infantil negra. Na terceira aula, sem que fosse solicitado, as participantes trouxeram diversas obras literárias com temática negra que estavam guardadas em armários, caixas ou gavetas das escolas em que trabalhavam, o que além de nos surpreender positivamente, colaborou com o desenvolvimento da aula.

No terceiro dia do minicurso discutimos duas metodologias que poderiam colaborar para as práticas pedagógicas, metodologia de leitura com bases vygotkianas e discutidas por Graves e Graves (1995) e Letramento Literário, metodologia de ensino de literatura, desenvolvida por Cosson (2006). Não nos deteremos aqui em explicar as metodologias discutidas, mas é importante pontuar que as leituras que abriam as aulas seguiam as propostas dos autores e, durante as explicações da Andaimagem e do Letramento Literário, os momentos iniciais com as obras eram retomados como exemplos.

Após as explicações sobre as metodologias que poderiam somar à prática do ensino de literatura, as participantes foram convidadas a desenvolver um plano de aula fazendo uso de uma das metodologias com um livro literário. Levamos para desenvolver esse momento 20 obras de literatura infantil negra que, somadas às que as professoras trouxeram, resultou em um momento rico de discussão e deleite.

As professoras tendiam a escolher um dos livros que trouxeram de suas escolas, alegando que, após o curso, desenvolveriam a aula planejada em sua própria turma, argumento legítimo e satisfatório para nós, organizadores do curso.

No quarto dia, a aula foi dividida em dois momentos: no primeiro, as professoras leram os livros escolhidos e explicaram seu plano de aula, dando oportunidade a todas de terem contato com uma diversidade de textos de literatura infantil negra e exemplos de proposta de ensino.

O segundo momento foi uma roda de conversa que tinha como intuito avaliar o Minicurso. Perguntas norteadoras foram propostas, mas a conversa aconteceu livremente, por iniciativa das participantes. São falas desse momento que analisaremos na sessão seguinte

deste texto, a fim de refletir sobre algumas das contribuições de momentos formativos como o LINE, para a prática docente.

#### 4 O despertar para a Literatura Infantil Negra

Na roda de avaliação do LINE, momento final do minicurso, as professoras relevaram aspectos que poderiam vir a reverberar suas práticas docentes, além dos principais pontos que mais chamaram a atenção durante as aulas. As participantes afirmaram que o Minicurso foi um despertar, não só para a literatura infantil negra, mas para a própria literatura que, por vez, tem seu potencial apagado no cotidiano da sala de aula.

A professora Moçambique nos revela em uma das suas falas que o LINE possibilitou que ela se voltasse à literatura infantil em sua prática docente. A participante nos diz, no trecho a seguir, que apesar de trabalhar o texto literário, não tinha consciência de sua importância.

**Além da ampliação do repertório literário**, eu gostei muito da parte da reflexão em relação as metodologias, as práticas, a importância de cada metodologia que foi apresentada, o porquê, a importância disso para a criança. E o despertar, participar de um momento desses é um despertar para a gente da importância de trabalhar a literatura em sala de aula. A gente já trabalhava, mas agora a gente sai daqui com uma reflexão, uma consciência, um olhar para a importância dessa literatura (MOÇAMBIQUE, grifo nosso).

Amarilha (2009) e Queiroz (2019) argumentam sobre o docente ter a consciência sobre a importância do texto literário para a sala de aula, apontando as contribuições na formação do leitor e do sujeito como cidadão. A literatura tem um potencial estético que permite que o leitor entre em contato com seus sentimentos por meio do texto; tal fenômeno possibilita a racionalidade sobre emoção.

Quando o professor tem consciência desse potencial, pode usá-lo em seu favor em da sua prática pedagógica, contribuindo como desenvolvimento emocional dos seus alunos. Para, além disso, como já argumentado neste texto, a literatura educa, ensina para além dos conteúdos pré-estabelecidos no currículo escolar (AMARILHA, 2009).

É fundamental que o docente tenha consciência dessa possibilidade literária, e que faça o devido uso do texto. As professoras nos revelam que o LINE as fez perceber uma literatura que, até então, era desconhecida para elas. Quando procuramos entender quais foram as principais contribuições do Minicurso para as participantes, a professora Tanzânia nos respondeu: “Conhecimento sobre a literatura infantil negra. Eu não tinha conhecimento, bem... que eu não conhecia.”

Esse desconhecimento sobre tal literatura não é exclusivo do grupo que investigamos, mas uma regra em nossa sociedade que, aos poucos, está sendo mudada. Campos (2016) explica que há ausência de discussões sobre a cultura negra e elementos que tangenciam essa temática, entre eles o livro de literatura infantil que se volta a tal cultura, cuja ausência pode ser preenchida em momentos formativos como o LINE.

Para Zâmbia, o minicurso abriu reflexões não só para a literatura infantil negra, mas para os textos literários que se voltam a outras culturas. A professora nos revelou o seguinte em uma de suas falas:

Isso tudo é tão novo para nós, que foi uma forma de aprender a buscar, a ter um norte para buscar o que não tínhamos, não só da cultura negra, mas também, por exemplo, da cultura indígena, de outros tipos de literatura que a gente queira ou venha trabalhar. E ampliar o nosso repertório (ZÂMBIA).

A professora nos informa que refletiu sobre outras literaturas que são tão silenciadas quanto a literatura infantil negra, como por exemplo, a literatura infantil indígena. Essa reflexão apresentada pela participante corresponde, diretamente, a um dos objetivos transversais do LINE, que busca levar as professoras a não ficarem bitoladas a pensar, exclusivamente, sobre as obras literárias que se voltam a cultura negra, mas também reflitam que a literatura deve dialogar com a diversidade.

Entendemos que o segundo objetivo transversal do LINE, o qual busca ampliar o repertório literário das professoras, também foi atingido ao fim do minicurso. No início da fala de Moçambique, fragmento apresentado anteriormente, a professora pontua no trecho grifado em negrito a ampliação do repertório como um ponto positivo do minicurso. Em consonância com Moçambique, a professora Tanzânia afirma que: “eu só conhecia quem? ‘Menina Bonita do Laço de Fita’, ‘Não sei o que de Lelé’... ‘O cabelo de Lelé’”; O LINE ampliou meu repertório, eu até me perguntei: ‘e existem outros livros?’”

O questionamento final da professora é extremamente provocante. Com o LINE pudemos mostrar para ela que, de fato, existem outros livros, uma diversidade que precisa ser conhecida. Os livros que ela em sua fala, ‘Menina Bonita do Laço de Fita’ e o ‘Cabelo de Lelé’ são, de fato, livros populares, comumente vistos nas salas de aula, porém é necessário ir para além deles.

Costa (2007) pontua que é de suma importância que o professor conheça um repertório representativo de livros de literatura infantil, assim como as principais autoras no âmbito nacional e internacional. Esse conhecimento permite que o professor tenha opções para desenvolver suas práticas docentes com as obras, que possa fazer escolhas adequadas entre os livros, de acordo com os objetivos pedagógicos estipulados.

Por fim, o protagonista do LINE também ganha espaço nas falas das professoras, literatura infantil negra. A professora Guiné Bissau foi o despertar para a literatura que se volta à cultura negra. Ela nos relata:

O principal para mim foi o despertar do que a Literatura Infantil Negra apresenta as possibilidades que ela pode oferecer de entendimento de cultura, de entendimento de origens, possibilidades de construção da identidade. Realmente isso para mim é o que ficou de mais forte. Não que não conhecesse livros de literatura negra, não que eu não lesse literatura negra. Mas eu nunca tinha tido antes desse minicurso o olhar tão crítico, tão reflexivo para essa questão. Então, para mim isso que ficou de mais forte (GUINÉ BISSAU).

Na fala da professora fica claro que após o LINE a docente passou a entender a literatura infantil negra de forma crítica, e a compreender as potencialidades dessas obras para discussões importantes do ambiente escolar. Campos (2016, p. 24) advoga que o texto literário que se volta à cultura negra tem “potencial de promover a valorização da diversidade etnicorracial” e, com isso, traz contribuições importantes para as práticas no ambiente escolar, que precisam ser notadas pelas educadoras que atuam em nossas escolas.

Ficou claro nas falas das professoras que momentos formativos como o LINE trazem contribuições substanciais às práticas que são desenvolvidas no ambiente escolar. É importante que venhamos a refletir sobre os aspectos presentes no discurso das docentes para pensar em propostas que respondam, de fato, às demandas das escolas presentes, atualmente, em nossa sociedade, seja no aperfeiçoamento do LINE, seja na realização de outras propostas de formação continuada.

## **5 Considerações Finais**

Retomando a epígrafe que abre o texto, seria um sonho utópico nascer rodeado de livros? Certamente que essa pergunta retórica abre espaço para muitas reflexões, mas uma reflexão que nos provoca intensamente é a de que, se não podemos nascer rodeados de livros, podemos então tentar viver com eles a nossa volta. Livros grandes, pequenos, de capa dura ou brochura, coloridos ou sem cores, que contêm histórias de heróis e heroínas, brancos e negros.

É necessário que possamos ter contato com livros que não nos contem uma única história, mas que nos apresentem a diversidade que há no mundo, por meio da arte da palavra. O Minicurso Literatura Infantil Negra na Escola (LINE) buscou, justamente, apresentar essa diversidade por meios dos livros literários destinados a crianças, os quais se voltam à cultura negra. Em outras palavras, o LINE deu voz a uma literatura silenciada e

desvalida, posta em segundo plano e que precisa ser lida em nossas escolas, uma vez que revela uma faceta do nosso povo brasileiro, a cultura negra.

Compreendemos que a formação inicial é apenas o começo dos estudos que formam verdadeiramente o professor, por isso, é fundamental a formação continuada nas mais diversas áreas que envolvem a prática docente. O LINE então se propõe a democratizar e difundir o conhecimento, mas por meio de um momento formador se volta a um objeto cultural que, por vezes, é esquecido na prateleira, o livro de literatura infantil negra.

As falas das professoras que participaram do LINE evidenciam a importância de momentos como esse, que põem em destaque elementos que já existem nas escolas, mas que não são vistos pelos professores e pelos alunos. Entendemos, portanto, que o Minicurso atendeu aos seus objetivos e permitiu momentos de deleite e aprendizagem sobre a literatura infantil e a cultura negra.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AMARILHA, Marly.. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CAMPOS, W. R. **Os griôs aportam na escola:** por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental. 329 f. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. *In: Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

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

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: IBPEX, 2007.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária:** uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DAMIANI, Magda Floriana; et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 57, n. 45, p. 57-67, maio 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/307>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. A experiência de leitura com andaimes: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. **Reading**, v. 29, n. 1, p. 29-34, abr. 1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/Programa de Pós-graduação em Educação – UFRN).

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L.. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, Acessado em 12 de agosto de 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 01 abril de 2020.

GOMES, N. L.. Educação e Identidade Negra. Aletria: **Revista de Estudos de Literatura**, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. ISSN 2317-2096. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>>. Acesso em: 14 maio 2020.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2a ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. São Paulo: Penso, 2011.

## NA MINHA PELE, DE LÁZARO RAMOS: UMA LEITURA EM SALA DE AULA

Clécia Viviane Elias da Silva (UERN)  
Concísia Lopes dos Santos (UERN)

### Considerações Iniciais

Desde os séculos passados, o negro tem sido ‘obrigado’ a negar sua cultura, sua música, sua religião e tentado sobreviver numa sociedade preconceituosa, racista e que hierarquiza as pessoas pela sua cor. Apesar de vivermos em pleno século XXI, sabemos que as ideias e pensamentos retrógados fazem-se presente nos dias atuais. Segundo Kabengele em ‘Negritude: usos e sentidos’ (2009, p.16) “a identidade do negro se inscreve no real sob a forma de ‘exclusão’. Ser negro é ser excluído.” Muitas são as lutas e os movimentos que buscam reivindicar os direitos da população negra, dos quais desde os tempos antigos sofrem com as consequências da discriminação racial. Longos anos se passaram desde a colonização e escravidão e ainda é forte a postura de esbranquiçar os negros, visto que são frequentes os comentários maliciosos, os pensamentos preconceituosos e atitudes ofensivas contra essa população.

Isso nos leva a questionar sobre tais atitudes como, por exemplo, o que dá o direito de uma pessoa de pele mais clara agredir um negro? Por que esse assunto é pouco discutido? Por que não abordar essa temática em sala de aula, usando a força da literatura? Rildo, em ‘Letramento’ (2014, p.20) nos diz que “a literatura serve, tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.” Contudo, na prática, percebemos a ausência



de conhecimentos sobre a cultura negra, por alunos e também por professores em sala de aula. O que é abordado, em geral, é uma subtração da história desse povo ou, muitas vezes, uma forma de maquiar o real acontecido. Lázaro Ramos em seu livro 'Na minha pele' (2017), nos conta como sentiu o que era ter a história dos seus antepassados discutida de forma resumida na escola que frequentava quando criança. Ele traz no seu livro o seguinte olhar:

Até a quarta série (hoje quinto ano) estudei em um colégio particular na Federação. As turmas tinham um número equilibrado de negros e brancos. O curioso é que nessa escola, tão mista, ignorava-se a história dos negros. Aprendi sobre a luta do zumbi de forma superficial e breve. Nas aulas sobre a escravidão no Brasil, ele aparecia como um rebelde. E ponto (RAMOS, 2017, p. 33).

Por essas palavras conseguimos entender porque vivemos em uma sociedade que evolui lentamente. Não se pode mudar os conceitos, se não existe ainda o conhecimento adequado sobre determinados assuntos. Por isso, entendemos ser preciso discutir sobre o racismo racial, sobre as origens dos negros, como de fato ocorreu a história e deixar de narrar apenas fragmentos que costumam colocar o negro como preguiçoso, como marginal, como rebelde e passar a relatar as histórias como de fato aconteceram. É, pois, importante inserir na sala de aula o que pode ser feito através de obras literárias, sendo esta, a principal proposta deste estudo: analisar o lugar dado ao negro na sociedade brasileira contemporânea. Para isso, procuramos aqui discutir as questões que envolvem a temática sobre um assunto de tão relevante e de significação, na atual sociedade brasileira: a exploração dos europeus sobre os negros, as riquezas que os negros possuíam, a humilhação a que foram submetidos, a inferiorização pela sua cor e o uso de seu trabalho de forma escravizada.

Entendendo que esse foi o princípio de todas as dores, destacamos o fato de que os negros sofrem as consequências até os dias atuais, como aponta Kabengele (2009, p. 24), ao afirmar que, com essa exploração, o negro “perde a confiança em suas possibilidades e nas de sua raça, e assume os preconceitos criados contra eles.” Infelizmente, é comum vermos atitudes, por parte de alguns negros, que demonstram a falta de conhecimento de sua cultura ou simplesmente negam sua raça, tornando-se preconceituosos com eles próprios, como aponta (MUNANGA, 2009, p.18) “eles mesmos são racistas pela educação e pela socialização recebidas na família e na escola.”

## **Introdução**

Existe uma Lei sancionada desde 2001, que versa sobre o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana nas escolas, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Entretanto, o que é ofertado é pouco, muitas vezes, ficando apenas na teoria. Seria

interessante incluir a literatura negra a partir da Educação Infantil, para que as crianças aprendam, desde cedo, sobre a pluralidade cultural e que cresçam livres de preconceitos.

Nessa fase da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, é possível trabalhar com uma boa seleção de contos, livros e que abordem a cultura desse povo, na perspectiva de desconstruir os estigmas e visões preconceituosas que, por ventura, eles carreguem em si, e garantir a esses discentes a representação e pertencimento ao espaço escolar a todo o contexto social. Esse seria um trabalho contínuo, no qual no Ensino Fundamental II, trabalharia com uma abordagem mais madura, inicialmente com descrevendo o contexto histórico e relatando o que, de fato, ocorreu. Nessa fase escolar, juntamente com a fase do Ensino Médio, existe uma gama de possibilidades a serem discutidas e que podem ser aproveitadas em sala de aula com obras literárias mais profundas, que busquem desenvolver e debater temas como: ‘O papel do negro na literatura’, ‘a figura feminina negra’, ‘a diversidade cultural da África e sua influência no Brasil’, ‘a contribuição dessa cultura para as músicas brasileiras’, ‘escritores negros’, dentre tantos outros a serem tratados. Isso proporcionaria aos discentes construir pontos de vistas distintos daqueles aos quais, em sua maioria, estão acostumados.

Podemos observar que uma cultura tão rica, com tantas coisas a serem exploradas e que despertam interesse nos alunos, muitas vezes é desperdiçada, por haver um foco apenas em problematizar a colonização e dar ênfase à Lei Áurea, conseqüentemente, dando continuidade ao ciclo do racismo, do preconceito, da desigualdade e da escravidão. Faz-se necessário e urgente, trazer literaturas negras para o espaço escolar, pois assim, se alcançariam bons resultados nessa luta que é de todos. Rildo (2014, p.17) nos conta que “A experiência literária não só nos permite saber da vida do outro, como também vivenciar essa experiência.” Considerando que a literatura tem esse papel humanizador, deve ser esse o ponto de partida a ser trabalhado com nossas crianças, jovens e adultos.

Lázaro Ramos, no livro *Na minha pele*, nos conta um pouco da sua trajetória como um cidadão negro, sua pouca referência negra adquirida na escola e até, sobre seus relacionamentos amorosos que, segundo ele, eram praticamente nulos em sua fase adolescente, por causa da sua cor. O que Ramos, assim como tantos outros negros buscava desde sua infância, era se encontrar, ser ‘alguém’, ser visto numa sociedade repleta de paradigmas e preconceitos formados segundo determinados estereótipos.

Para ele, o contato com a cultura e as representações literárias é muito importante para construção da identidade negra, como também para desconstruir a ideia racista impregnada em nossa sociedade, o que se pode constatar, quando ele faz a seguinte

colocação: “mais do que a filosofia e a ciência, o que traz mudanças mesmo são as representações coletivas, e a ficção tem um papel fundamental nessa construção” (RAMOS, 2017, p.33).

É essa ficção que desperta o desejo de se destacar, que faz com que uma criança negra se identifique com um herói que o represente, porque apesar de, atualmente, haver muitas obras literárias infantis que tragam em si personagens negros, isso não é visto com frequência em sala de aula. E como é possível, aquele aluno negro se encontrar em literaturas aporuguesadas e esbranquiçadas? Não é possível. Pelo contrário, isso gera inúmeras questões difíceis de serem resolvidas na mente de uma criança negra.

Sabemos que é importante trazer essa cultura afrobrasileira para a escola, trabalhar com obras literárias representativas, que façam a diferença na vida da população negra. Mas, como um docente pode trabalhar determinada cultura com seus alunos, se ele já vem de um sistema errôneo? Ramos (2017, p.34) diz que, “os próprios professores das escolas foram ensinados [...] vendo o negro apenas como força de trabalho.” Com isso, conseguimos perceber que é preciso implementar propostas que abarquem todo o sistema escolar, levando conhecimento dos docentes aos discentes. Nessa perspectiva, a família tem sua parcela de responsabilidade sobre a educação dos seus filhos, netos e outras crianças, mas, é na escola que deve se iniciar esse processo de desmistificação do racismo, que deve ser tema de discussão e debate, pois infelizmente, as famílias não conversam sobre isso em casa.

Ramos (2017, p.35), em um trecho do seu livro, diz o seguinte: “Para ser sincero, eu nem mesmo ouvia o termo negro dentro de casa.” E quantas outras crianças e jovens não passam pela mesma situação? Infelizmente, muitos! Essa e outras questões devem, portanto, ser pauta de discussão em sala de aula. Em outro trecho, Ramos (2017, p.35) já fala sobre o que se ouvia em casa: “A gente, que é assim, tem que andar mais arrumadinho.” Conseguimos perceber nessa fala, algo constantemente presente na vida de muitas famílias negras, o medo. O medo de uma mãe de ver seu filho parado por policiais e ser confundido com bandidos, ou de um branco desconfiar que o negro vai cometer algum crime contra ele, pelo simples fato de ser negro. O negro ainda é fortemente estigmatizado e desqualificado socialmente, Lázaro traz essa questão no seu livro:

Existe todo um discurso de que não há racismo no Brasil. Afinal, nós fazemos parte de um povo para lá de miscigenado. Mas quem é negro como eu, sabe que a cor é motivo de discriminação diária, sim. Um bom exemplo é blitz de ônibus. Em determinada época elas eram bastante frequentes em Salvador. O curioso é que só descia negão dos ônibus. O cara Branco era chamado de cidadão e eu virava menininho, garoto, moleque (RAMOS 2017, anos desde p.49).

Percebemos, no discurso de Ramos, que o preconceito racial ainda existe, apesar de ter diminuído em razão das muitas lutas e movimentos sociais, mas os negros ainda sentem na pele o racismo, que atualmente está um pouco ‘velado’, não sendo, entretanto, menos agressivo e ostensivo, pois olhares que condenam e gestos que insinuam, também machucam.

### **Racismo, identidade e empoderamento**

Pensar em um mundo igualitário, com respeito às diversas culturas e compartilhar com toda raça humana os mesmos direitos, sem atitudes preconceituosas e livres de racismo, com certeza, é o desejo de toda a população negra. Mas, cabe ressaltar que a luta para se atingir esses resultados tão almejados é de todos (RAMOS, 2017, p. 12), “é uma questão de qualquer cidadão brasileiro,” porque, não é uma luta de brancos contra pretos, mas a busca pelo fim desse olhar hierarquizado, de uma sociedade com índices altíssimos de desigualdades, que se refletem em todo o país. Ramos (2017, p. 13) diz que: “Para crescer, o Brasil precisa potencializar seus talentos, e o preconceito é um forte empecilho para que isso aconteça.” E de fato, é isso o que vem acontecendo. Não se estabelece igualdade em um país se, na prática, o que temos são: menores números de negros em escolas particulares, em universidades, em cargos de grandes poderes e, em contrapartida, maiores são os números de presidiários negros e mortos a tiros.

Precisamos reeducar o nosso olhar, desacostumar a nossa vista. Não é natural as pessoas de tez mais escura serem maioria nos presídios, favelas e manicômios. Não é natural que (o dado estarrecedor que darei agora é da Anistia internacional\*), dos 30 mil jovens mortos no Brasil, 77% sejam negros (RAMOS, 2017, p. 130).

Esses dados são alarmantes e os resultados só nos mostram que a luta ainda está longe de obter os objetivos ansiados. Uma das razões que contribuí com o ciclo do preconceito racial é a desigualdade educacional. Nesse sentido, estamos colocando em pauta o racismo estrutural e culturalista, infelizmente, muito presente em nossa sociedade. A esse respeito, Jessé Souza em ‘A elite do atraso’ (2019, p. 41), cita que, “Os seres humanos são construídos por influência das instituições.”

A indagação decorrente dessa citação é, portanto: - se a escola é base da formação e educação em níveis de progresso cultural e aperfeiçoamento das capacidades intelectuais dos seus alunos, o que, realmente, eles aprendem na instituição escolar? A grande questão encontrada nos indivíduos racistas, muitas vezes, é a falta de conhecimento da história, que

deve ser apreendida no espaço escolar, que deve conceituar, de forma clara, o que de fato é o racismo e debater essas questões em sala de aula.

Lazaro Ramos em ‘Na minha pele’, compartilha suas experiências nos contando: “Não tive referências sobre minha origem quando era criança (RAMOS, 2017, p.34). Assim, podemos observar que os tempos eram outros, há algumas décadas, mas os processos de ensino relacionado à cultura negra parecem evoluir a passos lentos.

Com isso, temos um número exorbitante de negros que não se encontram em si, não conseguem se identificar como negro, numa eterna busca por sua identidade, se sentem pequenos. Ramos, na busca incansável por seu devido espaço numa sociedade preconceituosa, nos relata um pouco do seu sentimento em determinadas situações:

Meu corpo vivia numa dúvida de até onde poderia ir, eu pensava sempre em como meu corpo devia ocupar os espaços. Eu me sentia dono dele, pela forma como a minha família me tratava, e sabia que eu mesmo poderia definir meus limites, mas o mundo começava a me dar sinais de que talvez não fosse tão simples assim (RAMOS, 2017, p. 36).

Nessa colocação de Ramos, conseguimos observar a importância que tem a família, assim como, não podemos deixar de notar o retrato de uma sociedade que discrimina pela cor, que acua os que têm uma pele mais escura, por meio de olhares, gestos ou julgamentos torpes. E mais uma vez, cabe reforçar, que a escola é a principal instituição capaz de dar o ‘ponta pé inicial’ na busca pela identidade e empoderamento dos seus alunos negros, com base em representatividades literárias.

A escola deve ser o alicerce cultural das nossas crianças, jovens e adultos, não permitindo que seus alunos se sintam relegados, assim como Lazaro Ramos, quando nos conta que “sentar na frente era também uma espécie de refúgio para um cara como eu” (RAMOS, 2017, p. 43). Sentar ou não na frente, deve ser uma escolha por prazer e não por refúgio. Afinal, a escola deve fazer com que cada aluno, sinta-se parte daquele espaço, e isso só acontece quando há discussões a respeito do racismo e da pluralidade cultural.

Quando um jovem se sente acuado dentro do próprio espaço escolar, é perceptível a necessidade de mudança. Não se pode permitir que alunos negros sintam-se assim: “Estava tão acostumado a ser deixado de lado, que não sabia o que fazer” (RAMOS, 2017, p. 43). Nunca será considerado normal pensamentos como este na escola, visto que ela também é responsável pela formação moral dos seus discentes. É a escola que contribui com a formação dos indivíduos como cidadão, portanto, é necessário buscar implantar com base em obras literárias, discussões plausíveis e sucintas para a soluções de tais questões.

Ainda discorrendo sobre as experiências de Lázaro Ramos (*op. cit.*), ele nos conta

sobre uma situação que lhe causou constrangimento por ser negro. Dessa vez, em sua fase adulta. Ele coloca que:

Certa vez, eu voltava de um ensaio do Bando, às onze da noite, quando parei num caixa eletrônico para tirar dinheiro. Quando saí do banco, dois policiais me esperavam. Vieram atrás de mim, com arma na mão e tudo e me pediram os documentos (RAMOS, 2017, p. 50).

Assim como Ramos, muitos jovens negros passam por situações vexatórias parecidas em todo o país, apesar de não ser uma situação exclusiva do Brasil, pois todos os países colonizados carregam, em si, o peso da discriminação. Apesar de o negro ser considerado 'livre', é cruel saber, que ser negro, nos dias atuais, é um estigma considerado por algumas pessoas, como símbolo de inferioridade. Mesmo depois de sancionada em 1989, a Lei de nº 7716/89, que qualifica como crime, qualquer ação explícita, ou não, que exclui preconceituosamente alguém por motivos raciais, percebe-se que atitudes que segregam o negro ainda são frequentes. Ramos (2017, p. 60), nas suas viagens pelo mundo, por motivos profissionais, descreve as atitudes racistas de forma tênue, “Os olhares reais e os de soslaio. Os subtextos que se percebem nas entrelinhas. Os medos e as sutilezas do preconceito.” Sentir na pele toda essa discriminação e ódio, por causa da diferença de cor é, no mínimo, desagradável, constrangedor e angustiante.

Ramos (2017, p. 62,63) diz que, “o racismo prega peças, nos faz muitas vezes desejar a identidade do outro.” Esse desejo de querer ser o outro é justificável. Não é fácil e nunca será, pertencer a uma população que tem seus direitos questionados e ameaçados, pelo simples fato, do tom da sua tez ser mais escuro. Ramos (2017, p. 73) coloca, ainda, que: “a questão racial nos afeta sem às vezes nos darmos conta.” E, é por esse sofrimento causado a quem sofre preconceito racial, que não devemos permitir que crimes étnicos continuem ocorrendo em nossa sociedade.

Discorrendo sobre a importância da literatura que contemplam a cultura negra infantil e tratando de assuntos como as representações literárias. Ramos (2017, p. 75) aponta que “sempre que uma criança admira as características físicas e a personalidade de um personagem, se identificando com ele, ela aprende a gostar um pouco mais de si mesma,” influenciando, mesmo que indiretamente a construção da identidade dessa criança. Por isso, é tão importante e urgente a inserção de literaturas negras na sala de aula e sem dúvidas, no seio familiar.

Abordar de forma imaginária, com base em obras literárias temas tão complexos como esse, que envolvem questões raciais, é levar conhecimento e expor, de maneira mais branda, as reais situações presentes em nossa sociedade, até porque, segundo Ramos (2017,

p. 80), “a ideia da raça negra como sinônimo de degeneração parece ter perdurado.” É notório que sim, infelizmente, o preconceito racial está enraizado em nossa sociedade, basta olhar para todas as questões que citamos até o momento e que conseguimos identificar como delicadas, as mais graves ainda se referem aos assuntos étnicos.

Dando continuidade aos múltiplos sentimentos destacados por Ramos (*op. cit.*), em sua trajetória numa sociedade preconceituosa, ele nos conta que, “muitas vezes, o racismo faz com que a gente não trilhe nosso caminho e comece a pautar nossas ações pela demanda do preconceito” (RAMOS, 2017, p. 102). E nos questionamos: até que ponto a humanidade está disposta a obstaculizar os voos do próximo, através de atitudes pequenas? Deve-se buscar extinguir da nossa sociedade, condutas preconceituosas, lutar, cada vez mais e incansavelmente, por uma população com direitos iguais.

Não deveríamos mais, em pleno século XXI, ouvir depoimentos e experiências tão negativas quanto essas de Lázaro Ramos que continua dizendo: “às vezes não seguimos adiante porque paramos nos limites impostos pela sociedade e nós temos que caminhar mais, temos que entender a complexidade [...] das pessoas[...].” Interessante que a palavra ‘mais’, é bem presente na vida de um indivíduo negro, bem mais do que na dos brancos, por terem que se esforçar ‘muito mais’ para ser notado como competente, em um ambiente de trabalho, ao exercer as mesmas funções que um branco.

Para não se parecer, ou ser confundido com bandidos, deve-se arrumar ‘mais’. Uma sociedade que, o tempo todo, exige ‘muito mais’ de uma pessoa de pele negra, com certeza, não é uma sociedade sadia. Pelo contrário, vivemos em uma sociedade que impõe, que exclui e que faz com que a população negra sinta na pele vestígios de seus antepassados escravizados. Segundo Ramos (2017, p. 81), “o menino negro que é apanhado pela polícia, deve mostrar pronta humildade para que não seja confundido com um bandido antes que possa provar que não o é”

Nisso, podemos constatar fortes indícios de atitudes familiares com os negros alforriados dos tempos passados. Mas, nesse caso, qualquer semelhança, não é coincidência. Como citado anteriormente, trata-se do reflexo do passado. Mas, fazendo jus ao significado da palavra passado, tais atitudes que condenam, que imperam, devendo-se manter no pretérito. Entende-se que é possível construir uma sociedade melhor, justa e ‘livre’, mas para que isso aconteça, é necessário começar na educação, sendo esta, a parte fundamental. Seguido de costumes repletos de diversidades culturais, seja em ambiente familiar, profissional, educacional, afinal, a luta é de todos.

Mesmo com tudo isso que foi exposto até o momento, por todas as lutas que Lázaro



Ramos passou e, com certeza, ainda passa, certamente estamos longe de atingir o ideal, o que nos leva a refletir acerca do empoderamento que, segundo ele, foi acontecendo no decorrer de sua vivência com outras pessoas. “O fato é que eu fui me emponderando por meio das pessoas que conheci sem nem conhecer a palavra que contempla tão bem aquilo que é necessário e deve ser louvado nas pessoas” (RAMOS, 2017, p. 109).

Logo, percebe-se, a importância das influências positivas que cercaram Ramos, assim como, mesmo sem conhecer o real significado da palavra empoderamento, tornou-se um homem emponderado. Atualmente, ele possui sua identidade, faz jus à sua raça e se reconhecer como um sujeito social. Ascendeu na vida, com muita luta, mas, hoje influencia positivamente outros negros, através de sua arte e de suas obras literárias. Para ele, emponderar também é “ganhar autoestima, ter coragem, compartilhar poderes e informações” (RAMOS, 2017, p. 117).

Precisamos, portanto, de mais pessoas emponderadas, compartilhando esses mesmos sentimentos de Lázaro Ramos, mas sem precisar trilhar os mesmos sofrimentos que ele passou. Mas, o que precisamos mesmo, é de equilíbrio. Equilíbrio de etnia, de um país sem preconceito racial. O desejo de Ramos (2017, p. 143) é que “o Brasil, se torne um país onde todos sejam vistos como iguais, porque isso o tornará potente.” Esse, com certeza, é o desejo de toda a população negra e dos brancos que lutam e abraçam essa causa.

### **Reeducando Literando: Implicações Para o Ensino**

Como vimos até o momento, há uma exclusão do que se refere ao ensino da literatura na sala de aula, mas principalmente da literatura negra. Com base nas discussões e problemas aqui apontados, conseguimos perceber a urgência de se trabalhar de forma plena as obras literárias, através de métodos que funcionem, encaminhando o contato da cultura negra ao seu povo, como também, conhecimentos sobre a pluralidade cultural que existe em nossa sociedade. A literatura é, portanto, o viés para a mudança.

Segundo Cosson (2014, p. 624), ao abordar a literatura na sala de aula “é necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos.” Entretanto, não se pode apenas, esperar dos alunos a realização das leituras postas pelo professor, sendo necessário o docente levar em consideração o contexto do aluno, com base em suas experiências de leitura. A partir daí, é necessário implantar, de forma sistemática, um acervo literário que contribua na sua formação indetitária, que possua representatividade e desenvolva atividades que enriqueçam seu repertório cultural.

Como aponta Cosson (2014, p. 673), o processo de letramento literário “é



constituído por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.” A motivação, como o próprio nome sugere, está relacionada ao despertar no aluno o entusiasmo pela leitura. A introdução deve ser voltada para a apresentação da obra trabalhada, a vida do autor, destacando, ainda, a relevância da literatura para a vida do aluno. A leitura referente ao processo de ler deve apontar as estratégias e direcionamentos ao objetivo a que se deseja conduzir o aluno, enquanto a interpretação deve estar associada às inferências e ao sentido da obra literária. Com isso, conseguimos perceber que inserir uma obra literária na sala de aula, vai muito além de mera leitura, requerendo planejamento e organização.

É importante, pois, repensar as práticas de literatura no espaço escolar, para que possa ocorrer uma remodelagem das atividades atuais. A começar pela Educação Infantil, as atividades direcionadas para as nossas crianças, muitas vezes, se resumem a exercícios mecanizados de alfabetização, deixando de lado o texto literário. Segundo Zilberman (2003, p. 28), em ‘A criança, o livro e a escola’, “a atividade com literatura infantil – e, por extensão, com todo tipo de arte ficcional – desemboca num exercício de hermenêutica.” Associar literaturas infantis ao plano de aula de nossas crianças, contribui, portanto, para desenvolver futuros leitores críticos e capazes de fazer inferências às obras das mais variáveis complexidades, assim como, promover através da leitura, reflexões acerca das questões raciais e tantas outras questões pertinentes da nossa sociedade.

A forma com que serão inseridas essas obras é que farão a diferença. Deve-se iniciar com livros ilustrativos, trabalhando a partir das leituras imagéticas, seguido de contos carregados de fatos que fazem parte da vivência desse público. Este é um método que poderia ser adotado também para o Ensino Fundamental I, que são os anos iniciais, quando o aluno ainda está em processo de alfabetização. É importante destacar, que o texto literário é o centro da obra e, por isso, as ilustrações servem como um complemento.

Deve-se sempre direcionar as leituras das crianças, desprendendo-as de estereótipos e incitando-as a verem os vários pontos de vistas que a obra assim permitir. E, assim como em qualquer outra fase estudantil, precisa-se montar um plano específico para este público, focar em trabalhar, no mínimo, 3 vezes por semana as obras literárias, perfazendo o total de 144 leituras por ano. Nesse sentido, a literatura assume o seu papel de formadora, levando os pequenos seres ao “conhecimento do mundo e do ser”, como aponta Antonio Candido (1972, p. 806), em ‘A literatura e a formação do homem’.

Para o final da fase do Ensino Fundamental I e adentrando o Ensino Fundamental II, que atendem, geralmente, crianças que estão na fase em que começam a desenvolver o senso crítico leitor, precisa-se de uma visão para além dos habituais gêneros trabalhados, o

que requerer trabalhos de leitura bem planejados e que tornem esses alunos pertencentes ao espaço escolar, como também, traga um significado a suas vidas, ao se deparar com leituras que carreguem uma história que não é a sua, mas se assemelha e o representa. Dessa forma, o docente vai construindo sua identidade.

A obra de Lázaro Ramos, 'Na minha pele', é uma excelente escolha para aplicar-se nessa fase e no Ensino Médio, seguindo os quatro passos indicados por Rildo Cosson (2014), já citados anteriormente, por ajudar a desenvolver um trabalho esplendoroso, pelo fato de Ramos ser um ator, o que facilita a sua familiaridade com a leitura da sua obra que favorece inúmeras possibilidades de atividades pós-leitura visto que as discussões apresentadas nesse livro são pertinentes e necessárias.

O primeiro passo seria trabalhar a obra por capítulos. Sabendo do cenário crítico que é a falta de interesse em leitura dos nossos alunos, essas seriam realizadas dentro do próprio espaço escolar, podendo até, ser associada a algum projeto de leitura. Dessa forma, ficaria à disposição do professor formar grupos ou até mesmo trabalhar individualmente, mas sempre levando em consideração as condições financeiras dos alunos que, muitas vezes, não conseguem comprar livros. Por isso, seria mais fácil agrupar, ficando a responsabilidade de adquirir os livros para a escola e, para o professor, a obrigação de fornecer periodicamente esse material aos alunos.

O livro contém 12 capítulos, em torno de 8 páginas cada um, sendo assim, se um professor possui em média 4 aulas por semana em cada turma, seria possível aplicar a leitura de no mínimo 2 capítulos por semana, pois, nesse livro, há capítulos com apenas 3 páginas. Após a realização completa da leitura, que ocorreria em, aproximadamente, um mês e meio, o professor, com alguns trechos destacados do livro, socializaria a leitura com todos, com a finalidade de sondar o que mais chamou a atenção dos estudantes e complementar com os trechos destacados. Em seguida, designaria as atividades práticas conforme o nível de cada turma.

Para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderia desenvolver uma atividade denominada por Rildo Cosson (2014), como 'Ilustrações', disponível em seu livro, 'Letramento literário: teoria e prática'. Isso ilustraria a leitura da obra que foi trabalhada em sala, com recortes, desenhos e expressões dos sentimentos e emoções que a leitura produziu nos leitores. Nesse sentido, deve-se buscar, através dessa atividade, despertar reflexões a respeito do preconceito racial, discriminação e levá-los a ver a importância de respeitar a cultura e as diferenças do outro.

Nas fases finais do Ensino Fundamental II, juntamente com o Ensino Médio, daria

para aplicar uma oficina denominada por Rildo Cosson (*op. cit.*), de ‘Feira Literária’. Seria o momento de os alunos fazerem parte da história. Poderíamos pensar, em um primeiro momento, numa peça teatral para apresentação, para toda a escola, juntando o Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Além disso, poderia acontecer do Ensino Fundamental II apresentar para o Ensino Médio e este, para o Ensino Fundamental. Essa seria uma forma de desenvolver suas potencialidades e, de certa forma, prepará-los ludicamente para a vida. Assim, mesmo que dramaticamente, os alunos seriam estimulados a compreender o que Lázaro Ramos quer dizer com o título ‘Na minha pele’.

Entende-se que não é fácil desenvolver projetos de leitura e aplicar atividades estimulando os alunos a participarem, mas é possível, precisando-se, apenas, reorientar a nossa forma de trabalhar a literatura em sala de aula, levando propostas convidativas e que estimulem a socialização dos alunos. Mas, acima de tudo, eles precisam aprender com a literatura, que a literatura poderá levá-los a alçarem voos mais altos e, através da imaginação, conhecerem outras culturas que lhes possibilitem compartilhar outros costumes. Que lendo, conhecendo e se identificando, nossos jovens se tornem futuros adultos justos sem preconceitos.

### **Considerações Finais**

Ao desenvolver este trabalho, compreendemos o quão longe ainda está de se conquistar um ensino de literatura completo e suficiente. Percebemos a falta de inserção de literaturas negras nas escolas e o quão a história dessa população é ocultada. Conseguimos sentir na pele, a dor causada por falta do sentimento de pertencimento racial, pela hierarquização de uma sociedade adoecida pela intolerância e pela falta de respeito ao próximo. Assim, preocupa-nos saber que muitos alunos se sentem acudados e não pertencentes ao espaço escolar norteados por um sistema discriminante.

Em contrapartida, enchemo-nos de esperanças ao saber que a escola é a instituição de maior responsabilidade na formação indentitária do aluno e que, mesmo com tantas dificuldades, existem meios criativos de trabalhar temas tão complexos como este, o que já é realizado em algumas instituições que buscam fazer diferente, assim como, professores capacitados e dispostos a abrir pauta para essas discussões.

Acreditamos que um dia sermos um país igualitário, apesar das conquistas e mudanças acontecerem paulatinamente. É preciso buscar mais! Lutar mais! E a forma que encontramos para participar dessa luta que é de todos é, cada vez mais, inserir literaturas negras, apresentando aos nossos alunos a pluralidade cultural, abrindo espaço para debater

essas questões.

## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: 1972.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: uso e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
- RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.
- ZILBERMAN, Regina. **A criança, o livro e a escola**. São Paulo: Global, 2003.

## LITERATURAS AFROBRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO MÉDIO DO IFRN: PROCESSOS IDENTITÁRIOS, DISCURSOS E TERRITÓRIOS

Davi Tintino Filho (UFRN/IFRN)<sup>66</sup>

### 1 Breve Transcurso pela Legislação Brasileira: da CF/1988 às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

Como parte introdutória de nosso relato, compreendemos ser necessário revisitar os atos normativos da legislação brasileira em vigência, que legitimam o trabalho desenvolvido no ambiente escolar. Iniciamos, assim, com o texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988); passamos pela Lei N° 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1996); pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (BRASIL, 2000); pelas Leis N° 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), que tratam, respectivamente, da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e do Ensino da História e Cultura Indígena e, por fim, debruçamo-nos sobre documentos institucionais: o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte (IFRN, 2012) e sobre o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, também de 2012.

---

<sup>66</sup> Aluno de doutorado do curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da UFRN, orientado pelo professor doutor Derivaldo dos Santos, com pesquisa em desenvolvimento na linha de Literatura e Memória Cultural, acerca da produção artística e intelectual do escritor Humberto Hermenegildo de Araújo. Contato davi.tintino@ifrn.edu.br

Destacamos, assim, que o Instituto Federal desenvolve todas as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2012, o qual apresenta, como princípio norteador, o papel social da instituição pautado numa formação humanística omnilateral, visando a formar o indivíduo para além de uma perspectiva exclusivamente técnica, considerando a complexidade do que é o ‘ser humano’:

[...] o surgimento do humano traz a marca de uma indefinição ontológica fundamental, configurada a partir de um campo de possibilidades que se abre para a construção desse mesmo humano em função de sua própria diversidade e da aceitação de sua própria incompletude [...] Sendo assim, a indefinição e a incompletude humanas desenvolvem-se a partir de um horizonte temporal que institui o contexto de aparecimento do ser humano (DANTAS; COSTA, 2012, p.40).

A visão humanística presente no ato normativo da Instituição coloca o ser antes da técnica e se encontra em consonância com a Lei Maior do estado brasileiro, a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), a qual, já em seu Artigo 1º, apresenta a ‘cidadania’ e a ‘dignidade da pessoa humana’ como ‘fundamentos’ para a existência do ‘Estado Democrático de Direito’ (BRASIL 1988, artigo 1º). Além disso, a Carta Magna, em seu artigo 3º, determina que, no território nacional, buscar-se-á “IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL 1988, artigo 3º. §IV). À luz do que determina a CF (BRASIL, 1988), refletimos, também, sobre a Lei das Diretrizes de Base da Educação (LDB), de 1996, a qual nos oferece um norte quanto às práticas desenvolvidas na nossa Instituição. Segundo o dispositivo legal em análise:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na **convivência humana**, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996. Destaque nosso).

Essa Lei evidencia a relação entre o direito e o dever a que a pessoa humana deve se submeter, ainda na condição de estudante, situação que caracteriza, a nosso ver, um dos pontos sensíveis na atualidade e que se revela como um dos desafios da educação nesse final da segunda década do século XXI: preparar o indivíduo para um convívio salutar com o outro e consigo mesmo, fundando-se na ética do respeito,

Da tolerância, da educação, da democracia. Mas não da tolerância como pura condescendência, ou indulgência que A tem ou experimenta com relação a B. Nesse sentido, a tolerância implica um certo favor que o tolerante faz ao tolerado. O tolerante, em última análise, é uma pessoa disposta, bondosa ou benevolentemente, a perdoar a ‘inferioridade’ do outro (FREIRE, 2018, p.25).

O desenvolvimento de práticas que promovam a paz social, no âmbito da educação, conforme delineia a perspectiva humanizadora de Paulo Freire, remete-nos também ao contexto de reflexões produzidas ainda na década de 1990, como ocorreu com o Relatório Jacques Delors (1998), o qual pensou, criticamente, na tensão existente na contemporaneidade, entre o outro e o mesmo, o que originou os pilares do ‘Aprender a Conviver’ e do ‘Aprender a Ser’, para a educação do século XXI,

É de louvar a ideia de ensinar a não violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros (DELORS, 1998, p.97).

Escrito há mais de duas décadas, esse Relatório apresenta a realidade tensa que se agravou, mais ainda até os dias atuais, uma vez que se acentuaram, drasticamente, os conflitos civis e militares, num contexto político hostil, em que o fascismo e a barbárie ressurgem e minam as relações, polarizam o país e acentuam as diferenças como motivo de embate e de extermínio do outro, fazendo entrar em choque os direitos e os deveres do sujeito, num estado definido como democrático pela Lei Maior da nação.

Surgem, nesse contexto de tensão social, os grupos minoritários em direitos que se configuram como o outro nas relações de conflitos. Tais grupos, por meio de ações afirmativas, ensejaram, então, a criação de outras duas leis que acompanharam as determinações presentes na CF/1988 e que foram contempladas, ainda que de forma parcial, na LDB (BRASIL,1996), nas leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), criadas como instrumentos que buscam coibir práticas segregativas e discriminatórias, por meio de um estudo sistêmico e legítimo, em sala de aula, da história e da cultura dos povos afrobrasileiros e indígenas. Reconheceu-se, com isso, toda sorte de miséria a que essas populações foram submetidas ao longo dos mais de quinhentos anos de existência do Brasil. Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000), em sua primeira parte, orientam que:

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a **Constituição** e a **LDB**, organizados sob três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade** (BRASIL, 2000, p. 62. Destaques nossos).

Sobressai-se, nesse momento, a importância de pensarmos o espaço escolar como um território no qual o diverso passa a ser uma constante legitimada – ao contrário da forma como a história apresentou, até então, o ser diverso maculado e naturalizado para a inferiorização. Compreendemos, ao contrário dessa visão manipulada, que a diversidade deve ser refletida, no caso das práticas pedagógicas, como parte de nossa identidade coletiva, de nossa condição humana, única, e, paradoxalmente, plural.

## **2 O ensino de literatura afrobrasileira nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura: um estudo da obra *Vozes Anotecidas*, de Mia Couto**

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio (2012) determina, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura III, o ensino do núcleo “Estudos da Literatura afro-brasileira e africana: discursos e territórios” (IFRN, 2012, p.41) para o terceiro ano do Ensino Médio. A fim de trabalhar esse componente curricular no ano letivo de 2018, realizamos a escolha das obras que seriam lidas ao longo do período letivo. Para o terceiro bimestre, determinamos o estudo da obra de contos ‘Vozes Anotecidas’ (2013), do escritor moçambicano Mia Couto, para a qual elegemos,

Uma perspectiva metodológica a um só tempo diacrônica e sincrônica, que procura encontrar não apenas as relações da literatura com o seu tempo, mas também os diálogos que a própria literatura mantém dentro dela mesma, dando saltos, provocando rupturas, morrendo e renascendo, se transformando. Aí estaria o verdadeiro sentido de historicidade do texto literário, um sentido de vida, de permanência, que difere do engessamento da historiografia descritiva e classificatória (CEREJA, 2005, p.200).

Ao adotarmos, assim, um trabalho que concilia as abordagens diacrônica e sincrônica do texto literário, objetivamos a reflexão acerca da obra, em diálogo com a história (africana e brasileira), com os conflitos, com as perdas e com os sentimentos da população humana construída por Mia Couto. Com isso, fundamentamos nossa prática amparada na complexidade da natureza humana, presente na parte introdutória do PPP (2012), momento em que reconhecemos o quão complexo é o ser humano em suas múltiplas dimensões (existencial, política, cultural, social) e como essa pluralidade ontológica é acessada por meio da linguagem, num diálogo entre o interior e o exterior do sujeito, a partir da compreensão das personagens que constituem as narrativas da obra do moçambicano Mia Couto.

Esse livro foi publicado, pela primeira vez, em 1986 e é composto por doze contos, em que se evidenciam personagens que vivem todo o conflito do processo de emancipação política de Moçambique, em 1975, até então colônia portuguesa. As vozes anunciadas no título podem ser compreendidas como as vidas de personagens anônimas, castigadas, em sua maioria, pela escassez de comida e pelos conflitos étnicos, que atingiram a maior parte da



população do país. A obra foi, então, apresentada às turmas, no início do ano letivo, quando lhes foi entregue a lista dos livros literários a serem lidos ao longo dos bimestres. Planejamos o trabalho para ser desenvolvido no quarto bimestre. Para isso, nós o dividimos em cinco etapas:

- 1) leitura de textos variados de contos, crônicas e poemas de Mia Couto;
- 2) exposição do contexto histórico em que a obra foi produzida e da vida do autor;
- 3) estudo do gênero textual ‘carta familiar’;
- 4) orientações gerais para a produção da carta;
- 5) leitura compartilhada e crítica dos textos produzidos pelos alunos.

Seguindo as fases planejadas, entre os textos motivadores escolhidos, utilizamos o poema ‘Identidade’, de Mia Couto, presente no livro ‘Poemas escolhidos’ (2016), o qual transcrevemos a seguir:

Identidade

Preciso ser um outro / para ser eu mesmo / Sou grão de rocha / Sou o vento que a desgasta / Sou pólen sem inseto / Sou areia sustentando / o sexo das árvores / Existo onde me desconheço / aguardando pelo meu passado / ansiando a esperança do futuro / No mundo que combato / morro / no mundo por que luto / nasço (COUTO, 2016, p.86).

O segundo texto lido e discutido em sala foi o poema *Biografia*, da mesma obra citada acima: “Todo o meu nascer / foi prematuro. / Agora, / em meus filhos / me vou dando às luzes. / Descendo, sim, dos que não de vir.” (COUTO, 2016, p.27).

O terceiro texto foi as de abertura da própria obra *Vozes anoitecidas*:

O que mais me dói na miséria é a ignorância que ela tem de si mesma. Confrontados com a ausência de tudo, os homens abstêm-se do sonho, desarmando-se do desejo de serem outros. Existe no nada essa ilusão de plenitude que faz parar a vida e anoitecer as vozes. Estas histórias desadormeceram em mim sempre a partir de qualquer coisa acontecida de verdade, mas que me foi contada como se tivesse ocorrido na outra margem do mundo. Na travessia dessa fronteira de sombra escutei vozes que vazaram o sol. Outras foram asas no meu voo de escrever. A umas e a outras dedico este desejo de contar e de inventar (COUTO, 2013, p.17).

Os três textos foram lidos, em sequência, com leves pausas entre um e outro. Ao final, suscitamos questionamentos que levaram os alunos a pensarem nas semelhanças e nas diferenças entre eles, no âmbito da linguagem, da temática e da estrutura, deixando-os à vontade para apresentarem suas próprias percepções, de modo que nos foi possível evidenciar a sensibilidade aguçada com/pela leitura dos textos. Essa atividade de “sentir o texto” encontra-se em conformidade com o pensamento de Gérard Langlade (2013), o qual propõe que:

As reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para “fora da literatura”, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a



sua dimensão reflexiva. A importância central do investimento subjetivo na leitura transparece claramente quando [...] nos atemos a descrever ‘a atividade leitora’. [...] É tarefa fácil encontrar aqui termos que fazem eco e dão todo sentido, todo seu alcance [...]: ponto de vista subjetivo, produção silenciosa, significação induzida, astúcia do prazer, invenção da memória... É dizer que o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor (LANGLADE, 2013, p.30-31).

Em sintonia com as palavras do autor, concordamos que, ao proporcionar o contato dos alunos com os textos motivadores de Mia Couto, conseguimos, a partir deles, introduzi-los na leitura profunda e pessoal da obra determinada para o bimestre. Os três textos, quando postos no mesmo contexto de leitura reflexiva, suscitaram a compreensão da ideia de identidade, das origens do sujeito, do processo autoritário que se estabelece no contato entre o mesmo e o outro, das particularidades da linguagem literária, do tempo da história e do tempo outro da literatura etc. Essas categorias analíticas foram, assim, apresentadas pelos alunos no primeiro momento da atividade, quando nos foi possível perceber “o ponto de vista subjetivo” (LANGLADE, 2013, p.31), antes mesmo de apresentarmos quaisquer tipos de observação teoricocrítica acerca dos textos de Mia Couto.

No caso da leitura da obra, propusemos a experiência de viver uma vida que é de outro, por meio do envolvimento emocional que a arte permite como o próprio artista moçambicano expõe no texto de abertura da obra, “o desejo de serem outros” (COUTO, 2013, p.17). Essa primeira parte da atividade de leitura do texto literário constitui-se como um momento de leitura individual, caracterizado por Annie Rouxel, como a atividade intelectual de “utilizar” o texto literário, isto é, “[...] utilizar refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si” (ROUXEL, 2013, p.152).

A essa etapa de utilização do texto pelos alunos, denotando uma perspectiva mais íntima e particular, seguiu-se a etapa de estudo do contexto histórico em que a obra foi produzida, da vida e da obra do artista, momento o qual consideramos necessário para que, a partir de uma perspectiva sociológico-dialética, fosse possível que eles relacionassem as histórias aos contextos históricos, político e cultural aos quais as narrativas dos contos se vinculam fortemente. Esse momento de nossa prática aproximou-se do outro tipo de experiência com o texto que procuramos possibilitar aos nossos alunos, atividade que é apresentada também por Rouxel, quando reflete sobre o ato de ‘interpretação/interpretar’,

Interpretar [interpretação] é uma atividade da esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra. [...] convoca algumas vezes, sobretudo, um saber sobre a literatura. [...] supõe uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior). [...] uma abordagem heurística fundada sobre inferências; [...] liga-se ao modo de pensar racional (2013, p.152-153).

Nessa parte do trabalho, ainda contemplamos o momento do estudo do gênero textual “carta familiar”, que, consideramos um dos pontos máximos de envolvimento e de experiência do aluno com a realidade vivida pelas personagens dos contos da obra, tendo em vista que, posteriormente, solicitaríamos a produção desse gênero, a partir da livre escolha de cada aluno, de sua leitura individual.

Os alunos leram, então, todos os contos e, num prazo estabelecido e sob a nossa orientação, produziram cartas, colocando-se como personagem de um dos contos, a qual resolveu escrever para o autor, Mia Couto, seu criador, expondo todas as suas angústias, dores e sofrimentos. A escrita da carta, na qual predominou o uso emotivo/expressivo da linguagem, significou o auge da experiência de leitura e, conseqüentemente, escritora, pois cada estudante teve que, de fato, colocar-se no lugar do outro, do sujeito socialmente excluído, segregado pela cultura do dominador e pela história.

Nessa etapa da prática, à luz do que determina o princípio constitucional acerca da dignidade da pessoa humana, compreendemos que faz parte de nossa missão, como educadores, proporcionar momentos que possibilitem o colocar-se-no-lugar-do-outro, sendo esse outro parte de uma população historicamente usurpada em seu direito de ser humano, resgatando-lhe a dignidade, ainda que por meio do tempo e do espaço que só a arte consegue fazer tão bem,

Questões, até pouco tempo, não levadas seriamente em conta, mas que as pesquisas e os debates de caráter pedagógico relativo à construção das identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado serem relevantes dimensões na atuação profissional dos/as professores/as. É nesse ponto que a diversidade etnicocultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores/as e às práticas educativas e não escolares (GOMES; SILVA, 2011, p.14).

A escrita preme de sentimento, a partir de um gênero comum no cotidiano das pessoas, significa que buscamos, por meio de nossa prática, despertar o ser crítico de cada um para sentir o outro, viver o outro e irmanar-se com outro, dando-lhe voz. Percebemos, assim, mais uma vez, a experiência de leitura do texto literário, na perspectiva da utilização individual (ROUXEL, 2013), já que o aluno ganhou autonomia para escolher a personagem com a qual, por algum motivo, identificou-se, assumindo a sua personalidade, a sua condição humana usurpada pela história do dominador.

Como parte final de nossa ação, planejamos, ainda, um último evento: aulas nas quais as cartas fossem lidas e apreciadas por todos, caracterizando uma situação permeada por forte emoção (vários alunos, ao principiarem a leitura de seus textos, tiveram que realizar pausas porque se emocionaram com a realidade que eles mesmos edificaram), finalizando o

ciclo iniciado com a própria escolha da obra e finalizado com a escrita expressiva do gênero que possibilitou adotar uma identidade que não era deles, mas que passou a ser no instante em que sentiram, ainda que ficcionalmente, o que é ser o outro.

### **3 Considerações finais: uma prática pedagógica e o engajamento em prol de minorias historicamente segregadas**

O momento da emoção vivido pelos alunos – e também por nós – fez-nos perceber que adotamos uma grande responsabilidade, ao levarmos, para o ambiente escolar, assuntos e experiências que são espinhosos porque tocam em aspectos subjetivos e que fazem parte da vida de muitos alunos, em suas vidas particulares. Isso significa dizer que

Ao assumirmos essa postura é preciso também considerar que a proposta de construção de uma pedagogia multicultural, que valorize e respeite as diferenças, significa lidar com os conflitos, os confrontos, as desigualdades. Para se construir experiências de formação de professores/as que incorporem e visem a uma educação multicultural que respeite as diferenças é preciso discutir-se as lutas sociais e inserir-se nelas (GOMES; SILVA, 2011, p.16).

O processo de educação, para se reconhecer como sujeitos autônomos e detentores de direitos, remetem-nos, como professores de literatura, a um engajamento social, que é perpassado por situações de conflitos entre nós e os nossos alunos, processo, muitas vezes dolorosos, mas necessários. Esses que vivem um momento de autoafirmação, de consciência acerca do processo histórico dominante, que constrangeu toda uma comunidade, difundindo a ideia, por exemplo, de que são filhos de ex-escravos, naturalizando a condição, precisam ser expostos no ambiente escolar, possibilitando ressignificar o passado e trazendo à tona o verdadeiro contexto em que se estabeleceu o processo de submissão.

A literatura surge, então, como um direito, porque possibilita enxergar o passado personificado, experienciado com nomes, locais, sentimentos, situações vividas por aqueles que são nossos ancestrais. Orientamos, aos nossos alunos sobre os personagens que devem ser compreendidos como representações literárias de indivíduos que passaram toda a vida acreditando serem mínimos, um nada existencial, como pode ser notado com uma das personagens cuja ‘voz adormeceu’, pertencente ao conto ‘A fogueira’: “Passou os dedos magros pela palha do assento e continuou: – Somos pobres, só temos nada. Nem ninguém não temos. É melhor começar já a abrir a tua cova, mulher.” (COUTO, 2013, p.22).

As vozes, que falam nesse conto, assim como todas as outras vozes presentes nas demais narrativas, foram como sugere o próprio título unificador da obra, ‘anoitecidas’, isso é, silenciadas pela dominação que recaiu sobre o país com o poderio português, do mesmo modo como ocorreu com o Brasil, no século XVI. A literatura revela-se, então, como um

direito, porque nos serve como caminho para o conhecimento que nos fora negado, dando-nos o direito à fala. Sobre isso, Antonio Candido (2017, p.176) nos faz recordar o seguinte:

[...] eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

Quando planejamos a realização do projeto de leitura que aqui relatamos, tivemos como motivação primeira, proporcionar a leitura de uma obra pela qual fosse possível entender o passado de um povo reduzido à condição de colônia (e, portanto, inferior à matriz), por meio da expressividade da linguagem literária, denotando, ao mesmo tempo, a sensibilidade e a experiência de indivíduos que não entraram para a história (quando muito, apareceram e aparecem na forma de dados estatísticos oficiais, como, por exemplo, o número de mortos). Nesse aspecto, compreendemos ser um direito dos alunos, atualmente, o acesso ao passado que fora omitido, que não entrara para a história, porque fazia parte do jogo dominante-dominado ocultar as vidas que pereceram para que uma parcela rica continuasse a perpetuar seu poder. Sobre isso, Benjamin indaga nos fazendo pensar que:

[...] não somos tocados por um sopro do ar que envolveu nossos antepassados? Não existem, nas vozes a que agora damos ouvidos, ecos das vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, então existe um encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Então, alguém na terra esteve à nossa espera. Se assim é, foi-nos concedida, como a cada geração anterior à nossa, uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. (BENJAMIN, 2012, p.242)

A leitura da obra de Mia Couto materializa a experiência pensada por Benjamin, na medida em que passamos a conhecer as vidas que amargaram no processo de dominação (e por que não dizer aniquilação...). Ao lermos cada conto, somos apresentados, de maneira muito próxima, à experiência de milhões de pessoas que tiveram suas vidas, suas intimidades e suas identidades desprezadas e abatidas pela supremacia portuguesa no século XVI.

Evidenciamos, ao final deste relato, que foram produzidas 132 cartas, de um total de 145 alunos matriculados (entre os quais 13 não participaram, ou por evasão ou por não quererem, de fato, participar do trabalho). Nesses textos, os alunos, com base no desafio que lhes foi proposto, deram vida às vozes silenciadas e sofridas. Seguindo o planejamento, realizamos sorteios para organizar a lista de apresentações, para as quais utilizamos uma média de 12 horas-aula, considerando os horários, no turno de matrícula, e horários em turno inverso.

O resultado atingido foi, a nosso ver, altamente satisfatório, dada a participação massiva de 91% dos alunos na atividade e, principalmente, pela qualidade dos textos produzidos, nos quais constatamos uma significativa qualidade estética relacionada às realidades vividas pelas personagens dos contos. A linguagem literária revela-se, nesse contexto, como ponte para a difusão de uma mensagem sensível acerca das relações conflituosas sentidas pelos alunos, no qual eles atuam como leitores e partícipes das experiências vividas pela população de personagens das doze narrativas de Mia Couto.

Isso nos fez perceber que, através de uma planejada proposta de leitura da obra literária, é possível propor uma atividade pedagógica que provoque, a um só tempo, o autoconhecimento e também o entendimento de como se dá o processo de construção histórica entre povos dominados e povos dominantes. Essa relação constitui-se como uma relação indissociável entre a produção identitária e a alteritária, aspecto destacado pelos estudantes, na condição de escritores, refletindo acerca da população de Moçambique representada nas histórias, pensando em sua condição do outro, oprimido pelo poder do colonizador português. Sobre o poder em questão, referenciamos Barthes (2013, p. 11-12), para quem há:

[...] por toda parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupo de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes “autorizadas”, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância. Adivinhamos então que o poder está presente nos mais finos mecanismos de intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe. [...] o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico: expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, regerminar no novo estado de coisas.

A perspectiva de Barthes – que visualiza o poder como uma força potente, difusa em todos os lugares e capaz de se regenerar, como um membro que cresce, ainda que cortado – leva-nos a acreditar que a literatura é um território no qual e por meio do qual o dominador estabelece-se como supremo, abaixo do qual todas as outras formas de existir estão presentes e condicionadas. Cremos que, se a literatura é espaço de difusão e de consolidação do pensamento dominante, a própria literatura deve, todavia, surgir como antídoto para reverter os efeitos danosos provocados pelo mal que ela mesma aplica.

Por muito tempo, o conceito de literatura esteve condicionado ao de cânone, de clássico, esteve associado à perspectiva dominante de matriz europeia, através da qual se estabelecia o parâmetro, a régua como mensurador do que deveria, ou não, ser considerado como texto artístico, de qualidade irrepreensível; na mesma proporção em que outros

autores e obras que não se encontravam salvaguardados pelo selo da qualidade, como os de matriz africana e latinoamericano, eram banidos de salas de aula, maculados e sem uma identidade reconhecida.

Ensejamos, pois, essa reflexão, no momento em que encerramos o relato de nossa experiência pedagógica com a leitura de um livro excluído do rol de obras clássicas, visto que acreditamos que os processos de formação e de transformação de consciência passam também pela leitura significativa de livros que sejam representações de vozes silenciadas, que trazem à tona a língua (e a vida) de populações secularmente relegadas a subvidas e, conseqüentemente, ao esquecimento. Ainda com Barthes (*op. cit.*), com uma reflexão necessária ao estudo da literatura (corriqueiramente, definida como a ‘arte da palavra’, ou seja, como a própria experiência expressiva sobre a língua), pensamos a língua/linguagem como norma, enquanto poder,

A linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva. [...] Assim, por sua própria estrutura, a língua implica uma relação fatal de alienação. Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda língua, é uma rejeição generalizada. [...] a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer. Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder (BARTHES, 2013, p.13-14-15).

Na relação-conflito entre o poder que impõe e a resistência que surge em decorrência, por exemplo, da imposição político-cultural, a língua resiste à própria língua, enquanto ‘código’, que sujeita, que manda, que mata, dada a sua própria natureza fascista, de dominação. Isso se evidencia pelo olhar crítico do fabulador Mía Couto quando cria personagens simples e sábias, processo que é corrente em toda a sua obra. No conto ‘De como o velho Jossias foi salva das águas’, percebemos as marcas da usurpação portuguesa e a crítica à língua do dominador, quando o personagem Jossias, ao ser resgatado de uma inundação ocorrida numa dada região de Moçambique, faz-nos refletir com a sua sabedoria de homem velho e abandonado à própria sorte:

A água crescia, as coisas e os bichos era só nadarem. Quando tudo em volta era só fumo da água apareceu um barco a motor que trazia dois pretos e um branco. **Foi este que falou. As coisas que disse foi no respeito que nunca ouvira. Que palavras eram essas, afinal? Sempre foram asneiras a subirem-lhe no nome, a língua dos portugueses a disparar-lhe na família. Agora, essa língua não tinha maneira de patrão?** [...] (COUTO, 2013, p.111. Destaques nossos).

Retomando, mais uma vez, o pensamento de Benjamin (2012) acerca do tempo e do resgate de toda uma população apagada da história, como é evidenciado na passagem da

narrativa de Mía Couto, percebemos um encontro de saberes que denotam pensar o acesso à literatura como o direito de rememorar uma época que, fisicamente, não foi nossa, mas que pertenceu aos que nos antecederam, dos quais escutamos sua sabedoria, o clamor de suas vozes, de fato, silenciadas, mas resgatadas por meios que o texto literário possibilita.

A língua experienciada, literariamente, na voz do homem anônimo Jossias, presta-se à representação do real, de uma vida até então silenciada, como uma forma de “trapaça salutar” (BARTHES, 2013, p.17), à ordem dominante, como resistência à “língua dos portugueses” (COUTO, 2013, p.111).

Nesse sentido, concebemos que, ao proporcionarmos aos alunos o acesso ao texto artístico, ao conhecimento outro que ele dispõe, ensejamos um processo de formação intelectual crítico (por isso, de emancipação), que compreende o estudo da literatura como um direito pertencente “aos bens incompressíveis, isto é, os que não podem ser negados a ninguém” (CANDIDO, 2017, p.175).

Por essa reflexão, pensamos que a nossa prática docente agrega-se ao montante de atividades que são desenvolvidas, em estabelecimentos de ensino por todo o Brasil, como parte do processo histórico de busca pela igualdade em todos âmbitos. Para além de ações que podem soar como gestos de benevolência e caridade, como pontuam Candido (2017) e Freire (2018), possibilitamos que a comunidade escolar do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) formada por um significativo percentual de estudantes descendentes de etnia africana, tivesse acesso à literatura que enseja o pensamento crítico e emancipador, com suas narrativas de resistência, de luta, de sofrimento.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.396 das Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 10.639 da Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afrobrasileira**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645 da Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afrobrasileira e Indígena**. Brasília: MEC, 2008.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017, pp.171-193.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

COUTO, Mia. **Poema escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DANTAS, Anna Catharina da Cosa.; COSTA, Nadja Maria de Lima. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva – Documento-base**. Natal: IFRN Ed., 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. Brasília, DF, MEC, UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 6.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma Integrada, presencial**. Natal-RN, 2012.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, pp. 24-38.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção das obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, pp.151-164.



## **A CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Givanilton de Araújo Barbosa<sup>67</sup>

### **Introdução**

O presente trabalho tem por objetivo principal compreender os marcos institucionais e epistemológicos que estabelecem a Educação para as Relações Étnicas. Ao adotar um campo empírico escolar, visa considerar as especificidades da localidade e comunidade escolar para além da sala de aula e dos muros de uma escola do campo (FERNANDES, MOLINA, 2004).

A análise percorre os marcos institucionais conquistados, refletindo academicamente os processos de implementação desses marcos institucionais, reconhecendo as especificidades de comunidades camponesas e quilombolas para legitimá-las como tais. Na oportunidade, espera-se assimilar o estudo vinculado ao grupo de atingidos por barragem,

---

<sup>67</sup>Mestrando em Antropologia Social pelo Programa de pós-graduação de antropologia, licenciado em Ciências Sociais e Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura, Sociedade e Ambiente (GIPCSA/CNPq) todos na Universidade federal da Paraíba. givaniltonbarbosa10@gmail.com

estimular o contato dialógico com essa realidade sociocultural do interior do Estado da Paraíba, introduzir o tema e o emprego de métodos e técnicas de abordagem à pesquisa antropológica.

Ao adotar um percurso metodológico, com abordagem epistemológica que busca compreender de forma o mais dialógica possível, discussões sobre os marcos institucionais acerca da proposta de inserção de Leituras africanas e afrobrasileiras na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, considerando o contexto escolar de tal comunidade. Além disso, levam-se em conta os marcos institucionais brasileiros como as Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) e os Decretos nº 7.352/10 (BRASIL, 2010) e Resolução nº 7.824/12 (BRASIL, 2012).

Busca-se expressar e “percorrer por linhas gerais o delineamento da maneira pela qual nossa compreensão de nós mesmos e dos outros - nós mesmos entre outros – é influenciada, não só pelo intercâmbio com nossas próprias formas culturais, mas também, e de maneira significativa, pela caracterização que antropólogos, críticos, historiadores e outros fazem das formas culturais que nos são alheias, transformando-as depois de retrabalhadas e redirecionadas em secundariamente nossas” (GEERTZ, 1997, p. 17-18).

É de suma importância, portanto, compreender os processos educativos, o que poderá contribuir, de forma enriquecedora, para elucidar especificidades socioculturais quilombola, indígena, camponesa, ribeirinhas e outras, para, assim, criar relações significativas no âmbito de um processo formativo politicopedagógico e curricular atrelado à escola rural e à sua comunidade como campo empírico, adotando epistemologias decoloniais, dados etnográficos e um olhar antropológico como devir.

## **Desenvolvimento**

Quando se dedica estudar o campo, trata-se essencialmente, de estudar as especificidades territoriais e culturais que envolvem a formação social das populações camponesas e suas especificidades, de modo geral, levando em conta, sobretudo a trajetória de populações camponesas, quilombolas que se reconhecem como tais e indígenas cada comunidade com suas especificidades.

Ao realizar breve trajetória de estudos e pesquisa voltados para pequenas populações do campo, Wanderley (2004, p. 94) mostrou que os primeiros se deram por volta de 1970. A autora citada diz que, o que mais chama a atenção dos estudiosos naquela época são os dados alarmantes da precariedade social e pobreza. Até mesmo pelo projeto de desenvolvimento capitalista adotado pelos governantes da época, a autora citada ainda

afirma que os anos de 1980 mostraram um quadro muito mais perverso, pois “continuou a crescer a desigualdade na distribuição da renda com o agravante de que agora os pobres se tornaram ainda mais pobres” (WANDERLEY, 2004, p. 94).

Destarte, o projeto de urbanização do país ocorre de forma acelerada e, por outro lado, o meio rural dinâmico supõe a existência de uma população que faça dele um lugar de vida e de trabalho e, não apenas, um campo de investimento ou uma reserva de valor, ou seja, estava acontecendo outro projeto de industrialização do meio rural (Campo). E com isso, acarreta a perda de forma gradativa da vitalidade dos espaços rurais, que gera o que se pode chamar a ‘questão rural’ na atualidade, emerge precisamente, quando se ampliam, no meio rural, os espaços socialmente vazios.

Wanderley (*idem*) aponta para um dado importante, que esse fenômeno ocorreu ou vem ocorrendo de maneira internacional, na maioria dos países considerados de capitalismo avançado, o que vem acontecendo onde a população rural, particularmente a sua parcela vinculada à atividade agrícola, tem a constituição ou a reprodução do seu patrimônio ameaçado, e onde as condições de vida dos que vivem no campo, sejam ou não agricultores, não asseguram a ‘paridade’ socioeconômica em relação à população urbana, ou pelo menos, a redução da distância social entre os cidadãos rurais e urbanos.

Nos últimos anos, a sociedade brasileira parece estar criando um olhar novo sobre o meio rural (Campo/Cidade). O rural visto sempre como a fonte de problemas – desenraizamento, miséria, isolamento com alguns avanços, o esperado é o rural se tornar campo, ou seja, para a autora citada, a partir do momento que o rural se torna objeto de estudo de diversos pesquisadores o território rural é percebido como portador de ‘soluções’ (*idem*, 2004, p. 95).

Ou seja, a percepção positiva crescente, real ou imaginária, encontra no meio rural, alternativas para o problema do emprego, da reivindicação pela terra, inclusive, dos que dela haviam sido expulsos, para a melhoria da qualidade de sua vida, através de contatos mais diretos e intensos com a natureza, até mesmo de forma intermitente, isso é, aqueles indivíduos que vivem em trânsito entre o rural e o urbano e através do contato mais intrínseco das relações sociais com os habitantes do campo.

Em destarte, a autora mencionada teria mencionado, de forma muito breve, a mudança de ‘rural’ para ‘Campo’. Isso implica que mudanças ocorram nas estruturas sociais e econômicas. Com o advento de pesquisas que adotam o rural como objeto de estudo, ocorre, de forma significativa, as pequenas populações se autoreconhecerem como tais. Em

suma, quando se fala em desenvolvimento, menciona-se a comunidade a se organizar de forma sistematizada para o seu ethos, isso é, reaver sua identidade e pertencimento ao lugar.

Outro acontecimento importante é a inserção, na comunidade acadêmica, no âmbito das universidades, como produtoras de conhecimentos voltados ao melhoramento da qualidade de vida dessa coletividade, por meio de novas alternativas agrícolas, inserção de tecnologias e com a criação de uma política de Educação do Campo no Brasil envolvendo povos camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores todos que se reconhecem como tais. Wanderley (2004, p. 96) aponta para uma dinâmica dos processos sociais no ‘meio rural’, ao afirmar que há três dimensões centrais e indissociáveis do chamado processo de desenvolvimento rural sustentável:

I - A dimensão econômica, que contempla a crise dos setores tradicionais e as possibilidades dos novos setores emergentes, particularmente no que se refere à geração de emprego e renda; II - A dimensão sociopolítica, que nos remeterá para as questões ligadas à vida política (cidadania, poder local, políticas públicas), às condições de vida (que acolherá, entre outros, estudos sobre pobreza rural e estratégias de sobrevivência); à sociabilidade (na qual se incluem os modos de vida e as relações do meio rural com o meio urbano) e à construção das identidades sociais (cultura, identidade local, gênero e geração, etc) e, III - A dimensão sociocultural e ambiental, que engloba todos os aspectos referentes às relações sociedade-natureza e à construção/reprodução do patrimônio cultural e natural locais.

Isso significa que as relações campo e cidade se dão no lugar de vida, isso é, no lugar onde se vivenciam as particularidades do modo de vida e referência identitária e lugar de onde se vê e se vive o mundo. Nesses termos, Wanderley (2004, p. 96), aponta para considerar os agentes sociais (que transitam entre Campo e Cidade) que configuram uma diversidade e que são responsáveis por sua transformação, como agentes sociais que consideram o meio rural (Campo) em lugar de vida, moradia, trabalho - tendo como principal referência o desenvolvimento da agricultura familiar.

### **Educação para as Relações Étnicas**

As Leis Federais 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) são exemplos de legislações articuladas diretamente à valorização das diversidades etnicorraciais no âmbito da educação em todos os níveis. Foram realizados estudos relacionados ao ‘estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena’, isso é, à obrigatoriedade de implantar na Educação Básica esses conteúdos visando à valorização do patrimônio histórico cultural afrobrasileiro e dos povos indígenas, com a inserção de uma educação comprometida com a eliminação da discriminação etnicorracial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro e do índio na construção da história do Brasil,

[...] torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos diferentes níveis da educação brasileira, que demanda a inserção de uma educação comprometida com a eliminação da discriminação etnicorracial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro e do índio na construção da história do Brasil e que essa obrigatoriedade esteja presente nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (BRASIL, 2008, p. 1).

Nesse sentido, seu conteúdo programático, também se coaduna e se compromete com os diversos aspectos da história e da cultura, que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos, que referenciam o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional.

Dessa maneira, a cultura negra e indígena almeja resgatar as suas contribuições nas áreas social, econômica e política no que diz respeito à constituição da história do Brasil, como também, reavendo os diversos aspectos dessa história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

### **Educação do Campo**

As discussões a respeito da Educação do campo vêm se ampliando cada vez mais nos espaços acadêmicos e com repercussões significativas nas escolas do campo, resultando, assim, em conquistas de direitos. Tal modalidade de educação é considerada como um novo paradigma que busca contribuir com a transformação da realidade social e educacional do campo, do meio rural, e consolidar um novo modelo educacional que possua a marca de uma educação libertadora, emancipadora contribuindo assim, com a luta e conquista da sociabilidade do campo.

Dessa maneira, por via da interdisciplinaridade, pode-se dialogar com diversos saberes e práticas, problematizando e refletindo sobre a realidade social e mudanças constantes provocadas pela ação humana. Disciplinas como Antropologia, Educação do Campo e tantas outras Ciências podem contribuir com o processo formativo crítico de reconhecimento dos modos de vida do indivíduo e o seu grupo social e em sociedade, o que implica conhecer o lugar em que os grupos sociais estão inseridos.

Retomando a interdisciplinaridade para os estudos de idosos, pode ser enriquecedor por reunir saberes para o entendimento sobre o envelhecimento humano vinculado ao campo (zona rural), tendo em vista que a vida do campo se dá na criação de lugar, apontando, também, o conceito de lugar, no ponto de vista de Escobar (2005) ao afirmar que um dos principais conceitos para entender o lugar, realiza-se na ‘experiência de uma localidade específica’, com algum grau de enraizamento, conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja

construída e nunca fixa, sendo importante na vida da maioria, ou até mesmo de todas as pessoas, a adoção de um sentimento de pertencimento.

Outro aspecto preponderante está em compreender os modos de vida dos Povos Ribeirinhos, que são povos ou comunidades residentes às margens de rios, vivem de pesca, caça, coleta e agricultura. Para definir o conceito de comunidades tradicionais, que contempla o desenvolvimento sustentável, temos como referência o Decreto nº 6.040/07, (BRASIL, 7 de fevereiro de 2007), que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: São grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição e III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais voltados para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras (BRASIL, 2007, p. 1).

Pensando nisso, o conceito de comunidade tradicional nos dá aporte teórico enriquecedor para compreender o processo de construção de uma política de educação do campo. O conceito de Educação do Campo aqui estudado leva em conta o Decreto nº 7.352/10, (BRASIL, 4 de novembro de 2010) que leva em consideração o processo de construção da identidade, do território, da produção de cultura, da construção de saberes e fazeres, do sentimento de pertencimento de um povo ao lugar campo.

A Política de Educação do Campo se dá por incentivo dos movimentos sociais camponeses históricos e revolucionários, tanto brasileiros como internacionais. Uma Educação cultuada dentro do Movimento Sem Terra, adotando especificidades das famílias e dos participantes de modo geral pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA),

A ideia de criação da Política Educacional de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA, na Universidade de Brasília (UnB) promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com a UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB no processo de construção partindo de estudos, pesquisas e reflexões realizadas a respeito das diferentes realidades do campo (FERNANDES & MOLINA, 2004, p. 5).

Nesse sentido, segundo os autores citados, foi nessa oportunidade que, de 1997 a 2004, aconteceu a especialização da Educação do Campo através de diversos movimentos sociais, discutindo a escolarização das populações do campo, construção de materiais

didáticos apropriados, valorizando as práticas dos educandos possibilitando maior participação nos seminários locais, regionais e nacionais (FERNANDES & MOLINA, 2004, p. 6).

A importância do Decreto nº 7.352/10 (BRASIL, 4 de novembro de 2010) está em reconhecer e valorizar as populações do campo, contemplando, de forma enriquecedora os idosos, valorizando sua experiência de vida e repassando para novas gerações. O referido Decreto também aprova a Política de Educação do Campo, considerando a origem das experiências dos povos do campo, ao longo do processo de lutas em resposta às desigualdades educacionais, culturais e da ausência de escolas de qualidade que garantam o direito desses povos à educação de qualidade, contemplando suas culturas e modos de vida. Assim, fica indispensável citar o artigo 2º, que afirma os princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - Incentivo à formulação de projetos politicopedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p.1).

Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 1), a Educação do Campo é analisada a partir do conceito de território - como espaço político onde se realizam determinadas relações sociais desenvolvendo projetos de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental contribuindo com a transformação da realidade. De tal modo que, “trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola” (MOLINA, 2004, p. 4).

Isso nos remete a uma reflexão a respeito do campo, que requer o envolvimento, tanto de Educação escolar, quanto de Educação profissional tecnológica, como formulação de políticas educacionais, culturais e de formação profissional para o trabalho qualificado do campo vindo a contemplar, também, aqueles que estão à frente das experiências vinculadas e enraizadas ao campo, fazendo com que ele se torne um atrativo para as novas gerações,

contribuindo com a construção do diálogo, da harmonia e da reciprocidade entre campo e cidade.

Sousa (2008), afirma que a concepção de Educação do Campo, leva em conta a alteridade e valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses, e também contempla, de forma enriquecedora, os modos de vida dos povos ribeirinhos e de comunidades tradicionais, enfatizando que o campo é um lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social, ocupação, meios de desenvolvimento e modificação do ambiente para novos modos de vida. Ressalta-se, portanto, que “a educação do campo expressa uma nova concepção de vida quanto ao campo, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da Educação” (SOUSA, 2008, p. 1090).

### **Resultados e discussões**

Nessa perspectiva, partindo de um olhar antropológico, esta pesquisa foi iniciada no ano de 2016 por via de um projeto de extensão universitária em uma escola do campo de um reassentamento de famílias atingidas por barragem. Com média de 400 habitantes, a comunidade Sítio Cajá está localizada na zona rural pertencente ao Município de Itatuba no agreste do Estado da Paraíba a, aproximadamente, 125 km de João Pessoa (BARBOSA, 2017).

A pesquisa deu continuidade aos trabalhos já iniciados, tanto na discussão epistemológica quanto no campo empírico, e ao exercício antropológico de análise das condições dos reassentados, coordenadas para exercitar métodos e técnicas de Antropologia para o levantamento de bibliografias, pesquisas de campo, elaboração de dados empíricos, registros fotográficos e sistematização dos dados coletados.

O olhar antropológico aqui difundido considera o campo como espaço de vida, Educação, lugar de trabalho e renda, lazer, produção de culturas, sociabilidades e relações de poder, levando em conta as novas alternativas sustentáveis para a reprodução social das populações camponesas e, em vista disso, para compreender a diversidade de culturas (GEERTZ, 1997).

As primeiras reflexões surgem a partir das experiências pedagógicas por meio da extensão universitária em escola do campo, na qual, foi entendida a ausência de temáticas de natureza africana no âmbito escolar. Tendo como fator principal deste estudo a abordagem da Educação para as Relações Étnicas, buscou-se compreendê-la para além da sala de aula e dos muros das escolas, valendo reforçar alguns marcos institucionais primordiais do ponto de vista jurídico e essencialmente para os povos que querem seu espaço. Essas são,



portanto, questões inerentes à Educação e Cultura que são de suma importância serem cultuadas no processo formativo dos sujeitos em sociedade.

Diante disso, retomo o artigo 2º do Decreto nº 4.887/03 (BRASIL, 2003) que afirma:

Os quilombos são grupos etnicorraciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, como também, a presença das comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional, tanto no campo quanto nas cidades.

Tendo em vista os significativos avanços, a Lei nº 12.288/10 (BRASIL, 2010), instituiu o Estatuto da Igualdade Racial que, em seu artigo 1º, objetiva garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Com isso, outro avanço significativo para com a população negra situa-se no âmbito da Educação Escolar, de forma que fica culturalmente definido na Resolução nº. 7.824/12, (BRASIL, 11 de outubro de 2012) e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica discutindo a Educação escolar para essa comunidade que apresenta profundas especificidades, podendo dialogar com a Política de Educação do Campo, tendo em vista que ambas caminham para a mesma direção.

Os desafios são inúmeros para a efetividade da Educação Escolar Quilombola, como também para a implementação da Política de Educação do Campo (Escola do Campo). Com a expansão territorial do Brasil, encontra-se em processo o reconhecimento das comunidades Quilombolas, a dispersão de populações quilombolas entre rural e urbano, apontando que essa população não possui escolas adequadas às suas necessidades e situadas no território quilombola. Outro fator refere-se a crianças, jovens e adultos quilombolas que são transportados para fora de suas comunidades de origem.

Já no ponto de vista geográfico, territorial, as populações residentes no Campo (zona rural) ainda precisam se deslocar para a zona urbana para terem acesso à escola, visto que a partir de suas residências, o acesso é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, além do currículo das escolas localizadas na zona urbana, muitas vezes, estar longe da realidade histórica e cultural desses alunos e alunas residentes no Campo (zona rural) (CARRIL, 2017).

Em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e com a Política de Educação do Campo, essas comunidades carecem de Pedagogias próprias, respeito às suas especificidades etnicorraciais e culturais e de práticas

pedagógicas adequadas às suas especificidades, que exigem, sobretudo, uma formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos para cada comunidade.

Por fim, ao retomar o diálogo com professores (as) comprometidos(as) engajados com Educação Escolar Quilombola e com a Política de Educação do Campo, percebe-se que ainda é necessária a reafirmação dos marcos institucionais, pois estes representam avanços conquistados por meio dos Movimentos Sociais e lutas cotidianas da população negra e camponesa, pois esses povos esperam uma educação brasileira adequada a eles e que seja reconhecida nos espaços escolares e não escolares, valorizando seus saberes tradicionais e ancestralidades.

### **Considerações Finais**

Neste estudo foram discutidas pontualidades inerentes à formação do Programa Político Pedagógico e Curricular sobre uma escola da zona rural e inserção dessa da política de educação do campo e estudos das relações etnicorraciais, partindo de análises dos marcos institucionais. Essas inquietações foram motivadas com base em estudos da teoria antropológica, dos marcos institucionais da educação brasileira referentes ao tema que foi discutido no corpo deste texto e do trabalho de campo para o Curso de Extensão Universitária.

De maneira geral, a intenção foi, inicialmente, atentar para a compreensão do ponto de vista antropológico e das relações etnicorraciais constituídas historicamente no Brasil. Destarte, espera-se que haja o envolvimento dialógico na comunidade, capaz de constituir trocas de saberes locais, isso é, o contato dialógico com ancestralidades de Matriz Africana, o camponês, ribeirinho, indígena visando à diversidade social e cultural local.

Por fim, buscou-se a oportunidade de Formação Continuada em Leituras Africanas e Afrobrasileiras, de modo que haja a aquisição das práticas pedagógicas de combate às desigualdades e à discriminação em sala de aula e, de modo geral, no espaço escolar.

### **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL **Decreto nº 7.824/12**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: 20 de outubro de 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.288/10**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: 20 de julho de 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.352/10**. Institui a Política de Educação do Campo. Brasília: 4 de novembro de 2010.

BRASIL. **Lei Federal 11.645/08**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira e Indígena. Brasília: 10 de março de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.040/07**. Institui a Política Nacional de dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: 7 de fevereiro de 2007

BRASIL. **Decreto nº 4.887/03**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por Comunidades Quilombolas. Brasília: 20 de novembro de 2003.

BRASIL. **Lei Federal 10.639/03**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira. Brasília: 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

BARBOSA, G. A. **Educação ambiental crítica: experiência em escola de um reassentamento de atingidos por barragem na Paraíba**. [Monografia de Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura]. Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2017.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

GONÇALVES, Dinalva Pereira; OLIVEIRA, Ana Julia Viegas Gomes e SANTOS, Maria José Albuquerque. ESCOLA, POBREZA E CURRÍCULO: um olhar a partir das percepções de docentes e educandos de uma comunidade no interior do Maranhão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1077-1096, set.-dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnicorraciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan-Abr 2012, p.98-109.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. Introdução. *In*: GEERTZ, C. **O saber local**. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. *In* GEERTZ, C. **O saber local**. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Editora LTC, 1989.

NADEL, Siegfried F. “Compreendendo os povos primitivos”. *In*: Bela Feldman-Bianco (Org). **Antropologia das Sociedades Contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

## LITERATURA INFANTIL NEGRA: POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA

Manoilly Dantas de Oliveira (UFRN)  
Simone Leite da Silva Peixoto (UFRN)<sup>68</sup>

### Introdução

A lei N° 11.645/08 (BRASIL, 10 março de 2008) define como obrigatório o estudo da história e cultura Afro-Brasileira e indígena nos currículos das escolas públicas e privadas. Acreditamos que a literatura infantil negra é um caminho para contribuir com a inclusão dessa temática nas instituições escolares. Tendo em vista o caráter humanizador e educativo,

---

<sup>1</sup> Mestranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem. E-mail: manoillydantas@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem. E-mail: simoneleite@ufrn.edu.br

o texto literário promove o acesso a outras realidades que, em muitos casos, o leitor não teria conhecimento. Para Amarilha (2010, p. 90):

Literatura é arte e comunicação. Assim como arte é testemunho da inventividade humana, tendo por matéria-prima a palavra, e como comunicação é discurso que se oferece ao diálogo promovendo a experiência da interlocução na busca pelo outro para se fazer entender e se completar.

Compreendemos a literatura como arte da palavra, que possibilita a identificação do sujeito com a história lida, acolhendo e ampliando suas experiências. Em outras palavras, a literatura educa e essa educação vai para além de notas e atividades (AMARILHA, 2006). É uma educação para a vida, para a sensibilidade, para a humanidade.

Quando nos referimos a obras literárias infantis, muitas delas acompanham ilustrações e um projeto gráfico que contribuem para o sentido da obra. “Quando se trata dos livros literários para crianças, a materialidade tem ganhado relevante função, por fazer parte, em muitas obras, da narrativa contada” (CORREA; PINHEIRO; SOUZA, 2019, p.71). Essa materialidade e linguagem visual torna a experiência de leitura do livro mais profunda e completa.

Consideramos materialidade os elementos que fazem parte do projeto gráfico de um livro, tais como o tipo de papel, o tamanho, formato, a fonte tipográfica e a diagramação das páginas. Esses aspectos, muitas vezes, são essenciais para a construção do sentido do livro. Ao ler essas obras com as crianças é importante considerar as linguagens verbal, visual e plástica.

Dessa forma, este estudo objetiva analisar a obra ‘Lila e o segredo da chuva’, livro que faz parte do acervo do PNBE 2012, ressaltando suas potencialidades para o trabalho em sala de aula, ao apresentar aspectos da cultura africana, e sua contribuição para a formação do leitor de literatura. Essa obra pode ser considerada um livro de literatura infantil negra que em conformidade com Campos (2016, p.55):

Entendemos, pois, como literatura infantil negra o conjunto de obras literárias produzidas para a infância que representa como tema central aspectos das histórias e das culturas dos povos negros, seja na diáspora ou no continente africano.

No caso da obra analisada, a narrativa destaca aspectos históricos e culturais de uma vila situada no Quênia, país africano. A pesquisa respalda-se metodologicamente na abordagem qualitativa, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica. Assim, esperamos

evidenciar a importância de discussões de textos com esta temática na escola, visando à valorização e o respeito à história e cultura dos povos africanos e afrobrasileiros.

O artigo está organizado nas seguintes seções: a) o referencial teórico, em que serão apresentados os principais conceitos e autores que abordamos neste estudo; b) breve análise de ‘Lila e o segredo da chuva’, destacando as principais características do *corpus* do nosso estudo; c) A literatura infantil negra na sala de aula, evidenciando como explorar ‘Lila e o segredo da chuva’ na sala de aula; d) Considerações finais, retomando as principais contribuições do presente artigo.

### **Referencial teorico metodológico**

Adotamos como referenciais teóricos os estudos de Amarilha (2006) e Faria (2013) que discorre sobre a literatura infantil e a formação do leitor; Campos (2015) e Freitas (2014) no que se refere à importância da literatura infantil negra na sala de aula; Graves e Graves (1995) e Faria (2014) sobre a experiência de leitura com andaimes.

Compreendemos que “[...] a literatura educa – mas essa educação tem um caráter formativo que não se presta ao domínio escolarizado de pontos, deveres e notas” (AMARILHA, 2009, p.49). Sendo assim, destacamos que a literatura deve ser apresentada em sala de aula de maneira a estimular o prazer vinculado a leitura do texto literário.

Concordamos com Amarilha (2006, p. 54), quando afirma que “ler literatura é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, situações, sentimentos sobre os quais passa a ter algum conhecimento.” A partir da leitura de literatura e da experimentação do mundo ficcional, o leitor compreende a si mesmo e as outras realidades.

A função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se - dos dogmas que a sociedade lhe impõe. [...] Dessa maneira, as histórias contemporâneas, ao apresentarem as dúvidas da criança em relação ao mundo em que vive, abrem espaço para o questionamento e a reflexão, provenientes da leitura (CALDIN, 2003, p.51).

Entendemos que o leitor complementa o texto com suas experiências e que a significação que ele lhe dá depende de seu repertório. Por isso, o texto literário tem o potencial de promover o diálogo com as diversas temáticas e abre espaços para discussões.

Ao discutir sobre a literatura infantil na sala de aula, Faria (2013) considera que essas obras que tem como público alvo as crianças, contam com a presença do texto literário e também investe nas ilustrações. Essas imagens, em muitos casos, são imagens metafóricas que contribuem com o sentido do livro, apresentando uma dupla narração.

Dessa forma, “Nos bons livros infantis ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa” (FARIA, 2013, p. 39).

Para a autora citada, um livro ilustrado de qualidade é aquele em que texto e imagem se articulam de forma equilibrada, que juntas constroem a narrativa. Quando isso ocorre, a relação entre o texto e imagem é de complementariedade. “No caso da complementariedade, o texto escrito e a ilustração apresentam contribuições específicas para a leitura integral da história e, portanto, têm funções diferentes no conjunto texto/imagem” (FARIA, 2013, p. 41).

Considerando texto e imagem dos livros ilustrados, apresentamos o trabalho com a literatura infantil negra como uma possibilidade de dar vez e voz aos povos e às culturas negras na sala de aula. Concordamos com Campos (2015, p. 150) quando afirma que:

O trabalho com a literatura infantil negra pode ajudar a deslocar as narrativas hegemônicas em favor de narrativas marginalizadas, incluindo vozes silenciadas e promovendo o contato dos aprendizes com focos de identificação alternativos ao da grande indústria cultural.

A literatura infantil negra possibilita acesso a realidades de povos que foram e são marginalizados, dando parâmetros para pessoas que se identificam com a cultura negra, contribuindo com a construção da identidade dessas pessoas. Além disso, essas obras podem ser um caminho para problematizar preconceitos e estereótipos que foram postos nos africanos e afrobrasileiros.

Ao analisar livros de literatura infantil negra, Freitas (2014) afirma que essas obras podem “[...] produzir saberes mais afirmativos sobre tais grupos culturais, de forma que esses grupos saíssem de um lugar de submissão, inferioridade e silenciamento – ao qual foram confinados durante muito tempo na literatura infantil [...]” (FREITAS, 2014, p. 95).

Essas obras passaram a ser uma forma desses povos evidenciarem suas crenças, culturas e histórias. Adotamos como referencial metodológico a experiência de leitura por andaimes (*Scaffolding Reading Experience*), desenvolvida por Graves e Graves (1995), entretanto, o termo ‘andaimagem’ foi usado pela primeira vez por Jerome Bruner, psicólogo de Harvard.

A metodologia de andaimagem consiste em “uma série de atividades especificamente desenhada para ensinar a um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender, e apreciar uma seleção particular de textos” (GRAVES; GRAVES, 1995, p.1). Dessa forma, essa metodologia foi pensada para a leitura de textos diversos, visando o sucesso do leitor.

Seu uso justifica-se pela possibilidade de combinar estratégias para auxiliar na compreensão, na apreciação do texto literário e na construção da comunidade de leitores que compartilham o prazer de ler. Nessa proposta, há a mediação de um leitor mais experiente [...] em torno da relação texto-leitor e da relação texto-



comunidade, com o objetivo de desenvolver uma mediação competente, pautada na concepção de leitura como experiência (FARIA, 2014, p. 52).

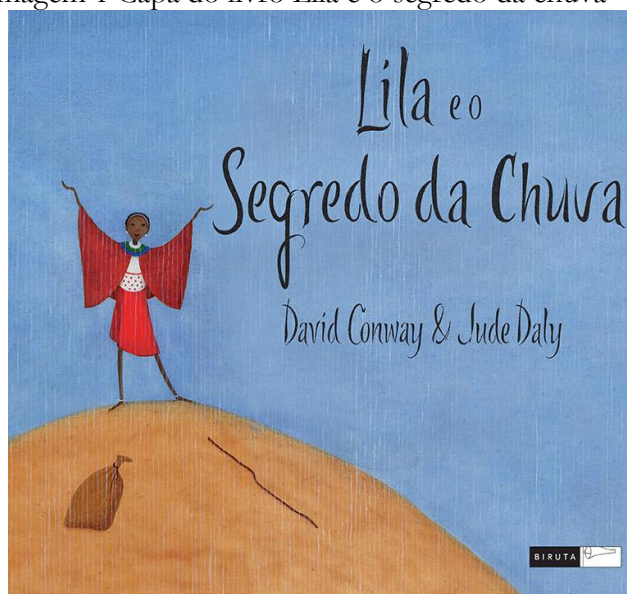
A metodologia de andaimagem se divide em duas etapas: a primeira é a etapa do planejamento, que se refere ao planejamento do momento de leitura, definindo os objetivos e as necessidades dos alunos que irão ler o texto; a segunda etapa, é a implementação, que tem três momentos: o de pré-leitura (com atividades que visam a introduzir e/ou motivar para a leitura), durante a leitura (como será feita a leitura do texto) e da pós-leitura (atividades pensadas para consolidar o que foi lido).

### Breve análise de Lila e o segredo da chuva

A obra 'Lila e o segredo da chuva' (imagem 1) é de autoria de David Conway, com ilustrações de Jude Daly e tradução de Marcelo Jordão. Foi publicada pela editora Biruta, no ano de 2010. O livro narra sobre uma menina, chamada Lila que, preocupada com o seu povo em virtude da ausência da chuva em sua vila, decide partir em uma aventura na tentativa de trazer a chuva para os seus e cessar o castigo do sol sobre seu povo.

O *corpus* deste estudo foi escolhido por fazer parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no ano de 2012, o que garante a presença desta obra nas escolas públicas. O PNBE foi um programa do Ministério de Educação que tinha como objetivo o incentivo à leitura de alunos e professores, daí porque foram distribuídos livros literários, de referência e pesquisa em todas as escolas públicas do país, para todos os níveis de ensino e para os docentes.

Imagem 1 Capa do livro Lila e o segredo da chuva



Fonte: <https://www.editorabiruta.com.br/products/lila-e-o-segredo-da-chuva>



‘Lila e o segredo da chuva’ é um livro de ficção e apresenta-se com um tratamento adequado ao gênero conto, contendo narrador, personagens, enredo e tempo. A obra apresenta uma linguagem plurissignificativa e explora aspectos melódicos no desenvolvimento da narrativa. Além disso, a forma como o autor escolheu para se expressar difere da linguagem cotidiana, como podemos ver na seguinte frase: “Semana após semana o Sol castigava a vila em que Lila vivia” (CONWAY, 2010, p.8). A obra ainda amplia as referências estéticas, culturais e éticas do leitor, contribuindo para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.

Outro aspecto de destaque no texto é o uso da linguagem conotativa, fazendo-se uso de metáforas, como as expressões seguintes nos mostram: “[...] uma poeira começou a dançar nos pés da Lila” [...] Nuvens começaram a encher os céus como ajuntamentos de pássaros brancos” (CONWAY, 2010, p.22). O texto também provoca efeito sinestésico, no momento em que o narrador fala sobre a chuva que caiu sobre Lila: “[...] cada gota de chuva parecia com um beijo de sua mãe” (CONWAY, 2010, p. 26). Esse trecho demonstra o potencial que o texto literário tem em ativar os sentidos do leitor.

O texto retrata as identidades negras, o modo de vida em comunidade em uma vila no Quênia. A narrativa também destaca o encontro de gerações e o papel do ancião, o avô de Lila, que lhe apresenta o segredo da chuva, como pode ser visto na frase a seguir: “Numa noite, o avô de Lila contou para ela uma história de um homem que ele encontrou quando criança. O homem contou para ele o segredo da chuva” (CONWAY, 2010, p.14). É a sabedora e a orientação do avô que conduz Lila para a possível resolução do problema.

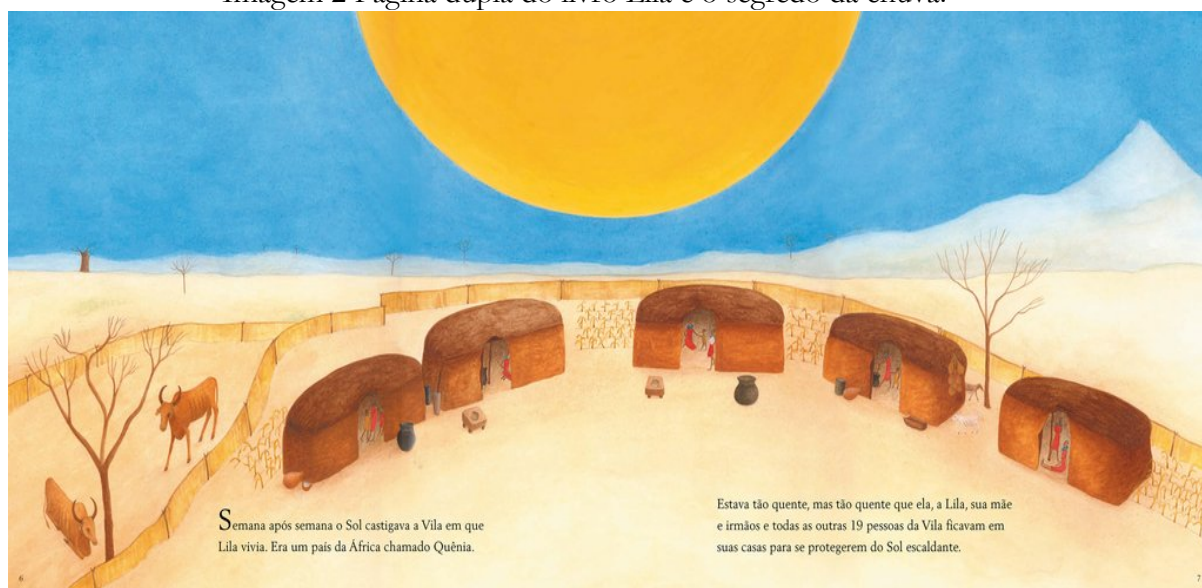
É relevante destacar o protagonismo infantil e o papel da menina na história, que mesmo sendo criança, percebe a necessidade do seu povo e a importância que a chuva tinha para a agricultura e sobrevivência deles. E após descobrir como seria possível, foi em busca de uma maneira de fazer a chuva cair em sua terra.

As ilustrações também são essenciais para a compreensão da obra, indo além de um agrado visual ou de um ornamento. São nas imagens que encontramos a descrição dos cenários e paisagens, dos personagens e objetos, das atividades do cotidiano do povo da aldeia no Quênia. Dessa forma, pode-se dizer que as ilustrações complementam o texto verbal.

Na primeira página dupla da história (imagem 2) o leitor tem acesso a como era a vila de Lila morava. O texto verbal informa que a vila se situava no Quênia, a quantidade de pessoas que residiam lá e que o sol as castigava. Fica a cargo da ilustração a descrição do

espaço, de como eram as casas dessas pessoas, a paisagem ao redor da vila, os objetos usados pela população.

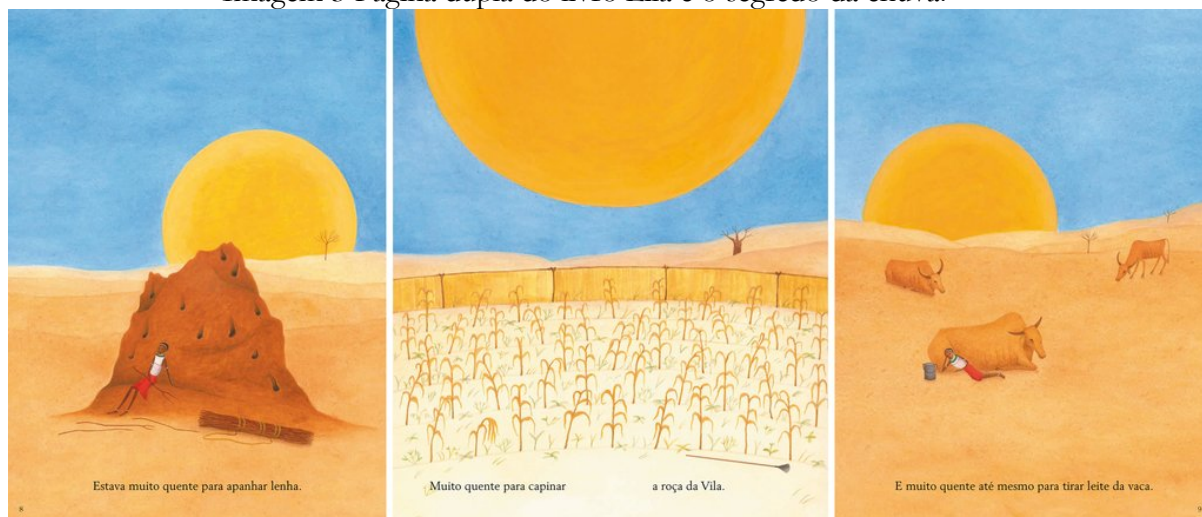
Imagem 2 Página dupla do livro Lila e o segredo da chuva.



Fonte: <https://www.editorabiruta.com.br/products/lila-e-o-segredo-da-chuva>

Assim, pode-se dizer que a imagem oferece ao leitor referências estéticas de um povo específico. Há também um forte investimento no uso das cores quentes, remetendo ao calor. O impacto visual causado pela imagem e escolha das cores intensifica a informação de que estava muito quente para fazer qualquer coisa, como pode ser visto na imagem a seguir.

Imagem 3 Página dupla do livro Lila e o segredo da chuva.



Fonte: <https://www.editorabiruta.com.br/products/lila-e-o-segredo-da-chuva>

Nas ilustrações também encontramos a descrição dos personagens, as roupas e os

objetos que usam, bem como a fisionomia. As ilustrações apresentam referenciais que contribuem com o conhecimento da pluralidade cultural, identitária e territorial dos povos africanos.

Um aspecto que merece ser destacado no *corpus* desse estudo é o investimento que foi feito nos paratextos. Alguns estudos “[...] têm mostrado a importância dos paratextos como critério de seleção dos livros pelas crianças” (CORREA; PINHEIRO; SOUZA, 2019, p.75) além de investimentos por parte dos ilustradores e *designers*.

As folhas de guardas, falsa folha de rosto e folha de rosto têm sido usadas como espaço para inovar em relação ao que é a sua função tradicional. No caso de ‘Lila e o segredo da chuva’ o ilustrador usou do espaço da folha de rosto para fazer ilustrações que adiantam o conteúdo da história, indo além de sua função de informar autores e editora. Assim, juntamente com a capa do livro, a folha de rosto da obra pode contribuir com o levantamento de hipóteses da história.

Os destaques feitos, em relação ao nosso *corpus*, mostram que o ato de ler está além da decifração de letras, mas o livro ilustrado de literatura infantil “[...] veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação” (SANTAELLA, 2012, p.11). Assim, ao ler um livro com esse potencial em sala de aula a linguagem verbal e visual deve ser considerada.

### **A literatura infantil negra na sala de aula**

Após apresentação da análise da obra que é capaz de promover transformações nas relações a partir de sua leitura, segundo Coelho (2003, p.321-322):

Toda literatura autêntica possui uma espécie de poder mágico: dinamiza a sensibilidade e emoções do leitor, provocando leves ou profundas transformações em suas relações invisíveis com o mundo à sua volta. Pode-se dizer que tal fenômeno se dá (quando a leitura o permite), pelo fato de que a criação literária se inventa/constrói, como espaço-de-prazer que é ao mesmo tempo espaço de conhecimento, que se transmite de maneira subliminar (i. é. inconsciente).

Assim, evidenciamos os possíveis desdobramentos para a mediação de leitura literária, com base na metodologia da Andaimagem (GRAVES & GRAVES, 1995), visando à exploração do livro de literatura.

Como já relatamos anteriormente, a metodologia é dividida em duas etapas: planejamento e implementação, sendo a última em três momentos. No primeiro momento, o

de pré-leitura, como etapa de preparação para a leitura da obra, sugeriu uma apresentação do livro, dando destaque aos autores do texto e da ilustração. O docente poderá discutir com as crianças aspectos da vida dessas pessoas, bem como fazer relações com outras produções dos autores. Conhecer a vida e os autores envolvidos na criação do livro poderá servir de andaime para o levantamento de hipóteses acerca da obra.

Nessa metodologia é importante considerar as experiências e vivências das crianças e, até mesmo, é uma oportunidade para elas fazerem relações com outras obras que conheçam. Dessa forma, está se considerando a criança como capaz de contribuir com suas perspectivas. O título do livro, assim como a capa e contracapa podem contribuir com o momento de levantamento de hipóteses acerca da história.

Podem ser feitos questionamentos relativos ao título do livro 'Lila e o segredo da chuva': - Que segredo será esse? Qual a relação entre Lila e a chuva?. A capa e contracapa podem ser utilizadas como andaime visual para contribuir com o levantamento de hipóteses. Esses questionamentos irão surgir a partir das colocações das crianças e, assim, o docente pode motivá-las para a leitura.

Ainda na pré-leitura, o docente pode buscar ativar os conhecimentos prévios acerca do livro e temática africana. Pode-se usar a capa do livro e também as ilustrações que se encontram no 'paratexto' para situar o leitor e também estabelecer relações com a vestimenta e objetos usados pela personagem.

No segundo momento, o da leitura, é importante que sejam estabelecidos acordos antecipadamente de que não haverá interrupções, para que a narrativa não seja comprometida. Pode-se acordar que todos precisam ficar atentos, e que as dúvidas e as confirmações das hipóteses serão realizadas no momento de pós-leitura. É primordial, nesse momento, fazer uso de uma prosódia adequada, colocando a entonação necessária no narrador e demais personagens da narrativa. Compreendemos a prosódia como:

Modulação da altura, intensidade, tom, duração, e ritmo da leitura oral de um texto pautada em sua coesão e coerência. Consideram as relações hierárquicas do texto, a aceitabilidade da interpretação feita pelo/a leitor/a e suas condições de interação leitor-texto-contexto em sua dimensão voz/audição. (CASTELLO-PEREIRA Apud AMARILHA, 2010, p. 98).

Após a leitura oral realizada pelo docente, também é possível que aconteça uma leitura silenciosa do texto pelas crianças.

No terceiro momento, o da pós-leitura, é a hora da confirmação ou refutação das hipóteses que foram levantadas na pré-leitura, uma oportunidade de discutir com as crianças se suas previsões aconteceram na história, quais fatores foram surpreendentes, o que chamou

mais atenção na narrativa. É pertinente deixar as crianças externarem seus pensamentos e, a partir de suas colocações, fazer mediações, suscitar outros questionamentos, sugerir outros textos, incentivar pesquisas.

É relevante, também, selecionar algumas imagens do livro e conversar sobre elas, tendo em vista a carga de significação que elas trazem à obra. Na pós-leitura também é possível a apresentação dos aspectos da cultura africana presentes na obra, situar o continente africano e o Quênia em mapas, como evidenciado ao final do livro, estabelecer relação entre o clima do Quênia e o do Nordeste. Entretanto, lembramos que o foco não é uma didatização do texto literário e sim, uma ampliação acerca do conhecimento desse povo e de sua cultura.

### **Considerações finais**

Com este trabalho pretendemos destacar a importância de discussões de textos com essa temática na escola, visando à valorização e o respeito à história e cultura dos povos africanos e afrobrasileiros. Ao se discutir livros como ‘Lila e o segredo da chuva’, em sala de aula, contribuimos com a implementação da lei Nº 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Apresentando a metodologia da andaimagem, que consideramos uma possibilidade de trabalho para a aula de leitura e a formação do leitor literário, objetivamos a exploração do texto literário e das ilustrações de modo que o leitor aproveite a obra ao máximo.

Sendo assim, corroboramos o pensamento de Cândido (1995, p. 249), quando diz que a literatura nos torna “mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” Dessa forma, consideramos que o texto literário precisa ser lido e discutido em sala de aula, para que as crianças tenham a oportunidade de conhecerem outras realidades, respeitando a diversidade que existe nas diversas relações.

Ao discutir livros ilustrados de literatura infantil negra, as crianças poderão conhecer um pouco da cultura e história desses povos, de modo que possam ampliar suas referências históricas e a construção das suas próprias identidades.

Por fim, é válido destacar que, tanto o texto verbal quanto as imagens contribuem com a construção do sentido da obra e da história, de modo que, ao ler o livro em sala de aula, ambas as linguagens devem ser consideradas no momento da leitura.

### **REFERÊNCIAS**

AMARILHA, Marly. Literatura e oralidade: escrita e escuta. *In*: DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucena (Orgs.). **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino de leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, , p.89-110, 2010.



AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica em sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2006.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Lei n. 11.645/08.** Brasília: Senado Federal, 10 mar.2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 07.03.2020.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da Literatura. **Revista Eletrônica Biblioteconomia** – Encontro de bibliotecários. Florianópolis – SC, N.15, jan/jun. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47/5235>>. Acesso em: 07.03.2020.

CAMPOS, Wagner Ramos. AMARILHA, Marly. A formação em literatura e a construção das identidades negras no Ensino Fundamental I. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 141-160, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3913/3152>>. Acesso em: 03.03.2020.

CAMPOS, Wagner Ramos.. **Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** [Dissertação de Mestrado em Educação]. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos.* 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes; Amarilha, Marly (Org.). **Educação e leitura: trajetórias de sentidos.** João Pessoa: Ed. Da UFPB-PPGED/UFRN, 2003.

CORREA, Hércules Tolêdo; PINHEIRO, Marta Passos; SOUZA, Renata Junqueira de. A materialidade da literatura infantil contemporânea: projeto gráfico e paratextos. *In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade (orgs). Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção.* Belo Horizonte: Moinhos, Contafios, 2019.

CONWAY, David. **Lila e o segredo da chuva.** Ilustrações de Jude Daly. São Paulo: Biruta, 2010.

FARIA, Kivia Pereira de Medeiros. **Já li muita coisa, então, eu posso inventar mais.** A leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

FARIA, Alice Maria. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção como usar na sala de aula)

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afrobrasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações etnicorraciais?** – Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. 280 f., [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. A experiência de leitura com andaimes: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. *In: Reading* abr.1995. [Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem]. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN. Revisado em 08 mar.2012.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

## LITERATURA INFANTIL NEGRA: REPRESENTAÇÕES DE MENINAS EM TRÊS TEMPOS<sup>69</sup>

Mara Cleide P. de Oliveira Querino (UFRN)<sup>70</sup>

Marly Amarilha (UFRN)<sup>71</sup>

As narrativas presentes nas mais variadas sociedades podem propagar os costumes, os valores e os modos de vida de um povo e são passadas de geração a geração. Sabemos que não existe nada mais humano que contar, ouvir e ler histórias. Elas permeiam o imaginário de todos os povos e civilizações, desde tempos remotos até os dias atuais. Onde há grupos humanos, há histórias a serem contadas.

---

<sup>69</sup> Estudo realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – CNPq/PIBIC/UFRN, se constituiu como um afluente do projeto de pesquisa matriz “Literatura Infantil Negra: debatendo a cor do silêncio na sala de aula” (AMARILHA, [CNPq, 2018-2022]).

<sup>70</sup> E-MAIL: mara\_oliveira\_007@yahoo.com.br

<sup>71</sup> E-MAIL: marlyamarilha@yahoo.com.br

A leitura e a audição de narrativas ficcionais nos asseguram o acesso a um mundo diferente ou similar ao nosso, como também pode capacitar o outro a adentrar no nosso mundo, produzindo encontros dos quais podemos sair sensibilizados e, não raramente, transformados.

Quando uma pessoa, adulto ou criança, se dispõe a ler narrativas ficcionais, ela adere a uma atividade que propicia experimentar situações, sentimentos e emoções, que possibilitam a construção de um conhecimento a partir do lido, e que na maioria das vezes, dificilmente serão experimentados no mundo real (AMARILHA, 2013).

Essa possibilidade de brincar com outros destinos pela dimensão lúdica da literatura atrai o leitor mirim. Sendo a infância o tempo do lúdico e o mundo das histórias, ele apresenta um horizonte de brincadeiras: com as palavras, sua sonoridade e as múltiplas façanhas que compõem o jogo do faz de conta. Nesse jogo, de entrar e sair do mundo da linguagem literária, a criança se experimenta como leitora e personagem. Leitora porque está distante do mundo do texto e, personagem por ter a oportunidade de ser outro.

Desse modo, por meio do jogo dramático vivido quando se lê, ou se ouve uma narrativa ficcional, a criança torna-se capaz de vir a vivenciar situações e experiências do mundo, que de outro modo lhe seriam quase impossíveis ter acesso (AMARILHA, 2012). Ao entrar no jogo ficcional, a criança, passa a ser instruída nos procedimentos de ajustamento intelectual permitindo que ela possa lidar com fatos reais e fatos imaginários comparativamente. A literatura proporciona ao leitor, por meio da atividade lúdica, um ensaio geral para a vida, ao mesmo tempo em que, desenvolve seu poder de imaginar (AMARILHA, 2012). Tudo isso lhe permite se relacionar de maneira mais assertiva e segura com situações sociais, emocionais e psicológicas no seu universo infantil, tanto quanto nas do futuro.

Assim configurado, este estudo bibliográfico apresenta uma análise das representações verboimagéticas de três personagens meninas negras em livros de Literatura Infantil Negra. Objetivou-se conhecer aspectos das culturas africanas, por meio da representação de meninas presentes nos livros de Literatura Infantil, de maneira a valorizar aquelas culturas e fazer face à discriminação e preconceito etnicorraciais que permeiam nossa sociedade e, assim, fortalecer uma educação antirracista em nossas escolas. As obras selecionadas foram: ‘Obax’ (NEVES, 2010); ‘As tranças de Bintou’ (DIOUF; EVANS, 2004); ‘Bruna e a galinha d’angola’ (ALMEIDA; SARAIVA, 2016).

### **Literatura Infantil e as personagens negras**



A Literatura Infantil no Brasil, como referida por Campos (2016), apareceu muito posteriormente às discussões, nesse campo, na Europa, após a proclamação da república envolta nas preocupações com a instrução pública. Todavia, seguiu a visão institucional e moralizante, tal qual sua ancestral europeia, aspirando ensinar a submissão das crianças aos valores da sociedade de então. No Brasil, a criança só passou a ter suas especificidades valorizadas, pensamento e voz próprios, no início do século XX, com a chegada das publicações, para esse público, de escritores como Monteiro Lobato (1882-1948) e Cecília Meireles (1901-1964).

Contudo, a representação dos negros, adultos ou crianças, em textos para crianças, nas primeiras manifestações no Brasil, carregavam ideias preconceituosas e perspectivas eurocêntricas, imprimindo na literatura infantil brasileira um discurso de naturalização das relações raciais. Essa condição perdurou, ainda, por várias décadas, até que, fortalecida pelos movimentos sociais negros que pretendiam dar visibilidade aos povos africanos tão fundamentais para a estruturação da sociedade do nosso país, começou a surgir uma produção que buscava valorizar a presença dos negros em todos os campos da nossa história.

Diante desse quadro, ressaltamos que, neste trabalho, utilizamos a nomenclatura Literatura Infantil Negra, doravante LIN, corroborando as ideias de Campos e Amarilha (2018, p.1), “para fazer frente ao preconceito epistemológico associado à palavra ‘negro’ ou ‘negra’, assumindo uma postura de desvelamento do silêncio que ainda predomina sobre a cultura negra no Brasil.” Assim, acompanhando Campos (2016, p. 56-57) entendemos “[...] como literatura infantil negra o conjunto de obras literárias produzidas para a infância que representa como tema central aspectos das histórias e das culturas dos povos negros, seja na diáspora ou no continente africano.” Essa demarcação epistemológica tem a pretensão de colaborar com um esvaziamento do encargo semântico conceitual que, pejorativamente, ressoa nas palavras ‘negro’ e ‘negra’ e seus derivativos em nossa sociedade.

Desse modo, visamos vincular a conceituação da LIN à trajetória histórica de lutas dos movimentos negros por visibilidade e valorização das culturas de raiz africana, que fazem parte das matrizes fundantes da história deste país. A esse respeito, destacamos a atividade pulsante do grupo Quilombohoje que publica, desde 1978, no mercado editorial brasileiro a coletânea ‘Cadernos Negros’ que tem possibilitado, tanto no campo estético, quanto sob a forma de resistência cultural uma inegável importância social.

Quanto às personagens negras, nos últimos anos, verifica-se que, na produção de obras literárias para crianças, no Brasil, houve uma ampliação significativa de livros que

trazem no seu enredo personagens negras, tanto masculinas, quanto femininas. Esse movimento editorial é, em grande parte, consequência dos instrumentos legais (Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008) que instituíram a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afrobrasileiras nas escolas.

Ao longo da história brasileira, tanto no espaço literário quanto nos livros de História, as vozes desses povos oriundos do continente africano e de seus descendentes foram silenciadas. Assim, suas histórias, suas memórias, seus costumes não estão representados na maioria das narrativas disseminadas na sociedade. O que as artes plásticas e a literatura mostraram, em muitos casos, foram os seus corpos na condição de escravizados. Mesmo após o período escravista quando eram incorporadas a narrativas históricas e literárias, na maioria das vezes, tais representações se constituíam de forma pejorativa, estereotipada e inferiorizada deixando pouco espaço para uma perspectiva que mostrasse a riqueza cultural desses povos partícipes das matrizes fundantes da cultura brasileira.

Fanny Abramovich (1989), que pesquisou nos livros infantis sobre representações das personagens nas décadas finais do século passado, constatou que o/a negro/a, de modo geral, era quase sempre coadjuvante e se ocupava somente das funções de serviçal, seja na esfera privada ou na pública, sendo representados comumente de uniforme profissional, quando não como desempregados.

A mulher negra era, quase sempre, empregada na esfera doméstica ocupando a função de cozinheira, lavadeira, babá. Em sua aparência física, era representada como gorda, de traseiro largo. Quando humanizada, tinha um ótimo coração e um colo amigo disponível aos outros personagens da trama. Todavia, essas personagens nunca eram belas, audaciosas, vaidosas ou elegantes.

Esse contexto de representações a respeito dos negros e especialmente das negras, construídas ao longo da história, estão contidas e, ainda hoje, estão vivas no imaginário social. Em decorrência, muitos leitores agem com certa estranheza quando encontram nas narrativas ficcionais protagonistas negras, em enredos que se destacam e valorizam sua cultura, seus costumes, sua aparência, sua autodeterminação.

A ‘estranheza’ com essas narrativas ficcionais está relacionada, possivelmente, ao modo como o/a negro/a é visto no mundo real. E, infelizmente, atitudes de discriminação, preconceito e racismo são frequentes no cotidiano social. E, mesmo em crianças muito pequenas, podemos identificar atos e ações minados por atitudes negativas e depreciativas (COSTA, 2007).

Essa lógica repercute na relação do leitor com a ficção, pois a personagem, como afirma Antonio Candido (2002. p.54) “[...] representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificação, projeção, transferência etc.” Nesse contexto, para que possa acontecer uma experiência por meio da leitura de textos literários é impreterível que o leitor tenha empatia pela personagem, esse ser ficcional que permite a vivência, por meio da ficção, de novas aventuras e/ou desventuras. Assim, precisamos apresentar ao leitor mirim livros de literatura infantil em que personagens negras vivenciem enredos que valorizem suas culturas, seus costumes, suas histórias.

A personagem é o ponto central de qualquer história, visto que, sem personagem não existe história, assegura Brait (2017). Para além das palavras do texto, as personagens não existem e, embora possam ser inspiradas em pessoas e situações reais, “as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção” (BRATT, 2017, p. 19). E, é a essa personagem que o leitor adere para adentrar ao jogo ficcional.

Neste trabalho, estudamos livros de literatura infantil ilustrados, em que as personagens são criações que também podem ser representadas por meio das imagens e, assim, se constituírem em um todo linguísticoimagético.

Ler um livro ilustrado não é apenas ler as imagens e, obviamente, o texto verbal. Significa ler narrativas verboimagéticas, num suporte pensado para esse gênero específico. Lindem (2011) assegura que “o texto do livro ilustrado é por natureza, elíptico e incompleto e devemos afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma relação à outra” (LINDEM, 2011.p.48).

Livros de literatura infantil ilustrados podem

[...] ser espelhos nos quais as crianças se veem e saboreiam imagens e representações vinculadas às suas próprias vidas e experiências. Eles também podem ser janelas que possibilitam aos jovens leitores conquistar novas perspectivas culturais ao observarem mundos de outros (BOTELHO; RUDMAN, 2009, p. 242; tradução livre).

A leitura de imagens exige, tanto quanto a leitura das palavras, que o processo de ler um livro ilustrado seja vigilante na interpretação da história, considerando-se as idas e vindas entre o discurso do texto verbal e o do imagético, e vice e versa, para que possa ser feita uma leitura bimodal que contemple uma visão integral da narrativa em lente.

### **Meninas negras: análise das personagens**

Nesse percurso, em busca das narrativas ficcionais para infância que nos permitam desvelar os silêncios, as ausências e os eclipsamentos a respeito das histórias dos povos africanos e seus descendentes, priorizamos histórias que contemplassem em seus enredos

personagens negras-meninas. Sendo assim, selecionamos tramas que permitissem revelar e estabelecer ligação com elementos da cultura africana seja em território brasileiro ou africano.

‘Obax’ é a personagem menina do conto homônimo escrito e ilustrado por André Neves (2010). A personagem é dona de imaginação poderosa, mas não tem muitos amigos. Sua brincadeira favorita é inventar histórias com a fauna e flora da savana africana, onde mora. Todavia, ela não só inventa as histórias, gosta também de contar essas aventuras às crianças e aos adultos da sua comunidade. Certa vez, contou que vira uma chuva de flores, todos zombaram do relato absurdo, exceto sua mãe, que acolhia e reconhecia o potencial criativo da filha. Entretanto, Obax queria o reconhecimento do seu grupo e, por isso, decide empreender uma viagem em busca de provar que pode chover flores ali, no seu vilarejo.

O enredo da história se constrói, assim, sob a tensão entre a prática ancestral de contar histórias e a ousadia da pequena protagonista em outorgar-se o lugar de *griotte*. Considerando-se esse tensionamento, pode-se afirmar que Obax ressoa a pulsão por mudanças que movimenta as sociedades entre permanência e transformação: do velho homem *griot* para a criança-menina, a *griotte*. Observam-se, no conto, dois traços marcantes da cultura africana, quais sejam: a referência aos tradicionais contadores de história, *griot* e *griottes*, e a presença do baobá, árvore milenar e icônica da flora e das culturas africanas. Os *griots* e *griottes*, no caso de mulheres, gozam de grande importância e prestígio junto às comunidades na África. Conforme assegura Gonçalves:

[...] os Griots possuíam uma importância tão grande na cultura africana que eram poupados pelos próprios inimigos nas situações de guerra, pois sua função era a de transmitir as lendas, os ensinamentos, as histórias de vida de uma geração à outra. Quando um Griot falecia, seu corpo era sepultado dentro de uma enorme árvore, o Baobá, para que suas canções e histórias, assim como as folhas da árvore continuassem a germinar nas aldeias ao seu entorno (GONÇALVES, 2009, p. 170).

A função de *Griot*, assim como da *griotte*, era designada a um ancião de uma tribo e ou aldeia. O *Griot* é uma verdadeira biblioteca humana, um preservador da palavra e dos costumes que eram passados de geração para geração. Mulheres também podem ser *griottes*, entretanto, gozam de menor prestígio do que os homens. *Griots* e *griottes* continuam a existir em algumas sociedades africanas.

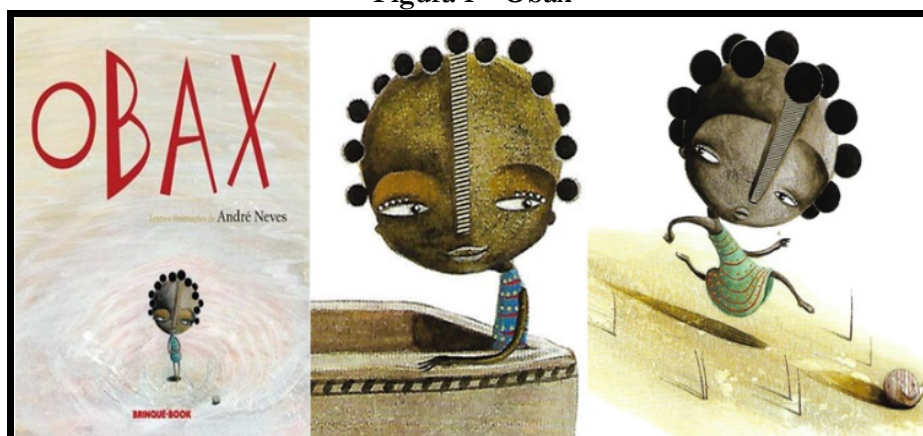
Ao ler a história de Obax, observa-se que a linguagem verbal e a imagética convergem para construir a personagem da menina africana que se inicia na função de *griotte*, isto é, de uma contadora de história. Os traços que configuram a personagem são de singular importância, pois desvelam em corpo a sua identidade de criança. Porém, a cabeça

se apresenta de forma maior que o restante do que seu corpo, aparentando ter se desenvolvido mais do que o próprio corpo.

É fato que uma característica das figuras humanas de André Neves é a cabeça proeminente, o que sugere o valor que o próprio artista atribui ao desempenho do intelecto, da imaginação na constituição de seus personagens. Desse modo, podemos hipotetizar que Obax tem a cabeça grande porque é ali que ela cria todas essas aventuras fantásticas que vive e as guarda para contá-las aos membros de sua comunidade.

Um traço imagético a destacar são os olhos da personagem, que sempre estão abertos, vivos e observadores do seu entorno e deixam transparecer que ela enxerga bem mais que o visível, conforme imagem da figura 1. Outro ponto que merece atenção diz respeito ao próprio nome ‘Obax’ que, originário da África Ocidental, significar flor, deixando inferir que as flores que caem do baobá sobre a aldeia são, possivelmente, as histórias da própria Obax, que caem sobre seu lugar, seu povo, seu território.

Figura 1 – Obax



Fonte: Livro Obax (Neves, 2010).

A memória é fertilizadora, traz beleza, traz leveza, traz cores. Fato que só se torna realidade na vida da personagem quando ela ata sua imaginação ao baobá. Pode-se inferir que as histórias inventadas por Obax são sementes, que ao fertilizarem o solo, fazem crescer o baobá que, funciona como agregador do povo, pois sob essa árvore se reúne a comunidade. Esse desfecho a legitima como alguém que, independente de ser criança-menina, precisa ser ouvida e em quem se deve prestar a atenção, pois é portadora de histórias.

‘As Tranças de Bintou’: conto da escritora Anna Sylviane Diouf (2004) e do ilustrador Shane W. Evans, ambientado numa aldeia litorânea africana, tem como protagonista e narradora a menina Bintou, cujo grande sonho é usar tranças, fato que lhe garantiria adentrar no mundo adulto, abandonando de vez a infância.

Os cabelos são o grande elemento desencadeador da trama, que se faz presente desde o título do livro até o desfecho da história. Eles são, em muitas culturas de povos africanos,

símbolo de *status*, indicativo de etnia, distinção de classe social e, como na comunidade de Bintou, um demarcador de etapas da vida. As formas variadas de penteá-los, os desenhos deixados pelos enlaçamentos dos fios, a altura dos penteados, as diferentes maneiras de compor arranjos e dispor os enfeites dizem muito daqueles que o usam, traçando uma verdadeira grafia identitária da sua cultura no próprio corpo, na cabeça. Essas verdadeiras cartografias capilares valorizam a beleza das mulheres, exaltando o feminino, o belo, demarcando status social e indicando a faixa etária das personagens.

Vale ressaltar que a narrativa privilegia a mulher, a maternidade, a vaidade, a beleza e a sabedoria feminina em todas as idades, enquanto as personagens masculinas são escassas. Há um predomínio de personagens femininas, são várias mulheres e a própria menina, e elas são responsáveis por atitudes e ações importantes para o desencadeamento da trama. Segundo o escritor malês, Baba Wagué Diakité, autor de ‘O Dom da Infância: memórias de um garoto africano’ (2012), ao relatar o comportamento social das mulheres assegura que:

[...] para as africanas, todas as mulheres compartilham problemas comuns e devem levantar o moral uma das outras. Diferentemente, dos americanos, as mulheres e os homens na África formam grupos separados – mesmo durante eventos sociais – com intuito de manter esse vínculo (DIAKITÉ, 2012, p.124).

Essa explicação pode bem se aplicar ao comportamento social das mulheres no enredo da história de Bintou, pois arrumar os cabelos é uma dessas atividades que agrega essas mulheres. As ilustrações mostram o colorido desse povo alegre e as diferentes formas de fazer e enfeitar as tranças, tão desejadas pela nossa protagonista. É Também por meio delas que encontramos a resposta para uma interrogação deixada pelo texto: o que são birotos? Chama-se Birotos uma forma de arrumar cabelos crespos e curtos, em pequenos coques, que se parece com ninhos de pássaros. A menina Obax também usa birotos.

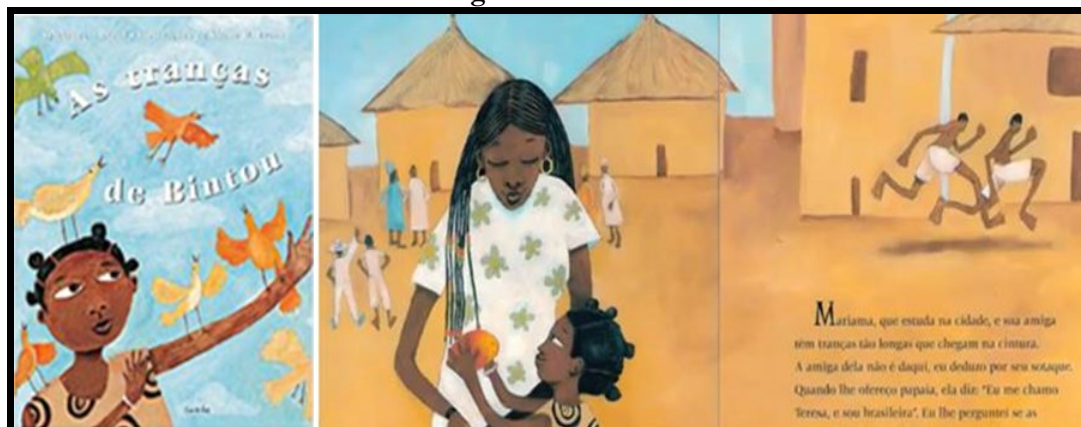
A infância é apresentada como uma importante fase da vida para os membros pertencentes a essa comunidade, isso é assinalado ao longo de toda narrativa. Na fala da irmã Fatou, ‘Meninas não usam tranças’ (DIOUF, 2004, p.4) e, especialmente, nas histórias contadas por Vovó Soukeye que conta para a menina Bintou com grande afeto sobre o impedimento das crianças de usarem tranças e a sabedoria do membro mais velho da família buscando fazer a garota entender a importância de viver a infância, um tempo destinado à construção de amizades, brincadeiras e aprendizados.

Embora a nossa personagem menina tenha grande desejo de usar tranças para deixar de ser criança, ela perceberá que ainda não está preparada para adentrar o universo adulto. Isso pode ser observado na trama por meio da metáfora do ‘bolinho apimentado’, que ela



prova, achando-se capaz de conviver com adultos de igual para igual, entretanto ao experimentar a guloseima ela percebe que “queima minha língua” (DIOUF, 2004, p. 15). O fato de queimar a língua é a representação simbólica que nos permite inferir que a língua não suporta o calor/ardor da pimenta, portanto, a menina ainda não está preparada para a vida adulta. Assim, Bintou retorna às comidas destinadas às crianças, com sabor de infância ‘bolinhos fritos açucarados’ e frutas macias, como papaia.

Figura 2 - Bintou



Fonte: Livro *As tranças de Bintou* (DIOUF; EVANS, 2004)

No que se refere às imagens, quase todas são de páginas duplas, sempre mostrando uma cena em primeiro plano e, em plano secundário, elementos esclarecedores do texto verbal. Nesse contexto, elegemos como imagem chave a Figura 2, que antecipa o grande desafio de Bintou. Os dois personagens que passam correndo ao fundo, sem chamar a atenção da protagonista, são os mesmos que estarão se afogando no momento seguinte, quando Bintou estará passeando sossegadamente na praia.

Esse é o grande desfecho da trama. A decisão rápida e acertada que Bintou toma para ir pedir ajuda na aldeia para salvar os meninos, que vai conduzi-la a um patamar de maturidade não esperado para sua idade. Sua mãe até cogita a possibilidade de lhe dar as tranças tão desejadas, mas numa sociedade onde a opinião dos mais velhos tem muita importância, vovó Soukeye, a matriarca da família irá lhe conceder outro sonho: o de ter pássaros nos cabelos.

‘Bruna e a Galinha d’Angola’ da autoria de Gercilda de Almeida (2016), com ilustrações de Valéria Saraiva trata da história de uma menina, a Bruna, que se sentia muito sozinha e triste. Essa tristeza só passava quando ia para a casa da sua avó Nanã, de origem africana, para ouvir suas histórias. Até que, conhece a história de ‘Conquém’, uma galinha d’angola pintada num ‘panô’ e a avó lhe presenteia com exemplar desse animal. Essa descoberta vai fazer com que Bruna se sinta feliz e passe a valorizar suas raízes africanas,



visto que, o contato com essa história e a convivência com a galinha mudam à vida da personagem.

Do ponto de vista das ilustrações, as imagens são apresentadas separadas do texto, em quase toda obra. Não havendo, portanto, uma narrativa imagética, e sim, imagens que ilustram a narrativa verbal (LINDEN, 2011). A imagem da capa do livro (figura 3) é replicada dentro da obra. Nessa ilustração a menina de tez escura aparece brincando com uma galinha de Angola. A propósito, a narrativa apresenta a personagem na versão imagética em três ilustrações, sendo uma delas a mesma imagem da capa.

Figura 3 - Bruna



Fonte: Livro 'Bruna e Galinha d'angola' (ALMEIDA; SARAIVA 2016).

As ilustrações, colocadas em todo o percurso da narrativa, parecem imagens feitas, na maioria das vezes, com recortes de tecidos, que compõem inclusive a própria personagem. Essa estratégia plástica, possivelmente, foi pensada para destacar um aspecto visual da cultura africana, já que a história que é contada para Bruna está registrada imageticamente em tecidos.

Ao ter contato com essas histórias contadas por sua avó, por meio do 'panô', Bruna se transforma e aprende a fazer amizades.

Bruna vivia muito feliz com sua galinha d'angola, que a seguia por toda a aldeia. Enquanto ela fazia suas galinhas de barro, Conquém ciscava por perto. Para sua grande surpresa, as outras meninas da aldeia, que não brincavam com Bruna, foram se aproximando e pedindo a ela que as deixassem também brincar com a Conquém. Foi assim que Bruna arranhou muitas amigas (ALMEIDA; SARAIVA 2016).

Ao que tudo indica, Bruna desconhecia suas raízes africanas e, esse fato dificultava a possibilidade de fazer amigos. Como na narrativa textual não temos características da Bruna para além das psicológicas (sentir-se sozinha e triste) e sociais (não tem amigo/as para brincar, mesmo morando num lugar onde vivem outras crianças), então, vamos retomar a construção imagética da protagonista. Bruna usa um vestido vermelho de bolinhas brancas e

nos pés um par de sapatos pretos fechados com uma tira, chamados de ‘sapatos de boneca’ e, no cabelo tem duas tranças amarradas com um laço vermelho, que ladeiam o seu rosto. Toda essa caracterização nos pareceu mais uma menina negra arrumada como menina nos moldes europeus.

O que nos permite inferir disso é que Bruna vive em uma aldeia no Brasil, passa a vida a modelar barro e brinca com a galinha no terreiro e, mesmo assim, veste-se como se fosse a uma ocasião mais formal. Além disso, embora as tranças sejam um elemento importante para as mulheres africanas, as tranças de Bruna não trazem traços da cultura africana, pois não se inspiram na geometria, como também não começam rente ao couro cabeludo. Além disso, o par de sapatos nos pés de Bruna nos leva a inferir que ela não estaria conectada às suas origens africanas, pois estaria calçada por outra cultura. Assim, a menina precisa entrar em contato, impreterivelmente, com suas raízes africanas, pois a personagem ‘se sentia muito sozinha e triste’, aparentando sentir que, alguma coisa ainda lhe faz falta.

A personagem que irá apresentar a cultura africana à Bruna é, justamente, a sua avó Nanã, contando as histórias de sua terra natal, a África, por meio do ‘panô’, um tecido onde os elementos ali pintados contam a história do seu povo. A materialização dessa cultura será realizada quando ‘Conquém’, a galinha d’angola e Bruna acharem, de forma despretensiosa, um antigo ‘Baú’ perdido da mudança de sua avó. Assim, ao desenterrarem o tal ‘baú’ cheio de ‘panôs’ que contam histórias de um povo africano, Bruna e toda aldeia serão transformados num ateliê da cultura africana.

Após esse percurso, chegamos à conclusão de que a menina Bruna carrega a herança da ancestralidade por meio da contação de histórias registradas em tecidos, os chamados ‘panôs’. Bruna é, então, uma menina herdeira de sua cultura, assim como Obax.

### **Considerações finais**

Cada uma das personagens meninas é portadora de valores com características das culturas de raiz africanas: a prática de contar histórias, a importância cultural dos cabelos, a valorização do tempo da infância, a sabedoria cultural passada pela ancestralidade. Nesse percurso, as narrativas apresentam ao leitor mirim personagens meninas negras que vivem a plenitude de suas infâncias, com protagonismo, em contextos de desafios em uma cultura que lhes é própria.

Obax desafia a desconfiança de sua comunidade e insiste em ser contadora de histórias, sua persistência transforma a visão que a comunidade tem sobre ela ao unir suas histórias ao Baobá com inventividade e imaginação. Bintou também é uma personagem

desafiadora e inconformada com a interdição para usar tranças. Todavia, como recompensa por um ato de coragem, seu penteado é modificado, porém, não deixou de estar apresentada como criança, tampouco rompeu com a tradição de usar tranças antes do tempo, mas realizou outro sonho: ter pássaros no cabelo. Bruna, que pela ilustração parece mais uma boneca, restaura sua alegria de criança, a partir do momento em que tem conhecimento de sua raiz africana; a proximidade com sua avó e a convivência com uma galinha d'angola lhe traz alegria, amizades e sentimento de pertencimento.

Assim, seja do ponto de vista verbal como imagético as personagens representam maneiras de viver a infância que desautomatizam estereótipos sobre as diferentes culturas africanas. A abordagem de cada uma das narrativas favorece, portanto, a empatia e o arejamento de horizontes sobre as manifestações oriundas das culturas negras.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ALMEIDA, Gercilda de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustração: Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola**. 1.ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. (Coleção contextos da ciência).

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOTELHO, Maria José. RUDMAN, Masha Kabakow. **Critical multicultural analysis of children's literature: mirror, windows, and doors**. USA: Taylor & Routledge, 2009.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Contexto, 2017.

CAMPOS, Wagner Ramos. **Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 328 f. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

CAMPOS, Wagner Ramos; AMARILHA, Marly. **Literatura Infantil Negra: uma discussão necessária**. Disponível em: <http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/literatura-infantil-negra-uma-discussao-necessaria/>. Acesso em 20 de ago. 2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In*: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, p.77-92, 2002.

COSTA, Fátima Vasconcelos. Identidade etnicorracial e de gênero nas artes de brincar. *In*: COSTA, F.V. COLAÇO, V.R.; COSTA, N.B. (orgs.). **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

DIAKITÉ, Baba Wagué. **O Dom da infância: memórias de um garoto africano**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Edições SM, 2012. (Cantos do Mundo)

DIOUF, Sylviane Anna. **As tranças de Bintou**. Ilustrações: Shane W.Evans. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

GONÇALVES, Marta Aparecida Garcia. O Griot e o Areôtorare em Agostinho Neto e Lobivar Matos. In. LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Org). **Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário**. 1.ed. Natal: Lucgraf, 2009.p. 170-183.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NEVES, ANDRÉ. **Obax**. 1.ed. São Paulo: Brinque-book, 2010.

## LITERATURA AFRICANA PARA EDUCANDOS NO CONTEXTO DA ESCOLA BRASILEIRA: ASPECTOS RELEVANTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Urandy Alves de Melo  
(Universidade Estadual da Paraíba-UEPB),  
Poesia e Biodança: Uma proposta de Educação  
Biocêntrica, urandyuepb@yahoo.com.br  
Jeferson Silva da Cruz  
(Universidade Estadual da Paraíba-UEPB)  
jefersonaluno1@hotmail.com

### Considerações iniciais

A mais atual variante da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) baseia-se no documento oficial que satisfaz o processo de educação brasileira. No ano de 2003, a lei federal 10.639 (BRASIL, 2003) determinou a meta do ensino afrobrasileiro e da cultura

africana em todas as instituições privadas e públicas. Através das ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Cultura Afrobrasileira e Africana, sobretudo na História e Relações etnicorraciais’, a lei estimula, em especial, os afrodescendentes a realizarem uma redenção histórica no Brasil.

A preferência por ‘(re)africanização’ como título deste tópico deu-se através dos pretextos, que estabelecem a precisão de incrementarem-se trabalhos relacionados à educação escolar que encoraja um ensino pertinente ao afrodescendente (SANTANA, 2013). É um fato que, desde a implantação desta lei, que mudou a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), não alterou muita coisa nas práticas educativas de muitos professores e professoras, nem no currículo pedagógico, porque, em sua relação de ofício, muitas de suas instituições têm se sustentado como apáticas ao introduzirem problemas etnicorraciais.

De acordo com as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Cultura Africana, Afrobrasileira de História e das Relações Etnicorraciais’ (BRASIL, 2004), não é só uma função inédita das instituições operarem com esse tema, uma vez que “a educação das relações etnicorraciais, infundindo projeto e conjunto para a estrutura de uma comunidade igual e justa, quebram suspeição, trocas de saberes e experiências entre negros e brancos.”

Em janeiro do ano de 2003, com o consentimento da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), foi modificada a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional no país, com a lei 9394/96 (BRASIL, 1996), para inserir no currículo oficial dos processos educacionais no Brasil, a obrigação da Cultura africana, Cultura Afrobrasileira, africana e da disciplina de História, as quais estão exibidas na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), proporcionando o saber solidificado da nossa própria história e (re)afirmação da relevância da nossa identidade étnica em cidadania.

A Lei 10.639/2003, ao garantir visibilidade ao afro-brasileiro com a finalidade de propiciar a cidadania e a igualdade racial, por meio de práticas educacionais que valorizem o “outro”, contribui para romper com o silêncio histórico sobre a cultura e história da população negra brasileira. Nesse sentido, a Lei abre caminho para a construção de uma educação antirracista, que rompe com as normas discursivas centradas no europeu e no ambiente escolar torna-se legítimo falar sobre a exclusão e marginalização de um segmento social (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 15).

Na educação da cultura africana, afrobrasileira e da história, não se discorre sobre alterar o centro etnocêntrico de raiz europeia pela africana, contudo amplia o centro dos currículos das instituições para a diversidade brasileira, econômica, social, racial e cultural. Cabe a essas instituições abrangerem ações e estudos que favoreçam ajudas culturais e históricas das raízes europeias, africanas e procedentes de asiáticos e indígenas.

As reaquisições na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) impulsionam novas bases para a educação de história, uma vez que a obrigação eurocêntrica traz à tona um pensamento que

ainda, nos dias atuais, entra os estudos sobre o negro no país e sobre a África, formando um sério tropeço para o entendimento da realidade histórica e procedentes do continente africano.

A postagem da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) se deu em um âmbito educacional, vasto e decidido pelas transmutações oriundas da publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), asseverando mudanças educacionais relevantes como o valor da diversidade e da inserção no ensino, além da conscientização e agilidade curricular, reassegurando a autarquia do educador. Sendo a solução desta junção, a criação de vários itinerários regionais e municipais que designam a temática das relações étnica-racial, dos conteúdos trabalhados no estabelecimento escolar tanto nas políticas acadêmicas quanto nas políticas públicas educacionais (KRAUSS & ROSA)

Segundo Souza (2004, ?):

Do ponto metodológico, esse modo de abordagem se torna um instrumento importante para trabalhar numa perspectiva interdisciplinar entre a arte, a literatura, a história, a geografia etc. que são demandas conquistadas ao longo de um processo de democratização e construção de meios de acesso às políticas afirmativas. De modo que vemos os esforços de militantes e dos movimentos negros sendo refletidos, nas leis de diretrizes e bases da educação: 10.639/2003 11.645/2008, cuja implementação muda significativamente às leis de diretrizes e bases da educação nacional. Essas mudanças contribuem para pensar o protagonismo da criança e a formação de sua identidade.

Isso porque, embora se reconheça que as maneiras de discernimento não possuem o seu nascedouro no estabelecimento de ensino, as discriminações e desigualdades correntes na coletividade passam por ali. Assim, é responsabilidade de todos lutarem contra o racismo, lutando pelo fim da desigualdade racial e social, inculcando nos alunos um reensino das listagens etnicorraciais. Nessas listagens, na maioria das situações, os brancos veem nos afrodescendentes, sinônimo de subalternidade, estigmatizando a sua cultura, compreendida como de menor valor em relação àquela trazida pelo universo ocidental-euro. Lamentavelmente, essas revelações preconceituosas acontecem no contexto educacional, sendo praticadas tanto por profissionais de ensino quanto por crianças. (CAVALLEIRO, 2005)

Segundo Botelho (2007), no campo das políticas públicas de ensino, avalia com dois marcos relevantes e legais para inserção do povo negro e, particularmente, a sua permanência no processo de ensino do Brasil: o Artigo 26 de Bases e Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB), que institui a obrigatoriedade da educação de Cultura Afrobrasileira e História no Ensino Básico, com a Resolução CNE nº 01/2004 (BRASIL, 2004),

estabelecendo as Diretrizes Curriculares e Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, Cultura Africana, Afrobrasileira e História.

No Brasil, segundo a pesquisa nacional por amostra de domicílio realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2013, a população negra é composta por 53,6% de cidadãos, tornando-se assim a maior parcela de brasileiros. Apesar disso, conforme esta mesma publicação, a porcentagem da população afrodescendente no ambiente educacional ainda difere em relação aos indivíduos não-negros devido a diversos fatores sociais que subjugam este grupo populacional. Também nota-se, através de diversas pesquisas no campo da educação, o baixo desempenho escolar de estudantes negros em diferentes fases de ensino no país. Estes fatos contribuem para a dificuldade de acesso e uso da informação e, portanto, elevam os índices das desigualdades sociais para a população negra brasileira (RODRIGUES, 2018, p.10).

Importante saber que a construção de uma descendência textual afrobrasileira passa pela compreensão de que as identidades são constituídas no discurso, mas que são forjadas nos embates entre grupos que se identificam com molduras ideológicas diferenciadas, buscando, no caso dos subalternos, reverter hierarquias, representações e significados. Em vez de uma formação fixa e imutável, as identidades devem ser entendidas como estratégias resultantes de desejos ou interesses de filiação a grupos específicos e, portanto, elas são sempre passíveis de reestruturação (PEREIRA, 2014, p. 8).

Com essa intenção, é que o ensino organiza uma das importantes ferramentas de transmutação na existência da população, sendo, assim, um dever dos estabelecimentos de educação, comprometerem-se, de modo mais democrático com a integralidade e ascensão do educando, impulsionando a apropriação de hábitos e valores que respeitem diferenças e condutas de todos os grupos componentes da sociedade brasileira.

Pode-se suscitar o ensino multicultural para expandir sensibilidade para a pluralidade de mundos culturais e valores posteriores do amplo intercâmbio cultural entre o interior de distintas sociedades. Pode-se também adotar essa pluralidade para recuperar valores ameaçados, reduzindo preconceitos, distinções e garantia da diversidade cultural. (CANEN, 2000)

Antes, não carecia de posto de saúde, nem de estabelecimento escolar. Atualmente, nós precisamos de estabelecimentos escolares, pois, muitas vezes, as coisas são definidas de acordo com os interesses do povo branco e decididas em favor dele. Por isso, o estabelecimento escolar é um caminho que pode mover todos esses saberes da escrita, além de procurar as nossas permissões (BERGAMASCHI, 2007).

Hoje eu necessito de estabelecimento escolar porque eu reflito no futuro dos meus filhos. Quando eles crescerem não quero que eles fiquem que nem eu, sem saber compreender e falar. Isto eu não quero para eles. Por este motivo, quero



que tenha um estabelecimento escolar dentro do povoado, para proteger os mais velhos, as permissões da comunidade e ensinar a escrever e ler (Testemunho de Alexandre Acosta, gravado na aldeia Cantagalo, no dia 28 jan. 2004).

Lima; Sousa e Araújo (2016, p. 9) salientam que:

As discussões acerca da inserção da Lei nº 10.639/03, reconhecida nacionalmente como a Lei África, possibilitaram a inclusão, no cunho social e curricular das escolas, do estudo da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política do Brasil, sem se esquecer, claro, do viés literário que a literatura negra ganhou.

No país, desde o romantismo procurar-se uma autenticidade brasileira. Entretanto, tal discurso, relacionado na fábula da tríade étnica brancos, índios e negros, não nesta ordem desleixavam ou minimizavam sua cultura nas representações brasileiras e presença dos afros-descendentes (SOUZA, 2004)

É relevante questionarmos na coletividade, principalmente na escola, a questão etnicorracial, que banaliza o racismo para, dessa forma, ultrapassarmos o discernimento racial. Ao contrário do que muita gente reflete, discutir o racismo não fomenta o conflito entre diversos grupos etnicorraciais de forma desfavorável, pois quando silenciarmos esse tema, é que alimentamos a desigualdade racial, o racismo e a discriminação. Pensar sobre esse assunto é algo que deve cativar toda a comunidade e, não somente, as pessoas que pertencem a esse grupo étnico.

## **Metodologia**

O ensino é uma ferramenta muito importante na formação dos educandos, sendo um objeto de mudança social. Logo, cabe à escola a função de conscientização de seus educandos sobre o apreço à heterogeneidade cultural em que eles estão incluídos. A partir do estudo da Cultura e Literatura Afrobrasileira, autorizaram-se aos educandos a construção do pensamento e senso crítico do real quesito do negro no país, abrindo lugar para cidadania e integração.

A utilização das literaturas africanas e afrodescendentes no espaço escolar estimula o debate sobre as diferenças etnicorraciais, proporcionando um espaço para a elaboração do discurso contrahegemônico. A partir de poesias dos teóricos utilizados na metodologia desta pesquisa, os educadores conseguem, junto com os educandos, não apenas explorar e valorizar a produção literária dos elementos que consagram os textos poéticos em sua literariedade, porém também resgatar a nossa ancestralidade, a partir de contextos presentes

nas poesias, análise criteriosa dos elementos, ancestralidade através do pensamento crítico e da história de nossa constituição cultural.

É relevante incitar o aprendizado a partir da interação, sistema milenar que conduzia ao método de aprendizagem da filosofia, das comunidades indígenas e africanas na Antiga Grécia. Nesse contexto, ampliar o hábito de contar e mediar leituras de histórias em sala de aula se torna importante para que os educandos não sejam meros receptores de informações acabadas e prontas, mas, pelo contrário, alcancem a criatividade através de uma descrição dialógica. Vale ressaltar que nas escolas públicas, onde os recursos didáticos são raros, contar histórias se transmuta em uma ferramenta dinâmica de apresentação de temas para pensar nas contradições do processo econômico e político, na condição da humanidade, desenvolvendo a autonomia do educando (FREIRE, 1987). De acordo com as concepções teóricas de Souza & Vieira (2016, *online*):

A partir de uma perspectiva social, torna-se claro que o negro, devido aos séculos de escravidão, ainda se encontra excluído da sociedade, pois os mesmos por vezes ainda são tratados de forma inferior e discriminatória. Ao longo dos anos, movimentos sociais vêm lutando pela igualdade e pelo fim do preconceito racial, como forma de evidenciar a contribuição e importância do negro para a história da sociedade brasileira. Percebe-se também a presença marcante dos escritores afro-brasileiros, que por meio de suas obras expressaram a luta de um povo e a busca por igualdade de condições.

Cavalleiro (2005) indica nos programas das escolas, pelas falas dos profissionais de ensino, a necessidade de revigoramento da identidade racial. Isso pode se inferir do que se reporta à variação. Há um esforço para aprimorar aceitação, conduta, posições e valores do outro que são nítidos. Entretanto, o cotidiano das instituições escolares não esboça a realização e a composição de novas práticas de educação. Observa-se que ocorrem, no dia a dia das escolas, práticas discriminatórias e pensamentos racistas, dirigidos às crianças negras, tanto pelos seus colegas quanto pelos próprios profissionais de ensino.

Para o melhor aprofundamento desta pesquisa, foi desenvolvida uma listagem bibliográfica de autores seguintes: Alves (2007), Bergamaschi (2007), Botelho (2007), Cândido (1972), Carmen (2000), Cavalleiro (2005), Culler (1999), De Britto (2018), De Souza (2016), Debus (2009), Felipe & Teruya (2010), Freire (1987), Krauss & Rosa (2010), Kavalerski (2017), Lima (2019), Lima (2016), Nogueira (2018), Oliva (2008), Oliveira; Goulart (2012), Pereira (2014), Rodrigues (2018), Santos (2015), Souza (2004), Souza & Vieira (2016), Silva (2009), Viana *et al.* (2017) e Zilberman (2005). Esses autores enxergam sentidos didáticos sobre a cultura afrobrasileira e africana, analisando, de modo dialético, a

relevância da Cultura Afrobrasileira e Africana a partir da volubilidade cultural e estudos dos teóricos.

### **Resultados e discussões**

As discussões em torno da educação na literatura abrangem um grande número de nuances, muitas vezes polêmicas, que se fixam na listagem entre a escola e essa disciplina. Tais nuances são suscitadas, geralmente, por êxitos que se voltam a problemas listados na casualidade de abordar tal tema, diante da arguição de que a literatura não se aprende ou ensina, embora se vivencie a partir da prática literária.

Sendo assim, a leitura literária não consegue estar exonerada, nem desarticulada das práticas do dia a dia, não devendo se limitar somente ao âmbito da escola, como uma genuína iniciativa. Cabe ao professor, como formador de leitores, aplicarem técnicas que propiciem aos discentes lerem com criticidade e entendimento para, assim, utilizarem a leitura como uma ferramenta transformação e formação social.

A utilização da literatura disponibilizada e produzida para a identidade mestiça, utilizando seu vernáculo e falando de sua realidade, é um mecanismo que leva os leitores a desmascararem e distinguirem as intolerâncias e preconceitos contra suas raças.

O contratempo em lidar com o tema etnicorracial no espaço da escola não pode ser visto como um empecilho para impedir que quadros de formalismo se distanciem da verdade social. Entretanto, não temos a presunção de oferecer uma prescrição pronta para excedermos esse contratempo, sendo assim, é uma meta primordial, refletirmos sobre um caminho para que pontos de vista fixos sejam buscados, de maneira a levarmos os educandos a ressignificarem exercícios sociais, através da humanização promovida e encoberta pela leitura literária.

Nogueira (2018), em relação a isso, refere que a leitura nas escolas necessita ser vista e buscada como uma prática ‘constitutiva e componente’ que conduz os educandos a se tornarem interativos, analistas e assumam o dever de ler textos literários, para que experimentem e executem a linguagem a partir de sua influência nas razões que constroem ações polifônicas e recíprocas entre leitores próprios e textos literários.

Ademais, a ocorrência de adotar uma sugestão relacionada às práticas de leitura de histórias indígenas e africanas se deu por conhecer sua carência, realizando um reparo pendente à memória cultural desses povos, que constituíram as bases culturais, históricas e étnicas da estrutura identitária no Brasil.

A relevância de melhorar a escola nos processos de letramento se dá por este ser um *locus* plural por natureza, onde se encurralam diversas culturas e frequentam-se de práticas e experimento, nas quais a verdade da literatura se incorpora.

Assim, é importante discutir possibilidades de se abordar em sala de aula as relações etnicorraciais e a formação da identidade leitora das crianças por meio do letramento literário, além de refletir acerca de intervenções pedagógicas que revelem novas possibilidades para o ensino de literatura. Discutir as práticas escolares em torno desse ensino tem sido um tema caro a muitos pesquisadores, no entanto, há algum tempo, essas discussões eram realizadas com mais frequência em relação ao Ensino Médio, em que o trabalho com a literatura costumava (e ainda costuma, não raro) focar apenas na periodização histórica das chamadas ‘escolas literárias’ e na lista de obras de leitura obrigatória dos processos seletivos, não dando a oportunidade aos alunos de conceberem o texto literário como fonte plurissignificativa de experiências humanizantes de leitura. (SOUZA, 2016, p.1)

Acreditamos ser o texto literário um ponto de partida emante entre leitor e autor, pois é na palavra do ‘outro’ que se integram, ao mesmo tempo, com saberes, perspectivas, práticas e culturas que vão sendo observadas e tecidas como veículos que se embarçaram pelo amplo enredo de linhas e da linguagem, pois é nela e por ela que os alunos são estimulados à construção da sua própria leitura. É importante conhecer que não é mais importante compreendê-la com ênfase dissociada, passiva e não condizente com os contextos sociais que utilizam essa linguagem, uma vez que adota listagens ideológicas, políticas e sociais, além das implicações nas práticas discursivas.

É imprescindível assinalar que as práticas comunicativas instigam o esquema da identidade. Esse entendimento se dá a partir da averiguação de ficções identitárias, as quais disponibilizam pensar na contemporaneidade entre narrações diversas. O analista da Inglaterra demonstra que as generalidades não orientam recursos harmoniosos, porém cooperam para que cada leitor possa compor suas razões, ofertando diversas possibilidades de raciocínio sobre sua vida em meio à volubilidade. Além disso, a leitura requer pacto com explicação, objeção e tarefa de releitura (CULLER, 1999).

Para os PCNs (BRASIL, 1998), é interessante que o trabalho com o texto literário esteja incluso nos exercícios do dia a dia em sala de aula, observando e conduzindo um modo exclusivo de conhecimento voltado à formação sobre o ensaio humano, com particularidades que devem ser estimadas, debatidas e mostradas, quando se dispõe a ler diversas revelações colocadas em um texto literário.

Considera-se como inadiável e de fundamental relevância o trabalho do educador de História como espião crítico do esquema historiográfico e difusor das temáticas trabalhadas nas escolas, que são relacionadas ao estudo das culturas Indígenas, Afrobrasileiras e da

História, que são extremamente relevantes para a compreensão da realidade cultural, na qual o educando se insere, trazendo à tona a importância dessas temáticas. Por isso, a progressiva abertura da discussão afirmativa, a descolonização dos currículos, a difusão do conhecimento pluricultural e os debates nas escolas e universidades revelam-se importantes.

Como agente leitor que anseia por se educar e por contribuir criticamente com a comunidade, o educando está incluído em exercícios distintos de conhecimento: este educando como agente leitor é, acima de tudo, um pesquisador expansivo, munido de costumes, valores e convicções advindas de sua educação identitária, estruturada em vários âmbitos, dentre estes a escola, frequentada por estudantes de diversas etnias, com seus valores e significados simbólicos, pelas quais buscam sua autenticidade.

Salienta-se que dentro do panorama pluricultural existem divergências com as quais a escola se depara, como a diversidade racial e cultural. É necessário refletir sobre a relevância de se abordar sobre a polêmica entre probabilidade e formação pluricultural, para que os educadores consigam assumir o desmonte das posições preconceituosas, discriminativas e repletas de pensamento dominante, como também a reconstrução do currículo, de forma a eliminar a hegemonia branca e europeia.

### **Considerações finais**

O contexto escolar, como espaço essencial à construção do conhecimento formador do analista e pesquisador, é o lugar por excelência para o debate sobre a instrução e a história, propiciando a diminuição dos discernimentos de raça e etnia. Isso é uma educação que privilegia o respeito à etnia, ao pensamento crítico e ao desenvolvimento intelectual (PCN, 1999, p. 10). Assim, o contexto escolar atual possui o dever de oferecer um aprendizado pertinente aos interesses dos educandos e um conhecimento transformador, voltado à cidadania, como elemento primordial da educação continuada, cuja missão é ajustar-se aos interesses da sociedade.

A educação continuada carece ser instigada e oferecida, por contribuir para a obtenção de um saber mais consistente acerca da realidade do povo africano, afrobrasileiro e da sua história, proporcionando a adoção de comportamentos densos e expressivos, uma vez que não há como ensinar o que não se sabe. A educação continuada também aprimora o saber dos educadores pelo conhecimento de estratégias didáticas e métodos mais produtivos que possibilitem o processo de aprendizado e formação, proporcionando o ensino de uma cultura isenta de preconceitos e estigmas (LIMA, 2019).

Para tanto, é função do estabelecimento escolar tornar-se um espaço popular de difusão e produção de saberes que tornem a sociedade mais imparcial, suscitando a independência de grupos discriminados, desajudados e eliminando o preconceito contra os ‘diferentes’.

O professor de História deve estar atento às informações que precisam ser incluídas nas discussões em sala de aula, uma vez que o trabalho com o livro didático pode ser entendido como depreciativo, colaborando para a distorção das perspectivas, notícias e informações oferecidas pelos autores.

Para eliminar os paradigmas preconceituosos, pautados no senso comum, muitas áreas da comunidade, solicitam ao Congresso Nacional a promulgação de uma lei, aprovada e reconhecida, que exija de toda a rede escolar a adoção de um currículo que inclua o saber afrobrasileiro e histórico.

É importante que se conheçam as relações que ocorrem no âmbito social e lendário do Brasil, para que ocorra uma melhor assimilação das desigualdades da etnia e da raça. A base desse sistema articula-se a partir de estereótipos elaborados e, para que se alcance o verdadeiro caráter social do ensino de História, devem-se levar em conta o conhecimento prévio e os interesses da comunidade (OLIVA, 2008).

Ao tentar situar o educando perante os acontecimentos históricos, algumas investigações se cobrem de um aventuroso assincronismo levando ao não entendimento do docente sobre o tempo real de aprendizagem e o tempo institucional fixado para o ensino da disciplina. Com o apoio da Igreja, de fazendeiros, políticos, comerciantes e gestores, a escravidão foi uma agressão à própria essência dos afrodescendentes, cujos livros trazem opiniões contraditórias, sendo necessário que o educando enxergue uma história real e não discriminante de um povo que muito contribuiu com a formação da identidade dos brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta de Souza. **Ensino de história e cultura afrobrasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar**. Bauru: Unesp, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197- 213, maio/ago. 2007.

BOTELHO, Denise. Lei Nº 10.639/2003 e Educação Quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira. SEED – Secretaria de Educação à distância. Educação Quilombola. **Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério da Educação. Boletim 10, 2007, pp. 34-40.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei 11.645/2008.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem.** Ciência e cultura. São Paulo: v.4, n.9, p.803-809. Set. 1972. *Apud* PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: SEED, p. 57, 2008.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p. 135-149, Rio de Janeiro, dezembro/2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In: SECA*, 2005, p.65-104.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária uma Introdução.** São Paulo: Beca Produções Culturais LTDA. 1999.

De BRITTO, T.C.; DE SOUSA, S.M.; CÂNDIDO, G.V. **O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, (53), p.177-197, 2018.

DE SOUZA, L. F. Literaturas negra e indígena e a construção da identidade leitora no ensino de literatura. **Revista Fórum Identidades**, 2016.

DE SOUZA, I.F.; UNIANDRADE, A.V. **Arte e Literatura: relato de experiência de uma atividade interdisciplinar com base em contos de matriz africana e afrobrasileira, [?].**

DEBUS, Eliane Santana Dias; VASQUES Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão etnicorracial na escola. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Nota sobre as políticas em prol do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. **Revista HISTEDBR Online**, v. 10, n. 39, p. 250-266, 2010.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRAUSS, Juliana Souza; DA ROSA, Julio César. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 857-878, 2010.



KAVALERSKI, L. F. **O ensino das culturas afrobrasileiras e indígenas: uma análise da Lei 11645/08 e suas contribuições para a descolonização.** 2017.

LIMA, Maria do Perpétuo Socorro Viana *et al.* **A importância dos estudos da cultura africana e afrobrasileira nos livros didáticos de história do ensino fundamental em Timom-MA. Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** Universidade Federal do Piauí, v. 4, n. 1, 2017.

LIMA, Silmar Denilson Melo de. **O ensino da história e cultura afrobrasileira e africana.** 2019.

LIMA, L. A., SOUSA, R. L. C.; ARAÚJO, G. O. A literatura africana e afro-brasileira: o viés literário e suas possibilidades para um trabalho com a diversidade. **Ensino & Multidisciplinaridade**, 2(1), p.74-83, 2016.

NOGUEIRA, Nedson Antônio Melo. **Pensando o currículo escolar: a importância da leitura literatura afro-brasileira no ensino-aprendizagem em sala de aula. Saberes Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 3, 2018.

NUNES, Cícera e SANTOS, Risomar Alves. **A Formação de Professores e a Inclusão da Lei nº 10.639/03 nas Práticas Educativas no Cariri Cearense.** In: CUNHA JR, Henrique; 2011

SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera (org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **O ensino da história da África em debate: uma introdução aos estudos africanos.** 2008.

OLIVEIRA, Juliana Pires; GOULART, Trayce Ellen. **História e Cultura Afrobrasileira e Indígena em Sala de Aula: a Implementação da Lei 11.645/08 nas Escolas.** **Aedos** n. 11 vol. 4 - Set. 2012.

PEREIRA, K.R.W. **Literatura, identidade e resistência: literaturas afro-brasileira e africana em sala de aula.** **Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas**, 2014. ISSN 2446-6115, 1.

RODRIGUES, Greicy Silveira de Souza. **Lei 10.639/2003 e a literatura infantil de cultura africana e afrobrasileira: um estudo sobre o acervo distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).** 2018.

SANTANA, Marise. **O legado africano e a formação docente.** In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o futuro.** Rio de Janeiro: ARCEP; Brasília, 2013, p. 108-118.

SANTOS, R. O. **A literatura afro-brasileira e africana, caminho para implementação da Lei 10.639/03.** **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 1(2), p. 277-292, 2015.

SILVA, Maria Dervania Vieira. **Entre a luz e a sombra: a questão afro-brasileira e a Lei 10.639/03 no contexto escolar.** Umuarama-PR, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2674.pdf?PHPSESSID=2009050410452273/>>. Acesso em: 3 de fev. de 2020.

SOUZA, Gabriela Alves de Oliveira; Vieira, Wellington. **O ensino da literatura afrobrasileira como objeto de transformação social,** 2016. Disponível em:

<[https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2016/o\\_ensino\\_da\\_literatura\\_a\\_fro\\_brasileira\\_como\\_objetivo\\_de\\_transformacao\\_social.pdf/](https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2016/o_ensino_da_literatura_a_fro_brasileira_como_objetivo_de_transformacao_social.pdf/)>. Acesso em: 5 de fev. de 2020.

ZILBERMAN, Regina. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. *In.*: BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel; ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente: estudo, difusão e ensino de literaturas de língua portuguesa**. Porto Alegre: Associação Internacional de Lusitanistas; Instituto Estadual do Livro, 2005.

## MUKANDA – AS CARTAS DE ERNESTO LARA FILHO AO PRIMO LÚCIO LARA

Andrea C. Muraro (Unilab/CE)<sup>72</sup>

É essa mukanda que chegou para mim.  
E eu tenho medo de abrir.  
É essa mukanda de grito e de mágoas.  
Que eu quero evitar ler agora  
Porque a minha terra só chora  
Ai a nossa terra só chora. (canção do angolano Paulo Flores)

---

<sup>72</sup> Coordenadora do projeto de pesquisa *A memória das cartas – a correspondência de escritores africanos de língua portuguesa* (Edital PROPPG/Unilab 01/2019, para Iniciação Científica), vinculado ao grupo de pesquisa *Oritá - espaços, identidades e memórias*.

Esta pesquisa, ainda em curso, tem origem em uma viagem de estudos a Angola, em 2018. Em uma visita à Associação Tchiweka de Documentação<sup>73</sup>, em Luanda, tive a oportunidade de ter contato e ler cartas ainda não publicadas do poeta e cronista Ernesto Lara Filho ao primo Lúcio Lara, um dos articuladores do MPLA – Movimento para Libertação de Angola. Havia já me deparado com outras cartas entre os Lara, nos três volumes editados de Itinerário do MPLA, através de documentos e anotações de Lúcio Lara (1997; 2017<sup>74</sup>). Nos volumes em questão, lemos alguma correspondência entre Ernesto e Lúcio, além de muitas outras das figuras aliadas das lutas de libertação em África como Viriato da Cruz<sup>75</sup>, Mário P. de Andrade<sup>76</sup>, Marcelino dos Santos, Amílcar Cabral<sup>77</sup>. O interesse pelos volumes em questão coloca-se também pelo fato da correspondência de Lúcio Lara conter cartas de grupos militantes em vários pontos do continente africano e europeu, como a carta da poeta são-tomeense Alda Espírito Santo<sup>78</sup> sobre o massacre de 1953 ou ainda que mais parca, a correspondência com Castro Soromenho,<sup>79</sup> para ficar em alguns exemplos.

Essas observações iniciais demonstram o interesse maior nas leituras de cartas, uma vez que as mesmas ajudam a costurar os atores em seu movimento histórico e revelam os elos entre os que seriam posteriormente considerados os escritores (poetas, principalmente) dos países africanos de língua portuguesa, embora aqui sejam lidos através da correspondência daquelas décadas de construção da luta até a declaração de independência ( de meados dos anos de 1940 até anos de 1970 do século XX).

### Breve historiografia sobre correspondências

<sup>73</sup> Agradecimento especial pela gentileza e presteza com que me atendeu Wanda Lara, bem como a informação da existência das cartas por Maria Cristina Pinto.

<sup>74</sup> As subseqüentes notas de rodapé são da terceira edição, do primeiro volume, de 2017.

<sup>75</sup> “Há em Londres um British Committee for Algeria de que faz parte o Basil Davidson [...e] entre os quais alguns deputados. Creio ser interessante contactá-los sobre os problemas das prisões [...]” (Carta de Lúcio Lara a Viriato da Cruz, de Frankfurt, 09.09.59, p.105)

<sup>76</sup> “Deram-me a entender que a Embaixada Portuguesa faz pressões, insiste numa vigilância apertada à minha pessoa e aos meus compatriotas... Prevejo uma expulsão. Cautela na correspondência a mim dirigida!” (Carta de Mário P. Andrade a Lúcio Lara, Paris, 18.04.59, p.49).

<sup>77</sup> “Afinal, a chacina feita pela polícia e civis portugueses teve este balanço; 24 mortos e 35 feridos, alguns muito graves. Chegaram a matar alguns africanos dentro da água, quando tentavam fugir à polícia e alcançar os barcos ancorados perto do cais de Pijiguiti (Bissau). Crime mais hediondo que pagarão um dia.” (Carta de Amílcar Cabral, de aproximadamente 24.09.59, p.112).

<sup>78</sup> “Chovem as acusações. Os jeeps acorrem à cidade desenfreadamente de ponta a ponta, divertindo-se em organizar listas, acicatados por questões pessoais e prendem-se os indivíduos, espancam-se, espalha-se o terror.” (Carta de Alda Espírito Santo, presumidamente de 9 de janeiro de 1953, anexo 5, p. 504)

<sup>79</sup> “Quando soube que V. [Lúcio Lara] tinha abalado [de Portugal], felicitei-o mentalmente bem do fundo do meu coração. A luta dos africanos não pode ser feita sobre terreno português com uma oposição salazarista, que é no fundo face ao problema colonial, tão ‘nacionalista’ como os salazarentos, nada há a fazer” (Carta de Castro Soromenho para Lúcio Lara, manuscrita, de Paris, em 07.06.59, p.66).

Antes de ir a algumas das cartas entre Lúcio Lara e seu primo, vale brevemente contextualizar quatro obras que no início do século XXI trouxeram elementos importantes para a discussão da construção histórica não só das independências africanas, mas para a historiografia literária dos países de língua portuguesa. Uma delas é ‘Viriato da Cruz: cartas de Pequim’ (2003); cujo espaço do autoexílio, para além do continente africano, ajuda a exemplificar como as cartas pertencem a um gênero híbrido e escorregadio, em que o remetente (neste caso, Viriato da Cruz) articula elementos do contexto da distante China da revolução cultural ao cenário africano, contribuindo para o debate político em um âmbito mais amplo, conforme lemos na correspondência para a amiga Monique Chajmowiecz, datada de julho de 1971: “agora o importante é procurares introduzir a tua cabeça (ou pelo menos um olho) no ‘inferno’. Que ‘inferno’? O ‘inferno’ do desenvolvimento insuficiente, onde ainda estão mergulhados bilhões de homens” (LABAN, 2003, p.102). Note que o tom incisivo denota a dose de ensaio, latente na longa carta, bem como marca um posicionamento analítico do coletivo, ou seja, um dos grandes articuladores do princípio da luta de libertação angolana envia seu discurso para o universal, um viés raro naquele dado momento. E mesmo depois, tendo em vista que os críticos, na sua maioria, têm desenvolvido análises apenas relativas à poesia de Viriato.

Em outro trabalho de compilação e seleção, publicado com o título ‘Carta d’África e alguma poesia’ (2005), pode-se ler a correspondência do escritor brasileiro Salim Miguel com escritores angolanos, moçambicanos e são-tomenses. Um eixo menos usual, o sul do Brasil, mas que contribuiu para que junto da correspondência, contos e poemas fossem sugeridos para publicação na então revista *Sul*.<sup>80</sup> Em contrapartida, o envio do Brasil de números da revista *Sul*, dentre outros materiais, completa o leva-e-traz compositivo, conforme carta do angolano António Jacinto para Salim Miguel de 24.09.52: “Também lhe agradeço que me consiga por aí prosa, poesia e desenhos de amigos seus não só para *Farolim* como para a revista de Cultura e Arte *Mensagem*, de que em breve lhe enviarei o segundo número.” (MIGUEL, 2005, p.18). A importância dessa janela no tempo é que através dela pode-se observar uma faceta de António Jacinto, empenhado na construção da revista *Mensagem*, que na posteridade se tornaria a ‘plataforma de uma geração’<sup>81</sup>, para os angolanos envolvidos na discussão de uma literatura nacional.

<sup>80</sup> Para mais, cf. entrevista com Salim Miguel e Eglê Medeiros, na edição 4, de novembro de 2008 da Revista *Crioula*. realizada por Érica Antunes e Simone Caputo Gomes. Ou ainda Macêdo, 2002.

<sup>81</sup> À semelhança da expressão do crítico brasileiro Antonio Candido, no artigo de 15 de julho de 1943, para o jornal *O Estado de S. Paulo*.

Com o advento dos estudos da memória, a fronteira entre o documento e a ficção começa a ser pauta nos estudos africanos, mesmo com a dificuldade de enquadramento do que poderia ser o testemunho, uma vez que “nunca deve ser compreendido como uma descrição ‘realista’ do ocorrido” ou ainda não se pode ignorar que, no caso em questão, a correspondência também “se desdobra sempre entre uma fenda entre ‘original’ e ‘leitura’ (SELIGMANN-SILVA, 2005, p.105). Diante dessa perspectiva, vale assinalar duas outras publicações, na segunda década do século XXI, que mesclam interesses diversos, muitas vezes íntimos, outras vezes coletivos. Uma delas é ‘Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena’ (2016), um híbrido de poemas, crônicas, cartas que demonstram na viagem e no distanciamento as preocupações do futuro líder do PAIGC com o continente africano, sem deixar de pontuar as dificuldades de foro íntimo (na sua maioria econômicas). Semelhante em certos aspectos, também é a publicação de ‘Papeis da prisão’ (2015), com os escritos de Luandino Vieira em vários momentos do cárcere. Além de revelarem estratégias discursivas do projeto literário do escritor em processo, a compilação colabora para delinear os meandros políticos e servem como instrumental interpretativo, quando observada as particularidades do gênero textual: os interlocutores, as encenações, os pactos do pensamento intelectual de uma época.

A constatação de que as cartas entre, para e de escritores de língua portuguesa ainda sejam pouco estudadas, pode ser verificada pelo reduzido número de artigos acadêmicos e o já avançado número de publicações, para o contexto das africanas de língua portuguesa. Embora, salvo algumas exceções, pouco se consiga em trabalhos de arquivo, mesmo porque ainda se lida com a falta de acesso a edições feitas fora do Brasil, ainda é necessário iniciar um trabalho mais sistemático de análise dessas correspondências, a publicada e aquela que ainda espera por ser publicada. Sobre os exemplos anteriores, é evidente que há uma brecha de quase 20 anos entre a carta de Viriato da Cruz e a de António Jacinto, mesmo que os contextos sejam bastante diferenciados, elas sinalizam a diversidade de problemáticas que recobrem o período. O mesmo se pode dizer da variada correspondência de Amílcar Cabral e de Luandino Vieira, no que diz respeito à produção de cartas- crônicas em viagem, no caso do primeiro e do espaço de confinamento e vigilância, no caso do segundo.

Noutras palavras, a leitura da correspondência entre os escritores e seus pares é vital para o entendimento da construção da experiência, que virá à tona em vários casos, na composição das obras literárias. A análise da correspondência, em geral, tem a intenção de problematizar e levantar pressupostos que demonstrem as tensões do discurso político dos atores envolvidos através de suas estratégias discursivas, isto é, de como tais tensões

recortadas nas narrativas epistolares colaboram como matéria para a construção não só do projeto literário, no exemplo a seguir de Ernesto Lara Filho, mas também das implicações de contexto das literaturas que emergiam como ‘nacionais’ em dado momento.

### **A saga dos Lara: nomadismo, fissura e memórias**

Dos Lara, a correspondência entre os anos de 1959 até 1963, é composta por cerca de 35 cartas não publicadas, na sua maioria datilografadas, algumas manuscritas, outras híbridas com *post scriptum*, feitos à mão, nas sobras de espaço próximo ao cabeçalho. Escritas por Ernesto Lara Filho, de Lisboa, e em alguns momentos de Paris, enquanto que as respostas do primo Lúcio Lara chegam de diversos espaços entre o continente europeu (Alemanha, Bélgica) e africano (Marrocos, Tunísia), há uma perspectiva nômade, intervalar, que os envolvidos tinham que assumir ao longo da construção das lutas de libertação, como se lê em carta de 16.11.59: “sabe-se por pontas e travessas que tem havido ‘mosquitos por cordas’”.

Ao lado do Ernesto que parece sussurrar para não ser ouvido, desponta o Ernesto irreverente, faceta mais conhecida pelos seus leitores das crônicas de jornal. Em carta de 20.11.59, por exemplo, lê-se: “fui convidado a escrever com mais cuidado”, “Irei para o Brasil se chateiam muito,” e complementa dizendo ‘estar nas tintas’, para aquilo tudo. A forma como as cartas chegavam a seus destinatários mostram o papel importante dos intermediários que colaboravam nas entregas, como por exemplo, usar um papel timbrado e endereço da *American Literary Society*, de Lisboa, ou endereço de hotéis e associações diversas, o que não deixa dúvida sobre a forte vigilância da polícia política portuguesa (PIDE), inclusive fora de Portugal, como algumas vezes adverte Lúcio Lara, que sistematicamente pede ao primo que não revele tais endereços a ninguém, nem mesmo aos parentes, as ‘tias’ principalmente, sejam de Angola ou Portugal (carta de 16.11.59).

Entre os primos, a correspondência é acompanhada de pedidos de Lúcio Lara a Ernesto para o envio de livros, revistas e jornais que tenham publicado temas relativos a Angola, em Portugal. Nota-se que há um acompanhamento, por parte de Lúcio, de todo tipo de publicação, dentre elas o maior interesse incide sobre o Boletim Geral, Anuário de Angola, e relatórios do Banco de Angola, no que diz respeito à economia do algodão. Fotos de Angola também são requisitadas, e enviadas, com a ressalva de serem devolvidas, pois pertenciam ao acervo do ‘repórter’ Ernesto. Os recortes de jornais também são fonte de interesse do primo, uma vez que Ernesto vai advertindo e apontando o que foi publicado próximo as suas colunas de crônicas, isto é, o interesse ativo na correspondência é de cunho

político, uma vez que vai se construindo um cenário de clandestinidade, censura e portanto de tensões, mas que não deixam de passar pelo crivo da ironia de Ernesto, quando por exemplo em três cartas cria uma gradação para o pedido de envio de dois discursos de Salazar, que é chamado de ‘o mestre’, sublinhado, e de ‘o Antoninho’. Ou ainda a falta de referências para as prisões de António Jacinto e Mario António, em carta de 04.11.59 e do processo julgado a portas fechadas, em Luanda, ou ainda o comentário na carta de 17.10.59 sobre a “entrevista com Jânio Quadros que Ernesto realiza, apresentando-se como ‘jornalista angolano’, uma vez que o político brasileiro se recusara a dar declaração aos repórteres portugueses” (FARIA, 2002, p.21).

Ao sabor dos episódios relatados nas cartas, Ernesto se autodeclara: “cronista da família. O pobre. O triste. O humano” (04.11.59), elaborando uma espécie de “crônica dos Lara”, em que outros atores, literários muitas vezes, como é o caso das notícias da formatura em medicina da poeta Alda Lara e a publicação de poemas da mesma “n. 3 da revista dos Estudos Ultramarinos”(20.11.59), ou então o texto sobre os 'quiocos' de Orlando Albuquerque, escritor moçambicano, cunhado de Ernesto, chamado de “coisa séria” pelo mesmo. Ao lado disso, seguem notícias das tias, das tensões familiares em virtude da ida de Ernesto a Paris, que ao contrário da irmã, nem termina o curso de Letras em Portugal e nem ingressa em Jornalismo em França, como previamente aconselhado pelo primo.

Para entender melhor a circulação de tais cartas, vale dizer que a família muito próxima, desde a infância no planalto central de Angola, é rememorada pela época da ‘Fazenda Aurora’ (17.10.59) em que Lúcio, chefiava as brincadeiras de crianças, que acabam por articular-se com a poesia e a crônica de Ernesto, como se lê numa passagem de suas ‘Crônicas da roda gigante’:

[...] o Victor também era mulato e exercia a profissão de enfermeiro, tratando com igual carinho brancos, pretos e mulatos que trabalhavam na Fazenda Aurora. Tinha um pequeno filho, esperto e inteligente que nunca mais vi e que meu primo Lúcio ensinou em dois ou três meses a ler e a escrever numa escola que improvisou num quarto do ‘saparão’. //O morro de salalé à beira da linha era estação n.1 das nossas brincadeiras de meninos. Meu primo Lúcio – uma rara capacidade de organizador e um espírito destinado a chefiar – organizou um grupo de meninos na fazenda Aurora, sem distinção de cores, construiu com eles, em trabalho de equipa e com supervisão do carpinteiro oficial, um ‘trolley com formato de um torpedo e depois começou a dar cartas de condução de trolley aos meninos da fazenda (1990, p. 73-75).

Na passagem, como também no poema ‘Infância perdida’ notam-se as marcas de um lugar e um tempo passado, o da infância, presente nas cartas e nas crônicas de Ernesto Lara filho, como espaço idílico, mas que subterraneamente também registrava a problemática da luta pela libertação, mesmo que as nuances do lusotropicalismo de Ernesto nos anos de 1950, fossem evidentes:



Devemos na verdade defender o que é nosso patrimônio, com unhas e dentes. As nossas tradições de família, as nossas ingénuas formas de convívio familiar, para tudo isso eu peço, como Gilberto Freire, um muro de cacos de vidro que nos preserve de influências estranhas. [...] Que não permitam a entrada de ninguém, que não permitam [...] o esquecimento [...] de horas tão belas como estas que passei quando era menino [...] ao pé do Bailundo, [...] horas de saudade, como faz o *salalé* às mais fortes mobílias de pinho importadas da Europa. Desculpem as reminiscências de infância, leitores. São saudades de castimbala (LARA FILHO, 1990, p. 75).

De volta às cartas, a fragmentação de temas acaba por criar um conjunto híbrido de informações nas correspondências, com intervalos que passam do diário familiar para o jornalismo e a formação política. Como se verá, a seguir, o suposto idílio de Ernesto e sua família branca de comerciantes do sul de Angola, estará intimamente ligado à própria gênese da luta, como demonstra a correspondência entre os primos, dos fins de 1959 e início de 1960 do pensamento sobre si mesmo (no caso de Ernesto) e o desejo de articulação com a luta política naquele contexto. Numa carta manuscrita de 21.01.60, que Ernesto chama de ‘carta histórica’ está decidido a ir a Paris; assim, pede ajuda do primo para ‘integrar’ a luta, no que ele chama de ‘teu lado da barreira’. De maneira emotiva e apelativa, assim apresenta suas motivações:

1. Tudo fica para trás; 2. Tenho nome feito no jornalismo angolano [...] Fui regente agrícola. Jornalista, dois anos. Conheço Angola, por estrada, carro bóer, a pé, de avião, da Cabinda ao Cunene. [...] queres ajudar-me? É essa a resposta que te peço [...] os preparativos militares têm aumentado em Angola. Resumindo-te, peço-te eu quero meter-me no barulho. É necessário. Vou para Paris com esse fito. (LARA FILHO, 21.01.60).

Do outro lado da ‘barreira’, de outra perspectiva, a narrativa vai se construindo. Por esta data, o primo Lúcio Lara encontra-se na Tunísia para a Segunda Conferência dos Povos Africanos, de sua companheira Ruth temos um telegrama a Sarah Maldoror<sup>82</sup>, então companheira de Mario Pinto de Andrade, que poderia orientar Ernesto em Paris, já que nem Mario nem Marcelino dos Santos<sup>83</sup> lá estariam. Sarah recebe Ernesto com desconfiança, e é preciso a intervenção de um postal de Lúcio, uma vez que há agentes da PIDE em Paris. De Casablanca, em carta de 12.03.60, Lúcio Lara é ainda reticente, “Dir-te-ei porque é prematuro pensares mais uma vez na tua inclusão XXXX no XXX ex- Mac (atualmente Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional) [...]”, justificando mais uma vez que Ernesto precisa é estudar. Entretanto, também não é difícil notar que a reticência do

<sup>82</sup> De origem martinicana, estudou cinema em Moscou no início dos anos 60, trabalhou na composição do filme *A batalha de Argel* (1966) e realizou um curta-metragem *Monamgabeé* e o longa *Sambizanga*, ambos baseadas em histórias de Luandino Vieira.

<sup>83</sup> Moçambicano, teve poemas publicados em o *Brado Africano* e antologia da Casa dos Estudantes do Império, membro fundador da Frelimo, Frente de Libertação de Moçambique.

primeiro em relação a ida de Ernesto se deve muito ao seu caráter bastante inconsequente, uma vez que é figura pública sendo jornalista em Portugal, portanto sua proximidade com os movimentos poderia abrir uma fissura na velada teia que se construía na clandestinidade, colocando a si e a outros em risco. Por isso, nesse ponto da correspondência é que certo sentimentalismo e individualismo de Ernesto se contrapõe com a liderança, clareza e consciência dos meandros do processo político de Lúcio Lara, até porque é possível ler e comparar o teor de outras cartas escritas por Lúcio no mesmo período, com destinatários diversos, tais como Mário Pinto de Andrade, Viriato da Cruz, Amílcar Cabral.

Dito isso, em carta de 13.03.60, Lúcio Lara não tarde em ser de fato taxativo quanto ao desejo de Ernesto, colocando também como justificativa das negativas uma das Cartas - aberta que Ernesto havia dirigido ao novo Governador de Angola, embora comente a carta positivamente, como forma de educação do público, reiterando ser coisa que em Portugal já não havia no jornalismo, emenda da seguinte forma:

Ela está boa para ser lida pelo habitual leitor dos jornais de Angola, isto é, o colono. Porque são os problemas do colono os únicos que te afloram: lá estão as divisas e o chavão CRISE que ele sente como ninguém. Mas repara que não escreveste para seres lido por angolanos. Com efeito um Angolano estranhará que tu fales ‘ em coordenadas básicas da Nação em África’ e que digas ‘que afinal de contas somos todos portugueses’ (LL, 13.03.60).

Na sequência, comenta que o problema não é novo e cita o caso dos colonos no Marrocos:

Na medida em que o povo se conscientiza o colono perde terreno. Isso é o que nós pretendemos em Angola. No nosso movimento “o movimento popular de libertação de Angola, de que o MAC era uma expressão particular, militam angolanos que nada têm de portugueses, a não ser por vezes a língua e alguns hábitos necessariamente impostos a toda escala”. O ex-Mac, que hoje se chama Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional (FRAIN) é uma frente constituída por aquele movimento há muito existente em Angola e o Partido Africano da Independência (PAI) da Guiné dita portuguesa. A tua posição pessoal face aos problemas do colonialismo português ainda não se situa num plano em que se possa admitir a tua inclusão. É possível que tu venhas a ter outra posição que mais te aproxime de nossa luta. Hoje isso ainda não se verificou. Creio que me terei feito perceber, mas reconheço ser difícil explicar isto numa carta sempre a ser lida por curiosos. Resumindo a tua carta tem aspectos ótimos pelo qual tua irreverência há muito arredada do jornalismo português. (abstraindo o aspecto político, com que, como te expus, não concordo), ela necessita ser mais profunda para ser um excelente trabalho.

A passagem é datilografada e presume-se que seja de entre 15 e 20.03.60. Há outra carta de 15.03.60, com oito páginas manuscritas por Lúcio Lara, sem local indicado, em que constam os exemplos que deveriam, para ele, estar na carta ao governador e não estão:

[...] o verdadeiro Angolano, o que sofre o chicote, o que é vítima das brincadeiras de meninos malcriados, os que começam a retomar a dignidade e se preparar para pôr as coisas no devido lugar [...] E lembra de uma coisa, esse povo não precisa de papá. Nada de ideias paternalistas. [...] Esse povo precisa que os seus irmãos mais aptos tentem solucionar imensos problemas que os vitimam. Nada de paternalismos, Ernesto. Isso seria o pior que poderias oferecer ao povo de Angola, que é teu e meu (p. 1e 5).

Em suma, o que foi aqui elencado são dados das cinco primeiras cartas apenas. O que se constata é que diante do desejo de Ernesto de integrar-se na luta e a consumação desse desejo, mesmo que de forma ‘convulsionada’, ainda haveria algum tempo. Porém, pelos comentários de Lúcio Lara, pode-se deduzir que o mesmo funcionou quase que como um crítico literário do primo cronista- poeta, uma vez que dado o conselho, o recado, a *mukanda* de educar o público, ele mesmo o fez com Ernesto; já que o posicionamento nas letras, nas cartas de Ernesto foi gradativamente melhorando, a partir do momento em que as passagens demonstradas anteriormente são escritas, mesmo que isto não passe dos anos de 1970, quando a qualidade dos textos e a postura boêmia de Ernesto Lara Filho, isto é, a biografia fora da correspondência, o condena a um isolamento e a uma morte prematura. O que fica de interesse é que há uma evidente preocupação na correspondência entre eles com a condição humana e a luta pelos direitos humanos, em meio a um processo colonial corrosivo e abusivo, que terá como sabemos também ditado alguns dos entraves do pós-independência. Portanto, repassando o percurso desta comunicação, entendemos que a breve historiografia sobre as correspondências que articulam os escritores dos países de língua portuguesa não deixa de emendar o contexto de uma microssaga familiar, e por isso mesmo contribui para preencher as lacunas da história macro da independência dos países africanos.

## REFERÊNCIAS

- CABRAL, Amílcar. **Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena**. A outra face do homem. Rosa de Porcelana editora, 2016.
- FARIA, António. **Obra em branco**. Lisboa: Universitária editora, 2002.
- LABAN, Michel (coord.). **Viriato da Cruz: cartas de Pequim**. Luanda: Chá de Caxinde, 2003.
- LARA FILHO, Ernesto. **Crônicas da roda gigante**. Lisboa: Afrontamento, 1990.
- LARA, Lúcio. **Um amplo movimento...** Itinerário do MPLA, através de documentos e anotações de Lúcio Lara. 3. ed. Luanda: Associação Tchiveka de Documentação, 2017. (volumes I, II e III)
- MACÊDO, Tânia. **Angola e Brasil: estudos comparados**. Coleção Via Atlântica, n. 3. São Paulo; Arte & Ciência, 2002.

MIGUEL, Salim (org.). **Cartas d'África e alguma poesia**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Literatura de testemunho: os limites entre a construção e a ficção. In. **O local da diferença**. São Paulo: editora 34, 2005.

VIEIRA, Luandino. **Papeis da prisão**. Apontamentos, diário, correspondência (1962-1971). (Orgs. RIBEIRO, M.C.; SILVA, M.; VECCHI, R.) Luanda: Textos editores, 2015.

## A ESCOLA NO ROMANCE 'BOM DIA CAMARADAS'

Concísia Lopes dos Santos (UERN)<sup>84</sup>

### Introdução

'Bom dia camaradas' (2006) é o primeiro livro de ficção do premiado escritor angolano Ondjaki. Inicialmente esse romance foi publicado em Luanda, em 2001, pelas Edições Chá de Caxinde. Três anos depois apareceu em Portugal, quando ganhou traduções

---

<sup>84</sup> Professora Adjunta da área de Teoria da Literatura do Departamento de Letras Estrangeiras do Campus Avançado de Pau dos Ferros; Coordenadora do Projeto Institucional de Iniciação Científica "Ondjaki: memórias de uma infância em Angola"; Membro do Grupo de Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa – GPORT – UERN. E-mail: ccslsantos@yahoo.com.br/concisialopes@gmail.com

para o francês, o espanhol e o alemão. Ondjaki – que significa “guerreiro” na língua nacional Umbundu, de origem banto, a mais falada em Angola – é o pseudônimo de Ndalú de Almeida, nascido em Luanda, em 1977.

Nesse livro, o autor recupera, na história narrada, fatos sociohistóricos que compõem a História de seu país, Angola, no período de pós-independência. Assim, nos dá a conhecer, através da fala de um menino-narrador, o monopartidarismo político vigente na época, o funcionamento dos cartões de abastecimento, as divisões sociais locais, os professores cubanos, seus colegas, a escola onde estudou. Será nessa última que esta leitura pretende se deter.

Assim sendo, seu objetivo principal é examinar como o autor cria sua narrativa, observando a construção que faz da escola onde estudou o menino-narrador, uma vez que traz para o leitor um mundo infantil cheio de reflexões vividas em meio à tensão na luta pela construção de um país independente.

O texto está dividido em duas partes, mais as considerações finais. A primeira pretende mostrar como se constituiu a vida vivida na escola pelo menino-narrador: sua relação com colegas e professores, as brincadeiras e os momentos que levaram a uma reflexão sobre essa vivência. A segunda procura perceber o modelo de escola que constituía o sistema educacional da Angola do momento histórico narrado no romance. Para isso, será realizada uma leitura literária, tendo como suportes teóricos as ideias de escola das pesquisadoras brasileiras contemporâneas Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999). O suporte que trata da educação em Angola tem como principais referências o pesquisador e professor angolano Alberto Kapitango Nguluve (2006) e a professora e pesquisadora angolana Elisete Marques da Silva (2003).

### **Escola: um lugar de brincadeiras e aprendizados**

A industrialização foi o fenômeno mais marcante do século XVIII. Seu surgimento foi revolucionário por gerar inovações nos diferentes setores do quadro socioeconômico, político e ideológico da época. Várias instituições passam a ser incentivadas a trabalhar em favor da burguesia para o alcance das metas desejadas. Entre elas estão a família e a escola.

A família, segundo as pesquisadoras brasileiras contemporâneas Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999), é estimulada a manter um modo de vida mais doméstico, com menos participações públicas. O estereótipo familiar também deve ser mantido, estabilizando a divisão do trabalho entre seus membros: cabe ao pai a sustentação econômica da família e à mãe, a gestão da vida doméstica. Assim, a infância impôs-se enquanto meta de vida, tornando a criança o maior beneficiário dessa divisão.

A criança, então, passa a possuir um novo papel na sociedade, tornando-se grande motivadora do surgimento de vários produtos industrializados – como o brinquedo e o livro infantil – e de novos ramos da ciência – como a psicologia infantil, a pediatria e a psicologia moderna (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999).

A outra instituição estimulada a ajudar na solidificação do poder político e ideológico burguês é a escola. “Tendo sido facultativa, e mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 17).

Essa obrigatoriedade se justificava, como ainda hoje, pela fragilidade e o despreparo das crianças diante da necessidade de enfrentar o mundo. A escola se torna, então, a mediadora entre a criança e a sociedade, assim como acontece à família. Além desses, a escola ainda incorpora outras funções, como retirar do mercado os operários mirins.

A escola foi concebida com o objetivo principal de atender às demandas da indústria capitalista para ‘formar’ pessoas capazes de obedecer à ordem e à disciplina, metas a serem alcançadas para o desenvolvimento da Humanidade.

Isso é ensinado como algo vital a todos os cidadãos. Essa lógica, se unida ao conceito de indivíduo compreendido pela lei e pelo princípio da igualdade, dará origem a um indivíduo alheio, apenas parte de um mecanismo de produção industrial. Não por acaso, a escola torna-se um dos lugares mais representativos desse ideal.

Modelado conforme as necessidades de expansão do mercado, o que o sujeito vai encontrar na escola é um sistema com o objetivo de formar engrenagens bem adaptadas às tarefas cotidianas e cujo imaginário deve corroborar a lógica capitalista: “Aprende-se na escola as regras de respeito à divisão social técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER *apud* SILVA & MENDES, 2013, p. 126-127).

O papel de formação, princípio norteador da ideia de escola, visa atingir esse objetivo: preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, de modo que gere mão de obra preparada para esse fim, preparada inclusive para a divisão de classes à qual estará sujeito. Cabe à escola a reprodução e manutenção do discurso oficial, que afirma a educação como meio de um país sair da pobreza. Assim, é preciso estar preparado, formado, para entrar no mercado de trabalho e ajudar no crescimento do país.

Ondjaki, em seu romance ‘Bom dia camaradas’, traz uma visão de escola que parece diferente dessa que se costuma considerar tradicional, vinculada aos interesses capitalistas, mas que, termina por corroborar o discurso oficial.

Nas primeiras páginas do livro, o narrador-menino conta uma situação passada na escola onde estudava e que vai ter semelhança com outras vividas naquele lugar. Ei-la:

Ele me deixou na escola. Os meus colegas estavam todos a rir porque eu tinha chegado de boleia. Nós costumamos gozar sempre quem chega de boleia, por isso eu já sabia que eles iam me estigar. Mas até então não estavam a rir só disso.

- É o quê? – perguntei. O Murtala estava a contar uma cena que se tinha passado na tarde anterior, com a professora Maria. – A professora Maria, mulher do camarada professor Angel (ONDJAKI, 2006, p. 20).

‘Chegar de boleia’, em Angola, equivale ao que dizemos no Brasil ‘chegar de carona’. O menino e seus amigos gostam de ir à escola, procuram fazer dela um lugar também de diversão. Para eles, é um lugar de encontro, de aprendizagens, de interação e (por que não?) de brincadeiras, de ‘*estigas*’. Estas são comuns entre si e com os professores, como mostra a sequência da conversa citada acima:

- Sim, essa mesmo... – o Helder disse a rir. – Então ela hoje de manhã, lá na sala, tavam a fazer muito barulho então ela quis dar falta vermelha no Célio e no Cláudio... já... eles levantaram-se já pra ir refilar e a professora disse... – o Helder já não podia mais de tanto rir, ele tava todo vermelho – a professora disse: ustedes queden-se aia, ou aí ou quê!

Sim, e depois? – eu também já a rir só de contágio.

- E eles se atiraram no chão mesmo...

Rebentámos todos a rir. Eu e o Bruno também gostávamos de brincar com os professores cubanos, como eles às vezes não percebiam bem o português, nós aproveitávamos para falar rápido e dizíamos disparates (ONDJAKI, 2006, p. 20).

Pode-se perceber, pela narrativa, que os alunos da escola do menino-narrador levavam uma vida aparentemente normal, apesar dos conflitos que se espalhavam pelo país. Viviam sua infância de meninos traquinas, meninos comuns. O fato de a professora cubana falar espanhol os faz jogar com os sentidos das palavras que ela pronuncia. Ao momento em que a professora manda ‘quedar-se’, que em espanhol significa ‘ficar’, eles aproveitam para jogar-se no chão, uma vez que em português ‘quedar-se’ significar ‘cair’, ‘tombar’. Depois do fato ocorrido, não poderia ser diferente entre crianças, há o riso pelo que aconteceu. Esses momentos de brincadeiras são intercalados aos momentos de seriedade. A interação professor-aluno é narrada com um misto de respeito e admiração, apesar das brincadeiras infantis. O trecho a seguir exemplifica como isso acontece:

Todos gostávamos do professor Ángel. Ele era muito simples, muito engraçado. No primeiro dia de aula ele viu o Cláudio com um relógio no pulso e perguntou se o relógio era dele. O Cláudio riu e disse que sim. O camarada professor disse ‘mira, yo trabajo desde hace muchos años y todavía no tengo uno’, e nós ficámos muito admirados porque quase todos na turma tinham relógio. A professora de Física também ficou muito admirada quando viu tantas máquinas de calcular na sala de aula (ONDJAKI, 2006, p. 21).



É importante perceber a maneira como o menino narra as situações vividas na escola. Note-se que o fato de o professor de matemática não ter um relógio, apesar de trabalhar, enquanto um menino que não trabalha o tem, os faz começar a enxergar as outras pessoas, não apenas a si mesmos, numa atitude de construção de pensamento. Inicialmente a afirmação do professor lhes parece engraçada, uma brincadeira, talvez, mas depois percebem que se trata de uma afirmação verdadeira, de constatação.

A suposta brincadeira transforma-se em uma lição, apesar de não estar no currículo escolar. Talvez naquele momento, aquelas crianças não tenham conseguido compreender o porquê do fato, mas em alguns deles a reflexão se fez. O Cláudio chega a dar seu relógio de presente ao professor quando vai despedir-se dele já no final do ano letivo. O menino-narrador relembra o fato em suas memórias, já mais velho e mais experiente. Através de uma ‘brincadeira’, o exemplo foi transformado em experiência e consciência. Para o filósofo Walter Benjamin (1987, p. 253),

[...] é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. [...] É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror.

As brincadeiras dos alunos, e mesmo dos professores, na escola podem ser vistas como pontes para a criação de uma consciência, de uma responsabilidade, de um hábito, desde que seja essa a intenção por trás do que se utiliza como brincadeira.

Os professores da escola eram vistos pelos alunos como pessoas que estavam ali para ajudá-los, como fica explícito na fala da menina Petra, apesar de sua transcrição em discurso indireto: “No intervalo a Petra foi dizer ao Cláudio que eles tinham de pedir desculpa na camarada professora, porque ela era muito boa, era cubana e estava em Angola para nos ajudar” (ONDJAKI, 2006, p. 21).

Vê-se também nas atitudes dos professores essa intenção de ajudar, de formar cidadãos conscientes de seus direitos e, principalmente, de seus deveres, com se percebe na atitude corretiva do professor Ángel:

[...] porque os alunos tinham sido indisciplinados, e que num país em reconstrução era preciso muita disciplina. Ele também falou do camarada Che Guevara, falou da disciplina e que nós tínhamos que nos portar bem para que as coisas funcionassem bem no nosso país. A sorte foi que ninguém queixou o Célio e o Cláudio, senão com isso da revolução eles tinham mesmo apanhado falta vermelha (ONDJAKI, 2006, p. 21).

Nós tínhamos aula de Matemática, era com o professor Ángel. Quando ele entrou, estava chateado ou triste. Eu dei o toque no Murtala, mas não podíamos rir. Antes de começar a aula, o camarada professor disse que a mulher dele estava muito triste.

Não se pode deixar de perceber também a função de formação que essa atitude revela. A escola está para ensinar às crianças a maneira correta de agir, de se comportar, de cumprir seus deveres e, assim, alcançar seu lugar na sociedade. Pode-se perceber ainda a intenção de guiar as ideias das crianças para o seu dever de ajudar na reconstrução do seu país que buscava, naquele momento, uma real independência de Portugal e, para que isso acontecesse, todos haviam que trabalhar muito.

O menino-narrador parece (ou não quer) não perceber a seriedade do discurso do professor, pois brinca com a “revolução” feita pelos amigos ao brincarem com a ordem da professora. Novamente a consciência parece ter origem na brincadeira. Nesse caso, uma brincadeira de mau gosto poderia atrapalhar no desenvolvimento de todos eles. Assim, as boas brincadeiras gerariam bons hábitos, ao passo que as más brincadeiras gerariam, por sua vez, maus hábitos.

Percebe-se no discurso do professor, narrado de modo indireto pelo menino, a tentativa de construir uma consciência política nos alunos. Como se nota, a formação que o professor Ángel e os demais professores cubanos procuram dar aos alunos da escola do menino-narrador está a serviço dessas metas revolucionárias, as quais incluem a reconstrução de um país. Assim, compreende o ensino como uma ação revolucionária do trabalho. E isso é visto como positivo pelos alunos, como se viu anteriormente pela fala da menina Petra e em outros momentos, como o que segue: “Mas não era só do professor Ángel e da professora Maria. Nós gostávamos de todos os professores cubanos, também porque com eles as aulas começaram a ser diferentes” (ONDJAKI, 2006, p. 21).

O objetivo de levar os alunos a refletir sobre seu papel social parece ser efetivado no menino-narrador. Durante toda a narrativa ele traz reflexões sobre o que viu, viveu e aprendeu. Assim, a escola adquire uma importante função na sua vida, mais particularmente os professores cubanos. Eles surgem como educadores de uma nova consciência, sobre a escola e sobre a própria vida daqueles alunos.

Talvez essa fosse a educação proposta pelos professores cubanos de Ndalú. O menino narra que, a partir da chegada desses professores, as aulas começaram a ser diferentes. Entre essas inovações estava a escolha de monitores por disciplinas: “o que primeiro gostamos porque era assim uma espécie de segundo cargo (por causa do delegado da turma)” (ONDJAKI, 2006, p. 22). Os incentivos à liderança, à organização dos estudos e

à própria organização de grupos liderados levam essas crianças à construção de uma consciência coletiva, a partir da qual se torna patente a necessidade de uma classe com objetivo comum. No caso desses alunos angolanos, a reconstrução de um país colonialmente explorado por muito tempo e que estava começando a se erguer enquanto um país independente de Portugal.

### **Escola: o princípio de reconstrução de um país**

O ensino formal em Angola passou por variados estágios e metodologias. Tendo início nos séculos XVI e XVII, sabe-se da presença dos padres católicos na corte de M'Banza Kongo, cujo objetivo principal era divulgar o cristianismo, a língua portuguesa, bem como a iniciação à matemática. Mais tarde, após a fundação das Praças Fortes de Luanda e de Benguela, foram construídas escolas de nível básico.

Essas escolas tinham como público-alvo principalmente filhos de colonos brancos, inclusive aqueles oriundos de casamentos com mulheres africanas. Posteriormente estendeu-se a um pequeno número de crianças de origem africana. Conforme afirma António Custódio Gonçalves (2005), essas escolas não possuíam, nesse período que se descreve, um sistema de ensino ou uma estrutura já definida.

Isso começa a ser mudado durante o século XIX, quando Portugal começa a ocupar o território que hoje corresponde a Angola. Assim como acontecia antes, a escolarização estava associada à cristianização, sendo feita tanto pela igreja católica quanto pela protestante. Essa escola começou a se expandir entre a população urbanizada e nas vilas que foram sendo fundadas posteriormente.

No início do século XX, particularmente entre os anos de 1926 e 1961, foi iniciada a construção de um Estado Colonial e, conseqüentemente, de um sistema regular de ensino. Escolas básicas e liceus foram criados. Com a ascensão do Salazarismo houve uma sistematização do ensino, que durou cerca de trinta anos, dividido em dois períodos, segundo a pesquisadora angolana Elisete Marques da Silva (2003).

O primeiro deles é caracterizado por uma política de separação das raças, chegando a ser apelidada de *apartheid branca*. Foi utilizado o modelo de Portugal, introduzido em 1927, que separava as escolas entre aquelas reservadas aos chamados 'civilizados' (brancos, maior parte mestiços e pouquíssimos negros) e aquelas reservadas aos 'indígenas'.

As do primeiro modelo eram em sua maioria estatais, mas existiam as particulares e as religiosas. O nível primário desenvolveu-se mais do que o secundário, sendo este último composto por uma maioria de alunos brancos. Já o ensino indígena teve pouca expressão,

sendo extinto em 1937. No entanto, as Missões Católicas foram encorajadas pelo governo português a continuar o desenvolvimento da atividade, chegando em 1941, a ser uma responsabilidade integral desses grupos religiosos (SILVA, 2003).

Em 1962, com a abolição do Estatuto do Indigenato, todos os habitantes passaram a ter o estatuto de cidadão.

O ensino primário passou a ser de quatro anos, seguindo uma classe pré-primária. As escolas elementares de artes e ofícios, que substituíram as escolas indígenas, mantiveram-se. Houve, então, uma explosão do ensino primário inicialmente, seguida pelo ensino secundário, além da fundação de algumas escolas de nível médio e da Universidade de Luanda. Isso fez com que a quantidade de alunos haja crescido consideravelmente em todos os níveis de ensino, mais particularmente no nível primário (SILVA, 2003).

A partir de 1975, após conquistar o poder e declarar a independência do país, o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) tentou combinar a construção nacional com a construção de uma sociedade socialista, adotando uma política educacional subordinada a esses ideais. Durante vários anos se investiu na alfabetização de adultos, com o objetivo de promover uma prática de identidade social cuja mentalização política se destinasse a promover a aceitação do regime recém estabelecido. O sistema de ensino foi reformulado visando alcançar a totalidade da população, segundo o pesquisador angolano Alberto Kapitango Nguluve (2006).

Para os alunos em idade regular de ensino, o sistema passou a compreender oito anos: quatro de ensino primário, dois de ensino pós-primário e dois de ensino complementar. Para adolescentes e adultos que não foram à escola quando crianças o programa era comprimido em seis anos letivos. Na continuação do ensino básico havia um ensino médio de quatro anos. A conclusão dessas classes dava acesso ao ensino superior. Grande parte dessas escolas tinha como objetivo a formação técnico-profissional para os mais variados ramos, inclusive na formação de professores.

Para o estudo superior, existia apenas a Universidade de Angola (antes Universidade de Luanda), que a partir de 1979 passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto. No entanto, como essa universidade não correspondia à demanda, o MPLA criou um sistema de bolsas que permitiu, por vários anos, a milhares de alunos realizarem estudos universitários em diferentes países socialistas (NGULUVE, 2006).

Como Angola não dispunha de tantos professores capacitados para atender ao seu projeto educacional, recebeu a ajuda de Cuba, que lhe enviou professores para atuar nos diferentes níveis de ensino, em substituição aos luso-angolanos, do período colonial.

Segundo Nguluve (2006), os primeiros programas do ensino angolano também tiveram a colaboração dos profissionais cubanos, que atuavam como assessores e especialistas do Ministério da Cultura de Angola. O plano nacional dos primeiros anos procurava estimular a participação das famílias nas atividades escolares de seus filhos. Além disso, as línguas nacionais passaram a ter espaço nas salas de aula, pois constituíam um elemento fundamental da identidade cultural angolana.

Ondjaki, durante toda a narração do romance *Bom dia, camaradas* dá a conhecer essa participação cubana no processo de reconstrução de Angola. Nas primeiras páginas do romance o menino-narrador já traz esse fato: “Ao passarmos por uns prédios muito feios, eu fiz adeus a uma camarada professora. O João perguntou logo quem era, e eu respondi: ‘é a professora Maria, ali é o bairro dos professores cubanos’” (ONDJAKI, 2006, p. 20).

Esses “prédios muito feios” descritos pelo narrador são resultantes da guerra vivida por Angola pela sua independência de Portugal, até 1975, e depois dela, entre os grupos políticos que haviam lutado pela libertação. Para Nguluve (2006, p. 37), “isso mostra que não havia interesse pela paz em Angola, mas apenas pelo poder.”

Os anos seguintes à independência de Angola, o espaço educacional do país foi utilizado como uma das estratégias de construção de uma nova ordem, que visava assegurar o poder implantado. É assim que os professores cubanos chegam às escolas angolanas e, com eles, uma nova forma de ensino, que pode ser chamada “pedagogia socialista”.

Essa pedagogia defende que, para transformar a escola e para que esta esteja a serviço da transformação social, é preciso mais atitudes além de alterar os conteúdos ensinados. Faz-se necessário mudar a prática educativa, a estrutura de organização, bem como o funcionamento da escola para que se forme um cidadão capaz de participar de forma ativa na construção da sociedade (NGULUVE, 2006).

A escola onde Ndalú estuda parece seguir esse modelo pedagógico.

Depois de nos explicarem as matérias que poderiam ser perguntadas, os professores foram conosco orientar-nos nas limpezas, cada turma limpava a sua sala de aulas mais o corredor em frente, depois o pátio era dividido por cinco turmas, o pátio de dentro por outras três, e as paredes ficavam assim mesmo como estavam. A Petra só dizia com ar de gozo que essa visita do camarada inspector já tava a dar muito trabalho.

Como acabámos as limpezas rapidamente e tinha ficado tudo mais ou menos limpo, a camarada directora deixou-nos sair mais cedo, mas antes ainda fizemos formação e cantámos o hino (ONDJAKI, 2006, p. 44-45).

Como se vê no trecho acima transcrito, a escola leva os alunos a participarem ativamente do processo de construção de um novo modelo de sociedade, pois exige a participação e a auto-organização dos estudantes. Pode-se notar também que a limpeza da

escola pelos alunos parece algo natural, ou mesmo rotineiro, considerando-se como é contada pelo narrador. Não se lê uma recusa ou um estranhamento aos deveres a serem cumpridos, apesar da fala da menina Petra.

É válido observar o modo de tratamento dos alunos para com os professores e demais funcionários da escola. Os alunos os tratam por ‘camaradas’: ‘camarada professora’, ‘camarada professor’, ‘camarada directora’, ‘camarada inspector’. Em determinado momento, o narrador fala do ‘camarada presidente’.

A palavra ‘camarada’ é uma forma de tratamento amistosa, mas com forte conotação política; é comumente utilizada entre adeptos de uma mesma ideologia, membros de uma mesma associação ou militantes de um mesmo partido. O termo ‘camarada’, especialmente em certos partidos políticos e sindicatos, significa correligionário ou companheiro. Essa prática teve início na Alemanha, em 1875, com o estabelecimento dos Trabalhadores Socialistas do Partido da Alemanha.

Originalmente, o termo carregava uma forte conotação militar. Após a Revolução Russa de 1917, os comunistas empregaram-no comumente como alternativa igualitária à forma de tratamento ‘senhor’ e outras palavras semelhantes. O termo podia acompanhar títulos para dar a eles um teor socialista como, por exemplo, em ‘Camarada General’ para dirigir-se a um general de exército.

É o que faz o menino-narrador do romance. Ele utiliza o termo ‘camarada’ acompanhando a função dos professores e dos demais funcionários como uma forma de tratamento, ao mesmo tempo em que manifesta um teor socialista. O uso desse termo pelo menino não se restringe, no entanto, àqueles que participavam da escola. O narrador fala, em outros momentos do romance, do ‘camarada António’, do ‘camarada pai’, da ‘camarada mãe’. Ou seja, o termo é estendido aos mais variados usos pelo menino.

As crianças e os jovens são vistos pela pedagogia comunista como sujeitos importantes na construção de uma nova sociedade. Para isso, precisam ser educados com muita firmeza ideológica e política nos princípios e valores da revolução, além de muita autonomia e criatividade para que ajudem a recriar as práticas e as organizações da sociedade em que estão inseridas (NGULUVE, 2006). Isso inclui seus hábitos de higiene e pode ser percebido nas palavras do narrador:

No segundo tempo a professora Sara explicou que o camarada inspector ia fazer a visita nos próximos dias, que eles não sabiam quando mas que estava quase a acontecer. Explicou-nos tudo outra vez, como devíamos cumprimentar, que não devíamos fazer barulho, pediu até para virmos penteados [...] (ONDJAKI, 2006, p. 32)

A reconstrução da sociedade exige de cada um a realização de seu dever, começando pelo seu próprio corpo. A escola exige de seus alunos desde antes de estarem na lá, cobrando-lhes bons hábitos de higiene, principalmente porque se tratava de uma inspeção. Em outro momento da narrativa encontramos essa necessidade de organização ensinada pela escola. É o dia *1º de Maio* e todos, inclusive os alunos de todas as escolas de Luanda deveriam desfilar:

Eu estava mesmo atrasado, até já estavam as turmas formadas por filas, a camarada professora Sara viu-me chegar e fez aquela cara de má. Estávamos todos direitinhos, em sentido, passaram revista aos lenços, quem não tinha lenço podia voltar para casa, aquilo era o desfile do 1º de Maio, dia internacional do trabalhador, não admitia crianças sem o fardamento completo. [...] Quando o hino acabou, a camarada directora explicou rapidamente que íamos marchar até o Largo 1º De Maio, que não queria desordem nas filas nem ninguém a correr (pra evitar a catínga), que depois íamos juntar-nos à concentração geral das escolas no largo e depois então se veria a ordem do desfile. Ah!, e ainda, quem quisesse ir fazer chichi que podia, mas cocó já não, porque não tínhamos tempo (ONDJAKI, 2006, p. 82).

Novamente pode ser observado o ensino de ‘bons hábitos’, como chegar na hora certa, estar de fardamento completo e com o lenço, além de não estar suado, com o ‘cheiro da catínga’. Em outras palavras: os alunos deveriam estar bem limpos e arrumados para o desfile que comemorava o dia do trabalhador e que seria visto por todos, ao vivo ou pela televisão, inclusive pelo presidente do país, que estaria presente à solenidade.

O dia 1º de Maio, em Angola, apesar de ser feriado desde a sua independência, em 1979, era dia de desfiles na capital Luanda, com carros alegóricos e manifestações em comemoração ao dia do trabalhador. Essa festa conta (pelo menos na época em que se passa a história do romance) com a participação do presidente do país, além de outras autoridades, como conta o narrador:

No largo, uma camarada do Ministério da Educação veio distribuir bandeirinhas vermelhas, amarelas, umas do país, outras do MPLA. Olhei as tribunas a ver se descobria o camarada presidente, mas ainda távamos muito longe, só deu pra ver que estava cheia a tribuna, e havia militares por todo lado lá em cima, e nas ruas também, se calhar o camarada presidente ainda não tinha chegado. Toda gente tinha bandeirinhas, as mães da OMA, os jovens da ‘jota’, os piôs da OPA, os camaradas trabalhadores, o povo que tinha vindo assistir, aquilo tava cheio de cores e muita agitação, também porque o camarada do microfone é que ficava a aquecer as pessoas (ONDJAKI, 2006, p. 83).

Como se vê, o dia comemorativo aos trabalhadores mobiliza todo o povo, que parece esperançoso por uma vida melhor, sem guerra e com trabalho digno para todos. Observa-se a atuação do Ministério da Educação ao mobilizar as crianças para uma



participação ativa na construção política do país. As bandeiras distribuídas, do país e do MPLA, sugerem uma unidade: o país está com o MPLA. O narrador destaca ainda a presença de militares; de mulheres da Organização da Mulher Angolana (OMA), que ele chama mamãs; dos piôs da Organização dos Pioneiros de Angola (OPA), para referir-se aos pioneiros que lutaram contra a dominação portuguesa.

A escola, nesse sentido, é atuante em cobrar a participação dos alunos, desde crianças, na vida política do seu país. Assim, vincula a vida escolar das crianças e jovens, não apenas ao discurso, mas a um processo de transformação social, tornando-se um lugar de formação do povo, levando-o a assumir-se como um sujeito da construção da sociedade em que vive.

### **Considerações finais**

Muito já foi escrito sobre o romance ‘Bom dia camaradas’, de Ondjaki, muito ainda há, talvez, por dizer. As memórias de infância do menino Ndalú são objeto de inúmeras investigações literárias. Suas histórias encantam aqueles que leem suas aventuras e de seus amigos de escola. Variados são os prismas pelos quais essa obra pode ser lida e relida.

Este estudo que por ora se fecha, mas que não se conclui, certamente, procurou perceber algo novo na narrativa: o espaço da escola no romance. Uma escola que parece propor um novo modelo de ensino, que estimula a participação na luta pela manutenção da independência de seu país. A escola que Ondjaki nos mostra nesse romance nos faz querer estar junto àquelas crianças, àqueles moleques criativos, divertidos e, principalmente, amigos. Ao comparar a esfera ficcional do romance com história da educação de Angola, é possível descobrir (como se isso já não se soubesse) as realidades sociais que envolvem seu povo: as crianças vão à escola e são tornadas, assim, Meninos do Estado. A escola reafirma o papel que recebeu para desempenhar desde sua criação e implantação nas diferentes sociedades.

O romance fez perceber a escola como um espaço de grande importância para o narrador e a pesquisa sobre a História desse lugar, fora da ficção fez descobrir coisas muito tristes (horríveis, talvez). Não dá para saber se a vida imita a arte ou se é a arte que imita a vida. O que dá para se saber é que a arte nos leva a conhecer (e pensar) muito da vida, assim como fez Ondjaki em seu romance.

### **REFERÊNCIAS**

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Volume 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GONÇALVES, António Custódio. **A história revisitada de Kongo e de Angola**. Lisboa: Editorial Estampa, 2005.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN. Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

NGULUVE, Alberto Kapitango. **Política Educacional Angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientadora: Professora Dra. Cristiane Maria Cornélia Gottschalk. 2006.

ONDJAKI. **Bom dia camaradas**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SILVA, Denise Tavares da; MENDES, Tatiane. Imaginário e representação social da escola nos filmes *Ser e ter*, *Pro dia nascer feliz* e *La educación prohibida*. In: **Mediação**. Belo Horizonte, v.15, nº 17, jul./dez. de 2013.

SILVA, Elisete Marques da. O papel societal do sistema de ensino na Angola Colonial (1926-1974). In: **Kulonga**: Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares. Luanda, Nº Especial, 2003.

## **MENINO, NO TEMPO DO BRANCO ISTO NÃO ERA ASSIM...**

Geovani José da Silva (UERN)  
Concísia Lopes dos Santos - Orientadora (UERN)

### **Considerações iniciais**

Antes de tudo, embora o objetivo deste estudo não seja propriamente discutirmos sobre o valor da arte, iniciamos mesmo assim, elucidando sobre este valor, ciente da importância da arte para humanidade. Dessa maneira, tomando por base Homi K. Bhabha (1998) entende-se que:

O valor da arte está não no alcance transcendente, mas na sua capacidade tradutória: na possibilidade de se deslocar em meio à mídia, aos materiais e aos gêneros, sempre ao mesmo tempo demarcando e redemarcando as fronteiras

materiais da diferença, articulando 'lugares' onde a questão da 'especificidade' é ambivalente e complexamente contida (BHABHA, 1998, p. 121).

Conscientes da capacidade tradutória da arte, e levando em consideração que a literatura em uma concepção mais geral pode ser entendida como a arte materializada na palavra escrita, analisaremos o livro 'Bom dia, camaradas' (2014) que tem como autor Ondjaki.

Tendo a materialidade em mãos, tomaremos como aporte teórico os estudos de Bhabha (1998), Mazrui & Wondji (2010), Ngulube (2006), pelos quais podemos perceber o percurso histórico e contrastar com a obra em análise em busca de algumas reflexões.

Nossas principais reflexões estão em torno da personagem Camarada Antônio mediante o contexto em que a novela se passa. Contexto esse, que é marcado pela verossimilhança em que a história da independência angolana está refratada no texto, pelo qual, temos acesso a várias lições que podem ser tiradas das 'lutas' travadas no desenrolar da obra, que são comuns a essa realidade nacional. Desse modo, analisaremos a obra, levando em consideração o período literário na qual foi produzida e assim buscaremos observar a forte presença da cultura portuguesa nos habitantes do país, a compreensão do estado político em transição e o olhar do aculturado sobre a cultura a ele imposta.

### **Obra Literária e autor**

Nossa análise é referente ao livro 'Bom dia, camaradas', que foi publicado em 2001, de autoria de Ndalú de Almeida que ficou conhecido popularmente como Ondjaki. O escritor é originário de Luanda, a mesma cidade em que se desenvolve a narrativa.

Além de escritor, Ondjaki é também poeta, que dentre suas produções escreveu vários gêneros, como poemas, contos, romances, fazendo também teatro e cinema. O escritor acumula atualmente um acervo de 19 publicações, as quais tiveram um grande alcance por terem sido traduzidas para sueco, inglês, sérvio, alemão, espanhol, polonês, francês e italiano.

'Bom dia, camaradas' resumidamente é a novela que conta as experiências do ângulo de uma criança angolana que narra seu cotidiano, desde o convívio familiar, como também suas relações com amigos, na sua escola em que se tem como contexto um país em período de transição, pós-colonialismo e em meio à guerra civil.

A narrativa se passa também no período literário compreendido como pós-modernismo, visto que sucede a década de 1970. Contudo nosso maior enfoque será na personagem camarada Antônio e seu papel de rejeição ao regime democrático resultante da subversão do processo de aculturação portuguesa.

### Período literário e histórico em que se passa a obra

Como já foi mencionada a obra na qual estamos nos debruçando para este estudo foi produzida no contexto de independência e guerra civil na Angola, como é possível observar no seguinte trecho: Acordei bem cedo e muito disposto. Tinha duas coisas maravilhosas para fazer nesse dia: uma é que ai ao aeroporto buscar tia Dada, a outra é que ia a rádio nacional lera minha mensagem para os trabalhadores.

[...]

Bom dia, camarada Antônio – abri o portão pequeno.

\_Bom dia, menino – metendo a mão no bolso, a ver se era mais rápido e se ainda ia conseguir abrir a porta com a chave dele \_ Não é preciso menino, eu tenho a chave... (ONDJAKI, 2014, p. 31).

Para os pós-modernistas, sua matéria de arte é algo corriqueiro, que acontece no cotidiano daquele povo. A cena que o trecho nos descreve, traz os hábitos comuns do cotidiano de Nadjalu em que ele cumprimenta o camarada Antônio o seu pai, dentre outras personagens presentes no romance.

Ampliando um pouco a discussão, podemos fazer memória de um escrito de Bhabha que nos fala “[...] o mundo pós-moderno é a era das citações, do ‘assim chamado’, isso é do ‘neo’ aquilo, a fabricação autoconsciente, a transformação do passado do recente presente moderno” (BHABHA, 1998, p. 117).

Refletindo sobre a citação anterior de Bhabha (1998), no romance está materializado de uma forma autoconsciente, pelo qual, reflete sobre a realidade que eles vivem. Podemos perceber isso no trecho a seguir:

\_Tia, em Portugal quando o vosso camarada presidente passa, vocês não saem do carro?

\_ Bem eu nunca vi o presidente passar lá, mas garanto-te que ninguém sai do carro, aliás às vezes nem se percebe que o presidente vai no carro.

\_Hum!, não acredito, ele não tem motas da polícia pra avisar? Não põem militares na cidade?

\_Não, militares não põem. Às vezes se é uma comitiva muito grande, convocam a polícia para afastar o trânsito, mas é coisa muito rápido o presidente passa e pronto. Claro que os carros se afastam, também é obrigatório, mas é porque ouvem as sirenes, percebes?

\_ Sim.

\_Mas quando, por exemplo, o presidente sai aos domingos, vai a casa de algum amigo, já não leva polícia, às vezes até vai a pé – ela estava mesmo falando sério, isso é que me deixou impressionado.

\_O vosso presidente anda a pé? – até desatei a rir. [...] (ONDJAKI, 2014, p. 53 - 54)

Esse recorte mostra o menino refletindo sobre o acontecido quando o camarada presidente estava passando pela rua, e como a tia Dada reagiu – no caso ela não ia sair do carro e prestar continência – mas com persistência do motorista e do garotinho ela sai. Entretendo, toda essa situação fez o menino despertar sobre a realidade portuguesa e a angolana. Além de refletir, ele também compartilha com sua mãe, demonstrando as conclusões de sua reflexão. Podemos conferir isso no recorte abaixo.

\_Mãe...  
\_Diz filho.  
\_Tu sabias que em Portugal o presidente sai assim na rua sem guarda-costas, vai assim comprar o jornal?  
\_Sim, filho, se há condições se segurança para isso (ONDJAKI, 2014, p. 60 - 61).

Podemos pensar ainda que, conforme Bhabha (1998), o pós-modernismo foi um tempo em que o ocidente vivenciou significativas mudanças que refletiram no meio comum das pessoas, ascendendo a novos valores, levando em consideração que o tradicionalismo perdeu ênfase, logo houve a mudança de ideologias. É válido ampliar um pouco sobre a mudança de ideologias partindo do princípio de que uma sociedade segue seus valores, que lhes permitam caminhar, porém não estamos inocentes em considerar as ideologias como fator homogeneizador de um povo, mas percebendo que de um ângulo mais geral, essas ideologias influenciam diretamente na vivência das pessoas, como também na cultura e até mesmo na economia de uma nação.

No que diz respeito ao contexto histórico, o processo colonizador foi duro, pois além do próprio período de mudança ser tortuoso, Angola pós-independência foi assolada por uma Guerra Civil, proporcionando assim aos angolanos, um forte marco quanto ao novo regime governante, que na ocasião estava sendo instaurado favorecendo inclusive a oposição daqueles que consideravam o colonialismo como melhor regime para Angola.

Alberto Kapitango Nguluve em sua dissertação intitulada “Política educacional angolana (1976 – 2005): organização, desenvolvimento e perspectivas, defendida em 2006, nos informa o seguinte:

A guerra entre movimentos e tropas portuguesas se alastrava, tomando o rumo de uma guerra civil entre os movimentos, e aos poucos ia se internacionalizando através de intervenções extremas amadas, a pedido dos movimentos, como uma forma de tentar chegar ao patamar de controle do poder pela força. Ao procurarem esta ajuda externa, o conflito regional, não se restringiu apenas ao espaço angolano (NGULUVE, 2006, p. 35).

Guerra esta, da qual nos fala Nguluve (2006), que tomou proporções prejudicando a população em várias esferas, dentre elas enfocamos as famílias, a saúde e a educação. A sensação de insegurança é tamanha, pois como observaremos no trecho a seguir, no pretexto de segurança a liberdade é ceifada, pois o período de guerra é também um período de estabilidade.

O macaco delirava, dava saltos mortais na cabeça da kota, fingia que estava a catar piolhos, o marido dela, acho que era o marido, era um senhor muito branco, mas estava muito vermelho de rir. De repente, um FAPLA3 aproximou-se por trás, esticou uma bolsa no macaco, coitado, ele saltou, deu duas cambalhotas no ar, ainda gritou, caiu no chão desde desatou a correr. Não consegui mais ver o macaco, começou uma pequena confusão, o outro FAPLA chegou perto do marido da senhora e tirou-lhe a máquina das mãos. Dava para ouvir mais ou

menos a conversa, o senhor estava a tentar falar português, o FAPLA estava chateado, abriu a máquina e assim de repente, tirou o rolo, deitou fora. Aí acho que a senhora começou a chorar, mas perceberam que aquilo era a sério. Coitados, eles não deviam saber quem Luana não se podia ter a fotografia assim à toa. O FAPLA disse: *a máquina está detida por razões de segurança de Estado!* Depois lhes explicaram que não podia a estar a tirar fotografias no aeroporto, [...] Desci do capô, só pensei ainda bem que houve tiros, porque às vezes as balas perdidas matam pessoas, como me contava tantas vezes o camarada António [...] (ONDJAKI, 2014, p. 38).

O trecho que trazemos anteriormente é retirado do espaço de tempo que o menino esperava no aeroporto a chegada de sua tia Dada. Durante a espera a criança vivencia essa situação que posteriormente o impulsionou a repreender sua tia a não tirar fotos pela mesma justificativa das Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA). E tanto a situação vivenciada pelo menino como ele dizer a sua tia sobre a regra de não tirar fotos no aeroporto, revela o estado de insegurança que aquele povo vivenciava, nem mesmo se podia se tirar uma simples foto. Ademais o comentário sobre os tiros nos abre uma interpretação que possivelmente em outras situações já houve casos que tiveram tiros como desfecho.

A insegurança causada pela guerra civil angolana além de romper com a liberdade e os direitos que a comunidade havia conseguido deixou várias marcas nela. De acordo com Bhabha (1998), Benedict Anderson define ideologia nacionalista da unissonância como “uma coesão cultural contemporânea ligando sujeitos nacionais através da simultaneidade indiferenciada de um imaginário auricular.”

É válido salientar que, o ideal de República desejado para Angola representa os anseios do movimento de libertação que são os MPLA, FNLA e UNITA, mas não podemos ser inocentes e imaginar que era o anseio geral angolano.

É necessário refletir que, embora se comparado ao regime colonial, a república tem como fundamento a democracia, assim constituindo um sistema mais justo, em que todos os cidadãos possuem direitos e deveres iguais, os valores que constroem a identidade nacional angolana dentre os quais o camarada António faz parte, toma como base valores que tem respaldo na então Angola na condição de colônia portuguesa, desse modo, a personagem representa a valorização e seu entendimento/valores, de seu lugar de fala.

Assim, de acordo com Bhabha (1998) a ideologia nacionalista pode ser entendida como a coesão cultural que se dá pela união harmônica dos elementos culturais e a relação imaginária de afeto, e formação de elementos e sujeitos. Assim essa ideologia tendo como base a coesão cultural e a relação do mês 9, interpreta que não obtiveram uma boa consolidação, tendo em vista o contexto da guerra que não possibilitou aos sujeitos nacionais, ainda que tivessem seu amor à nação de modo geral, não se desenvolveu uma harmonia cultural nacional.

No que diz respeito à educação, os próprios professores não eram angolanos. Conforme a trecho a seguir, podemos verificar que eles eram cubanos e também eram parte do exército, porém dispunham de uma visão diferente conforme o discurso proferido pelos professores após o filme (ONDJAKI, 2014, p. 107 - 109) a qual exército local sobre a organização do meio.

\_Tu sabes que eles são militares? – ela  
\_Sei, sei, mas um militar não aguenta com um caminhão cheio de homens com aká.<sup>5</sup>  
\_Pois, mas eles como são militares têm sempre essa coisa de combater. Mesmo assim eu acho que eles são corajosos...  
[...]  
\_Eu acho que eles são muito corajosos... Nunca ouvi nenhuma estória de cubano que tivesse a fugir do combate... [...] (ONDJAKI, 2014, p. 72 - 73).

Ao olhar da História em uma ótica mais geral, podemos encontrar grandes potências sendo destruídas por guerras, um lugar onde as condições de vida já não disponibilizavam o melhor, encontramos uma realidade que foi prejudicada fortemente por esse período. O colonialismo, na África não foi diferente, aliás, podemos até defender que foi mais forte em virtude do momento histórico que lá estava acontecendo. Embora se estivesse vivendo o pós-modernismo em Angola, existia uma especificidade própria, pois não vivia o recente presente moderno quanto ao sistema político. Os angolanos viviam a primeira experiência com a República, cortando um ciclo colonial de anos, que formou a então Angola dos anos 1980.

### **O pós-colonialismo e suas implicações na obra**

De acordo com Bhabha (1998), a literatura pós-colonial é marcada pela temática abordada, pois essa escrita não objetiva o 'culto', mas sim formar, a partir das narrativas das realidades frágeis e difíceis resultantes do regime vivido por certo tempo - e convenhamos que não é uma leitura doce, mas uma leitura inquieta que provoca seu leitor a empatia - além de romper com os valores superestimados das narrativas nacionalistas.

A brusca mudança do regime monárquico para a república é impactante à sociedade como um todo, todo o sistema que envolvia um país é mudado desde o mais simples, novos valores são construídos, como também, a economia, empregos, o regimento do país através dos três poderes o legislativo, executivo e judiciário, bem como a igreja e outros.

De modo geral, podemos dizer que os valores que constituíram Angola, a colônia portuguesa, no momento em que se há emancipação deste país, acontecem também um rompimento com a cultura portuguesa, já não é mais uma colônia de outra nação, mas sim um povo independente que embora tenha muito ainda da tradição portuguesa, deseja agora



constituir sua identidade nacional própria. Acrescentamos ainda o que disse Ali A. Mazrui e Christophe Wondji:

“Todavia, Chatterjee levanta o aspecto interessante de que, ao transformar o nacionalismo numa nova ideologia regional ou estatal, os países pós-coloniais se sujeitaram a um processo global de racionalização baseado em normas externas, governado nos anos pós-guerra de modernização e desenvolvimento pela lógica de um sistema mundial cujo tipo é o capitalismo mundial, comandado na cúpula pelos principais países industriais (MAZRUI. WONDJI, 2010. p. 404).

Assim, levando em consideração a pouca instrução recebida por Camarada Antônio, sua formação enquanto sujeito foi desfavorecido por não ter recebido acesso ao ensino básico, espaço esse, pelo qual, dispomos de oportunidade por meio da mediação de nossos professores de construir o senso crítico sobre a sociedade e campos que a compõem como as ideologias, a política, mercado de bens de consumo, a noção sobre a equivalência de sua força de trabalho dentre outros.

Ainda que o Camarada Antônio considerasse que suas experiências vividas, bem como o espaço e lugar que ele havia ocupado durante sua vida – que em sua maioria foi durante a Angola enquanto colônia portuguesa – foi melhor que a atual época, que era o tempo de renovação do regime político, e quanto a isso muito se pode analisar.

A mudança do regime político provocou em Angola um embate cultural que conforme Bhabha (1998) esse embate se dá por meio da ‘negociação’, pois na condição de sujeitos sociais é na articulação social que os valores culturais são desenvolvidos.

Para analisarmos essa personagem tomaremos como referencial Bhabha (1998), a partir disso, podemos refletir sobre o discurso pós-colonial que é o processo de subjetivação que nos revela a alteridade – histórica, racial e cultural. Dentre os momentos de diálogo presentes na obra, é perceptível o estereótipo colonial que é comumente feito pelo Camarada Antônio.

Para a personagem, conforme os trechos que são apresentados ao longo deste artigo, o ideal de nação sempre toma por base o país colonizador como modelo, em que comparado outros países e regimes a cultura do colonizador é sempre melhor e o colonizado é privilegiado por ter tido aculturado. No entanto, em contraposição a voz do Camarada Antônio que ressoa o discurso colonial, a criança traz consigo o ideal democrático pregado pela república.

Enquanto o menino vislumbrava a liberdade que o novo regime lhe poderia oportunizar, mas que a guerra os negava, o Camarada Antônio pensava sobre os tempos passados e como eles eram. Observemos um pequeno trecho do livro no qual se vê como o Antônio se posiciona sobre o novo regime de governo de Angola e o que isso revela sobre

ele:

Mas, Antônio... Tu não achas que cada um deve mandar no seu país? Os portugueses estavam aqui a fazer o quê?  
É!, menino, mas aquela naquele tempo a cidade estava mesmo limpa ... tinha tudo, não faltava nada...  
Ó Antônio, não vês que não tinha tudo? As pessoas não ganhavam salário justo, quem fosse negro não podia ser diretor, por exemplo [...] (ONDJAKI, 2014, p. 12).

Observamos aí um choque de informações, por um lado o Camarada Antônio diz que ele tinha tudo – a referência que o Camarada faz é sempre ao passado, e nunca ao presente e quando essas comparações entre passado e presente acontecem, a personagem sempre demonstra sua insatisfação com a realidade presente e supervalorização do passado, da colônia – e o menino questiona o que seria esse tudo tomando seu referencial de autoridade que é o diretor de sua escola.

O camarada Antônio mesmo estando em Angola emancipada ainda replica em seus dizeres o discurso colonial que de acordo com Bhabha (1998, p. 111) “[...] produz o colonizado como uma realidade social que e ao mesmo tempo um ‘outro’ e ainda assim inteiramente apreensível e visível.” A realidade social, cultural dentre outros contextos do aculturado o colocam a uma margem que é seu lugar e não razão para que se discuta sobre isso. Observemos o que respondia o Camarada Antônio às indagações do menino.

O camarada Antônio respirava primeiro. Fechava torneira depois. Limpava as mãos, mexendo no fogo do fogão então dizia, dizia:

- Menino, no tempo do branco e isso não era assim ...

Depois, sorria. Eu mesmo queria entender aquele sorriso. Tinha ouvido histórias incríveis de maus-tratos, de más condições de vida, pagamentos injustos, e tudo mais. Mas o camarada Antônio gostava dessa frase dele a favor dos portugueses, e sorria assim tipo mistério (ONDJAKI, 2014, p.11).

É uma resposta evasiva, mas que demonstra o posicionamento positivo do camarada Antônio quanto ao Colonialismo. A personagem evidencia sua predileção pela condição e colônia, no entanto é importante refletirmos um pouco mais sobre o posicionamento da personagem e não a consideramos como pura ignorância e contraversão ao sistema político vigente.

Junto aos valores preservados pelo Camarada Antônio é necessário percebermos alguns aspectos quanto ao desfavorecimento quanto a sua formação. Em Angola, colônia portuguesa, a educação é ofertada para a classe privilegiada e não para toda a população. A classe desprivilegiada, que o camarada Antônio fazia parte não possuíram grandes oportunidades no que diz respeito à educação, em consequência a personagem não foi alfabetizada, desse modo possuía uma gama conhecimentos empíricos que o conferia sabedoria, mas não fora alfabetizado.

Além das péssimas condições educacionais ofertadas ao povo, conforme nos diz Nguluve (2006), as escolas dispunham de um ensino nacionalista que enalteciam a pátria portuguesa, logo certa quantidades de pessoas eram permeadas por essa perspectiva, possibilitado um velamento da realidade que angola encontrava-se, que era ser um colônia portuguesa. Além disso, outros fatores também contribuíam para as más condições, como se lê:

O sistema de guerra permitiu a destruição das poucas infraestruturas herdadas pelo governo colonial. Problemas de acesso limitado ao ensino básico, baixa qualidade de ensino, não efetivação do projeto de ampliação dos espaços escolares, etc. Conquistaram maior espaço à medida que a guerra se proliferava no país, tomando conta da vida, da sociedade (NGULUVE, 2006, p. 79).

Além dessa situação apresentada não podemos deixar de observar que as condições de trabalho numa linha geral, pelos discursos do menino narrador não eram boas, pois os negros trabalhavam, porém não tinham um salário justo - conforme podemos encontrar na página 126: “As pessoas não ganhavam salário justo, quem fosse negro não podia ser diretor, por exemplo...” (ONDJAKI, 2014, p. 12) que anteriormente já apresentei - que é um direito básico a qualquer indivíduo que presta um serviço. Ao pensar sobre o posicionamento do Camarada Antônio, levaremos também em consideração o posicionamento de João, o motorista da família. Abaixo segue em recorte da conversa do menino com o João.

Ó João, tu gostavas quando os portugueses estavam cá?  
 É o quê, menino?  
 Sim, antes da independência, eles é que mandavam cá. Tu gostava desse tempo?  
 As pessoas dizem que o país estava diferente... não sei...  
 Claro que estava diferente... João, mas hoje também está diferente. O camarada da presidente é angolano, os angolanos é que toma conta do país, não só os portugueses...  
 É isso, menino - o João gostava de rir também, depois assobiava.  
 (ONDJAKI, 2014, p. 13).

Dentro deste dialogo encontramos o menino conversando com o João e por ela podemos perceber os resquícios da cultura colonial dentro da nova realidade. Embora, a personagem João não tenha inicialmente conseguido se expressar, o menino faz memória de como era antes e como estava na atualidade. A inquietação do menino a respeito de quem administrava o país é algo sutil, mas também provocador, atitude que é comum ao regime democrático e que demonstra o posicionamento positivo deste regime por parte do garoto.

Sabendo que no período anterior a independência encontrava-se um povo de fora, os portugueses que regiam Angola conforme seus princípios e anseio. Enquanto muitas vezes os povos nativos não tinham a atenção e cuidado aos quais tinham o direito, eram apenas explorados, conforme Nguluve (2006, p. 79–80): “[...] raramente os colonizadores mostravam-se preocupados com a formação ou educação dos nativos, pois a preocupação principal do colonizador estava, certamente, voltada para a exploração da força de trabalho [...]”

Assim, tendo vista as más condições com relação à educação ofertadas pelo período colonial e a cultura vigente dessa época, podemos refletir como ambas culminaram para a construção do Camarada Antônio e seu posicionamento quanto à república. E em falar em cultura, temos muito a refletir. No caso de Angola, embora eles tivessem a sua cultura nacional, com a chegada dos colonos, outra língua e uma nova cultura lhe foram impostas. Esse processo de imposição não é algo simples e tão pacífico, entretanto buscamos refletir de um modo geral como a cultura influencia na construção de um povo. Conforme Edward W. Said (1993) no livro ‘Cultura e imperialismo’ encontramos a seguinte reflexão “falar de cultura, ideias, gosto, moral, família, história, arte e educação, tal como faziam, apresentar esses temas, tentar influir ou moldá-los intelectual e retoricamente significava forçosamente reconhecê-los em escala mundial” (SAID, 1993, p.177). Assim, iluminados por Said (1993) entendemos a cultura como um compilado pela qual perpassa âmbitos de vivência das pessoas, em que processualmente constrói a identidade de um povo.

Ao entender que a cultura é um elemento singular na formação dos sujeitos é imprescindível considerar a fragmentação cultural que a pós-modernidade deixou para as pessoas, principalmente se olharmos no contexto angolano em que se tem a mudança de regime político. Desse modo, iluminados por Bhabha (1998) todo o processo estético-ideológico de significação do sujeito ao tomar por base a mudança de regime político não há uma universalidade quanto aos valores deste povo, pois na verdade a identidade da nação está sendo (re)construída.

E ao falar em identidade nacional é válido ressaltar que os angolanos já possuíam uma identidade nacional antes da chegada dos portugueses, após a chegada dos colonos foram aculturados e, com a mudança de regime político novamente essa identidade passa por mudanças. O Camarada Antônio passa por esses dois últimos momentos. No primeiro momento conforme o João diz no romance, pois se ele mais novo esteve presente no colonialismo, também Camarada Antônio esteve.

\_Tu trabalhavas com os portugueses, João?

\_Sim, mas eu era muito novo... E estive no maquí também...

\_O camarada Antônio que gosta de falar bem dos portugueses... – Provoquei.

\_Camarada Antônio é mais velho – disse o João, e eu não percebi muito bem aquilo. (ONDJAKI, 2014, p. 14).

O segundo momento que era o Angola república, podemos verificar na seguinte frase que já utilizamos, mas confirma sua presença no tempo atual, bem como a do período anterior antes “Menino, no tempo do branco e isso não era assim ...” (ONDJAKI, 2014, p. 11). É justamente esse segundo momento que corrobora a formação da identidade construída pelos portugueses e vivenciava a que se inaugurava pela república que estava sendo instalada.

### Considerações finais

Ao levar em consideração a fragmentação cultural que o pós-modernismo e o pós-colonialismo deixaram, a personagem Camarada Antônio representa o posicionamento contrário ao regime democrático e o enaltecimento dos valores que lhe foram conferidos resultantes da aculturação dos colonos. Possibilitando-nos assim, refletir sobre relação entre a cultura e produção literária, como também, a relevante importância deste elemento para a formação dos sujeitos.

### REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- NGULUVE. A. K. **Política educacional angolana (1976 – 2005):** organização, desenvolvimento e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ONDJAKI. **Bom dia, camaradas**. 1. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2014.
- MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. **História geral da África**, VIII: África desde 1935. Editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. – Brasília: UNESCO, 2010.
- SAID. E. W. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

### DA UTOPIA A TRANSPARÊNCIAS: CAMINHOS DO CAMPO LITERÁRIO ANGOLANO

Matheus Vieira dos Santos (USP)<sup>85</sup>

Quando a literatura angolana se faz objeto de estudo, deve-se sempre ser destacada a forte ligação que a arte da escrita possui com o contexto histórico neste país. Nesse cenário específico, vê-se muito nitidamente a relação dialética que os campos literários possuem com os campos político, histórico e econômico. Como aponta Pierre Bourdieu (1998), o campo literário é delimitado e ajuda a delimitar os referidos campos, nos quais se insere, além de

---

<sup>85</sup> Mestrando no programa de pós-graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua portuguesa do DLCV da FFLCH-USP, bolsista da Capes, com projeto intitulado “Regimes de Historicidade em narrativas contemporâneas: O tempo em três romances de diferentes campos literários africanos”. E-mail: matheusv2309@gmail.com

delimitar e ser delimitado pelas obras que nele se inserem. A lógica interna, portanto, tem profunda ligação não só com as manifestações endógenas individualizadas, mas também com o contexto exógeno que lhe engloba.

Nessa senda, veremos como momentos distintos do campo literário angolano respondem de maneiras diferentes a seus respectivos contextos, mostrando a evolução<sup>86</sup> do campo no tempo, tendo como guia os temas políticos e sociais de Angola. Nosso enfoque será na prosa – mais especificamente, no romance –, sobretudo de dois autores que, pela temática de sua obra, pensamos serem exemplares para o estudo de suas gerações: Pepetela e Ondjaki.

É interessante verificar, todavia, que foi a poesia que se mostrou primeiro um terreno fértil para essa conversa com o contexto histórico. Já na década de 1940, é possível notar este engajamento com os ‘Novos Intelectuais de Angola’. O gênero romanesco, por sua vez, como aponta a especialista Rita Chaves (1999), traçou um caminho, de certo modo, mais inconstante, com avanços e recuos, às vezes, contraditórios e, sobretudo, indecisos, em direção a uma escrita engajada. Essa situação duraria até a década de 60, período que se pode entender como uma quebra, figurada, sobretudo, pela produção romanesca de Luandino Vieira. Nos romances deste autor, finalmente, o projeto de conquista do território nacional, que levaria à Guerra de Libertação (iniciada em 1961), passa a confluir com a conquista do imaginário na estética literária.

A partir de então, acompanhada da denúncia do sistema colonial, a independência – e consigo a utopia e a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária – começa a figurar, de uma maneira ou de outra, como fundo ético e estético no campo literário angolano, estando presente em grande parte das obras produzidas. Os exemplos são variados, assim como as maneiras de representar este evento histórico, dependendo da estética própria de cada escritor.

É justamente na década que se conquista a independência, anos de 1970, que se inicia a produção de um dos autores cujos romances se destacam e ganham cada vez mais notoriedade dentro e fora de Angola, a saber, Pepetela. Seus livros iniciais se voltam também para esse marco histórico tão central para seu país. Porém, uma vez já alcançada a libertação nacional, essas obras iniciais de Pepetela atuam para legitimá-la e, num primeiro esforço, para ajudar na construção da nova nação – sempre sem deixar de conter o tom crítico que é característica de sua obra.

---

<sup>86</sup> Importante se notar que a noção de “evolução” utilizada não tem valor qualitativo, sendo tão somente uma questão de passagem de um estágio anterior a outro posterior.

Desse modo, pode-se ver como esse percurso da literatura angolana parece confirmar aquilo que aponta o estudioso marfinense David N’Goran (2009). Segundo o estudioso, no processo de autonomização do campo literário nos países do continente africano, encontra-se frequentemente a figuração artística tanto da esperança de construção da independência, numa primeira etapa; quanto da sua legitimação nacionalista, num momento posterior. Da mesma forma, após a conquista da autonomia política e da construção das nações, é comum aos campos literários africanos a germinação de uma contestação do sistema pós-independência, uma vez que esses regimes políticos e econômicos raras vezes correspondem às expectativas e esperanças que eram depositadas neles, mostrando-se, pelo contrário, autoritários, corruptos e elitistas.

Um dos exemplos da aproximação que Pepetela – que participa da luta armada e faz parte do partido que conquista e permanece no poder – parece ter do caráter de afirmação nacionalista pode ser encontrado na valorização, em sua literatura, do aspecto geográfico. Nisso, dá-se continuidade, de certa maneira, a um projeto que nasce das gerações anteriores, tanto na prosa como na poesia, de descobrir e valorizar a terra angolana (CHAVES, 1999). Esse projeto, em Pepetela, espalha-se não só geograficamente pelas diversas regiões de Angola, como temporalmente, com seus romances históricos, os quais buscam preencher lacunas e dar resposta às historiografias e versões históricas coloniais, contrariando-as em seus aspectos opressores.

Porém, mesmo pertencente ao momento histórico correspondente, veremos que a obra de Pepetela, por sua vez, não se alinha totalmente ao movimento literário nacionalista pós-independência de que nos fala N’Goran (2009). Esse projeto nacionalista, ligado ao partido e regime vigentes, não encontrará eco nos projetos literário e político do autor, sempre muito crítico em sua escrita. Esta separação pode ser observada já em ‘Mayombe’ (2013b), uma de suas primeiras obras, publicada pela primeira vez em 1980, e, supostamente, escrita durante a guerrilha.<sup>87</sup> Nesse romance, apesar de ser possível encontrar o mencionado destaque dado à geografia nacional, e de haver um caráter, de certa forma, esperançoso que permeia a obra, já se pode notar algumas críticas e ressalvas feitas para a construção efetiva de Angola, a fim de que esta seguisse o caminho ético da ideologia socialista. Assim, veremos que o romance apresenta, de fato, um lado que se debruça sobre as questões nacionalistas: “Coerente com o momento em que nasce, o romance abriga uma das preocupações essenciais na trajetória de seu autor e de tantos escritores africanos: a construção da

---

<sup>87</sup> Sobre as divergentes versões sobre a escrita deste romance, ver o texto de Rita Chaves (p. 145) presente em Chaves & Macêdo (orgs.) (2009).



nacionalidade, uma das muitas franjas da utopia que parecia mover o mundo naqueles agitados anos de 1970” (*In* CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 125). Mas, ao mesmo tempo, já apresenta outro lado, inovador, que se distancia dos discursos hegemônicos, como apontam novamente Rita Chaves e Rita Macedo (2009, p.126-127): “As dicotomias branco/negro, português/africano, colonizador/colonizado, tão flagrantes na literatura colonial como na literatura anticolonial, são ali retrabalhadas, em função de um projeto que pretende rever algumas contradições e instaurar uma atmosfera reflexiva sobre o fenômeno da luta no momento mesmo em que ela está a decorrer.”

Se temos na figura do ‘Comandante Sem Medo’ um exemplo de construção do *homem novo*, temos também a impossibilidade deste guerrilheiro de sobreviver após a conquista da independência, pressentindo problemas que viriam a tomar o contexto angolano, confluindo, inclusive, na sua morte em combate. Pepetela nos indica alguns desses perigos que rondavam a construção da Angola independente, como por exemplo, os conflitos regionalistas, as disputas étnicas (com relação aos mulatos), a ambição e a corrupção de alguns dirigentes, como André, responsável da base em Dolisie, como aponta a pesquisadora Marina Ruivo (*In* CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 242).

Assim, com o tempo, veremos as obras de Pepetela se distanciando cada vez mais do discurso e, sobretudo, da prática do regime em vigor em Angola desde a independência. Para além de seu desligamento do partido, nos anos 80, é possível observar, de forma menos ambígua que em *Mayombe*, a ruptura entre o autor e o nacionalismo oficial em outro romance, *A geração da Utopia* (2013a), livro publicado ao começo da década de 90.

Ao contrário daquilo que se pode esperar de tal título, este livro evidencia a desarmonia entre a conjuntura socioeconômica dos anos que se seguiram à independência e os ideais que ajudaram a formá-la. Reforça-se, portanto, o caminho percorrido pelos sistemas literários africanos, como aponta o já citado David N’Goran (2009). Nesse aspecto, Pepetela se junta a tantos outros nomes de tantos outros países, de escritas em línguas diversas, que denunciavam as contradições dos novos ‘Sóis das Independências.’<sup>88</sup>

‘A geração da Utopia’ é um livro dividido em quatro partes (‘A Casa’, ‘A Chana’, ‘O Polvo’ e ‘O Templo’) que acontecem em décadas seguidas: começando em 1961, o romance passa a 1972, depois a 1982 e, finalmente, ‘a partir de julho 1991’ (mesmo ano de escrita e publicação do livro). Segue-se, portanto, a história da nação em formação. Concomitantemente, na sucessão de cada seção, entra em processo a formação de uma

---

<sup>88</sup> Título do romance de estreia do escritor marfinense Ahmadou Kourouma, *Les soleils des Indépendances*, de 1970, que tem como temática e combate os rumos do país na pós-independência.

distopia. O futuro, que se mostrava esperançoso no início da obra e da nação, degenera-se, transformando-se em um presente de desigualdades, em que a exploração capitalista passa a tomar conta do contexto histórico e fictício.

No processo de apreender esta passagem de um momento de esperanças para a decepção posterior, as personagens aparecem como ponto importante de análise, pois segundo Candido:

O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuítos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam. [...] Portanto, os três elementos centrais dum desenvolvimento novelístico (o enredo e a personagem, que representam a sua matéria; as 'ideias', que representam o seu significado, – e que são no conjunto elaborado pela técnica), estes três elementos só existem intimamente ligados, inseparáveis, nos romances bem realizados. No meio deles, avulta a personagem, que representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência, etc. A personagem vive o enredo e as ideias os torna vivos (CANDIDO, 1972, p. 53-54).

Desta feita, podemos pensar as personagens principais, que se alternam como foco da narração durante as divisões da obra, como representações, personificações, ou mesmo metonímias de estágios gradativos da distopia nacional que o livro procura figurar.

O autor cria um universo quase maniqueísta, apesar das diversas nuances de personalidade, em que as personagens ou se mantêm fieis aos ideais utópicos ou se vendem à corrupção e ao poder. Sara, centro da primeira parte, é uma estudante utópica e sonhadora, e, mesmo sendo branca em uma época de fortes segregações raciais, se alinha ao lado angolano na Luta de Libertação. Uma idealista por definição, igual a Aníbal – mais tarde conhecido como Sábio – o protagonista da terceira etapa, que, num mundo de aproveitadores, se isola e prefere ter uma vida simples e solitária a integrar-se no sistema estabelecido. Num outro polo, há Vítor – depois Mundial – e Malongo, centros da segunda e quarta parte respectivamente, que mostrariam o lado explorador e aproveitador: Vítor é um ex-combatente, um ex-comandante, que soube se valer de sua influência na guerrilha para se estabelecer no governo e disso tirar proveito, e Malongo configura, sendo empresário, o poder privado que passava a tomar conta da nova estrutura neoliberal no país.

Sendo assim, a partir do entendimento das personagens principais e de suas ações, podemos esquematizar e classificar cada uma das quatro partes em maneiras diferentes de lidar com o tempo e com a utopia, respondendo a demandas históricas e políticas das diferentes décadas em que se inserem.

A primeira parte, por conta da expectativa em torno da Luta de Libertação, se distinguiria pelo destaque de um futuro, cujos aspectos principais são a esperança, a utopia e

o sonho de liberdade, aglutinados na luta pela Independência. Sara, Aníbal e tantos outros ainda são jovens, idealistas e acreditam verdadeiramente num futuro de igualdade para a nação que começa a se libertar pelas armas. Assim, temos nessa parte, refletindo sua protagonista, o que se pode entender por um ‘futuro coletivo’. A segunda, por sua vez, representaria um momento em que o presente marcado pela estagnação da guerra, com seus sofrimentos, e a paulatina perda dos ideais dos integrantes do Movimento começam a modificar a essência desse tempo futuro. Apesar de ainda se ter a expectativa pela Independência a ser conquistada, os interesses pessoais como de Mundial/Vitor começam a se mostrar mais fortes e a busca pela consolidação da posição individual passa a transformar o tempo predominante em um ‘futuro individualista’. Já na terceira parte, se evidencia a desilusão e a decepção com os rumos que tomara a jovem nação e com as perspectivas que se figuravam a esta. O isolamento de Sábio/Aníbal numa praia deserta (Caotinha), seu afastamento do centro de poder, não fazem, entretanto, com que o idealismo desta personagem se perca. Pelo contrário, o protagonista se mostra sempre ligado às causas sociais e mantém-se atuante na ajuda de pessoas que lhe estão no entorno: os poucos vizinhos e os refugiados de guerra. O futuro sai de cena, mas o presente de urgência e sobrevivência que surge, nesta parte, é marcado por este senso de coletividade de Aníbal, podendo ser compreendido, portanto, como um *presente coletivo*. Finalmente, na quarta seção, vemos ser implantado, de maneira totalizante, um capitalismo voraz que, anunciado na segunda parte do romance, agora reina em um *presente individualista*, representado nos negócios estabelecidos entre Mundial (poder estatal) e Malongo (capital privado).

A obra parece, então, confirmar os apontamentos do pesquisador Abdala Junior (*In* CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 171-172), quando este afirma que é característica do romance de Pepetela a estruturação de ‘ascensão e queda’, na senda do mito de Ícaro. Contudo, na tentativa de aprofundar um pouco mais esta análise, poderemos perceber tensões no movimento de ascensão e queda da obra. Ela atinge seu ponto máximo no começo da obra, com a efervescência política e social resultando na Luta de Libertação.

Em seguida, começa-se uma curva decrescente, tendo seu ponto mudança entre a segunda e a terceira parte, no momento em que passam a se corromper paulatinamente os ideais coletivos, que é visível pela figura de Mundial. A sequência da obra indica, na parte focada em Sábio, um esforço de remontar a curva. Mas, diante de uma sociedade em frangalhos<sup>89</sup>, a atuação do exilado ex-combatente não passa de uma tentativa isolada de, ao

---

<sup>89</sup> Desestabilização que não é devida só ao Regime, como também, e, sobretudo, à guerra travada contra os sul-africanos. Guerra que ficou conhecida por Guerra Civil e que durou entre 1975 e 2002.

menos, conferir coletividade a esse novo contexto, que, na última parte final, confirma sua hegemonia. Neste momento derradeiro da queda, todas as expectativas futuras parecem perdidas e a sociedade angolana vive sob um capitalismo selvagem, acompanhado de um “progressivo esvaziamento do horizonte por um presente cada vez mais inchado, hipertrofiado”, seguindo “as exigências sempre maiores de uma sociedade de consumo, em que as inovações tecnológicas e a busca de proveitos cada vez mais rápidos fazem obsoletas as coisas e os homens cada vez mais rapidamente” (HARTOG, 2012, 156).

É nesse sentido que, no fundo da queda de Ícaro da utopia desta obra, o *presente individualista* aparece como resultante de um sistema socioeconômico de exploração, em que as tomadas de decisões parecem seguir as leis do lucro cada vez mais rápido e maior. Entretanto, marcado pela ausência de um ponto final, o autor deixa o epílogo em aberto, indicando as diversas possibilidades de um futuro que pode ser, apesar de tudo, melhor. Corroborando essa possibilidade vemos, no final do livro, em figuras isoladas, como Aníbal, Sara e Judite, algo de uma vontade e uma força de justiça, mostrando que ainda há quem sonhe em dar prosseguimento à utopia iniciada e derrotada, como aponta, por exemplo, Célia Marinangelo (*In* CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 294).

As obras de Pepetela buscarão, doravante, ser combativas, em relação a esse novo contexto, através de uma constante acusação das desigualdades do sistema estabelecido. Mesmo isso se manifestando de um jeito ou de outro, na maior parte das obras que seguiram, é em ‘Predadores’ (2005) que o autor parece chegar ao ápice de denúncia e conflito com a elite política e econômica. Lançado já no século XXI, esse romance narra, na via percorrida pela quarta parte de ‘A geração da Utopia’, a exploração do capital financeiro privado que, em conjunto com a força política dominante, transformam a nação num balcão de negócios para lucros altos e imediatos, revelando uma herança de violência colonial que se manifesta nesta pós-modernidade angolana por elementos como: “a corrupção, a especulação, o consumismo desenfreado, a perda de valores éticos e morais, o nepotismo, o interesse desmedido, além de outras vicissitudes [...]”, como aponta Jorge Valentim (*In* CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 348).

Desse modo, o próprio autor, em entrevista concedida a Bueno (2000 *apud* CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 42-43), resume o resultado da atuação histórica da geração retratada em suas obras:

Esta geração realizou parte do seu projeto, a independência. Mas nós lutávamos também pela criação de uma sociedade mais justa e mais livre, por oposição à que conhecíamos sob o colonialismo. Por razões várias (constantes interferências externas, desunião interna e erros de governação), este objetivo não foi atingido e hoje Angola ainda é um país que procura a paz e está destruído, economicamente

desestruturado e com uma população miserável, enquanto meia dúzia de milionários esbanja e esconde fortunas no estrangeiro.

Assim, Pepetela parece fazer parte dessa geração da Utopia que viu os ideais coletivos se desfazendo e se transformando num sistema de exploração capitalista voraz. Na literatura dessa geração, que poderíamos estabelecer de maneira sintética, entre as décadas de 1970 e 1990, parece denunciar a destruição do projeto utópico que era o objetivo ético e estético para a geração literária precedente, aquela que podemos projetar das décadas de 1940 a 1960.

Para a geração mais recente, estreada no século XXI, portanto, qual seria a relação possível com esse contexto histórico? Como desenvolver uma literatura de cunho social, tão central entre os escritores angolanos até então? Observar algumas características da produção de Ondjaki, segundo autor em destaque neste estudo, parece um bom caminho para entendermos como se portará a literatura diante dos contextos que se apresentam para Angola.

Afora sua obra infantojuvenil, suas primeiras publicações datam do início do novo milênio e alguns de seus livros iniciais são marcados por um tom autobiográfico que parece marcar, de fato, as literaturas do pós-modernismo no mundo todo. Com a ascensão do romance de testemunho, na Europa pós-guerra, esse gênero romanesco toma proporções mundiais, chegando, entre outros exemplos, à profusão de obras autobiográficas na América Latina pós-ditaduras.

Assim, ‘Bom dia, camaradas’ (2014), lançado em 2001, acompanha essa tendência (BRAUN, 2012, p. 2) e conta a história de uma criança – figurativamente, o autor – na Angola dos anos 80. E, por muitas vezes, as experiências infantis contadas ali são amplamente carregadas de lirismo, e, sob o olhar da criança narradora, trazem um tom crítico sobre as atitudes e incoerências dos adultos. Assim aponta a pesquisadora Marina Ruivo:

A narrativa é escrita em primeira pessoa e, por esse viés, a realidade sociopolítica de Angola nas idas e vindas do pós-independência nos é revelada pelos olhos do menino Ndalú. Por si só, o ponto de vista infantil da narrativa já é responsável por grande parte da dimensão poética da obra, marcada por um tom leve, muitas vezes cômico, mas sempre revelador da humanidade dos homens e da imensa complexidade que é a vida de todos nós (RUIVO, 2007, p. 293).

Essa mesma situação se encontra em outras obras, como são os casos dos contos de ‘Os da minha rua’ e do romance ‘Avó Dezanove e o segredo dos soviéticos’, publicados em 2007 e 2008, respectivamente. Nessas obras, o tema social aparece somente de maneira indireta, não sendo o principal assunto das narrativas, cabendo o protagonismo ao tema “do

aprendizado da vida, com suas imensas alegrias e também com suas infindáveis dores” (RUIVO, 2007, p. 297). Apesar disso, não se deve, de maneira alguma, apagar a dimensão crítica que estas obras possuem. Pois, em algumas passagens, o ponto de vista infantil carrega uma acidez crítica sobre alguns assuntos importantes do contexto pelo qual o país passava. É através do olhar de Ndalú que, na narrativa de *Bom dia, camaradas* “não deixa, no entanto, de se insinuar outra marca da sociedade angolana: a distância entre o poder instituído e os cidadãos que deveria representar” (RUIVO, 2007, p. 296).

Outras narrativas de Ondjaki, por sua vez, parecem realmente não representar o contexto social e histórico de Angola. Entre alguns livros de contos, esse é o caso do romance *O Assobiador*, romance que estreia em 2002 (2016, na edição brasileira), no qual se instaura uma atmosfera vastamente lírica e imaginativa. Poucas, senão nenhuma, são as referências ao contexto. Forma-se, assim, um quadro lírico que de certa forma afasta o confronto direto com a referenciação do contexto social angolano real que, como dito neste ensaio, mostra-se central na literatura deste país desde sua formação e consolidação.

Dessa forma, o autor, nesse romance, se aproxima mais de uma “universalidade” do que de uma “angolanidade” de sua escrita (TOPA, 2011, p. 7). É somente em 2012 com o seu último romance que o autor se engaja numa narrativa em que se faz central os aspectos social, econômico e político de Angola, trazendo o aqui e agora de sua capital Luanda (CAN, 2014, p. 161), cidade metonímia de toda a nação.

Após ‘Bom Dia Camaradas’ (2001) e ‘Avó Dezanove e o segredo do soviético’ (2008), e depois de ter passeado com desenvoltura pela poesia e pela escrita dramática, pelo conto e pela novela, pela narrativa infantil, juvenil e pelo cinema, Ondjaki regressa ao romance. E fá-lo com a pluma afiada: ‘Os Transparentes’ é um mergulho cortante nos escombros da Luanda de hoje, cidade em acelerado processo de exclusão social, lugar do petróleo, da ostentação e da fome, mas também dos mais mirabolantes esquemas de sobrevivência inventados pelas classes dominadas (CAN, 2014, p. 161).

Com o livro ‘Os transparentes’ (2013), portanto, Ondjaki parece se inserir efetivamente na temática tão cara à tradição romanesca angolana: a denúncia, o engajamento e a preocupação social que marcaram as gerações literárias precedentes.

A grande quantidade de personagens busca figurar a amplitude de possibilidades sociais que a vida nessa grande metrópole proporciona. Nessa longa lista de vidas que são narradas, até mesmo o prédio, que muitas vezes é personificado, parece incluído. Em sua maioria, essas personagens fazem parte do estrato mais pobre da população. Por vezes de maneiras muito criativas, buscam a sobrevivência em seu cotidiano difícil, vivendo sob um sistema que reifica as relações sociais, reduzindo-as a negócios, oprimindo os mais afastados do poder. Há de ressaltar a existência de resistências através da solidariedade estabelecida,

por exemplo, entre os vizinhos do prédio. Há, enfim, personagens da elite que, por sua vez, aparecem para evidenciar, por contraste, a pobreza da população e destacar, com suas ações e atitudes, a predação capitalista que se desenvolveu em Angola.

Assim, através destas personagens e do imóvel por onde circulam, “Ondjaki [...] descreve uma sociedade que perdeu os rumos após reestruturações profundas e brutais do tecido socioeconômico”<sup>90</sup> (ALIX, 2015, p. 142). Reestruturações estas que, como acompanhamos, são figura central da passagem temporal em *A geração da Utopia*.

Em contrapartida, são raras no livro as menções e relações diretas com a independência nacional e a utopia que lhe era associada. Diferindo do caso de Pepetela, aqui a denúncia não se faz em comparação com o ideal utópico não cumprido, mas prioritariamente a partir da evidenciação da situação precária em que se encontra o povo no presente. Afastado temporalmente do período colonial que não viveu, Ondjaki em seu romance já não configura a dicotomia maniqueísta com o outro europeu; seu foco de denúncia é o “‘Outro’ existente dentro do mesmo país, com o mesmo sotaque e mesma nacionalidade” (PINHEIRO, 2016, p. 13-14). Essa mudança de percepção é visível na evolução das obras de Pepetela: em *Mayombe* o inimigo é o português. Entretanto, também o são as disputas internas, as quais eclodirão e se mostrarão em sua real força em *A geração da Utopia* e em *Predadores*.

No caso de romance *Os transparentes*, desta forma, a utopia só é configurada em sua ausência, pela nostalgia que sente Odonato, talvez aquele que esteja mais perto desse momento de esperanças. Esta personagem nostálgica sofre com a pobreza e, como o próprio afirma nas seguintes falas, com saudades:

- sofro de uma desorganização de saudades
- não me façam rir, Nato
- é verdade, hoje é que entendi bem isso. tenho saudades em todas as direções, não tenho só saudades do passado. tenho saudades até de coisas que ainda não aconteceram (ONDJAKI, 2013, p. 189).

São saudades de um passado em que a esperança futura era possível, o ideal utópico que ficou por se cumprir (que ainda não aconteceu). Assim, ao se tornar transparente, ele se torna a metáfora do título do romance (ATAKORA, 2018, p. 87); e se torna, sobretudo, símbolo do povo que é, em sua maioria, vítima da invisibilidade social, como, novamente, a própria personagem comenta:

- porque é um símbolo. a transparência é um símbolo. e eu amo esta cidade ao ponto de fazer tudo por ela. [...]
- [...] um homem pode ser um povo, a sua imagem pode ser a do povo...
- e o povo é transparente?
- o povo é belo, dançante, arrogante, fantasioso, louco, bêbado... Luanda é uma cidade de gente que se fantasia de coisa qualquer

---

90 Tradução livre de: "Ondjaki [...] met en scène une société qui a perdu ses repères après des restructurations profondes et brutales du tissu socio-économique".



– não é o povo que é transparente... – tentou a jornalista  
– não, não é todo o povo. há alguns que não são transparentes. acho que a cidade  
fala pelo meu corpo [...] (ONDJAKI, 2013, p. 265).

Há outro momento importante na figuração da ausência da utopia: a morte da companheira Ideologia, personificada na obra: “[...] e dado o recente passamento da camarada Ideologia, um dos pilares morais e cívicos da nossa nação, o Partido no poder decidiu cancelar quaisquer celebrações coletivas [...]” (ONDJAKI, 2013, p. 338). O falecimento desta figura representa o fim de esperanças que culminará no incêndio destrutivo de Luanda, ao final do romance (fato que aparece, também, no início do livro, antes do grande flashback que compõe, majoritariamente, a obra).

Dessa feita, no contexto apresentado por ‘Os transparentes’, sem espaços de esperanças aparentes, domina o capitalismo que vimos se instaurar paulatinamente em ‘A geração da Utopia’, consolidado na parte final da obra. Vale ressaltar, portanto, que as etapas de distopia que vimos acompanhar a obra de Pepetela, parecem ter eclodido num cenário de desencanto no qual o escritor Ondjaki se insere e que se mostra em seu último romance. Configura-se nesse estágio do campo literário angolano um distanciamento da utopia que carregava a independência nacional, o foco se torna a crítica à sociedade neoliberal, de capitalismo avançado, no qual predominam a exploração e o presentismo (HARTOG, 2012).

Não seria o caso de se afirmar que existe um afastamento político dos autores e de sua literatura em relação à ideologia socialista. Cabe tão somente destacar a mudança de perspectiva crítica que, no atual cenário de desencanto, aparece voltada para o contexto interno. Denuncia-se, justamente, o não cumprimento da proposta comunista e da expectativa formada em torno da independência.

Enfim, dentro do campo literário angolano, as obras destacadas, de *Mayombe* a *Os transparentes*, parecem demonstrar um percurso de modificações que acompanham não só o plano da ficção, como também da própria sociedade do país.

Podemos destacar o tratamento em torno da independência nacional, como figura importante da modificação interna do campo literário: esse marco histórico nacional destacou-se como objetivo ético e estético da literatura libertária dos anos 1940 a 1960; mostrou-se como referência utópica, em contraposição à qual, o contexto do pós-independência é tomado pela desilusão, na literatura de denúncia dos anos de 1970, e sobretudo 1980 e 1990; sendo tão ofuscada pela desigualdade neoliberal que, finalmente, se destaca por sua ausência na geração de 2000-2010. Nesse sentido, caberia, num estudo mais aprofundado, inserir na análise a obra romanesca de Luandino Vieira, representando as

primeiras gerações em comparação a estas duas mais recentes eleitas para o *corpus*. De todo modo, os autores aqui estudados puderam mostrar questões decisivas para o campo literário angolano, com a desilusão gerada pela corrupção dos atores políticos, representada pelas obras de Pepetela, a utopia se torna cada vez mais transparente, na sociedade neoliberal angolana, figurada nas últimas obras deste e no último romance de Ondjaki.

## REFERÊNCIAS

ALIX, Florian. Ondjaki. *Les Transparents*. **Afrique contemporaine**, v. 4, n. 256, p. 141-143, 2015. DOI : 10.3917/afco.256.0141. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2015-4-page-141.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ATAKORA, Anas. Espaces urbains, corps humains : actualisations du fantastique dans *Les transparents* d'Ondjaki. **Voix plurielles**, v. 15, n. 1, p. 82-93, 2018. DOI: 10.26522/vp.v15i1.1754. Disponível em: <https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/view/1754>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Les règles de l'art**: Genèse et structure du champ littéraire. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

BRAUN, Ana Beatriz Matte. A ficcionalização do eu em 'Bom dia camaradas', de Ondjaki. **Revista Crioula**, São Paulo, n. 11, 10p., 2012. DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2012.55541. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/55541/59059>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BUENO, Wilson. “O Escritor Pode Apoiar uma Guerra”, diz Pepetela. Caderno 2. **O Estado de S. Paulo**, 11 jun. 2000.

CAN, Nazir Ahmed. Luanda, cascatas em chamas: Os Transparentes, de Ondjaki. **Ipotesi - Revista de Estudos Literários**. Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 161-162, 2014.

CANDIDO, Antonio. A personagem de ficção. *In*: CANDIDO A.; ROSENFELD A; PRADO, D. A.;

GOMES, P. E. S. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 51-80.

CHAVES, Rita de Cássia Natal. **A formação do romance angolano**. São Paulo: Via Atlântica/Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1999.

CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania (Org.). **Portanto... Pepetela**. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

HARTOG, François. **Régimes d'historicité**: Présentisme et expériences du temps. Paris: Éditions du Seuil, 2012.

N'GORAN, David K. **Le champ littéraire africain**: Essai pour une théorie. Paris: L'Harmattan. 2009.

ONDJAKI. **Bom dia, camaradas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ONDJAKI. **Os transparentes**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

ONDJAKI. **O Assoviador**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

PEPETELA. **A geração da utopia**. São Paulo: LeYa, 2013a.

PEPETELA. **Mayombe**. São Paulo: LeYa, 2013b.

PEPETELA. **Predadores**. Lisboa: Dom Quixote, 2005.

PINHEIRO, Vanessa Riambau. Do mítico ao híbrido: uma análise de obras de Mía Couto, Agualusa e Ondjaki. **Cescontexto**: Debates, Coimbra, n. 14, p. 8-16, abril 2016.

RUIVO, Marina. Pelos olhos do menino, a camaradagem e os sinais das mudanças na Angola do pós-independência. *In*: CHAVES, R.; MACÉDO, T.; VECCHIA, R. (Orgs.). **A kindá e a missanga**: encontros brasileiros com a literatura angolana. São Paulo: Cultura Acadêmica; Luanda: Nzila, 2007, p. 293-301.

TOPA, Francisco José de Jesus. Ondjaki, uma escrita dentro dos momentos: roteiro de leitura. **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 11p., 2011. DOI: doi.org/10.22456/1981-4526.20596. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/20596/14070>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

Este livro foi composto durante a pandemia da Covid-19 em 2021.



Composto na  
GRÁFICA CAULE DE PAPIRO  
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite  
Pitumbu | Natal/RN | (84) 3218 4626  
site: [www.cauledepapiro.com.br](http://www.cauledepapiro.com.br)





**UFRN**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE



editora  
**CAULE DE PAPIRO**®



AFROLIC