



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANAHI EDNA MENON

**A LITERATURA AFRICANA EM SALA DE AULA:  
CONTOS DE ANGOLA E MOÇAMBIQUE**

**VOLUME I**

---

Londrina  
2020

ANAHI EDNA MENON

**A LITERATURA AFRICANA EM SALA DE AULA:  
CONTOS DE ANGOLA E MOÇAMBIQUE**

**VOLUME I**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Pascolati.

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de  
Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M547a Menon, Anahi Edna.  
A literatura africana em sala de aula: contos de angola e moçambique. Volume I.  
/ Anahi Edna Menon. - Londrina, 2020. 167 f. : il.

Orientador: Sonia Pascolati.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de  
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Literatura Africana, Angola, Moçambique, Leitor Literário. - Tese. I.  
Pascolati, Sonia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e  
Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 82

ANAHI EDNA MENON

**A LITERATURA AFRICANA EM SALA DE AULA:  
CONTOS DE ANGOLA E MOÇAMBIQUE**

VOLUME I

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Pascolati  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Maria Carolina de Godoy  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2020.

*Ao meu amado filho, Yan.*

## **AGRADECIMENTOS**

Há pessoas especiais em momentos diferentes de nossa vida. E nessa ocasião, o meu mais sincero agradecimento à minha orientadora, Sonia, pela paciência, dedicação e por dispensar valioso tempo para leitura, correção e orientação do melhor caminho.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, por oportunizar essa capacitação profissional tão importante para a nossa atuação como docentes.

Aos professores do PROFLETRAS 2018/2019, da Universidade Estadual de Londrina, em especial aos membros da banca, pelo incentivo constante na busca pelo melhor.

Aos amigos que ofereceram seu tempo e companhia, tornando essa caminhada mais leve.

Sou grata pela minha família, em especial minha irmã Marília, que mesmo de longe, esteve presente com suas palavras de ânimo.

Ao PROEB, pelo financiamento da pesquisa, tão necessário aos professores pesquisadores que precisam diminuir sua carga de trabalho para continuar seus estudos.

Em especial, à equipe diretiva e aos alunos do Colégio Estadual Maestro Andréa Nuzzi, de Cambé, pela colaboração e confiança.

MENON, Anahi Edna. *A literatura africana em sala de aula: contos de Angola e Moçambique*. Volume I. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- Profletras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo pensar a formação do leitor literário a partir de um diálogo com as questões étnico-raciais e culturais que envolvem o ensino da literatura africana em aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental II. Professores desta etapa de ensino conhecem de perto as dificuldades encontradas quando se pretende resgatar o trabalho com textos literários que ampliem o horizonte de expectativa dos alunos/leitores para além dos fenômenos da literatura *teen*. Sabe-se também do apagamento de vozes e imagens da cultura negra na seleção de um “itinerário” de leitura para um trabalho efetivo em sala de aula. Apoia-se essa proposta no aparato legal da Lei 10.639/03 que introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Procura-se assentar os estudos em análises de contos moçambicanos e angolanos que abordam os valores da tradição literária e cultural africana, dialogando com conceitos como identidade, alteridade, memória, oratura, colonização e desejo de libertação. Os contos elencados para a realização de atividades de intervenção didática foram, “As mãos dos pretos” e “Nós matamos o Cão-Tinhoso”, de Luís Bernardo Honwana e “A menina de futuro torcido”, de Mia Couto, ambos escritores moçambicanos. Da literatura angolana, selecionaram-se os contos “A fronteira de asfalto”, de Luandino Vieira e “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki. A dissertação está organizada em dois volumes: no primeiro são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, as análises descritivas e interpretativas dos contos mencionados e a análise dos resultados da aplicação; no volume II estão as propostas de atividades elaboradas para o trabalho com cada um dos contos, pensando o texto literário como conteúdo passível de ensino e necessário para a formação de leitores. O estudo das questões étnico-raciais e culturais que envolvem o ensino da literatura africana tem a preocupação de atender às demandas legais, mas, além disso, almeja-se ressignificar pertencimentos ouvindo vozes de homens e mulheres apagadas dos nossos currículos escolares.

**Palavras-chave:** Literatura Africana. Angola. Moçambique. Leitor Literário. Ensino Fundamental.

MENON, Anahi Edna. *African literature in the classroom: short stories from Angola and Mozambique*. Volume I. 167 pp. Dissertation (Professional Master of Letters - Profletras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## ABSTRACT

The present research aims at thinking the literary reader education through a dialogical process with the ethnic-racial and cultural issues that involve the teaching of African literature in the Portuguese Language classes in elementary school II. Teachers at this teaching stage are closely aware of the difficulties found when intending to work with literary texts that broaden the horizon of expectations of students/readers beyond the teen literature phenomena. It is also known that there is a deletion of the voices and images of black culture in the selection of a reading "itinerary" for an effective work in the classroom. This proposal is supported by the legal apparatus of Law 10.639 / 03, which introduced the compulsory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education. It is sought to base the studies on Mozambican and Angolan short stories that address the values of the African cultural and literary tradition analysis, dialoguing with concepts such as identity, otherness, memory, oratory, colonization and the desire for liberty. The short stories listed up to the present moment for the accomplishment of later didactic intervention activities were "The hands of the blacks" (*As mãos dos pretos*) and "We kill the Mangy Dog" (*Nós matamos o Cão-Tinhoso*), by Luís Bernardo Honwana and "The girl with a twisted future" (*A menina do futuro torcido*), by Mia Couto, both Mozambican writers. From Angolan literature, the short stories selected were "The asphalt border" (*A fronteira do asfalto*, by Luandino Vieira and "We cry for the Mangy dog" (*Nós choramos pelo cão tnhoso*), by Ondjaki. The dissertation is organized in two volumes: the first presents the theoretical assumptions that underlie the research, the descriptive and interpretative analyses of the short stories mentioned and the analysis of the results of the application; in volume II there are proposals for activities designed to work with each of the short stories, thinking the literary text as a content that can be taught and that is necessary for the education of readers. The study of ethnic-racial and cultural issues involving the teaching of African literature is concerned about meeting legal demands, but, in addition, it intends to resignify the belongings by listening to the voices of men and women which were erased from our school curricula.

**Keywords:** African Literature. Angola. Mozambique. Literary Reader. Elementary School

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Painel: Isso não tem graça! .....	84
Figura 2 -	Painel: O preconceito por meio das palavras .....	85
Figura 3 -	Exemplo de registro do <i>Diário de Filomeninha</i> .....	86
Figura 4 -	Representação do empresário .....	87
Figura 5 -	Privações de Filomeninha, registro de Jasper .....	89
Figura 6 -	Diário de Filomeninha com desenho, registro de Berilo.....	90
Figura 7 -	A ingestão de remédios, desenho produzido pela aluna Aquamarine .....	92
Figura 8 -	Divisão de classes .....	93
Figura 9 -	Segurança <i>versus</i> comunidade perigosa .....	94
Figura 10 -	Novas fronteiras .....	95
Figura 11 -	Mundos desiguais.....	96
Figura 12 -	“As mãos dos pretos”, texto imagético .....	109
Figura 13 -	“As mãos dos pretos”, texto e imagem .....	110
Figura 14 -	“A fronteira de asfalto”, árvore de violetas roxas.....	111
Figura 15 -	“A fronteira de asfalto”: Marina e Ricardo.....	112
Figura 16 -	“Nós matamos o Cão-Tinhoso” .....	113
Figura 17 -	“Nós choramos pelo Cão Tinhoso” .....	114
Figura 18 -	Ecos de leituras .....	115
Figura 19 -	Aplicação das atividades e comemoração de encerramento .....	116

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO</b> .....	22
<b>2. LITERATURA EM MOÇAMBIQUE</b> .....	30
2.1 LUIS BERNARDO HONWANA E MIA COUTO: UNIVERSO MOÇAMBICANO.....	32
2.2 ANÁLISE DO CONTO "AS MÃOS DOS PRETOS", DE LUIS BERNARDO HONWANA.....	35
2.3 ANÁLISE DO CONTO "A MENINA DE FUTURO TORCIDO", DE MIA COUTO.....	39
<b>3. “VAMOS DESCOBRIR ANGOLA!” . LITERATURA EM ANGOLA: DA OCUPAÇÃO AO SÉCULO XIX</b> .....	46
3.1 SÉCULO XX, LUTA PELA PALAVRA E PELAS ARMAS EM BUSCA DA ANGOLANIDADE.....	48
3.2 LUANDINO VIEIRA E ONDJAKI : REPRESENTAÇÃO FICCIONAL DA SOCIEDADE ANGOLANA .....	51
3.3 ANÁLISE DO CONTO "A FRONTEIRA DE ASFALTO", DE LUANDINO VIEIRA.....	54
3.4 ANÁLISE DO CONTO "NÓS CHORAMOS PELO CÃO TINHOSO", DE ONDJAKI E O DIÁLOGO INTERTEXTUAL COM "NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO", DE LUÍS BERNARDO HONWANA .....	60
<b>4. POLÍTICAS DE IDENTIDADE E O CONCEITO DE INDÍGENA NO ESTADO COLONIAL</b> .....	67
4.1 IDENTIDADE SOCIAL NO ESTADO COLONIAL: OS ASSIMILADOS .....	68
4.2 IDENTIDADES NO PÓS-COLONIALISMO .....	71
<b>5. LITERATURA AFRICANA E ORALIDADES</b> .....	75

<b>6. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	120
<b>ANEXOS</b> .....	125
ANEXO - CONTOS SELECIONADOS PARA INTERVENÇÃO DIDÁTICA .....	126

[...] Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra dos homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tivessem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos. (HONWANA, 2010, p.28).

## INTRODUÇÃO

Este estudo pretende pensar a formação do leitor literário por meio de um processo dialógico com as questões étnico-raciais e culturais que envolvem o ensino de Literatura Africana nas salas de aula do ensino básico da rede estadual de educação. Algumas questões motivaram a proposição da pesquisa: Como é possível discutir, neste nível de aprendizagem e por intermédio da literatura, o apagamento histórico e cultural de um grupo silenciado e ausente por longo período das discussões escolares? Como inserir na prática do contexto escolar, o entendimento da literatura como conteúdo de ensino, promovendo a formação de leitores literários? Quais os meios para nos apropriarmos da literatura como uma medida de ação afirmativa às discussões acerca da diversidade étnico-racial?

Soma-se a esta proposta o aparato legal da política curricular implantada pela Lei 10.639/2003 que introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Pretende-se, partindo do texto literário, estreitar as relações do alunado com a temática africana, discutindo sobre os conceitos de identidade, alteridade e cultura, contribuindo para a quebra de estereótipos e aproximando-nos à luta antirracista. Segundo Chaves (2006, p.32), a aprovação da lei 10.639/03 “é uma feliz consequência de pessoas e organizações que há muito se mobilizam para pôr fim à inevitável recusa do óbvio: a relevância das referências africanas em nosso patrimônio cultural”. Conhecer a África e compreender o seu passado e encarar o seu presente constituem um pressuposto para o nosso próprio conhecimento, para o desvelamento de câmaras escuras que compõe a história da sociedade brasileira. (CHAVES, 2006, p.31).

Dessa forma, procurou-se inserir a leitura de contos africanos em uma proposta de intervenção didática com alunos do ensino fundamental, com vistas ao desenvolvimento das relações sociais, de novas concepções sobre o outro e de um aprofundamento nas discussões

sobre os aspectos identitários. De acordo com Pereira (2012, p. 21), durante muito tempo, o continente africano permaneceu como objeto de pesquisa para diversos antropólogos, etnólogos e linguistas, no entanto, tais pesquisas eram deturpadas por uma ideologia eurocêntrica: “O que em geral pretendiam era confirmar seus preconceitos sobre os ‘seres primitivos’, ‘sociedades estáticas e exóticas’; conceitos que povoavam a imaginação e a curiosidade de algumas populações europeias”. Logo a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a discussão da superação do racismo é necessária para romper com a imagem do negro aculturado, para mostrá-lo sujeito enunciativo da valorização do universo africano.

Embora haja ainda muito para se caminhar em direção ao conhecimento e reconhecimento das literaturas africanas de língua portuguesa, autores como Cereja e Cochar (2009) apontam que o interesse dos estudantes brasileiros por essas literaturas tem aumentado nos últimos anos. Segundo os autores, esse avanço se deve à Lei Federal 10.639, de 2003, resultado das demandas sociais e do movimento negro no Brasil; ao acordo ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em 2009; e à publicação de diversas obras de autores africanos, bem como a vinda constante ao Brasil de escritores como Pepetela, Mia Couto e Luandino Vieira.

Segundo Lajolo (2018, p.70-71), “os excluídos da tradição mais conservadora dos estudos literários têm agora seus livros [...]”. “Literatura de negros? Tem sim senhor, e é Literatura com L maiúsculo!”. Nos termos da autora temos:

[...] de tudo um pouco, com menos ou com mais estrelas, mas com direito assegurado a território no mapa e espaço no livro. E é esse reconhecimento que faz a diferença. Faz tempo que se escreve para crianças. Faz tempo que mulheres, homossexuais, índios, negros e imigrantes escrevem livros. Mas a identidade dessa produção era invisibilizada. Essa identidade diluía-se na ideia tradicional de que a boa literatura não tem idade, não tem cor de pele, não tem gênero. Mas... quem é que (ainda) acredita nisso?

Nessa perspectiva, para que o trabalho com a leitura de contos africanos em sala de aula se concretize, é necessário pensar na formação leitora desses alunos dos anos finais do ensino fundamental. Educadores desta etapa de ensino conhecem de perto a urgência em se resgatar o trabalho com textos literários que exijam certo esforço cognitivo dos leitores, para que possam desenvolver sua capacidade leitora para além da habilidade de leitura de decodificação, aptos a perceber a constituição do texto literário e seus movimentos de ajustes sutis e constantes no uso estético da linguagem. Segundo Rouxel e Langlade (2013, p. 20), esses sujeitos leitores estão bem presentes nas nossas salas de aula. “Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo

ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares.”.

Segundo Colomer (2007, p. 36) “ensinar a ler textos ‘funcionais’ continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o sucesso acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas.”, mas “visto o recente resultado nesse enfoque no ensino, é possível afirmar que a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos”.

Colomer (2007, p.31), ao abordar o objetivo de uma educação literária coloca em primeiro lugar contribuir para a *formação da pessoa*:

Uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Em segundo lugar, continua a escritora “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo”.

Rouxel (2013, p.165) ao abordar o tema da atividade do sujeito leitor na leitura literária supõe que se dê atenção especial ao conteúdo existencial da literatura, naquilo que ela exprime das emoções fundamentais da *psique* humana, “na medida em que a leitura das obras literárias permite constituir o humano no sujeito, o que é, a meu ver, o principal desafio da cultura literária”. Aquele despertar para a humanização que só o tratamento literário da língua permite, conforme Antonio Candido (1995, p. 117), a literatura é um fator indispensável de humanização:

Entendo por humanização 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 [...].

Conforme o crítico literário, quando o homem se apropria da poderosa força da palavra assim organizada, ordena melhor sua mente e seus sentimentos e, por consequência, pode organizar melhor sua visão de mundo.

Portanto, o presente trabalho objetiva contribuir para a formação de um leitor literário crítico, reflexivo e atento às diversidades culturais e identitárias por meio da leitura de contos da Literatura Africana de Língua Portuguesa. E para que se aproxime a pesquisa aos seus objetivos, é preciso articular a educação das relações culturais e étnico-raciais com o processo de formação

do leitor literário, assumindo atitudes para a compreensão da leitura literária como uma atividade passível de ensino.

Dessa forma, para procurar alcançar os objetivos, optou-se por uma pesquisa interpretativa e interventiva, a pesquisa-ação, por meio da elaboração de uma intervenção didática pautada na leitura e interpretação de contos de escritores moçambicanos e angolanos, procurando atender a um problema real da sala de aula, o desconhecimento da Literatura Africana, de seus escritores e do que eles têm para nos contar. Desenvolveu-se a pesquisa com alunos do oitavo ano do ensino fundamental, em um colégio da rede estadual do Paraná, na cidade de Cambé, atendendo à orientação curricular do trabalho com o gênero conto na referida série. Trata-se de um colégio localizado em um bairro da cidade, que atende em geral os filhos dos moradores da região, do ensino fundamental ao médio. Como muitas instituições de ensino de grande porte, situações disciplinares e pedagógicas que necessitam a mediação da equipe de ensino são frequentes. A turma eleita para a aplicação da pesquisa foi descrita, em conselho de classe, como indisciplinada, com problemas de aprendizagem, demonstrando baixa produtividade e ainda em processo de comprometimento com os estudos. Assumindo uma perspectiva bastante pessoal, apesar da descrição desfavorável à turma, trata-se de um grupo heterogêneo nos pertencimentos sociais, étnicos e culturais, receptivo às novidades e aberto ao compartilhamento de ideias, na expectativa de ações que lhes “resgate” do estigma de “turma problema”.

A escolha do gênero conto justifica-se por ser apropriado aos estudantes do ensino fundamental II, conforme os conteúdos curriculares nacionais, pois, conciso, possibilita que a leitura seja feita em sala de aula e é suporte para inúmeros questionamentos sociais, além de apresentar-se como uma das mais antigas formas de expressão ficcional, existindo mesmo entre os povos sem o conhecimento da língua escrita. Conforme as palavras de Walter Benjamin (1987, p. 205).

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Segundo Gotlib (1990), o conto teve sua origem nas histórias contadas oralmente, adaptando-se depois para a forma escrita, em que o narrador assume a função de

contador/criador/escritor de contos.

Tal fato pode ser percebido através da história cultural do povo africano, pois sua origem ágrafa cultivou uma literatura oral por longo tempo, e hoje esta oralidade que narrava histórias de bichos, mitos e lendas enriquece o texto literário africano pela interlocução entre o oral e o escrito, como se percebe pela experimentação linguística de outras línguas e dialetos nos textos selecionados.

O trabalho de leitura por meio de contos dos países citados pretende atender ao pressuposto de que não se gosta, nem se admira, aquilo que não se teve a oportunidade de conhecer. Para os leitores do ensino fundamental (e para leitores mais experientes também) o conceito de literatura africana é muito amplo e distante, confunde-se muitas vezes com a imagem de um escritor ou escritora negros, ou a histórias que, seguindo percursos narrativos distintos, irão abordar necessariamente o racismo. Acredita-se que a delimitação do *corpus* de análise entre escritores africanos de língua portuguesa atenderá, além das demandas legais, aos instrumentos necessários para fazer do texto literário um diálogo com o outro, proporcionando a abertura para as discussões sobre identidade e alteridade, a formação identitária de jovens países, o entendimento da dispersão da língua portuguesa nos países africanos, bem como as denúncias que nascem dentro das histórias. Em síntese, como a literatura age para o leitor experienciar essas e muitas outras questões.

Os contos selecionados para proposta de intervenção didática são textos representativos da literatura angolana e moçambicana, escritos em períodos distintos da história dessas regiões, no período colonial, quando essas sociedades ainda estavam sob domínio português, e pós-coloniais, escritos a partir das independências, em 1975.

Procurou-se selecionar, dentre os vários nomes expressivos da literatura dos referidos países, textos do gênero conto, escritos no período colonial ou pós-colonial, que dialoguem com valores da tradição literária africana, como a afirmação da identidade, o desejo de libertação, a espera de "novos tempos", o período colonial, a religiosidade, a ancestralidade e o conceito de oratura, ponto importante dessa literatura por trazer à memória a tradição do continente que cultivou por muito tempo a literatura oral. Foram selecionados os seguintes textos: “As mãos dos pretos” e “Nós matamos o Cão-Tinhoso”, de Luís Bernardo Honwana e “A menina de futuro torcido”, de Mia Couto, ambos escritores moçambicanos; da literatura angolana, os contos “A fronteira de asfalto”, de Luandino Vieira, e “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki.

Procurou-se atender a uma ampliação crescente do *corpus* que pode ser desfrutado pelos alunos, fortalecendo a disposição crítica para além do simples consumo de textos que fazem parte de um conteúdo obrigatório, tendo em vista que as produções dos autores selecionados não têm feito parte da coletânea de textos presente nos livros didáticos adotados para a série.

Já que toda escolha é, de certa forma, redutiva, procurou-se descrever, em capítulo futuro destinado a análise dos contos, os critérios motivadores que levaram a escolha de cada um deles, sejam esses critérios de ordem estética ou cultural, histórico-literária ou ideológica, lembrando que a preocupação primeira foi atender ao horizonte de expectativas dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental, a quem se dirige de fato esse trabalho.

De acordo com Jauss, o “horizonte de expectativa” do leitor corresponde ao mundo que o cerca: suas experiências, sua bagagem cultural, seus valores, o repertório das obras já lidas. De acordo com a teoria da estética da recepção, esse horizonte pode ou não ser ampliando por meio da leitura. Quanto mais o texto se distancia das expectativas, mais ele amplia os horizontes. O resgate histórico para qualificação de uma obra literária não deve ser medido por meio do registro cronológico e biográfico, mas através dos critérios da recepção e do efeito produzidos pela leitura da obra. Nesse contexto, o leitor passa a ser um elemento importante na instância da recepção que leva em consideração a relação dialógica entre o leitor e obra. (JAUSS, 2002, p.95). Nos termos do autor:

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p. 23).

A escolha do *corpus* literário para este trabalho ampara-se nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, as DCEs<sup>1</sup> (2008), nas quais, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, as autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993) pensaram a elaboração do Método Recepcional como encaminhamento metodológico para o desenvolvimento do trabalho com a Literatura nas salas de aula do Estado do Paraná. Tal

---

<sup>1</sup> Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Rede Pública Estadual. Apresentam os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente em cada disciplina.

encaminhamento justifica-se pelo papel de sujeito ativo atribuído ao leitor/aluno no processo de leitura. O texto literário apresenta possibilidades de leituras com as quais cabe ao leitor dialogar, preencher lacunas, construir sentidos a partir de sugestões textuais. É nesse movimento de perguntas e respostas, encontradas no próprio texto, que o leitor atua como co-autor, tendo em vista que vem dele a possibilidade de interpretação e de constituição do significado do textos literários. É por meio desta experimentação do leitor, estimulada pelo próprio texto, que o efeito da obra se fará sentir, dando condições ao leitor de atribuir sentido ao que lê, em uma relação dialógica.

De acordo com a primeira etapa do Método Recepcional, o professor toma conhecimento da realidade sociocultural do aluno/leitor, por meio da observação do dia a dia da sala de aula, informalmente analisando os interesses e o nível de leitura.

Em um segundo momento, o professor seleciona textos mais próximos ao conhecimento de mundo de seus alunos para que se determine e atenda ao seu horizonte de expectativas.

Em seguida, orienta-se o trabalho com obras que rompam esse horizonte de expectativas, adentrando-se um pouco mais nos conhecimentos e distanciando-se do senso comum, ampliando os horizontes por meio do encontro estético com a palavra. O leitor tenta enquadrar o texto literário dentro do horizonte que ele já possui, no entanto a obra pode “confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o percebe, o julga por tudo que já conhece e aceita.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.87).

Após a ruptura desse horizonte há o questionamento, faz-se uma análise comparativa das experiências de leitura e reflete-se sobre as mudanças e as aquisições que contribuíram para o conhecimento e ampliação do horizonte de expectativas, última etapa do Método Recepcional, concretizada pelas leituras e pelo trabalho realizado a partir delas, levando a uma percepção das mudanças e da ampliação de mundo.

Os alunos nessa fase tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como que sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90-91).

Dessa forma, o professor parte da recepção dos alunos para depois ouvir suas queixas, dificuldades e descobertas, aprofundar a leitura, alargando os horizontes de expectativas.

Para a Estética da Recepção, base teórica do Método Recepcional, a atividade de leitura é aquela que desafia a compreensão do leitor, leva-o a uma nova consciência crítica de seus

códigos e expectativas corriqueiros. Desconstrói-se a ideia de leitura única autorizada, pois se há diferentes leitores, haverá diferentes formas de ler. O leitor é tomado como objeto de estudo em seu papel participativo de oferecer novas leituras ao texto.

As teorias da recepção tomaram o leitor como objeto de estudo, analisaram o papel cooperativo que lhe dá o texto e ofereceram novos conceitos, que também foram determinantes para reformular os objetivos educativos, já que esta é uma perspectiva especialmente interessante na análise dos livros infantis e da atividade escolar. (COLOMER, 2007, p. 26).

Como parte do interesse educativo, as DCEs (2008) Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Rede Pública Estadual, ressaltam a importância de se trabalhar com os alunos as estruturas de apelo, as “pistas” que direcionam o leitor no seu contato com o texto, apontando que não cabe à literatura todo tipo de interpretação, mas aquelas que o texto permite, perceptíveis pelas marcas linguísticas, que devem ser consideradas na leitura literária, e que asseguram a permanência dessas estruturas.

Dessa forma, os documentos oficiais referenciam os estudos de Wolfgang Iser e sua Teoria do Efeito. Contemporâneo a Jauss, ao desenvolver seus estudos, Iser trabalha com os conceitos de *leitor implícito*, *estruturas de apelo* e *vazios do texto*. Na concepção do teórico o texto é um exemplo de sugestões estruturadas para a fruição da imaginação do leitor, logo o sentido pode ser captado apenas como imagem, o sentido não é algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado.

Uma das principais premissas teóricas de Iser (1996) é o leitor implícito, entendido como uma estrutura textual que oferece “pistas” sobre a condução da leitura. O texto é carregado de pistas/estruturas de apelo, as quais direcionam o leitor, orientando-o para uma leitura coerente. Para Iser (1996, p. 73) “[...] a concepção de leitor implícito designa [...] uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor”. Tal leitor só existe na medida em que o texto determina sua existência e as experiências processadas, no ato da leitura, são transferências das estruturas imanentes ao texto. Por não possuir existência real, o leitor implícito emerge das estruturas textuais, na medida em que estas reivindicam sua participação, assim, a criação literária, através de sua organização textual, antecipa os efeitos previstos sobre o leitor; porém, os princípios de seleção que possibilitam a atualização do texto são particulares a cada leitor. Além disso, o texto traz lacunas, os *vazios do texto*, que serão preenchidos conforme o conhecimento de mundo, as experiências de vida, as ideologias que o leitor traz consigo.

Para o teórico, “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica.” O verdadeiro objeto literário não é o texto objetivo e nem a experiência subjetiva, mas a interação entre ambos. (ISER, 1996, p. 123).

Para Jauss (1994), o leitor faz parte de um projeto social abrangente, a experiência estética vivenciada pela Literatura pode transformar o seu comportamento social, ampliando o seu horizonte de expectativas para além do conjunto literário, pensando o leitor como integrante de um sistema social.

A proposta das Diretrizes Curriculares (2008) também reforça o caráter plural da Literatura, lembrando a possibilidade de diálogo com outras áreas da tradição curricular ao propor o trabalho interdisciplinar com leituras literárias, a exemplo das parcerias entre Literatura e Arte; Literatura e História; Literatura e Religião, e qualquer outra parceria em que o trabalho literário possa potencializar a avaliação da atividade humana por meio da linguagem. “O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana [...] ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura.” (COLOMER, 2007, p.27). De outra forma, o que há é o trabalho classificatório e estrutural com a gramática dos gêneros ou a preocupação temporal com os estilos de época.

Embora o objetivo da pesquisa não seja avaliar a inserção da literatura africana nos materiais didáticos, observa-se por meio da atuação docente, a ausência dessa literatura nas coleções destinadas ao ensino fundamental II, que chegam à rede estadual de educação. No entanto, ao verificarem-se os materiais destinados ao ensino médio percebe-se o trabalho literário com alguns nomes da literatura africana, como na coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, no volume destinado ao terceiro ano do ensino médio, destacam-se nomes da literatura africana na poesia, como Viriato da Cruz, Craveirinha, e Agostinho Neto; na prosa há uma proposta de trabalho com o conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso, do angolano Ondjaki. Na coletânea *Veredas das palavras*, primeiro ano do ensino médio, aparecem os nomes de Agostinho Neto, Paulina Chiziane e Ondjaki, este com o conto “No galinheiro, no devagar do tempo”. Destacam-se na coletânea os textos que antecedem as leituras literárias, abordando a importância da literatura oral na África, o impacto do colonialismo e a relação literatura e identidade nacional. No terceiro volume dessa mesma coleção há um capítulo dedicado à formação das literaturas africanas de língua portuguesa. No capítulo “Prosa e poesia do

pós-guerra” aparecem os subtítulos “Guimarães Rosa, Luandino Vieira e Mia Couto: criadores de linguagens”, “Luandino Vieira e a ficcionalização da cidade de Luanda” e “Mia Couto: o mundo reconstruído na linguagem.”, além da inserção de “Tendências contemporâneas da poesia e da ficção africanas”, com destaques para as produções de Angola, Moçambique e Cabo Verde e dos nomes de Pepetela, Paulina Chiziane e Germano Almeida.

Realizou-se uma busca no banco de teses da Capes, cruzando as palavras “contos” e “literatura africana” e refinando os resultados para as dissertações de mestrado, mestrado profissional e doutorado, nos três últimos anos, nas duzentas primeiras ocorrências de cada ano. Assim, obteve-se o resultado de alguns dados que envolvem o gênero conto e autores representantes da literatura africana:

Tabela 1 – Ocorrência de dissertações e teses cruzando os termos “contos” e “literatura africana”.

	2017	2018	2019
Número de publicações com as palavras contos/literatura africana.	15	10	06
Título com relação direta a práticas pedagógicas	04	03	04

Fonte: Banco de teses da Capes (2020)

Tabela 2 – Escritores africanos mencionados no título das dissertações e teses:

<b>Escritores mencionados no título da pesquisa</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Número de pesquisas em que o escritor foi mencionado no título :</b>
Amadou Hampaté - Bâ	malinês	01
Arnaldo Santos	angolano	01
Chimamanda Ngozi Adichie	nigeriana	03
Manuel Rui	angolano	01
Mia Couto	moçambicano	07
Noemia de Souza	moçambicana	01
Ondjaki	angolano	01
Orlanda Amarílis	cabo-verdiana	01
Paulina Chiziane	moçambicana	03
Pepetela	angolano	02
Ungalani Ba Ka Khosa	moçambicano	01

Fonte: Banco de teses da Capes (2020)

Destaca-se que a busca por meio de palavras-chave pode deixar de encontrar títulos que contemplem outras palavras, e que esse tipo de busca é sempre parcial, no entanto esses resultados dão um parâmetro da inserção da literatura africana nas produções acadêmicas, seja ela em trabalhos que orientem práticas pedagógicas ou contemplando escritores africanos, em especial, angolanos e moçambicanos, como Ondjaki, Mia Couto e Paulina Chiziane, como foi possível verificar.

Dessa forma, pode-se perceber as demandas legais que tornaram obrigatório o estudo das literaturas africanas e afro-brasileira como uma ação positiva em um longo caminho de transformações ainda em andamento. A lei, como um elemento isolado, não pretende acabar com o racismo e os preconceitos fortemente enraizados no ambiente escolar, mas entende-se como mais uma medida de ação afirmativa em favor de um ensino plural, uma ruptura com o engessamento histórico e, por que não dizer, pedagógico que cerceia outras possibilidades de interpretar o mundo a partir de novos sujeitos, outros olhares não eurocêntricos, pois ainda observa-se como a herança cultural africana em nosso país não

ocupa na sociedade e no sistema de ensino nacional, posição igual às outras, como a europeia, por exemplo. Busca-se, então, estreitar as relações do aluno com a literatura africana, auxiliando na desconstrução de uma imagem negativa da África e do negro, somando-se assim a outras práticas afirmativas que intencionam, por meio dos mais variados eventos de letramento, promover relações sociais menos excludentes e mais acolhedoras.

A dissertação está dividida em dois cadernos, no volume I estão os pressupostos teóricos que nortearam o trabalho: as discussões sobre a formação do leitor literário, os aspectos relativos à formação das literaturas angolana e moçambicana, apresentação dos contistas elencados para a pesquisa, bem como a análise dos contos selecionados. Ainda neste volume discutem-se as políticas de identidade coloniais e as formações identitárias no pós-colonialismo, seguido por uma leitura das oralidades presentes na literatura africana. Encerrando este primeiro volume, apresentam-se os resultados da aplicação da pesquisa em sala de aula. No “volume II – propostas de atividades” são apresentadas as orientações metodológicas para o trabalho com os contos selecionados, organizadas por meio da análise descritiva de cada uma das narrativas, da observação do trabalho com a forma e a materialidade linguística dos textos selecionados, bem como da percepção das questões evocadas por eles.

## 1. A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Por muito tempo à escola, destinada prioritariamente às elites, estava incumbida a tarefa de formalizar o estudo da língua padrão socialmente aceita e introduzir o alunado no mundo da literatura canônica. No entanto, a expansão da escola e a democratização do ensino, ainda que em processo de configuração de um ensino realmente para todos, trouxe para as salas de aula um público desfamiliarizado com a tradição da cultura escrita e principalmente muito distante de uma tradição literária, alunos de famílias predominantemente ligadas à cultura oral, a quem a escola desempenha o papel de contribuir para a formação, sobretudo literária.

Embora teoricamente o assunto venha sendo muito discutido, o ensino de literatura continua sendo um desafio tanto para pesquisadores quanto para os professores. É necessário que tais discussões teóricas não se percam no discurso, mas tragam significativas contribuições para as propostas metodológicas sobre o tratamento do texto literário em sala de aula, de forma a democratizar as experiências literárias.

As Diretrizes Curriculares (2008, p. 57-58) que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no nosso Estado, no capítulo dedicado à leitura literária, citam Candido (1972) e as três funções atribuídas à literatura: a psicológica, a formadora e a social. A função psicológica permite ao homem a fuga da realidade “mergulhando num mundo de fantasias, o que lhe possibilita momentos de reflexão, identificação e catarse”. Na segunda, o autor afirma que a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante. Por sua vez, a função social é a forma como a literatura opera a representação social e humana. Nessas mesmas Diretrizes (2008, p. 75) a orientação para o trabalho com a literatura, baseada nos pressupostos teóricos apresentados na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, abordados anteriormente, é de que “o primeiro olhar para o texto literário [...] deve ser de sensibilidade, de identificação. O professor pode estimular o aluno a projetar-se na narrativa”.

Petit (2009), ao colher relatos sobre as impressões de leituras entre jovens imigrantes, observa como a pluralidade de registros aponta para diferentes aspectos sobre a importância da leitura hoje. Entre os relatos, as experiências de leitura foram citadas como meio de acesso ao saberes formais que podem modificar destinos profissionais e sociais; como apropriação de um uso mais desenvolvido da língua, na busca pelo falar e escrever bem, e como meio para se atingir

uma compreensão mais complexa de si mesmo.

Outro aspecto relacionado à democratização da leitura apontado pela autora é a possibilidade que se abre para o tempo da imaginação e das descobertas que demanda um ritmo pessoal, menos acelerado e diferente da constante necessidade de nos adaptarmos ao tempo dos outros. Sobre o ritmo diferente que a leitura instaura, a autora colheu o seguinte relato:

Na televisão é tudo rápido, a leitura deixa mais espaço para a imaginação do que a imagem. A televisão dá tudo mastigado, não deixa tempo para pensar, não somos habitados pelos personagens, ao passo que quando lemos, repousamos o livro e pensamos nele durante o dia, no que irá acontecer. (PETIT, 2009, p. 80).

Ainda abordando a leitura como uma prática cultural de contribuição para o crescimento pessoal, seja ele real ou simbólico, aponta-se como ela pode ensinar sobre aspectos pessoais que nós mesmos não alcançamos expressar, por meio do conhecimento das experiências de homens e mulheres daqui e de outros lugares, dos tempos atuais ou de épocas passadas, o que a autora chama de “humanidade compartilhada”. “A leitura, na realidade, é a promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo. [...] antes de pertencer a este ou àquele território, somos seres humanos” (PETIT, 2009, p.93- 96). E esse passo para conhecer a si mesmo e o outro por meio da leitura precisa ser estimulado e compartilhado, na sala de aula, na biblioteca, permitindo o diálogo entre os leitores para que se troquem os livros e as experiências.

Dessa forma, o ato de ler e escrever não é uma questão estritamente cognitiva. Envolve interações, afetos, rejeições, relações sociais e situações de ensino. Nesse processo, o sujeito participa e interage, recriando o texto de acordo com a sua percepção. Segundo Rouxel (2013, p. 28), nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária “a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele.”

No entanto, um dos maiores desafios educacionais enfrentados pela escola atualmente é relacionado à prática da leitura literária. Observa-se que quando o aluno chega às séries finais do Ensino Fundamental traz consigo uma série de negativas para prática da leitura literária, rejeitando aquelas propostas pelo professor, sem, no entanto, ser independente para buscar suas próprias referências de leitura. O grande desafio não é apenas fazer com que o aluno leia, mas que a leitura literária cumpra seu papel, pois segundo Colomer (2007, p.31) o objetivo da educação literária é o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação ligada à construção da sociabilidade e “realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que

as gerações anteriores e contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem”.

Cosson (2016, p. 23), a partir da realidade empírica da escola, reflete sobre o letramento literário e enfatiza a importância dessa prática no ambiente escolar:

[...] Devemos compreender que o Letramento Literário é uma prática social, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

De acordo com Cosson (2016, p. 65), por meio do compartilhamento das interpretações, os leitores percebem ser membros de uma coletividade, fortalecendo seus horizontes de leitura, o que é chamado de momento externo, a materialização da interpretação como um ato de construção de sentido em uma comunidade. Segundo o autor, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela revelação de uma verdade, compartilhamos isso com o outro, com um amigo, no trabalho, aconselhando a leitura ou guardando “o mundo feito de palavras em nossa memória.”. Nas palavras de Colomer (2007, p. 147):

[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la.

Lebrun (2013, p. 137-139) ao abordar o aluno como parte integrante de uma comunidade de leitores aponta a aula de literatura como um espaço privilegiado para o sujeito leitor, favorecendo as condutas interpretativas e a leitura autônoma. “O espaço da classe é ao mesmo tempo intersubjetivo e transacional [...] o leitor tem necessidade de uma comunidade que favoreça as trocas sobre as leituras comuns e as que virão”. Essa intersubjetividade está presente nos pressupostos na teoria da recepção, com as subjetividades e singularidades do leitor empírico e seu modo de ler. Para os professores está posto o desafio de uma didática da leitura literária, a de formar um leitor autônomo capaz de apropriar-se de maneira pessoal dos textos e dar sentido ao que lê.

Rouxel e Langlade (2004, p. 23) reforçam a questão de um ensino literário que leve mais em consideração a dimensão subjetiva da leitura e as realizações efetivas dos sujeitos leitores. “A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de

apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra.”. Langlade (2004, p. 31) aponta como as reações subjetivas dos leitores são, na verdade, “catalisadoras de leitura” que conduziriam o trajeto interpretativo até a sua “dimensão reflexiva”. Assim, para o autor, essa leitura participativa, longe de diluir a obra em referências vagas do vivido, está no fundamento da leitura literária. Ela realiza a apropriação de uma obra por seu leitor em que “o investimento emocional psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular.” (LANGLADE, 2004, p. 37).

Entende-se a leitura como uma atividade humana, não natural, já que se supõe ensino e aprendizagem; também como um modo de praticar a cultura e recriar referências de mundo. Posta essa ideia, nos perguntamos: o professor tem conseguido promover a interação desses saberes quando o assunto é a leitura? Tem feito ele boa “propaganda” da leitura, sendo leitor também? Nossos alunos geralmente não leem literatura, e nós, muitas vezes, também não. Ter exemplos de práticas de leitura, na figura de professores ou adultos próximos, livros e tempo para lê-los, parece-nos imprescindível para formar leitores. Nos termos de Rezende (2004, p. 11) “construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso [...]”.

É necessário que haja tempo e espaço para a leitura nos cursos de formação para os profissionais que irão promovê-la com os alunos. O contágio é importante. As respostas afirmativas aos desafios da leitura também evidenciam a formação de uma geração de leitores que buscam referências compartilhadas em um círculo integrado de leitores, portanto, a criação de referências compartilhadas é um importante motivador de leituras na medida em que os alunos sentem-se inseridos em um grupo que partilha dos mesmos gostos, sem uma intervenção adulta que torne essa leitura obrigatória. Segundo Chambers (1997, p. 6-7 apud COLOMER, 2007, p.101):

Aqui há um livro maravilhoso, ali há um grupo de crianças, o que acontece em seguida? Em seguida fala-se [...]. Quando nosso melhor amigo nos diz que leu um livro maravilhoso e pensa que nós também devemos lê-lo, o que faz para ajudar-nos a começar é dizer-nos o que nele encontrou. Assim nos familiariza com esse livro novo e, por isso, ameaçador. Diz-nos algo sobre seu enredo. Indica quais são as partes emocionantes. Diz-nos com que outros livros se parece, livros que ele sabe que já lemos. E compara-os ou fala sobre suas diferenças. São similares nestes aspectos, diz, e diferentes nestes outros. Também prepara-nos para as dificuldades. “Siga adiante até o terceiro capítulo”,

pode dizer-nos o amigo, “é difícil até esse ponto, mas depois você não poderá parar”. Em outras palavras, convence-nos a ler o livro por nós mesmos. Isso é, exatamente, o que os melhores promotores de leitura sempre fazem: convencer-nos a ler.

A discussão sobre a demanda de tempo e espaço para que as experiências de leitura sejam compartilhadas e disseminadas nos levam ao contexto brasileiro, em especial à formação do leitor no ensino fundamental nas escolas públicas do Estado. Nas Diretrizes que norteiam o encaminhamento metodológico para o trabalho com a Literatura, observa-se que em ambos os níveis (fundamental e médio) o aluno é o leitor, e como tal, atribui significados ao que lê de acordo com seus conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo. Dessa forma, o docente deve partir da recepção dos alunos para depois de ouvi-los, aprofundar e ampliar as leituras: “Embora tenham um curso planejado pelo professor, as aulas de Literatura estarão sujeitas a ajustes atendendo às necessidades e contribuições dos alunos, de modo a incorporar suas ideias e as relações discursivas por eles estabelecidas num contínuo texto-puxa-texto.” (PARANÁ, 2008, p.77).

Entretanto, observa-se em práticas de leitura em ambiente escolar o total silenciamento da voz do aluno enquanto leitor em ação na leitura literária, ainda que o fenômeno de identificação e apropriação singular dos textos lidos esteja previsto nos documentos oficiais. Segundo as Diretrizes Curriculares (2008, p. 75), “o primeiro olhar para o texto literário, tanto para alunos de Ensino Fundamental como do Ensino Médio, deve ser de sensibilidade, de identificação”. Ainda que pareça dizer mais do mesmo, seguir à risca as propostas de leitura literária e interpretação textual apenas do livro didático permanece sendo uma prática comum, quando não, o único contato do aluno com o texto literário, em muitas ocorrências apresentado de forma fragmentada e como pretexto para o estudo de tópicos gramaticais específicos, sem que haja efetivamente um compartilhamento de leituras e estudo dos arranjos linguísticos que compõem o texto.

Embora a subjetividade do leitor não seja explorada e considerada em muitas situações de ensino, espera-se que no ensino fundamental se desperte “o prazer pela leitura”, e partindo dessa necessidade de fazer com que o aluno leia, em alguns ambientes de ensino, ainda que bem intencionados, prevalece o vale-tudo: toda leitura é válida, apenas como fruição, deixando de lado a dimensão escolarizável da leitura literária. Não é raro ouvir dos alunos que as atividades de leitura são pausas, um tempo de descanso entre os conteúdos realmente importantes. Segundo Rezende (2004, p. 111):

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade- não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas a falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa.

Recentemente, nos encontros de formação pedagógica propostos pela Secretaria de Educação, discutiu-se uma nova proposta curricular, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para as etapas da Educação Básica dos Estados e Municípios. No subcapítulo destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, no campo classificado como artístico-literário, destaca-se a continuidade da formação do leitor literário, com ênfase para o desenvolvimento da fruição, “de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita”. (BRASIL, 2017, p. 138). O documento ainda aponta a necessidade de se formar um leitor-fruidor, capaz de desvendar as camadas de sentido dos textos e de responder às suas demandas, lembrando as habilidades relacionadas à formação literária, que envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos. No caso da narrativa literária, dizem respeito:

A seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. (BRASIL, 2017, p. 138).

Percebe-se no documento a menção à necessidade de uma contínua formação do leitor literário. De forma mais detalhada que o texto presente nas DCEs, o trabalho com os gêneros menciona a constituição linguística, mas tratando o texto ainda na sua macroestrutura, o que não garante o estudo da literariedade, dos arranjos linguísticos, da composição literária. Ao abordar os níveis de complexidade dos textos a serem explorados em cada série, esbarra-se em uma dificuldade encontrada por muitos profissionais de Letras, a saber, a urgência de políticas educacionais voltadas para a formação contínua de leitores. Ainda que essa dificuldade seja de âmbito mais local, como a ausência de discussão sobre o projeto político pedagógico da escola onde o profissional atua; a constante mudança de educadores que atendem à disciplina nas

escolas, e muitas vezes podem optar, ou não, por trabalhar o texto literário e sua constituição linguística. São frequentes os relatos de alunos que dizem não ter realizado nenhuma leitura literária durante o ano todo. Muitas vezes as leituras de fato aconteceram, mas apenas como o encontro com mais um gênero, mais um texto que cumpria um propósito didático, sem o aprofundamento das especificidades do texto literário. Outra dificuldade vivenciada é o acesso às bibliotecas escolares, algumas vezes gerenciadas por profissionais em desvio da função para a qual foram contratados, sem formação especializada para atender jovens leitores que buscam nesse espaço respostas, acolhimento ou fuga.

Enfim, o trabalho com a leitura é o ponto inicial para a aproximação à literatura. Por que não comerçarmos agora? São tempos difíceis, nebulosos, incertos, mas a educação resiste e segue convencendo professores e alunos de que ela faz parte do mundo e transforma aprendizagens em algo muito maior. E essa riqueza da dimensão literária nos aproxima ao trabalho linguístico de contistas angolanos e moçambicanos, contadores de histórias do passado e modernos que ficcionalizaram o repositório cultural e histórico de povos africanos e sua resistência às muitas formas de violência.

Para que este trabalho com a leitura aconteça, procurou-se explorar a temática, e a materialidade linguística, na construção dos contos selecionados para compor a intervenção didática a ser aplicada com alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Inicia-se por uma análise descritiva dos elementos da narrativa, utilizando como aporte teórico a obra de Gancho (1991), *Como analisar narrativas* e de Franco Júnior (2005) *Operadores de leitura na narrativa*, assim como uma análise interpretativa, partindo das possibilidades que a organização textual, e o contexto histórico e social de produção oferecem. Esse procedimento metodológico se repetirá para o trabalho com todos os contos. Essas análises, descritivas e interpretativas aqui apresentadas servirão como parâmetro dos aspectos que pretendemos trabalhar oralmente e também por meio de atividades escritas com alunos. Segundo Franco Júnior (2005, p. 34)

Note-se que a distinção entre análise descritiva e análise interpretativa é, para o que aqui nos interessa, um recurso didático. A análise descritiva é aquela voltada para a decomposição do texto em elementos menores que o constituem e o fazem pertencer a um determinado gênero literário. Tal decomposição do texto em elementos menores é por assim dizer, algo como uma dissecação do texto de modo a facilitar a compreensão e a classificação das partes que o constituem. A análise interpretativa, por sua vez, volta-se para a compreensão das possíveis relações de sentido que se estabelecem entre tais elementos que constituem o todo textual e, também, para a compreensão das possíveis relações de sentido que se estabelecem

entre a ordem que preside a organização de tais elementos sob a forma de texto e a história ali narrada. Além disso, a análise interpretativa também diz respeito às relações entre o texto e o seu leitor, o texto e o seu autor, o texto e a escola literária à qual se vincula e com a qual dialoga, o texto e a sociedade, o texto e a história, etc.

Posteriormente às análises, propõe-se uma sequência de atividades para ilustrar o que pretendemos explorar com os alunos, desde as questões que remetem às estratégias de escrita e análises interpretativas, assim como as atividades de pesquisa que procuram estender os estudos do contexto africano (histórico, político, linguístico, social), seguidas da proposta de produção do diário de leituras, que servirá futuramente como objeto de análise das relações construídas entre os alunos e os contos trabalhados. Essa sequência de atividades está presente no volume II desta dissertação.

## 2. LITERATURA EM MOÇAMBIQUE

Segundo Manuel Ferreira (1987), docente e estudioso da literatura africana, esperou-se pelo século XX para se considerar a existência de uma poesia moçambicana que reunisse determinadas características semânticas que a levassem ao reconhecimento de literatura.

Aponta-se Rui de Noronha (1909-1943) como o precursor da moderna poesia de Moçambique. A maior parte de sua obra poética está dispersa pela imprensa, sobretudo em *O Brado Africano*<sup>2</sup>. Em 1941 inicia sua publicação *Itinerário* (1941-1955), que tinha como projeto “a divulgação do conhecimento, do saber humano, o desenvolvimento do sentido crítico nas suas mais elevadas expressões e o enriquecimento no campo das Letras, pela conjugação de valores novos que possam vir a afirmar-se”. (FERREIRA, 1987, p. 165-167)

Projetando-se para o século XXI, observa-se um excerto de uma entrevista do escritor Mia Couto, concedida em 2005, sobre a formação de uma escrita literária em Moçambique.

Sendo um fenômeno urbano, a literatura em Moçambique nasceu a partir de uma elite que aqui é chamada de “assimilados”. Os assimilados em Moçambique começam recriando uma literatura com fundamento próximo na oralidade, centrada quase exclusivamente na poesia. Os primeiros moçambicanos que nos anos 20, 30, como Rui Noronha, por exemplo, começam a escrever nos jornais com uma reivindicação nem sequer nacionalista no princípio, mas igualitária – no sentido de combater o racismo, a discriminação, mas aceitando que Moçambique era um espaço português. Não se reivindicava outro espaço: reivindicava-se uma maior justiça dentro desse mesmo espaço. Sobretudo na área da poesia, na década de 50, eles começam com uma consciência formal ligados a certa literatura portuguesa, das escolas dominantes nessa altura em Portugal. Alguns tentam a prosa, muito ligados ao neo-realismo. (COUTO, 2005, p. 210)

A partir dos anos 1950, os principais poetas e contistas moçambicanos começam a se revelar, por vezes ao lado dos literatos angolanos. Em Moçambique havia um índice menor e mais instável de população branca fixa e um número elevado de analfabetos, já que apenas no final da década de 1940 a administração portuguesa se dedica à colonização. (FERREIRA, 1987, p. 167)

Do início do século XX destacam-se as produções dos irmãos João e José Abasini nas páginas do seu jornal *O Brado Africano* pelo qual se dirigiam ao colonizador buscando um

---

<sup>2</sup> O Brado Africano foi um dos jornais mais marcantes na divulgação da poesia moçambicana. Publicado em Lourenço Marques (Maputo), surgiu no meio jornalístico moçambicano em 1955 e terminou a sua atividade em

espaço na sociedade urbanizada e moderna à qual tinham direito, esmerando-se no uso da língua portuguesa para que não fossem desqualificados pelo uso impreciso da língua. (FERREIRA, 1987, p. 167). A partir de 1949 aparece também a literatura em prosa. A revista *O Itinerário* (1941) publica contos de Sobral de Campos, Ruy Guerra, Augusto dos Santos Abranches, Vieira Simões, Vergílio de Lemos, Ilídio Rocha.

Em 1952, a Seção de Moçambique da Casa dos Estudantes do Império lança *Godido e outros contos* de João Dias, universitário moçambicano que traz para o mundo ficcional o negro moçambicano em meio a um sistema colonialista, apontando a tônica da exploração e do racismo a que estavam sujeitos os homens negros. (FERREIRA, 1987, p. 168)

De acordo com Maria Aparecida Santilli (1985), em “Godido” João Dias introduz a oposição colono/colonizador como um elemento motivador da história. Aborda-se no enredo a tomada do espaço africano pelo branco, situação da praxe do sistema colonial, e Godido, personagem principal, é fruto das relações de padrão português e empregada africana. No entanto, a novidade da narrativa está na consciência que a personagem tem das engrenagens sociais e do seu posicionamento de resistência, situando a obra como marco de um sentimento nacionalista e combativo.

Segundo Manuel Ferreira (1987), é nos fins da década de 1950, quase dez anos depois de *Godido e outros contos*, que se desenha o projeto de fazer renascer a ficção moçambicana através de uma atividade editorial. Inserem-se, a partir de 1949, em *O Itinerário*, contos de Ruy Guerra, Virgílio de Lemos e de portugueses radicados, como Sobral de Campos, Augusto dos Santos Abranches, entre outros. No entanto, o grande acontecimento da literatura moçambicana viria em 1964 com a publicação do livro de contos, de Luís Bernardo Honwana.

De fato, em *Nós matamos o cão tinhoso* há um misto de narrativa introspectiva e temática social, num estilo próximo da linguagem cotidiana, com assuntos aparentemente comuns por meio de um olhar crítico e reflexivo. Alguns temas são recorrentes, como é o caso do conflito racial, o que levou o crítico Russel Hamilton (1981, p. 32) a definir essa obra como uma particular “ficção racial”.

No entanto, para além dessas publicações esparsas, em meados dos anos de 1980 a literatura contemporânea de Moçambique revela a prosa de escritores como Aníbal Aleluia, Lília

---

1958. O jornal agrupou poetas e escritores que contribuísem para a definição de uma poesia vinculada à raiz moçambicana.

Momplé, Mia Couto, Paulina Chiziane, Pedro Chissano, Suleiman Cassamo e Ungulani Ba Ka Khosa, para citarmos alguns nomes da narrativa moçambicana. conforme observamos na antologia de contos assinada por Nelson Saúte, *As mãos dos pretos* (2000).

## 2.1 LUIS BERNARDO HONWANA E MIA COUTO: UNIVERSO MOÇAMBICANO

Luís Bernardo Honwana e Mia Couto, dois autores da literatura moçambicana que se destacaram, guardadas as suas especificidades, pela criação de uma prosa carregada de simbologias e significações sociais. Honwana nasceu em 1942, em Lourenço Marques, hoje Maputo, Moçambique. O engajamento na luta pela independência o levou à prisão nos anos 1960, sendo detido por três anos.

“A grande revelação da prosa moçambicana” viria em 1964, com Luís Bernardo Honwana e seu único livro, a coletânea de contos *Nós matamos o cão tinhoso*, publicada no ano em que se iniciaram as lutas de libertação em Moçambique, por um escritor ainda jovem. “O autor faz do universo moçambicano o centro da análise dos seus textos. A relação dialética colonizado-colonizador é dada, de forma sutil, através de várias personagens e situações”. (FERREIRA, 1987, p. 198).

O mundo representado nos contos de Honwana revela-nos as relações sociais e a organização do Estado colonial “através dos tentáculos autoritários e administrativos” e os aspectos da consciência social e de classe por meio das representações de suas personagens. (LARANJEIRA, 1995, p. 291). Nas palavras de Honwana (1964, p.9):

Não sei se realmente sou escritor. Acho que apenas escrevo sobre coisas que, acontecendo à minha volta, se relacionem intimamente comigo ou traduzam factos que me parecem decentes. Este livro de histórias é o testemunho em que tento retratar uma série de situações e procedimentos que talvez interesse conhecer.

Honwana testemunhou o começo da guerra pela independência, é possível perceber em sua obra, em especial no conto “As mãos dos pretos”, selecionado para nossa proposta didática, a representação da violência e a opressão dos tempos coloniais. Nesse conto, um menino relembra seu tempo de escola e do dia em que o professor disse que as palmas das mãos dos pretos eram mais claras que o resto do corpo porque há poucos séculos os avós deles andavam como bichos do mato, com elas apoiadas ao chão. Ao longo da narrativa percebemos o garoto como alguém

disposto a duvidar e questionar o discurso colonial, mesmo na sua ingenuidade infantil, como podemos verificar nos excertos: “Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era”. “Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que os pretos têm as palmas das mãos assim claras.” (HONWANA, 2010, p. 24).

Russel G. Hamilton (1981), no seu *livro Literatura africana literatura necessária* apresenta Luís Bernardo Honwana como um dos grandes nomes da narrativa moçambicana. Seu conto mais emblemático “Nós matamos o cão-tinhoso” (1964), foi revisitado anos depois pelo escritor Ondjaki em “Nós *choramos pelo cão tinhoso*”, nesse diálogo entre os contos a memória desempenha um papel de identidade tradicional que rememora uma luta colonial já terminada, mas que permanece simbolicamente.

Ao escrever o prefácio à edição portuguesa da obra *Vozes Anoitecidas*, de Mia Couto, José Craveirinha (2013, p.8), coloca essa coletânea de contos como um elo que reaviva a continuidade das narrativas moçambicanas partindo de *Godido*, de João Dias e passando por *Nós matamos o cão tinhoso* de Luís Bernardo Honwana. O autor traz à memória como Mia Couto consegue, na escrita, refletir vivências e particularismos sem descer ao exotismo e folclorismo gratuitos, não autorizando nem a ele, nem aos leitores, a sonolência, o bocejo, o monótono, recorrendo assim como João Dias e Honwana, ao manejo da linguagem “legitimando a transgressão lexical de uma fala estrangeira com o direito que lhe permite o seu papel de parente vivo de *Vozes anoitecidas*”. Nos termos de Craveirinha, João Dias, Honwana e Mia Couto são:

Uma tríade importante de uma “fisionomia africana com personalidade identificavelmente moçambicana, umas vezes nas simbologias, outras vezes em certos desfechos, reações e codificações de um fatalismo místico ritualista, aparentemente imaginado, mas extraído da própria vida (CRAVEIRINHA, 2013, p.9).

Mia Couto nasceu na cidade da Beira, em 1955, o pai, Fernando Couto foi jornalista e também poeta. Mia Couto estudou medicina, enveredou pelo jornalismo e tornou-se, com a independência, diretor da Agência de Informação de Moçambique (AIM), da revista semanal *Tempo* e do jornal *Notícias*. Estreou com o livro de poemas *Raiz de Orvalho* (1983). Depois publicou os livros de contos *Vozes anoitecidas* (1987) e *Cada homem é uma raça* (1990), o primeiro destes lhe conferiu notoriedade em Portugal e em outros países. (LARANJEIRA, 1995, p. 312). O autor ressalta em um pequeno texto de abertura em *Vozes anoitecidas* que criou

histórias “sempre a partir de qualquer coisa acontecida de verdade, mas que me foi contada como se tivesse ocorrido na outra margem do mundo” (COUTO, 2013, p. 17).

Segundo Pires Laranjeira (1995, p. 313) os primeiros livros de Mia Couto (década de 1980) aparecem no momento em que se exauriam os temas relacionados à independência nacional e à apologia da revolução (características típicas e esperadas num quadro de pós-independência). Seu primeiro livro em 1983, e suas publicações posteriores iriam “abalar certo monolitismo da instituição literária moçambicana”, abrindo caminho para as polêmicas e surgimento de outros trabalhos, sobretudo a partir da edição da revista *Charrua* meio de publicação para novos escritores, com o aval da Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO).

Uma discussão polêmica que envolveu a sua escrita seria o fato de não se aceitar, em “alguns meios”, que se pudesse criar “uma linguagem simuladora da oralidade, eloquência e ingenuidade populares, mas requintadamente construída como linguagem literária própria (de Mia Couto e de Moçambique)”, com a objeção de que certas liberdades, como a criação de neologismos, comprometia a adesão dos leitores (LARANJEIRA, 1995, p. 313). Mia Couto sai em defesa da imaginação criticando os que policiavam a escrita alheia e publica no jornal *Notícias* o seguinte excerto “a vida é uma grande fábrica de imagineiros e há muita estrada para poucos postos vigilentos”. (LARANJEIRA, 1995, p.314).

Escritores e suas obras que em diferentes épocas colaboraram para levar as literaturas angolana e moçambicana ao mundo, divulgando por meio de um rico trabalho linguístico outra versão da história, suprimida, silenciada, apagada da história dita oficial. Aqueles que representavam, de maneira muitas vezes distorcida, objetos do discurso passam a ser sujeitos e objetos da enunciação.

Segundo Todorov (2009), os escritores posicionam-se para combater as várias tentativas de branqueamento da história colonial pela literatura, tendo em vista que as verdades desagradáveis têm mais chance de ganhar voz e ser ouvidas em uma obra literária do que em um texto filosófico ou científico.

## 2.2 ANÁLISE DO CONTO “AS MÃOS DOS PRETOS”, DE LUÍS BERNARDO HONWANA

Propõe-se iniciar o estudo do conto por meio de uma análise descritiva dos principais elementos que compõem a narrativa, com o objetivo de contribuir para a análise interpretativa posterior.

I. Exposição (introdução ou apresentação): O conto é narrado por um menino anônimo em busca de respostas para uma dúvida: por que os pretos têm as palmas das mãos mais claras que o restante do corpo.

II. Complicação (desenvolvimento): O menino lembra-se da fala de um professor e do padre sobre essa questão, mas não satisfeito com as justificativas dadas, que para ele soam como uma piada, vai questionando outros adultos, representantes de variados setores sociais, com diferentes versões para o mesmo fato, mas convergentes na desvalorização do elemento negro, seja pelo viés da reprodução de um discurso histórico, social ou mítico-religioso.

III. Clímax: Percebendo a divergência das respostas, o menino vai em busca da sabedoria da mãe, e lhe conta sua dúvida e sobre tudo o que já havia ouvido a respeito dela a partir de outros interlocutores. Farta de rir das versões ouvidas e replicadas pelo filho, e diante da insistência de seu questionamento, a mãe responde:

Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho. Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes por que é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra de homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tivessem juízo, sabem que antes de serem qualquer coisa são homens [...] (HONWANA, 2010, p.28).

De forma semelhante às outras, na explicação da mãe há uma dimensão mítico-religiosa, no entanto, há diferenças significativas em sua fala: os negros não são desqualificados e o discurso aponta para aquilo que torna os homens semelhantes, não diferentes. Nas palavras da mãe há o reconhecimento de que a desvalorização e desumanização dos negros é “apenas obra dos homens”, ou seja, é um processo construído de forma consciente.

IV. Desfecho (desenlace ou conclusão): Depois de responder à pergunta, a mãe beija as mãos do filho, que vai para o quintal jogar bola, no entanto, vai pensativo, pois nunca tinha visto uma pessoa chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

Pouco se sabe sobre o personagem-narrador, além de ser uma criança curiosa e questionadora, muito à vontade para circular entre os adultos e questioná-los até encontrar uma resposta que lhe pareça razoável: “Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que os pretos têm as palmas das mãos assim claras” (HONWANA, 2010, p. 24). Trata-se de uma personagem plana, linear no que se refere ao seu ser (a sua psicologia) e ao seu fazer (as suas ações). Responsável pela focalização narrativa, percebe-se no narrador-protagonista, que narra de um centro fixo, vinculado à sua própria existência, a característica infantil de quem interpela os adultos, mas ainda desconfia da veracidade de suas falas e segue procurando respostas, até encontrar alguém que lhe represente uma autoridade digna de encerrar a questão: “A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem mais claras do que o resto do corpo.” (HONWANA, 2010, p. 26). Quanto à caracterização física do garoto não há, a princípio, uma exatidão nos elementos descritivos com relação a sua etnia. Na fala do Senhor Padre, dirigida ao narrador e aos outros meninos que participam das aulas de catequese, os negros são colocados como terceira pessoa, são um grupo diferente daquele para quem ele (o padre) fala: “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 deles serem mais claras [...]”. (HONWANA, 2010, p. 24). A construção linguística em terceira pessoa faz sugestões, mas não esclarece a etnia do narrador. No entanto, dado o conteúdo temático do conto, é possível presumir que esse arranjo linguístico ao referir-se aos negros em terceira pessoa remeta ao apagamento da figura do menino (mulato, negro?) invisibilizado na sala de catequese, fruto do processo assimilacionista que procurava apagar a identidade negra na assunção de uma categoria de “civilizado”. No excerto referenciado, o garoto revive a fala do padre que desencadeou a lembrança do fato das palmas das mãos dos negros serem mais claras que o resto do corpo. Simbolicamente, as mãos constituem uma metonímia de todo o corpo e da condição do homem, “Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tiverem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens [...]. Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.”. O gesto

emblemático encerra o discurso da mãe, expondo ao filho como a desigualdade é um processo histórico e construído por homens que “dão graças a Deus por não serem pretos”. (HONWANA, 2010, p. 28).

Há no enredo outras personagens, homens e mulheres de diferentes setores sociais e próximos ao menino, a quem ele recorre em busca de respostas. Todas essas personagens são adultas e representam “autoridades” a quem o narrador-personagem recorre em busca de referências identitárias ainda não compreendidas.

A personagem que instaura o questionamento sobre as formações identitárias é o Senhor Professor que:

[...] 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 lhes ia escurecendo o resto do corpo. (HONWANA, 2010, p. 24).

O que trouxe a lembrança da fala do professor foi a reprimenda do Senhor Padre, ao dizer na catequese como os garotos não prestavam para nada e que até os pretos eram melhores do que eles, e mencionando as palmas das mãos claras porque eles, os pretos, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar. Esses interlocutores a quem se recorre, representam o conhecimento (Senhor Professor) e a religião (Senhor Padre), instituídos de toda a autoridade historicamente construída e representada pelos pronomes respeitosos que antecedem seu papel social. A presença e a fala do professor como instauradoras do conflito não são despropositais, tendo em vista a contribuição do aparato educacional e de um discurso científico discriminatório no projeto assimilacionista empreendido pelo colonizador.

Dona Dores, a quem o nome antecipa o teor de sua fala, lembra-se do processo de escravidão: “disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer [...] (HONWANA, 2010, p. 25). Para Dona Estefânia é “só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas.” (HONWANA, 2010, p. 26). Ambos os discursos colocam o negro no papel de servidão, divinamente criados para servir, em processo de “higienização” para atender aos padrões dos senhores. O discurso de Dona Estefânia relaciona-se ao de Dona Dores, pois, ligam a cor da pele à sujeira, os negros lavavam as mãos por serem pretas e assim, depois de lavar, supostamente, ficariam brancas. Em um livro que por acaso falava nisso, o menino encontra a informação de que os negros têm as mãos mais claras por viverem encurvados, apanhando o

algodão branco da Virgínia e de outros lugares. É o saber institucionalizado, registrado no livro, representando o negro responsável pelo trabalho braçal, encurvado, servil, adequado ao trabalho .

O Senhor Antunes da Coca-Cola, representante comercial (e de um grande império econômico) aparece na vila para repor os estoques das cantinas e diz ao menino que tudo aquilo que lhe fora contado era mentira, dizendo assim:

Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados para cozer o barro das criaturas, levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber por que é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!...(HONWANA, 2010, p. 25).

Por meio de um discurso que resgata as narrativas míticas, o negro passa por um processo de fabricação. O discurso retoma algumas representações do sagrado da cultura cristã, no entanto, o resultado não é a “criação”, mas o processo mecânico e comercial de produção barata. Os negros, enfiados em moldes usados, com pressa, sem lugar adequado, o que os levou a serem pendurados nas chaminés, agarrados para não cair, numa clara referência ao desconforto e à desumanização do sujeito, agora produto, feito de matéria-prima barata.

Depois desse relato, o Senhor Antunes e os outros Senhores (grafados assim, com letra maiúscula) desataram a rir, satisfeitos. Ao longo da narrativa, algumas explicações causam riso nas personagens. O próprio narrador-personagem diz achar um “piadão” essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras. O Senhor Antunes e outros senhores riem à volta do menino, a mãe ouve o que foi dito ao filho sobre o assunto, “agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir”. Apesar de sua constante recorrência em discursos e ações, o racismo ainda é um problema ignorado e muitas vezes negado em certas sociedades, como a brasileira. Recorre-se ao cômico, ao tom de brincadeira, ao coleguismo de quem “tem até amigos pretos” para ofensas e discriminações. Há aqueles que afirmam que o racismo nem mesmo existe. A culpa acaba recaindo sobre a vítima, responsabilizada por não entender o tom de “brincadeira” em certos discursos mal intencionados. Do piadão ao riso, do *stand-up* preconceituoso ao discurso político legitimador de falas que perturbam as identidades negras, vamos nos afirmando como uma sociedade notadamente racista, a despeito do falso mito da democracia étnico-racial e social.

O Senhor Frias (alusão às baixas temperaturas), retoma o mito da criação: “Deus acabava de fazer os homens e mandava-os logo tomar banho num lago lá do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e à essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo”. (HONWANA, 2010, p. 25-26). Assim como no discurso do Senhor Antunes, vemos o processo de fabricação com recursos precários (feitos de madrugada) e com referência ao desconforto da água fria na qual tinham que se banhar.

As diferentes personagens representam vozes que desestabilizam o conceito de identidade, o qual o menino pretende construir. Essas vozes reproduzem discursos científicos, sociais e religiosos depreciadores da identidade negra, por meio da dicotomia colonizador e colonizado e da desumanização da figura do homem negro, representado como produto de segunda linha, mão de obra servil, risível.

Mas é na figura da mãe que o menino acomoda sua dúvida “A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão [...]”. A mãe, mesmo utilizando um discurso religioso, opõe-se a todos os outros discursos, reafirma a igualdade entre os homens, lembrando que se ainda há desigualdade, ela também é “fabricada”, não por uma vontade divina, mas pelas mãos dos próprios homens. A mãe, detentora da sabedoria dos mais experientes, elemento tradicional da cultura africana cessa o “chorar de rir” provocado pelas falas colhidas e reproduzidas pelo filho, para ensinar-lhe, podemos dizer, de maneira didática e afetuosa, o conceito de igualdade e a maldade dos homens sem juízo que esquecem que antes de serem qualquer coisa, são apenas homens. A fala da mãe e a narrativa se encerram com um carinhoso beijo nas mãos do filho e com o choro da mãe, entende-se agora, não mais provocado pelo excesso de riso. O choro de lamento pela dor de seus antepassados, ou pela percepção da inocência do filho ainda preservada de uma construção social racista.

### 2.3 ANÁLISE DO CONTO “A MENINA DE FUTURO TORCIDO”, DE MIA COUTO

Propõe-se novamente iniciar o estudo do conto por meio de uma análise descritiva dos elementos que compõem a narrativa, principiando pelo enredo, determinado pelas seguintes partes:

I. Exposição (introdução ou apresentação): Joseldo Bastante, mecânico de uma pequena vila, ouve as notícias de um jovem contorcionista que estava fazendo sucesso e ganhando muito dinheiro. Pensando no futuro de seus doze filhos, Joseldo decide treinar sua filha Filomeninha na arte do contorcionismo.

II. Complicação (desenvolvimento): A menina inicia os treinamentos, mas os duros métodos do pai, como amarrar a filha a bidões de gasolina para adaptar suas costas e regá-la com água quente ao despertar para amolecer os ossos, fazem a filha sentir fortes dores e adoecer. Outra complicação presente na narrativa é a ausência de notícias do jovem contorcionista e seu empresário, que demoravam para passar novamente pela vila.

Decorreram as semanas, destiladas na angústia de Joseldo Bastante. Numa terra tão pequena só se passa o que passa. O acontecimento nunca é indígena. Chega sempre de fora, sacode as almas, incendeia o tempo e, depois, retira-se. Vai-se embora tão depressa que nem deixa cinza para os habitantes reacenderem aquele fogo, se gostarem. O mundo tem sítios onde para e descansa a sua rotação milenar. Aquele era um desses lugares. (COUTO, 2013, p. 129)

Esse excerto do conto não deixa de retratar a distopia e a melancolia desse tempo em repouso. Ou, nas palavras do autor, deste “*tempo de ausências*”. Como se frente ao mundo globalizado, essa terra tão pequena, não nomeada, não apresentasse importância no cenário dos negócios, é esquecida no tempo, assim como seus habitantes, e Joseldo não tem mais notícias sobre as novidades de entretenimentos que agradam aos empresários.

III. Clímax: Entende-se como o momento culminante da história o progressivo adoecimento da menina, quando finalmente está indo ao encontro do empresário com seu pai: “Filomena piorava. Quase não andava. Começou a sofrer de vômitos. Parecia que queria deitar o corpo pela boca. O pai avisou-lhe que deixasse essas fraquezas [...]” “Olhou a menina e viu que ela estremeia. Perguntou-lhe. Filomeninha queixou-se do frio.— Qual frio? Com todo esse calor, onde está o frio?” ; “Mas as tremuras da menina aumentavam sempre até serem mais que o balanço do comboio”; “O mecânico arrastava a filha, tropeçando nela.” (COUTO, 2013, p. 130)

IV. “Desfecho (desenlace ou conclusão): Após uma longa espera no escritório do empresário, com a filha adormecida na cadeira, Joseldo ouve uma recusa “O contorcionismo já está visto, não provoca sensação. A única coisa que me interessa agora são esses tipos com dentes de aço.” “Um das dessas dentaduras que vocês às vezes têm, capazes de roer madeira e mastigar pregos.” (COUTO, 2013, p.131). No regresso para casa Joseldo começa a fazer novos planos de

sucesso para a filha, pensando em seus dentes fortes, quando: “Foi então que o corpo de Filomeninha tombou, torcido e sem peso, no colo de seu pai”. (COUTO, 2013, p.132).

Observando a relação causal do entredo, na dinâmica causa-consequência, percebe-se tratar uma narrativa que apresenta verossimilhança, na qual os eventos, embora um tanto cruéis e absurdos, são orientados pela plausibilidade. Um pai, buscando livrar a família das carências e misérias da vida, sonha com uma vida de sucesso para a filha, sem perceber os abusos cometidos contra a personagem e a sua visível degradação.

Apesar do título do conto “A menina de futuro torcido” fazer referência à personagem Filomeninha, ela não tem voz na história, poucas são suas intervenções, algumas em discurso indireto: “ Queixava-se de dores e sofria de tonturas” / “Filomeninha queixou-se do frio”. Em discurso direto lemos: “– Pai, estou a sentir muitas dores cá dentro. Deixa-me dormir na esteira.”

Filomeninha é uma personagem plana cujo destino é decidido pelo pai. Ela não tem voz na narrativa, apesar de ser seu o futuro que está sendo discutido na trama, é uma personagem distante do interlocutor e do seu próprio futuro. Percebe-se pelas escolhas linguísticas e na trama do texto recursos que evidenciam o apagamento da voz de uma criança explorada, tanto por uma organização social, quanto pelo pai: “O pai avisou-lhe que deixasse essas fraquezas: - Se o empresário chegar não pode-lhe encontrar da maneira como assim. Você deve ser contorcionista e não vomitista. (COUTO, 2013, p. 129). O empresário, mesmo constatando o estado debilitado da menina ao vê-la pela primeira vez “ – Já disse, não quero. Essa menina está é doente” não demonstra qualquer preocupação com seu estado e logo dispensa pai e filha, alegando que o contorcionismo não chama mais a atenção. “Despediram-se. O empresário ficou sentado na grande cadeira achando graça àquela menina tão magra dentro de vestido alheio.” (COUTO, 2013, p.131)

Filomeninha, diminutivo carinhoso, pode também ser interpretado como um modo de mostrar sua pequenez diante do outro que a controla, a delicadeza de seu nome se contrapõe à rudeza do tratamento familiar. “Filomeninha” não é a única forma de designar a menina, já que a sua identidade vai sendo construída por uma locução adjetiva, uma designação que traz consigo uma carga semântica negativa. A menina de futuro torcido: “dobrado, vencido, encurvado, virado, torto, entortado, mal interpretado, adulterado, mau, de caráter pouco reto” (AULETE, 2008, p. 963). Assim, no avanço da narrativa, descobre-se a ambiguidade do termo, pois não

apenas seu futuro se revelaria “torcido”, mas ela própria, em seu corpo físico, vitimada pelos excessos de seu pai e por toda uma estrutura social exploratória.

O pai, Joseldo Bastante, tem no enredo o papel de protagonista da história, apresenta-se como um anti-herói, para quem a filha tem uma função econômica redentora: tirar a família da miséria. “[...] Quando você for rica há de dormir até de colchão. Aqui em casa todos vamos deitar bem, cada qual no colchão dele. Vai ver que só acordamos na parte da tarde, depois dos morcegos despegarem.” (COUTO, 2013, p.128)

Caracterizada como personagem plana, a descrição dos atributos do pai que caracterizam “o seu ser (sua psicologia) e o seu fazer (as suas ações) é marcada por uma linearidade” (FRANCO JÚNIOR, 2003, p.7). Suas ações ao longo da narrativa confirmam o seu desejo de enriquecimento e a sua incapacidade em atuar a favor da filha, mesmo frente a sua visível degradação.

Joseldo, mecânico de uma pequena vila, era curioso e atento às novidades que pudessem trazer uma solução financeira para a sua vida e de seus filhos. Procurava interagir com os viajantes que encontrava em busca de uma conversa e notícias. Ambicioso, orgulhava-se de saber esperar a hora certa de agir em favor de seus interesses:

Horas depois partiram para a cidade. No comboio, o mecânico satisfez-se de pensamentos: um fruto não se colhe às pressas. Leva seu tempo, de verde-amargo até maduro-doce. Se tivesse procurado a solução, como outros queriam, teria perdido esta saída. Orgulhoso, respondia aos apressados: esperar não é a mesma coisa que ficar à espera. (COUTO, 2013, p. 130)

Do ponto de vista moral, um homem de caráter questionável, capaz de ações impensadas, numa busca cega para “solução de sua vida”. No seu ponto de vista, um objetivo maior, como o sucesso da filha, não poderia encontrar obstáculos como o cansaço, a dor, a falta de um vestido para apresentar-se ou o dinheiro para o comboio, como observamos no diálogo com sua mulher, personagem secundária, que busca chamar a atenção para um dado da vida cotidiana de sua família:

— Veste Filomenina com seu vestido novo!  
A mulher estranhou:  
Mas essa menina não tem vestido novo.  
— Estou a falar o seu próprio vestido. O seu, mulher. (COUTO, 2013, p.129)

Observa-se na narrativa como elemento antagônico ao protagonista não uma pessoa, mas uma situação, a falta de perspectiva para o futuro, anunciada desde o título do conto. Nele, vemos

a miséria, o descaso, o apagamento das vozes daqueles que mais sofrem, personagens ficcionais, mas localizáveis em qualquer território, seja ele moçambicano, como o autor, ou não.

Observa-se tal fato no diálogo entre Joseldo e o empresário, evidencia-se a passividade do pai e a sensação de desqualificação diante da recusa do empresário:

— A única coisa que me interessa agora são esses tipos com dentes de aço. Uma dessas dentaduras que vocês às vezes têm, capazes de roer madeira e mastigar pregos. Joseldo sorriu, envergonhado, e desculpou-se de não servir: -Sou mecânico, mais nada. Parafusos mexo com a mão, não com os dentes. (COUTO, 2013, p.131)

Há ainda no conto a menção ao jovem contorcionista de sucesso que “ganhou dinheiro até encher caixas, malas e panelas” e o empresário, sobre quem a seleção lexical, em um processo de gradação, ilustra a importância assumida na vida de Joseldo: “Os tempos passaram, Joseldo sempre esperando que o empresário passasse pela vila. Na garagem os seus ouvidos eram antenas à procura de notícias do contratador. Nos jornais os olhos farejavam pistas do seu salvador. Em vão. [...]” (COUTO, 2013, p.129. grifo nosso).

O espaço da narrativa é a vila onde Joseldo Bastante trabalha e vive com sua família e a cidade para a qual o empresário volta em um segundo momento para preparar um espetáculo. O tempo é cronológico, marcado pela angustiante espera do pai pela volta do empresário. Há na estruturação do enredo um cuidado em ilustrar como é essa vila, lugar distanciado e parado no tempo:

Decorreram as semanas, destiladas na angústia de Joseldo Bastante. Numa terra tão pequena só se passa o que passa. O acontecimento nunca é indígena. Chega sempre de fora, sacode as almas, incendeia o tempo e, depois, retira-se. Vai-se embora tão depressa que nem deixa cinza para os habitantes reacenderem aquele fogo, se gostarem. O mundo tem sítios onde para e descansa a sua rotação milenar. Aquele era um desses lugares. (COUTO, 2013, p. 129)

Há marcas lexicais da passagem do tempo que acentuam a espera: “Durante uma semana chegavam da cidade notícias de um jovem [...], “Os tempos passaram, Joseldo sempre esperando...”, “Decorreram as semanas [...]”, “Horas depois partiram para a cidade [...]”.

O narrador apresenta-se em terceira pessoa, onisciente e onipresente, narra o que passa com os personagens e o que sentem. Observa-se o uso dos três tipos de discurso na narrativa: direto, indireto e indireto livre. Interessante observar que os discursos diretos vêm, algumas vezes, formatados em itálico: “– *Essa água é para seus ossos ficarem moles, daptáveis*” e introduzem momentos importantes na narrativa, como as orientações do pai para a filha quanto à

necessidade de seus sacrifícios físicos para a obtenção da riqueza: “Quando você for rica hás de dormir até de colchão. Aqui em casa todos vamos deitar bem, cada qual no colchão dele.”

(COUTO, 2013, p. 128). Assim como no diálogo apressado com a esposa que deveria arrumar a filha para o encontro com o empresário, e finalmente quando Joseldo é recebido por ele e ouve a recusa de sua proposta. “Já disse, não quero. Essa menina está é doente. – Essa menina? Essa menina tem saúde de ferro, aliás de borracha.” (COUTO, 2013, p. 131).

O discurso indireto livre transmite o momento em que o pai “conscientiza-se” da dificuldade de “distribuir” futuros para seus muitos filhos “Joseldo pensou na sua vida, seus doze filhos. Onde encontraria futuro para lhes distribuir? Doze futuros, onde?”. (COUTO, 2013, p. 127) e o instante em que rememora o encontro com o empresário: “No regresso, Joseldo ralhava com o destino. *Dentes, agora são dentes!*” (COUTO, 2013, p. 128). Segundo Gancho (1991, p. 31), o discurso indireto livre é um registro da fala ou pensamento da personagem, que consiste no meio termo entre os discursos direto e indireto. Apresenta expressões típicas da personagem, mas também conta com a mediação do narrador e geralmente é usado para transmitir pensamentos, mantendo as expressões comuns da personagem, com as correspondentes pontuações, como interrogação e exclamação.

O autor organiza o discurso de maneira a evidenciar o distanciamento das personagens, primeiramente físico, “em um lugar onde o mundo descansa a sua rotação milenar” (COUTO, 2013, p.129) e marcadamente social, de pessoas sempre à margem, perdidas na loucura, na ignorância e no desejo de escapar da miséria a qualquer custo. Tudo isso em uma linguagem que aproxima prosa e poesia, com escolhas lexicais e estruturas sintáticas inusitadas, como em “Assim, o jovem ganhou dinheiro até encher caixas, malas e panelas. Só devido das dobragens e enrolamentos da espinha e seus anexos.” (COUTO, 2013, p. 127), aproximação da oralidade: “– Charra, filha, tantas esquinas! E todas são iguais.” (COUTO, 2013, p. 131). A expressão “charra” corresponde a “caramba” no português brasileiro. Trata-se de um termo do sul de Moçambique e aqui expressa a ansiedade do pai em encontrar o empresário. Há também o uso de neologismos: “Se o empresário chegar, não pode-lhe encontrar da maneira como assim. Você dever ser contorcionista e não vomitista.” (COUTO, 2013, p. 129) / “ À noite amarrava a filha ao bidão para que as costas dela ficassem noivas da curva do recipiente” / , “ O mecânico abandonou o serviço e rapidou para sua casa.” (COUTO, 2013, p. 129). O próprio sobrenome do

protagonista do conto “Joseldo Bastante” parece uma irônica contradição escolhida para confrontá-lo com sua trajetória de carências e miséria.

No texto de abertura de *Vozes anoitecidas*, volume no qual se encontra o conto “A menina de futuro torcido”, o autor anuncia que “as histórias desadormeceram em mim sempre a partir de qualquer coisa acontecida de verdade”, embora se reconheça a plausibilidade da narrativa, espera-se que ela não seja verossímil, dada a crueldade dos fatos narrados que envolvem a vida da personagem Filomeninha, a menina de futuro torcido. As vozes sofridas e esquecidas que compõem o livro retratam a luta pela sobrevivência em um país devastado no pós-guerra, lembrando que as narrativas foram escritas na época em que o país sofria com a guerra civil, logo após um longo período sob a dominação de Portugal.

De acordo com Leite (2014, p. 41), a linguagem utilizada pelo autor na produção dos contos é uma forma de retratar as agruras que a sociedade moçambicana viveu. Porém, a língua é também um dos caminhos para recuperar as marcas culturais da oralidade da sociedade tradicional africana, a visão do mundo mítica e onírica, percebida pelo efeito fantástico observável ao longo da trama. No princípio na narrativa chegam à cidade notícias de um jovem de sucesso que virava e revirava o corpo, como uma cobra, com a habilidade de confundir o “trás para a frente”:

Percorria as terras e o povo corria para lhe ver. Assim, o jovem ganhou dinheiro até encher caixas, malas e panelas. Só devido das dobragens e enrolamentos da espinha e seus anexos. O contorcionista era citado e recitado pelos camionistas e cada um aumentava uma volta nas vantagens elásticas do rapaz. Chegaram mesmo a dizer que, numa exibição, ele se amarrou no próprio corpo como se fosse um cinto. Foi preciso o empresário ajudar a desatar o nó; não fosse isso, ainda hoje o rapaz estaria cintado.” (COUTO, 2013, p. 127)

No prefácio à edição portuguesa de *Vozes anoitecidas*, o poeta José Craveirinha (2013, p. 9) nomeia de “notável projeto literariamente moçambicano” a tríade formada por João Dias (década de 1950), Luís Bernardo Honwana (década de 1960) e Mia Couto (década de 1980), como um capítulo cultural importante de uma fisionomia africana de personalidade moçambicana, algumas vezes nas simbologias, outras em “certos desfechos, reações e codificações de um fatalismo mítico ritualista, aparentemente imaginado, mas extraído da própria vida”.

### 3. “VAMOS DESCOBRIR ANGOLA!”<sup>3</sup>. LITERATURA EM ANGOLA: DA OCUPAÇÃO AO SÉCULO XIX.

Antes de iniciar nosso trabalho de análise descritiva e interpretativa dos contos angolanos e moçambicanos selecionados para a intervenção didática, convém realizar uma breve leitura do processo de independência de Angola e Moçambique, em razão das relações entre a história e a ficção pós-colonial.

As literaturas africanas de língua portuguesa nascem de uma situação histórica que tem origem no século XV, período em que os portugueses iniciaram suas viagens à África. Nesse período, a historiografia louvava o esforço lusitano que tomava para si o direito à dominação por intermédio de uma colonização “salvadora”, como uma solução para as guerras tribais. (FERREIRA, 1987, p.7).

A produção literária restringiu-se, então, à literatura de viagens. Eram os próprios portugueses, cronistas, poetas, missionários, viajantes, relatores de viagens que sob a ótica expansionista testemunhavam sobre o continente “bárbaro” e exótico, enobrecendo, em contrapartida, a cultura portuguesa. Em 1575, funda-se no continente africano, a primeira povoação portuguesa: São Paulo de Assunção de Luanda, hoje apenas Luanda, capital de Angola. As informações acerca dos primeiros contatos chegam até nós por meio da correspondência trocada entre o Reino do Congo e os representantes de Portugal, além de documentos, como os relatórios dos padres jesuítas, documentos enviados de Angola para a Europa. (FERREIRA, 1987, p.8).

Santilli (1985, p. 9) nos lembra o fato da não existência de uma tradição escrita entre esses africanos, visto que as nações de Angola e Moçambique eram originariamente ágrafas, embora houvesse diversas modalidades para o registro oral. Por outro lado, o colonizador português não lhes deu logo o código escrito de sua língua, “da língua que lhes levava de empréstimo”.

Na sua chegada ao continente africano, em 1482, os portugueses encontraram uma estrutura bem organizada e poderosa, o reino do Kongo, no qual se destacavam atividades como a

---

<sup>3</sup> Pede-se licença para o uso da expressão “Vamos Descobrir Angola”, palavra de ordem do MNIA (Movimento de Novos Intelectuais de Angola) visando incentivar a valorização da cultura tradicional angolana, na busca da superação do fantasma do sentimento de inferiorização difundido pela perspectiva eurocêntrica.

agricultura, a produção de sal, de ferro e cobre, e a tecelagem. Os europeus, que pouco conheciam sobre a África, passaram a contar a história segundo o seu ponto de vista eurocêntrico, reforçando a imagem de um continente primitivo e atrasado. Como retrata Chaves (1999, p. 33), em *A formação do romance angolano*:

Após a vitória bélica, a estratégia da dominação pressupõe a condenação ao silêncio e o apagamento de marcas que pudessem atestar a participação do vencido no processo, pois a sombra de sua dignidade mancharia a legitimidade que a letra do conquistador precisa construir. Além da certeza do lucro, o europeu conquista o direito de produzir a versão da História que, veiculada por séculos, quase ganha o estatuto de verdade indiscutível. Ao africano, restaria ainda o estigma de povo, mais que atrasado, submisso, punição dada a quem não venceu no primeiro tempo do jogo.

As colônias africanas, a despeito de medidas anteriores por parte de Portugal na área do ensino, só receberam instrução oficial e a instalação do prelo em meados dos anos 1840. E as estatísticas de Angola e Moçambique mostravam 95% de analfabetos entre a população nacional, isso nos tempos da guerra de libertação. Escolas oficiais e particulares eram destinadas para os brancos, e das missões para os africanos, conduzidos ao esquecimento de sua cultura e abandono de suas tradições. (SANTILLI, 1985, p.10). No sistema de ensino oficial, o Estado extirpava o colonizado da própria história para fazê-lo assumir os comportamentos e a história de Portugal. Cabaço (2009, p.115) fala de sua experiência como estudante da escola primária, em Moçambique:

O sistema educacional era unificado a todo o império pelo modelo em vigor na metrópole. [...] estudava-se, até meados da década de 1960, em textos que se referiam à vida rural em Portugal, sua vegetação e fauna, sua paisagem, seus “usos e costumes”. As disciplinas de História e Geografia, Física, Humana e Econômica, que se prolongavam por todo o ensino médio, se referiam à história e à geografia de Portugal [...]. O passado da África remontava às “descobertas”!

Manuel Ferreira (1987) relata a criação da imprensa de Angola, momento em que aparecem os primeiros periódicos. Como precursora, cita-se a fundação dos Boletins Oficiais, em 1845. São nomeados *A aurora* (1856), *O comércio de Luanda* (1867), com seções literárias, *O Eco de Angola* (1881), *O Futuro de Angola* (1882), *O Farol do Povo* (1883), *O Sertão* (1886), *A Civilização da África Portuguesa* (1886), *O Arauto Africano* (1889), e no início do século XX, *Ensaio Literários* (1901) e *Luz e Crença* (1902-1903). Rita Chaves (1999) aponta para as denúncias de corrupção e abusos de autoridades impressas nas páginas dos periódicos *A Civilização da África Portuguesa*, *O comércio de Loanda (sic)* e *O cruzeiro do Sul*, o que permite

perceber um descontentamento com a configuração social e política. “A combatividade dessa imprensa pode ser comprovada em artigos de homens como Cordeiro da Matta, Pedro Félix Machado e José Fontes Pereira.” (CHAVES, 1999, p. 34). A autora ainda lembra a existência de uma pequena burguesia angolana que interveio diretamente na imprensa e redigiu, tanto em português como em kimbundo, muitos dos periódicos citados.

Foi a imprensa o primeiro veículo de informação capaz de romper com a voz unilateral do aparato colonizador, assumindo, desde a segunda metade do século XIX, papel primordial na vida de Luanda.

A literatura colonial veicula o universo poético e narrativo do homem europeu, sob um olhar eurocêntrico; o homem negro geralmente é marginalizado ou destituído de humanização em suas representações literárias. No entanto, em Angola, em plena metade do século XIX, quer na lírica, quer na narrativa, desenha-se o aparecimento de uma literatura marcada por um certo sentimento regional e racial, formadores de um sentimento nacional; textos que não poderiam ser catalogados como literatura colonial, mesmo partícipes de um contexto histórico que não permitia a assunção de uma atitude de oposição ostensiva ao sistema colonial, esses textos não o louvavam. Começavam a surgir condições para a criação de uma literatura angolana. Os escritores voltam-se para o seu povo e sua terra através de intelectuais que lutavam pela liberdade, além dos representantes europeus que partilhavam dos mesmos ideais de resgate da realidade africana. (FERREIRA, 1987, p.13-14).

### 3.1 SÉCULO XX, LUTA PELA PALAVRA E PELAS ARMAS EM BUSCA DA ANGOLANIDADE.

Como nos lembra da professora de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Rita Chaves (1999), principalmente nos espaços periféricos a história das Letras se mistura à história do país. Em Angola, o processo literário se faz seguindo as lutas para conquistar a independência. Sobretudo a partir dos anos 1940 alinharam-se movimentos decididos a construir a identidade angolana, desejo que vinha sendo alimentado durante todos os séculos de colonização, por meio dos movimentos de libertação, e continua mesmo após a independência, conquistada em 1975.

Em 1950 publica-se em Luanda o caderno *Antologia dos novos poetas de Angola*, por iniciativa do Departamento Cultural da Associação dos Naturais de Angola (Anangola). Era já o

impulso do Movimento dos Novos Intelectuais de Angola, criado em 1948, que tinha por lema “Vamos descobrir Angola!”.

Assumindo as propostas do Movimento dos Novos Intelectuais de Angola (MNIA), a revista literária *Mensagem*, com o subtítulo “A Voz dos Naturais de Angola” (1951-1952), assumiria como missão a revelação da "angolanidade subjacente", denotando a atitude para a construção de uma nova identidade cultural para o país. É com *Mensagem* que se toma definitivamente o caminho para uma literatura e cultura angolanas, baseado em um sentimento nacional. O movimento propunha uma revalorização dos naturais de Angola, assim como de seu patrimônio cultural, sobretudo as línguas nacionais, a natureza como elemento de identificação nacional, o respeito à tradição oral e à terra e, especialmente ao negro, vítima do pensamento discriminatório.

E todos estes fizeram da sua poesia e da sua narrativa um ato de fé. Por certo que ela é diversificada, enriquecida por um temário complexo. Mas converge para uma globalidade significativamente revolucionária. Amor à terra, às coisas, aos homens, penetrada do mundo animal, vegetal, mítico, mas segmento medular da sua expressão é, de fato, a afirmação da sua identidade cultural. Os poetas fazem da escrita um ato de responsabilidade no combate à violência, à repressão, à exploração, à alienação. A linguagem evolui, atualiza-se, arma-se para a expressão de novas formas conteudísticas. (FERREIRA, 1987, p. 117).

Uma das contribuições introduzidas por alguns poetas da *Mensagem*, e que vão ser continuadas pelas gerações seguintes, é a reapropriação do português dos *musseques* (designação dada aos bairros periféricos de Luanda, refere-se aqui ao uso da linguagem popular) e a justaposição de versos em kimbundo e português. Embora a prática venha do século XIX, agora não há a tradução em português, como era comum, mas uma afirmação da personalidade angolana por meio da valorização linguística. Os escritores também estavam engajados à proposta de alfabetização e melhoria do acesso cultural do operariado. (FERREIRA, 1987)

Como órgão cultural sob responsabilidade do departamento de cultura da Associação dos Naturais de Angola, *A Mensagem* reuniu como colaboradores jovens intelectuais como Agostinho Neto<sup>4</sup>, Alda Lara, António Jacinto, António Neto, Bandeira Duarte, Eduardo Castelbranco, Ermelinda Pereira, José Craveirinha, José Mensurado, Mário António Fernandes de Oliveira, Mário Pinto de Andrade, Noémia de Sousa, Óscar Ribas, Xavier Viriato da Cruz, entre

---

<sup>4</sup> Agostinho Neto viria a ser o primeiro presidente da República Popular de Angola, de 1975 a 1979.

outros. Homens e mulheres que posteriormente seriam ícones do cenário literário e cultural africano, alguns líderes do Movimento Popular para Libertação de Angola (MPLA)<sup>5</sup>.

A partir do início da década de 1960 entra em cena na vida cultural de Angola a Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa e também em Coimbra. Com uma formação predominantemente angolana, revelou-se um espaço de formação de um pensamento anticolonial, principalmente entre jovens saídos da colônia em busca de formação em Lisboa, lugar de vivências literárias, culturais e políticas daqueles que contestavam o colonialismo. (FERREIRA, 1987)

O projeto de criação de uma ficção angolana é evidente por meio do conto. Muitos escritores colaboraram em *Mensagem, Cultura, Itinerário*, reunidos depois na antologia *Contistas Angolanos* (1960), da Casa dos Estudantes do Império, e mais tarde nas antologias da Imbondeiro, em *Artes e Letras de A província de Angola*. Alguns obtiveram a revelação como contistas nos princípios dos anos 1960, na *Coleção Autores Ultramarinos* da Casa dos Estudantes do Império. (FERREIRA, 1987)

Segundo Ferreira (1987, p. 135), seguem-se tempos de repressão que potencializam os problemas da criação literária, a Casa dos Estudantes do Império é extinta em 1965, com a proibição da revista *Mensagem*, assim como outras editoras e associações de escritores. Diversos intelectuais angolanos são presos e exilados, e nesse tempo de silenciamentos é extinta a *Sociedade Portuguesa de Escritores* como uma represália do Governo pelo fato de um júri da responsabilidade dessa sociedade ter atribuído a Luandino Vieira, naquele momento preso por “atividade anticolonialistas”, o Grande Prêmio de Novelística ao seu livro *Luuanda*. Luandino Vieira esteve preso entre 1961 a 1972 e foi nesse período que escreveu o conto “Zito Makoa, da 4ª classe” que compõe a coletânea *Vidas Novas*. Segundo Rita Chaves (2005, p. 30-31), “essas narrativas escritas no Pavilhão Prisional da PIDE, em Angola, se não apresentam o grau de ruptura de outros títulos, trazem já a linguagem tocada pela gramática do falar coloquial angolano.”

Na década de 1970, mesmo antes da independência, poetas e prosadores continuaram renovando e integrando a literatura angolana no plano da escrita, mantendo aceso o desejo de

---

<sup>5</sup> O MPLA (Movimento pela libertação de Angola) foi organizado em 1956 e representa uma das mais importantes organizações políticas que encaminharam a luta de independência em Angola. Após a libertação do domínio português, em 1975, o movimento subiu ao poder, na sua maioria falantes da língua kimbundo, esses entraram em

uma atividade literária. Revistas e cadernos continuam surgindo, como *Convivivum* (1970-1971), *Vector* (1971-1972), *Cadernos Capricórnio*, iniciados em 1973, suplementos literários como “Artes e Letras” de *A província de Angola* (dirigido por Carlos Ervedosa). Após a independência nacional a produção jornalística e literária mantém-se com “Resistência Cultural” do *Jornal de Luanda* e “Lavra & Oficina” do *Diário de Angola*. Em meados de 1978 jovens escritores angolanos iniciam a chamada *Obras da União de Escritores Angolanos*, com obras de ficção e poesia. No seu documento de registro lemos: “[...] A literatura angolana escrita surge assim não como simples necessidade estética, mas como arma de combate pela afirmação do homem angolano.” (AGOSTINHO NETO, 1978, p.135) E ela continua a crescer com experientes e jovens escritores, seguindo os caminhos abertos no século XIX.

### 3.2 LUANDINO VIEIRA E ONDJAKI: REPRESENTAÇÃO FICCIONAL DA SOCIEDADE ANGOLANA.

As narrativas angolanas refletem o princípio da caminhada para a emancipação do país. Nas suas representações ficcionais são registrados os grandes embates entre colonizadores e colonizados e seus desdobramentos. Geradas em situações de conflito, as narrativas assumem um caráter claramente denunciatório e de cunho político, mas sem abandonar um projeto estético e a elaboração artística, elevando-as como parte inseparável do patrimônio literário. Esses conflitos vão se delineando no *corpus* literário que fundamenta esta pesquisa, tanto nas produções literárias ainda em tempos coloniais, quanto naquelas escritas durante as lutas pela independência e de reconstrução do país, processo que perdura até hoje. Nesse sentido vale lembrar Russel Hamilton (2000, p.87) que nos fala sobre a produção literária e o empenho social dos escritores:

Surgiram movimentos literário-culturais propulsionados pela consciencialização social e política de intelectuais negros e mestiços oriundos de camadas sociais médias dos centros urbanos das colônias. Estes “filhos da terra”, quase todos jovens, começavam a produzir obras literárias de reivindicação cultural africana. Ao longo dos anos 50 e 60, e particularmente com o início dos movimentos de libertação, cresciam cada vez mais o protesto social e, eventualmente, a combatividade.

E dentre os filhos da terra, estava Luandino Vieira; de Luanda vem Luandino, nome que escolheu para si José Vieira Mateus da Graça, de origem portuguesa e pele branca. Apesar da sua

origem portuguesa, José Luandino Vieira recebe cidadania angolana após a independência do país, sendo considerado um dos escritores mais representativos de língua portuguesa em Angola. O autor envolveu-se, como muitos outros intelectuais, nas lutas pela libertação de Angola. Filiou-se ao partido MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e foi detido e condenado pela PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado) por militar contra a ditadura colonial, foi encaminhado para o Pavilhão Prisional em Luanda (1961), e depois encaminhado para cumprir pena no Campo de Concentração do Tarrafal, em Cabo Verde, até 1974.

Algumas motivações nos levaram a selecionar o autor como parte do *corpus* de trabalho e uma delas é a sua vocação para contar a vida das pessoas dos musseques, lugares concretos e periféricos da cidade de Luanda, com a mesma carga semântica da favela brasileira, oscilando entre o sentido geográfico do termo e as questões identitárias ligadas a conceitos sociais e raciais.

No entanto, certamente é na elaboração estética do texto literário que o autor escapa do tom panfletário e faz o leitor entrar no seu mundo ficcional. Seus textos expõem, nos temas e no estilo, muitas contradições do sistema colonial, entrando no jogo da metalinguagem, ou sentindo a presença das línguas nativas africanas e a escrita bilingue, entre o português e o kimbundo.

Segundo Chaves (2004, p. 250), o autor está entre aqueles que se valem das potencialidades da língua e refletem a capacidade de apropriar-se de um instrumento que também serviu para oprimir, o código linguístico. Seus textos, escritos principalmente entre as décadas de 1960 e meados dos anos 1970, trazem o desejo de autonomia em relação ao padrão português. Percebe-se o desejo de subverter os padrões lusitanos de escrita valendo-se de neologismos, do uso sem preconceitos de corruptelas próprias da fala popular, do uso de provérbios, de empréstimos linguísticos da língua bantu e de expressões do kimbundo (língua bantu falada em torno de Luanda), como *monandengues* (crianças); *musseques* (bairros periféricos de Luanda); *cagunfas* (medroso). Nas narrativas de Luandino, a língua já não é a que os colonizadores trouxeram, como podemos observar no excerto do conto “Zito Makoa, da 4ª classe”:

E todos os miúdos seguiram atrás deles, os mais atrevidos satisfeitos com as partes do Bino, pondo rasteiras para Zito cair, mas o rapaz ria sempre. Cagunfas, ele não era, mesmo que o Bino era mais velho e mais alto não fazia mal. Sempre pelejava lá em cima com os outros monandengues nas areias vermelhas do mussequ onde estava morar e por isso mesmo lhe adiantaram chamar de Makoa: curtinho e gordo, mas, força como ele, só esse peixe no anzol. (VIEIRA, 2010, p. 124-125).

A influência das línguas bantas, principalmente do kimbundo, contribuem para a construção de um estilo que apresenta semelhanças com a oralidade africana. Assim, o discurso indireto livre mescla-se com a coloquialidade e o modo de narrar solto, simulando a espontaneidade da fala popular.

Outro representante da literatura angolana é Ndalú de Almeida, conhecido pelo pseudônimo literário Ondjaki – “guerreiro”, na língua umbundo. Filho da independência de Angola nasceu em Luanda em 1977, dois anos após o país tornar-se liberto do domínio português. No período em que o escritor publica seus primeiros livros há uma literatura angolana consolidada, com a qual o escritor mantém uma relação de compromisso com a formação da identidade nacional, característica da literatura angolana.

No site oficial do autor sua obra encontra-se classificada e dividida em: poesia, conto, “anos 80”, infantil/juvenil, romances/novela, “estórias sem luz elétrica”, teatro. No conjunto das três obras denominado “anos 80” estão os romances *Bom dia camaradas*, 2003; *Avó Dezanove e o segredo do soviético*, 2008 e o livro de estórias (grafia do autor) *Os da minha rua*, de 2007, do qual selecionamos o conto “Nós choramos pelo cão tihoso” para a exploração com os alunos. Há uma unidade nessa trilogia, embora escritas no ano 2000, os acontecimentos narrados são ambientados na década de 1980. O autor nos apresenta um retrato da infância em Luanda logo após a independência de Angola.

A guerra é uma temática que permeia de forma sutil suas narrativas, como parte do cenário, representando algo que já se sabe parte do cotidiano. Nas palavras do próprio autor:

Eu sou daqueles que têm a felicidade de crescer longe da guerra. Sempre digo isso com toda franqueza. Cresci em Luanda, que teve combates apenas durante quatro dias, em 1992. Eu nasci em 1977 e não assisti aos combates de 1975, entre o FNLA, a Unita e o MPLA. A guerra que todo cidadão luandense sofreu é uma guerra colateral: falta d’água, de luz e dificuldades, como aparecimento dos musseques, diretamente relacionados com o êxodo causado pela guerra. Mas agora há uma coisa interessante: a visão pura, limpa das crianças. Nós ouvíamos as notícias de que o país estava em guerra, a Unita, MPLA, dos sul-africanos, mas nós éramos simples crianças. Para qualquer criança, um fato é um fato normal. Como até esses quatro dias de guerra, na altura eu tinha 14 anos, mas era uma criança, era uma coisa natural. Não foi visto como um dramalhão. (ONDJAKI, 2010)

No livro de contos *Os da minha rua*, publicado no Brasil em 2007, lemos o relato da personagem Ndalú, uma criança, ao comentar sobre a chuva:

Quando chegamos da praia, o céu estava à espera que as pessoas todas se recolhessem para poder ordenar às nuvens que começassem a largar uma grande chuva molhada, era até raro em Luanda naquele tempo fazer uma ventania daquelas, os baldes no quintal começaram a voar à toa, os gatos nas chapas de zinco não sabiam bem onde era o buraco de se esconderem, os guardas da casa ao lado vieram a correr buscar as akás que estavam encostadas no muro e o abacateiro estremeceu como se fosse a última vez que ia olhar para ele e pensar que ele se mexia para me dizer certos segredos [...].(ONDJAKI, 2007, p.137).

Nessa cena vemos inserido o cotidiano que antecede a uma grande chuvarada: baldes no quintal voando, animais procurando abrigo, o abacateiro agitado e os soldados correndo para buscar suas armas encostadas no muro. Os guardas e suas armas misturam-se à narrativa. Em entrevista ao programa *Jogo de Ideias*, transmitido pelo Instituto Itaú Cultural, em uma minissérie especial sobre o sexto Fórum das Letras de Outro Preto, em 2010, o autor afirma que “a denúncia tem que nascer dentro da história. Eu sou um contador de histórias, não de denúncias”.

Nessa mesma entrevista o autor aborda as relações entre Brasil, Portugal e Angola, e o comparilhamento do código linguístico, que não deve se confundir com o compartilhamento dos mesmos códigos culturais. Segundo o autor, o que de fato nos une é a língua, que não é política, mas afetiva, humana. E essa Língua Portuguesa como herança, em termos de colonização, foi a grande coisa boa, “porque não vejo mais nada bom em um país colonizar o outro”. (ONDJAKI, 2010).

### 3.3 ANÁLISE DO CONTO “A FRONTEIRA DE ASFALTO”, DE LUANDINO VIEIRA

Em uma análise descritiva, os elementos que compõem a narrativa podem ser organizados da seguinte forma:

I. Exposição (introdução ou apresentação): Os jovens Marina e Ricardo, amigos de infância, estão caminhando juntos, rindo e conversando, quando um assunto delicado vem à tona provocando tensão entre eles.

II. Complicação (desenvolvimento): Marina, a menina branca de tranças loiras precisa se afastar de seu amigo de infância Ricardo, garoto negro, filho da lavadeira da família, pois pelas convenções sociais de uma sociedade branca, a amizade entre eles, tolerada na infância, não poderia continuar agora que ela estava se tornando uma moça. Ambos sofrem com a

ideia da ruptura de anos de camaradagem. Marina sente-se pressionada por amigas, professores e pela família, todos tentam convencê-la da inadequação dessa amizade que poderia prejudicar principalmente suas relações no universo social ao qual pertencia. Ricardo, consciente da impossibilidade de união entre eles, sofre com essa ruptura e com a percepção de toda uma estrutura de segregação social e racial sofrida desde a infância.

Para além da segregação racial, há também na narrativa uma fronteira física entre os jovens, o asfalto, marcando a segregação social e solidificando a divisão dos amigos que agora precisam afastar-se. Marina pertence à classe média, à parte desenvolvida da cidade na qual o asfalto chegou junto com o progresso; o que não aconteceu nos bairros pobres da cidade, os “musseques”, os chamados “bairros negros” nos tempos do colonialismo, periferia da cidade na qual vivem Ricardo e sua família.

III. Clímax: Há uma discussão em que Ricardo, exaltado, grita com Marina ao lembrar dos tempos de criança, quando já sofria o preconceito velado da família dela, quando “servia de palhaço à menina”, ele um “pretinho muito limpo e educado”, lembrando os dizeres da mãe da garota. Marina foge para casa com os olhos marejados, Ricardo atravessa a rua e volta para casa e para o “seu mundo”.

IV. Desfecho (desenlace ou conclusão): Ao remoer as lembranças da infância com a amiga e os anos que passaram juntos, Ricardo sente a necessidade de falar-lhe, atravessa a fronteira, salta o muro da casa e a chama na janela. Um policial vê a cena e o aborda, Ricardo foge – “o medo do negro pelo polícia” - mas ao saltar o muro escorrega e bate a cabeça pesadamente na aresta do passeio. As luzes das casas se acendem e ouve-se “o grito loiro da menina de tranças”. (VIEIRA, 2007, p. 43-44).

Observando a dinâmica causa-consequência do enredo, percebemos tratar-se de uma narrativa que apresenta traços verossímeis, na qual os eventos, embora perturbadores, são orientados por uma plausibilidade. Dois jovens, amigos desde a infância e que frequentam o mesmo colégio, precisam afastar-se para obedecer às convenções sociais discriminatórias e excludentes, as quais tanto o jovem negro quanto a menina branca não conseguem superar.

Segundo os critérios de análise dos elementos da narrativa propostos por Gancho (1991, p.12), Ricardo, personagem principal, redonda, apresenta uma variedade maior de características, sendo elas físicas, psicológicas, sociais e ideológicas. Ao se analisar uma personagem redonda, deve-se considerar o fato de que ela muda no decorrer da história, como Ricardo, que na

passagem da infância para a adolescência passa a perceber que no discurso da mãe de Marina perpassa a fala de uma sociedade que não o aceita e quer manter distâncias bem definidas, a personagem agora mais madura, relembra a infância em que fora feliz, em um tempo em que as diferenças étnicas e sociais não constituíam uma barreira, sofrendo no presente de maneira mais contundente as consequências da divisão entre os mundos dos brancos e dos negros, dos ricos e dos pobres.

Marina, a garota loira de laços vermelhos, de classe média, protegida pela mãe, caracteriza-se como personagem plana, com atributos facilmente identificáveis para o leitor, marca-se por uma linearidade no que se refere à relação entre os atributos que caracterizam o seu ser (sua psicologia) e o seu fazer (suas ações). (FORSTER, 1974). Marina ressent-se com os gritos inconformados do amigo, pois ela também sofre, sente-se pressionada a evitar qualquer contato com Ricardo, a vê-lo como uma ameaça ao seu futuro. No entanto, a subordinação às ordens da mãe e a sua figura autoritária entram em conflito com os seus sentimentos pessoais, somando-se a certo grau de incompreensão dos preconceitos sociais e raciais que separam o seu mundo e do amigo:

– Ricardo – disse a menina das tranças loiras – tu dissestes isso para quê? Alguma vez te disse que não era tua amiga? Alguma vez que te abandonei? Nem os comentários das minhas colegas, nem os conselhos velados dos professores, nem a família que se tem voltado contra mim... (VIEIRA, 2007, p. 40-41).

Depois da discussão com Ricardo, a garota rasga uma fotografia dos dois, atira-se na cama e mergulha em processo mental no qual dá vazão aos seus pensamentos e questiona a si própria em razão da situação dramática que vive. Nesse processo, chamado de monólogo interior, a personagem dialoga consigo mesma, “sem perder o controle de sua consciência ou as relações de causalidade que regem a noção usual de lógica presente no cotidiano.” (FRANCO JÚNIOR, 2019, p.51). Observamos no final do excerto o uso do discurso indireto livre, evidenciando o processo de reflexão da personagem:

Fugiu para o quarto. Bateu com a porta. Em volta o aspecto luminoso, sorridente, o ar feliz, o calor suave das paredes cor-de-rosa. E lá estava sobre a mesa de estudo “... Marina e Ricardo – amigos para sempre”. Os pedaços da fotografia voaram e estenderam-se pelo chão. Atirou-se para cima da cama e ficou de costas a olhar o tecto. Era ainda o mesmo candeeiro. Desenhos de Walt Disney. Os desenhos iam-se diluindo nos olhos marejados. E tudo se cobriu de névoa. Ricardo brincava com ela. Ela corria feliz, o vestido pelos joelhos, e os caracóis loiros brilhavam. Ricardo tinha uns olhos grandes. E subitamente ficou a pensar no mundo para lá da rua asfaltada. E reviu as casas de pau-a pique onde viviam famílias numerosas. Num quarto como o dela dormiam os quatro irmãos

de Ricardo... por quê? Porque é que ela não podia continuar a ser amiga dele, como fora em criança? Porque é que agora era diferente? (VIEIRA, 2007, p. 41-42)

Esse processo é interrompido pela fala da mãe “– Marina, preciso falar-te”. No diálogo com Marina, a mãe tenta isentar-se da culpa pela separação dos amigos, alegando a preocupação com os comentários alheios sobre a imagem da filha. No entanto, no seu discurso há incompletudes na fala que se intenciona manter-se isenta de julgamentos, mas que não demora a revelar o tom racista, o que podemos observar também pelo uso das reticências:

Marina, já não és nenhuma criança para que não compreendas que a tua amizade por esse... teu amigo Ricardo não pode continuar. Isso é muito bonito em criança. Duas crianças. Mas agora... um preto é um preto... As minhas amigas todas falam da minha negligência na tua educação. Que te deixei... Bem sabes que não é por mim! (VIEIRA, 2007, p. 42)

O tempo é um elemento fundamental nesse discurso narrativo, há marcações temporais objetivas, muitas delas referentes ao período da infância, quando as relações de amizade entre os dois não despertavam os olhares discriminatórios e ainda não havia uma separação geográfica entre ricos e pobres. Citamos algumas dessas referências temporais como “nossa infância”, “quando eu era teu amigo”, “quando ainda não havia a fronteira de asfalto”, “bons tempos”, “do tempo em que não havia perguntas, respostas, explicações”, “quando brincávamos, em criança”. Essas marcações objetivas vinculam-se ao tempo cronológico bem definido no passado, mas remetem a um tempo psicológico porque se tratam do tempo da experiência subjetiva da personagem, caracterizam o “tempo vivencial” dela, o modo como experimentou as emoções no contato com os fatos objetivos e também suas memórias e expectativas. (FRANCO JÚNIOR, 2019, p.49). Essas memórias estão ligadas à formação da identidade de Ricardo, assombrada desde a infância por ações e discursos discriminatórios: “– Marina, lembras-te da nossa infância? [...] E tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos a barra do lenço ou às escondidas? Quando eu era teu amigo Ricardo, um pretinho muito limpo e educado, no dizer da tua mãe?” (VIEIRA, 2014, p. 40). “A minha mãe era a tua lavadeira. Eu era o filho da lavadeira. Servia de palhaço a menina Nina [...]. Não era assim que te chamavam? – gritou ele.” (VIEIRA, 2007, p. 41).

Segundo Franco Júnior (2019, p. 48-49), o espaço na narrativa compreende o conjunto de referências de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identificam o(s) lugar (es) onde se

desenvolve a história. Ele se caracteriza pela tridimensionalidade que situa o lugar, ações, personagens e onde as situações são realizadas. De acordo com Gancho (1991, p. 17), o termo espaço, de um modo geral, só explica o lugar físico onde ocorrem os fatos da história; para designar um estado psicológico, social, econômico etc., empregamos o termo ambiente, a “atmosfera” que se estabelece entre as personagens nas situações narrada. “O ambiente é o que caracteriza determinada situação dramática em determinado espaço, ou seja, ele é resultado de determinado quadro de relações e ‘jogos de força’ estabelecidos, normalmente, entre as personagens que ocupam determinado espaço na história.” (FRANCO JÚNIOR, 2019, p. 48).

No conto, a fronteira de asfalto divide a cidade em dois extremos, o bairro dos brancos, modernizado com seus passeios, árvores com flores violeta, rua asfaltada, aspecto luminoso e varandas, o espaço de Marina. Do outro lado, o espaço reservado aos menos favorecidos, os negros, a classe trabalhadora, que só deveria atravessar o asfalto para estar a serviço daqueles com mais recursos financeiros, o espaço de Ricardo, contestador desses limites, com a ousadia de atravessar a fronteira, mas ciente que as diferenças iam muito além das geográficas, eram mundos distintos:

Virou os olhos para o seu mundo. Do outro lado da rua asfaltada não havia passeio. Nem árvores de flores violeta. A terra era vermelha. Piteiras. Casas de pau-a-pique à sombra de mulembas. As ruas de areia eram sinuosas. Uma tênue nuvem de poeira que o vento levantava cobria tudo. A casa dele ficava ao fundo. Via-se do sítio donde estava. Amarela. Duas portas, três janelas. Um cercado de aduelas e arcos de barril. (VIEIRA, 2007, p. 40).

A dicotomia entre os dois espaços, a periferia de terra vermelha onde uma nuvem de poeira cobria tudo, e as ruas asfaltadas e arborizadas transmitem para a narrativa o ambiente de segregação vivido em espaços africanos colonizados por Portugal, durante a colonização e depois dela; o relacionamento interracial só foi permitido quando a proximidade entre os dois justificava-se pela inocência infantil. Quando cresce, a insistência de Ricardo em “cruzar” os limites estabelecidos entre brancos e negros resulta em punição, o rapaz, confundido com um ladrão, é morto por um policial quando procura por Marina em sua casa, no lado da fronteira dos brancos.

De acordo com Franco Júnior (2019, p. 49), a ambientação, o modo como o ambiente é construído pelo narrador, identifica também o trabalho de escrita do autor do texto, as escolhas que ele faz para construir deste ou daquele modo os ambientes. No conto “A fronteira de asfalto” observa-se a formação de grupos semânticos que sugerem um trabalho com a materialidade

linguística do texto, mencionando palavras e expressões que marcam as oposições entre os dois mundos, o asfaltado e o periférico. Destacam-se como parte do grupo semântico representativo do lado desenvolvido da fronteira: “árvores de flores violeta”, “a ponta do passeio”, “quintal da casa”, “rua asfaltada”, “o quarto de aspecto luminoso”, “o ar feliz”, “o calor suave das paredes cor-de-rosa”, “a mesa de estudo”, “a cama”, “a colcha”, “o candeeiro”, “o pavimento”, “os desenhos de Walt Disney”, “o liceu”, “o pequeno muro”, “o quintal”, “a varanda”, “a aresta do passeio”. O ambiente é limpo, organizado, colorido, em uma atmosfera mais acolhedora. Sobre as escolhas semânticas representativas da periferia da cidade destacamos: “seu mundo” (de Ricardo), “terra vermelha”, “piteiras”, “casas de pau-a-pique”, “mulembas”, “ruas de areia sinuosas”, “nuvem de poeira”, “casa ao fundo”, “cercado de aduelas”, “arcos de barril”, “emaranhado”, “famílias numerosas”, “mancha escura”, “casas de zinco”. O ambiente sugere aspereza e sujeira. A oposição entre as atmosferas construída pela organização textual ressalta as diferenças nitidamente marcadas pela fronteira e os elementos linguísticos selecionados são relevantes no processo de interpretação.

Há também na materialidade linguística do conto uma seleção lexical que faz referência a elementos da natureza, “flores violeta”, “neve”, “quintal”, “terra vermelha”, “lua”, “folhas secas”, “árvores do passeio”. Em alguns momentos esses elementos acompanham os movimentos dramáticos da narrativa, como quando a personagem principal atravessa a fronteira a fim de falar com Marina, “a lua punha uma cor crua em tudo, as folhas secas rangem debaixo de seus pés”. Na tensão do desfecho em que Ricardo bate pesadamente a cabeça e ouve-se o grito da menina “estava um luar de aço. A lua cruel mostrava-se bem” (VIEIRA, 2007, p. 43-44). O luar de aço pode representar a dureza da desigualdade, o aço dos grilhões da escravidão. Fechando a tensa ambientação, o corpo do garoto fica estendido sobre as flores violetas das árvores do passeio e ao fundo, os cajueiros, árvores típicas dos musseques, se curvam e estendem a sombra retorcida na direção do jovem, momento em que a natureza de ambos os espaços se aproxima para acolher o corpo de Ricardo.

O texto ainda explora vários recursos táteis, sonoros e visuais na composição dos ambientes por meio de experiências sensoriais percebidas pelo leitor em excertos como:

Deu por si a atravessar a fronteira. Os sapatos de borracha rangiam no asfalto. A lua punha uma cor crua em tudo. Luz na janela. Saltou o pequeno muro. Folhas secas rangeram debaixo dos seus pés. O *Toni* rosnou na casota. Avançou devagar até a varanda, subiu o rodapé e bateu com cuidado. (VIEIRA, 2007, p. 43).

Em alguns momentos o recurso da sinestesia compõe as descrições e ilustra o uso poético das palavras, como em: “o aspecto luminoso, sorridente”, “o calor suave das paredes cor-de-rosa”, “a lua punha uma cor crua em tudo”, “na noite ficou o grito loiro da menina de tranças”, “estava um luar azul de aço”. Esses recursos linguísticos integrantes da materialidade textual devem ser explorados no planejamento das atividades que serão apresentadas no volume II, nas propostas de atividades.

Em “A fronteira de asfalto”, Luandino Vieira aborda a realidade de um país com diversos problemas sociais, preconceitos raciais e de classe decorrentes do processo de colonização, para isso o lugar de fala é de um garoto negro em um cenário de modernização excludente e de conflitos em razão de diferenças étnicas e de classe. Apesar da tensão pungente que os temas provocam, não fica em segundo plano no trabalho do autor a preocupação com a forma, como podemos observar nas escolhas semânticas realizadas.

#### 3.4 ANÁLISE DO CONTO “NÓS CHORAMOS PELO CÃO TINHOSO”, DE ONDJAKI E O DIÁLOGO INTERTEXTUAL COM “NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO, DE LUÍS BERNARDO HONWANA.

“Nós choramos pelo Cão Tinhoso” difere-se dos demais textos selecionados para a intervenção didática, pois nele há um intenso diálogo intertextual com o conto “Nós matamos o Cão-Tinhoso”, de Luís Bernardo Honwana. No conto de Ondjaki percebemos a partir do olhar do narrador uma revisão das memórias, individuais e coletivas por meio do ato da leitura. Por essa especificidade, optamos por iniciar a análise do conto não pelos elementos da narrativa que o compõem, como estávamos procedendo, mas por uma breve retomada do enredo do conto de Honwana, referenciado por Ondjaki em “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” e publicado em 1964, na Moçambique ainda colonial. Nessa coletânea de contos *Nós matamos o Cão Tinhoso*, obra única do autor, o sujeito da enunciação é o homem moçambicano que denuncia os problemas da colonização e aponta para um projeto de independência nacional.

Na história moçambicana “Nós matamos o Cão-Tinhoso” o narrador é um garoto, Ginho, que faz parte da “malta”, um grupo de doze rapazes que costumavam andar juntos pela comunidade. Um dia, no clube, em meio a um jogo, o Senhor Administrador da comunidade e o

Doutor da Veterinária decidem eliminar um cão. O veterinário delega a incumbência aos garotos, com o pretexto de ser uma grande tarefa, só realizável por um grupo tão “fixe”<sup>6</sup> como o deles, mas que deveria ser feita em segredo: matar o Cão Tinhoso, um velho cão, debilitado e com feridas aparentes, que causava repulsa nas pessoas ao transitar nos espaços públicos. A narrativa faz uma descrição minuciosa do animal, em especial do olhar do cão, em uma recorrente referência: “O Cão-Tinhoso tinha uns olhos azuis que não tinham brilho nenhum, mas eram enormes [...] Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer.” (HONWANA, 1980, p.5).

Rejeitado, inclusive pelos outros cães, tinha sempre muitas moscas rodeando-o e pousando nas crostas de suas feridas. Ninguém lhe passava a mão, a não ser a Isaura, que dividia seu lanche e carinho com o cão. Isaura era a mais velha da segunda classe, não brincava com as outras meninas e sofria com as ofensas verbais dos colegas e da professora: “A Senhora Professora já tinha dito que ela não regulava lá muito bem [...] zangava-se por ela não saber nada e dar erros na cópia, e dizia-lhe que só não lhe dava reguadas porque sabia que ela não tinha tudo lá dentro da cabeça.”. (HONWANA, 1980, p.8).

Apesar da rejeição física a que era submetido, no plano do imaginário infantil o Cão Tinhoso também é descrito como um herói; Quim, um dos garotos da malta, conta a história da fuga do cão de uma das maiores atrocidades da história, a bomba atômica:

O Quim disse-me isso de o Cão-Tinhoso ser muito velho quando um dia o vimos a bocejar sem dentes na boca. Foi nesse dia que me contou a história da bomba atômica com os japoneses pequeninos a morrer todos que era uma beleza e o Cão-Tinhoso a fugir depois de ela rebentar e a correr uma distância monstra para não morrer. O Quim não me contou a história toda logo de uma vez e disse que só a acabava se eu me portasse bem lá dentro, na prova. Eu passei-lhe quase toda a prova mas a Senhora Professora topou e deu-lhe oito reguadas no rabo. (HONWANA, 1980, p.7).

Contudo, mesmo diante do suposto ato heróico do animal e sob os protestos de Isaura, os garotos levam o cão à estrada do Matadouro. O narrador da história, Ginho, também gostava do animal, mas, pressionado pelos amigos, decide participar da morte do cão, porém, na última hora se arrepende, já sem chances de conseguir alterar a situação.

---

<sup>6</sup> Fixe: [Portugal, Informal] Que ou quem inspira simpatia (ex.: *os teus colegas são fixes*). [Equivalente no português do Brasil: legal.] = PORREIRO, SIMPÁTICO. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/fixe>>. Acesso em 20 ago. 2019.

A menção ao mesmo espaço se reproduz nas duas narrativas: a sala de aula. Em Honwana, em diversas situações, os garotos e Isaura são apresentados no cotidiano escolar; no texto de Ondjaki a trama acontece na sua totalidade no espaço escolar, e em uma situação específica: uma aula de Português que tem como atividade a leitura do conto de Honwana.

Paul Ricouer (2007, p. 131), ao abordar as teses de Maurice Halbwachs sobre a memória coletiva, afirma que o movimento dos livros, histórias e Histórias no cotidiano da escola confere a esse espaço a função de formadora de memórias. Nos termos do autor, “a sala de aula é um lugar privilegiado de deslocamentos de pontos de vista da memória”.

E é justamente a partir das memórias escolares de um garoto, aluno da oitava classe da escola Mutu Ya Kevela, em Luanda, que o conto de Ondjaki principia, e sem demora conhecemos o conflito da narrativa: o desafio de ler um conto triste, duro, em voz alta para a turma toda, e sem chorar, o conto “Nós matamos o Cão-Tinhoso”.

Na introdução do conto o garoto, apelidado de Jacó pelos colegas de classe, narra um fato passado acontecido “no tempo da oitava classe, na aula de português”. (ONDJAKI, 2010, p. 98). A professora selecionou alguns alunos para a leitura em voz alta de um texto muito conhecido em Luanda, “Nós matamos o Cão-Tinhoso”. O garoto recorda-se de ter lido esse texto há dois anos e ainda lembrava-se de tudo, das personagens Ginho e Isaura, do cão com feridas penduradas, dos olhos do cão, da pressão de ar: “E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado”. (ONDJAKI, 2010, p. 98).

No desenvolvimento do conto o garoto descreve como se desenrola a leitura do conto de Honwana na sala de aula. Nesse momento elementos dos dois contos vão sendo apresentados, o sofrimento do Cão Tinhoso, o grupo de garotos que tinham recebido ordem de matar o cão, a menina Isaura que tentava protegê-lo, o Ginho que se torna cúmplice da morte do cão, mesmo sofrendo com isso. O narrador parece recriar a tensão dramática do conto de Honwana ao comparar a cruel missão designada à malta de matar o Cão Tinhoso, com a tarefa dada pela professora, ler o conto em voz alta, para toda a classe:

Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais [...]. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto. Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de

pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso. (ONDJAKI, 2010, p. 99-100).

O conto chega ao seu clímax quando Jacó fica responsável por ler o trecho em que se encontra também o clímax do conto de Honwana: quando os garotos, depois de muita discussão e hesitações matam o cão. No texto de Ondjaki:

Ela mandou-me continuar. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que estar atento ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou. Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso. Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro. (ONDJAKI, 2010, p.103).

No desfecho, o narrador apenas olha as nuvens e relembra que na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.

Na realização da análise interpretativa do conto, procuramos nos ater apenas aos aspectos linguísticos e literários que servirão de parâmetro para as atividades práticas que serão construídas com os alunos. Trata-se de um texto bastante complexo pelo entrelaçamento de questões políticas, sociais e literárias, no entanto o objetivo da análise não é esgotar o assunto, mas procurar explorá-lo respeitando a fase de aprendizagem dos alunos e a sua trajetória como leitores literários, prevendo de antemão que a leitura do conto de Honwana deve anteceder à leitura do conto de Ondjaki, e sua realização deverá ser mediada pelo professor, pois se trata de um texto longo, com riqueza de detalhes e vocabulário novo para os alunos/leitores; e, em certa altura o texto torna-se intencionalmente lento e angustiante, ponto que trabalharemos posteriormente.

Como mencionado anteriormente o conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” foi construído por meio de um diálogo intertextual, mas que vai para além da tessitura verbal, o processo dialógico contempla a questão política e histórica. A história do Cão Tinhoso pode ser entendida como uma metáfora do povo moçambicano anterior ao processo de revolução que o levou à independência. O cão representa a condição do homem moçambicano, impotente, inferiorizado e maltratado por seus opressores.

Logo, está cheio de significados a escolha, por parte da “camarada” professora, da leitura desse texto “muito conhecido em Luanda”. O narrador, um menino da oitava classe, apelidado

pelos colegas de Jacó, recorda-se da experiência de ter lido o texto há dois anos e de como, mesmo com uma leitura silenciosa, como fora solicitado pela professora naquela época, o texto tinha detalhes que atrapalhavam o leitor, provavelmente por estar recordando-se do primeiro contato com o texto, e pelas memórias relacionadas ao sofrimento do animal, a angústia de Isaura ao ouvir os tiros, e de Ginho, na tentativa tardia de salvar o cão.

O texto principia pela abordagem de uma especificidade estética da literatura, a capacidade de instigar a revisão de memórias, pessoais ou de um coletivo, e de participar na construção de identidades dos sujeitos por meio da leitura literária, nesse caso por meio do gesto da releitura. Segundo Gama-Khalil (2012, p. 9), o gesto da releitura, como aparece sugerido: “Não é um gesto repetitivo e automatizado, todavia, ininterruptamente novo, abalizado por novas visões que são propiciadas pela tessitura intersticial e polissêmica do texto literário. A releitura é prenhe de memórias”.

O narrador declara-se “atrapalhado” pela perspectiva da releitura, pois vai precisar resignificar tudo aquilo que já vivenciou por meio da leitura há dois anos: “um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura [...]” (ONDJAKI, 2010, p. 98). O narrador vai deixando mais evidente ao leitor fragmentos de sua memória afetiva: “O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha feridas penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso”. O reencontro do garoto com o texto, agora dois anos mais velho, é reordenado por uma nova maneira de enxergar o mundo e a si mesmo.

Ao ser escolhido pela professora para fechar a leitura do texto, Jacó sentia-se premiado e castigado ao mesmo tempo: normalmente o desfecho ficava para o aluno que lia realmente bem, mas agora havia um desafio maior: ler a parte mais triste da história sem chorar.

Em vários momentos as narrativas de Honwana e Ondjaki se cruzam, ao ser escolhido para ler o trecho em que os garotos já não têm pena do Cão Tinhoso, o narrador/leitor Jacó, mais amadurecido, reconhece na incumbência da leitura uma tarefa semelhante à recebida pelos garotos da malta, uma responsabilidade carregada de sofrimentos:

Se calhar é isso, eu estava mais crescendo na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto. (ONDJAKI, 2010, p. 100).

E nessa intersecção de sentimentos e ideias entre os textos o sofrimento não só do cão, mas das crianças é evidenciado. Os garotos de Honwana cometem o crime induzidos por adultos

que os convencem de estar fazendo uma tarefa de “homens”. Pressionados por um sistema violento e machista, não ouvem os pedidos de Isaura e Ginho para se poupar o cão. Os adolescentes do conto de Ondjaki estão mais sensíveis e solidários ao sofrimento da vítima, mas ainda são atingidos pela imposição de suplantar as emoções: “quem chorar é maricas então”/ “Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes” (ONDJAKI, 2010). Embora negado e proibido, o choro é evidenciado na troca do verbo que dá título ao conto escrito há mais de quarenta anos: “matar” o Cão Tinhoso por “chorar” pelo Cão Tinhoso. Segundo Ana Mafalda Leite (2012, p.154), o projeto da escrita colonial é investigar, reler e reescrever a empresa histórica e ficcional. “Essas manobras subversivas, além da construção da inscrição territorial-cultural-nacional, são características dos textos pós-coloniais”.

A opressão no ambiente escolar também é ilustrada no conto de Ondjaki, caracterizada pelas alcunhas que recebiam os alunos por parte de seus colegas de classe: “aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estiga (ridicularização) violenta, muitos relacionados a nomes de animais”.

Pode-se considerar que há um paralelo entre as personagens de ambos os contos: A professora, que dá a ordem de leitura com o senhor administrador e o veterinário que delegam aos garotos a missão de dar cabo do cão; Jacó e Ginho, ambos garotos que narram as histórias e se compadecem do sofrimento do animal; os alunos da sala de aula de Jacó e os meninos da malta, incumbidos de uma difícil tarefa. Esse cruzamento de personagens ultrapassa os limites entre realidade e ficção, ou pelo menos, o limite entre os dois textos ficcionais distintos. O texto de Ondjaki principia com uma dedicatória “Para Isaura. Para Luís B. Honwana”. O autor do texto publicado em 1964 é referenciado por sua obra emblemática, mas também Isaura, personagem que ultrapassa o plano do ficcional e é homenageada pelo autor angolano.

Nessa interlocução literária recria-se a recorrente menção aos olhos do Cão Tinhoso. No clímax do conto de Ondjaki a descrição dos olhares das personagens ficcionais se mistura com o olhar do Olavo, estudante da classe de Jacó que ameaçou chamar de maricas a quem chorasse durante a leitura: “Os olhos do Ginho. Os olhos de Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.” (ONDJAKI, 2010, p. 103). O garoto Jacó adiava o término da leitura, pois um peso lhe atrapalhava a voz, tinha que estar atento ao texto e as lágrimas, o sinal demorava a tocar para a saída, e se aproximava a leitura do excerto em que o cão é morto. No texto de Honwana a

descrição dos acontecimentos que antecedem a morte do cão é lenta e angustiante: as desavenças entre os garotos, as oscilações de Ginho, as provocações dos garotos quando ele confessa ter medo de atirar por causa dos olhos do cão, o sofrimento de Ginho e do Cão Tinhoso, o desespero de Isaura ao chegar tarde demais e não conseguir salvá-lo. Toda essa minuciosa narração ultrapassa o plano textual e na mais tênue descrição das emoções, ao menos incomoda o leitor, que vive a angústia de desejar logo o desfecho, como se com ele o sofrimento do cão findasse.

A menção ao comportamento da turma no desfecho da leitura de Jacó é cheia de significados: cinquenta e dois adolescentes que permanecem em silêncio “como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro. Olhei as nuvens. Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.” (ONDJAKI, 2010, p. 103). Como se os alunos, dando-se conta agora do crime cometido, estivessem fragilizados por suas emoções e pela tomada de consciência da(s) injustiça(s) cometidas.

#### 4. POLÍTICAS DE IDENTIDADE E O CONCEITO DE INDÍGENA NO ESTADO COLONIAL

O projeto colonial do Estado Novo<sup>7</sup> português procurou categorizar e hierarquizar aqueles que habitavam as sociedades africanas ocupadas, estabelecendo julgamento de valor como civilizados e não civilizados, estipulando assim uma hierarquia em termos de cidadania.

As categorias sociais significativas eram a dos colonos portugueses, indígenas e assimilados. Dos colonos portugueses e seus descendentes, considerados automaticamente cidadãos portugueses, se esperava servir de inspiração para os demais habitantes da colônia. (CABAÇO, 2009)

Nos termos de Cabaço (2009, p. 111-112) no Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique procura-se abranger as situações “especiais” dos nativos. O Decreto-lei n. 39.666, publicado pelo Estatuto em 1953, contempla a situação dos *indígenas*, indivíduos de *raça negra ou seus descendentes* que “[...] tendo nascido e vivendo habitualmente nelas (em Angola, Guiné e Moçambique), não possuam *ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais* pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses”. Segundo o autor, o artigo ainda reitera a obrigação do Estado de promover a educação do indígena pelo ensino e pelo trabalho para a transformação dos seus usos e costumes primitivos. “A aquisição de hábitos e aptidões de *trabalho* constitui uma das prioridades do ensino especialmente destinado aos indígenas”.

Juridicamente, cria-se então a categoria dos “assimilados”, estaria apto a receber esse “título” o africano que incorporasse práticas sociais, culturais e linguísticas portuguesas, inclusive era necessário que o indivíduo falasse corretamente a língua portuguesa, conforme se verifica nos documentos oficiais da época. Dessa forma, observamos no período colonial a hierarquização de três grupos: os brancos (não indígenas) portugueses e seus descendentes, gozando de plenos direitos de cidadania; os “assimilados”, negros que sabiam ler e escrever português e gozavam, ao menos teoricamente, dos mesmos direitos dos brancos; e os negros “indígenas” que não possuíam direitos de qualquer espécie face à lei portuguesa. (CABAÇO, 2009, 108-109)

---

<sup>7</sup> Com o golpe de Estado de 28 de maio de 1926 em Portugal, a República foi substituída pela Ditadura Nacional, que abriu caminho à instauração, por Salazar, do Estado Novo que teve como contrapartida a implementação de uma nova política colonial e na consequente reconstrução do chamado império ultramarino português. Esse regime vigorou no país até 1974. (CABAÇO, 2009, p. 109)

Em função dessa classificação os indígenas passariam por um processo civilizatório, sob responsabilidade educacional sobretudo das Igrejas, enquanto os assimilados estariam *aos cuidados* do Estado, pois tendiam a *tornar-se cidadãos* futuramente.

#### 4.1 IDENTIDADE SOCIAL NO ESTADO COLONIAL: OS ASSIMILADOS

Em um dos capítulos de seu livro *Literaturas africanas de expressão portuguesa*, Manuel Ferreira (1987, p. 14) lembra que há duas grandes linhas quando se pensa em literaturas africanas, a literatura colonial, a partir de uma perspectiva eurocêntrica em que o homem negro aparece marginalizado ou coisificado e, em raras situações, visto de maneira paternalista, traços, que segundo o autor impedem a inclusão dessas obras como literatura africana de expressão portuguesa. Já as literaturas africanas são o inverso da literatura colonial. O universo africano é “saneado” da visão exótica e folclorista, e o negro “revestido de um solidário tratamento literário” preenchendo os espaços da enunciação como sujeito do enunciado que o molda com os ingredientes significativos e representativos da especificidade africana.

Russel Hamilton (1975, p. 16) nos lembra que ao falarmos de literatura africana escrita em língua portuguesa, temos de partir da noção histórica do choque cultural como um fator determinante na consciência daqueles que produziam essa literatura aculturada.

Segundo o autor (HAMILTON, 1975, p. 20), aculturação, no seu sentido primário, refere-se a um fenômeno resultante da simbiose de costumes, valores e línguas, sem a predominância de uma cultura sobre a outra, já no caso “da dominação de uma cultura sobre a outra levada pela força, a aculturação é um subterfúgio e um meio de exploração destinado a manter a relação dominante/dominado”. Tal definição nos remete ao passado colonial de Angola e Moçambique e à relação de superioridade *versus* inferioridade entre dominantes e dominados, com raízes no racismo presente nos conceitos de “missão evangelizadora” e posteriormente “missão civilizatória” da política expansionista portuguesa.

Enquadrado nessas ideologias, o colonialismo lusitano adotou uma política assimilacionista para as suas colônias na África. Segundo Cabaço (2009, p. 106), “a assimilação, no decurso da história colonial lusitana, nunca foi um conceito elaborado e consolidado, sempre se adequou às necessidades do momento, dialogando com outras experiências da colonização europeia”. Nas palavras do autor “A “*assimilação* unificadora” resultara do exercício jurídico da

igualdade dos homens perante o direito no quadro de uma visão liberal, inspirada no iluminismo francês. Era o princípio ao qual se deveria adequar à realidade.”.

Partindo do princípio de que as experiências cotidianas dos indivíduos com o outro contribuem para a formação da sua identidade, é de suma importância o papel assumido pelo Estado colonial na “formação” da identidade dos assimilados angolanos e moçambicanos. De um lado havia os indígenas, entendidos como homens e mulheres negros desprovidos de “civilidade” e, como tal, deveriam estar sob a tutela do Estado; do outro lado está o assimilado, que segundo a definição oficial havia “superado” a condição de indígena, tornando-se um cidadão português.

No entanto, sua condição era ímpar. Não era um cidadão igual ao colono português, era legalmente não indígena, mas socialmente discriminado, assim, sua origem africana reconhecia nos costumes da tradição indígena um elo para a construção da sua identidade, diferenciando-se do colono português, com quem dividia a nacionalidade, mas não o mesmo grau de cidadania. Nos termos de José Luís Cabaço, (2009, p. 115) a concepção portuguesa de assimilação teve sempre um pendor ético-católico. A partir do Ato Colonial, produzir portugueses entre as populações coloniais era subtrair indígenas dos usos e costumes tradicionais, ensinando-os a viver como bons católicos, o que era função das missões; e disciplinando-os pela experimentação do trabalho, função do governo da colônia.

Lembrando que o título de assimilado era importante para os colonos que desejavam disputar empregos qualificados e posições mais próximas às esferas econômicas e institucionais. Assim, a colônia contava com cidadãos portugueses de origem, indivíduos que saíam de Portugal e se instalavam nas colônias e “sujeitos jurídicos” cujo acesso à cidadania seria gradualmente concedida pelo Estado. Em síntese, os portugueses nascidos em Portugal e também seus descendentes obtinham a nacionalidade portuguesa, enquanto os nativos de Moçambique passavam pelo processo de assimilação regulamentado pelo Estado.

Segundo Cabaço (2009, p. 113-114), em 1953 é publicado o Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique regulamentando os textos legais anteriores e uniformizando os critérios para o “alvará de assimilação” como proposta política de identidade. Assim o candidato à categoria de assimilado deveria atender aos seguintes critérios cumulativos para solicitar a condição de cidadão português: ter mais de dezoito anos; falar *corretamente* a língua portuguesa, exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo

fim; *ter bom comportamento* e ter adquirido a *ilustração e os hábitos* pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses; não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor. Atenta-se ao fato de que esta cidadania jurídica poderia ser revogada pelas autoridades administrativas. Pela assimilação o indígena obtinha o *status* de cidadão, mas permanecia socialmente subalterno. Com efeito, os assimilados quando comparados aos colonos portugueses, ocupavam posições menos influentes no mercado de trabalho e, conseqüentemente, tinham uma renda menor, e ainda eram proibidos de circular em certos espaços sociais, como clubes e agremiações.

Frantz Fanon (1964, p.47, apud CHAVES, 2004, p. 148) em seus trabalhos sobre as relações entre cultura e racismo aponta as estratégias de inferiorização dos colonizados como fundamentais para se justificar e perpetuar as desigualdades praticadas pelo colonialismo, ainda que o discurso difundisse as hipóteses de redução e de extinção dessas diferenças.

Analogamente, o poeta Agostinho Neto (2000, p. 51-52), em obra organizada por Pires Laranjeira (2000) aponta o defeito do chamado “assimilacionismo”, o qual deforma a realidade e falseia os problemas, como se toda a sociedade fosse composta por “indivíduos semelhantes à minoria de atribuídos sentimentos, maneiras de pensar e de agir que não são característicos de nossa gente”. Ainda nos termos do poeta angolano, que fala da parte de “nós, os chamados assimilados”:

Sabemos que “assimilado” é um indivíduo que se encontra entre dois mundos. Desenraizado, sem laços que o unam ao seu povo, sem a sua língua, sem os meios de realizar a sua vida conforme a sente, não se encontra também no mundo europeu, cujos costumes adoptou, cuja língua fala, cujos hábitos pratica, sem que todas essas características culturais sejam de facto sentidas, sem que façam parte do seu eu. Pratica-as muitas vezes com repulsa. É o homem marginal dos antropólogos, tendendo a constituir um agrupamento isolado, culturalmente mestiço, flutuante entre dois povos, entre duas culturas, aos quais não se pode ligar.

Em síntese, o projeto de assimilação portuguesa como proposta política de identidade chega ao fim com a abolição do indigenato em 1961, e até em meados de 1974 ocorrem mudanças no cenário identitário do Estado colonial que levaram à revisão das políticas identitárias, ao menos na esfera jurídica. Frente a vários fatores, como a pressão das Nações Unidas para que Portugal descolonizasse seus territórios e revissasse a segregação jurídica, assim como o isolamento internacional, os movimentos de libertação de cunho cultural, econômico e político liderados, sobretudo, por representantes assimilados, levaram aos conflitos de

descolonização das colônias portuguesas, concretizadas em 1961, em Angola, e 1964, em Moçambique. Nas literaturas africanas de língua portuguesa percebe-se o desejo de reconstrução de uma identidade alterada pelo longo e violento processo de colonização.

Segundo Zilá Bernd (1992, p. 13), a partir dos anos 1960, o conceito de identidade individual passa ao de identidade cultural (coletiva), “tornando-se recorrente no domínio dos estudos literários a partir do momento em que as literaturas minorizadas no interior dos campos literários hegemônicos recusam a classificação de literaturas periféricas, conexas e marginais [...]”. As literaturas emergentes, ainda próximas de seu passado colonial, como das jovens nações africanas, desempenham um papel fundamental na elaboração da consciência nacional. Nos termos da autora:

Igualmente, as literaturas dos grupos discriminados – negros, mulheres, homossexuais – funcionam como o elemento que vem preencher os vazios da memória coletiva e fornecer os pontos de ancoramento do sentimento de identidade, essencial ao ato de auto-afirmação das comunidades ameaçadas pelo rolo compressor da assimilação.

O essencial dessas literaturas é sua força de resgatar as formas onde subsistem as culturas de resistência, base da identidade cultural. No discurso literário produzido nestas circunstâncias desaparece o “eu” individual em favor do “nós” coletivo. (BERND, 1992, p. 14)

Ana Mafalda Leite (2003, p. 21) afirma que as literaturas africanas de língua portuguesa encontraram maneiras próprias de dialogar com suas tradições, intertextualizando-as no corpo linguístico, o que procura-se verificar na materialidade linguística dos contos selecionados para os estudos, tanto aqueles escritos ainda sob a dominação portuguesa como os produzidos no período pós-colonial.

## 4.2 IDENTIDADES NO PÓS-COLONIALISMO

O pós-colonialismo abarca correntes teóricas heterogêneas, compreendendo além da produção literária de nações em crescimento, também a produção de minorias que crescem cada vez mais e cujas contribuições artísticas e culturais têm sido examinadas com mais profundidade para que as suas particularidades não se percam no conjunto. Segundo Mata (2000, n.p.), estudos sobre o pós-colonialismo ainda discutem o alcance desta idéia: alguns a entendem como referente à situação em que vive(ra)m as sociedades que emergiram depois da implantação do sistema

colonial, enquanto para outros o “pós” do significante “colonial” refere-se a sociedades que começam a agenciar a sua existência com o advento da independência. Nesta acepção, o pós-colonial pressupõe uma nova visão da sociedade que reflete sobre a sua própria condição periférica, intentando adaptar-se à lógica de abertura de novos espaços.

De acordo com Hamilton (2000, p. 538-539) um dos estudos mais profundos sobre o assunto é de Kwame Anthony Appiah (1991) e tem como título um questionamento: *Is the Post- in Postmodernism the Post- in Postcolonial?* (Será que o pós- do pós-modernismo é o pós- do pós-colonial?). O autor chega à conclusão que há diferenças fundamentais entre os dois, no entanto, segundo Appiah o pós- dos dois termos significa um “gesto de abrir novos espaços”. Além do mais, o pós- do pós-colonialismo, igual ao do pós-modernismo, desafia as narrativas legitimadoras anteriores.

Hamilton (2000, p.547-548) traz à lembrança como nas últimas décadas do colonialismo prevalecia uma literatura de reivindicação cultural, protesto social e combatividade baseado em um grau de consciência de um escritor que se identificava como angolano, moçambicano, cabo-verdiano, guineense ou são-tomense. O que se verifica décadas após a independência é a inclusividade, tanto de escritores contemporâneos como aqueles da época colonial. Nos termos do autor:

Esta falta de limites restritivos atribui-se ao estado da pós-colonialidade como um processo de abrir novos espaços, de gerar novas estruturas trans-regionais, trans-nacionais, translinguísticas e, como consequência, trans-culturais. Os espaços geográficos, nacionais e culturais que constituem a comunidade de países de língua portuguesa também definem o conceito controverso e algo aberto, embora afetivo, da lusofonia.

Podemos pensar em duas significações principais para o conceito de pós-colonialismo. Primeiro, como um período histórico que se sucede à independência das sociedades colonizadas, e a segunda como um conjunto de ações práticas e discursivas que desconstruem a narrativa colonial escrita pelo olhar único do colonizador, procurando substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado, sujeito da enunciação, inserindo-se esse conceito nos estudos culturais e literários e nas suas representações identitárias.

Bhabha (2013, p.19) aponta como nossa existência hoje é marcada pela sensação de sobrevivência, “de viver nas fronteiras do “presente”, para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo pós: *pós- modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo...*

Se o jargão de nossos tempos - pós-modernidade, pós-colonialidade, pós-feminismo - tem algum significado, este não está no uso popular do "pós" para indicar sequencialidade - feminismo *posterior*- ou polaridade - *antimodernismo*. Esses termos que apontam insistentemente para o além só poderão incorporar a energia inquieta e revisionária deste se transformarem o presente em um lugar expandido e ex-cêntrico de experiência e aquisição de poder. (BHABHA, 2013, p. 24)

Para Hall, (2011, p. 102) o termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada época ou sociedade. O termo pós-colonial reveste-se de uma transcendência, isto é, ele faz uma releitura da colonização como parte de um processo global, com um caráter essencialmente transnacional e transcultural, e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global daquilo que são as grandes narrativas imperiais do passado centradas na nação.

Um segundo aspecto é que o conceito de pós-colonial incide diretamente sobre a sua recusa de uma perspectiva dualista do tipo *aqui e lá*, de um *então e agora*, de uma perspectiva como *em casa e no estrangeiro*. Para o autor o pós-colonial não é um período baseado em estágios ou épocas no modelo evolucionista, onde as antigas relações desaparecem definitivamente e outras novas aparecem para substituí-las. Desta forma, falar do pós-colonial não significa que o colonial tenha sido concluído, mas na configuração das novas relações de poder nas nações colonizadas, o colonial sobrevive através de seus efeitos secundários, na economia, política e cultura. (HALL, 2011)

O que é politicamente crucial é a necessidade de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” que iniciam novos signos de identidade e postos de inovação e contestação, na definição da própria ideia de sociedade. (BHABHA, 2013, p. 20). A identidade como um conceito análogo à alteridade, excluir o outro leva a uma visão redutora: “é impossível conceber o ser fora das relações que o ligam ao outro” (BERND, 1992, p. 15). Segundo a pesquisadora, no que diz respeito à identidade coletiva:

É preciso encará-la como um conceito plural: os conceitos estáveis de “caráter nacional” e “identidade autêntica” são modernamente substituídos por uma noção pluridimensional onde as identidades construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos de sua história se justapõem para construir um mosaico.

A história de sociedades africanas, como a angolana e moçambicana se mostra através de seu passado pré-colonial, colonial e da atual vivência no pós-colonialismo e se materializa

através de sua literatura e de seus grandes escritores, representantes de uma construção identitária, como vimos nas leituras de Luis Bernardo Honwana, Luandino Vieira, Mia Couto e Ondjaki. Entende-se a busca da identidade como processo em movimento de construção e desconstrução, “criando espaços dialógicos e integrando a trama discursiva”, concebido como continuidade, como “síntese inacabada”, e se revela “extremamente útil para iluminar a leitura de textos que, produzidos em situações de cruzamento e de dominação cultural, procuram reencontrar ou redefinir seu território”. (BERND, 1992, p. 16). A reflexão sobre esses conceitos é importante para iniciarmos a proposta de intervenção didática que envolve pesquisa direcionada sobre o continente africano, leitura e análise de contos produzidos no contexto colonial ou após as independências de Angola e Moçambique.

## 5. LITERATURA AFRICANA E ORALIDADES<sup>8</sup>

Tradicionalmente, a cultura africana sempre foi alicerçada na oralidade para a transmissão do conhecimento e manutenção de suas tradições. A oralidade dessas sociedades fortalece a ligação entre o homem e a palavra. A fala é considerada divina, pois é a força criadora. Para Hampaté Bâ (1982, p. 181) a tradição confere a *Kuma*, a Palavra, não só um poder criador, mas também a função dual de conservar e destruir, por essa razão a fala é o grande agente da magia africana. No entanto, a tradição oral africana não se limita a narrativas lendárias ou mitológicas, ela está ligada ao comportamento cotidiano das pessoas e da comunidade, aos fatos históricos que marcam a vida de uma sociedade. Ainda nos termos do autor:

Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que os povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente esse conceito infundado começou a desmoronar. [...] Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro do homem. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 181).

Os testemunhos de fatos passados conseguidos através das fontes orais são tão confiáveis quanto os testemunhos conseguidos através das fontes escritas, pois o testemunho, segundo Hampaté Bâ, “seja oral ou escrito, no fim não é mais que testemunho humano”. Portanto um não é melhor ou mais confiável que o outro, tem apenas a forma de transmissão diferente.

Segundo Leite (2014, p.17) a preocupação em legitimar um espaço próprio das literaturas africanas em oposição às europeias levou a pressupostos teóricos que revelam algumas fragilidades, como o uso da oralidade como característica da africanidade textual. A oralidade nas culturas africanas é uma característica dominante, mas não é a única, nem se trata de uma exclusividade. Essa predominância é resultante de condições materiais e históricas e não um resultado da “natureza africana”. “Muitos críticos partem do princípio de que há algo ontologicamente oral em África, e que a escrita é um acontecimento disjuntivo e alienígena para os africanos.” Contribui para esta dicotomia entre o oral e o escrito as teorias evolucionistas que interpretavam a literatura oral como uma manifestação primária, independente de um trabalho de reflexão, e um produto de uma comunidade, enquanto a literatura escrita era considerada mais complexa, síntese de um desenvolvimento e resultante do trabalho de apenas um autor. (LEITE,

---

<sup>8</sup> Para mostrar as diferenças linguísticas entre os países ou no interior de cada país, Mafalda Leite utiliza o termo “oralidades”, que assume um conceito amplo, “abrangendo o sentido de Oratura, Tradições orais ou ainda de

2014, p. 18-19). Assim como a ideia da oralidade como um produto de uma comunidade levou a outro problema, o conceito de que as tradições orais são mais acessíveis, menos seletivas e universalmente igualitárias, ao passo que a escrita e suas tecnologias associadas requerem uma preparação especializada, sendo assim mais seletivas. A autora aponta algumas fragilidades desse conceito:

Este pressuposto não toma em linha de conta, apenas para dar um exemplo, o secretismo e elitismo envolvidos na aprendizagem e recitação de certos gêneros da oratura em que o bardo ou "griot" é um especialista, escolhido ou por linhagem, ou por profissão, e só ele detém o conhecimento dos textos mais longos e especiais, como a epopeia, as genealogias ou a crônica histórica. (LEITE, 2014, p. 21)

Um dos grandes equívocos forjados pelo pensamento ocidental foi pensar a África como um continente ágrafo, portanto sem história, propondo uma simplificação que ignorava as especificidades culturais do continente africano para ressaltar a superioridade europeia perante o outro, em uma visão etnocêntrica que procura distinguir as culturas ágrafas das letradas, classificando as primeiras como primitiva e as segundas como mais elaboradas.

De acordo com Santilli (1985) As nações de Angola e Moçambique eram originariamente ágrafas, e sua literatura oral era praticada em diversas modalidades. Héli Chatelain, missionário suíço que chegou a Angola em 1885 se dedicou a recolher e estudar a literatura oral de outros povos africanos, definindo seis categorias nas quais a literatura oral angolana se apresentava: a primeira seria a das histórias de ficção, denominadas *mi-soso* em kimbundo, histórias que pendem para o maravilhoso, o fantástico, o excepcional, assim como as fábulas. A segunda classe seria a das histórias verdadeiras ou tidas como tal, chamadas *maka*, tanto eram de finalidade útil, para instruir e prevenir, como também lúdica, para lazer ou prazer. Outra classe, a terceira, seria a das *malunda (ou mi-sendu)* nas quais os feitos da nação ou tribo eram transmitidos entre velhos e anciãos, de uma geração a outra, na forma de um segredo de Estado, só em partes revelado fora desse estrito círculo de competência e autoridade. Os provérbios, que geralmente são a síntese de uma história, comporiam a quarta classe, conhecidos como *ji-sabu* em quimbundo, representam a filosofia da nação ou tribo, seus costumes e tradições. As seguintes seriam a da poesia e música, que aparecem juntas, em canções chamadas *mi-embù*, com vários estilos, desde o épico até o dramático; e as adivinhas, *ji-nongongo*, que tanto se destinavam a entreter e incitar a inteligência e a memória. Todas essas classes de

narrativas orais eram transmitidas pelos mais velhos das aldeias e também pelos *griots*, contadores de histórias que cumprem o papel de preservação da memória e agem na integração das coletividades, atualizando o patrimônio histórico por meio da tradição oral. Nas sociedades ágrafas em geral é, principalmente pelo ato de narrar, que se mantêm um elo entre os mais velhos e os novos, na transmissão das vivências e conhecimentos. (LOPES, 2003, p. 278)

José de Sousa Miguel Lopes em seu ensaio *Cultura acústica e cultura letrada: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique* (2003) aponta essa sociedade como essencialmente acústica, lembrando que o termo tem sentido equivalente a expressões utilizadas por outros autores: cultura oral, cultura ágrafa, cultura sem escrita, cultura não letrada, cultura de forte tradição oral, entre outras. O autor afirma que:

Numa cultura acústica, a mente opera de um outro modo, recorrendo ( como artifício de memória) ao ritmo, à música e à dança, à repetição e à redundância, às frases feitas, às fórmulas, às sentenças, aos ditos e refrões, à retórica dos lugares-comuns- técnica de análise e lembrança da realidade – e às figuras poéticas, especialmente a metáfora [...] Vem do interior , da voz, e penetra no interior do outro, através do ouvido, envolvendo-o na questão. (LOPES, 2003, p. 265-266).

Contar histórias está na base da condição de ser humano e está relacionado com a necessidade de resgatar a experiência da perenidade e da fragilidade da vida, Walter Benjamin (1987, p. 207-208) ao apontar a arte de narrar como uma prática em vias de extinção, declara que é no momento da morte que a sabedoria do homem e, sobretudo, a sua experiência vivida – substância que faz as histórias – assumem pela primeira vez sua forma transmissível. “A morte é a sanção de tudo o que o narrador pode contar”. “E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Sobre a capacidade de intercambiar experiências por meio da narrativa, o ficcionista Manuel Rui, em uma comunicação apresentada em 1985, no Encontro Perfil da Literatura Negra, em São Paulo, fala sobre as relações entre a oralidade e a escrita, resultantes de uma experiência colonial que usou a língua como um dos principais fatores de opressão:

E agora o meu texto, se ele trouxe a escrita? O meu texto tem que se manter assim oraturizado e oraturizante. Se eu perco a cosmicidade do rito perco a luta. Ah! Não tinha reparado. Afinal isto é uma luta. E eu não posso retirar do meu texto a arma principal. A identidade. Se o fizer deixo de ser eu e fico outro, aliás como o outro quer. Então vou preservar o meu texto, engrossá-lo mais ainda de cantos guerreiros. Mas a escrita? A escrita. Finalmente apodero-me dela. E

agora? Vou passar o meu texto oral para a escrita? Não. É que a partir do momento em que eu o transferir para o espaço da folha branca, ele quase que morre. Não tem árvores. Não tem ritual. Não tem as crianças sentadas segundo o quadro comunitário estabelecido. Não tem som. Não tem dança. Não tem braços. Não tem olhos. Não tem bocas. O texto são bocas negras na escrita, quase redundam num mutismo sobre a folha branca. O texto oral tem vezes que só pode ser falado por alguns de nós. E há palavras que só alguns de nós podem ouvir. No texto escrito posso liquidar este código aglutinador. Outra arma secreta para combater o outro e impedir que ele me descodifique para depois me destruir. Como escrever a história, o poema, o provérbio sobre a folha branca? Saltando pura e simplesmente da fala para a escrita e submetendo-me ao rigor do código que a escrita já comporta? Isso não. No texto oral já disse: não toco e não o deixo minar pela escrita, arma que eu conquistei ao outro. Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento escrita um texto escrito meu, da minha identidade. (RUI, 1987, p.308)

Ao estudarmos as literaturas africanas de língua portuguesa produzidas a partir do século XX, observamos que prevalecem ainda as tensões entre a tradição e o moderno, entre o oral e o escrito, o indígena e o estrangeiro. O ponto primeiro dessa dualidade parte da própria escrita com inovações linguísticas e temas do cotidiano para retratar a realidade de modo a transformar o local em universal. As novas literaturas diferenciam-se pela apropriação da língua do “centro ex-imperial”, adaptando-a localmente. Implica-se a noção de rejeição da língua normativa e a reconstituição da língua do centro, reconfigurando-a em novos usos, dessa forma a literatura pós-colonial é “transcultural” porque negocia “um espaço entre mundos”, num processo de rejeição e apropriação da língua do colonizador. (LEITE, 2010, p. 157-158). Nos campos semânticos, lexicais e sintáticos se percebem a tentativa de aproximar a linguagem literária da fala popular, daqueles grupos e de sua língua de origem que estiveram sempre à margem.

A *tematização linguística* ganha destaque nas literaturas africanas de língua portuguesa angolana e moçambicana, nos ritmos híbridos das oralidades e na tradição reformulada de formas e gêneros orais africanos, e outros provenientes da literatura escrita.

Esse legado oral que se faz através do enunciado, o modo de relacionar-se com a textualidade oral, não é sempre o mesmo entre os autores. Luandino Vieira e Mia Couto tendem a “hibridizá-la por meio da recriação sintática e lexical e de recombinações linguísticas, provenientes, por vezes, mas nem sempre, de mais do que uma língua.”. Nota-se também o modo de relacionar-se com a textualidade oral seguindo a tendência de uma norma mais ou menos padronizada, frequente tanto na literatura angolana, como moçambicana, como no caso de

Luís Bernardo Honwana. (LEITE, 2014, p.34-35). O próprio escritor, Mia Couto (2014, n.p.), ao falar em entrevista sobre o seu processo da passagem da “escuta” para a escrita, das narrativas orais que ouvia durante a infância, e depois como jornalista, comenta sobre a manipulação linguística em seus textos:

Essas histórias estavam tão vivas, tinham tanta força, que pediam que fossem transportadas dessa oralidade para a escrita. Mas aí percebi que a própria escrita tinha de mudar. Aquela que eu sabia e reconhecia não acomodava essa riqueza, essa coloração e, sobretudo, a música, a prosódia. Comecei a procura de uma escrita que fosse plástica e permitisse essa inundação da oralidade.

O contato entre as línguas portuguesa e africana, seja na incorporação de saberes linguísticos formais, ou pela “inundação” das oralidades confluem para a hibridização da língua, permitindo recriar o jogo simbólico da realidade transcultural, negociando um espaço entre mundos e retextualizando oralidades.

## 6. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A aplicação das atividades de intervenção didática seguiu a ordem de leitura e análise dos contos apresentados a priori: “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana, “A menina de futuro torcido”, de Mia Couto, “A fronteira de asfalto”, de Luandino Vieira, “Nós matamos o Cão- Tinhoso”, de Luís Bernardo Honwana e “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki. Optou-se por desenvolver atividades de leitura e pesquisa referentes aos países de origem dos contos selecionados, Angola e Moçambique, apenas após a leitura literária, atividades de interpretação textual e análise linguística planejadas para cada conto, a fim de não perder no excesso de informação, a atenção do alunado para o objetivo maior, o texto literário.

O desenvolvimento das atividades excedeu o cronograma previsto por uma série de variáveis, como o perfil da turma que demandou uma constante retomada de leituras e conteúdos, a recorrente mediação do professor para organizarem-se quanto à realização das propostas, três avaliações estaduais externas obrigatórias<sup>9</sup>, com dias programados para aplicação, correção e discussão das atividades e a adoção obrigatória de um programa, até então inédito, de recuperação de conteúdos<sup>10</sup> e notas propostos pela instituição mantenedora, que demandaram bruscos ajustes na programação das atividades. Cabe salientar que a aplicação empírica da totalidade das atividades mostrou-se inadequada à ideia inicial de não ultrapassar uma semana de trabalhos com cada conto, o que corresponde a cinco aulas. Aos futuros professores aplicadores da pesquisa, sugere-se mensurar a quantidade de propostas de atividades de acordo com o perfil de sua turma e tempo disponíveis.

---

<sup>9</sup> As três avaliações externas são parte do programa “Prova Paraná”. Trata-se de uma avaliação diagnóstica obrigatória, desenvolvida pela Secretaria da Educação e do Esporte, com o objetivo de identificar as habilidades já apropriadas pelo estudante, e as dificuldades apresentadas por cada um no processo de ensino/aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Funcionam como um “indicador” da qualidade dos trabalhos realizados nas escolas e os resultados são divulgados na rede, com o reconhecimento público das escolas mais bem pontuadas, o que “nos bastidores” das instituições de ensino acarreta, pode-se dizer, certo desconforto pela expectativa de bons resultados, tendo em vista a parcialidade em se avaliar as qualidades de uma instituição de ensino por um único instrumento, como provas com questões objetivas.

<sup>10</sup> O polêmico programa de recuperação de aprendizagens intitulado “Se liga! É tempo de aprender mais” foi lançado pelo governo do Estado no final de outubro, quando já havia sido iniciado o terceiro trimestre. Nele, estavam previstas a retomada de conteúdos trabalhados e não apreendidos pelos estudantes, com a aplicação de novos instrumentos avaliativos e a possibilidade de alteração de notas dos primeiros e segundo trimestres. O programa foi criticado por muitos representantes dos segmentos educacionais por desconsiderar que a retomada de aprendizagens

Procurou-se organizar a amostra e discussão dos resultados obtidos com a aplicação das atividades por categorias, ou seja, forma em que foram organizados os trabalhos, sejam eles produção de painel em grupos, produção textual individual e em grupo, registros no diário de leitura, ilustrações, além das contribuições orais que permearam todo o processo de aplicação das atividades. Inseriu-se uma breve retomada da proposta de trabalho anterior à amostra dos resultados, trazendo à lembrança seu principal objetivo. As produções dos alunos foram reproduzidas neste capítulo sem correções ou observações quanto à forma, tendo em vista ser esse um quesito didático trabalhado posteriormente com os alunos, e que não comprometia os objetivos da pesquisa. A organização das atividades na íntegra consta no volume II – proposta de atividades, parte integrante desta dissertação.

Procura-se retomar neste capítulo algumas das contribuições e produções dos alunos/leitores ao longo da aplicação da pesquisa. Excedeu-se o cronograma que previa o término da aplicação em 25 de outubro, estendendo-se até o final de novembro. Algumas atividades previstas não foram aplicadas, devido às mudanças institucionais no calendário já mencionadas. Tal demanda também acarretou uma significativa mudança nas comemorações do Dia da Consciência Negra, evento previsto em calendário no colégio onde aconteceu a intervenção didática e que anteriormente envolvia uma semana de trabalhos e apresentações. No entanto, em 2019 foi celebrado juntamente com a “Semana de Humanidades” em atividades bem mais modestas, com pequenas exposições de pinturas de temática africana.

Todas as leituras e atividades foram realizadas em sala, a prática de registrar um diário de aplicação da pesquisa e de eventuais gravações de áudio foi de grande auxílio para trazer à memória as contribuições orais dos alunos. E eles realmente contribuem. A exploração da oralidade, comumente posta em segundo plano nos encaminhamentos metodológicos, possibilitou não só conhecer as impressões subjetivas dos leitores sobre as obras, como o entendimento sobre os arranjos do texto escrito.

Aqueles alunos que demandam mais tempo para compreender certas intenções dos autores ou que consideram o texto “racista” por ainda não perceberam sem mediação as estratégias de escrita, quando se sentem à vontade para expor seus questionamentos são muitas vezes auxiliados por algum colega mais atento às leituras, como a aluna Esmeralda ao abordar o conto “A fronteira

---

é um processo já organizado pelos projetos político-pedagógicos das escolas, que não deve ser realizado com caráter de urgência, desrespeitando processos já programados, apenas na busca por índices de aprovação.

de asfalto”: “O texto é pesado, mas ao mesmo tempo ele deixa o racismo bem explícito e trabalha sobre as classes sociais e como isso separa as pessoas, mostra como a própria polícia faz preconceito com as pessoas de cor”.<sup>11</sup>

A aluna Alexandrita não havia compreendido o excerto “[...] um fruto não se colhe às pressas. Leva seu tempo, de verde-amargo até maduro-doce [...]”, momento do conto em que Joseldo Bastante se orgulha de ficar à espera da chegada do empresário. Quando esclarecida a sua dúvida a aluna anotou a passagem “para usar depois porque é muito bonita”. Sua dúvida abriu espaço para a discussão sobre as ações de Joseldo e sobre a polarização “culpado/vítima” nos discursos dos alunos, questões que depois foram exploradas por eles na escrita dos diários.

Em algumas situações a percepção das elaborações linguísticas aconteceu de forma diferente daquela que havíamos previsto, como nos usos pouco habituais de “ser contorcionista e não vomitista” e “amarrava a filha ao bidão para que as costas dela ficassem noivas da curva do recipiente”. A percepção dos alunos do termo “vomitista” empregado pelo pai como uma ironia contundente gerou muita discussão entre os alunos, em detrimento de qualquer estranhamento quanto ao processo de formação da palavra.

Os diários de leitura possibilitaram perceber parte das impressões subjetivas dos alunos, suas impressões mais pessoais sobre as obras e a compreensão ou não das estratégias de criação literária. Foi também um recurso útil para compreender os níveis de leitura daqueles alunos que pouco ou nunca participam das discussões orais, como Citrino, que não costuma participar oralmente em nenhuma disciplina, mas no diário de leitura fez muitas observações relacionadas às sugestões textuais sobre as condições financeiras de Ricardo e Marina. Assim como Topázio, aluno que apresenta o Transtorno do Espectro Autista severo (TEA), interage com alguns colegas, mas não participa oralmente das aulas, comportando-se como um aluno copista. Foi muito satisfatório perceber que em seus diários não havia apenas cópia de excertos do texto, como habitualmente faz, mas suas impressões também, na percepção do racismo e das crueldades cometidas contra Filomeninha ou o Cão Tinhoso principalmente.

Embora ajustes precisem ser realizados nas aplicações futuras das atividades propostas, acredita-se que as diferentes estratégias sugeridas para o trabalho com a leitura literária contribua na percepção, tanto dos professores quanto dos alunos, da possibilidade da leitura do texto

---

<sup>11</sup> Assim como esta fala da aluna, outras contribuições orais foram gravadas para compor análises posteriores.

literário como um conteúdo de ensino, para além das aberturas temáticas dos livros didáticos, dos estudos gramaticais ou da formação do “gosto pela leitura” sem um objetivo determinado.

**Atividade 1 : Produção de painel, conto “As mãos dos pretos”, Luís Bernardo Honwana.**

Para discutir como os preconceitos podem ser revelados por meio do humor, programas de televisão, músicas, frases feitas e ditados populares, solicitou-se aos grupos que registrassem algumas expressões que já ouviram e que revelam discursos preconceituosos ou racistas. A produção do painel foi realizada em grupos e gerou muitos relatos orais dos alunos sobre preconceitos e agressões verbais sofridas ou presenciadas. Procurou-se demonstrar parte das produções escritas em forma de tabela:

Quadro 1 – O preconceito por meio das palavras

Grupo A	Grupo B	Grupo C
Meninos usam azul e meninas usam rosa.	Serviço de preto	Meninos usam azul e meninas usam rosa.
Brinco é coisa de menina	Lugar de mulher é na cozinha	Mulher não deve trabalhar mas ficar em casa
Velho gagá	Quatro olhos	Pintor de rodapé
Butijão de gás	Rolha de poço	Baleia
Homem não chora	Tem que jogar como homem	Coisa de pobre
Maria-homem	Cabelo de bandido	Serviço de baiano
Menina tem que gostar de menino	Amanhã é dia de branco	Amanhã é dia de branco
Viadinho	Cabelo de bombril	Viado
Cabelo de vassoura	Cabelo ruim	Falar como negro
Sapatão	Ter o pé na senzala	Seu preto encardido

Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa (2019)

Exemplo de painel produzido em equipe após a discussão sobre expressões preconceituosas e racistas:

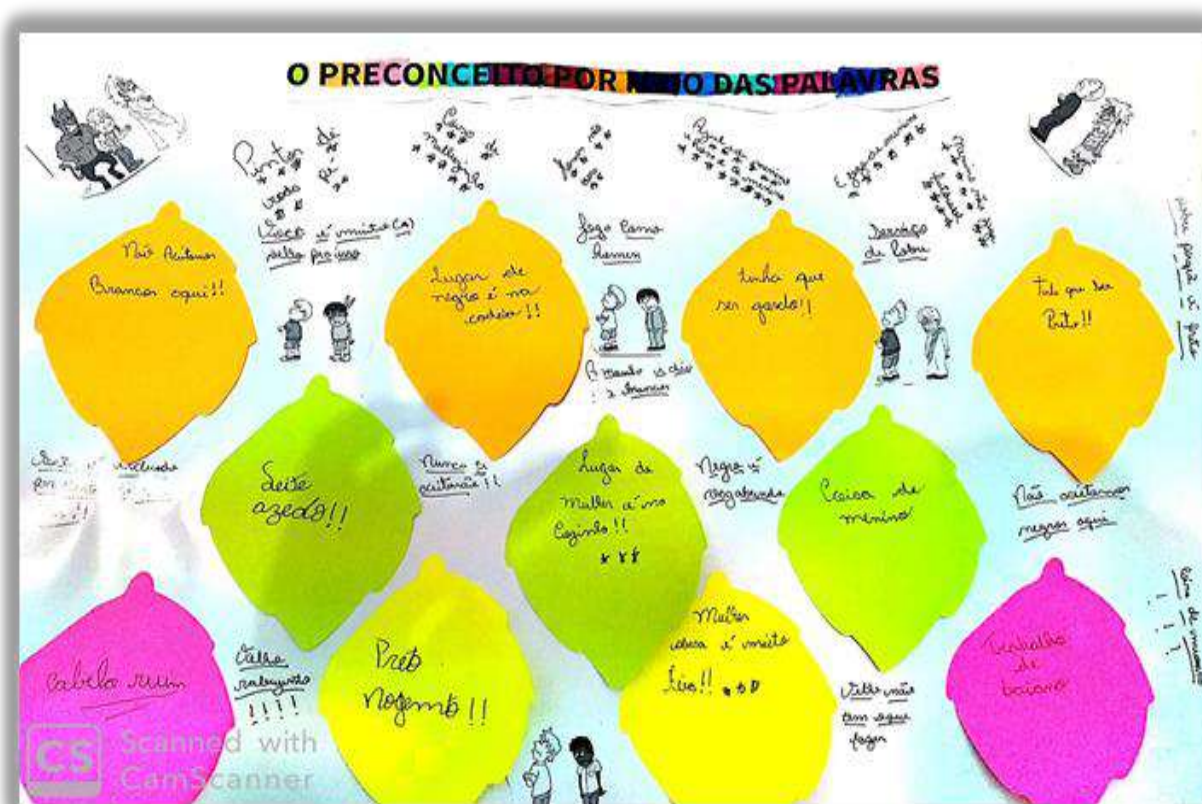
Figura 1 – Painel: Isso não tem graça!



Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa (2019)

Lemos no painel reproduzido: “Bullyng!” / “Beijo de negro” / “Respeita minha história” / “Faz coisa de branco” / “Serviço de negro!” / “Menino de condomínio” / “Amanhã é dia de Branco” / “Cabelo ruim” / “Cabelo de bucha” / “Bafo de bode” / “Respeita as Diferenças” / “Coisa de negro” / “Mulher no volante, perigo constante” / “Tinha que ser mulher!” / “Coisa de menino” / “joga igual mocinha” / “macaco” / “mulher foi feita para ficar na beira do fogão” / “Mais respeito por favor!” / “Rosa é cor de menina”.

Figura 2 – Painel: O preconceito por meio das palavras



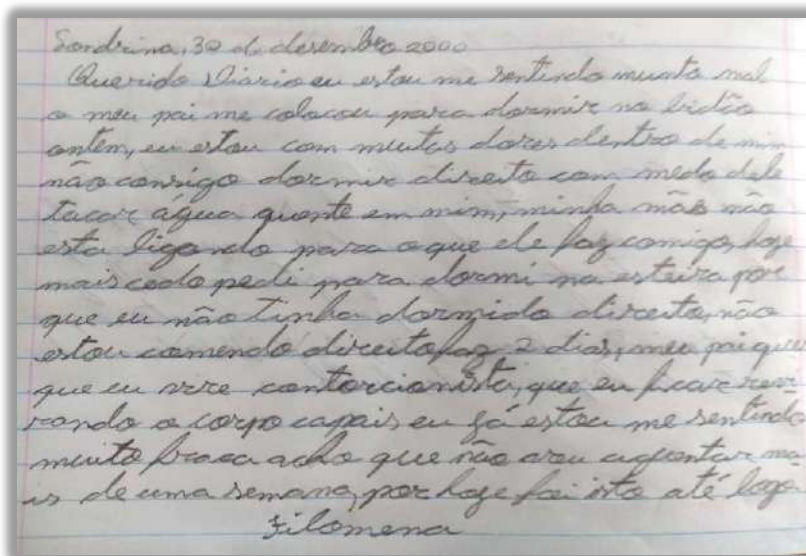
Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa (2019)

Lemos no painel reproduzido: “Não aceitamos brancos aqui!!” / “cabelo ruim” / “leite azedo!!” / “Lugar de negro é na cadeia!!” / “Preto nojento!!” / “Lugar de mulher é na cozinha!” / “Mulher obesa é muito feio” / “tinha que ser gordo!!” / “Coisa de menino” / “tinha que ser preto!!” / “Trabalho de baiano” / “você é excluído por conta da sua cor!!” / “Pintor de rodapé” / “Você é muito velho pra isso” / “Velho rabugento” / “Nunca te aceitarão” / “Homem não chora” / “Amanhã é dia dos brancos” / “Negro é vagabundo” / “Coisa de mulherzinha” / “Serviço de pobre” / “Você é pobre porquê é preto” / “Velho não tem o que fazer” / “Não aceitamos negros aqui” / “Menina não joga futebol”.

## Atividade 2: Produção textual individual, conto “A menina de futuro torcido”, Mia Couto.

Nesta atividade os alunos deveriam assumir a perspectiva da personagem Filomeninha, que escreve em um diário enquanto sofre a rotina de treinamentos proposta por seu pai. Sabe-se pouco sobre a personagem por meio do conto, já que a voz predominante é a de Joseldo. Dessa forma, a criação de um diário de Filomeninha daria voz à personagem emudecida no conto. A aluna Esmeralda, ao entregar a atividade já concluída disse “não ter escrito o texto com erros”, mas que “pensando bem” Filomeninha não escreveria de forma correta, pois não ia à escola. A fala de Esmeralda demonstrou sua percepção quanto à forma do texto e a necessidade de que ele apresentasse verossimilhança, assim como uma profunda compreensão da condição da personagens, ainda que tenha optado por manter uma escrita em acordo com as normas de correção gramatical, talvez por receio de não ser compreendida e ter seu texto corrigido.

Figura 3 - Exemplo de registro do *Diário de Filomeninha*<sup>12</sup>

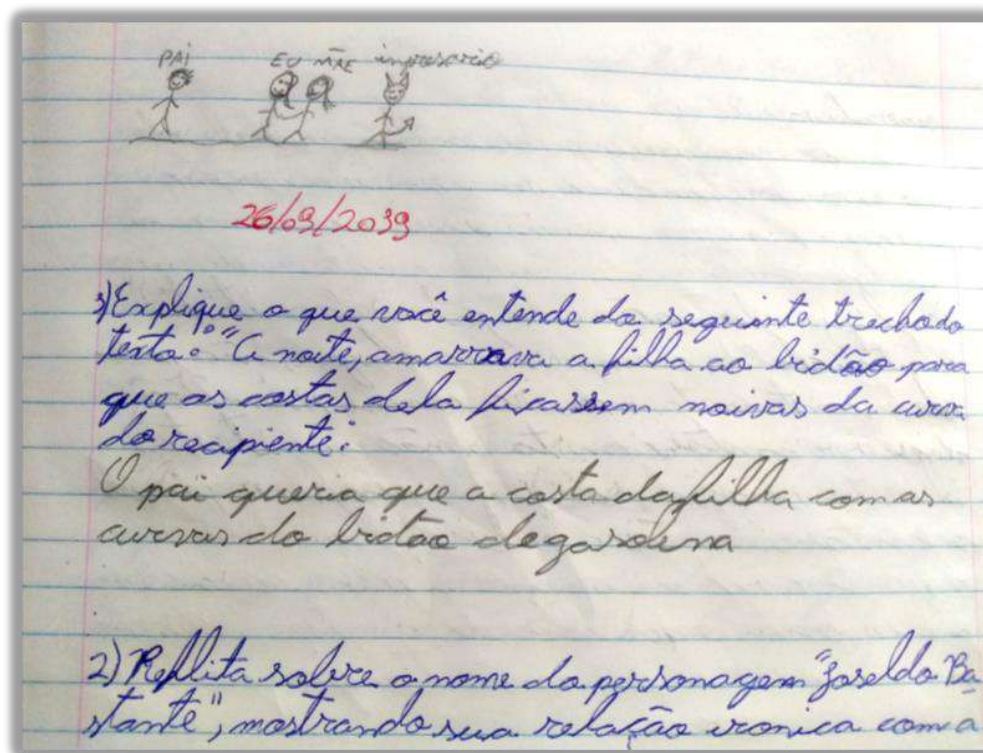


Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa (2019)

<sup>12</sup> Transcrição do texto: “Londrina, 30 de dezembro de 2000

Querido Diário eu estou me sentindo muito mal o meu pai me colocou para dormir no bidão ontem, eu estou com muitas dores dentro de mim não consigo dormir direito com medo dele tacar água quente em mim, minha mãe não está ligando para o que ele faz comigo, hoje mais cedo pedi para dormir na esteira por que eu não tinha dormido direito, não estou comendo direito faz 2 dias, meu pai quer que eu vire contorcionista, que eu ficar revirando o corpo capais eu já estou me sentindo muito fraca acho que não vou aguentar mais de uma semana, por hoje foi isto até logo. Filomena.”.

Figura 4 - Representação do empresário



Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa (2019)

Embora no registro escrito do diário a aluna não tenha mencionado a figura do empresário, ao final da escrita a personagem aparece ao lado da família assumindo a representação do arquétipo popular do mal, com chifres e cauda. A passividade da mãe que no conto não se posiciona frente ao sofrimento da filha, e sobre quem pouco é revelado por meio do narrador, é retomada na escrita da aluna. Também se observa procedimento semelhante em outras produções:

I. "[...] na verdade eu nem queria ser contorcionista, mas com o dinheiro poderia até viajar por tudo o mundo, mas acho que não vou aguentar estou sentindo muita dor mesmo hoje de manhã até vomitei e minha mãe viu e não fez nada e queria saber porque ela não me ajuda, olha quantas coisas ele faz comigo que me machucam [...]". (Pérola).

II. "[...] Querido diário: Preciso desabafar. Esses últimos dias estou bem triste. E isso tudo por causa do meu pai, como sempre. E minha mãe não me ajuda, eu não to aguentando mais isso já faz mais de 1 mês que eu não deito na esteira [...]". (Safira).

III. “Não quero mais viver, não aguento mais dormir no bidão de gasolina, queria só descansar para sempre, nem minha mãe me entende, até o empresário viu que estou muito mal [...]”. (Citrino)

IV. “A mãe também não tem nem uma atitude para me ajudar ela fala para mim que o meu pai só quer o meu bem eu não consigo nem ficar em pé já não sinto minhas costas eu daria de tudo para poder dormir só um pouquinho na esteira [...]”. (Amazonita).

V. “E a minha mãe não fala nada pra me ajudar. Às vezes eu penso que ela quer me ver sofrer nem para falar para meu pai pegar mais leve comigo”. (Turmalina).

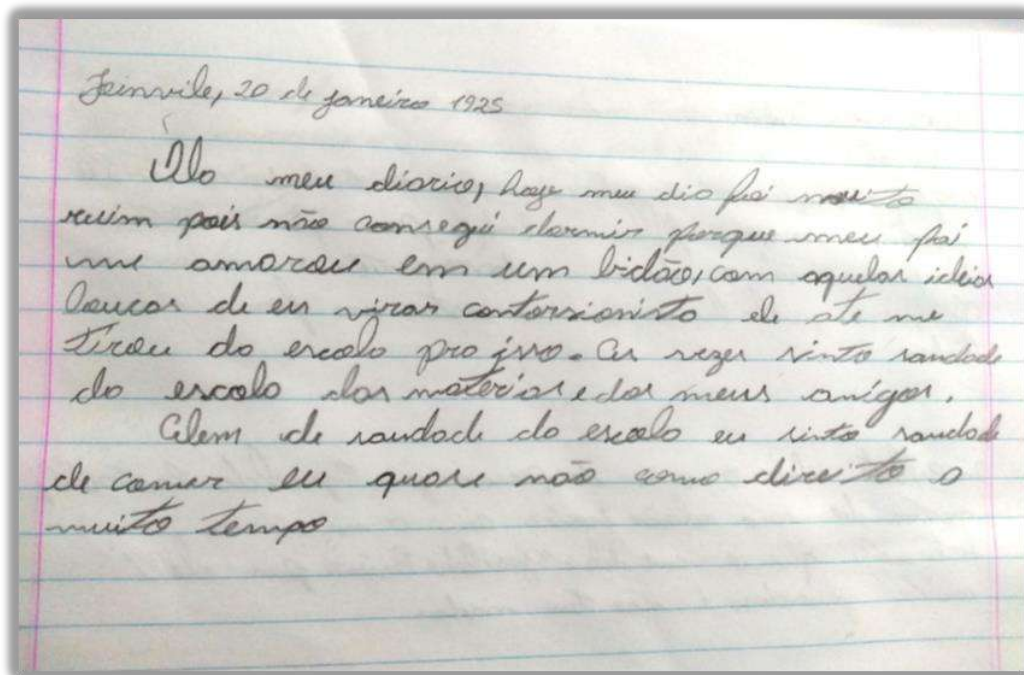
Nas primeiras discussões orais sobre o conto alguns alunos já haviam observado como a mãe não se posiciona ou intervém nos “treinamentos” da filha, assim, pode-se pontuar como reproduziram textualmente, na voz de Filomeninha, o seu estranhamento como leitores frente à passividade da mãe. A aluna Turmalina levantou a hipótese de Filomeninha ser filha adotiva do casal, o que segundo ela, poderia justificar o tratamento diferenciado recebido pelo pai e a mãe. Essa hipótese foi aceita por alguns e refutada por outros, o que possibilitou voltar ao texto e verificar que não havia elementos textuais que levassem a essa interpretação. Ametista retomou o início do conto, lembrando ser Filomena a mais velha de doze irmãos, logo seria mais provável que o pai decidisse “arranjar futuros para os filhos” começando por ela.

Catherine Tauveron (2013, p. 122), ao discutir sobre “os direitos dos leitores e os direitos do texto”, aponta para o problema das múltiplas interpretações que, muitas vezes, agrada professores e alunos, “ não há resposta certa ou errada”, assim a aula termina satisfazendo a todos. Nessas situações a autora aponta para uma necessidade:

Pesar a verossimilhança e a sedução de uma ou outra interpretação de um texto aberto é uma operação que parece problemática para os professores; por outro lado, sobre um texto que apresenta um problema de compreensão, mas só se faz entender de uma forma, é sem dificuldade que os erros de leitura são apontados e corrigidos mediante as informações do texto.

A ausência de maiores informações sobre a personagem Filomeninha no conto gerou uma discussão entre os leitores sobre a idade da menina, e o seu possível relacionamento com os irmãos que são apenas citados no conto. Observou-se em alguns momentos da escrita dos alunos a necessidade de ancorar o enredo em dados da realidade mais próximos de sua rotina de adolescentes, com a menção a elementos do cotidiano ausentes no conto lido, como por exemplo, a escola:

Figura 5 – Privações de Filomeninha, registro de Jasper<sup>13</sup>



Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa (2019)

Houve também referência aos irmãos e às privações não mencionadas no conto, como a fome, assim a escrita dos alunos se configura como complemento do que não foi dito:

*“Minha mãe me dá comida fria, que talvez possa ter passado a noite fora da geladeira.”* (Topázio).

*“Meus irmãos jogão bola no quintal e nem lembrão que eu estou aqui. Batem com a bola no portão que fica na minha frente, e eu não aguento mais escutar o barulho, parece que meus ouvidos vão explodir [...]”* (Ágata).

*“ [...] se eu pudesse eu saía de casa eu fugia , mas infelizmente eu não posso, eu tenho mais 11 irmãos mais novos e para deixa-los com a minha mãe, e meu pai que apenas os fazem sofrer [...]”.* (Quartzo Rosa).

<sup>13</sup> Transcrição do texto:

“Joinville, 20 de janeiro de 1925

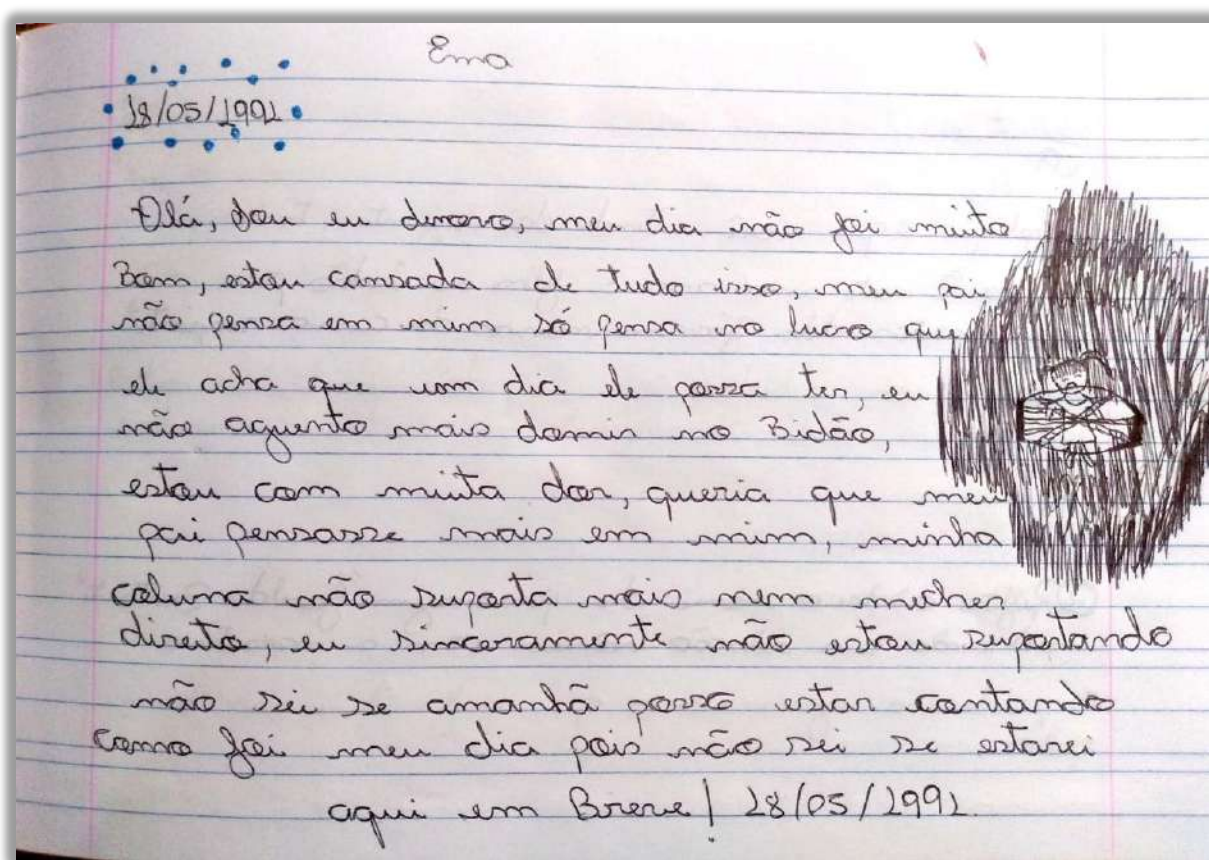
Ola meu diario, hoje meu dia foi muito ruim pois não consegui dormir porque meu pai me amarcou em um bidão, com aquelas ideias loucas de eu virar contorsionista ele ate me tirou da escola pra isso. As vezes sinto saudade da escola das materias e dos meus amigos.

Alem de saudade da escola eu sinto saudade de comer eu quase não como direito a muito tempo.”

Langlade (2013. p.35) discorre sobre as “atividades de complemento” que o leitor realiza quando empresta à leitura elementos de seu imaginário pessoal. O autor ainda cita Bayard (2002) ao expor como essa complementação da obra é especialmente utilizada para as personagens: “A partir de minúsculos detalhes, regiões inteiras da vida de um personagem pode ser completadas. Essa participação de cada leitor no acabamento da obra constitui o próprio movimento de nossa adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela”.

Na produção seguinte há um tom de despedida de quem não sabe se resistirá mais um dia:

Figura 6 – Diário de Filomeninha com desenho, registro de Berilo<sup>14</sup>



Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa (2019)

<sup>14</sup> Transcrição do texto:

“Olá, sou eu denovo, meu dia não foi muito Bom, estou cansada de tudo isso, meu pai não pensa em mim só pensa no lucro que ele acha que um dia ele possa ter, eu não aguento mais dormir no Bidão, estou com muita dor, queria que meu pai pensasse mais em mim, minha coluna não suporta mais nem mecher direito, eu sinceramente não estou suportando não sei se amanhã posso estar contando como foi meu dia pois não sei se estarei aqui em Breve! 28/05/1991.”

Nesta produção, Berilo associou o desenho ao conteúdo textual, ilustrando o sentimento de dor que descreve no texto. Filomeninha, com rabos de cavalo postos “de lado”, como uma garotinha, está amarrada ao bidão, com uma expressão de sofrimento. Em sua volta está tudo escurecido, confuso, ela está presa, e sozinha.

O texto a seguir foi produzido pela aluna Aquamarine, e nele há o desejo de Filomeninha de por fim ao sofrimento.

*Area 51, 03 de Janeiro de 1867.*

*Olá Semmy, hoje estou mais um dia aqui, não aguentando mais de dores, eu não sei se aguento mais um dia, hoje é o meu aniversário de 14 anos e o que ganho? Dores e o pesadelo que a minha vida se tornou desde que meu pai inventou de me fazer uma menina elástica, eu não quero isso para minha vida, eu não quero ter que esperar pela morte e sofrer aqui, quero colocar fim nisso e quero parar de sofrer, colocar realmente o fim nesse inferno que estou vivendo por isso eu estou aqui encarando duas cartelas de remédio me perguntando tomo ou não? ... Bom, decisão tomada e eu vou ter o meu ponto final aqui só espero que meu pai não faça mais nada com eles saibam que eu os amo e minha mãe também, então vamos lá 3...2...1... Deus me perdoe...*

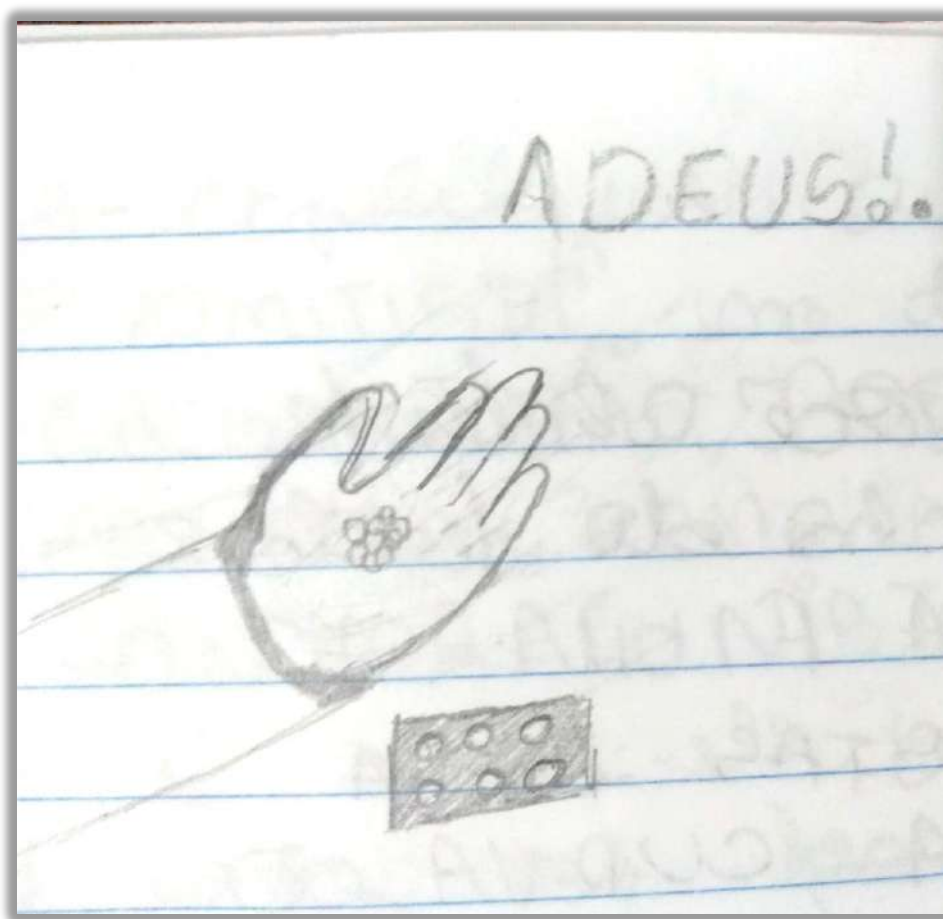
A aluna identifica o lugar de onde Filomeninha escreve como “Área 51”. Localizada no condado de Lincoln, no sul de Nevada, Estados Unidos, a Área 51 é uma instalação militar secreta da Força Aérea americana. O que faz deste um lugar especial é estar associado a teorias conspiratórias e supostamente servir como abrigo de tecnologia alienígena. Enfim, as histórias que envolvem o lugar possuem um clima misterioso. É possível que Aquamarine, uma leitora atenta, tenha percebido o efeito fantástico observável em toda a trama de “A menina de futuro torcido”, com jovens que viram e reviram o corpo como cobras, que “confundem o trás pra frente”, “em um lugar onde o mundo para e descansa sua rotação milenar” e tenha procurado reproduzir esse mesmo efeito em seu texto.

Na sua escrita, o diário recebe o nome de “Semmy”, talvez influência de uma obra que circula muito entre os alunos leitores, *O diário de Anne Frank*, no qual Anne Frank dá um nome a seu interlocutor diário, “Kitty”.

A aluna Aquamarine estabelece uma idade para Filomeninha, quatorze anos, período em que os adolescentes costumam buscar por uma maior liberdade, fugir da vigilância familiar. Mas ela “vive um inferno”, não tem condições físicas de continuar passando pelos treinamentos

impostos pelo pai. Filomeninha então decide por fim ao sofrimento, hesita em cometer o ato, temendo pela vida dos irmãos e da mãe, que ainda ficarão expostos ao pai, Joseldo. Com um sentimento religioso de culpa, pede perdão a Deus e ingere os remédios.

Figura 7 - A ingestão de remédios, desenho produzido pela aluna Aquamarine



Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa (2019)

### Atividade 3 : Produção de painel em grupo,conto “A fronteira de asfalto”, Luandino Vieira.

Em dupla, os alunos deveriam observar o uso de palavras e expressões empregadas pelo autor para ambientar as diferentes atmosferas que cercavam Marina e Ricardo, buscando na materialidade linguística as oposições entre as personagens divididas pela fronteira.

Podemos observar nas produções algumas recorrências que demonstram os níveis de leitura e percepção dos alunos quanto às escolhas linguísticas realizadas para a sugestão das diferenças entre Marina e Ricardo, para além dos tons de pele sugeridos no princípio no conto.

Figura 8 – Divisão de classes



Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa (2019)

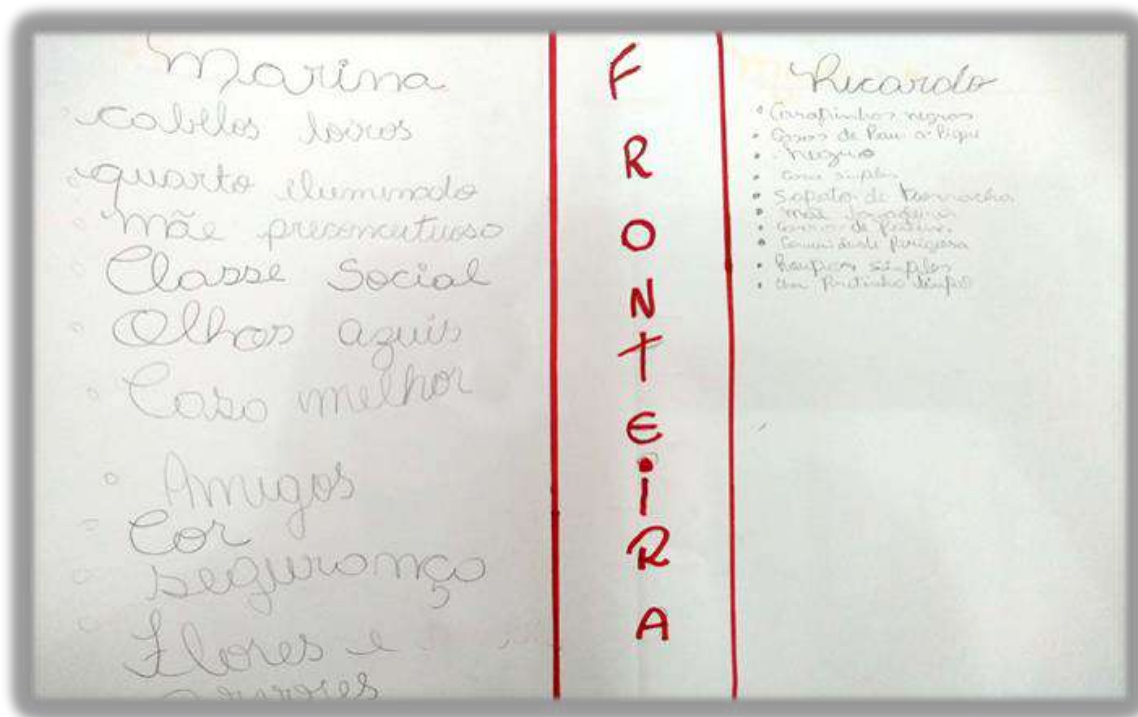
Nesta produção, os alunos enumeraram e mantiveram a mesma proporção ao separar as palavras referentes aos dois adolescentes, embora não haja uma correspondência direta entre os vocábulos escolhidos. Os grifos indicam expressões registradas pelos alunos que não estavam no texto. Lemos no painel reproduzido:

Mundo de Ricardo: 1. Carapinha negra, 2. Casas de pau a pique, 3. Pobreza, 4. Classe baixa, 5. Cor negra, 6. Dormia na sombra da árvore, 7. Mundo dos negros, 8. Casa simples, 9. Entrada da casa com arcos de barril, 10. Ruas sem asfalto.

Mundo de Marina: 1. Cabelos loiros, 2. Quarto iluminado, 3. Cor branca, 4. Classe média alta, 5. Mãe preconceituosa, 6. Amigas da mãe influenciadoras, 7. Quarto das paredes cor de rosa, 8. Rua asfaltada, 9. Casa com muros, 10. Mundo dos brancos.

Observamos também a inserção de uma identificação de classes, não presente no texto, mas sugerida na construção do conto: classe baixa (Ricardo), classe média alta (Marina). As amigas da mãe de Marina são adjetivadas como “influenciadoras”, questão que nas discussões orais foi pontuada várias vezes pelos leitores, a preocupação da mãe com os comentários alheios sobre a amizade de Marina com um menino negro, assim como a “passividade” de Marina frente às ordens da mãe. Os leitores Jasper e Ametista retomaram também o choro de Marina e sua recusa em encontrar Ricardo no jardim de sua casa, o que segundo suas leituras, contribuiu para a morte do garoto.

Figura 9: Segurança *versus* comunidade perigosa

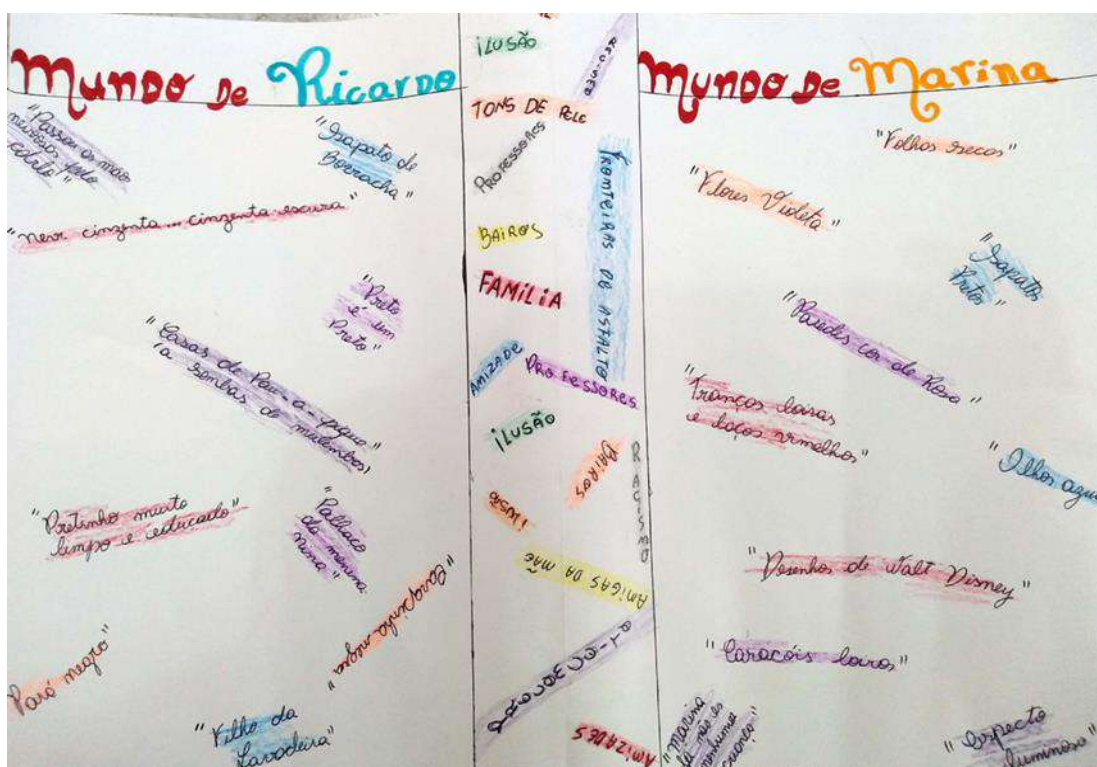


Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa, 2019.

Lemos no painel: Marina: cabelos loiros, quarto iluminado, mãe preconceituosa, classe social, olhos azuis, casa melhor, amigos, cor, segurança, flores e árvores.

Ricardo: carapinhas negras, casas de pau-a-pique, negro, casa simples, sapatos de borracha, mãe lavadeira, carro de patins, comunidade perigosa, roupas simples, um pretinho limpo. A dupla observou como os elementos linguísticos que descreviam o ambiente de moradia de Marina criavam uma atmosfera de aconchego e tranquilidade, o que podemos observar pela inserção de palavras como “casa melhor” e “segurança”, já a descrição da presença de casas de pau-a-pique, no mundo de Ricardo, levou-os a qualificar seu ambiente como “comunidade perigosa”, embora o clima de perigo e insegurança para Ricardo se dá justamente quando ele atravessa a fronteira e entra “no mundo de Marina”.

Figura 10 - Novas fronteiras



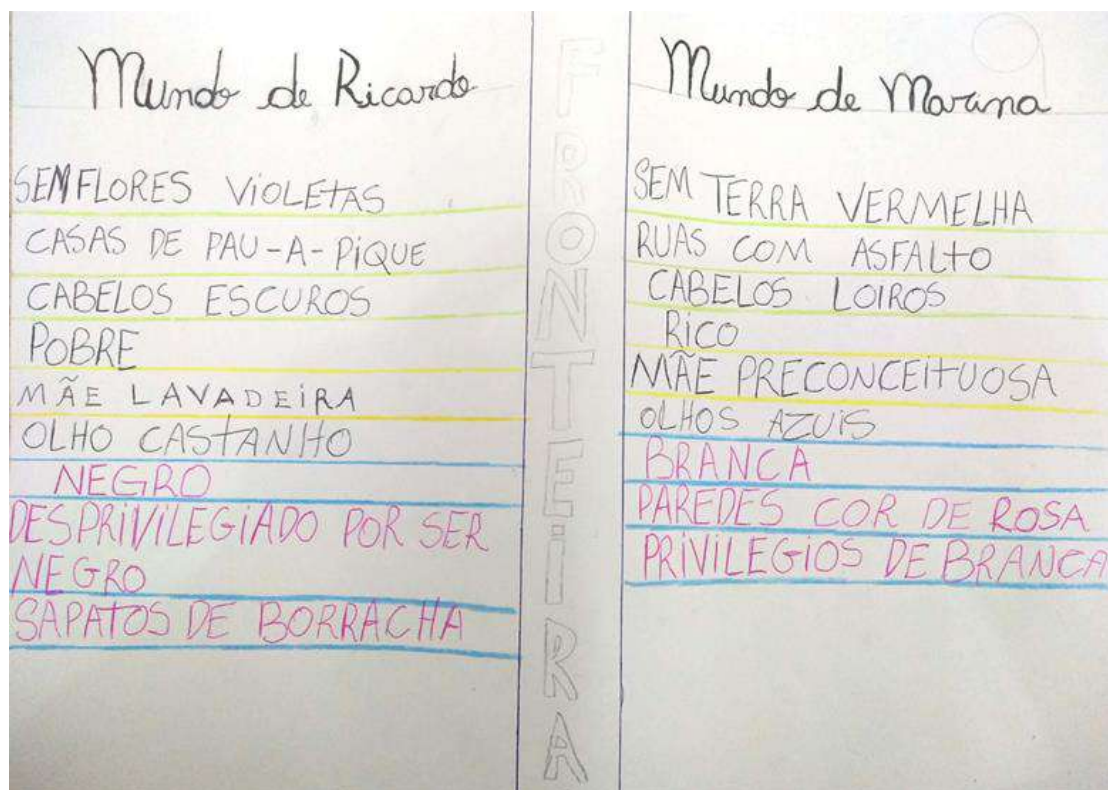
Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa, 2019.

Este painel foi produzido por Lápiz Lazúli e uma colega. Lazúli é uma aluna que demonstra uma intimidade maior com as leituras literárias, estabelece relações das leituras com

outros objetos culturais, como filmes e séries. Sua participação foi recorrente nas discussões orais, inclusive auxiliando os colegas na percepção de elementos textuais que ancoravam interpretações pautadas no texto.

No texto produzido pelas alunas foram reproduzidos termos exatos do conto, grafados com aspas, como: Mundo de Ricardo: “preto é um preto”, “carapinha negra”, “filho da lavadeira”, “pretinho muito limpo e educado”, “sapatos de borracha”. Mundo de Marina: “tranças loiras e laços vermelhos”, “flores violeta”, “aspecto luminoso”, “olhos azuis”, “desenhos de Walt Disney”. No entanto, as alunas não reproduziram apenas o termo “fronteira de asfalto” para dividir o mundo dos adolescentes, mas registraram diversos elementos não físicos que os separavam, tais como: mãe, ilusão, racismo, tons de pele, professores, família, amizade, amigas da mãe, preconceito. Ao preencherem esse espaço físico da fronteira com esses elementos, demonstraram uma ampla percepção dos temas do conto, em especial, das formas de segregação social. Círculos sociais como bairros, escola, família e amigos são materializados como fronteiras, assim como o racismo.

Figura 11 - Mundos desiguais



Fonte: Produções realizadas durante a aplicação da pesquisa, 2019.

Neste texto, a dupla inicia pela negação, aquilo que não há no mundo de Ricardo: “sem flores violeta”, aquelas que caem próximo aos adolescentes enquanto estão felizes e a tensão ainda não surgira no texto. No mundo de Marina “sem terra vermelha”, como na periferia onde vive Ricardo.

Os alunos procuraram ainda estabelecer uma correspondência direta entre as personagens, colocando em evidência as contradições exploradas no texto. Se observarmos o painel na horizontal, percebemos melhor a relação: casas de pau-a-pique/ ruas com asfalto, cabelos escuros/cabelos loiros, pobre/rico, mãe lavadeira/mãe preconceituosa, olho castanho/ olhos azuis, desprivilegiado por ser negro/paredes cor de rosa/sapatos de borracha, privilégios de branca. Segundo os alunos, “sapatos de borracha” são baratos, se Ricardo tivesse “condições financeiras naquela época” usaria sapatos de couro.

O acompanhamento do processo de produção do painel nos levou a observar como essa prática de escrita pode contribuir na percepção dos efeitos produzidos pelos elementos linguísticos elencados para a construção dos significados. Não se tratam de escolhas aleatórias. Embora essas questões possam parecer um tanto óbvias para leitores mais experientes, é necessário levar os jovens leitores em situações de leitura mediada a essa percepção. Rutilo, durante a busca por expressões do texto para a produção da atividade comentou: “esse escritor não dá ponto sem nó”, “quanta coisa dá pra fazer só com um texto”.

#### **Atividade 4 : Produção textual, “A fronteira de asfalto”, Luandino Vieira.**

Como não se pôde prever que, espontaneamente, os alunos sugerissem novos desfechos para os contos, uma das propostas de atividades foi a reescrita de um novo final para “A fronteira de asfalto”. Os leitores demonstraram um grande descontentamento com o final trágico e a morte de Ricardo, inclusive solicitando que “se possível, da próxima vez a professora escolhesse contos em que ninguém morresse”. Assim, esperava-se que muitas produções encaminhassem para finais mais amenos, como ocorreram em:

*“Eu faria que o Ricardo não morresse ele só iria preso a Marina tira ele da cadeia e continua sendo amigos apesar dos problemas e eles ajudam outras pessoas que passam coisas parecidas ou sofre preconceito e racismo.” (Alexandrita).*

*“A Marina deixava ele entrar no quarto dela naquela noite, eles voltavam a ser amigos ela explicava tudo para o policial e juntos eles superão o racismo e o preconceito e a mãe de Marina acaba virando amiga de Ricardo e ajuda a família dele.” ( Berilo).*

*“Ao invés dele morrer eu faria ele dar a volta por cima e acabar com o preconceito”.(Topázio).*

*“O preconceito, acho que ele não deveria ter morrido, que ele só fosse pra delegacia e chegado lá se explicasse e pagar o tempo que ele precisa. Mudaria também, esperasse a Marina fazer uma faculdade de direito, para ajudar ele!!”. (Quartzo Rosa).*

*“No final do texto quando o policial aparece em vez de ele falar “Alto aí ! O que é que estás a fazer?”, ele deveria falar mais calmo, para ele não ter se assustado, o policial também deveria mudar a palavra negro ele poderia falar garoto, a marina poderia ter conversado com ele”.( Rubi).*

Nos enredos descritos, busca-se pela solução fácil: o preconceito é superado, os agressores ficam “bonzinhos”, Ricardo é ouvido pela polícia, Marina se posiciona para ajudá-lo. Nesses desfechos, o ponto de vista é o do leitor, as diretrizes não são as do texto, o leitor foi buscar outras referências para a continuação do enredo, nas suas subjetividades, nas suas leituras, até mesmo nas referências a programas de falso assistencialismo e finais felizes que têm sido amplamente divulgados.

Ainda na produção de um novo final para o conto o conceito de revide também foi observado, sob o viés dos estudos pós-coloniais, o revide se configura como uma estratégia de resistência, uma reação à dominação focalizando a voz do oprimido:

*“[...] Ele ( Ricardo) poderia ter fugido dali ou sido preso e conseguir fugir, ser solto por ter conseguido se justificar, sair da cidade e nunca mais falar com Marina ou conseguir dar a volta por cima e ser bem sucedido, até mais rico que Marina.” ( Opala).*

*“[...] poderiam ter dado mais emoção, como: ele é preso e tem pena de morte, ela luta para poder salvar ele porém é tarde, ele morre, ela se torna uma advogada para que não aconteça o mesmo com outras pessoas; acho que assim ficaria um pouco melhor e ainda daria mais corda pro texto, e ainda quando ela se casa-se ela se casa-se com um negro, só pra atormentar mais a família dela.*

*Obs: é o que eu acho.” (Safira).*

A relação com outros objetos culturais, como os enredos de filmes, aparece na escrita de Ágata, que apesar da pouca idade, relata adorar as produções do cineasta Quentin Tarantino, às quais assiste acompanhada do pai. A aluna costuma atrair a atenção dos colegas quando reproduz oralmente as narrativas cheias de crimes, vinganças e sangue. Lemos na sua produção:

*“Eu acho que quando Ricardo saiu correndo a Marina devia ter saído também, e o policial atiraria em Ricardo e Marina entraria na frente e morreria. Assim o conto acabaria com Ricardo segurando Marina morta em seus braços.”*

**Atividade 5: Produção textual em dupla, contos “Nós matamos o Cão Tinho”, Luís Bernardo Honwana e “Nós choramos pelo Cão Tinho”, Ondjaki.**

Após a leitura dos contos “Nós matamos o Cão Tinho” e “Nós choramos pelo Cão Tinho” a proposta foi que os alunos, em duplas, recontassem a história adotando a perspectiva do Cão Tinho. A ideia era a focalização da voz do oprimido, para o que se releu o excerto inicial do texto de Honwana, em que se destaca o olhar do cão: “O Cão-Tinho tinha uns olhos azuis que não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam sempre cheios de lágrimas, que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer.” (HONWANA, 1980, p. 5). Assim, pode-se observar diferentes estratégias de escrita:

Memórias póstumas: O cão dialoga diretamente com o leitor e relata sua morte, trazendo à lembrança as personagens do conto original.

*“Cão – Tinho eu me chamo, acho que você deve estar se perguntando porque eu sofri tanto? Bom, eu já fui bem tratado, já fui bem alimentado, já fui um cachorro bonito, mas agora eu estou, na verdade estava todo machucado com feridas penduradas e maltratado e ninguém gosta de mim [...], mas eu tenho uma amiga chamada Isaura ela nunca se importou com minhas feridas [...], a única amiga que eu tinha, mais porque “tinha”? bom, eu morri, sim eu morri mais a Isaura tentou me salvar, porque um grupo de garotos queriam me matar porque ninguém gostava de mim, juntaram-se esse grupo de garotos para me matar um deles se chamava Ginho e ele era o primeiro a dar o tiro em mim, mais ele desistiu e o resto do grupo ficou rindo dele e chamando ele de vários nomes horríveis [...]” (Lápis Lazuli e Pérola).*

Cão herói: Quim, personagem do conto “Nós matamos o Cão-Tinhoso” era um grande contador de histórias, nem sempre verdadeiras, mas que prendiam a atenção de todos. Uma dessas histórias surgiu quando os garotos viram o cão bocejar sem dentes na boca:

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 [...]. Foi nesse dia que me contou a história da bomba atômica com os japoneses pequeninos a morrer todos que era uma beleza e o Cão-Tinhoso a fugir depois de ela rebentar e a correr uma distância monstra para não morrer. (HONWANA, 1980, p.7).

Os alunos Ônix e Ametrino reproduziram em seu texto essa versão do cão com ferimentos provocados por uma explosão, acrescentando ainda um ato de heroísmo:

*“Meu nome é Bob mas todos me chamam de cão Tinhoso eu não gosto desse nome, mais não tem o que eu fazer para evitar, eu era um cachorro que cuidava de uma fazenda até tudo acontecer, a tragédia, em uma noite escura eu olhei para cima, para ver as estrelas, foi quando eu vi uma enorme bola de fogo caindo, foi quando houve a explosão tudo o que tinha sobre a terra foi destruído em um enorme calor [...] eu corri muito para me safar mais o fogo era mais rápido que eu, foi assim que ganhei as feridas dependuradas [...] Eu era conhecido como o herói cão Bob por ter salvo duas crianças de uma casa em chamas, então essa é a minha história.”*

Tauveron (2013, p. 117-118), ao discorrer sobre “os direitos do texto e direitos do leitor nas leituras escolares, em uma abordagem sobre o ensino fundamental”, aponta formas encontradas de recuperação de um texto que venha desafiar a cultura narrativa ou o sistema de valores dos alunos que, ao se perceberem incapazes de ultrapassar o que consideram um escândalo cognitivo ou ético, elaboram uma história tranquilizadora substitutiva. No texto de Honwana, o cão tinha ossos todos à mostra no corpo magro, sempre muitas moscas a comer-lhe as crostas das feridas, já sem dentes, um cão abandonado e negligenciado por uma série de adultos e crianças que o viam como algo desprezível que precisa ser eliminado, uma realidade cruel para jovens leitores, que preferem acolher outra versão da história, a de um cão ferido por uma explosão e acrescentam a ela um heroísmo maior, ter salvo duas crianças de um incêndio.

Não houve tempo suficiente para que todas as produções dos alunos fossem lidas, apenas pela professora, antes do término do ano letivo. Em virtude disso, alguns questionamentos deixaram de ser feitos e não se sabe se de forma intencional ou como memórias de leituras, mas observa-se uma semelhança entre o ato de “salvar crianças de uma casa em chamas” e uma leitura realizada em sala, anterior à aplicação da pesquisa, em que se trabalhou uma adaptação da

obra *Os Miseráveis*, de Victor Hugo. Nela a personagem principal, Jean Valjean, consegue mudar a trajetória de sua vida ao ser reconhecido como herói, salvando duas crianças de um prédio em chamas, em uma cidade onde acabara de chegar como fugitivo da polícia.

Surpresas no enredo: Aquamarine e Quartzo retomaram o excerto em que o Cão Tinhoso é rejeitado pelos da sua espécie, acrescentando diálogos entre eles e produzindo um desfecho inesperado.

*“[...] aqui minha única esperança é uma garotinha que nem sei o nome, ela sempre me dá comida, carinho, atenção e afeto, uma vez eu vi outros cachorros brincando e correndo por aí, eu queria brincar com eles, porém as feridas me deixaram debilitado, o que me impedia de correr como eles, mas mesmo assim fui até eles:*

*— O — olá...! — disse meio envergonhado.*

*Todos me olharam, o maior deles veio até mim e ficou me cheirando, fiquei feliz, porém ele começou a rir e os outros também e ele disse:*

*— Olha só, um cão zumbi, hahaha... – todos ouviram e começaram a rir também, me senti horrível [...], meu nome não é cão zumbi, nem cão tinhoso, meu verdadeiro nome é Jake, que foi dado a mim por uma garotinha muito simpática chamada Isaura, ela me dava carinho, comida [...] como essa garota da escola faz comigo, ela me parece familiar, quando eu era filhote eu me perdi de casa, foi quando eu peguei essa doença e convivo com ela até hoje, só que derrepente vários garotos maus me amarraram e me levaram para o mato e apontaram uma arma para mim [...] então a menina da escola apareceu, e do nada me lembrei dela bem pequena, é ela era minha antiga dona só que crescida depois de muito tempo, ali escutei muitos disparos e senti a dor do meu fim que tinha acabado de chegar.”*

Divergência com o enredo original: Dos 16 textos produzidos, três se distanciaram da proposta de escrita por não haver coerência com o desfecho do conto lido, optando por um final feliz, como no exemplo selecionado:

*“ [...] mas agora eu fico no pet shopp e lá eu vivo melhor, eu tentei achar a casa do meu antigo dono mas não consegui e agora eu to bem no pet shopp eles ponha comida e de tudo para mim.”* ( Opala e Berilo).

Leituras atentas: Em duas produções diferentes, as duplas transpuseram para a sua escrita uma informação que autor deixa entrever no texto, a saber, a aproximação da trajetória de Isaura à do cão, ambos humilhados, rejeitados, separados de seu grupo.

*“Ela (a Isaura) está com uma cara tão triste, será que aconteceu alguma coisa? Será que aqueles muleques fizeram algo para ela? Será que aconteceu alguma coisa? Talvez ela não esteja se sentindo bem. O que será que aconteceu”* (Amazonita e Âmbar).

*“Eu gostaria de forças para poder cuidar dela poder estar defendendo ela assim como ela me protege de tudo e de todos, me da amor, carinho, atenção [...]”* (Citrino e Alexandrita).

*“Todos que passam por mim tem nojo ou dó, a única que brinca comigo e me dá comida é a Isaura, ela sim cuida de mim, as vezes parece que ela é bem parecida comigo, os outros cães não me chamam para brincar e me ignoram e eu vejo que com ela é a mesma coisa”*.(Jasper e Turquesa).

### **Atividade 6 : Diários de leitura**

Um dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foi a escrita de um diário de leitura no qual o aluno poderia registrar suas impressões sobre o texto, destacar excertos e expor livremente seus pensamentos com relação às estratégias utilizadas pelos autores, temas abordados, impressões sobre as personagens e suas ações, bem como seus sentimentos com relação aos textos. Ao final da pesquisa os alunos relataram estar um pouco “cansados” do registro nos diários, assim, os dois últimos contos “Nós matamos o Cão Tinhoso” e “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” geraram apenas um registro. Em aplicações futuras das atividades em sala de aula acredita-se que a recorrência do mesmo procedimento (escrita do diário) não será excessiva para os alunos desde que aconteça com intervalos maiores do que ocorreu nesta pesquisa.

As dúvidas mais generalizadas em relação à forma do diário aconteceram na primeira produção, após a leitura do conto “A menina de futuro torcido”. Nesse momento registraram-se algumas sugestões orientadoras no quadro, para auxiliá-los na escrita de suas impressões, como:

Qual / quais trechos do conto chamaram a sua atenção?

Esses trechos provocaram alguma sensação? Como você se sentiu?

Você já vivenciou ou presenciou algo parecido, na vida real, em algum filme?

Qual personagem você destacaria e por quê?

O que você achou da forma como o texto foi escrito?

Você encontrou alguma dificuldade em entender alguma parte do texto?

Você recomendaria essa leitura para alguém?

Apenas em poucas ocorrências os alunos produziram um resumo do conto, ainda assim, nessas situações, o resumo foi seguido de uma apreciação sobre a obra.

Em muitos momentos observa-se que os alunos confundem a apreciação estética do conto, relativa à sua qualidade literária, com a indignação provocada por sua temática, o que os leva a considerar ruim um texto que fale de preconceito, que apresente personagens em situação de injustiça ou que sejam vítimas de violência:

*“Não gostei do texto porque também é racista e tem muito preconceito com o Ricardo e a família dele também [...]”* (A fronteira de asfalto). (Safira).

*“O texto é ruim porque tem muito preconceito, mas tem a mãe que ajuda e mostra a verdade e ensina ao menino não ter preconceito, é muito bonito o final, poderia ter mais pessoas no texto igual a mãe”*. (As mãos dos pretos). (Turmalina).

*“[...] Não gostei da atitude do empresário por conta da Filomena, achei um deboche. Não gostei do texto, achei forte e desnecessário.”* (A menina de futuro torcido). (Diamante).

*“[...] Não gostei do jeito que falavam com o Ricardo, tipo o policial “Alto aí seu negro. Pára. Pára negro!” parece que está falando como se fosse uma raça diferente, como se só por ele ser negro ele é ladrão”*. (A fronteira de asfalto). (Topázio).

Verifica-se também a necessidade da reparação de danos, a redenção das personagens muitas vezes é sugerida por meio de outros desfechos. Até o momento não havia sido solicitado que os alunos escrevessem outros finais para os contos, as sugestões foram espontâneas:

*“Eu odiei o final porque poderia ter um final feliz, a menina poderia ficar bem e não morrer, a mãe poderia ajudar e parar com aquilo [...]”* (A menina de futuro torcido). (Arenito)

*“[...] Eu alteraria o seguinte fato dele morrer no final, acho que a história faltou uma continuação com:” O muleque escorregou caiu, o policial pegou ele e entrevistou e descobrindo várias coisas sobre a respeito do racismo [...]”*. (A fronteira de asfalto). (Diamante).

*“[...] Eu mudaria o final, a Isaura poderia salvar o cão, ameaçar contar para um adulto, ela e o cão sofrem muito, ou o Ginho podia dar uma surra naqueles moleques, mostrar que não é covarde e ajudar ele.”* (Nós matamos o Cão Tinhoso). (Amazonita).

*“[...] Também não gostei do final do texto, devia ter uma continuação, tipo o policial levar ele preso, e lá na cadeia o rapaz explicar o que havia acontecido para ele estar correndo, e não morre desse jeito.”* (A fronteira de asfalto). (Hematita).

Rubi, estudante que apresenta transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), e algumas vezes solicitava ajuda aos colegas para entender partes do enredo que não pudera acompanhar, questionou o porquê da passividade de Filomeninha. Embora tenha discutido bastante sobre o assunto com os colegas que chegaram à conclusão que a menina era impotente diante da autoridade do pai, Rubi escreveu algumas aulas depois, remetendo a obra ao mundo real:

*“[...] a menina tinha que ter pelo menos uma cama para ela dormir, se eu estivesse no lugar dela eu fugia de casa e ia pro orfanato, pelo menos lá é um lugar que tem cama, a menina passava fome, e no orfanato tem pelo menos comida e cama [...]”*.

Em outros momentos, os leitores se identificaram com situações ou personagens, como Jaspe, aluno negro, que escreveu sobre o conto “A fronteira de asfalto”:

*“É um texto bem realista com um assunto que realmente acontece, para os negros um assunto cotidiano poderia dizer, a cor, por que tanta diferença. Somos pessoas normais como qualquer branco com sentimento, sentimos a mesma dor somos iguais, a discriminação acontece por simples diferenças [...] o texto mostra muitas coisas que é a triste realidade vivida por vários jovens negros, ainda hoje tem muitos com essa mente de homens da caverna.”*

Ao contrário de muitos colegas de sala que iniciaram seus diários pontuando ser um texto “muito pesado” ou “racista”, Jaspe reitera a atualidade do conto: “é um texto bem realista”, “um assunto que realmente acontece”, “a discriminação acontece”, “o texto mostra muitas coisas que é a triste realidade”, “ainda hoje há muitos com essa mente”. No uso da primeira pessoa “Somos pessoas normais como qualquer branco com sentimentos, sentimos a mesma dor”, o aluno ainda sente a necessidade de posicionar-se como ser humano normal, não coisa, não objeto.

Outra aluna que se identificou com uma personagem foi Cristal, que já sofreu violência doméstica e hoje é acompanhada por um conselheiro tutelar:

*“[...] O que mais me marcou foi o pai ter amarrado “a filha ao bidão para que as costas dela ficassem noivas da curva do recipiente”. Eu já vivi assim, mais de outro jeito.”*

Assim como foi teorizado por Langlade (2013, p. 25-26), estão presentes nessas experiências de leitura literária, nesses ecos subjetivos, as emoções, as associações de ideias,

histórias pessoais e recordações literárias que, longe de apontarem para uma leitura superficial, configuram-se formas de apropriar-se do texto. O aluno Granito comenta sobre a personagem Jacó e sua turma: *“Essa sala do menino parece o nosso sétimo ano, todo mundo tem apelido e todo mundo quer parecer durão, mas quer chorar por causa do cachorro”*. (“Nós choramos pelo Cão Tinhoso”). Aqui, mais do que perceber na obra aquilo que lhe diz respeito, a relação pessoal que ele estabelece com a literatura o ajuda a estabelecer interpretações mais reflexivas, sobre si mesmo e sobre o outro. Jouve (2013, p. 53-54) também aponta o que chama de “duplo benefício” do uso pedagógico da leitura literária: fazer com que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio e completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si.

Ainda quando falávamos sobre o mesmo conto:

*“Se fosse hoje, ninguém ia deixar matar o cão, as pessoas iam ajudar, nisso nós somos bem melhor”*. O aluno se reconhece como integrante de uma geração com novos valores, mais humanizada e atenta a outras pautas, ambientais, sociais, de respeito às diferenças, de proteção aos animais. Mesmo que de forma não intencional, ele coloca a si mesmo e os seus pares como um suposto terceiro grupo: o primeiro, do conto de Honwana, era a “malta”, violenta, manipulável, à margem, mas que também segregava; o segundo, do conto de Ondjaki, mais sensível ao sofrimento, mas incapaz de admiti-lo, ainda reproduzindo comportamentos opressivos; o terceiro grupo, agora não ficcional, contemporâneo, mais sensível e consciente da urgência de ações positivas, um grupo “bem melhor” que a malta de Ginho e a oitava classe, de Jacó.

Outras leituras reflexivas foram registradas. Jaspe, no registro de seu diário, relaciona as condições de vida de Filomeninha à vida dos escravizados, como ressonância das lembranças de outros contos, outras leituras que remetem ao sofrimento:

*“Pra mim esse texto mostra muito o assunto da escravidão de certa forma e o trabalho escravo e a falta de expressão que ela tinha não podendo fazer nada, não podendo brincar, não podendo ir pra escola, não podendo ter amigos e ter que viver na miséria e sem desobedecer o pai.”*

Sobre o conto “A menina de futuro torcido”, há nos diários a recorrência de uma expectativa com relação aos sentimentos do pai após a morte de Filomeninha. Não se pensou, no preparo das atividades, em questionar os alunos sobre o que esperavam do pai após a morte da menina, no entanto, em alguns diários sugere-se que o pai é acometido por uma consciência

repentina dos danos que causou a Filomeninha, o que se distancia da frieza e objetividade com que encaminhou os “treinamentos” dolorosos para a filha:

*“[...] O pai da menina deve ter ficado depressivo com o final triste da filha, pois achou que tudo daria como planejado, mas ocorreu errado.”* (Esmeralda).

*“[...] ela acabou morrendo por culpa do pai que queria ficar rico isso me deixou com ódio deste pai onde se viu trocar a vida da sua própria filha por dinheiro, ele deve ter ficado com a consiência pesada, mais pelo menos a menina não tá sofrendo.”* (Nácar).

*“[...] e sobre o pai dela pelo meu entendimento com certeza o pai dela entro em depressão após a morte dela.”* (Opala).

*“[...] No meu ponto de vista a família deve ter ficado muito triste, mas o pai deve ter ficado em depressão porque ele nunca imaginou que ela ia morrer nos braços dele.”* (Topázio).

*“Pelo que eu acho o pai dela foi o que ficou mais arrasado pelo o que aconteceu.”* (Sodalita).

A percepção de que o pai, na busca de um futuro para os filhos, foi também vítima de um sistema injusto e opressor aparece em alguns registros:

*“[...] Olha o pai também pode ter sido vítima, de ilusão que tudo ia dar certo, e da ambição também [...]”.* (Lápis Lazúli).

*“[...] mas eu acho que Joseldo Bastante sofreu quando era criança pelos pais dele, mas não conseguiu nada na vida e queria que a filha conseguisse [...]”.* (Cristal).

*“[...] Eu acho que o Joseldo Bastante também é uma vítima pois a pobreza mechia com a cabeça dele, a pobreza fazia com que ele só pensase em tirar eles da vila e ter uma vida melhor.”*(Aquamarine).

Os julgamentos morais das ações das personagens e as análises críticas nos permitiram observar as “leituras reais” dos alunos, segundo Langlade (p.27, 2013), “leituras marcadas por reações pessoais, restritas e parciais, maculadas de erros e confundidas pelo jogo múltiplo das conotações.”

*“Eu não gostei do texto pois é bem doloroso, pesada as falas e só de imaginar a cena na qual a personagem sofria, o trecho mais pesado foi o do bidão [...]”.* (A menina de futuro torcido). (Topázio).

*“Eu não gostei quando Dona Dores diz que Deus fez as palmas das mãos dos negros mais claras para não sujar a comida dos seus patrões, eu me senti magoado com essa situação.”* (As mãos dos pretos). (Pérola).

*“Eu achei o texto um pouco pesado, mais foi bom que ele mostrou a realidade do racismo e do bullying da sociedade [...]”.* (As mãos dos pretos). (Nácar).

*“[...] E também mostra que as pessoas não são o que a gente vê, como o padre, ele é um senhor muito respeitado pelo seu cargo na cidade porque para o povo ele era um católico, um senhor religioso. Mas os pensamentos dele não são apropriados para um padre, pela minha opinião um padre devia ser contra o racismo, e como ele é a favor e até pratica não merecia o cargo [...]”.* (As mãos dos pretos). (Ametrino).

*“[...] Eu odiei o texto todo, porque ninguém mais fala além do pai, a mãe também não tem voz ativa [...]”* (A menina de futuro torcido). (Topázio). O aluno estendeu seu descontentamento com as atitudes do pai de Filomeninha várias vezes nas participações orais, associando as atitudes da personagem Joseldo a certos comportamentos comuns nas suas próprias relações familiares. Mais que identificar o enredo do conto com situações pessoais, ele reconheceu a estratégia narrativa utilizada pelo autor na construção textual. Há ocorrências da fala de Filomeninha e da mãe, mas como pontuou, são vozes logo silenciadas pelas decisões do pai.

Essas participações orais, mais do que expressar sentimentos, sejam eles de identificação, descontentamento ou tristeza, aproximam as leituras aos sentidos do texto e devem, então, ser estimuladas. Segundo Cosson (2013, p. 28-29), “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.”

### **Atividade 7 : Produção da capa do diário de leituras**

Sugeriu-se como encerramento dos registros nos diários de leituras que os alunos realizassem uma ilustração baseada em um dos contos, ou uma síntese de todos eles, para compor a capa do diário.

Procura-se realizar alguns comentários sobre os desenhos produzidos, sem a pretensão de produzir análises baseadas nas teorias apropriadas para a leitura de imagens, mas procurando

verificar se é possível, por meio dos desenhos, aferir as produções dos leitores após todos os contos lidos. Trinta desenhos foram entregues: treze deles representavam o conto “As mãos dos pretos”, oito deles “A fronteira de asfalto”; quatro “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”; quatro “Nós matamos o Cão-Tinhoso” e um deles mesclou elementos de dois contos distintos, a saber, “Nós matamos o Cão-Tinhoso” e “A fronteira de asfalto”. Assim temos:

Quadro 2 – Quantidade de contos representados por desenhos:

“As mãos dos pretos”	“A menina de futuro torcido”	“A fronteira de asfalto”	“Nós matamos o Cão Tinhoso”	“Nós choramos pelo Cão Tinhoso”	Mescla de contos
13	0	8	4	4	1

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Quando se questionou os alunos por que ninguém baseou o seu desenho no conto “A menina de futuro torcido”, tendo em vista que expressaram muita inquietação após sua leitura. As respostas giraram em torno da dificuldade em se desenhar uma menina e um bidão, elementos que consideraram importantes para compor o desenho. Sobre o conto “As mãos dos pretos” mesclaram-se produções com apenas o texto imagético e outras com a imagem e o texto verbal:

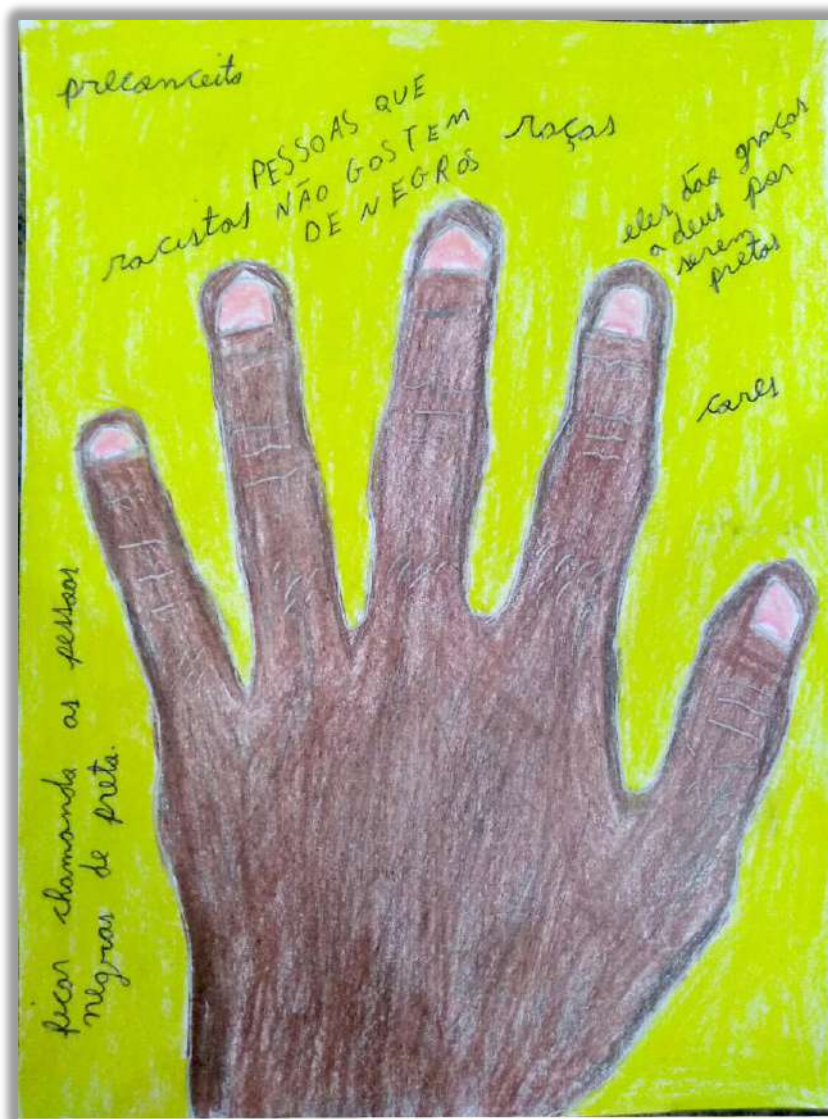
Figura 12 – “As mãos dos pretos”, texto imagético



Fonte: Capa de diário de leitura de Heliodoro (2019)

Na figura reproduzida, o aluno utilizou apenas grafite, realçando os traços e as linhas da palma da mão, assemelhando-as a cicatrizes, que se estendem até os dedos. Os traços ao fundo parecem sugerir um rosto, apagado, desfigurado, como um apagamento da figura humana.

Figura 13 – “As mãos dos pretos”, texto e imagem



Fonte: Capa de diário de leitura de Rubi (2019)

Nessa produção, a aluna reuniu excertos do texto como “eles dão graças a Deus por (não) serem pretos” com suas considerações sobre a temática discutida: “pessoas que não gostem de negros, raças, cores, ficar chamando as pessoas negras de preto, racistas, preconceito.” Rubi observou, no plano linguístico, os significados das escolhas linguísticas, pontuando o uso dos termos pretos/negro.

Figura 14 – “A fronteira de asfalto”, árvore de violetas roxas



Fonte: Capa de diário de leitura de Jaspe (2019)

Sobre o conto “A fronteira de asfalto”, o aluno Jaspe, negro, fez referência às flores violetas do passeio que caíam sobre Ricardo e Marina no início do conto, acrescentando os termos “direitos, respeito, você é preto , racismo não, igualdade , bullying”. Lembrando que o termo bullying foi amplamente utilizado pelos alunos ao descrever o enredo do conto e as ações dos adultos .

Em um posicionamento bastante pessoal, o aluno escreve, na parte inferior do desenho: “São poucas palavras que acabam com o dia de uma pessoa.”. Tanto nas escolhas linguísticas,

com expressões que possivelmente foram ditas a ele : “você é preto”, assim como nas escolhas técnicas para compor o desenho, pode-se perceber grande expressividade em sua produção. A figura é harmoniosa, as faixas de cores bem demarcadas, e a cor laranja, intensa, destaca o conteúdo linguístico. A árvore de flores violeta está centralizada, ganhando destaque. No conto ela é simbólica, aparece em dois momentos, quando os adolescentes pisam sobre as flores violetas que caem das árvores, durante um passeio que começa amigável e termina em conflito, e no desfecho do conto, quando o corpo caído de Ricardo está “sobre as flores violeta da árvore do passeio”.

A aluna Aquamarine retratou Marina e Ricardo em dois cenários diferentes, recurso recorrente na materialidade do conto, no entanto, Marina está ao lado da casa simples e da árvore sem flores, mundo de Ricardo; ele está ao lado das árvores de flores violeta à porta do passeio, mundo de Marina. Entre eles a sombra, que segundo a aluna representa a mãe, quem os separou pelas convenções sociais.

Figura 15 – “A fronteira de asfalto”: Marina e Ricardo.



Fonte: Capa de diário de leitura de Aquamarine (2019)

Figura 16 – “Nós matamos o Cão-Tinhoso”

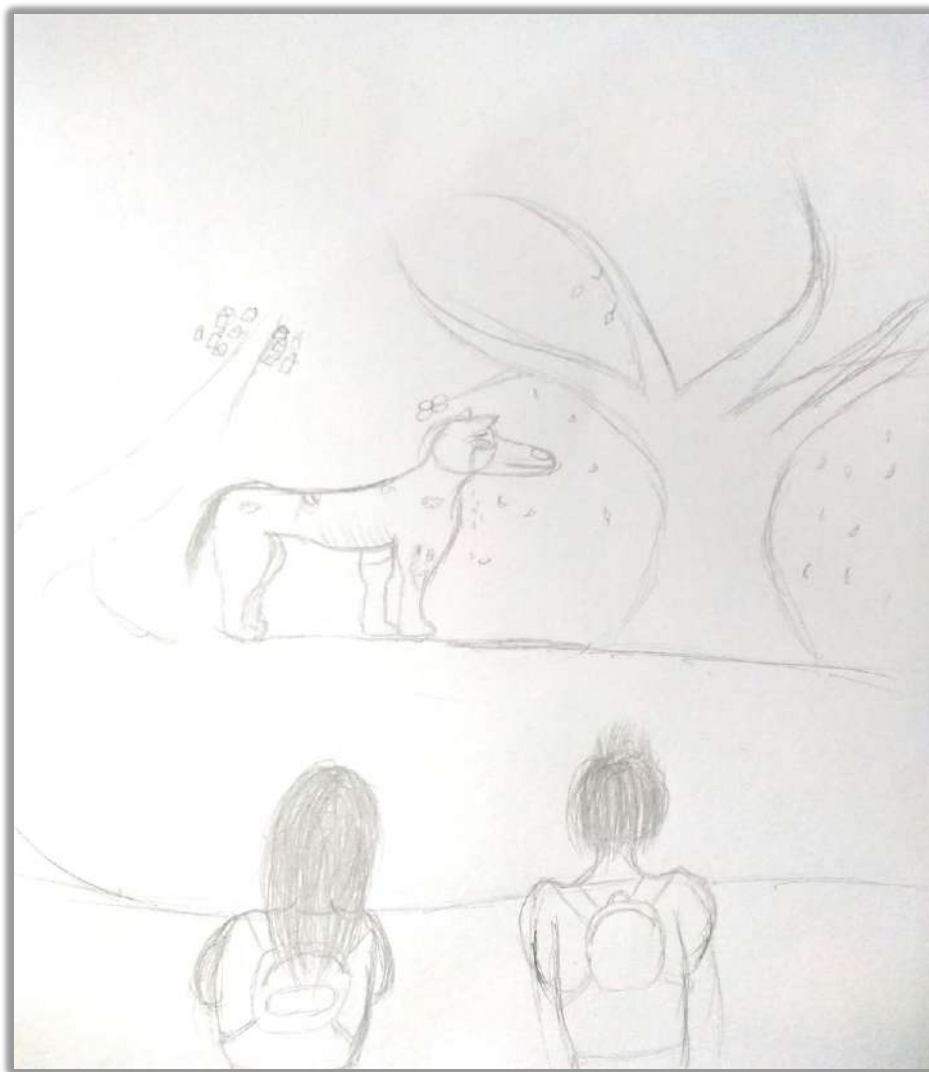


Fonte: Capa de diário de leitura de Citrino (2019)

Nesta produção, o título do conto e o nome do autor ganham destaque. O aluno antecipa para o leitor, já na capa do diário, dados da interpretação da leitura: “Pela população ele era um cão fedido, feio e que ninguém gostava.” Há uma colagem com papel vermelho na parte superior do desenho, com manchas vermelhas simulando o sangue que escorre, o desenho de um projétil e o “furo da bala” são reproduzido no papel. Esses elementos desenhados vão ao encontro das palavras “sofredor” e “feridas”, reforçando a violência representada.



Figura 18 – Ecos de leituras



Fonte: Capa de diário de leitura de Jacinto (2019)

Figura 19 – Aplicação das atividades e comemoração de encerramento



Fonte: Arquivo pessoal, foto manipulada (2019)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado constitui-se uma tentativa de contribuir para a formação de leitores literários por meio de um trabalho com contos da literatura africana, escritos em Língua Portuguesa, e que permitissem um amadurecimento dos alunos leitores na percepção do trabalho linguístico realizado pelos autores, ao materializar em seus textos as diferentes questões evocadas por eles: miséria, esperança, preconceito, desigualdades sociais, racismo, exclusão e a própria emoção evocada pela leitura do texto literário, como aconteceu com a personagem Jacó, em “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”.

No primeiro capítulo, procurou-se abordar a formação do leitor literário e o papel da escola como mediadora dessas leituras, que precisam ser retomadas como objeto de ensino. Reitera-se a escola como o ambiente para a promoção e “contágio” das leituras, por meio de debates, diálogos, pela escuta e compartilhamento das subjetividades dos jovens leitores que podem se apropriar das obras por meio de leituras reais mais significativas quando se veem participantes de uma comunidade de leitores.

Sentiu-se a necessidade de realizar uma breve revisão do percurso de formação das literaturas de Angola e Moçambique, países de origem dos contos selecionados, tendo em vista que nesses espaços periféricos de luta pela independência, a história de sua formação literária se mescla à história de formação do país. Procurou-se oferecer aos alunos um contato crescente com um *corpus* literário que demandasse uma leitura crítica, com abertura a questões que pudessem ser debatidas em sala e que possibilitasse o estudo da materialidade linguística. Assim, apresentaram-se os escritores e os contos selecionados para a intervenção didática, seguidos de uma análise descritiva e interpretativa das obras. Esse processo não só nos auxiliou, enquanto estudo prévio para aplicação em sala, como reiterou a necessidade de retomar alguns aspectos estruturais, ainda confusos para muitos alunos, como a identificação dos elementos da narrativa.

Dedicou-se um capítulo ao estudo das políticas de identidade recorrente em Angola e Moçambique. No período colonial, o projeto de dominação português procurou suprimir a identidade nacional, em um processo de assimilação cultural que conferia ao nativo o estatus de cidadão português, desde que incorporasse as práticas sociais, culturais e linguísticas do colonizador. Como subcapítulo, discutiu-se o conceito de pós-colonialismo e suas implicações no conceito de identidade na abertura de novos espaços, menos preocupados com limites restritivos,

geográficos, linguísticos e culturais, questão bastante pertinente para jovens nações independentes, como as selecionadas para o estudo.

Outro assunto importante para o desenvolvimento do trabalho foi o estudo das oralidades presentes tradicionalmente na cultura africana, na qual a cultura acústica alicerçou a transmissão do conhecimento e a manutenção das tradições.

Quanto à aplicação das atividades desenvolvidas, não se pode deixar de mencionar algumas considerações, como a necessidade de se reavaliar o volume de atividades propostas para o trabalho com cada conto. Os adolescentes tendem a ser bastante participativos quando se sentem tocados pelos textos que lhes permitem expor seus sentimentos, assim, suas reações pessoais não deveriam ser negligenciadas em favor do cumprimento de um cronograma.

Sugere-se também aos educadores a adoção da prática de um diário de leituras anual, para que se possa ampliar e ressignificar as leituras literárias, produzindo assim um material de pesquisa para o professor, em que se pode acompanhar a formação leitora de todos os alunos, inclusive daqueles que resistem em participar oralmente das aulas. Os registros mais íntimos e emocionantes vieram dos diários dos alunos mais retraídos. Para o aluno, uma possibilidade de apropriar-se melhor dos textos lidos e registrar, fisicamente, seu progresso como leitor. Muitos alunos quando questionados sobre leituras passadas, já não se recordam dos títulos dos livros, autores ou enredos.

As dúvidas e a insegurança sobre como expressar suas reações aos textos aconteceram no primeiro registro no diário. Foi necessário indicar algumas questões como “ponto de partida”, mas à medida que o encontro com os contos acontecia, as contribuições foram ganhando uma feição mais pessoal, com identificações espontâneas com personagens ou situações, e sugestões de novos desfechos, reparadores de danos ou libertadores do sofrimento das personagens. Para alguns alunos o desafio foi sair da superficialidade do “gostei” ou “não gostei”, mas a leitura e o compartilhamento de ideias anterior ao registro do diário contribuíram na assunção de uma postura mais ativa e assertiva nas interpretações, saindo do habitual “não entendi nada”, típico dos estudantes quando desejam livrar-se de algum esforço interpretativo.

Seria importante ainda, desenvolver outras leituras de origem africana ou mesmo afro-brasileiras, no intuito de auxiliar os alunos na percepção de que a origem da escrita muitas vezes se relaciona com as questões evocadas pelo texto, pois em algumas situações os alunos consideravam o texto “racista” ou “preconceituoso” justamente pela não percepção das

estratégias linguísticas utilizadas para abordar as temáticas propostas. A leitura do primeiro conto “As mãos dos pretos”, por exemplo, causou uma grande tensão na turma, tocados pela violência do racismo retratado, observou-se um certo cuidado por parte dos alunos no momento de expor suas impressões, uma busca das melhores palavras, pausas para escolher a expressão certa, naquelas reticências que usamos para falar de um assunto que causa constrangimento. Muitos alunos se levantaram para estarem mais próximos à professora para contar, como em segredo, de práticas racistas ou preconceituosas que presenciaram ou sofreram, claramente tocados pelo tratamento literário dado ao tema do racismo.

Ao final desta pesquisa, alguns questionamentos que nos acompanharam durante o processo foram sendo esclarecidos. Sim, é possível inserir a Literatura Africana e as discussões temáticas por ela geradas nas leituras destinadas ao ensino fundamental. Também é possível, e urgente levar os alunos à percepção do trabalho linguístico realizado pelos autores, pois em muitas situações o aluno se sentiu tocado por uma emoção evocada pela leitura literária, não de forma superficial, mas no entendimento de que houve um trabalho com as palavras e estruturas linguísticas para isso. É claro que as dificuldades são muitas, os níveis de leitura em uma sala de aula são diversificados, no entanto, observamos a necessidade do planejamento, preparação e leitura também por parte dos educadores para que se possa avançar nos níveis de leitura com as turmas, para que os encontros com a literatura deixem de ser superficiais, a ponto do aluno/leitor não ser capaz de lembrar ao menos um texto ou livro lido durante o último semestre. Não lembra porque a leitura não marcou, o trabalho foi superficial, a interpretação não levou o aluno a voltar-se para o texto, não houve o compartilhamento de leituras, mesmo que equivocadas; as subjetividades foram reprimidas ou ignoradas. Se como no livro didático, as respostas já estão sempre prontas, o texto literário cumpre apenas um protocolo didático, perde-se o interesse.

Observa-se também, nestas considerações finais, que algumas questões foram apenas tangenciadas na aplicação da pesquisa, e mereciam um trabalho mais aprofundado em sala de aula, como as oralidades e as recombinações linguísticas resultantes do contato entre as línguas portuguesa e africana. Outras foram negligenciadas, como a autoria feminina de contos africanos, podendo ser exploradas por outros pesquisadores em produções futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AULETE, Caldas. *Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa: edição de bolso*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

APPIAH, Anthony k. *Is the Post- in Postmodernism the Post- in Postcolonial?* Critical Inquiry 17, no. 2, p. 336-357, Winter, 1991. Disponível em: <<https://journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/448586>> Acesso em: 03 jan.2019.

AGOSTINHO NETO, António. Sobre a literatura. *Cadernos Lavra e Oficina*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1978.

\_\_\_\_\_. Introdução a um colóquio sobre poesia angolana. In: LARANJEIRA, Pires (org.). *Negritude Africana de Língua Portuguesa: textos de apoio (1947-1963)*. Braga: Angelus Novus, 2000. p. 49-55.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, José Andrade. *O segredo das tranças e outras histórias africanas*. São Paulo: Scipione, 2007.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: \_\_\_\_\_ *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 3.ed. , São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, 1992.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. 35 p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CABAÇO, José Luis. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: UNESP, 2009.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.4, n. 9, p. 803-809, set.1972.

\_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães. *Literatura Portuguesa: em diálogo com outras literaturas de língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Atual, 2009.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHAMBERS, Aidan. *Cómo formar lectores*. In *Hojas de lectura*, 45, 1997.

CHAVES, Rita (et al). *Como se o Mar fosse mentira*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CHAVES, R. O passado presente na literatura africana. *Via Atlântica*, n. 7, p. 147-161, 10 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49794>> Acesso em: 8 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. *A formação do romance angolano*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. São Paulo: Ateliê, 2005.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COUTO, Mia. A menina de futuro torcido. In: \_\_\_\_\_ *Vozes anoitecidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. A tribo de contadores de histórias. [Entrevista concedida a] Paulo Hebmüller/Brasileiros. *Revista Prosa Verso e Arte*. 2014. Disponível em <<https://www.revistaprosaversoarte.com/entrevista-mia-couto-tribo-de-contadores-de-historias/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

CRAVEIRINHA, José. Prefácio à edição portuguesa. In: COUTO, Mia. *Vozes anoitecidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. Ninguém. In: \_\_\_\_\_ *Antologia Poética*: José Craveirinha. Org. Ana Mafalda Leite. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Tradução de Silvana Vieira e Luis Carlos Borges. São Paulo: Boitempo, 1997.

FANON, Frantz. *Pour la révolution africaine*. Paris: François Maspero, 1964.

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

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas, ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências*

contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2003.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1991.

HALL, Stuart. *Da Diáspora. Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HAMILTON, Russel G. *Literatura africana literatura necessária I: Angola*. Lisboa: Edições 70, 1981.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In KIZERBO, J. *História geral da África metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática, 1982.

\_\_\_\_\_. A literatura dos PALOP e a teoria pós-colonial. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, n. 3, dez 2000, p. 537-548.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. *Veredas das palavras*. São Paulo: Ática, 2016.

HONWANA, Luis Bernardo. *Nós Matámos o Cão Tinhoso*. Moçambique: Cotovia, 1964.

\_\_\_\_\_. As mãos dos pretos. In: BRAGANÇA, Albertino et al. *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

\_\_\_\_\_. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as explicações fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *Katharsis*. In: JAUSS, Hans Robert. et. al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

\_\_\_\_\_. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. *Literatura ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LARANJEIRA, Pires. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução de Gabriela Rodella de Oliveira. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de. *Leitura subjetiva e ensino de leitura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LEITE, Ana Mafalda. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibri, 2003.

\_\_\_\_\_. *Oralidades & escritas nas literaturas africanas*. Lisboa: Colibri, 2014.

\_\_\_\_\_. Representações da oralidade em textos literários africanos: heterolinguismo e hibridismo de gêneros. In: SECCO, C. L. T., SALGADO, M. T., JORGE, S. R. (orgs.). *Pensando África: Literatura, Arte, Cultura e Ensino*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010, p. 157-164.

LOPES, José de Souza Miguel. Cultura acústica e cultura letrada: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique. In: LEÃO, Ângela Vaz. *Contatos e ressonâncias: Literaturas africanas de língua portuguesa*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003, p. 265-310.

MAQUÊA, V. Entrevista com Mia Couto. *Via Atlântica*, n. 8, p. 205-217, 16 dez. 2005. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50021>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MARGARIDO, Alfredo. *A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Ed. Universitárias Lusófonas, 2000.

MATA, Inocência. O pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa. In: *X Congresso Internacional da ALADAA (Associação Latino-Americana de Estudos de Ásia e África) sobre CULTURA, PODER E TECNOLOGIA: África e Ásia face à Globalização*, junho de 2000, Lisboa. Anais... Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes, outubro de 2000.n.p. Disponível em <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Inoc%C3%AAncia+Mata+O+p%C3%B3s+colonial+nas+literaturas+africanas+de+l%C3%ADngua+portuguesa&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Inoc%C3%AAncia+Mata+O+p%C3%B3s+colonial+nas+literaturas+africanas+de+l%C3%ADngua+portuguesa&btnG=)>. Acesso em: 12 jan.2019.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? In: *Nguzu: revista do núcleo de estudos afro-asiáticos da Uel*, Londrina, v. 1, p. 62-67, 26 mar. 2011.

ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

\_\_\_\_\_. Nós choramos pelo Cão Tinhoso. In: BRAGANÇA, Albertino et al. *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_. Jogo de Ideias. *Minissérie especial sobre o sexto Fórum das Letras de Outro Preto*. Instituto Itaú Cultural, 2010. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=PkiQ\\_ghMTvw&t=47s](https://www.youtube.com/watch?v=PkiQ_ghMTvw&t=47s)>. Acesso em: 10 jan.2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf/](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf/)> Acesso em: 03 jul.2018.

PEREIRA, Amauri. *África: para abandonar estereótipos e distorções*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

REZENDE, Neide L. de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de. *Leitura subjetiva e ensino de leitura*. São Paulo: Alameda, 2013.

\_\_\_\_\_. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de. *Leitura subjetiva e ensino de leitura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. Tradução de Amaury C. Moraes. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de. *Leitura subjetiva e ensino de leitura*. São Paulo: Alameda, 2013.

RUI, Manuel. Eu e o outro – O invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. In: MEDINA, C.A. *Sonha Mamana África*. São Paulo: Epopéia, 1987.

SANTILLI, Maria Aparecida. *Estórias africanas: história e antologia*. São Paulo: Ática, 1985.

SAÚTE, Nelson. *As mãos dos pretos: antologia do conto moçambicano*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIEIRA, José Luandino. *A cidade e a infância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Zito Makoa, da 4ª classe. In: BRAGANÇA, Albertino et al. *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

**ANEXO**

## ANEXO - CONTOS SELECIONADOS PARA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

*As mãos dos pretos**Luís Bernardo Honwana*

Já não sei a que propósito é que isto 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 lhes 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 que nós, voltou a falar nisso de as mãos serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles andavam com elas às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que eles têm as mãos assim tão claras. A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deve ficar senão limpa.

O Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as Coca-Colas das cantinas já tenham sido vendidas, disse que o que me tinham contado era aldrabice<sup>15</sup>. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era. Depois de lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos. Assim:

“Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram em moldes usados de cozer o barro das criaturas,

---

<sup>15</sup> Trapaça. ( N.E.)

levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber por que é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!...”

Depois de contar isto, o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta desataram a rir, todos satisfeitos.

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes se ter ido embora, e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandíssima pêta<sup>16</sup>. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago lá do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e à essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco da Virgínia e de mais não sei onde. Já se vê que Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas.

Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que, ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão das mãos dos pretos serem mais claras do que o resto do corpo. No outro dia em que falámos nisso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir. O que achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de se fartar de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela disse foi mais ou menos isto:

“Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho. Ele pensou que realmente tinha de os haver.... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para casa deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos, porque os que já se tinham habituados

---

<sup>16</sup> Mentira. (N.E.)

a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes por que é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra dos homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tivessem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.”

Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.

Quando fui para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

*A menina de futuro torcido*

Mia Couto

Joseldo Bastante, mecânico da pequena vila, punha nos ouvidos a solução da sua vida. Viajante que passava, carro que parava, ele aproximava e capturava as conversas. Foi assim que chegou de ouvir um destino para sua filha mais velha, Filomeninha. Durante toda uma semana, chegavam da cidade notícias de um jovem que fazia sucesso virando e revirando o corpo, igual uma cobra. O rapaz tinha sido contratado por um empresário para exibir suas habilidades, confundir o trás para a frente. Percorria as terras e o povo corria para lhe ver. Assim, o jovem ganhou dinheiro até encher caixas, malas e panelas. Só devido das dobragens e enrolamentos da espinha e seus anexos. O contorcionista era citado e recitado pelos camionistas e cada um aumentava uma volta nas vantagens elásticas do rapaz. Chegaram mesmo a dizer que, numa exibição, ele se amarrou no próprio corpo como se fosse um cinto. Foi preciso o empresário ajudar a desatar o nó; não fosse isso, ainda hoje o rapaz estaria cintado.

Joseldo pensou na sua vida, seus doze filhos. Onde encontraria futuro para lhes distribuir? Doze futuros, onde? E assim tomou a decisão: Filomeninha havia de ser contorcionista, apresentada e noticiada pelas estradas de muito longe. Ordenou à filha:

— *A partir desse momento, vais treinar curvar-te, levar a cabeça até no chão e vice-versa.*

A pequena iniciou as ginásticas. Evoluía lentamente para o gosto do pai. Para acelerar os preparos, Joseldo Bastante trouxe da oficina um daqueles enormes bidões de gasolina. A noite amarrava a filha ao bidão para que as costas dela ficassem noivas da curva do recipiente. De manhã, regava-a com água quente quando ela ainda estava a despertar:

— *Essa água é para os seus ossos ficarem moles, daptáveis.*

Quando a retiravam das cordas, a menina estava toda torcida para trás, o sangue articulado, ossos desencontrados. Queixava-se de dores e sofria de tonturas.

— *Você não pode querer a riqueza sem os sacrifícios* — respondia o pai.

Filomeninha amarrotava a olhos vistos. Parecia um gancho já sem uso, um trapo deixado.

— *Pai, estou a sentir muitas dores cá dentro. Deixa-me dormir na esteira.*

— *Nada, filhinha. Quando você for rica há-de dormir até de colchão. Aqui em casa todos vamos deitar bem, cada qual no colchão dele. Vai ver que só acordamos na parte da tarde, depois dos morcegos despegarem.*

Os tempos passaram, Joseldo sempre esperando que o empresário passasse pela vila. Na garagem os seus ouvidos eram antenas à procura de notícias do contratador. Nos jornais os olhos farejavam pistas do seu salvador. Em vão. O empresário recolhia riquezas em lugar desconhecido.

Enquanto isso, Filomena piorava. Quase não andava. Começou a sofrer de vômitos. Parecia que queria deitar o corpo pela boca. O pai avisou-lhe que deixasse essas fraquezas:

— *Se o empresário chegar não pode-lhe encontrar da maneira como assim. Você deve ser contorcionista e não vomitista.*

Decorreram as semanas, destiladas na angústia de Joseldo Bastante. Numa terra tão pequena só se passa o que passa. O acontecimento nunca é indígena. Chega sempre de fora, sacode as almas, incendeia o tempo e, depois, retira-se. Vai-se embora tão depressa que nem deixa cinza para os habitantes reacenderem aquele fogo, se gostarem. O mundo tem sítios onde para e descansa a sua rotação milenar. Aquele era um desses lugares.

O tempo foi-se enchendo de nada até que, uma tarde, Joseldo escutou de um camionista a chegada do destino: o empresário estava na cidade preparando um espectáculo.

O mecânico abandonou o serviço e rapidou para sua casa. Disse à mulher:

— *Veste Filomeninha com seu vestido novo!*

A mulher estranhou:

— *Mas essa menina não tem vestido novo.*

— *Estou a falar o seu próprio vestido. O seu, mulher.*

Puseram a menina de pé e meteram-lhe o vestido da mãe. Largo e comprido, via-se que as medidas não condiziam.

— *Tira o lenço. Artistas não usam panos na cabeça.*

*Mulher: trança lá o cabelo dela, enquanto vou arranjar dinheiro da passagem do comboio.*

— *Vai onde arranjar o tal dinheiro?*

— *Não é seu assunto.*

— *Joseldo?*

— *Não me chateia mulher.*

Horas depois partiam para a cidade. No comboio, o mecânico satisfez-se de pensamentos: um fruto não se colhe às pressas. Leva seu tempo, de verde-amargo até maduro-doce. Se tivesse procurado a solução, como outros queriam, teria perdido esta saída. Orgulhoso, respondia aos apressados: esperar não é a mesma coisa que ficar à espera.

No embalo dos carris seguia Joseldo Bastante a entregar sua pequena filha à sorte das estrelas, à fortuna dos imortais. Olhou a menina e viu que ela estremecia. Perguntou-lhe. Filomeninha queixou-se do frio.

— *Qual frio? Com todo esse calor, onde está o frio?*

E procurou o frio como se a temperatura tivesse corpo e lhe tocasse num arrepio dos olhos.

— *Deixa, filhinha. Quando começar entrar fumo, isto já vai aquecer.*

Mas as tremuras da menina aumentavam sempre até serem mais que o balanço do comboio. Nem o vestido largo escondia os estremecções. O pai tirou o casaco e colocou-o sobre os ombros de Filomena.

— *Agora veja se para de tremer que ainda me descose o casaco todo.*

Chegaram à cidade e começaram a procurar o escritório do empresário. Seguiram por ruas sem fim.

— *Charra, filha, tantas esquinas! E todas são iguais.*

O mecânico arrastava a filha, tropeçando nela.

— *Filomena, fica direita. Não-de dizer que lhe levo até no hospital.*

Por fim, deram com a casa. Entraram e foram mandados esperar numa pequena sala. Filomeninha adormeceu-se na cadeira, enquanto o pai se entretinha com sonhos de riqueza.

O empresário recebeu-os só no fim do dia. Respondeu sem muitos quês.

— *Não me interessa.*

— *Mas, senhor empresário...*

— *Não vale a pena perder tempo. Não quero. O contorcionismo já está visto, não provoca sensação.*

— *Não provoca? Veja lá a minha filha que chega com a cabeça...*

— *Já disse, não quero. Essa menina está doente.*

— *Essa menina? Essa menina tem saúde do ferro, aliás de borracha. Só está cansada da viagem, só mais nada.*

— *A única coisa que me interessa agora são esses tipos com dentes de aço. Umas dessas dentaduras que vocês às vezes têm, capazes de roer madeira e mastigar pregos.*

O Joseldo sorriu, envergonhado, e desculpou-se de não poder servir:

— *Sou mecânico, mais nada. Parafusos mexo com a mão, não com os dentes.*

Despediram-se. O empresário ficou sentado na grande cadeira achando graça que a menina tão magra dentro de vestido alheio.

No regresso Joseldo ralhava com o destino. *Dentes, agora são dentes!* A seu lado, Filomena arrastava-se, trocando os passos. Entraram no comboio e esperaram a arrancada do regresso. O pai foi acalmando. Parecia olhar o movimento da estação mas os seus olhos não passavam além do vidro fosco da janela. De súbito, um brilho acendeu-lhe o rosto. Segurando a mão da filha, perguntou, sem a olhar:

— *É verdade, Filomena: você tem dentes fortes! Não é isso que diz a sua mãe?*

E como não tivesse resposta, abanou o braço da criança. Foi então que o corpo de Filomeninha tombou, torcido e sem peso, no colo de seu pai.

*A fronteira de asfalto**Luandino Vieira*

A menina das tranças loiras olhou para ele, sorriu e estendeu a mão.

... – Combinado?

– Combinado – Disse ele.

Riram os dois e continuaram a andar, pisando as flores violeta que caíam das árvores.

– Neve cor de violeta – disse ele.

– Mas tu nunca viste neve...

– Pois não, mas creio que cai assim...

– É branca, muito branca...

– Como tu! e um sorriso triste aflorou medrosamente aos lábios dele.

– Ricardo! Também há neve cinzenta... cinzenta escura.

– Lembra-te da nossa combinação. Não mais...

– Sim, não mais falar da tua cor. Mas quem falou primeiro fostes tu.

Ao chegarem à ponta do passeio ambos fizeram meia volta e vieram pelo mesmo caminho. A menina tinha tranças loiras e laços vermelhos.

– Marina, lembras-te da nossa infância? – e voltou-se subitamente para ela. Olhou-a nos olhos. A menina baixou olhar para a biqueira dos sapatos pretos e disse:

– Quando tu fazias carros com rodas de patins e me empurravas a volta do bairro? Sim lembro-me...

A pergunta que o perseguia há meses saiu finalmente.

– E tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos a barra do lenço ou às escondidas? Quando eu era o teu amigo Ricardo, um pretinho muito limpo e educado, no dizer da tua mãe? Achas...

E com as próprias palavras ia-se excitando. Os olhos brilhavam e o cérebro ficava vazio, porque tudo o que acumulara saía numa torrente de palavras.

– ... que eu posso continuar a ser teu amigo...

– Ricardo!

– Que a minha presença na tua casa... no quintal da tua casa, poucas vezes dentro dela!, não estragará os planos da tua família a respeito das tuas relações...

Estava a ser cruel. Os olhos azuis de Marina não lhe diziam nada. Mas estava a ser cruel. O som da própria voz fê-lo ver isso. Calou-se subitamente.

– Desculpa – disse por fim.

Virou os olhos para o seu mundo. Do outro lado da rua asfaltada não havia passeio. Nem árvores de flores violeta. A terra era vermelha. Piteiras. Casas de pau-a-pique a sombra de mulembas. As ruas de areia eram sinuosas. Uma ténue nuvem de poeira que o vento levantava cobria tudo. A casa dele ficava ao fundo. Via-se do sítio donde estava. Amarela. Duas portas, três janelas. Um cercado de aduelas e arcos de barril.

– Ricardo – disse a menina das tranças loiras – tu dissestes isso para quê? Alguma vez te disse que não era tua amiga? Alguma vez que te abandonei? Nem os comentários das minhas colegas, nem os conselhos velados dos professores, nem a família que se tem voltado contra mim...

– Está bem. Desculpa. Mas, sabes, isto fica dentro de nós. Tem de sair em qualquer altura.

E lembrava-se do tempo em que não havia perguntas, respostas, explicações. Quando ainda não havia a fronteira de asfalto.

– Bons tempos – encontrou-se a dizer. – A minha mãe era a tua lavadeira. Eu era o filho da lavadeira. Servia de palhaço a menina Nina. A menina Nina dos caracóis loiros. Não era assim que te chamavam? – gritou ele.

Marina fugiu para casa. Ele ficou com os olhos marejados, as mãos ferozmente fechadas e as flores violeta caindo-lhe na carapinha negra.

Depois, com passos decididos, atravessou a rua, pisando com raiva a areia vermelha e sumiu no emaranhado do seu mundo. Para trás ficava a ilusão.

Marina viu-o afastar-se. Amigos desde pequenos. Ele era o filho da lavadeira que distraía a menina Nina. Depois a escola. Ambos na mesma escola, na mesma classe. A grande amizade a nascer.

Fugiu para o quarto. Bateu com a porta. Em volta o aspecto luminoso, sorridente, o ar feliz, o calor suave das paredes cor-de-rosa. E lá estava sobre a mesa de estudo “... Marina e Ricardo – amigos para sempre”. Os pedaços da fotografia voaram e estenderam-se pelo chão. Atirou-se para cima da cama e ficou de costas a olhar o tecto. Era ainda o mesmo candeeiro. Desenhos de Walt Disney. Os desenhos iam-se diluindo nos olhos marejados. E

tudo se cobriu de névoa. Ricardo brincava com ela. Ela corria feliz, o vestido pelos joelhos, e os caracóis loiros brilhavam. Ricardo tinha uns olhos grandes. E subitamente ficou a pensar no mundo para lá da rua asfaltada. E reviu as casas de pau-a pique onde viviam famílias numerosas. Num quarto como o dela dormiam os quatro irmãos de Ricardo...por quê? Porque é que ela não podia continuar a ser amiga dele, como fora em criança? Porque é que agora era diferente?

– Marina, preciso falar-te.

A mãe entrara e acariciava os cabelos loiros da filha.

– Marina, já não és nenhuma criança para que não compreendas que a tua amizade por esse... teu amigo Ricardo não pode continuar. Isso é muito bonito em criança. Duas crianças. Mas agora... um preto é um preto...

As minhas amigas todas falam da minha negligência na tua educação. Que te deixei... Bem sabes que não é por mim!

– Está bem, eu faço o que tu quiseres. Mas agora deixa-me só.

O coração vazio. Ricardo não era mais que uma recordação longínqua. Uma recordação ligada a uns pedaços de fotografia que voavam pelo pavimento.

– Deixas de ir com ele para o liceu, de vires com ele do liceu, de estudares com ele...

– Está bem mãe.

E virou a cabeça para a janela. Ao longe percebia-se a mancha escura das casas de zinco e das mulembas. Isso trouxe-lhe novamente Ricardo. Virou-se subitamente para a mãe. Os olhos brilhantes, os lábios arrogantemente apertados.

– Está bem, está bem, ouviu? – gritou ela.

Depois, megulhando a cara na colcha, chorou.

Na noite de luar, Ricardo, debaixo da mulemba, recordava. Os giroflés e a barra do lenço. Os carros de patins. E sentiu necessidade imperiosa de falar-lhe. Acostumara-se demasiado a ela. Todos aqueles anos de camaradagem, de estudo em comum.

Deu por si a atravessar a fronteira. Os sapatos de borracha rangiam no asfalto. A lua punha uma cor crua em tudo. Luz na janela. Saltou o pequeno muro. Folhas secas rangeram debaixo dos seus pés. O *Toni* rosnou na casota. Avançou devagar até a varanda, subiu o rodapé e bateu com cuidado.

– Quem é? – a voz de Marina veio de dentro, íntima e assustada.

– Ricardo!

– Ricardo? Que queres?

– Falar contigo. Quero que me expliques o que se passa.

– Não posso. Estou a estudar. Vai-te embora. Amanhã na paragem do maximbombo.

Vou mais cedo...

– Não. Precisa de ser hoje. Preciso de saber tudo já.

De dentro veio a resposta muda de Marina. A luz apagou-se. Ouvia-se chorar no escuro. Ricardo voltou-se lentamente. Passou as mãos nervosas pelo cabelo. E, subitamente o facho da lanterna do polícia caqui bateu-lhe na cara.

– Alto aí! O qu' é que estás a fazer?

Ricardo sentiu medo. O medo do negro pelo polícia. Dum salto atingiu o quintal. as folhas secas cederam e ele escorregou. O *Toni* ladrrou.

-Alto aí seu negro. Pára. Pára negro!

Ricardo levantou-se e correu para o muro. O polícia correu também. Ricardo saltou.

– Pára, pára seu negro!

Ricardo não parou. Saltou o muro. Bateu no passeio com a violência abafada pelos sapatos de borracha. Mas os pés escorregaram quando fazia o salto para atravessar a rua. Caiu e a cabeça bateu pesadamente de encontro à aresta do passeio.

Luzes acenderam-se em todas as janelas. O *Toni* ladrava. Na noite ficou o grito loiro da menina de tranças.

Estava um luar azul de aço. A lua cruel mostrava-se bem. De pé, o polícia caqui desnudava com a luz da lanterna o corpo caído. Ricardo, estendido do lado de cá da fronteira, sobre as flores violeta das árvores do passeio.

Ao fundo, cajueiros curvados sobre casas de pau-a-pique estendem a sombra retorcida na sua direcção.

## *Nós matamos o Cão-Tinhoso*

*Luís Bernardo Honwana*

### **O Cão-Tinhoso tinha uns olhos azuis...**

O Cão-Tinhoso tinha uns olhos azuis que não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam sempre cheios de lágrimas, que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer.

Eu via todos os dias o Cão-Tinhoso a andar pela sombra do muro em volta do pátio da Escola, a ir para o canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor. As galinhas nem fugiam, porque ele não se metia com elas, sempre a andar devagar, à procura de uma cama de poeira que não estivesse ocupada.

O Cão-Tinhoso passava o tempo todo a dormir, mas às vezes andava, e então eu gostava de o ver, com os ossos todos à mostra no corpo magro. Eu nunca via o Cão-Tinhoso a correr e nem sei mesmo se ele era capaz disso, porque andava todo a tremer, mesmo sem haver frio, fazendo balanço com a cabeça, como os bois e dando uns passos tão malucos que parecia uma carroça velha.

Houve um dia que ele ficou o tempo todo no portão da Escola a ver os outros cães a brincar no capim do outro lado da estrada, a correr, a correr, e a cheirar debaixo do rabo uns aos outros. Nesse dia o Cão-Tinhoso tremia mais do que nunca, mas foi a única vez que o vi com a cabeça levantada, o rabo direito e longe das pernas e as orelhas espetadas de curiosidade.

Os outros cães às vezes deixavam de brincar e ficavam a olhar para o Cão-Tinhoso. Depois zangavam-se e punham-se a ladrar, mas como ele não dissesse nada e só ficasse para ali a olhar, viravam-lhe as costas e voltavam a cheirar debaixo do rabo uns aos outros e a correr.

Duma dessas vezes, o Cão-Tinhoso começou a chiar com a boca fechada e avançou para os outros quase que a correr, mas com a cabeça muito direita e as orelhas mais espetadas do que nunca. Quando os outros se viraram para ver o que ele queria, teve medo e parou no meio da estrada.

Os outros cães ficaram um bocado a pensar no que haviam de fazer por ele estar a olhar para eles daquela maneira. E que o Cão-Tinhoso queria ir meter-se com eles. Depois o cão do Senhor Sousa, o Bobí, disse qualquer coisa aos outros e avançou devagar até onde estava o Cão-Tinhoso. O Cão-Tinhoso fingiu não ver e nem se mexeu mas o Bobí lhe foi cheirar o rabo:

olhava sempre em frente. O Bobí, depois de ficar uma data de tempo a andar em volta do Cão-Tinhoso, foi a correr e disse qualquer coisa aos outros — o Leão, o Lobo, o Mike, o Simbi, a Mimosa e o Luiu — e puseram-se todos a ladrar muito zangados para o Cão-Tinhoso. O Cão-Tinhoso não respondia, sempre muito direito, mas eles zangaram-se e avançaram para ele a ladrar cada vez mais de alto. Foi então que ele recuou com medo, e voltando-lhes as costas, veio para a Escola, com o rabo todo enfiado.

Quando passou por mim ouvi-o a chiar com a boca fechada e vi-lhe os olhos azuis, cheios de lágrimas e tão grandes a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. Mas ele nem olhou para mim e foi pela sombra do pátio da Escola, sempre com a cabeça a fazer balanço como os bois e a andar como uma carroça velha, para o canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor.

Os outros cães ainda ficaram um bocado a ladrar para o portão da Escola, todos zangados, mas voltaram para o capim do outro lado da estrada para continuar a correr, a rebolar, a fingir que se mordiam uns aos outros, a correr, a correr e a cheirar debaixo do rabo uns dos outros.

De vez em quando o Bobí olhava para o portão da Escola e, lembrando-se do Cão-Tinhoso, punha-se a ladrar outra vez. Os outros, ao ouvi-lo, deixavam de brincar e punham-se também a ladrar, muito zangados, para o portão da Escola.

O Cão-Tinhoso tinha a pele velha, cheia de pêlos 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 atómica, mas isso é capaz de ser pêta. O Quim diz muitas coisas que a gente nem pensa que podem não ser verdadeiras, porque quando ele as conta a gente fica tudo de boca aberta. A malta gosta de ouvir o Quim a contar coisas de outras terras e os filmes que vai ver lá em Lourenço Marques, no Scala, e as coisas do El Índio Apache a jogar luta-livre e a fazer tourada, e aquilo que El Índio Apache fez ao Zé Luís no Continental. O Quim diz que El Índio Apache só não vai ao focinho ao Zé Luís porque não quer.

O Quim disse-me isso de o Cão-Tinhoso ser muito velho quando um dia o vimos a bocejar sem dentes na boca. Foi nesse dia que me contou a história da bomba atômica com os japoneses pequeninos a morrer todos que era uma beleza e o Cão-Tinhoso a fugir depois de ela rebentar e a correr uma distância monstra para não morrer. O Quim não me contou a história toda logo de uma vez e disse que só a acabava se eu me portasse bem lá dentro, na prova. Eu passei-lhe quase toda a prova mas a Senhora Professora topou e deu-lhe 8 reguadas no rabo. Quando saímos eu não lhe pedi para acabar a história da bomba atômica porque ele era capaz de se lembrar do que a Senhora Professora lhe tinha feito lá dentro e zangar-se comigo. Ele só a acabou à tarde no Sá, antes de começarmos a jogar o sete-e-meio a cigarros.

Todos ficaram de boca aberta a ouvir. Até o Sá deixou de atender os fregueses para ouvir o Quim a contar.

Ele contou tudo desde o princípio sem ninguém pedir, mas era diferente daquilo que tinha começado a contar na Escola, porque já não metia Cão-Tinhoso. Eu não disse nada porque ele era capaz de se zangar comigo.

O Cão-Tinhoso tinha a pele velha, cheia de pêlos brancos, cicatrizes e muitas feridas, e em muitos sítios não tinha pêlos nenhuns, nem brancos nem pretos e a pele era preta e cheia de rugas como a pele de um gala-gala. Ninguém gostava de lhe passar a mão pelas costas como aos outros cães.

A Isaura era a única que gostava do Cão-Tinhoso e passava o tempo todo com ele, a dar-lhe o lanche dela para ele comer e a fazer-lhe festinhas, mas a Isaura era maluquinha, todos sabiam disso.

A Senhora Professora já tinha dito que ela não regulava lá muito bem e que o pai a havia de tirar da Escola pelo Natal.

A Isaura não brincava com as outras meninas e era a mais velha da segunda classe. A Senhora Professora zangava-se por ela não saber nada e dar erros na cópia, e dizia-lhe que só não lhe dava reguadas porque sabia que ela não tinha tudo lá dentro da cabeça.

Quando ia para o estrado ler a lição não se ouvia nada e a gente dizia — «Não se ouve nada, não se ouve nada» —, e a Senhora Professora dizia que os meninos da quarta classe não tinham nada que ouvir. Então os meninos da segunda classe começavam a dizer: «Não se ouve nada, não se ouve nada». A Senhora Professora zangava-se e fazia uma bronca dos diabos. Por isso, no intervalo, as outras meninas faziam uma roda com a Isaura no meio e punham-se a

dançar e a cantar: «Isaura-CãoTinhoso, Cão-Tinhoso, Cão-Tinhoso, Tinhoso, Isaura-CãoTinhoso, Cão-Tinhoso, Tinhoso». A Isaura parecia que não ouvia e ficava com aquela cara de parva, a olhar para todos os lados à procura de não sei quê, como dizia a Senhora Professora.

Houve um dia em que falei com a Isaura. Foi assim:

Estava sentado nas escadas da Escola, mesmo em frente ao portão, a comer o lanche. Era o intervalo do lanche. A Senhora Professora estava a ler um livro e passeava pela varanda, indo até uma ponta, virando-se e vindo para a outra. Como ela passava por mim (ouvia os sapatos, cóc, cóc, cóc, no chão) eu estava para saber se me havia de levantar ou não quando ela passava, porque era chato levantar-me todas as vezes que ela passava por mim. De resto, era mesmo capaz de estar a pensar que eu não dava por ela, por estar de costas para o sítio por onde passeava, e não me perguntar depois, na aula, se os meus pais não me davam educação. Eu estava a pensar nisso e a comer o lanche, quando vi que a Isaura andava à procura do Cão-Tinhoso. Depois foi lá para fora e espreitou a rua toda. Como não visse o Cão-Tinhoso, ficou no portão a olhar para todos os lados até que me viu. Ficou uma quantidade de tempo a olhar para mim e, depois, veio até às escadas, a andar devagarinho e de lado, subiu-as, e quando chegou perto de mim voltou-se para uma coluna e pôs-se lá a riscar qualquer coisa, muito distraída. Perguntou-me como se estivesse a falar com outra pessoa que eu não via:

— Viste o meu cão? Heim? Viste?

Como eu não desse nenhuma resposta, porque era a primeira vez que ela falava comigo, insistiu:

— Não passou lá para fora?...

Nisto, o Cão-Tinhoso apareceu no portão. Parou um bocado, e depois, em vez de ir para as camas de poeira das galinhas do Senhor Professor, veio para as escadas. Eu disse:

— Está ali.

A Isaura voltou-se logo:

— Aonde? Ah! Meu cãozinho... Tinhas ido passear?

A Senhora Professora parou mesmo atrás de mim (ouvi o cóc, cóc, cóc dela a vir e um cóc mais forte mesmo atrás de mim. De resto, senti o perfume dela em cima de mim).

A Isaura tinha corrido logo, escadas abaixo, a agarrar-se ao Cão-Tinhoso, quando a Senhora Professora disse:

— Ó menina, que pouca vergonha é essa? Vai já lavar as mãos!

Eu estava ainda a pensar para saber se me havia de levantar ou não, porque ouvia-a mesmo por sobre as minhas costas, embora não a estivesse a ver.

A Isaura afastou-se do Cão-Tinhoso e virou-se para a Senhora Professora. O Cão-Tinhoso ficou também a o para ela. Foi aí que a Senhora Professora disse para o Cão-Tinhoso:

— Suca!

O Cão-Tinhoso ainda ficou um bocado a olhar para a Senhora Professora, com os olhos grandes a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. Eu vi-lhe lágrimas a brilhar em riscos no focinho. A Senhora Professora deu um grito para o Cão-Tinhoso ouvir bem:

— Suca daqui!

O Cão-Tinhoso voltou-lhes as costas e desapareceu portão fora, sem dizer nada, com o seu andar de carroça velha e com a cabeça a fazer balanço como os bois.

A Senhora Professora continuou a andar (cóc, cóc, cóc, de uma ponta da varanda para a outra) e a Isaura ficou um bocado a olhar com aquela cara de parva para o sítio atrás de mim onde a cara da Senhora Professora devia ter estado, e depois veio devagarinho e a andar de lado e encostou-se outra vez à coluna, muito distraída a riscar na cal. Daí a um bocado disse-me:

— Viste?...

E eu disse:

— Vi.

E ela:

— Correu com ele...

E eu:

— Sim.

Ficámos um bocado sem falar e depois ela veio numa corridinha pôr-se-me em frente para me olhar com força. Os cantos dos olhos dela começaram a encher-se de lágrimas e quando os olhos estavam cheios elas rebentaram e caíram-lhe pela cara abaixo, a fazer dois riscos grossos. Perguntou-me:

— Viste?... Viste o que ela fez?...

Eu respondi:

— Vi.

E ela:

— Ela é má... É má...

Eu não disse nada e ela continuou:

— Todos são maus para o Cão-Tinhoso...

Os olhos dela não eram azuis, mas eram grandes e olhavam como os olhos do Cão-Tinhoso como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer.

Depois ela foi-se embora, lá para trás, onde os outros estavam a comer os lanches e a brincar.

**O Senhor Administrador cuspiu para nós os dois e disse aquilo do Cão-Tinhoso, mas era só porque ele e o parceiro tinham levado uma limpa-quatro-bolas:**

O Cão-Tinhoso costumava aparecer no Clube aos sábados à tarde para ver a malta a treinar futebol. Eu não sei porque é que o Cão-Tinhoso gostava disso, mas a verdade é que ele estava lá todos os sábados à tarde.

Houve um dia que a malta quis fazer um desafio a sério e não me deixou jogar. O Gulamo nem me deixou jogar à baliza. Ele disse-me: «Aguenta um bocado na varanda do Clube. Ficas como suplente. Daqui a pouco entras, mas há-de ser quando estivermos à rasca ou a perder, porque aí entras tu e a gente resolve o jogo». Eu vi logo que eles não me haviam de deixar jogar porque o jogo era a dinheiro e quando é assim eles não me deixam jogar. Isso de eu ficar como suplente era o que eles diziam quando não queriam que eu jogasse, mas eu não disse nada e fui para a varanda do clube. O Cão-Tinhoso estava lá.

O Senhor Administrador e os outros estavam na varanda do Clube, a jogar à sueca como também era hábito todos os sábados à tarde. Eu estava a olhar para o Senhor Administrador quando ele e o parceiro levaram um capote e ele disse ao Doutor da Veterinária, que se estava a rir todo satisfeito, por lhe ter dado o capote: «Não acho graça nenhuma... Isso foi leiteira»... Depois olhou para mim e viu que eu também me estava a rir. Olhou para o Cão-Tinhoso e viu-o também a rir-se. Por isso zangou-se e perguntou aos outros: «Eh! Quem é que disse que isto não era a Arca de Noé?».

Depois continuaram a jogar à sueca e o Senhor Administrador e o parceiro levaram uma limpa-quatro-bolas. Eu estava a olhar para ele quando ele disse ao Doutor da Veterinária que se estava a rir por lhe ter dado a limpa-quatro-bolas: «Mas qual é a piada, porra? Com os trunfos

todos na mão quem é que não fazia o que vocês fizeram? Olha filho, toma! Toma! Chupa!... Eu chamo-lhe leiteira...». Depois olhou para mim e zangou-se. Ele sabia que eu sabia que ele estava a perder. Olhou para mim e para o Cão-Tinhoso sem saber com qual de nós os dois havia de correr primeiro. Enquanto pensava para resolver isso cuspiu para nós os dois, isto é, para um sítio entre nós os dois. Está-se mesmo a ver que o cuspo tanto era para mim como para o CãoTinhoso.

O Doutor da Veterinária ainda se estava a rir por lhe ter dado a limpa-quatro-bolas e ele acabou com aquilo de uma vez:

— Ouve lá, o que é que este cão está a fazer ainda vivo? Está tão podre que é um nojo, caramba! Bolas para isto! Ai que eu tenho de me meter em todos os lados para pôr muita coisa em ordem...

O Senhor Chefe dos Correios, que era o parceiro do Senhor Administrador, já estava a dar as cartas nessa altura, e por isso ficaram todos a ver quantos trunfos é que lhes haviam de sair. Eu fiquei um momento a olhar para aquilo tudo até compreender o que o Senhor Administrador queria dizer: — O Cão-Tinhoso vai morrer! Olhei para ele: estava a dormir com a cabeça entre as patas, muito descansado da vida.

Fui a correr para o campo de futebol para avisar a malta: «O Cão-Tinhoso vai morrer». — O Gulamo disse-me: «Fora daqui!». — Agarrei-me a ele e voltei a dizer-lhe que o CãoTinhoso ia morrer: «Larga-me». Ele só dizia isso. — «Larga-me». Mas estava quieto

Ficamos os dois a ver uma avançada do grupo do Quim. O Faruk, que era o ponta direita deles, foi com a bola até ao canto, depois de ter batido o Narotamo em corrida, e de lá centrou. O Quim passou por nós a correr para a baliza, mas o Gulamo só dizia: «Larga-me». O Quim meteu o golo com uma cabeçada. O Gulamo foi logo a correr: «Este golo não valeu porque este tipo estava a agarrar-me». O Quim e os outros não quiseram saber: «Isso é que vale, estás a ouvir?».

Depois o Gulamo veio ter comigo:

— Ó filho da mãe, suca daqui para fora e não voltes a chatear, estás a ouvir? Suca daqui antes que eu te rebente o focinho!

Bem, como o Gulamo dizia aquilo muito zangado eu fui-me embora para fora do campo, mas fiquei chateado porque os outros não queriam saber do Cão-Tinhoso.

Quando ia já a sair do campo, o Telmo correu para mim e pôs-se a bater-me na cabeça e a gritar:

— Só, só, só mais um! Só, só, só mais um!...

Agarrei-lhe os braços e disse-lhe o que ia acontecer ao Cão-Tinhoso, mas ele continuava:

— Só, só, só mais um, só, só, só mais um...

Tive vontade de bater no Telmo, mas o Gulamo estava ali perto a olhar para mim com os braços cruzados no peito e tive mesmo de me ir embora.

Quando passei pela varanda do Clube, o Senhor Administrador e os outros estavam muito entretidos a jogar à sueca, e o Cão-Tinhoso estava muito quieto, a dormir com a cabeça entre as patas sem ter percebido o que lhe havia de acontecer.

Na segunda-feira de manhã fui ver o Cão-Tinhoso logo que cheguei à Escola. A Isaura estava ao pé dele e dava-lhe o lanche dela, partindo o pão aos bocadinhos e espalhando-os perto da boca do Cão-Tinhoso, que ia comendo devagar, porque levava muito tempo a mastigar. Quando tocou para entrar, a Isaura despediu-se dele e veio a correr para a chamada.

Lá dentro, enquanto fazia as contas e o desenho, e mesmo durante o ditado, fui pensando no Cão-Tinhoso a ser morto pelo Doutor da Veterinária, depois de ter escapado da bomba atómica e tudo, depois de ter corrido uma distância monstra para não morrer por causa da bomba atómica. O Doutor da Veterinária se calhar não tinha vontade nenhuma de matar o Cão-Tinhoso, mas como é que ele havia de fazer, coitado, se foi o Senhor Administrador que mandou?

Perguntei ao Quim como é que o Doutor da Veterinária havia de matar o Cão-Tinhoso, e ele disse-me: «Um cão mata-se com antibióticos». Eu perguntei-lhe o que era isso de antibióticos e ele zangou-se e disse: «Ó seu burro!». E depois de se calar um bocado e continuar a fazer o desenho, voltou a falar, mas já sem estar zangado: «Meu Deus, quem é que te manda ser tão besta? E quem é que me manda ter tanta paciência para te aturar. E que ainda por cima não sei em que língua é que te hei-de falar porque não percebes nada de português, chiça?! Um cão mata-se com uma bala de Ponto 22. Sim, para ti tem de ser assim. E uma bala de Ponto 22 e pronto, arre!». Calou-se mas continuou: «Ou com antibióticos...». E pouco depois: «A não ser que o Doutor da Veterinária seja tão burro como tu que só o possa matar com uma bala de Ponto 22».

— Ó meninos, isto não é um bazar, heim... Era a Senhora Professora.

— O que é que o Quim te estava a dizer?

Sim, tu, Ginho, responde! Eu ia a responder mas o Quim deu-me um beliscão.

— Não queres dizer? Será preciso usar a régua no teu rabinho?

— Não era nada, Senhora Professora, era por causa do Cão-Tinhoso. O Doutor da Veterinária vai matá-lo.

— Vocês não têm tempo para tratar desses sigilosos negócios de estado durante a hora do intervalo?

— Temos, sim, Senhora Professora.

— Então toca a fazer o desenho e bico calado.

Ficamos de bico calado a fazer o desenho.

Quando chegou a hora do intervalo a Isaura veio ter comigo, muito aflita:

— O que é que tu e o Quim estavam para ali a dizer?

Eu já tinha falado com ela uma vez, mas era como se fosse a primeira vez, porque fiquei sem saber o que lhe havia de responder.

— O que é que tu e o Quim estavam para ali a falar do Cão-Tinhoso?

— Nada...

— Vão matá-lo? O Doutor da Veterinária vai matá-lo?

— Não, isso é mentira do Quim...

— Então, porque é que estavam a falar nisso?

— Para passar o tempo. É que o desenho era chato...

— Vocês não sabem que não devem dizer mentiras? (Ela estava a armar em Senhora Professora ou qualquer outra pessoa já crescida).

— O Quim é que disse mentiras, foi o Quim...

A Isaura respirou fundo (ainda a armar em pessoa crescida) e foi a correr para o canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor. Antes de chegar lá parou e vultouse para mim com as mãos a tapar a boca, mas como visse que eu ainda estava a olhar para ela voltou-me as costas.

O Cão-Tinhoso viu-a chegar e pôs-se logo a abanar o rabo e a balancear a cabeça, embora não estivesse a andar. A Isaura ajoelhou-se diante dele, agarrou-lhe a cabeça e pôs-se a dizer-lhe uma data de coisas que não ouvi.

Depois sentou-se sobre os calcanhares, cruzou os dedos no regaço e pôs-se a olhar para as mãos. Eu estava mesmo atrás dela quando ela disse:

Veterinária não te quer matar nem nada, isso é pêta. Nós ainda vamos falar das nossas coisas, e eu hei-de dar-te de comer todos os dias. Também posso vir à tarde depois da hora do

lanche e trazer-te de comer, a minha mãe não diz nada, CãoTinhoso! Não sejas malcriado! O que é que estás a querer ver debaixo das minhas saias? — E puxa a saia para tapar os joelhos. — Oh! Desculpa-me, Cão-Tinhoso! Estás a ver a barra da minha saia nova! Desculpa-me, eu devia saber que não és como esses meninos malcriados que andam por aí. Não tinhas visto ainda a minha saia nova? Tem muita roda, queres ver? — Levantou-se e esticou a saia pelos lados. Estava a fazer uma voltinha quando me viu mesmo atrás dela. Ficou de boca aberta a olhar-me depois virou-se para mim com a boca muito fechada e de mãos nas ancas: — O que é que você quer daqui?

Fingi que estava a apanhar qualquer coisa com que tivesse estado a brincar e tivesse ido parar ali sem ser de propósito, e depois fui-me embora a fingir que metia a coisa ao bolso.

Um dia, o Senhor Duarte da Veterinária veio ter conosco quando estávamos no Sá a contar filmes e anedotas e disse-nos:

— O rapazes, tenho uma coisa para vocês.

Claro que fomos todos atrás dele até ao muro da Veterinária

— Oiçam, ó rapazes, tenho uma coisa para vocês — repetiu — depois de se sentar ao alto do muro, com a malta em volta.

— É mesmo uma coisa para a malta.

Calou-se por um bocado e olhou para as nossas caras. «É uma coisa de malta, mesmo de malta (agora só olhava para as unhas com os olhos quase fechados por causa do fumo do cigarro). É coisa que eu com a vossa idade não deixaria de fazer, se me pedissem para fazer. Bem, vocês sabem, 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 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 pêva 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? Bem, calemse não digam mais, eu já sabia que vocês são malta fixe. 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?... Está bem, está bem, calma, deixem-me acabar de falar...

O Quim bateu-me na boca:

— Deixa ouvir o Senhor Duarte, caramba!

— Olhem, vocês, eu sei que vocês andam por aí aos tiros às rolas e aos coelhos, olhem que eu sei... Mas deixem lá que eu não levo a mal, malta é malta, isto é assim mesmo, eu só não quero é que façam as coisas à minha frente porque tenho responsabilidades, vocês sabem. Ora vocês já têm armas e por isso não tenho de vos emprestar as Ponto 22 daqui da Repartição, aliás uma chega, mas se vocês quiserem fazer tiro ao alvo, eu não tenho nada com isso... Mas, pst, sem fazer um cagaçal que se oiça aqui na vila!... Pronto, rapazes, ide, ido divertir-vos um pedaço, mas cuidado lá com as armas, hem? Nada de desatar a ferrar tiros nos cornos uns dos outros...

A malta pôs-se logo a correr, e o Senhor Duarte teve de se pôr de pé ao alto do muro da Veterinária para nos chamar de novo. Depois esperou que chegássemos bem ao pé dele para nos olhar bem na cara antes de falar com os olhos outra vez quase fechados por causa do fumo do cigarro:

— Oiçam, rapazes, eu estou a falar entre homens, porra! Isto escusa de ser propalado por aí aos quatro ventos, estão a ouvir? Eu só quis dar um prazer à malta porque sei que vocês gostam de dar uns tiritos de vez em quando e eu não levo a mal. ...Sim, sei que vocês gostam de dar por aí uns tiritos às rolas e aos coelhos, mesmo sem terem licença de uso o porte de arma, para não falar na licença de caça, e vocês sabem que se são apanhados por mim ou por um fiscal de caça, chupam uns meses de prisão que se lixam. Mas deixa lá que eu não levo a mal nem digo a ninguém que vocês usam as armas dos vossos pais ilegalmente. Eu só quero que não me façam essas coisas mesmo debaixo do nariz, porque tenho responsabilidades, vocês sabem. Eu não levo isso a mal, porque conheço bem a malta, mas isto não é para ser espalhado por aí, vocês não acham?

De resto isto nem tinha de ser dito, porque estou a falar entre homens...

— Fique descansado. Senhor Duarte...

Foi o Quim. — Pronto, rapazes, ide divertir-vos, mas pouco alarido...

O Sá, da varanda da loja, fazia-nos sinais para lhe irmos contar o que o Senhor Duarte nos tinha dito, mas nós nem olhámos para lá. Fomos logo para a escola, e no canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor lá estava o Cão-Tinhoso a dormir. Quando nos viu, levantou-se e veio por ali fora a cobrear, todo cansado, com as patas a tremer. Olhou para todos

nós com os olhos azuis, sem saber que nós queríamos matá-lo e veio encostar-se às minhas pernas. Depois de estar um bocado assim encostado, deixou escorregar o traseiro e sentouse. Eu senti-o a tremer como não sei o quê, enquanto os outros combinavam, e via os meus sapatos a brilhar onde ele os lambia.

— Ouve lá, tu deixas esse cão todo podre que é um nojo encostar-se a ti? — O Faruk estava sempre a meter-se comigo, mas o Quim queria combinar as coisas e não queria ouvir o que ele dizia:

— Deixa lá, é preto e basta, deixa lá... Bem, malta, o cão não sai daqui e a gente vai cada um para a sua casa buscar as armas e depois levamo-lo para a mata atrás do matadouro e damos cabo dele, óquêi?

— Como é que o levamos? Eu é que não o levo às costas...

— Ó minha besta! — O Quim não gostava daquelas piadinhas. — E isso seria demais? — Como é que vocês, os quadrúpedes, costumam levar as coisas? — Depois virou-se para mim:

— Toucinho, tu trazes aquela corda que tens na tua casa debaixo do canhueiro.

— E quem é que leva o Cão? — (Eu não queria levar o Cão-Tinhoso).

— A gente depois atira uma moeda ao ar e vê quem é que o leva.

— Não me digam que este gajo também atira...

— Ó malta, vamos fazer o que o Senhor Duarte mandou ou não?

Fomos todos a correr para ir buscar as armas.

Quando cheguei a casa, a minha mãe estava sentada numa esteira mesmo à porta. Escondi-me atrás de uma árvore para pensar como é que havia de levar a minha Ponto 22 de um tiro sem ela se zangar, mas ela viu-me logo e chamou-me: «Ginho! O que é que estás aí a fazer todo escondido?» — Corri para ela e entrei em casa saltando-lhe por cima das pernas. «Eh! Que brincadeira é essa?» — Mas eu já não a ouvia. Fui buscar a arma e voltei muito devagar, sem fazer barulho nenhum, até ao corredor. Depois corri com força. — O que é isso? Para onde é que levas a espingarda? Anda cá! Olha que eu faço queixa ao teu pai!

Só parei um bocado para levar o rolo de corda debaixo do canhueiro. Depois não ouvi mais os berros dela. Enquanto corria para a escola fui pensando que afinal até era bom matar o CãoTinhoso porque andava todo cheio de feridas que era um nojo. E até era bem feito para a Isaura que andava cheia de manias por causa dele. Quando cheguei à escola, apalpei o bolso da camisa para sentir as balas a esfregarem-se umas nas outras. Bem, esqueci-me de dizer que,

quando fui buscar a espingarda, também levei algumas balas. Se as não levasse, como é que havia de matar o Cão-Tinhoso?

### **Nós éramos 12 quando fomos para a estrada do Matadouro com o Cão-Tinhoso**

O Quim, o Gulamo, o Zé, o Xangai, o Carlinhos, o Issufo e o Chico, iam pelo meio da estrada com as espingardas apontadas para a frente. Atrás deles ia o Faruk, que não tinha espingarda, a arrastar o Cão-Tinhoso pela corda. O Cão-Tinhoso não queria andar e chiava que se danava, com a boca fechada. Nós, eu e o Telmo de um lado, o Chichorro e o Norotamo do outro lado, íamos também armados, meio metidos no capim, como o Quim tinha mandado, a bater o mato. Eu não entrava muito pelo capim, porque, quando me aparecia uma micaia pela frente, eu contornava-a pelo lado da estrada do Matadouro, por onde o resto da malta ia, e volta e meia o Quim tinha de me perguntar se eu ia a bater o mato ou quê, porque eu só queria era olhar para o Cão-Tinhoso, a chiar, que se danava e mais aquele barulho de ossos lá dentro dele que às vezes ouvia quando o Faruk o puxava com força, e mesmo lá na escola, no canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor, quando ele andava.

Quando chegámos ao matadouro os muleques do Costa vieram ver a malta a passar:

— Onde vai jimininu? Leva xipingar, vai no caça? Mas aquele cão num prrêsta! — Fora daqui, negralhada! — Era o Quim. Os muleques julgaram que o Quim falava na brincadeira e não se mexeram, mas o Quim apontou-lhes a arma e repetiu:

— Fora daqui, negralhada, fora daqui cabroada escura! Desapareceram todos num instante, a correr, que batiam com os calcanhares no cú, como dizia o Quim. Avançámos para o mato, mas eu tinha a certeza de que eles nos estavam a seguir.

— Ó pá, vocês ajudem-me, — era o Faruk — venha outro tipo puxar o sacana do cão... — Ó pá, mas a gente mandou uma moeda ao ar e ficaste tu...

— Então mandem outra vez...

— Bolas, assim não! Nós tínhamos combinado... Bem, óquêi... — O Quim olhou para mim: — Toucinho, anda tu!

— O pá, mas eu vou a bater o mato como tu disseste...

— O Faruk fica a bater o mato! — O pá, não há o direito...

— Não há uma ova! Vai tu e não refiles! Dá a tua arma ao Faruk!

Os outros pararam um pouco atrás. Eu sabia disso, mas não fui capaz de parar. O Cão-Tinhoso agora ia à frente de mim e eu é que andava devagar. Eu via-o de cabeça esticada para a frente e de rabo espetado. Andava todo inclinado para a frente, com as pernas a fazer músculos com o esforço de fugir da corda que lhe apertava o pescoço.

Tínhamos entrado muito pelo mato adentro mas estávamos num sítio onde não havia árvores e só havia capim. As árvores estavam à nossa frente e o Cão-Tinhoso queria ir para lá. As vezes ele nem se via no capim alto, mas de vez em quando andava tão depressa, que a corda se esticava e então eu tinha de andar um pouco mais depressa para não sentir na mão, na cabeça, aqui dentro, no corpo todo, a força dos ossos dele a chiar, a chiar e a chiar.

— Ei, para onde é que levas isso?

Parei e o peso veio todo na corda para dentro de mim. Virei-me devagar e vi o Quim a meter um cartucho na Calibre 12 de Dois Canos. — Ó Chico, o que é que dizes, SG ou 3A? — Agora falava com o Chico, com o cartucho meio metido num dos canos e com o dedo a empurrá-lo devagarinho lá para dentro da câmara.

— Ó Quim, pá, põe-lhe o número 4, não sejas bera que com isso escangalhas o cão todo, pá... — Ouve lá, para onde é que levas isso?

— Eu estava parado, a sentir tudo aquilo do Cão-Tinhoso que vinha pela corda esticada. O Cão-Tinhoso virou-se para mim e atirou-se para trás de recuo a chiar por todos os lados. Eu sabia que ele me estava a olhar com os olhos azuis, mas não pude deixar de olhar para a malta, que estava a fazer meia roda, andando devagar e sem fazer barulho, sempre a armar e a desarmar as espingardas. O Quim, em cima de uma pedra, olhava para mim com o cartucho meio metido num dos canos da Calibre 12. O Faruk agarrava com força a minha Ponto 22 de um Tiro, e já lhe tinha metido uma bala expansiva na câmara. Ele era o único que não estava sempre a mexer na culatra para armar e desarmar a espingarda.

— Ó Quim, não atires com SG nem com 3A que isso é chato...

— Não atires, Quim, isso é bera...

— Assim, o gajo quina logo...

— O Quim, mete-lhe o número 4 ou outro número qualquer, o Senhor Duarte disse que nós também podíamos atirar...

— Poça, Quim, isso não!

O Cão-Tinhoso já não fazia força e de repente senti a corda lassa. Daí a pouco o

Cão-Tínhoso encostava-se às minhas pernas, todo a tremer e a chiar baixinho.

O Quim acabou de meter o cartucho num dos canos da espingarda e endireitou-a devagar até fechar a câmara. A arma ficou voltada para mim. Eu não pude olhar mais para lá, mas era por causa dos olhos do Quim, que me olhavam quase fechados, a brilhar sem ele estar a chorar.

Eu é que tinha uma danada vontade de chorar mas não podia fazer isso com aqueles todos a olhar para mim.

— Quim, a gente pode não matar o cão, eu fico com ele, trato-o das feridas e escondo-o para não andar mais pela vila com estas feridas que é um nojo...

O Quim olhou para mim como se nunca me tivesse visto em nenhum lado, mas respondeu aos outros:

— Vocês que se lixem, eu atiro com o cartucho que quero e pronto!

— Atiras um raio é que atiras! Não julgues que temos medo de ti!

O Quim olhou para o Gulamo e perguntou devagar e em voz baixa:

Ó meu filho da mãe, queres que eu te rebente o focinho?

— Rebentas uma ova, tu aqui não armes em mandão que eu não tenho medo de ti!

O Gulamo tinha-se virado para o Quim, com arma e tudo.

— Ouve lá, queres ter alguma coisa comigo, monhé de um raio.

O Quim não teve medo da arma de Gulamo.

— Isso era o teu avô, meu labreguinho ordinário! Nunca te contaram isso lá na tua aldeia? Seu maguerre!...

— Monhé! Filho de um corno!

— Ó Quim, não atires com SG nem 3A que isso é ser chato...

— Não atires, Quim, isso é bera...

O Quim tinha descido da pedra e avançava para o Gulamo.

— Ó Quim, mete-lhe o número 4 ou outro número qualquer, o Senhor Duarte disse que nós também podíamos atirar...

— Poça, Quim, isso não!

O Cão-Tínhoso chiava baixinho e roçava-se pelas minhas pernas a tremer. O Faruk agarrava a minha espingarda com força e apontava-a para mim com as pernas afastadas, mas olhava para o Cão-Tínhoso, com os olhos grandes de medo. Os outros todos ficavam também com os olhos cheios de medo quando olhavam para os olhos azuis do Cão-Tínhoso.

— Eh, malta, vamos acabar com isto que é tarde e está quase escuro. Vocês não desatem aqui aos tiros para os cornos um do outro... O Quim parou e virou-se para o Xangai:

— Cornos tem o teu pai, estás a ouvir? Eu não deixo que um monhé abuse sem levar na cara! De mim ninguém se fica a rir... E se ladras mais também comes no focinho... Tu ou qualquer outro! Vocês todos estão a ouvir?

O Quim gritava como um doido, mas o Gulamo não tinha medo dele porque começou a arregaçar as mangas da camisa.

Já estava quase escuro e o Cão-Tinhoso tremia contra as minhas pernas como não sei quê.

— Eh pá, vamos deixar isto para o outro dia — o Faruk olhava para o brilho do cano da Ponto 22 de Um Tiro — vamos deixar isto para amanhã ou outro dia...

Ele talvez ficasse por aqui, mas como o Quim deixasse de berrar para ouvir o que ele dizia, continuou:

— E que já está quase escuro e podíamos ferir alguém sem querer, no escuro, com tantas espingardas...

O Quim gritou logo:

— Ó meus filhos da mãe, vocês estão com medo?

Só eu é que respondi:

— Eu estou com medo — custou-me dizer aquilo porque mais ninguém estava com medo, mas foi melhor assim — Eu estou com medo, Quim...

Apesar de já estar quase escuro eu via os meus sapatos a brilhar nos sítios onde o Cão-Tinhoso os lambia. Mesmo com o capim e tudo. O Quim e a outra malta riam-se com força e o Gulamo rebolava no capim de tanto se rir por eu ter medo.

— Esta é forte, malta — dizia o Quim, com a boca toda aberta com os olhos a chorar de tanto rir.

— Esta é que foi — dizia o Gulamo que nem se via por estar a rebolar no capim. Os outros riam-se muito, também.

Parece que eu tive muita vergonha por ter dito aquilo.

Voltei a sentir um peso monstro dentro de mim e no pescoço.

Eu não me mexia para os outros não se rirem mais de mim, mas as pernas tremiam-me por causa do Cão-Tinhoso, a tremer encostado a elas.

— Esta é forte! — O Quim berrava outra vez.

— Esta é forte! O Gulamo dizia isto enquanto rebojava no capim de tanto se rir de mim.

— Esta é forte...

Os outros, às vezes calavam-se, e só o Quim é que se ria sempre, sempre e cada vez com mais força. Os outros ouviam-no quando se calavam e voltavam a rir-se com força como ele. E riam-se, riam-se, riam-se enquanto o peso no meu pescoço e cá dentro aumentava cada vez mais. Parece que nunca mais acabavam de se rir, e eu com aquilo só tinha vontade de chorar ou de fugir com o Cão-Tinhoso, mas também tinha medo de voltar a sentir a corda a tremer de tão esticada, com o chiar dos ossos a querer fugir da minha mão, e com os latidos que saíam a chiar, afogados na boca fechada como ainda há bocado. Sim, eu nunca mais queria voltar a sentir isso.

O Quim estava de novo em cima da pedra mas ainda se ria de vez em quando e dizia esta é forte, esta é forte.

O Gulamo estava ajoelhado, sentado sobre os calcanhares e com a camisa limpava a cara das lágrimas que saltaram dos olhos de tanto se rir de mim por eu ter medo e também dizia esta é forte, esta é forte.

Os outros já não se riam mas de vez em quando concordavam com o Quim e com o Gulamo nisso de esta é forte, esta é forte.

Já estava quase escuro e o Quim, do alto da pedra, disse para a malta:

— Eh, malta, agora é que vai ser: Eh! Toucinho, desata a corda!

Mas eu não era capaz de me mexer, todo envergonhado e com o pescoço a doer como não sei o quê.

— Eh, malta, vocês nunca me viram a matar um preto?

— O Quim aproximou-se de mim: «Eh, Toucinho, desata a corda!»

O Gulamo aproximou-se também. «Eh, Toucinho, desata a corda».

O nó estava feito de tal maneira que custava a desatar, e eu não tinha força nenhuma nos dedos. Tinha vontade de chorar ou fugir com o cão e tudo.

— Anda lá, senão rebentamos contigo, preto de um raio! — Anda lá com isso, caramba, — agora era o Faruk — anda lá com isso, preto de um raio!... No pescoço, as feridas do Cão-Tinhoso já não tinham crosta por causa da corda, mas só saía delas uma aguadilha vermelha que me molhava as mãos.

— Anda lá, não tentes ser besta, Toucinho!

Quando acabei de desapertar o nó, agarrei a corda com força para ela não cair e

continuei a mexer no pescoço do cão, mesmo com os olhos fechados.

— Eu tenho medo, desculpa-me Cão-Tinhoso — eu disse aquilo tão baixinho que só o Cão-Tinhoso me podia ouvir— eu tenho medo, Cão-Tinhoso. — Eu vou pedir isso ao Quim e à malta, e eles deixam com certeza, e eu levo-te e trato-te e depois vais outra vez dormir para as camas de poeira das galinhas do Senhor Professor. Eu vou pedir ao Quim e à malta e eles deixam. Mas, não me olhes como se eu tivesse culpa, Cão-Tinhoso! Desculpa, mas eu tenho medo dos teus olhos...

Abri os olhos e o Cão-Tinhoso estava com os olhos em cima de mim, como se não tivesse percebido o que eu tinha pedido. Tive de desviar a cara depressa e por isso a corda caiume das mãos...

— Ei, o que é que estás para aí a dizer? O quê, já acabaste?

— Quim, a gente pode não matar o cão, eu fico com ele, trato-lhe as feridas e escondo-o para não andar mais pela vila com estas feridas que é um nojo!...

O Quim não queria saber do que eu estava a dizer e, por isso, agarrou-me pela gola da camisa e perguntou-me o que é que eu estava para ali a dizer.

O Cão-Tinhoso tremia, cada vez mais enfiado nas minhas pernas com o rabo a dar e a dar e eu empurrei o Quim para voltar a agarrar a corda no pescoço do cão para os outros não verem.

— O que é que estás a dizer? — Era o Gulamo.

O Cão-Tinhoso olhava-me com força. Os seus olhos azuis não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam cheios de lágrimas que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. Quando eu olhava agora para dentro deles, sentia um peso muito maior do que quando tinha a corda a tremer de tão esticada, com os ossos a querer fugir da minha mão e com os latidos que saíam a chiar, afogados na boca fechada.

Eu tinha uma danada vontade de chorar mas não podia fazer isso com a malta toda a olhar para mim.

O meu braço estava todo molhado pelo sangue das feridas do pescoço do Cão-Tinhoso, mas tinha de me abaixar um pouco mais, só mais um bocadinho, para apanhar a corda.

O Faruk falava muito baixinho e depressa. Devia estar outra vez a olhar para o brilho do cano da espingarda:

— Vamos deixar isto para outro dia, pá... Damos cabo do cão amanhã ou outro dia...

Calou-se mas continuou logo:

— E que já está quase escuro e podíamos ferir alguém sem querer, no escuro com tantas espingardas...

— Quim, eu não quero dar o primeiro tiro... (Eles queriam que eu desse o primeiro tiro).

— Anda lá, anda lá, não tenhas medo...

— Sabes, Quim, é que eu não quero matar o Cão-Tinhoso... O meu pai é capaz de me bater quando souber... eu não quero, não...

— Vamos, pá. Eu disse-te que só davas o primeiro tiro, e é só isso o que vais fazer. — E que, sabes, pá... O meu pai lá em casa... Eu vou-me embora, ele está à minha espera... Se chego tarde, ele bate-me... Bate-me, Quim, da outra vez bateu-me...

— Vamos, vamos, deixa-te dessas coisas, não sejas medroso... Já viram isto, malta, um de nós a borrar-se todo por causa do cão... E que eu não sei porque é que este tipo anda connosco se não é macho de verdade... Já viram?

— Eu não me estou a borrar todo, Quim, eu só não quero dar o primeiro tiro... E que eu sou um bocado amigo do cão e é chato ser eu a dar o primeiro tiro...

— Isso são desculpas, isso são desculpas... Tu não és macho, como a gente... Maricas! Não tens vergonha? Dá lá o tiro, anda...

— Merda para ti, caramba! — Era o Gulamo — Preto de merda!

— Dispara, pá, não sejas medroso... Até parece que é a primeira vez que agarra numa arma...

— Quim, eu não quero dar o primeiro tiro...

— Se continuas assim a gente depois conta lá na escola que tu tiveste medo de matar o cão, que começaste com cagufas... A gente vai dizer que te borraste todo... A gente vai contar isso, palavra que vai contar...

— Quim, eu não tenho cagufa nem nada, não tenho medo de matar o cão... É só porque o meu pai está à espera lá em casa...

— Se em vez de estares aí a falar tivesses dado o tiro, já estaríamos despachados. Anda lá, não sejas medroso!

— Medroso, me-dro-so! me-dro-so!

— Eu não sou medroso! Já disse, não sou medroso!

— És, és, és... Atira se não és! Atira!

— Atiro, sim, e depois? Eu mando já um tiro no sacana do cão...

— Isso é que é falar!... O Quim abraçou-me.

Eu tinha a arma apontada mas o Cão-Tinhoso fartava-se de dançar no ponto de mira. O Quim não saía do meu lado:

— Não atires a matar, estás a ouvir? Mas se quiseres, podes atirar... Sabes, é só porque tu estavas todo cheio de cagufa e era preciso mostrar à malta que não és maricas. E por isso que tu és o gajo que vai dar o primeiro tiro... Eu se fosse a ti atirava a matar e despachava o gajo logo... Não há azar nenhum nisso, foi o Senhor Duarte que mandou... E assim poupavas o trabalho à malta. E que um tipo chega para matar o cão, e escusávamos de encher o gajo de chumbo, que isso é ser maldoso e se o Padreca souber disso é capaz de andar para aí a dizer que nós somos ordinários. Sabes, Ginho... Eu acho que o Doutor da Veterinária devia ter liquidado o sacana do cão com uma droga qualquer... Eu li numa revista que na América os cães matam-se com drogas... Sim, lá na América, quando um Doutor da Veterinária quer matar um cão que anda lá nas ruas cheio de feridas que é um nojo, dá-lhe uma droga qualquer... Só para mostrar ao Doutor que ele não percebe nada disto a malta devia não matar o cão... Não era por medo nem por nada, mas era para o gajo ver... Ginho, não achas que devia ser assim? Não, não achas? Hem?

— O Quim, pá, não podes conversar mais tarde com esse tipo? — Era o Gulamo.

— Sabes, pá... Eu estava a dizer aqui ao Ginho uma coisa bestial!., Não era, Ginho? E uma coisa que a malta devia fazer, não era Ginho?

— Está bem, está bem, contas isso depois, agora vai para o teu lugar e deixa o tipo dar o primeiro tiro para a malta atirar também... Ou será que o gajo voltou a ficar com medo de atirar?

— Eu não estou com medo, já disse! — Eu virei-me para o Gulamo — Eu atiro já...

— Está bem, está bem, eu só queria saber... Vamos, Quim, vai para o teu lugar... Ou também estás com medo.

O Quim riu-se como se aquilo fosse uma piada e foi com a arma dele para cima da pedra. Quando lá chegou, gritou para mim:

— Então, atiras ou não?

A minha Ponto 22 de Um Tiro (a que estava com o Faruk) estava com um peso danado, e por isso o Cão-Tinhoso fartava-se de dançar no ponto de mira. Só os olhos dele é que não se mexiam nada e olhavam sempre para mim. Comecei a puxar o gatilho muito devagar.

«Desculpa-me, Cão-Tinhoso, mas não vou atirar a matar»... Eu disse aquilo muito

baixinho, e só o Cão-Tinhoso é que ouvia. Eu só havia de dar o primeiro tiro porque a malta queria que fosse eu, mas não havia de matar o Cão-Tinhoso! «E que eu tenho medo, eu tenho medo, Cão-Tinhoso, mas eu vou atirar para a malta não dizer que eu tenho cagufa».

Depois vi que afinal não estava a puxar o gatilho, porque tinha o dedo no guarda-mato. Comecei a puxar o gatilho devagar para ter tempo de dizer tudo ao Cão-Tinhoso: «Eu não tenho outro remédio, Cão-Tinhoso, eu tenho de atirar... Eu estou cheio de medo, desculpa, Cão-Tinhoso... Deixa-me atirar e não me olhes dessa maneira... Eu estou é com medo, estás a ouvir?... Estou com medo!... Se pudesse, fugia e levava-te comigo. E depois tratava-te e nunca mais aparecias pela vila com essas feridas que é um nojo, mas o Quim...»

A folga do gatilho acabou de repente e o peso da mola era tal, que o Cão-Tinhoso dançava ainda mais sob o ponto de mira da minha arma. Tive de fechar os olhos e era por causa dos olhos do Cão-Tinhoso, que estavam parados e olhavam para mim muito quietos, mesmo quando ele dançava no ponto de mira.

— Vamos, pá, atira lá que nós estamos à espera de ti; mostra que és teso e que podes continuar com a malta!

A mola ia cedendo aos poucos e cada vez estava mais pesada. A tensão iria aumentar até o cão saltar e perfurar a bala. Então não haveria mais resistência e o gatilho viria até ao fim, com o estoire do cartucho na câmara e o ligeiro coice da coronha. Tinha de falar mais depressa para acabar de dizer tudo antes do estoire, e não podia abrir os olhos senão veria os olhos do Cão-Tinhoso e não seria capaz de atirar.

«Não vais sofrer nada, porque o Quim meteu na Calibre 12 mais um cartucho SG, e os outros também vão atirar ao mesmo tempo. Não te vai doer, tu ainda estás a pensar em qualquer coisa e já estás morto e não sentes mais nada, nem as feridas a doer por causa da corda nem nada...»

— Porra, atiras ou não, preto de merda?

«Tu morres e vais para o Céu, direitinho ao Céu... Vais gozar lá no Céu... Mas antes disso eu hei-de enterrar o teu corpo e hei-de pôr uma cruz branca... E tu vais para o limbo...

Sim, antes de ires para o Céu, vais para o limbo, como uma criança pequena... Estás a ouvir, Cão-Tinhoso?»

**A Senhora Professora perguntou se os nossos pais não nos davam educação lá em casa e nós nunca mais falámos sobre o Cão-Tinhoso, mesmo quando estávamos no Sá.**

Logo depois do esteiro ouvi um grito monstro e nada mais. O meu tiro devia ter mgoado muito o Cão-Tinhoso para ele gritar como uma pessoa. Fiquei sem saber o que havia de fazer porque logo depois, o Cão-Tinhoso começou a gemer como uma criança.

Fui afastando as mãos da cara e depois abri os olhos. A Isaura estava agarrada ao Cão-Tinhoso e era ela quem estava a gemer, mas não sei se não teria sido mesmo o Cão-Tinhoso quem gritara ainda há bocado. A malta estava toda de boca aberta a olhar para aquilo e só se ouvia a Isaura a gemer muito alto e a olhar para todos os lados com os olhos todos saídos e muito agarrada ao Cão-Tinhoso.

O Quim foi o primeiro a falar:

— O que é que esta tipa veio para aqui fazer?

O Gulamo também tinha a voz rouca:

— Se calhar foram os pretos do Costa que lhe disseram...

Os muleques do Costa estavam por detrás da malta, disfarçados no escuro dos troncos das árvores, e com as mãos cruzadas sobre o peito e os olhos todos saídos. Todos eles iam dizendo «Hi!» e «He!», a olhar para a malta. O capataz dos moleques do Costa escondeu-se ainda mais no tronco de uma micaia e falou com os braços a voar para todos os lados:

—A nós não tem curpa! Ele que veio pruguntar, e gente veio com ele para ver jimininu cum cão! A nós não tem curpa, só veio ver matar cão! Não tem curpa!...

— Ah, negros cabrões! — O Quim apontou-lhes a Calibre 12 de Dois Canos.

— Num mata nós, num tira, patrão... Hi! — e desapareceram todos com um cagaçal medonho pelas micaias, a gritar «HÍ!» e «Hi!».

O Quim virou-se para a Isaura, que estava meio escondida no capim e com os olhos todos de fora, a olhar para a malta e a gemer:

— Ó tipinha, não te disseram que nós não queremos fêmea a esta hora? O que é que vieste para aqui fazer? Não queremos gajas a atrapalhar o que nos mandaram fazer, ouviste?

A Isaura não dizia nada e só gemia para a malta.

Ficou tudo calado por um instante e a malta a olhar uns para os outros, sem saber o que fazer.

— Eh, malta, temos de matar o cão... Foi o Senhor Duarte quem mandou... Ele disse que contava connosco... — O Quim já não estava rouco. — Estamos aqui a demorar isto não sei porquê...

— Quem é questá com cagaço? Quem é que se borra nas calças?...

— Eu não!...

— Eu não!...

— Eu não!...

Toda a malta disse eu não e ficaram a olhar para mim a ver o que eu dizia.

— Eu não estou com cagaço, Quim... Eu não me vou borrar nas calças, Quim... — Eu estava a tremer todo quando disse aquilo, mas garanto que não estava com medo nem nada. Então a gente não tinha vindo para matar o cão que andava todo podre que era um nojo? Foi o Senhor Duarte que disse, e porque é que não havíamos de dar uns tiritos? Eu estava era com pena de o matar depois de ele correr uma distância mostra para não morrer por causa da bomba atómica e mais nada.

— Ginho, tira a gaja de cima do cão!

O Quim falava sem olhar para mim.

O Faruk veio buscar a Ponto 22 de Um Tiro, que me tinha caído das mãos quando disparei, e voltou para o lugar dele.

— Então, Ginho, estás com cagaço ou quê?

— Não, Quim, não estou com cagaço, nem nada... Estou só a pensar..

— Pensas depois. Agora vai tirar a gaja do cão.

— O Quim falava sem olhar para mim, só a malta é que não tirava os olhos de cima de mim, para ver se eu tinha cagaço ou não.

— Anda lá depressa, que já está escuro... O Senhor Duarte disse para despacharmos o cão num instante...

A Isaura gemia e olhava para a malta com os olhos todos de fora. Fui andando para onde a Isaura e o Cão-Tinhoso estavam, e ela, quando me via a ir para lá, gemia cada vez mais de alto.

— Isaura, sai daí...

— Tira a gaja, não vês que ela não quer sair?...

— Isaura... A gente quer fazer o que nos mandaram fazer... Sai daí...

— Mas que burro que ele é!... Arranca a tipa, não ouves?

Agarrei-a por debaixo dos braços e ela sacudiu-se toda para que eu a deixasse. Fiz mais força mas ela dobrava as pernas e não ficava de pé. Mas já não lutava como no princípio e só gritava como se eu lhe estivesse a bater.

— Isaura, não vês que foi o Senhor Duarte que mandou?

— O Xangai também queria explicar aquilo à Isaura.

Puxei-a devagarinho e ela largou o pescoço do Cão-- Tíhoso, que ficou a olhar para ela e a ganir com a boca fechada como ainda há pouco.

— Isaura...

O Quim estava em cima da pedra e toda a malta apontava as espingardas para o cão.

— Isaura... — Eu queria dizer-lhe qualquer coisa mas não sabia o quê.

— Ummmm... — O Quim começou a contar.

Todos haviam de atirar ao mesmo tempo e por isso as balas não haviam de ser muito custosas para o Cão-Tíhoso.

Ele estava ainda a pensar em qualquer coisa e já estava morto.

— Isaura... O Cão-Tíhoso deve já ter visto que os outros cães não querem brincar com ele... Ninguém gosta dele... Eu nunca vi ninguém a passar-lhe a mão pelas costas como se faz com os outros cães...

— Dooooooooiiiiis... (O Quim levou um tempo enorme a dizer dois).

— Ele deve saber que é melhor morrer do que aturar aquilo tudo, os miúdos de primeira classe a atirar-lhe pedras e a fazer rodinhas para lhe chamar Cão-Tíhoso, a Senhora Professora a dizer-lhe suca e o Senhor Administrador a mandar o Doutor da Veterinária matá-lo por ele ter feridas por causa da bomba atómica...

— liiiii...

A Isaura gemia e estava toda mole, a não querer andar e com os olhos todos saídos a olhar o Cão-Tíhoso. Eu também tinha pena de ver o Cão-Tíhoso a morrer, mas não adiantava nada levá-lo para casa e tratar-lhe as feridas e fazer uma casinha para ele dormir, porque ele era capaz de não gostar disso. Eu sabia que ele já sabia de muitas coisas para só querer o que qualquer cão podia ter. O Cão-Tíhoso devia estar à espera de qualquer coisa diferente do que os outros cães costumam ter, sempre com os olhos azuis a olhar, mas tão grandes que parecia uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. E mesmo quando olhava para os outros cães, para as árvores, para os carros a passar, para as galinhas do Senhor Professor a debicar no chão

por entre as patas dele, para os miúdos de primeira classe a jogar berlindes ou outra coisa qualquer, para o Senhor Administrador e para os outros a jogar à sueca na varanda do Clube aos sábados à tarde, para o Quim a contar coisas na loja do Sá, para a Isaura a dar-lhe o lanche e a falar com ele, sempre quando olhava, estava a pedir qualquer coisa que eu não entendia mas que não devia ser só para lhe tratarem as feridas, para lhe darem de comer ou para lhe fazerem uma casinha.

— TRÊS!

Ficou tudo parado e até a Isaura calou-se e ficou dura.

— Atirem, porra!

— Isaura... — Eu queria dizer-te qualquer coisa, queria dizer-te tudo o que estava a pensar.

— Poça, ninguém atira?

— Hum?... — A Isaura olhava para mim com aqueles olhos todos.

— A gente não pode dar nada ao Cão-Tinhoso... A gente não sabe o que ele quer. Palavra que a gente não sabe...

A Isaura ficou a olhar para mim sem ter compreendido, porque eu falei muito depressa.

— Eu vou contar outra vez até três, mas aí do gajo que não atirar!..

— Isaura!...

— Um... Dói... zi... Três!...

Logo ao primeiro tiro a Isaura agarrou-se-me de tal maneira que caímos, e eu fiquei com tanto medo que lhe gritei: «Tapa-me os ouvidos!» Ela meteu-se toda no meu peito e procurou-me as orelhas com as mãos. Os tiros rebentavam por todos os lados e mesmo com os olhos fechados eu via fogo a saltar dos canos das espingardas. O corpo da Isaura estava duro e estremecia a cada esteiro.

Os tiros rebentavam sem parar, mas quando a Calibre 12 de Dois Canos do Quim disparava, o chão tremia e as árvores faziam «Haa!...» até ao longe. O cão já devia estar morto mas eles continuaram a atirar. Sentia o ar quente como o corpo da Isaura e tinha a boca cheia de pólvora, e isso dava--me uma danada vontade de tossir, mas não conseguia fazer isso porque estava cheio de medo do assobiar das balas que passavam por cima de nós; é que esse assobiar só acabava noutro esteiro, que também não tinha eco porque mesmo antes de a bala acabar de assobiar o mato rebentava com outro esteiro.

Os tiros acabaram de repente e a Isaura ficou como morta, por cima de mim, mas muito rija. Quando ia a sacudi-la, vi por entre o capim o Quim a meter um cartucho na câmara e a fechála. O mato todo estava ainda cheio do barulho dos tiros a afastarse de nós, quando do buraco escuro do cano da Calibre 12 brilhou um fogo rápido e quase branco e ao mesmo tempo se ouviu o esteiro. A Isaura deu um berro com toda a força e voltou a enfiar-se pelo meu corpo.

Depois, ao mesmo tempo que o esteiro ia rebentando pelo mato fora, cada vez mais longe, ouviam-se outra voz os gemidos da Isaura. Eu sentia a barriga dela muito quente e suada, toda colada à minha.

— Chega, malta, vamos embora — O Quim estava mais rouco do que ainda há bocado. A nossa volta o capim fazia «ffffff» quando eles andavam.

— Ó pá, quando mandei o SG, o tipo comeu em cheio no peito... Eu vi-o levantar-se todo do chão e a enterrar-se todo no capim... Ainda ressaltou como se fosse de borracha, vocês não viram?

— Eu acertei-lhe no olho esquerdo quando o tipo ainda estava de pé. O focinho até lhe ficou todo para o lado com a força da bala.

— ... E depois meti dois 3As e mandei-os quase ao mesmo tempo para os cornos do gajo. O tipo deve ter ficado com a cabeça toda rebentada...

— Ó pá, tu com o SG mataste-o logo... A gente atirou para um alvo já morto...

— E depois? O que é que tens com isso?... Eu atiro com o que bem me apetece...

A Isaura gemia para mim e chorava baixinho, sem lhe saírem lágrimas dos olhos. O cabelo dela estava cheio de capim mas só cheirava à pólvora quando se me metia pelo nariz adentro.

— Isaura...

A barriga dela ficou dura, toda colada à minha.

— Vamos embora..

As unhas dela furavam-me o pescoço, mas eu gostava e não me mexia.

— Isaura...

A cara dela estava quente como a barriga.

— Eu só gostava de saber o que é que aqueles dois estão para ali a fazer escondidos no capim há uma data de tempo... — Foi o Quim.

A Isaura levantou-se logo e pôs-se a compor o vestido, toda envergonhada. Depois olhou

para mim e fugiu para as árvores. Durante algum tempo ainda ouvimos o barulho do vestido dela a rasgar-se pelas micaias, mas depois ficou tudo em silêncio.

— Vamos embora!...

O Quim veio ter comigo no intervalo do lanche. Eu vi que era ele mesmo sem deixar de olhar para os cães a brincar do outro lado da estrada.

— Ginho...

— Diz.

— Isto é uma chatice...

— É...

Sentou-se nas escadas ao pé do mim e ficou também a olhar para os cães.

— Eles não queriam brincar com o Cão-Tinhoso — apontava para eles — eles não queriam brincar com o CãoTinhoso !...

Falava com muita força e espalhava os braços para todos os lados. — Foste tu que me contaste isso, não foste?..

Os sapatos da Senhora Professora faziam «cóc, cóc, cóc», atrás de nós, mas como eu estava a conversar com o Quim e a olhar para outra coisa, não precisava de me levantar.

— Sabes?... A Isaura foi dizer ao pai que nós...

— O quê?

— Ela pediu ao pai para nos bater...

— Bater?... Porquê?

— Porque nós matamos, o Cão-Tinhoso !

E ria-se com força, todo torcido.

— Não é tramada? E esta, heim?... Bater-nos porque nós matamos o Cão-Tinhoso !...

Depois calou-se. Aí falou a Senhora Professora:

— Meninos, para a aula!

— Ginho... Tu passas-me a prova? — O Quim abraçou-me pelos ombros. — Deixas-me copiar?...

— Ginho... Tu estás zangado comigo? A gente não devia ter liquidado o cão?... Foi o Senhor Duarte que mandou... Tu também estavas lá...

— Eu não estou zangado nem nada...

— Então passas-me os problemas?... Passas-me?.., Eu faço-te o desenho...

— Está bem.

— Meninos! Para a aula! Para a aula, já disse!

E fomos para a aula.

## *Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso*

*Ondjaki*

*Para a Isaura. Para o Luís B. Honwana*

Foi no tempo da oitava classe, na aula de português.

Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa - como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: "Nós matámos o Cão Tinhoso".

Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado.

A camarada professora seleccionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos cinquenta e dois. Eu era o número cinquenta e um. Embora noutras turmas tentassem arranjar alcunhas para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estiga violenta.

Muitos eram nomes de animais: havia o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, a Barata-da-Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela, e o Jacó, que era eu. Deve ser porque eu mesmo falava muito nessa altura. Havia o É-tê, o Agostinho-Neto, a Scubidú e mesmo alguns professores também não escapavam da nossa lista. Por acaso a camarada professora de português era bem porreira e nunca chegámos a lhe alcunhar.

Os outros começaram a ler a parte deles. No início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só introdução. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a maka do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para bondar o Cão Tinhoso. Os miúdos tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal queria dar protecção ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha feridas penduradas, eu

sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.

Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda hora a olhar as cuecas das meninas "entaladas na gaveta", queremos beijos na boca mais demorados e na dança de slow ficamos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto.

Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso.

O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola Mutu Ya Kevela, no ano de mil novecentos e noventa: quando a Scubidú leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros, começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava.

O céu ficou carregado de nuvens escurecidas. Olhei lá para fora à espera de uma trovoada que trouxesse uma chuva de meia-hora. Mas nada.

Na terceira parte até a camarada professora começou a engolir cuspe seco na garganta bonita que ela tinha, os rapazes mexeram os pés com nervoso miudinho, algumas

meninas começaram a ficar de olhos molhados. O Olavo avisou: "quem chorar é maricas então!" e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido.

Um silêncio muito estranho invadiu a sala quando o Cabrito se sentou. A camarada professora não disse nada. Ficou a olhar para mim. Respirei fundo.

Levantei-me e toda a turma estava também com os olhos pendurados em mim. Uns tinham-se virado para trás para ver bem a minha cara, outros fungavam do nariz tipo constipação de cacimbo. A Aina e a Rafaela que eram muito branquinhas estavam com as bochechas todas vermelhas e os olhos também, o Olavo ameaçou-me devagar com o dedo dele a apontar para mim. Engoli também um cuspe seco porque eu já tinha aprendido há muito tempo a ler um parágrafo depressa antes de o ler em voz alta: era aquela parte do texto em que os miúdos já não têm pena do Cão Tinhoso e querem lhe matar a qualquer momento. Mas o Ginho não queria. A Isaura não queria.

A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. Aliás, ela já tinha dito, ao me escolher para ser o último a fechar o texto, e eu estava vaidoso dessa escolha, o último normalmente era o que lia já mesmo bem. Mas naquele dia, com aquele texto, ela não sabia que em vez de me estar a premiar, estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar.

- Camarada professora - interrompi numa dificuldade de falar. - Não tocou para a saída?

Ela mandou-me continuar. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que estar atento ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou.

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.

Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro.

Olhei as nuvens.

Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANAHI EDNA MENON

**A LITERATURA AFRICANA EM SALA DE AULA:  
CONTOS DE ANGOLA E MOÇAMBIQUE**

VOLUME II – PROPOSTAS DE ATIVIDADES

ANAHI EDNA MENON

**A LITERATURA AFRICANA EM SALA DE AULA:  
CONTOS DE ANGOLA E MOÇAMBIQUE**

**VOLUME II – PROPOSTAS DE ATIVIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Pascolati

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M547a Menon, Anahi Edna.

A literatura africana em sala de aula: contos de angola e moçambique. : volume ii - propostas de atividades / Anahi Edna  
Menon. - Londrina, 2020.  
89 f. : il.

Orientador: Sonia Pascolati.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Literatura Africana, Angola, Moçambique, Contos, Propostas de atividades. - Tese. I. Pascolati, Sonia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 82

ANAHI EDNA MENON

**A LITERATURA AFRICANA EM SALA DE AULA:  
CONTOS DE ANGOLA E MOÇAMBIQUE**

**VOLUME II – PROPOSTAS DE ATIVIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Pascolati  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Maria Carolina de Godoy  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2020.

MENON, Anahi Edna. *A literatura africana em sala de aula: contos de Angola e Moçambique*. Volume II – propostas de atividades. 89 f. Dissertação ( Mestrado Profissional em Letras- Profletras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo pensar a formação do leitor literário a partir de um diálogo com as questões étnico-raciais e culturais que envolvem o ensino da literatura africana em aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental II. Professores desta etapa de ensino conhecem de perto as dificuldades encontradas quando se pretende resgatar o trabalho com textos literários que ampliem o horizonte de expectativa dos alunos/leitores para além dos fenômenos da literatura *teen*. Sabe-se também do apagamento de vozes e imagens da cultura negra na seleção de um “itinerário” de leitura para um trabalho efetivo em sala de aula. Apoiar-se essa proposta no aparato legal da Lei 10.639/03 que introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Procura-se assentar os estudos em análises de contos moçambicanos e angolanos que abordam os valores da tradição literária e cultural africana, dialogando com conceitos como identidade, alteridade, memória, oratura, colonização e desejo de libertação. Os contos elencados para a realização de atividades de intervenção didática foram, “As mãos dos pretos” e “Nós matamos o Cão-Tinhoso”, de Luís Bernardo Honwana e “A menina de futuro torcido”, de Mia Couto, ambos escritores moçambicanos. Da literatura angolana, selecionaram-se os contos “A fronteira de asfalto”, de Luandino Vieira e “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki. A dissertação está organizada em dois volumes: no primeiro são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, as análises descritivas e interpretativas dos contos mencionados e a análise dos resultados da aplicação; no volume II estão as propostas de atividades elaboradas para o trabalho com cada um dos contos, pensando o texto literário como conteúdo passível de ensino e necessário para a formação de leitores. O estudo das questões étnico-raciais e culturais que envolvem o ensino da literatura africana tem a preocupação de atender às demandas legais, mas, além disso, almeja-se ressignificar pertencimentos ouvindo vozes de homens e mulheres apagadas dos nossos currículos escolares.

**Palavras-chave:** Literatura Africana. Angola. Moçambique. Leitor Literário. Ensino Fundamental.

MENON, Anahi Edna. *African literature in the classroom: short stories from Angola and Mozambique. Volume II - activity proposals*. 89 pp. Dissertation (Professional Master in Letters - Profletras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

### ABSTRACT

The present research aims at thinking the literary reader education through a dialogical process with the ethnic-racial and cultural issues that involve the teaching of African literature in the Portuguese Language classes in elementary school II. Teachers at this teaching stage are closely aware of the difficulties found when intending to work with literary texts that broaden the horizon of expectations of students/readers beyond the teen literature phenomena. It is also known that there is a deletion of the voices and images of black culture in the selection of a reading "itinerary" for an effective work in the classroom. This proposal is supported by the legal apparatus of Law 10.639 / 03, which introduced the compulsory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education. It is sought to base the studies on Mozambican and Angolan short stories that address the values of the African cultural and literary tradition analysis, dialoguing with concepts such as identity, otherness, memory, oratory, colonization and the desire for liberty. The short stories listed up to the present moment for the accomplishment of later didactic intervention activities were "The hands of the blacks" (*As mãos dos pretos*) and "We killed the Mangy - Dog" (*Nós matamos o Cão-Tinhoso*), by Luís Bernardo Honwana and "The girl with a twisted future" (*A menina do futuro torcido*), by Mia Couto, both Mozambican writers. From Angolan literature, the short stories selected were "The asphalt border" (*A fronteira do asfalto*, by Luandino Vieira and "We cried for the Mangy Dog" (*Nós choramos pelo Cão Tinhoso*), by Ondjaki. The dissertation is organized in two volumes: the first presents the theoretical assumptions that underlie the research, the descriptive and interpretative analyses of the short stories mentioned and the analysis of the results of the application; in volume II there are proposals for activities designed to work with each of the short stories, thinking the literary text as a content that can be taught and that is necessary for the education of readers. The study of ethnic-racial and cultural issues involving the teaching of African literature is concerned about meeting legal demands, but, in addition, it intends to resignify the belongings by listening to the voices of men and women which were erased from our school curricula .

**Keywords:** African Literature. Angola. Mozambique. Literary Reader. Elementary School

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>1. “AS MÃOS DOS PRETOS”, LUÍS BERNARDO HONWANA</b> .....	9
<b>2. “A MENINA DE FUTURO TORCIDO”, MIA COUTO</b> .....	19
<b>3. “A FRONTEIRA DE ASFALTO”, LUANDINO VIEIRA</b> .....	26
<b>4. “NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO”, LUÍS BERNARDO HONWANA</b> .....	34
<b>5. “NÓS CHORAMOS PELO CÃO-TINHOSO”, ONDJAKI</b> .....	38
<b>6. ANGOLA E MOÇAMBIQUE, ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b> .....	42
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48
<b>ANEXOS</b> .....	49
<b>ANEXO - CONTOS SELECIONADOS PARA A INTERVENÇÃO DIDÁTICA</b> ..	50

## INTRODUÇÃO

O presente caderno de atividades é parte integrante da dissertação *A literatura africana em sala de aula: contos de Angola e Moçambique*, assim sendo, as bases teóricas que fundamentaram os estudos sobre a literatura africana e a formação do leitor literário, bem como as análises descritivas e interpretativas dos contos selecionados para a intervenção didática, constam no volume I da dissertação. Essas análises descritivas e interpretativas servem como parâmetro para os aspectos temáticos e estruturais que desenvolvemos em sala de aula, com o intuito de promovermos a abertura para as discussões evocadas pelos contos e a habilidade de leitura de textos literários.

Também constam no volume I, no capítulo “Discussão e análise dos resultados” algumas reflexões de como ocorreu o processo de aplicação do material, com observações sobre as atividades que promoveram um maior interesse e um olhar mais cuidadoso dos leitores para o texto literário, bem como apontamentos sobre a organização das atividades que não tiveram tanto êxito e que podem ser mais bem planejadas. Incluiu-se no capítulo imagens das produções individuais e coletivas dos alunos, bem como excertos das suas produções que podem servir de parâmetro para a adequação das propostas de trabalho para outras turmas.

Os contos selecionados para a proposta de intervenção didática são textos representativos da literatura angolana e moçambicana, escritos em períodos distintos da história dessas regiões, no período colonial, quando essas sociedades ainda estavam sob domínio português, e pós-coloniais, escritos a partir das respectivas independências. A seguir, expomos brevemente o enredo dos contos selecionados.

“As mãos dos pretos”, publicado em 1964 no livro de contos *Nós matamos o Cão-Tinhoso*, do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana, é um conto de grande importância na produção literária de resistência à colonização. O narrador é um menino que procura respostas para uma dúvida: por que os pretos têm as palmas das mãos brancas? Muitas respostas são apresentadas, de forma breve, por diversos interlocutores, baseadas em crenças do imaginário popular e concepções discriminatórias produzidas por pessoas de diferentes representações sociais, até que a mãe do menino apresenta a sua explicação, quando o conto atinge o clímax.

Também faz parte da intervenção didática a leitura do conto “A menina de futuro torcido” do escritor António Emílio Leite Couto, conhecido como Mia Couto; essa narrativa chega ao público com a coletânea de contos *Vozes anoitecidas*, em 1987. O conto retrata a história de Joseldo Bastante, mecânico de uma pequena vila, que na busca de enriquecer e

garantir um futuro para seus doze filhos, impõe a sua filha mais velha uma rotina de duros e infundados treinamentos físicos, na esperança de que ela se torne uma contorcionista de sucesso. Quando um conhecido empresário do entretenimento chega à vila, Joseldo vê a chance de sua filha ser reconhecida. Mas nem todos os seus planos para o futuro se concretizam.

O conto de Luandino Vieira, “A fronteira de asfalto”, inserido na coletânea intitulada *A cidade e a infância*, publicada pela primeira vez em 1957, ressalta os grandes contrastes da desigualdade social em que vivia a Angola colonial na época. Narra a história de um rapaz negro, Ricardo, e de uma garota branca, Marina, separados não só pelo preconceito, como pelo asfalto, barreira física que separa a classe média dos “musseques”, bairros pobres de Luanda.

Como mencionamos anteriormente, Luis Bernardo Honwana, escritor moçambicano, publicou em 1964 a coletânea de contos *Nós matamos o Cão-Tinhoso*, e nela um conto homônimo que narra a história de um grupo de garotos incumbido de matar o Cão Tinhoso, um cachorro que causava nojo e desconforto nas pessoas por suas “feridas penduradas”. Ndalú de Almeida, escritor angolano conhecido como Ondjaki, após mais de 40 anos, realizou um trabalho intertextual com o conto de Honwana, interação da qual nasceu “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, publicado no livro *Os da minha rua*, em 2007. O narrador do conto é um garoto que se vê em uma situação embaraçosa: ter que ler para a classe novamente uma história que os emociona, lida por eles dois anos antes, quando estavam na sexta série. O problema é que daquela vez a história parecia “bem mais contada” e tanto ele, quanto a turma, mais maduros, sabiam que o texto era duro, triste de ler, o que vai causando uma grande tensão e comoção na classe, que procura conter as lágrimas. Para que o trabalho intertextual seja mais bem compreendido pelos leitores, sugere-se neste volume a leitura de ambos os contos, “Nós matamos o Cão Tinhoso” e “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”.

Neste caderno II, as propostas de atividades vêm acompanhadas de comentários para os professores, procurando antever alguns possíveis questionamentos quanto ao desenvolvimento do trabalho.

Um dos procedimentos metodológicos propostos para a intervenção didática e que irá abarcar o trabalho com todos os contos, é a adoção da escrita de um diário de leituras no qual o aluno poderá registrar impressões subjetivas enquanto leitor no contato com aquele texto lido, procedimento didático sugerido por Rouxel (2013, p. 166):

Diários “pessoais” (íntimos) no qual o adolescente tem toda liberdade de ler para si. Esses diários apresentam o leitor no cerne de sua relação íntima com a obra e iluminam a dimensão afetiva da experiência literária. Permitem igualmente observar as formas de escritura escolhidas para dizer isso e para refratar a emoção estética num percurso intertextual.

Pensamos que uma das estratégias para iniciar o processo de escrita para aqueles alunos menos familiarizados com uma produção pessoal, íntima, seria propor a seleção de trechos do conto que mais lhes tenham provocado alguma sensação, pedindo então que descrevam como se sentiram naquele momento, se já vivenciaram ou presenciaram algo parecido, se já leram algo a respeito, entre outras possibilidades que aproximem as leituras realizadas com o universo pessoal do aluno. É possível que alguns alunos desejem inserir desenhos nos diários, sugerir novos desfechos, identificar-se com algum personagem ou até mesmo expressar sua repulsa. Nesses momentos é importante incentivá-los a escrever livremente, sem a preocupação de que o professor leia seus diários para a turma, tendo em vista tratar-se de uma produção pessoal.

Por fim, no último capítulo, propomos atividades pedagógicas para uma melhor ambientação do aluno à temática africana, introduzindo, por meio da leitura de mapas, pesquisas direcionadas e textos sobre Angola e Moçambique, materiais que possibilitem não só um retrato dos aspectos relativos à possessão portuguesa que deu início às mazelas do período colonial, mas aspectos referentes à tradição dos diferentes povos que habitavam essas regiões, com seus reinos, impérios e grandes cidades anteriores à ocupação portuguesa.

Sugere-se aos professores que estas atividades de pesquisa sejam realizadas após as leituras literárias, ou conforme as demandas dos contos; por exemplo, após a leitura dos contos moçambicanos “As mãos dos pretos” e “A menina de futuro torcido”, propõe-se a pesquisa sobre Moçambique; da mesma forma, após as leituras dos contos angolanos “A fronteira de asfalto” e “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”, as pesquisas referentes a Angola, apenas como exemplificação.

## 1. “AS MÃOS DOS PRETOS”, LUÍS BERNARDO HONWANA

**A análise do conto está na página 35 do volume I.**

Propõe-se para esta atividade uma leitura prévia dos alunos e, posteriormente, a leitura em voz alta com a sala. O objetivo da antecipação da leitura é provocar questionamentos entre eles, tendo em vista tratar-se de um conto que traz à discussão um tema bastante delicado, o racismo, e como ele é perpetuado na nossa cultura e nos nossos discursos. Obviamente nem todos lerão o conto em casa, mas a fala do outro sobre o lido, seja ela apreciativa ou não, é uma maneira de contágio.

### **Etapas de desenvolvimento das atividades:**

- Apresentar o conto, expor o livro no qual ele está inserido e fazer a leitura em voz alta.
- Explorar a materialidade linguística do conto com relação à caracterização do narrador.
- **Questionamentos orais para os alunos:**

***Podemos dizer se o narrador-personagem é negro ou branco? Que elementos presentes no texto nos ajudam a sustentar nossa resposta?***

Excerto que pode ser destacado para os alunos:

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 deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar. (HONWANA, 2010, p. 24).

**(Comentário para o professor):** É possível que neste momento os alunos façam menção à emoção da mãe ao beijar as mãos do filho, o que “comprovaria” sua negritude, no entanto, também se pode prever que alguns leitores estejam atentos à fala do Senhor Padre dirigida às crianças na catequese de que elas não prestavam para nada e até os pretos (ou seja, “aqueles” os quais não estavam presentes) eram melhores que elas. É possível deduzir que o narrador-personagem seja mulato ou branco. A identificação inicial do narrador a um grupo

racial ilustra as polarizações do pensamento colonial, a divisão por categorias: brancos, negros e mulatos, os dois últimos alvos da mesma dinâmica discriminatória e excludente. Acolher as contribuições dos alunos, incentivando-os a buscar elementos textuais que ajudem na construção dos significados.

***Na construção do conto, algumas marcas da infância são evidenciadas por meio das falas e atitudes do narrador. Quais delas são mais exploradas na narativa?***

**(Comentário para o professor):** As marcas da infância são explicitadas por meio de algumas falas e atitudes que demonstram a inocência do menino, quando considera, por exemplo, um “piadão” essa história de as mãos dos pretos serem mais claras, ou na sua persistência em questionar os mais velhos até encontrar uma resposta satisfatória, aludindo à típica curiosidade e insistência infantil, expressas no excerto: “Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que os pretos têm as palmas das mãos assim claras”. (HONWANA, 2010, p. 24). Essa persistência também se mostra quando o menino insiste junto à mãe sobre o assunto, e só por meio da explicação dela, autoridade simbólica tanto no conto quanto em muitos contextos culturais, é que ele “acomoda” sua dúvida e sai para “jogar à bola”, como faria qualquer outra criança, satisfeita com a resposta e com o discurso de igualdade da mãe, sem ainda entender o seu sofrido e simbólico choro.

***Nos dois primeiros parágrafos do conto o menino traz à lembrança a fala do Senhor Professor e do Senhor Padre. Como a escrita desses dois nomes com letra maiúscula contribui no entendimento do texto?***

**(Comentários para o professor):** A questão tem o objetivo de levar à percepção das figuras de autoridade, representantes do conhecimento e da religião, que a partir de uma fala racista trazem à tona a sincera dúvida do menino. Primeiro o Senhor Professor, ao comparar os negros a quadrúpedes, depois o Senhor Padre, ao reforçar o tom discriminatório. Não há identificação se os adultos interrogados pelo menino são brancos ou negros, questão que pode ser discutida entre os leitores, o que os poderia levar a mencionar a mãe, de quem também não se conhece a etnia, como a única que tomou uma posição humanista ao usar também um

argumento religioso, mas de igualdade: Deus fez as palmas das mãos dos negros mais claras que o corpo para deixar uma mensagem aos homens, todas as mãos são iguais, assim como aquilo que produzem.

***Diferentes pessoas são questionadas pelo menino, algumas falam em meio ao riso, outras usam um tom religioso ou até mesmo folclórico para explicar ao garoto o porquê dos negros terem as palmas das mãos mais claras. O que as falas de diferentes interlocutores – Senhor Professor, Senhor Padre, Senhor Antunes da Coca-Cola, Senhor Frias – têm em comum?***

**(Comentários para o professor):** Provocar a discussão oral sobre as representações da figura negra no conto, explorar as crenças e as ideologias presentes na fala das personagens quando questionadas pelo narrador. Usar como parâmetro para as discussões a análise dos discursos das personagens apresentada anteriormente (Volume I), sem procurar esgotar o tema, tendo em vista os vários interlocutores que dialogam com a personagem principal. Nesta etapa de aprendizagem, o aluno já tem conhecimento a respeito dos tipos de discurso – discurso direto e indireto – e suas representações verbais, (é possível retomar esses aspectos a partir das falas das personagens). Ampliar o conceito, lembrando que o discurso é uma construção linguística atrelada ao contexto social ao qual o texto faz referência. Ou seja, a nossa fala, nosso discurso, é influenciado pelo contexto social, cultural e político no qual estamos inseridos, por isso entender a língua como um discurso significa que não é possível separá-la de quem fala e de seus atos, dos valores ideológicos que a direcionam.

Recomenda-se chamar a atenção dos alunos para a organização do conto, construído de forma a parecer uma descontraída investigação de uma criança curiosa. À medida que o menino realiza sua pesquisa, uma série de teorias existentes surge e o tom de “disputa” de quem sabe mais e o riso dos senhores à volta vão banalizando a violência cotidiana dos discursos.

***Nem toda piada é tão divertida. No final do conto há uma grande oposição de imagens, o “chorar de rir” da mãe, frente aos absurdos ouvidos e relatados pelo filho, e o último excerto: “Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.” Nesse último trecho, por que a mãe chora?***

**(Comentários para o professor):** Nesse momento, relembrar os conceitos de *clímax* e *desfecho* da narrativa. Segundo Franco Júnior (2019, p. 47), o clímax marca o auge do conflito dramático, o tudo-ou-nada entre as forças contrárias que agem e se defrontam na narrativa (representadas pelas personagens ou valores que elas simbolizam). Trata-se do momento em que a expectativa em relação à resolução do conflito principal ignora qual das forças vai vencer, suspendendo, em tensão máxima a história, como no instante em que, farta de rir, a mãe fala a sua explicação para a dúvida do filho. Já o desfecho é a resolução do conflito central, momento em que um dos lados contrários se afirma sobre o seu oponente; liga-se à situação final da narrativa. No discurso da mãe, retoma-se a exploração e o sofrimento dos antepassados dos negros, o tom cômico de todos os discursos alheios anteriores se cala e dá lugar ao choro da mãe, que relembra a igualdade entre os homens.

***Para explicar ao filho por que as palmas das mãos dos negros são brancas, a mãe faz uso de uma metonímia, usando uma parte para representar o todo. Como essa ideia foi construída no penúltimo parágrafo do conto?***

**(Comentários para o professor):** No discurso da mãe, as palmas das mãos brancas (representação da “parte”) dos homens negros e brancos são semelhantes para que as “pessoas de juízo” entendam que os homens (representação do “todo”) e aquilo que produzem têm o mesmo valor.

- **Discutir oralmente em grupo:**

***Embora o narrador ainda seja pouco experiente, por ser uma criança, as explicações não o convencem, despertando sua desconfiança com relação ao que está sendo exposto. Observe e comente quais explicações estão pautadas por uma força divina (foi assim porque Deus ou um ser superior quis) e quais explicações estão alicerçadas na ideia do “trabalhar para servir aos brancos”.***

**(Comentários para o professor):** As explicações das personagens podem ser organizadas da seguinte forma:

- I. Aquelas que abordam a temática religiosa:

O Senhor Antunes da Coca-Cola: representante de uma grande força econômica estrangeira, aparece algumas vezes na vila para repor os estoques da bebida. Segundo ele, Deus e muitos outros santos, anjos e pessoas que tinham morrido e ido para o céu “fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados e para cozer o barro das criaturas levaram-nas para os fornos celestes [...]”. (HONWANA, 2010, p.25).

Senhor Frias: fala com o garoto depois do senhor Antunes ter ido embora, em tom de “fofoca”, dizendo ser uma grande mentira o que o menino acabara de ouvir, considerando ser coisa “certa e certinha” o que ele sabia: “Deus acabava de fazer os homens e mandava-os logo tomar banho num lago lá do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e à essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.” (HONWANA, 2010, p.25).

## II. A imagem do homem negro como força de trabalho:

Dona Dores: liga a imagem do negro à escravização: “[...] Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa”. (HONWANA, 2010, p. 24-25).

No livro, única fonte mais científica, encontrado por acaso pelo menino, os negros estão relacionados à força de trabalho: “Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia e de mais não sei onde.” (HONWANA, 2010, p. 26). Comentar com os alunos que o estado da Virgínia, nos Estados Unidos, ficou conhecido pelo seu regime escravista e pelas plantações de algodão, cultivadas pelos negros como trabalho forçado.

Dona Estefânia: “para ela é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas”, fazendo referência mais uma vez à força do trabalho. (HONWANA, 2010, p.26).

**(Comentário para o professor)**: Retomar com os alunos a noção de como o racismo é naturalizado na nossa sociedade e, muitas vezes, mesmo não intencionalmente, acabamos reproduzindo um discurso ofensivo para com os negros, mesmo quando esse discurso nem é nosso, mas fruto daquilo que ouvimos nos programas de humor, nas piadas e até mesmo de

peças do nosso convívio mais próximo. Discutir a necessidade de desconstruir essas falas preconceituosas que vêm disfarçadas de expressões cotidianas.

- Apresentar a tirinha, contextualizá-la brevemente como uma criação do catarinense Alexandre Beck; bastante crítico e questionador, com uma percepção aguçada sobre o mundo, Armandinho, o menino de cabelo azul, se assemelha à Mafalda, personagem do argentino Quino, conhecida pelos alunos.

Figura 1 – Armandinho, “piada”.



Fonte: Beck, Alexandre. Página do autor no Facebook (2015)<sup>1</sup>

Retomar como os elementos verbais e não verbais contribuem para as significações do texto. Ao contrário do que se espera, não é o menino questionador quem fala, ele permanece em silêncio diante da fala/desabafo do menino negro.

- **Questionamentos a partir da leitura da tirinha:**

***Observe as personagens da tirinha e faça uma descrição objetiva.***

Discutir brevemente a diferença entre descrição objetiva e subjetiva. Chamar a atenção para os traços étnicos que caracterizam as personagens, como pele branca e negra, cabelo liso e crespo, e como têm aparentemente, a mesma idade.

***O que a posição das personagens dentro dos quadros parece sugerir?***

<sup>1</sup> Disponível em:

<<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1444172220540929.100005065987619/1059125874132718/>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

As personagens voltam-se para a esquerda, como se estivessem observando o que está do lado de fora, no meio social, como quem olha e avalia o comportamento humano com uma certa distância, na tentativa de uma melhor compreensão. Apenas no último quadrinho a personagem negra volta-se para Armandinho e expõe o seu pensamento.

***De que forma o conteúdo da tirinha pode se relacionar com o conto lido?***

O objetivo da questão é levar à percepção de como os dois textos, embora explorem recursos bem distintos – como texto, imagem, cores, posicionamento das figuras nas páginas, entre outros –, abordam como o preconceito e o racismo são atenuados nos discursos, por meio da utilização do humor e do aparente tom de brincadeira.

- **Retomando o conto...**

***É possível perceber o ódio e o preconceito materializados nas escolhas linguísticas presentes no conto? Quais palavras ou expressões poderiam ser destacadas?***

Sugere-se mencionar **a) a falsa teoria evolucionista proposta pelo professor**: “ainda há pouco andavam com elas apoiadas ao chão” (HONWANA, 2010, p.24); **b) a agressividade da fala do padre**: “depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós” (HONWANA, 2010, p.24); **c) o tom cômico, o desconforto e sofrimento descritos no processo de criação dos negros**: “[...] como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum, ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés” / “Os pretos, como foram feitos de madrugada e à essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés” (HONWANA, 2010, p.24); **d) a ideia de fabricação (com materiais de segunda mão) no lugar de criação**: “Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados [...]” (HONWANA, 2010, p.25-26); **e) o negro como força de trabalho**: “Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões [...]” (HONWANA, 2010, p.24-25) / por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas” / por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia [...]” (HONWANA, 2010, p.26).

***De que forma os preconceitos podem ser revelados através do humor? Vocês podem lembrar de programas, séries, músicas, frases feitas e ditados populares que usam o humor para ofender algum grupo (mulheres, homossexuais, negros, grupos religiosos, minorias em geral)?***

Para fomentar a discussão, expor aos alunos algumas expressões que comumente ouvimos e muitas vezes proferimos, que revelam discursos preconceituosos ou racistas. Trazer alguns exemplos e esperar a colaboração dos alunos com outras falas:

“Morena, mulata” (Uma tentativa de amenizar a negritude), “Nasceu com um pé na cozinha/senzala”, “Coisa de mulherzinha”, “Amanhã é dia de preto”, “Amanhã é dia de branco”, “Cabeça chata”, “Negro de alma branca”, “Não sou tuas negas”, “Serviço de preto”, “Mercado negro”, “Inveja branca”, “Baianice”, “Cabelo duro, cabelo ruim”, entre outras expressões lembradas no momento da interação. Propor aos alunos uma ampliação desse assunto por meio de pesquisa sobre outros termos de cunho preconceituoso ou racista que comumente ouvimos, e cuja origem depreciativa por vezes até desconhecemos. Elaborar um painel com o tema **“ISSO NÃO TEM GRAÇA” : o preconceito por meio da palavra** com o objetivo de uma exposição posterior.

- **Leitura de poema e questionamentos orais:**

Realizar a leitura do poema auxiliando na compreensão de termos como “betão armado” e “transeunte”. Contextualizar o escritor como um grande poeta moçambicano, com muitas obras de natureza política, nas quais abordam-se questões como o racismo e a dominação colonial portuguesa em Moçambique.

**NINGUÉM** (José Craveirinha)

Andaimes

Até o décimo quinto andar

Do moderno edifício do betão armado

O ritmo

Florestal dos ferros erguidos

Arquiteticamente no ar

E um transeunte curioso

Que pergunta:

– Já caiu alguém dos andaimes?

O pausado ronronar

Dos motores a óleos pesados

E a tranqüila resposta do senhor empreiteiro:

– Ninguém. Só dois pretos.

CRAVEIRINHA, José. *Karingana ua karingana*. Lisboa: Edições 70, 1982.

***Apenas depois da leitura do poema é que voltamos com mais atenção o olhar para o título, e o compreendemos. Que outro título você sugeriria para o texto sem antecipar o seu conteúdo?***

O objetivo da questão é levar à percepção da estratégia linguística utilizada pelo autor, pois o título antecipa a anulação do sujeito, “não é ninguém”. Assim como no conto, aqui também a figura do negro é retratada como força de trabalho, invisível, insignificante. No poema, só os conhecemos no último verso, por meio da fala do “senhor empreiteiro”, responsável pela obra que apenas quantifica e des(qualifica) as mortes.

***O poema faz uso de uma metáfora para descrever a construção do edifício “O ritmo/ florestal dos ferros erguidos/arquiteticamente no ar”. Que efeito essa construção linguística provoca no texto?***

Explorar as construções linguísticas do poema, a metáfora presente em “O ritmo florestal dos ferros erguidos” e a sua contribuição para a imagem da paisagem moderna fabricada sendo construída em um ritmo harmonioso de crescimento vertical, à semelhança de uma floresta que cresce naturalmente, atenuando a rudeza da imagem de ferro e cimento. Essa cena chama a atenção de um transeunte que, curioso, questiona se alguém já caiu da construção, claramente impressionado com a dimensão da obra.

***O que os versos “O pausado ronronar/ Dos motores a óleos pesados” parecem sugerir?***

Neste momento, mais uma vez uma figura de linguagem é utilizada para amenizar a “brutalidade” do concreto e da resposta que se anuncia. Recorre-se ao eufemismo no “ronronar dos motores” que cessa para a também tranquila resposta do empreiteiro: “– Ninguém. Só dois pretos”. Assim como o ritmo da construção não se abala com o parar dos motores para a fala do responsável pela obra, a morte dos homens negros não abala nem o ritmo da construção, nem o ânimo do empreiteiro.

**(Comentários para o professor):** Estabelecer oralmente as relações do processo de desumanização no conto e no poema, destacando que, naquele, o homem negro é fabricado e não criado, é feito a partir de materiais reaproveitados, de madrugada, depois da criação do homem branco, ou então é criado com o propósito de servir, de produzir, assim como no poema, mão-de-obra que constrói o progresso, mas não usufrui dele. Guardadas as especificidades dos gêneros, conto e poema, ambos os textos trazem à tona o tema do preconceito e do racismo a partir de um questionamento aparentemente banal, mas que suscita discursos carregados de sentido.

- **Questionamento para os alunos (solicitar resposta escrita no diário de leituras)**

***A poesia foi a forma de Craveirinha, poeta moçambicano, representar o preconceito que os negros sofriam. Foi por meio dela que o escritor denunciou o preconceito étnico-racial e as desigualdades sociais que ele sentia e presenciava na sociedade de seu tempo. O que ele escreve parece um “soco no estômago” e nos causa grande desconforto. Qual é a denúncia mais contundente, mais “pesada” que podemos entender a partir da leitura do conto “As mãos dos pretos”, do também moçambicano, Luís Bernardo Honwana?***

Incentivar os alunos a expressar sua subjetividade na resposta, deixando suas impressões, sentimentos e tecendo comentários sobre o texto.

## 2. “A MENINA DE FUTURO TORCIDO”, MIA COUTO

A análise do conto está na página 39 do volume I.

Etapas de desenvolvimento das atividades:

- Apresentar o conto, expor o livro no qual ele está inserido e fazer a leitura em voz alta.
- Verificação de vocabulário. É possível que neste momento sejam levantadas dúvidas quanto ao significado de “bidões de gasolina”, ou sobre os neologismos e construções linguísticas não usuais da narrativa. Caso ocorram, as interpretações devem ser socializadas pelo grupo oralmente.
- Questões orais para posterior socialização: O objetivo da atividade é obter as primeiras impressões sobre a recepção do texto pelo aluno, observar as impressões trazidas pela leitura e compartilhadas com o grupo. Orientar os alunos a justificar suas primeiras contribuições, voltando-se para a obra, orientando-os a uma leitura de checagem descritiva baseada nos elementos textuais. Dividir a turma em grupos, solicitar que discutam as questões e que escolham um membro da equipe para registrar as respostas, que podem estar escritas em forma de tópicos; e outro para gerenciar o tempo para as respostas, que será combinado com a turma. Lembrá-los da necessidade de todos participarem das discussões que deverão ser compartilhadas com a sala.
- **Questões orais para os alunos:**
  - ✓ *Quem é o (a) protagonista do conto?*
  - ✓ *Quais são as personagens secundárias? Comente sua importância na narrativa.*
  - ✓ *Quais são as palavras e expressões que marcam a passagem do tempo? Quais impressões elas causam no leitor?*
  - ✓ *Quem (ou o quê) poderíamos classificar como o (a) antagonista da narrativa? Desenvolva sua resposta usando elementos do texto e da sua interpretação subjetiva.*

**(Comentários para o professor):** Supõe-se que, nesta etapa de aprendizagem, conceitos como “protagonista”, “personagem secundária” e “antagonista” já sejam de domínio dos alunos. Revisar esses conceitos, se necessário. Quanto à classificação das personagens retomar a noção de protagonista como personagem principal, e personagens secundárias como aquelas menos importantes na história, isto é, que têm uma participação menor ou menos frequente no enredo. (GANCHO, 1991, p. 12). Nesse momento o aluno pode ser levado a compreender, por dedução, a personagem que dá título ao texto como a protagonista, e não o pai, Joseldo Bastante. Retomar com os alunos que a personagem é tida como protagonista quando suas ações são primordiais para o desenvolvimento do conflito, “reivindicando para si a atenção e o interesse do leitor” (FRANCO JÚNIOR, 2005, p. 41). Embora a tendência seja de solidarizar-nos com Filomeninha e “repudiar” as ações de Joseldo, grande parte do enredo se concentra nas ações do pai: desejar um futuro para os filhos, escutar as novidades que chegam, idealizar a profissão de contorcionista, treinar a filha, orgulhar-se da espera, ir ao encontro do empresário. O apagamento da voz de Filomeninha será discutido e trabalhado posteriormente, no entanto, a percepção do silenciamento da personagem pode começar a ser explorada nessa questão.

Quanto às expressões que marcam a passagem do tempo, identificar no texto marcas temporais como “Durante toda uma semana, chegavam da cidade notícias de um jovem [...]” (COUTO, 2013, p. 127), “À noite amarrava a filha ao bidão para que as costas dela ficassem noivas da curva do recipiente. De manhã, regava-a com água quente, quando ela ainda estava a despertar.”, “Os tempos passaram, Joseldo sempre esperando que o empresário passasse pela vila” (COUTO, 2013, p. 128). “Enquanto isso, Filomena piorava”, “Decorreram as semanas, destiladas na angústia de Joseldo Bastante.”, “O tempo foi-se enchendo de nadas” [...] (COUTO, 2013, p. 129), “Horas depois partiram para a cidade” (COUTO, 2013, p. 130). Espera-se, nesse momento, que o aluno, além de apontar as marcas da passagem do tempo na narrativa, exponha sua leitura subjetiva quanto às suas significações: o tempo de angústia e espera do pai por notícias do empresário, o sofrimento da menina durante os “treinamentos” propostos, o sonho do pai que se torna cada vez mais distante, a morte da menina que parece estar sendo anunciada, entre outras possíveis leituras.

Com relação à classificação de antagonista da narrativa, retomar o conceito: Antagonista é a personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características opostas às do protagonista. Enfim, seria o *vilão* da história (GANCHO, 1991, p.12). O antagonista também se destaca na obra, mas nem sempre é um ser

humano, pode ser um obstáculo na vida do protagonista em forma de pessoas, animais, circunstâncias diversas, dilemas morais. Observa-se na narrativa como elemento antagônico ao protagonista não uma pessoa, mas uma situação, a falta de perspectiva para o futuro, anunciada desde o título do conto (que pode ser explorado já neste momento, caso seja mencionado). É possível discutir aqui as representações do indivíduo oprimido, considerado “não civilizado” e sua tentativa de adequar-se aos novos padrões de modernidade. Retomar a leitura do excerto em que o empresário refere-se ao pai e ao “tipo” de gente como ele, que assumem, na sua visão, um caráter exótico, como uma “aberração”: “– A única coisa que me interessa agora são esses tipos com dentes de aço. Uma dessas dentaduras que vocês às vezes têm, capazes de roer madeira e mastigar pregos.” (COUTO, 2013, p. 131). Explorar o termo “vocês” em relação à história da colonização portuguesa em África.

- **Construções linguísticas e o entendimento do texto.**

**(Comentários para o professor)** O objetivo da atividade é que o leitor perceba como vai se formando a materialidade linguística do texto, observando os recursos da língua utilizados pelo autor, o cuidado com as palavras e como sua organização vai colaborando para que o aluno/leitor se aproprie dos seus significados. Incentivá-los a comentar e registrar no caderno sobre as significações apreendidas a partir da leitura dos excertos selecionados.

Lembrando que esse trabalho com a observação das escolhas lexicais não tem o objetivo de “esgotar” o estudo de todos os arranjos linguísticos elaborados pelo autor, assim, cabe ao professor selecionar alguns dos excertos sugeridos, dando espaço para os alunos perceberem outras ocorrências no texto, compartilhando-as com o grupo.

- **Questões para os alunos:**

✓ **Considere os excertos do conto “A menina de futuro torcido” e responda às questões:**

Excerto 1: “Se o empresário chegar, não pode-lhe encontrar da maneira como assim. Você dever ser contorcionista e não vomitista.” (COUTO, 2013, p. 129).

*Observamos nesse excerto que o autor criou uma palavra nova, um novo conceito a partir dos recursos que a própria língua oferece. Procure demonstrar qual foi o processo utilizado para a criação do termo “vomitista”. Para auxiliar nesse processo, faça comparações com outras palavras da nossa língua ou crie uma nova palavra fazendo uso dos mesmos recursos que o autor utilizou.*

*O autor optou por uma construção sintática pouco comum na nossa fala e escrita “o empresário não pode-lhe encontrar da maneira como assim”. Como você falaria essa mesma oração? O que pode ter levado o autor a escrever dessa maneira?*

**(Comentário para o professor):** Espera-se que o aluno use seus conhecimentos prévios sobre os processos de prefixação e sufixação na construção do novo termo. Comentar sobre o processo criativo de construção de formas linguísticas que mesclam aspectos típicos da oralidade com a escrita. Observar também que o termo “vomitista”, bem logo após “contorcionista”, facilita as comparações de formação de palavras.

*Que sentido o uso dessa nova palavra “vomitista” atribui ao texto, considerando-se a relação pai e filha?*

**(Comentário para o professor):** É possível discutir aqui os “procedimentos” nada científicos do pai, que transformaram o treinamento de Filomeninha em tortura física e psicológica (cabe aqui discutir com os alunos as promessas de enriquecimento para toda a família). Para o pai, as queixas, as dores e o sofrimento da filha externalizados pelo vômito não provocaram nenhuma reflexão sobre os danos físicos causados em Filomena.

Excerto 2: “À noite amarrava a filha ao bidão para que as costas dela ficassem noivas da curva do recipiente” (COUTO, 2013, p. 128).

***Observamos nesse excerto do texto um uso denotativo da língua, não usual, literário. Qual(is) significado(s) podemos atribuir a essa construção linguística considerando sua relação com o conto?***

**(Comentário para o professor):** Retomar a ideia de uso cotidiano, corriqueiro e literal das palavras, e a sua apropriação literária. Nesta etapa de aprendizagem, o aluno já teve contato com as figuras de linguagem, como a metáfora. Explorar a ideia de “ficar noiva” com estabelecer intimidade, estar próxima, ligada. O uso da imagem metafórica também suaviza a crueldade da ação, o contato forçado das costas da menina com o recipiente, por longo tempo, o que certamente causou muitas dores.

Excerto 3: “ O mecânico abandonou o serviço e rapidou para sua casa.” (COUTO, 2013, p. 129) .

***Comente sobre quais classes gramaticais estão envolvidas no processo de formação de “rapidou”.***

**(Comentário para o professor):** Observar o processo de criação de um novo verbo. A construção é formada pela mudança de classe gramatical, que pode ser analisada como a transformação de “rapidamente” (advérbio) para “rapidou” (verbo). Discutir sobre as escolhas linguísticas do autor, questioná-los sobre os verbos que poderiam ter sido usados no lugar de “rapidou” (como “correu” ou “voltou”). Questioná-los se percebem mudança de sentido com as ocorrências sugeridas.

Excerto 4: “Joseldo Bastante, mecânico da pequena vila, punha nos ouvidos a solução da sua vida. Viajante que passava, carro que parava, ele aproximava e capturava as conversas. Foi assim que chegou de ouvir um destino para sua filha mais velha, Filomeninha.” (COUTO, 2013, p.127).

***Refleta sobre os nomes das personagens “Joseldo Bastante” e “Filomeninha”, explicitando sua relação irônica com a narrativa.***

**(Comentários para o professor):** O próprio sobrenome do protagonista do conto parece uma irônica contradição escolhida para confrontá-lo com sua trajetória de carências e miséria. Da mesma forma que o diminutivo carinhoso em “Filomeninha” não condiz com a rudeza do tratamento familiar. O diminutivo também marca a fragilidade física e emocional da criança, sua impotência diante do poder dos adultos.

Excerto 5: “Os tempos passaram, Joseldo sempre esperando que o empresário passasse pela vila. Na garagem os seus ouvidos eram antenas à procura de notícias do contratador. Nos jornais os olhos farejavam pistas do seu salvador. Em vão. [...]” (COUTO, 2013, p.129, grifo nosso).

***Certos substantivos empregados nesse trecho constituem uma seleção de termos que traduz o estado emocional da personagem. Indique a correspondência entre os termos grifados e o processo emocional vivido pelo pai.***

**(Comentários para o professor):** A figura de linguagem empregada é a gradação. Ela corresponde ao processo emocional vivido pelo protagonista, que gradativamente deposita no empresário a esperança do fim de uma vida de misérias.

- **Proposta de questão oral anterior à produção escrita:**

Sugerimos abrir essas discussões com a classe, pois pode haver mais de uma possibilidade de resposta. Intenciona-se que a partir desse questionamento o olhar dos leitores volte-se à menina, pouco visível à família e à sociedade.

***Interprete o título “A menina de futuro torcido”, explicitando a relação dele com o conto.***

**(Comentários para o professor):** Após a socialização das respostas, seria oportuno levantar questões a respeito do apagamento da voz de Filomena no conto, retomando as poucas vezes que o leitor “a ouve” por meio de um discurso direto, e como o narrador é seletivo quanto à reprodução dos pensamentos das personagens, afinal, conhecemos o pai e seus ideais de enriquecimento, mas pouco sabemos da menina.

- **Proposta de produção textual:**

*No conto lido, pouco sabemos sobre a menina Filomeninha. Se sua voz pudesse ser ouvida, se ela pudesse expressar o que estava sentindo ou que gostaria de fazer na sua infância naquele momento, o que ela diria? Talvez nas páginas de um diário tudo fique mais fácil..*

**(Comentários para o professor):** Propor a confecção e a escrita de um diário no qual Filomeninha irá relatar sua rotina de “treinamentos” com o pai. A observação quanto às escolhas de leitura dos alunos do ensino fundamental nos dão um parâmetro da constante circulação do gênero diário entre os alunos/leitores, logo, a composição do gênero, proposta nos conteúdos do sexto ano, pode ser apenas retomada oralmente com a classe. É possível inserir aqui o conceito da não-linearidade narrativa, lembrando que em uma escrita real, Filomeninha escreveria sobre sua rotina, mas também seus sentimentos, angústias, desejos diante dos acontecimentos descritos no conto, sem obedecer, necessariamente, a uma sequência cronológica dos fatos.

Há outros aspectos temáticos e relacionados à materialidade linguística do conto que não foram explorados nas atividades propostas, mas que poderão ser discutidos conforme as falas e intervenções dos alunos aconteçam.

### 3. “A FRONTEIRA DE ASFALTO”, LUANDINO VIEIRA

**A análise do conto está na página 54 do volume I.**

#### **Etapas de desenvolvimento das atividades:**

- Sugere-se como procedimento metodológico uma primeira leitura pessoal e silenciosa; em seguida, propor que alguns alunos alternem-se lendo os trechos do narrador, de Ricardo, Marina, da mãe e do policial, como numa representação cênica, lembrando que devem procurar expressar as emoções contidas em cada excerto: a raiva do garoto, a tristeza de Marina, a autoridade policial, a tentativa da mãe em parecer isenta de culpa, entre outras emoções evocadas pela leitura e sua primeira interpretação.

- Nessa etapa é provável que surjam algumas dúvidas de vocabulário, principalmente aquelas relacionadas ao significado das palavras que fazem menção à geografia e à flora da região. Esse seria um bom momento para relembrar que se trata de um conto de origem africana, em especial de Angola e que nele o autor retrata situações fictícias, mas muito comuns na região angolana, que também passou por um longo processo de colonização. É provável que espontaneamente os alunos relacionem o “mundo” de Ricardo com as favelas brasileiras. Para estabelecer um parâmetro de comparação é possível reservar algumas imagens dos musseques angolanos (regiões periféricas e de poucos recursos) para ilustrar um dos espaços descritos no conto, como podemos verificar na dissertação para obtenção do grau de mestre em Arquitetura, defendida por Andrea Carina de Almeida Bettencourt, pela Universidade Técnica de Lisboa, no ano de 2011. No trabalho, a autora apresenta diversas imagens sobre a dicotomia entre as construções informais e os edifícios formais nas cidades em Angola, Moçambique e também no Rio de Janeiro. O resultado da pesquisa está disponível no endereço: <[http://www.gestual.fa.utl.pt/images/pdf/ABettencourt\\_2011.pdf](http://www.gestual.fa.utl.pt/images/pdf/ABettencourt_2011.pdf)> Acesso em: 12 jun. 2019.

- **Questões orais para socialização das leituras:**

***Na introdução do conto verificamos o uso de palavras e expressões usadas para descrever Marina que a aproximam de personagens dos contos de fadas. Quais são essas palavras e a quais personagens da literatura infantil fazem referência?***

A menina de tranças loiras olhou para ele, sorriu e estendeu a mão.

— Combinado?

— Combinado – Disse ele.

Riram os dois e continuaram a andar, pisando as flores violeta que caíam das árvores.

— Neve cor de violeta — disse ele.

— Mas tu nunca viste neve...

— Pois não, mas creio que caia assim...

— É branca, muito branca...

— Como tu! e um sorriso triste aflorou medrosamente aos lábios dele.

— Ricardo! Também há neve cinzenta... cinzenta escura.

— Lembra-te da nossa combinação. Não mais...

— Sim, não mais falar da tua cor. Mas quem falou primeiro foste tu.

Ao chegarem à ponta do passeio ambos fizeram meia volta e vieram pelo mesmo caminho. A menina tinha tranças loiras e laços vermelhos. (VIEIRA, 2007, p. 39-40. grifo nosso).

**(Comentário para o professor):** É possível, nesse momento, retomar o conceito de intertextualidade. Espera-se que o leitor seja capaz de reconhecer o uso do intertexto por meio de sua memória discursiva, que irá retomar outras histórias ouvidas/lidas, provavelmente na infância, como aquelas das personagens Branca de Neve e Rapunzel. Essa relação intertextual provoca um efeito: a sugestão de que Marina é uma princesa, logo, não pode se misturar com as “classes inferiores” a ela.

***O tempo é um elemento fundamental nessa narrativa. Há marcações temporais objetivas da infância de Ricardo e Marina que se traduzem em palavras e expressões. Quais delas podemos destacar?***

**(Comentário para o professor):** Espera-se que os alunos destaquem expressões vinculadas ao tempo cronológico como “nossa infância”, “quando eu era teu amigo, quando ainda não havia a fronteira de asfalto” , “bons tempos”, “do tempo em que não havia perguntas, respostas, explicações”, “quando brincávamos”, “em criança”, ou excertos inteiros como: “— Quando tu fazias carros com rodas de patins e me empurravas a volta do bairro?"/ “— E tua achas que está tudo como então? Como quando brincávamos a barra do lenço ou às

escondidas?” / “Ricardo brincava com ela. Ela corria feliz, o vestido pelos joelhos, e os caracóis loiros brilhavam.” (VIEIRA, 2007, p. 41)

***Essas palavras e expressões remetem ao tempo da infância, ao passado de Marina e Ricardo. Por que agora, no presente, elas são importantes para as personagens?***

O objetivo da atividade é levar à percepção de como estas lembranças do passado, das brincadeiras e da antiga amizade, fazem parte de um tempo vivencial, de um tempo psicológico de uma atmosfera de amizade e igualdade, em que a convivência entre as personagens não era perturbada pelas fronteiras (físicas ou não) imposta pelos adultos e pelo conceito de separação de classes. Baseando-se nos elementos textuais, é possível que os leitores façam diferentes interpretações quanto à percepção de Ricardo, enquanto criança, das atitudes discriminatórias que sofria. Explorar essas interpretações subjetivas por meio da fala dos alunos e a partir da retomada dos seguintes excertos:

— E tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos a barra do lenço ou às escondidas? Quando eu era o teu amigo Ricardo, um pretinho muito limpo e educado, no dizer da tua mãe? Achas... [...] que eu posso continuar a ser teu amigo... (VIEIRA, 2007, p. 40).

— Que a minha presença em tua casa... no quintal da tua casa, poucas vezes dentro dela! , não estragará os planos da tua família a respeito das tuas relações... (VIEIRA, 2007, p.40).

E lembrava-se do tempo em que não havia perguntas, respostas, explicações. Quando ainda não havia a fronteira de asfalto.

— Bons tempos – encontrou-se a dizer. – A minha mãe era a tua lavadeira. Eu era o filho da lavadeira. Servia de palhaço a menina Nina. A menina Nina dos caracóis loiros. Não era assim que te chamavam? – gritou ele. (VIEIRA, 2007, p. 41, grifo nosso).

Observar com os alunos/leitores a diferença entre apenas narrar os fatos da infância e fazer reflexões a respeito do que viveu. Orientar os leitores a observar a associação de ideias opostas (bons tempos X servir de palhaço à menina) como um recurso para expressar os conflitos vividos pela personagem, produzidos pela oposição entre o que ela deseja e “a realidade.”

- **Produção de painel em duplas:**

Embora vivam na mesma cidade, no conto lido podemos perceber duas ambientações, duas atmosferas bem diferentes entre o mundo de Marina e o de Ricardo. Esse efeito foi

construído para salientar as oposições entre eles. Em grupos, os alunos devem selecionar as palavras e expressões do texto pertencentes a cada “mundo” dividido pela fronteira de asfalto.

Essa atividade demanda mais tempo para que os alunos selecionem excertos do texto em conjunto e percebam que as caracterizações das personagens e dos ambientes contribuem para a criação de uma atmosfera de divisão, de contradições necessárias para os questionamentos que o texto evoca. (Disponibilizar folhas grandes de desenho, como papel *craft*, para que o trabalho seja compartilhado).

- **Construções linguísticas e o entendimento do texto:**

***Há na construção do conto uma seleção lexical que faz referência a elementos da natureza. Em alguns momentos esses elementos ajudam a criar uma atmosfera dramática na narrativa. Identifique uma dessas ocorrências e aponte sobre os efeitos produzidos por ela.***

O objetivo da proposta é que o leitor/aluno perceba como a ambientação, em especial nesse conto, recorre a elementos da natureza para criar diferentes atmosferas, “climas” que envolvem as personagens, como “a terra e areia vermelhas” e as “nuvens de poeira que o vento levantava”, para o ambiente pouco desenvolvido dos musseques; as árvores que derrubam flores violetas como neve, nos momentos descontraídos entre os amigos; a descrição dura de um luar azul de aço e cruel quando Ricardo bate a cabeça na aresta do passeio; os cajueiros curvados que estendem a sombra na direção do corpo caído de Ricardo, entre outras interpretações que possam associar os elementos naturais à formação da atmosfera do conto. Se houver dificuldades, mostrar aos alunos a ocorrência de alguns desses elementos, questionando os efeitos que eles provocam no texto: “flores violeta”, “neve branca”, “neve cinzenta”, “quintal”, “terra vermelha”, “luar”, “folhas secas”, “árvores do passeio”, “cajueiros curvados”, entre outras.

- **Trechos do texto para a próxima questão:**

**Observem nos seguintes excertos os recursos sensoriais explorados:**

Excerto 1: “Marina fugiu para casa. Ele ficou com os olhos marejados, as mãos ferozmente fechadas e as flores violeta caindo-lhe na carapinha negra”. (VIEIRA, 2007, p. 40).

Excerto 2: “ Depois, com passos decididos, atravessou a rua, pisando com raiva a areia vermelha e sumiu no emaranhado do seu mundo. Para trás fica a ilusão.” (VIEIRA, 2007, p. 41).

Excerto 3: “Fugiu para o quarto. Bateu com a porta, Em volta o aspecto luminoso, sorridente, o ar feliz, o calor suave das paredes cor-de-rosa.” (VIEIRA, 2007, p. 41)

Excerto 4: “Deu por si a atravessar a fronteira. Os sapatos de borracha rangiam no asfalto. A lua punha uma cor crua em tudo. Luz na janela. Saltou o pequeno muro. Folhas secas rangeram debaixo dos seus pés. O *Toni* rosnou na casota. Avançou devagar até a varanda, subiu o rodapé e bateu com cuidado.” (VIEIRA, 2007, p. 43)

Excerto 5: “Luzes acenderam-se em todas as janelas. O *Toni* ladrava. Na noite ficou o grito loiro da menina de tranças.” (VIEIRA, 2007, p. 44).

***Os textos acima exploram vários recursos táteis, sonoros e visuais na composição dos ambientes por meio de experiências sensoriais. Escolha um dos excertos, pense e registre como eles contribuem na atmosfera e na movimentação da história. Procure associá-lo com a trama toda do conto.***

**O conceito de *sinestesia* se caracteriza pela combinação e mistura de diferentes sensações, provenientes de diferentes sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição) e nela a qualidade de um sentido é atribuída a outro, havendo uma mescla das sensações auditivas, olfativas, gustativas, visuais e táteis. Dessa forma, identifique a ocorrência de uma sinestesia no excerto 5 . Que efeito ela provoca?**

**(Comentário para o professor):** Mais uma vez a construção linguística do conto leva à percepção das oposições entre as duas personagens pela utilização da expressão que indica que o grito é “loiro”, em oposição ao menino “negro”, que correu em função do medo: “Ricardo sentiu medo. O medo do negro pelo polícia” (VIEIRA, 2007, p. 43).

A princípio, conhecemos um pouco a mãe de Marina por meio das lembranças de Ricardo. Depois, percebemos no diálogo com a filha, uma fala cheia de incompletudes, de reticências, como observamos no excerto:

— Marina, preciso falar-te.

A mãe entrara e acariciava os cabelos loiros da filha.

— Marina, já não és nenhuma criança para que não compreendas que a tua amizade por esse... teu amigo Ricardo não pode continuar. Isso é muito bonito em criança. Duas crianças. Mas agora... um preto é um preto...

As minhas amigas todas falam da minha negligência na tua educação. Que te deixei... Bem sabes que não é por mim!

— Está bem, eu faço o que tu quiseres. Mas agora deixa-me só. [...]

— Deixas de ir com ele para o liceu, de vires com ele do liceu, de estudares com ele... (VIEIRA, 2007, p. 42).

***Como o uso do recurso das reticências contribui para formarmos uma caracterização da mãe de Marina? Qual imagem ela procura passar para a filha?***

**(Comentário para o professor):** Observar como a mãe procura eximir-se da culpa pela separação dos amigos apelando para uma força maior, as convenções sociais que impedem que a amizade infantil prejudique os planos para a educação de Marina. As reticências apontam para uma pausa em busca das melhores palavras que não denunciariam o seu preconceito com relação a etnia e classe social de Ricardo, mas reveladas na conclusão da mãe “um preto é um preto”.

- **Proposta para questões orais e discursivas que dialogam com o texto:**

Observe todos os elementos que compõem as tirinhas:

Figura 2 – Armandinho - “precaução”



Fonte: Beck, Alexandre. Página do autor no Facebook (2015)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Disponível em:

<<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1444172220540929.100005065987619/1059125874132718/>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

- ✓ Qual a importância de uma bicicleta para uma criança?
- ✓ A fala do menino branco (Armandinho) caracteriza uma resposta “Sim! Claro que são nossas!”. Qual (quais) foram os prováveis questionamentos feitos?
  - ✓ Quais elementos imagéticos e textuais nos ajudam a identificar a figura que fala com as crianças?
  - ✓ Observe as expressões e as falas de Armandinho. O que elas demonstram?
  - ✓ Observe também o uso das aspas em “Nota fiscal”?! Por que esse recurso linguístico foi empregado?
  - ✓ Como são caracterizadas as personagens?
  - ✓ Agora, observe a fala e as expressões de Camilo, o menino negro. Como elas diferem dos recursos usados para caracterizar Armandinho?
  - ✓ Levante hipóteses. Por que Camilo levava a nota fiscal, mesmo diante do absurdo dessa prática, comprovada pela indignação de Armandinho?

(Comentário para o professor): Observar o papel dos recursos visuais (expressões das personagens, cor da pele, traços étnicos e gestuais, como punhos fechados, braços para trás), e a integração dos recursos linguísticos, o uso das aspas e dos sinais gráficos associados em “Nota fiscal?!” para compor os traços de surpresa da personagem Armandinho. Explorar o silêncio e a ausência de questionamentos da personagem Camilo; discutir como o seu apagamento na segunda cena é significativo. Ressaltar a simbologia bicicleta/criança, o objeto como o bem “de maior valor monetário” para uma criança e as leituras que podemos fazer a partir do último quadrinho: o tom calmo e gesto preciso de Camilo em oposição ao gestual de Armandinho e o uso do tom impaciente em “Claro que são nossas!” em oposição ao “Aqui senhor!”.

Figura 3 – Armandinho - “segregação”



Fonte: Beck, Alexandre. Página do autor no Facebook (2015)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Disponível em:

<<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1444172220540929.100005065987619/1059125874132718/>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

***Observe agora o diálogo entre Camilo e Armandinho ao encontrar sua amiga Fê. Explorando recursos diferentes como as imagens, as cores e os traços étnicos das personagens, esse texto dialoga com o desfecho do conto A fronteira de asfalto. Como os textos se relacionam? O final do conto que lemos poderia ter sido diferente? De que maneira?***

**(Comentário para o professor):** Espera-se que os alunos explorem as temáticas das diferenças étnicas e sociais dos textos, dos preconceitos institucionalizados, da figura das autoridades repressoras, das fronteiras que causam divisões, e também os recursos utilizados para demonstrar a opressão dessas oposições – brancos/ negros, ricos/pobres.

- **Produção escrita:**

*Proposta de produção 1:* Adotamos como um dos procedimentos metodológicos da aplicação desta intervenção didática a escrita de um diário de leitura no qual o aluno poderá registrar suas impressões, subjetividades e opiniões relacionadas a cada conto. Podemos sugerir que para esse registro específico pensem em descrever suas percepções ou opiniões sobre o texto também explorando recursos sonoros, visuais, táteis, ou utilizando o recurso da sinestesia, como um exercício de reflexão e escrita.

*Proposta de produção 2:* Atualmente, quais são as fronteiras que ainda separam as pessoas? Assim como o autor de “A fronteira de asfalto”, você pode pensar em campos semânticos diferentes e selecionar palavras e expressões que representem as oposições que ainda permanecem nas relações que nos permeiam, de acordo com suas experiências e percepções. Por exemplo, se você percebe que ainda há uma fronteira entre brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres, o que ainda os separa? Represente por meio de palavras, expressões, imagens.

#### 4. “NÓS MATAMOS O CÃO-TINHOSO”, LUÍS BERNARDO HONWANA

**A análise do conto está na página 60 do volume I.**

##### **Etapas de desenvolvimento das atividades:**

- Leitura do conto “Nós matamos o Cão Tinhoso”, de Luís Bernardo Honwana.

O texto está disponível no link <[http://www.prof2000.pt/users/leiria/cao\\_tinhoso.htm](http://www.prof2000.pt/users/leiria/cao_tinhoso.htm)>.

Acesso em: 21 ago. 2019.

Propomos o início das atividades com a leitura do conto de Luis Bernardo Honwana, “Nós matamos o Cão Tinhoso”. Trata-se de um conto mais longo em relação aos já trabalhados e com uma riqueza de detalhes no qual a lentidão narrativa funciona como atributo discursivo, ao reproduzir, no plano linguístico, a angústia do cão e daqueles incumbidos de sua morte. Por isso optamos por trabalhar o conto na íntegra, evitando supressões que poderiam intervir na construção das subjetividades dos alunos/leitores. Alguns detalhes do conto podem ser pontuados e verificados oralmente com a turma após a leitura, no intuito de mediar possíveis incompreensões:

- Algumas dificuldades podem estar relacionadas ao vocabulário, como nas expressões destacadas:

“Oíçam, ó rapazes, tenho uma coisa para vocês — repetiu — depois de se sentar ao alto do muro, com a malta em volta”. (HONWANA, 1980, p. 16). Malta: agrupamento, coletivo. O termo geralmente tem sentido negativo, como um grupo de desordeiros, desocupados.

“Jogar o sete-e-meio a cigarros” (HONWANA, 1980, p.7): jogar baralho apostando cigarros.

“O Cão-Tinhoso tinha a pele velha, cheia de pêlos brancos, cicatrizes e muitas feridas, e em muitos sítios não tinha pêlos nenhuns, nem brancos nem pretos e a pele era preta e cheia de rugas como a pele de um gala-gala.” (HONWANA, 1980, p.20). Gala-gala: nome popular dado em Moçambique para o lagarto denominado agama-de-cabeça-vermelha.

“A Isaura afastou-se do Cão-Tinhoso e virou-se para a Senhora Professora. O Cão-Tinhoso ficou também a olhar para ela. Foi aí que a Senhora Professora disse para o Cão-Tinhoso:

— Suca!” (HONWANA, 1980, p.10).

Suca : expressão moçambicana informal usada para afastar ou mandar embora, assim como xô, fora!

“Não liguês a isso tudo porque é pêta do Quim, o Doutor da Veterinária não te quer matar nem nada, isso é pêta.” (HONWANA, 1980, p.16). Peta: mentira, lorota, engano. Esse termo foi utilizado também no conto “As mãos dos pretos”, por isso convém retomar com os alunos.

- **Questões orais:**

Optamos por trabalhar as questões relativas ao conto de Honwana apenas oralmente, tendo em vista a proposição das atividades escritas a partir da intertextualidade com a obra do escritor angolano Ondjaki, que serão trabalhadas posteriormente.

Alguns percursos interpretativos podem ser retomados oralmente com os leitores, ouvindo e acolhendo suas interpretações subjetivas, mas plausíveis por meio da verificação linguística. Iremos apontar algumas questões que poderão ser discutidas com os leitores:

***Quais estratégias o Senhor Duarte da Veterinária utilizou para convencer os garotos a executar o cão?***

**(Comentário para o professor):** O objetivo é verificar o discurso persuasivo do veterinário que caracteriza a ordem dada como uma grande missão, realizável por um grupo competente como o dos garotos: “porque estou a falar entre homens...”. (HONWANA, 1980, p. 18). É importante observar também a ameaça velada do senhor da veterinária ao designá-los para a tarefa de matar o cão:

[...] Sim, sei que vocês gostam de dar por aí uns tiritos às rolas e aos coelhos, mesmo sem terem licença de uso o porte de arma, para não falar na licença de caça, e vocês sabem que se são apanhados por mim ou por um fiscal de caça, chupam uns meses de prisão que se lixam. Mas deixa lá que eu não levo a mal nem digo a ninguém que vocês usam as armas dos vossos pais

ilegalmente. Eu só quero que não me façam essas coisas mesmo debaixo do nariz, porque tenho responsabilidades, vocês sabem. Eu não levo isso a mal, porque conheço bem a malta, mas isto não é para ser espalhado por aí, vocês não acham?.... (HONWANA, 1980, p. 17-18).

A violência perpassa todo o conto, perceptível desde as escolhas linguísticas utilizadas, assim como a forma como a professora fala com os alunos, em especial com Isaura, deixando em evidência a segregação e violência que ela sofre na escola e que muitas vezes a aproxima do cão. Textualmente, o olhar de Isaura é comparado com a intensidade dos olhos do Cão Tinhoso. Pode-se destacar o trecho em que a garota presencia o cão sendo expulso da escola pela professora:

— Viste?... / E eu disse: — Vi. / E ela: — Correu com ele... / E eu: — Sim. / Ficámos um bocado sem falar e depois ela veio numa corridinha pôr-se-me em frente para me olhar com força. / Os cantos dos olhos dela começaram a encher-se de lágrimas e quando os olhos estavam cheios elas rebentaram e caíram-lhe pela cara abaixo, a fazer dois riscos grossos. / Perguntou-me: — Viste?... Viste o que ela fez?... / Eu respondi: — Vi. / E ela: — Ela é má... É má... / Eu não disse nada e ela continuou: — Todos são maus para o Cão-Tinhoso... / Os olhos dela não eram azuis, mas eram grandes e olhavam como os olhos do Cão-Tinhoso como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. (HONWANA, 1980, p. 10-11. grifo nosso).

Parte dessa violência é verbal e pode ser trabalhada a partir de todas as expressões utilizadas entre a malta para designar Ginho, com termos preconceituosos, assim como a forma desrespeitosa com que se relacionam em grupo; como cada um deles, em diferentes momentos e intensidade, estão receosos de matar o cão, mas não o admitem, por medo de parecerem covardes, neste momento é possível discutir o machismo e as questões relacionadas ao conceito de que “homem não chora”. Propor a troca de ideias:

***Quando os rapazes não podem chorar ou falar sobre suas emoções, de qual forma eles se expressam?***

**(Comentário para o professor):** A questão das emoções, do choro suprimido e da violência que ele pode provocar, voltará a ser explorada com o conto de Ondjaki. A intenção é propor uma discussão sobre as consequências desse pensamento de que expressar as emoções é algo próprio do sexo feminino, portanto, inaceitável para os rapazes. Discutir sobre as ações da personagem Quim, o garoto mais agressivo da malta, e que procura agir com indiferença com relação ao pedido de Ginho de se poupar o cão, mesmo quando a narrativa deixa claro

que ele, Quim, reconhecia a existência de métodos menos agressivos para que o animal fosse sacrificado.

✓ Comentar a ingenuidade de um grupo que se diz maduro e o papel do imaginário na atribuição da participação do cão em um dos fatos históricos mais conhecidos: a bomba atômica.

Expor aos alunos como a história do Cão Tinhoso é uma metáfora do povo moçambicano antes da revolução, quando ainda era colônia portuguesa, como o cão representa o homem moçambicano daquela época, impotente, inferiorizado e que sofre com a violência dos colonizadores, com a censura e as prisões, por lutar por um país livre do preconceito e da dominação. Lembrá-los que a região de Moçambique só se tornou independente em 1975, ressaltando como esse processo de estar sob o domínio de outro país foi longo. Quando Honwana escreveu esse conto, encontrava-se na prisão por contestar o regime colonial e lutar pela independência de seu país.

## 5. “NÓS CHORAMOS PELO CÃO TINHOSO”, ONDJAKI

Por tratar-se de um diálogo intertextual com o conto “Nós matamos o Cão-Tinhoso”, as análises dos contos foram feitas simultaneamente, e estão na página 60 do volume I. Neste caderno de atividades, as propostas aparecem separadas, por contos, para uma melhor organização para o professor/leitor.

### **Etapas de desenvolvimento das atividades:**

Expor brevemente, antes da leitura do conto, tratar-se de um texto que dialoga com o lido recentemente. Este texto foi escrito por um escritor de Angola, país africano que fala a língua portuguesa e também passou por um processo de colonização longo e sofrido. Ondjaki escreveu este conto em 2007, mais de quarenta anos depois, homenageando o escritor Luís Bernardo Honwana e retomando algumas questões abordadas por ele sob uma nova perspectiva.

- **Questões para a discussão oral:**

- ✓ Quem é o narrador da história?
- ✓ Há quanto tempo ele já tinha lido o texto de Honwana?
- ✓ É possível lembrar-se de um texto depois de tanto tempo? Você acredita que se lembrará do Cão Tinhoso daqui a alguns anos? Por quê?
- ✓ Quando Jacó foi escolhido para ler a parte final do texto, sentiu-se premiado e castigado ao mesmo tempo. Qual o motivo?
- ✓ Lembre-se do tempo em que transcorre a narrativa e o espaço onde as ações acontecem. Tempo e espaço no conto são amplos ou sintetizados? Procure elementos do texto para justificar sua observação.
- ✓ O que parece mais importante no texto, as ações das personagens ou como elas se sentem? Justifique sua resposta.

**(Comentário para o professor):** Embora o aprofundamento psicológico das personagens seja um conteúdo mais bem trabalhado no último ano do ensino fundamental, a intenção da questão é levar à percepção de como a angústia de Jacó e dos colegas de sala nos permite conhecer mais o interior da personagem, seus pensamentos e sentimentos.

- ✓ Qual é o clímax da narrativa?

***Nota para o professor: As próximas questões exploram o diálogo intertextual entre os contos, dessa forma, os alunos precisam conhecer as duas narrativas.***

- **Questões para o desenvolvimento em grupo:**

Para explicar as emoções que a leitura do conto de Honwana provocava nos alunos e na professora durante a aula, Jacó menciona partes do conto, tornando-se assim narrador de duas histórias. Dessa forma, as narrativas se cruzam, num processo que chamamos de intertextualidade, criando um paralelo entre as duas narrativas.

***Os textos que temos lido no último mês foram escritos em português angolano ou moçambicano. Identifique nos dois últimos contos trabalhados palavras que mostrem as variedades moçambicana ou angolana da língua portuguesa.***

***Destaque um trecho do conto em que o narrador Jacó deixa explícito esse paralelo entre os dois textos.***

**(Comentário para o professor):** Uma das possibilidades de resposta está no excerto em que Jacó compara a situação dos alunos da sala com aquela vivida pelas personagens do conto de Honwana. Também é possível que considerem o paralelo entre as personagens dos contos: **a)** o senhor administrador e o veterinário com a professora, que dá a ordem de leitura aos garotos; **b)** Ginho e Jacó, garotos narradores da história que sofrem com o drama do cão; **c)** os adolescentes da sala de Jacó e os garotos da malta, desrespeitosos e violentos entre si. Instigar os grupos a expor oralmente os entrelaçamentos que percebem entre as histórias.

***Na parte final do conto lemos: “Os olhos do Ginho. Os olhos de Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos***

***da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.” (ONDJAKI, 2010, p. 103). Explique como os dois contos se cruzam nesse excerto.***

**(Comentário para o professor):** As personagens da história contada por Jacó se misturam às personagens da história contada por Ginho, como se os garotos na sala de aula trouxessem à realidade física, por meio da leitura, o momento da morte e as angústias do cão, dos garotos da malta e de Isaura, em uma espécie de imbricamento entre os dois textos ficcionais.

***Reflitam, discutam, compartilhem ideias: Por que a troca de verbos nos títulos dos contos (matar X chorar) foi uma escolha importante e como ela se relaciona com o conteúdo dos textos?***

**(Comentário para o professor):** As crianças do conto de Honwana podem ser descritas como maldosas, violentas e ingênuas ao mesmo tempo, pois não reconhecem a manipulação feita pelos adultos para que cometam o crime. A opressão do ambiente escolar também é tema no conto de Ondjaki, no entanto, os adolescentes não sustentam por muito tempo a indiferença com relação à morte do cão, que os comove. O silêncio que fecha a leitura de Jacó e o conto, o céu carregado de nuvens escurecidas prestes a trazer a chuva é uma metáfora do choro contido, mas prestes a ser derramado.

- **Produção textual compartilhada (duplas):**

Nos dois textos lidos, quem nos conta as histórias são garotos; um deles participou da execução e sofreu a morte do cão e o outro conhece a história por meio da literatura e se emociona com ela ao reconhecer-se mais maduro e capaz de importar-se com o sofrimento alheio. Mas o ponto de vista é humano, são garotos. Reconte a história de Honwana adotando a perspectiva do Cão Tinhoso. Releiam um trecho do conto que pode ajudá-los a pensar um pouco mais sobre o cão:

Eu também tinha pena de ver o Cão-Tinhoso a morrer, mas não adiantava nada levá-lo para casa e tratar-lhe as feridas e fazer uma casinha para ele dormir, porque ele era capaz de não gostar disso. Eu sabia que ele já sabia de muitas coisas para só querer o que qualquer cão podia ter. O Cão-Tinhoso

devia estar à espera de qualquer coisa diferente do que os outros cães costumam ter, sempre com os olhos azuis a olhar, mas tão grandes que parecia uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. E mesmo quando olhava para os outros cães, para as árvores, para os carros a passar, para as galinhas do Senhor Professor a debicar no chão por entre as patas dele, para os miúdos de primeira classe a jogar berlindes ou outra coisa qualquer, para o Senhor Administrador e para os outros a jogar à sueca na varanda do Clube aos sábados à tarde, para o Quim a contar coisas na loja do Sá, para a Isaura a dar-lhe o lanche e a falar com ele, sempre quando olhava, estava a pedir qualquer coisa que eu não entendia mas que não devia ser só para lhe tratarem as feridas, para lhe darem de comer ou para lhe fazerem uma casinha. (HONWANA, 1980, p. 31)

- **Encerramento das atividades do diário pessoal:**

**(Orientação para os alunos):** Ao longo das nossas atividades com a leitura dos contos, você foi registrando suas impressões, sentimentos, contentamentos e descontentamentos com personagens, situações, conflitos retratados em cada um dos textos lidos. Para encerrarmos nossos registros, faça uma ilustração baseada nas leituras realizadas, para compor a capa do seu diário. Essa ilustração também é bastante pessoal, você pode escolher elementos de um dos contos para compô-la ou fazer uma síntese de todos eles.

No começo das nossas atividades, você foi orientado a deixar a primeira folha do diário em branco. Agora é preciso dedicá-lo a alguém. Reveja a dedicatória que o escritor Ondjaki fez em seu conto:

“Para a Isaura. Para o Luis B. Honwana”. Ele dedica o conto a uma personagem e a um escritor real, misturando realidade e ficção. Fica aí uma dica!

## 6. ANGOLA E MOÇAMBIQUE, ATIVIDADES COMPLEMENTARES.

- Sugestões de atividades de pesquisa sobre Angola e Moçambique:

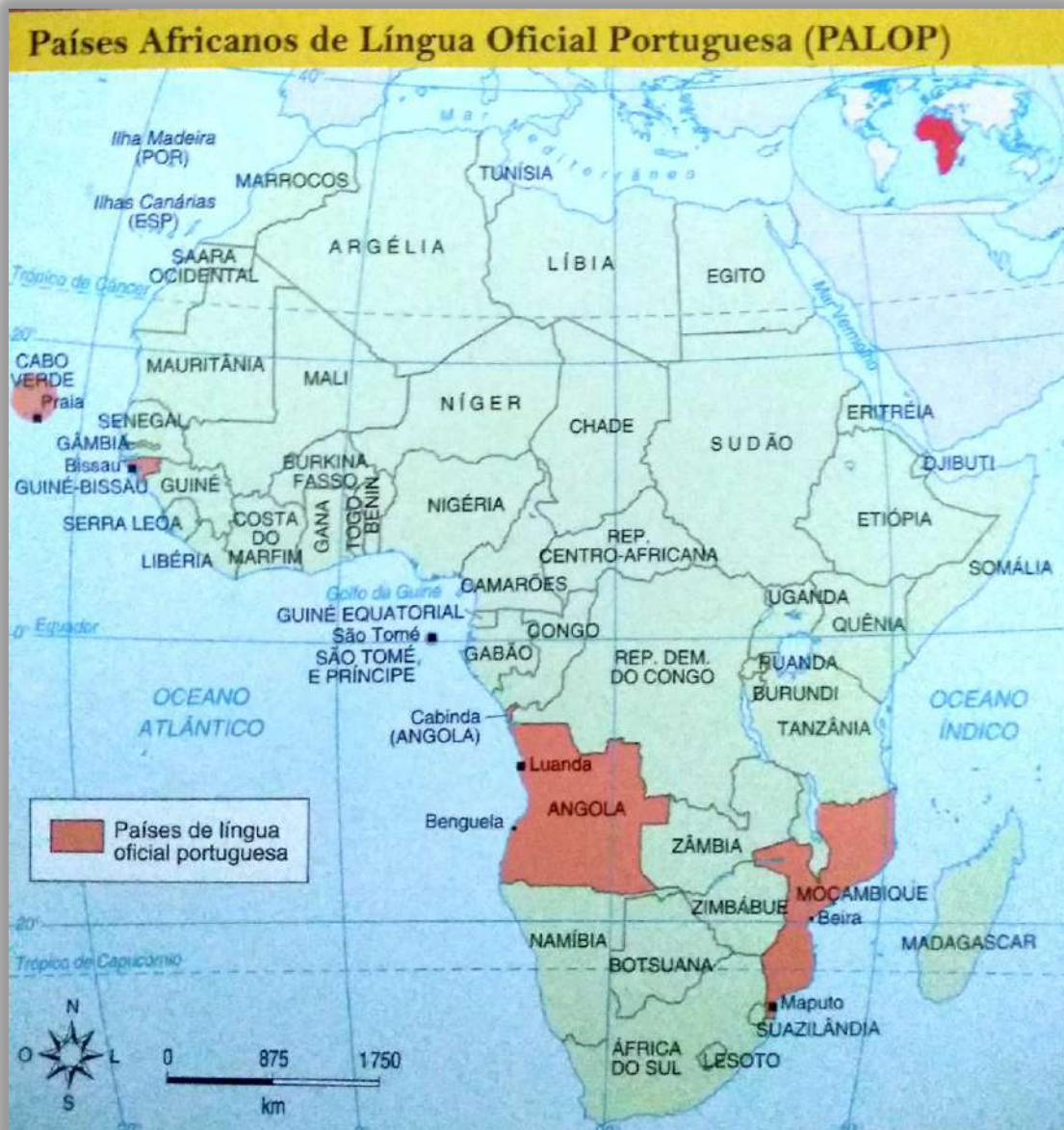
Professores, neste capítulo propõem-se atividades pedagógicas para uma melhor ambientação do aluno à temática africana, introduzindo por meio da leitura de mapas, pesquisas direcionadas e textos sobre Angola e Moçambique, materiais que possibilitem não só um retrato dos aspectos relativos à possessão portuguesa que deu início às mazelas do período colonial, mas aspectos referentes à tradição dos diferentes povos que habitavam essas regiões, com seus reinos, impérios e grandes cidades anteriores à ocupação portuguesa.

Optou-se, como procedimento metodológico, a aplicação destas atividades após a leitura dos contos, no entanto, o professor aplicador poderá selecionar parte delas como atividades introdutórias à temática africana, anteriores à leitura dos contos, conforme suas demandas.

Quanto mais nos aproximamos do trabalho com a temática africana, mais nos deparamos com a necessidade de materiais de pesquisa e apoio acessíveis aos professores, embora nas bibliotecas das escolas estaduais do Paraná algumas fontes de pesquisa estejam disponíveis, as quais se procurou incluir nesta breve proposta de leitura e pesquisa.

Na sequência, propõe-se a leitura e estudo de um mapa da África para ilustrar a localização dos países africanos de língua oficial portuguesa, conhecidos como PALOP (Países africanos de língua oficial portuguesa).

Figura 4 - “O trançado das histórias”, países africanos de língua oficial portuguesa



Fonte: BARBOSA, 2007, p.49

- **Notas aos professores:**

- ✓ Ao introduzir a temática da língua portuguesa como língua oficial de alguns países africanos, como Angola e Moçambique, chamar a atenção para a maneira como diferentes povos conservam e transmitem seus conhecimentos, alguns pela escrita, outros pela oralidade, sem que isso resulte em grau de inferioridade ou superioridade, apenas como formas diferentes de transmitir os saberes, como no provérbio angolano: “os brancos escrevem nos livros e nós escrevemos na alma”. Para grande parte dos povos africanos, as histórias, os

saberes e as tradições eram passadas por meio da oralidade e os contadores de histórias são os responsáveis por manter sempre viva a tradição oral na sociedade, são como bibliotecas da palavra. (BARBOSA, 2007, p. 50-51).

✓ As nações de Angola e Moçambique eram originariamente ágrafas, cultivaram uma literatura oral que era transmitida por contadores de histórias chamados *griots* que viajavam entre os diversos grupos e vilas contando notícias, transmitindo conhecimento e histórias de sabedoria. Sua função social dentro do grupo é tão importante que não podiam ser presos ou mortos em caso de guerra.

O objetivo dessa primeira conversa com alunos é abordar a imagem construída historicamente de uma África selvagem, exótica e atrasada, salva pelo processo civilizatório europeu.

- **Registro no quadro:**

*Por causa do racismo e da escravidão, muito da cultura africana e afro-brasileira foi subalternizada, excluída da nossa memória individual e coletiva, contudo quando os portugueses chegaram às terras africanas, encontraram civilizações muito bem organizadas, com reinos, impérios e grandes cidades. (BARBOSA, 2007, p. 50).*

Para entendermos melhor esse percurso histórico, e conhecermos mais da história dos povos que viviam na região angolana antes da chegada dos portugueses, e também para aproveitarmos mais dos diferentes contos que serão trabalhados nas próximas aulas, propomos a seguinte pesquisa, que deverá ser registrada em fichas e cartazes, de modo que possa ser exposta em um mural e compartilhada oralmente com a sala:

Sobre a história dos reinos e diferentes povos que ocupavam as regiões onde atualmente se encontra Angola, pesquise:

- Como eram os reinos do Congo e dos Ngolas quando os portugueses chegaram ao rio Congo (região de Angola)?
- Quando os portugueses chegaram na região onde hoje se encontra Angola?
- Quem administrava aquela sociedade antes da chegada dos portugueses?

- O que eles produziam? Qual/ Quais línguas eram faladas?
- De todos os governantes de *Ndongo*, a mais famosa foi a rainha *Nzinga Mbandi*. Qual a sua importância na história do reino?

**Nota aos professores:**

✓ Sugere-se aos professores a leitura do livro *O segredo das tranças e outras histórias africanas*, de Rogério Andrade Barbosa. O livro traz um apêndice com informações sobre a cultura dos cinco países africanos de língua portuguesa, e está disponível nas bibliotecas estaduais, distribuído pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), de 2009.

✓ O livro *África e o Brasil africano*, de Marina de Mello e Souza, foi distribuído nas escolas pelo programa PNBE temático. Nele, há um texto informativo com ilustrações sobre a rainha Nzinga (lê-se Jinga), a maior líder da resistência de Angola.

✓ No endereço <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931>> Acesso em: 12 jan. 2020, o aluno terá acesso a uma HQ (história em quadrinhos) que trabalha todo o contexto histórico da presença dos portugueses no Ndongo e a resistência por meio da liderança feminina da rainha Nzinga.

**(Sugestão para o professor):** Seria interessante dividir a turma em grupos menores responsáveis pela pesquisa, solicitar que anotem em tópicos as informações relevantes que devem ser registradas de modo que possam ser compartilhadas com os colegas oralmente. Sugerir que complementem a pesquisa com imagens ilustrativas de acordo com o tópico pesquisado.

Solicitar que estejam atentos a data de independência do país (apenas em 1975) e aos problemas que geraram uma guerra civil na região. Neste ponto da pesquisa talvez seja necessária a intervenção do professor para que os alunos compreendam a guerra civil como uma disputa interna pelo poder, após a independência, e que sua origem está ligada ao passado colonial de Angola, reflexo das divisões sociais, étnicas e ideológicas produzidas em grande parte por esse mesmo sistema. Espera-se, com a pesquisa, a percepção dos condicionantes históricos que promoveram a disputa pelo poder regional entre os diferentes

grupos do território angolano, o que resultou em uma guerra civil após a independência. Essas lutas terminaram apenas em 2002, ou seja, o país ainda se recupera de um extenso processo de dominação portuguesa seguido de uma guerra prolongada.

Socializar as pesquisas para que todos tenham contato com as informações solicitadas. Após a exposição oral, propor ao grupo o registro dos principais dados coletados, registrar no quadro as informações em forma de texto, propondo aos alunos que sugiram o título mais adequado – “Angola de muitos povos”, “O reino do Congo”, entre outras que surgirem da fala dos grupos. Expor as sugestões para que elejam a que lhes parecer mais adequada.

Para a região de Moçambique propomos a leitura e o compartilhamento de ideias por meio da leitura dos textos “Moçambique: as belas cidades de pedra. A cultura Swahili” e “O império dos Mwenemutapas. O senhor dos metais” (BARBOSA, 2007. p. 66-68), disponíveis no já citado livro *O segredo das tranças e outras histórias africanas*. Os textos irão abordar a chegada de Vasco da Gama a Moçambique, em 1498, e suas grandes e ricas cidades, com mercadores maiores e mais ricos que os europeus do momento, onde eram comercializados ouro, prata, ferro, marfim, sedas e porcelanas, assim como a novidade de seus navegantes, que utilizavam mapas, bússolas e refinados equipamentos.

**(Orientação para o professor):** Solicitar que, após as leituras, organizem as informações por meio dos seguintes tópicos, que poderão ser expostos oralmente ou registrados no caderno:

- A formação da língua swahili.

Segundo Barbosa (2007), entre os séculos VII e XIII, bem antes dos portugueses chegarem a Moçambique, seus habitantes estabeleceram contato com outros povos que vieram do mar: navegadores árabes, persas, indianos, chineses. Dessa interação desenvolveu-se uma língua própria, o swahili, fusão de línguas africanas com o árabe e o persa.

- A chegada de Vasco da Gama e os primeiros portugueses a Moçambique.

Em 1498, quando Vasco da Gama e os primeiros portugueses chegaram a Moçambique, encontraram refinados equipamentos de navegação, como mapas e bússulas, assim como grandes cidades e portos, mais ricos e maiores que os da Europa, onde eram comercializados ouro, prata, ferro, marfim, sedas e porcelanas. (BARBOSA, 2007. p. 66). Após primeiros contatos amistosos, em 1502, os colonizadores destruíram e saquearam cidades que se

recusavam a pagar impostos a Portugal, assim passaram a controlar o comércio do Oriente mediante o uso da força militar.

- O império dos Mwenemutapas, no litoral de Moçambique

Na região litorânea, os portugueses tiveram notícia da existência de um grande império, com abundância de ouro, marfim e cativos, que forneciam às cidades. Esse império foi chamado de Monomotapa. Nos dias de hoje há ruínas dessas construções em Moçambique. (BARBOSA, 2007. p. 66).

✓ O livro *África e o Brasil africano*, de Marina de Mello e Souza, foi distribuído nas escolas pelo programa PNBE temático. Nele há um capítulo sobre o império Monomotapa e suas enormes muralhas de pedra que chegam a cinco metros de altura. O produto que esses povos tinham que os ligavam a rotas comerciais da China e da Índia era o ouro, extraído no intervalo dos trabalhos com o gado e o cultivo da terra. (SOUZA, 2014, p. 40).

✓ No endereço <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-kit-cor-da-cultura-para-professor/> Acesso em: 10 jan. 2020, o professor tem acesso a uma coleção de recursos didáticos voltados para a valorização do patrimônio cultural afro, com muitos recursos aplicáveis em diversas etapas de ensino.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Andrade. *O segredo das tranças e outras histórias africanas*. São Paulo: Scipione, 2007.
- BECK, Alexandre. *Página do autor no Facebook* (2015). Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1444172220540929.100005065987619/1059125874132718/>>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- CRAVEIRINHA, José. *Karingana ua karingana*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- COUTO, Mia. A menina de futuro torcido. In: \_\_\_\_\_ *Vozes anoitecidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de Leitura da Narrativa. In: BONNICI, Thomas, ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: EDUEM, 2003.
- GANCHÓ, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.
- GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-kit-cor-da-cultura-para-professor/>>. Acesso em 03 jan. 2020.
- HONWANA, Luis Bernardo. Nós Matámos o Cão Tinhoso. In: \_\_\_\_\_ *Nós matamos o Cão-Tinhoso*. São Paulo: Ática, 1980.
- MELLO E SOUZA, Marina de. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2014.
- ONDJAKI. Nós choramos pelo Cão Tinhoso. In: \_\_\_\_\_ *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.
- UNESCO. *Njinga A Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba, série mulheres na história da África*, 2014. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931>>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- VIEIRA, José Luandino. A fronteira de asfalto. In: \_\_\_\_\_ *A cidade e a infância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

**ANEXO**

## ANEXO - CONTOS SELECIONADOS PARA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

*As mãos dos pretos**Luís Bernardo Honwana*

Já não sei a que propósito é que isto 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 lhes 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 que nós, voltou a falar nisso de as mãos serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles andavam com elas às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que eles têm as mãos assim tão claras. A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deve ficar senão limpa.

O Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as Coca-Colas das cantinas já tenham sido vendidas, disse que o que me tinham contado era aldrabice<sup>4</sup>. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era. Depois de lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos. Assim:

“Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram em moldes usados de cozer o barro das criaturas, levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber por que é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!...”

---

<sup>4</sup> Trapaça. ( N.E.)

Depois de contar isto, o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta desataram a rir, todos satisfeitos.

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes se ter ido embora, e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandessíssima pêta<sup>5</sup>. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago lá do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e à essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco da Virgínia e de mais não sei onde. Já se vê que Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas.

Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que, ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão das mãos dos pretos serem mais claras do que o resto do corpo. No outro dia em que falámos nisso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir. O que achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de se fartar de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela disse foi mais ou menos isto:

“Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho. Ele pensou que realmente tinha de os haver.... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para casa deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos, porque os que já se tinham habituados a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes por que é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra dos homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tivessem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as

---

<sup>5</sup> Mentira. (N.E.)

mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.”

Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.

Quando fui para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

*A menina de futuro torcido*

Mia Couto

Joseldo Bastante, mecânico da pequena vila, punha nos ouvidos a solução da sua vida. Viajante que passava, carro que parava, ele aproximava e capturava as conversas. Foi assim que chegou de ouvir um destino para sua filha mais velha, Filomeninha. Durante toda uma semana, chegavam da cidade notícias de um jovem que fazia sucesso virando e revirando o corpo, igual uma cobra. O rapaz tinha sido contratado por um empresário para exhibir suas habilidades, confundir o trás para a frente. Percorria as terras e o povo corria para lhe ver. Assim, o jovem ganhou dinheiro até encher caixas, malas e panelas. Só devido das dobragens e enrolamentos da espinha e seus anexos. O contorcionista era citado e recitado pelos camionistas e cada um aumentava uma volta nas vantagens elásticas do rapaz. Chegaram mesmo a dizer que, numa exibição, ele se amarrou no próprio corpo como se fosse um cinto. Foi preciso o empresário ajudar a desatar o nó; não fosse isso, ainda hoje o rapaz estaria cintado.

Joseldo pensou na sua vida, seus doze filhos. Onde encontraria futuro para lhes distribuir? Doze futuros, onde? E assim tomou a decisão: Filomeninha havia de ser contorcionista, apresentada e noticiada pelas estradas de muito longe. Ordenou à filha:

— *A partir desse momento, vais treinar curvar-te, levar a cabeça até no chão e vice-versa.*

A pequena iniciou as ginásticas. Evoluía lentamente para o gosto do pai. Para acelerar os preparos, Joseldo Bastante trouxe da oficina um daqueles enormes bidões de gasolina. A noite amarrava a filha ao bidão para que as costas dela ficassem noivas da curva do recipiente. De manhã, regava-a com água quente quando ela ainda estava a despertar:

— *Essa água é para os seus ossos ficarem moles, daptáveis.*

Quando a retiravam das cordas, a menina estava toda torcida para trás, o sangue articulado, ossos desencontrados. Queixava-se de dores e sofria de tonturas.

— *Você não pode querer a riqueza sem os sacrifícios* — respondia o pai.

Filomeninha amarrotava a olhos vistos. Parecia um gancho já sem uso, um trapo deixado.

— *Pai, estou a sentir muitas dores cá dentro. Deixa-me dormir na esteira.*

— *Nada, filhinha. Quando você for rica hás-de dormir até de colchão. Aqui em casa todos vamos deitar bem, cada qual no colchão dele. Vai ver que só acordamos na parte da tarde, depois dos morcegos despegarem.*

Os tempos passaram, Joseldo sempre esperando que o empresário passasse pela vila. Na garagem os seus ouvidos eram antenas à procura de notícias do contratador. Nos jornais os olhos farejavam pistas do seu salvador. Em vão. O empresário recolhia riquezas em lugar desconhecido.

Enquanto isso, Filomena piorava. Quase não andava. Começou a sofrer de vômitos. Parecia que queria deitar o corpo pela boca. O pai avisou-lhe que deixasse essas fraquezas:

— *Se o empresário chegar não pode-lhe encontrar da maneira como assim. Você deve ser contorcionista e não vomitista.*

Decorreram as semanas, destiladas na angústia de Joseldo Bastante. Numa terra tão pequena só se passa o que passa. O acontecimento nunca é indígena. Chega sempre de fora, sacode as almas, incendeia o tempo e, depois, retira-se. Vai-se embora tão depressa que nem deixa cinza para os habitantes reacenderem aquele fogo, se gostarem. O mundo tem sítios onde para e descansa a sua rotação milenar. Aquele era um desses lugares.

O tempo foi-se enchendo de nadas até que, uma tarde, Joseldo escutou de um camionista a chegada do destino: o empresário estava na cidade preparando um espectáculo.

O mecânico abandonou o serviço e rapidou para sua casa. Disse à mulher:

— *Veste Filomeninha com seu vestido novo!*

A mulher estranhou:

— *Mas essa menina não tem vestido novo.*

— *Estou a falar o seu próprio vestido. O seu, mulher.*

Puseram a menina de pé e meteram-lhe o vestido da mãe. Largo e comprido, via-se que as medidas não condiziam.

— *Tira o lenço. Artistas não usam panos na cabeça.*

*Mulher: trança lá o cabelo dela, enquanto vou arranjar dinheiro da passagem do comboio.*

— *Vai onde arranjar o tal dinheiro?*

— *Não é seu assunto.*

— *Joseldo?*

— *Não me chateia mulher.*

Horas depois partiam para a cidade. No comboio, o mecânico satisfez-se de pensamentos: um fruto não se colhe às pressas. Leva seu tempo, de verde-amargo até maduro-doce. Se tivesse procurado a solução, como outros queriam, teria perdido esta saída. Orgulhoso, respondia aos apressados: esperar não é a mesma coisa que ficar à espera.

No embalo dos carris seguia Joseldo Bastante a entregar sua pequena filha à sorte das estrelas, à fortuna dos imortais. Olhou a menina e viu que ela estremecia. Perguntou-lhe. Filomeninha queixou-se do frio.

— *Qual frio? Com todo esse calor, onde está o frio?*

E procurou o frio como se a temperatura tivesse corpo e lhe tocasse num arrepio dos olhos.

— *Deixa, filhinha. Quando começar entrar fumo, isto já vai aquecer.*

Mas as tremuras da menina aumentavam sempre até serem mais que o balanço do comboio. Nem o vestido largo escondia os estremeções. O pai tirou o casaco e colocou-o sobre os ombros de Filomena.

— *Agora veja se para de tremer que ainda me descose o casaco todo.*

Chegaram à cidade e começaram a procurar o escritório do empresário. Seguiram por ruas sem fim.

— *Charra, filha, tantas esquinas! E todas são iguais.*

O mecânico arrastava a filha, tropeçando nela.

— *Filomena, fica direita. Não-de dizer que lhe levo até no hospital.*

Por fim, deram com a casa. Entraram e foram mandados esperar numa pequena sala. Filomeninha adormeceu-se na cadeira, enquanto o pai se entretinha com sonhos de riqueza.

O empresário recebeu-os só no fim do dia. Respondeu sem muitos quês.

— *Não me interessa.*

— *Mas, senhor empresário...*

— *Não vale a pena perder tempo. Não quero. O contorcionismo já está visto, não provoca sensação.*

— *Não provoca? Veja lá a minha filha que chega com a cabeça...*

— *Já disse, não quero. Essa menina está doente.*

— *Essa menina? Essa menina tem saúde do ferro, aliás de borracha. Só está cansada da viagem, só mais nada.*

— *A única coisa que me interessa agora são esses tipos com dentes de aço. Umas dessas dentaduras que vocês às vezes têm, capazes de roer madeira e mastigar pregos.*

O Joseldo sorriu, envergonhado, e desculpou-se de não poder servir:

— *Sou mecânico, mais nada. Parafusos mexo com a mão, não com os dentes.*

Despediram-se. O empresário ficou sentado na grande cadeira achando graça quela menina tão magra dentro de vestido alheio.

No regresso Joseldo ralhava com o destino. *Dentes, agora são dentes!* A seu lado, Filomena arrastava-se, trocando os passos. Entraram no comboio e esperaram a arrancada do regresso. O pai foi acalmando. Parecia olhar o movimento da estação mas os seus olhos não passavam além do vidro fosco da janela. De súbito, um brilho acendeu-lhe o rosto. Segurando a mão da filha, perguntou, sem a olhar:

— *É verdade, Filomena: você tem dentes fortes! Não é isso que diz a sua mãe?*

E como não tivesse resposta, abanou o braço da criança. Foi então que o corpo de Filomeninha tombou, torcido e sem peso, no colo de seu pai.

*A fronteira de asfalto*

*Luandino Vieira*

A menina das tranças loiras olhou para ele, sorriu e estendeu a mão.

... – Combinado?

– Combinado – Disse ele.

Riram os dois e continuaram a andar, pisando as flores violeta que caíam das árvores.

– Neve cor de violeta – disse ele.

– Mas tu nunca viste neve...

– Pois não, mas creio que cai assim...

– É branca, muito branca...

– Como tu! e um sorriso triste aflorou medrosamente aos lábios dele.

– Ricardo! Também há neve cinzenta... cinzenta escura.

– Lembra-te da nossa combinação. Não mais...

– Sim, não mais falar da tua cor. Mas quem falou primeiro fostes tu.

Ao chegarem à ponta do passeio ambos fizeram meia volta e vieram pelo mesmo caminho. A menina tinha tranças loiras e laços vermelhos.

– Marina, lembras-te da nossa infância? – e voltou-se subitamente para ela. Olhou-a nos olhos. A menina baixou olhar para a biqueira dos sapatos pretos e disse:

– Quando tu fazias carros com rodas de patins e me empurravas a volta do bairro?

Sim lembro-me...

A pergunta que o perseguia há meses saiu finalmente.

– E tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos a barra do lenço ou às escondidas? Quando eu era o teu amigo Ricardo, um pretinho muito limpo e educado, no dizer da tua mãe? Achas...

E com as próprias palavras ia-se excitando. Os olhos brilhavam e o cérebro ficava vazio, porque tudo o que acumulara saía numa torrente de palavras.

-... que eu posso continuar a ser teu amigo...

– Ricardo!

– Que a minha presença na tua casa... no quintal da tua casa, poucas vezes dentro dela!, não estragará os planos da tua família a respeito das tuas relações...

Estava a ser cruel. Os olhos azuis de Marina não lhe diziam nada. Mas estava a ser cruel. O som da própria voz fê-lo ver isso. Calou-se subitamente.

– Desculpa – disse por fim.

Virou os olhos para o seu mundo. Do outro lado da rua asfaltada não havia passeio. Nem árvores de flores violeta. A terra era vermelha. Piteiras. Casas de pau-a-pique a sombra de mulembas. As ruas de areia eram sinuosas. Uma ténue nuvem de poeira que o vento levantava cobria tudo. A casa dele ficava ao fundo. Via-se do sítio donde estava. Amarela. Duas portas, três janelas. Um cercado de aduelas e arcos de barril.

– Ricardo – disse a menina das tranças loiras – tu dissestes isso para quê? Alguma vez te disse que não era tua amiga? Alguma vez que te abandonei? Nem os comentários das minhas colegas, nem os conselhos velados dos professores, nem a família que se tem voltado contra mim...

– Está bem. Desculpa. Mas, sabes, isto fica dentro de nós. Tem de sair em qualquer altura.

E lembrava-se do tempo em que não havia perguntas, respostas, explicações. Quando ainda não havia a fronteira de asfalto.

– Bons tempos – encontrou-se a dizer. – A minha mãe era a tua lavadeira. Eu era o filho da lavadeira. Servia de palhaço a menina Nina. A menina Nina dos caracóis loiros. Não era assim que te chamavam? – gritou ele.

Marina fugiu para casa. Ele ficou com os olhos marejados, as mãos ferozmente fechadas e as flores violeta caindo-lhe na carapinha negra.

Depois, com passos decididos, atravessou a rua, pisando com raiva a areia vermelha e sumiu no emaranhado do seu mundo. Para trás ficava a ilusão.

Marina viu-o afastar-se. Amigos desde pequenos. Ele era o filho da lavadeira que distraía a menina Nina. Depois a escola. Ambos na mesma escola, na mesma classe. A grande amizade a nascer.

Fugiu para o quarto. Bateu com a porta. Em volta o aspecto luminoso, sorridente, o ar feliz, o calor suave das paredes cor-de-rosa. E lá estava sobre a mesa de estudo “... Marina e Ricardo – amigos para sempre”. Os pedaços da fotografia voaram e estenderam-se pelo chão. Atirou-se para cima da cama e ficou de costas a olhar o tecto. Era ainda o mesmo candeeiro. Desenhos de Walt Disney. Os desenhos iam-se diluindo nos olhos marejados. E tudo se cobriu de névoa. Ricardo brincava com ela. Ela corria feliz, o vestido pelos joelhos, e os caracóis loiros brilhavam. Ricardo tinha uns olhos grandes. E subitamente ficou a pensar no mundo para lá da rua asfaltada. E reviu as casas de pau-a-pique onde viviam famílias numerosas. Num quarto como o dela dormiam os

quatro irmãos de Ricardo...por quê? Porque é que ela não podia continuar a ser amiga dele, como fora em criança? Porque é que agora era diferente?

– Marina, preciso falar-te.

A mãe entrara e acariciava os cabelos loiros da filha.

– Marina, já não és nenhuma criança para que não compreendas que a tua amizade por esse... teu amigo Ricardo não pode continuar. Isso é muito bonito em criança. Duas crianças. Mas agora... um preto é um preto...

As minhas amigas todas falam da minha negligência na tua educação. Que te deixei... Bem sabes que não é por mim!

– Está bem, eu faço o que tu quiseres. Mas agora deixa-me só.

O coração vazio. Ricardo não era mais que uma recordação longínqua. Uma recordação ligada a uns pedaços de fotografia que voavam pelo pavimento.

– Deixas de ir com ele para o liceu, de vires com ele do liceu, de estudares com ele...

– Está bem mãe.

E virou a cabeça para a janela. Ao longe percebia-se a mancha escura das casas de zinco e das mulembas. Isso trouxe-lhe novamente Ricardo. Virou-se subitamente para a mãe. Os olhos brilhantes, os lábios arrogantemente apertados.

– Está bem, está bem, ouviu? – gritou ela.

Depois, megulhando a cara na colcha, chorou.

Na noite de luar, Ricardo, debaixo da mulemba, recordava. Os giroflés e a barra do lenço. Os carros de patins. E sentiu necessidade imperiosa de falar-lhe. Acostumara-se demasiado a ela. Todos aqueles anos de camaradagem, de estudo em comum.

Deu por si a atravessar a fronteira. Os sapatos de borracha rangiam no asfalto. A lua punha uma cor crua em tudo. Luz na janela. Saltou o pequeno muro. Folhas secas rangeram debaixo dos seus pés. O *Toni* rosou na casota. Avançou devagar até a varanda, subiu o rodapé e bateu com cuidado.

– Quem é? – a voz de Marina veio de dentro, íntima e assustada.

– Ricardo!

– Ricardo? Que queres?

– Falar contigo. Quero que me expliques o que se passa.

– Não posso. Estou a estudar. Vai-te embora. Amanhã na paragem do maximbombo. Vou mais cedo...

– Não. Precisa de ser hoje. Preciso de saber tudo já.

De dentro veio a resposta muda de Marina. A luz apagou-se. Ouvia-se chorar no escuro. Ricardo voltou-se lentamente. Passou as mãos nervosas pelo cabelo. E, subitamente o facho da lanterna do polícia caqui bateu-lhe na cara.

– Alto aí! O qu’ é que estás a fazer?

Ricardo sentiu medo. O medo do negro pelo polícia. Dum salto atingiu o quintal. as folhas secas cederam e ele escorregou. O *Toni* ladrrou.

-Alto aí seu negro. Pára. Pára negro!

Ricardo levantou-se e correu para o muro. O polícia correu também. Ricardo saltou.

– Pára, pára seu negro!

Ricardo não parou. Saltou o muro. Bateu no passeio com a violência abafada pelos sapatos de borracha. Mas os pés escorregaram quando fazia o salto para atravessar a rua. Caiu e a cabeça bateu pesadamente de encontro à aresta do passeio.

Luzes acenderam-se em todas as janelas. O *Toni* ladrava. Na noite ficou o grito loiro da menina de tranças.

Estava um luar azul de aço. A lua cruel mostrava-se bem. De pé, o polícia caqui desnudava com a luz da lanterna o corpo caído. Ricardo, estendido do lado de cá da fronteira, sobre as flores violeta das árvores do passeio.

Ao fundo, cajueiros curvados sobre casas de pau-a-pique estendem a sombra retorcida na sua direcção.

## *Nós matamos o Cão-Tinhoso*

*Luís Bernardo Honwana*

### **O Cão-Tinhoso tinha uns olhos azuis...**

O Cão-Tinhoso tinha uns olhos azuis que não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam sempre cheios de lágrimas, que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer.

Eu via todos os dias o Cão-Tinhoso a andar pela sombra do muro em volta do pátio da Escola, a ir para o canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor. As galinhas nem fugiam, porque ele não se metia com elas, sempre a andar devagar, à procura de uma cama de poeira que não estivesse ocupada.

O Cão-Tinhoso passava o tempo todo a dormir, mas às vezes andava, e então eu gostava de o ver, com os ossos todos à mostra no corpo magro. Eu nunca via o Cão-Tinhoso a correr e nem sei mesmo se ele era capaz disso, porque andava todo a tremer, mesmo sem haver frio, fazendo balanço com a cabeça, como os bois e dando uns passos tão malucos que parecia uma carroça velha.

Houve um dia que ele ficou o tempo todo no portão da Escola a ver os outros cães a brincar no capim do outro lado da estrada, a correr, a correr, e a cheirar debaixo do rabo uns aos outros. Nesse dia o Cão-Tinhoso tremia mais do que nunca, mas foi a única vez que o vi com a cabeça levantada, o rabo direito e longe das pernas e as orelhas espetadas de curiosidade.

Os outros cães às vezes deixavam de brincar e ficavam a olhar para o Cão-Tinhoso. Depois zangavam-se e punham-se a ladrar, mas como ele não dissesse nada e só ficasse para ali a olhar, viravam-lhe as costas e voltavam a cheirar debaixo do rabo uns aos outros e a correr.

Duma dessas vezes, o Cão-Tinhoso começou a chiar com a boca fechada e avançou para os outros quase que a correr, mas com a cabeça muito direita e as orelhas mais espetadas do que nunca. Quando os outros se viraram para ver o que ele queria, teve medo e parou no meio da estrada.

Os outros cães ficaram um bocado a pensar no que haviam de fazer por ele estar a olhar para eles daquela maneira. E que o Cão-Tinhoso queria ir meter-se com eles. Depois o cão do Senhor Sousa, o Bobí, disse qualquer coisa aos outros e avançou devagar até onde estava o Cão-Tinhoso. O Cão-Tinhoso fingiu não ver e nem se mexeu quando o Bobí lhe foi

cheirar o rabo: olhava sempre em frente. O Bobí, depois de ficar uma data de tempo a andar em volta do Cão-Tinhoso, foi a correr e disse qualquer coisa aos outros — o Leão, o Lobo, o Mike, o Simbi, a Mimosa e o Luiu — e puseram-se todos a ladrar muito zangados para o Cão-Tinhoso. O Cão-Tinhoso não respondia, sempre muito direito, mas eles zangaram-se e avançaram para ele a ladrar cada vez mais de alto. Foi então que ele recuou com medo, e voltando-lhes as costas, veio para a Escola, com o rabo todo enfiado.

Quando passou por mim ouvi-o a chiar com a boca fechada e vi-lhe os olhos azuis, cheios de lágrimas e tão grandes a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. Mas ele nem olhou para mim e foi pela sombra do pátio da Escola, sempre com a cabeça a fazer balanço como os bois e a andar como uma carroça velha, para o canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor.

Os outros cães ainda ficaram um bocado a ladrar para o portão da Escola, todos zangados, mas voltaram para o capim do outro lado da estrada para continuar a correr, a rebolar, a fingir que se mordiam uns aos outros, a correr, a correr e a cheirar debaixo do rabo uns dos outros.

De vez em quando o Bobí olhava para o portão da Escola e, lembrando-se do Cão-Tinhoso, punha-se a ladrar outra vez. Os outros, ao ouvi-lo, deixavam de brincar e punham-se também a ladrar, muito zangados, para o portão da Escola.

O Cão-Tinhoso tinha a pele velha, cheia de pêlos 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 atómica, mas isso é capaz de ser pêta. O Quim diz muitas coisas que a gente nem pensa que podem não ser verdadeiras, porque quando ele as conta a gente fica tudo de boca aberta. A malta gosta de ouvir o Quim a contar coisas de outras terras e os filmes que vai ver lá em Lourenço Marques, no Scala, e as coisas do El Índio Apache a jogar luta-livre e a fazer tourada, e aquilo que El Índio Apache fez ao Zé Luís no Continental. O Quim diz que El Índio Apache só não vai ao focinho ao Zé Luís porque não quer.

O Quim disse-me isso de o Cão-Tinhoso ser muito velho quando um dia o vimos a bocejar sem dentes na boca. Foi nesse dia que me contou a história da bomba atómica com os

japoneses pequeninos a morrer todos que era uma beleza e o Cão-Tinhoso a fugir depois de ela rebentar e a correr uma distância mostra para não morrer. O Quim não me contou a história toda logo de uma vez e disse que só a acabava se eu me portasse bem lá dentro, na prova. Eu passei-lhe quase toda a prova mas a Senhora Professora topou e deu-lhe 8 reguadas no rabo. Quando saímos eu não lhe pedi para acabar a história da bomba atômica porque ele era capaz de se lembrar do que a Senhora Professora lhe tinha feito lá dentro e zangar-se comigo. Ele só a acabou à tarde no Sá, antes de começarmos a jogar o sete-e-meio a cigarros.

Todos ficaram de boca aberta a ouvir. Até o Sá deixou de atender os fregueses para ouvir o Quim a contar.

Ele contou tudo desde o princípio sem ninguém pedir, mas era diferente daquilo que tinha começado a contar na Escola, porque já não metia Cão-Tinhoso. Eu não disse nada porque ele era capaz de se zangar comigo.

O Cão-Tinhoso tinha a pele velha, cheia de pêlos brancos, cicatrizes e muitas feridas, e em muitos sítios não tinha pêlos nenhuns, nem brancos nem pretos e a pele era preta e cheia de rugas como a pele de um gala-gala. Ninguém gostava de lhe passar a mão pelas costas como aos outros cães.

A Isaura era a única que gostava do Cão-Tinhoso e passava o tempo todo com ele, a dar-lhe o lanche dela para ele comer e a fazer-lhe festinhas, mas a Isaura era maluquinha, todos sabiam disso.

A Senhora Professora já tinha dito que ela não regulava lá muito bem e que o pai a havia de tirar da Escola pelo Natal.

A Isaura não brincava com as outras meninas e era a mais velha da segunda classe. A Senhora Professora zangava-se por ela não saber nada e dar erros na cópia, e dizia-lhe que só não lhe dava reguadas porque sabia que ela não tinha tudo lá dentro da cabeça.

Quando ia para o estrado ler a lição não se ouvia nada e a gente dizia — «Não se ouve nada, não se ouve nada» —, e a Senhora Professora dizia que os meninos da quarta classe não tinham nada que ouvir. Então os meninos da segunda classe começavam a dizer: «Não se ouve nada, não se ouve nada». A Senhora Professora zangava-se e fazia uma bronca dos diabos. Por isso, no intervalo, as outras meninas faziam uma roda com a Isaura no meio e punham-se a dançar e a cantar: «Isaura-CãoTinhoso, Cão-Tinhoso, Cão-Tinhoso, Tinhoso, Isaura-CãoTinhoso, Cão-Tinhoso, Tinhoso». A Isaura parecia que não ouvia e ficava com aquela cara de parva, a olhar para todos os lados à procura de não sei quê, como dizia a Senhora Professora.

Houve um dia em que falei com a Isaura. Foi assim:

Estava sentado nas escadas da Escola, mesmo em frente ao portão, a comer o lanche. Era o intervalo do lanche. A Senhora Professora estava a ler um livro e passeava pela varanda, indo até uma ponta, virando-se e vindo para a outra. Como ela passava por mim (ouvia os sapatos, cóc, cóc, cóc, no chão) eu estava para saber se me havia de levantar ou não quando ela passava, porque era chato levantar-me todas as vezes que ela passava por mim. De resto, era mesmo capaz de estar a pensar que eu não dava por ela, por estar de costas para o sítio por onde passeava, e não me perguntar depois, na aula, se os meus pais não me davam educação. Eu estava a pensar nisso e a comer o lanche, quando vi que a Isaura andava à procura do Cão-Tinhoso. Depois foi lá para fora e espreitou a rua toda. Como não visse o Cão-Tinhoso, ficou no portão a olhar para todos os lados até que me viu. Ficou uma quantidade de tempo a olhar para mim e, depois, veio até às escadas, a andar devagarinho e de lado, subiu-as, e quando chegou perto de mim voltou-se para uma coluna e pôs-se lá a riscar qualquer coisa, muito distraída. Perguntou-me como se estivesse a falar com outra pessoa que eu não via:

— Viste o meu cão? Heim? Viste?

Como eu não desse nenhuma resposta, porque era a primeira vez que ela falava comigo, insisti:

— Não passou lá para fora?...

Nisto, o Cão-Tinhoso apareceu no portão. Parou um bocado, e depois, em vez de ir para as camas de poeira das galinhas do Senhor Professor, veio para as escadas. Eu disse:

— Está ali.

A Isaura voltou-se logo:

— Aonde? Ah! Meu cãozinho... Tinhas ido passear?

A Senhora Professora parou mesmo atrás de mim (ouvi o cóc, cóc, cóc dela a vir e um cóc mais forte mesmo atrás de mim. De resto, senti o perfume dela em cima de mim).

A Isaura tinha corrido logo, escadas abaixo, a agarrar-se ao Cão-Tinhoso, quando a Senhora Professora disse:

— Ó menina, que pouca vergonha é essa? Vai já lavar as mãos!

Eu estava ainda a pensar para saber se me havia de levantar ou não, porque ouvia-a mesmo por sobre as minhas costas, embora não a estivesse a ver.

A Isaura afastou-se do Cão-Tinhoso e virou-se para a Senhora Professora. O Cão-Tinhoso ficou também a olhar para ela. Foi aí que a Senhora Professora disse para o Cão-Tinhoso:

— Suca!

O Cão-Tinhoso ainda ficou um bocado a olhar para a Senhora Professora, com os olhos grandes a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. Eu vi-lhe lágrimas a brilhar em riscos no focinho. A Senhora Professora deu um grito para o Cão-Tinhoso ouvir bem:

— Suca daqui!

O Cão-Tinhoso voltou-lhes as costas e desapareceu portão fora, sem dizer nada, com o seu andar de carroça velha e com a cabeça a fazer balanço como os bois.

A Senhora Professora continuou a andar (cóc, cóc, cóc, de uma ponta da varanda para a outra) e a Isaura ficou um bocado a olhar com aquela cara de parva para o sítio atrás de mim onde a cara da Senhora Professora devia ter estado, e depois veio devagarinho e a andar de lado e encostou-se outra vez à coluna, muito distraída a riscar na cal. Daí a um bocado disse-me:

— Viste?...

E eu disse:

— Vi.

E ela:

— Correu com ele...

E eu:

— Sim.

Ficámos um bocado sem falar e depois ela veio numa corridinha pôr-se-me em frente para me olhar com força. Os cantos dos olhos dela começaram a encher-se de lágrimas e quando os olhos estavam cheios elas rebentaram e caíram-lhe pela cara abaixo, a fazer dois riscos grossos. Perguntou-me:

— Viste?... Viste o que ela fez?...

Eu respondi:

— Vi.

E ela:

— Ela é má... É má...

Eu não disse nada e ela continuou:

— Todos são maus para o Cão-Tinhoso...

Os olhos dela não eram azuis, mas eram grandes e olhavam como os olhos do Cão-Tinhoso como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer.

Depois ela foi-se embora, lá para trás, onde os outros estavam a comer os lanches e a brincar.

**O Senhor Administrador cuspiu para nós os dois e disse aquilo do Cão-Tinhoso, mas era só porque ele e o parceiro tinham levado uma limpa-quatro-bolas:**

O Cão-Tinhoso costumava aparecer no Clube aos sábados à tarde para ver a malta a treinar futebol. Eu não sei porque é que o Cão-Tinhoso gostava disso, mas a verdade é que ele estava lá todos os sábados à tarde.

Houve um dia que a malta quis fazer um desafio a sério e não me deixou jogar. O Gulamo nem me deixou jogar à baliza. Ele disse-me: «Aguenta um bocado na varanda do Clube. Ficas como suplente. Daqui a pouco entras, mas há-de ser quando estivermos à rasca ou a perder, porque aí entras tu e a gente resolve o jogo». Eu vi logo que eles não me haviam de deixar jogar porque o jogo era a dinheiro e quando é assim eles não me deixam jogar. Isso de eu ficar como suplente era o que eles diziam quando não queriam que eu jogasse, mas eu não disse nada e fui para a varanda do clube. O Cão-Tinhoso estava lá.

O Senhor Administrador e os outros estavam na varanda do Clube, a jogar à sueca como também era hábito todos os sábados à tarde. Eu estava a olhar para o Senhor Administrador quando ele e o parceiro levaram um capote e ele disse ao Doutor da Veterinária, que se estava a rir todo satisfeito, por lhe ter dado o capote: «Não acho graça nenhuma... Isso foi leiteira»... Depois olhou para mim e viu que eu também me estava a rir. Olhou para o Cão-Tinhoso e viu-o também a rir-se. Por isso zangou-se e perguntou aos outros: «Eh! Quem é que disse que isto não era a Arca de Noé?».

Depois continuaram a jogar à sueca e o Senhor Administrador e o parceiro levaram uma limpa-quatro-bolas. Eu estava a olhar para ele quando ele disse ao Doutor da Veterinária que se estava a rir por lhe ter dado a limpa-quatro-bolas: «Mas qual é a piada, porra? Com os trunfos todos na mão quem é que não fazia o que vocês fizeram? Olha filho, toma! Toma! Chupa!... Eu chamo-lhe leiteira...». Depois olhou para mim e zangou-se. Ele sabia que eu sabia que ele estava a perder. Olhou para mim e para o Cão-Tinhoso sem saber com qual de nós os dois havia de correr primeiro. Enquanto pensava para resolver isso cuspiu para nós os dois, isto é, para um sítio entre nós os dois. Está-se mesmo a ver que o cuspo tanto era para mim como para o Cão-Tinhoso.

O Doutor da Veterinária ainda se estava a rir por lhe ter dado a limpa-quatro-bolas e ele acabou com aquilo de uma vez:

— Ouve lá, o que é que este cão está a fazer ainda vivo? Está tão podre que é um nojo, caramba! Bolas para isto! Ai que eu tenho de me meter em todos os lados para pôr

muita coisa em ordem...

O Senhor Chefe dos Correios, que era o parceiro do Senhor Administrador, já estava a dar as cartas nessa altura, e por isso ficaram todos a ver quantos trunfos é que lhes haviam de sair. Eu fiquei um momento a olhar para aquilo tudo até compreender o que o Senhor Administrador queria dizer: — O Cão-Tinhoso vai morrer! Olhei para ele: estava a dormir com a cabeça entre as patas, muito descansado da vida.

Fui a correr para o campo de futebol para avisar a malta: «O Cão-Tinhoso vai morrer». — O Gulamo disse-me: «Fora daqui!». — Agarrei-me a ele e voltei a dizer-lhe que o Cão-Tinhoso ia morrer: «Larga-me». Ele só dizia isso. — «Larga-me». Mas estava quieto

Ficamos os dois a ver uma avançada do grupo do Quim. O Faruk, que era o ponta direita deles, foi com a bola até ao canto, depois de ter batido o Narotamo em corrida, e de lá centrou. O Quim passou por nós a correr para a baliza, mas o Gulamo só dizia: «Larga-me». O Quim meteu o golo com uma cabeçada. O Gulamo foi logo a correr: «Este golo não valeu porque este tipo estava a agarrar-me». O Quim e os outros não quiseram saber: «Isso é que vale, estás a ouvir?».

Depois o Gulamo veio ter comigo:

— Ó filho da mãe, suca daqui para fora e não voltes a chatear, estás a ouvir? Suca daqui antes que eu te rebente o focinho!

Bem, como o Gulamo dizia aquilo muito zangado eu fui-me embora para fora do campo, mas fiquei chateado porque os outros não queriam saber do Cão-Tinhoso.

Quando ia já a sair do campo, o Telmo correu para mim e pôs-se a bater-me na cabeça e a gritar:

— Só, só, só mais um! Só, só, só mais um!...

Agarrei-lhe os braços e disse-lhe o que ia acontecer ao Cão-Tinhoso, mas ele continuava: — Só, só, só mais um, só, só, só mais um...

Tive vontade de bater no Telmo, mas o Gulamo estava ali perto a olhar para mim com os braços cruzados no peito e tive mesmo de me ir embora.

Quando passei pela varanda do Clube, o Senhor Administrador e os outros estavam muito entretidos a jogar à sueca, e o Cão-Tinhoso estava muito quieto, a dormir com a cabeça entre as patas sem ter percebido o que lhe havia de acontecer.

Na segunda-feira de manhã fui ver o Cão-Tinhoso logo que cheguei à Escola. A Isaura estava ao pé dele e dava-lhe o lanche dela, partindo o pão aos bocadinhos e espalhando-os perto da boca do Cão-Tinhoso, que ia comendo devagar, porque levava muito tempo a mastigar. Quando tocou para entrar, a Isaura despediu-se dele e veio a correr para a

chamada.

Lá dentro, enquanto fazia as contas e o desenho, e mesmo durante o ditado, fui pensando no Cão-Tinhoso a ser morto pelo Doutor da Veterinária, depois de ter escapado da bomba atômica e tudo, depois de ter corrido uma distância monstra para não morrer por causa da bomba atômica. O Doutor da Veterinária se calhar não tinha vontade nenhuma de matar o Cão-Tinhoso, mas como é que ele havia de fazer, coitado, se foi o Senhor Administrador que mandou?

Perguntei ao Quim como é que o Doutor da Veterinária havia de matar o Cão-Tinhoso, e ele disse-me: «Um cão mata-se com antibióticos». Eu perguntei-lhe o que era isso de antibióticos e ele zangou-se e disse: «Ó seu burro!». E depois de se calar um bocado e continuar a fazer o desenho, voltou a falar, mas já sem estar zangado: «Meu Deus, quem é que te manda ser tão besta? E quem é que me manda ter tanta paciência para te aturar. E que ainda por cima não sei em que língua é que te hei-de falar porque não percebes nada de português, chiça?! Um cão mata-se com uma bala de Ponto 22. Sim, para ti tem de ser assim. E uma bala de Ponto 22 e pronto, arrel!». Calou-se mas continuou: «Ou com antibióticos...». E pouco depois: «A não ser que o Doutor da Veterinária seja tão burro como tu que só o possa matar com uma bala de Ponto 22».

— Ó meninos, isto não é um bazar, heim... Era a Senhora Professora.

— O que é que o Quim te estava a dizer?

Sim, tu, Ginho, responde! Eu ia a responder mas o Quim deu-me um beliscão.

— Não queres dizer? Será preciso usar a régua no teu rabinho?

— Não era nada, Senhora Professora, era por causa do Cão-Tinhoso. O Doutor da Veterinária vai matá-lo.

— Vocês não têm tempo para tratar desses sigilosos negócios de estado durante a hora do intervalo?

— Temos, sim, Senhora Professora.

— Então toca a fazer o desenho e bico calado.

Ficamos de bico calado a fazer o desenho.

Quando chegou a hora do intervalo a Isaura veio ter comigo, muito aflita:

— O que é que tu e o Quim estavam para ali a dizer?

Eu já tinha falado com ela uma vez, mas era como se fosse a primeira vez, porque fiquei sem saber o que lhe havia de responder.

— O que é que tu e o Quim estavam para ali a falar do Cão-Tinhoso?

— Nada...

— Vão matá-lo? O Doutor da Veterinária vai matá-lo?

— Não, isso é mentira do Quim...

— Então, porque é que estavam a falar nisso?

— Para passar o tempo. É que o desenho era chato...

— Vocês não sabem que não devem dizer mentiras? (Ela estava a armar em Senhora Professora ou qualquer outra pessoa já crescida).

— O Quim é que disse mentiras, foi o Quim...

A Isaura respirou fundo (ainda a armar em pessoa crescida) e foi a correr para o canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor. Antes de chegar lá parou e voltou-se para mim com as mãos a tapar a boca, mas como visse que eu ainda estava a olhar para ela voltou-me as costas.

O Cão-Tinhoso viu-a chegar e pôs-se logo a abanar o rabo e a balancear a cabeça, embora não estivesse a andar. A Isaura ajoelhou-se diante dele, agarrou-lhe a cabeça e pôs-se a dizer-lhe uma data de coisas que não ouvi.

Depois sentou-se sobre os calcanhares, cruzou os dedos no regaço e pôs-se a olhar para as mãos. Eu estava mesmo atrás dela quando ela disse:

Veterinária não te quer matar nem nada, isso é pêta. Nós ainda vamos falar das nossas coisas, e eu hei-de dar-te de comer todos os dias. Também posso vir à tarde depois da hora do lanche e trazer-te de comer, a minha mãe não diz nada, CãoTinhoso! Não sejas malcriado! O que é que estás a querer ver debaixo das minhas saias? — E puxa a saia para tapar os joelhos. — Oh! Desculpa-me, Cão-Tinhoso! Estás a ver a barra da minha saia nova! Desculpa-me, eu devia saber que não és como esses meninos malcriados que andam por aí. Não tinhas visto ainda a minha saia nova? Tem muita roda, queres ver? — Levantou-se e esticou a saia pelos lados. Estava a fazer uma voltinha quando me viu mesmo atrás dela. Ficou de boca aberta a olhar-me depois virou-se para mim com a boca muito fechada e de mãos nas ancas: — O que é que você quer daqui?

Fingi que estava a apanhar qualquer coisa com que tivesse estado a brincar e tivesse ido parar ali sem ser de propósito, e depois fui-me embora a fingir que metia a coisa ao bolso.

Um dia, o Senhor Duarte da Veterinária veio ter conosco quando estávamos no Sá a contar filmes e anedotas e disse-nos:

— O rapazes, tenho uma coisa para vocês.

Claro que fomos todos atrás dele até ao muro da Veterinária

— Oiçam, ó rapazes, tenho uma coisa para vocês — repetiu — depois de se sentar ao alto do muro, com a malta em volta.

— É mesmo uma coisa para a malta.

Calou-se por um bocado e olhou para as nossas caras. «É uma coisa de malta, mesmo de malta (agora só olhava para as unhas com os olhos quase fechados por causa do fumo do cigarro). É coisa que eu com a vossa idade não deixaria de fazer, se me pedissem para fazer. Bem, vocês sabem, 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 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 pêva 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? Bem, calemse não digam mais, eu já sabia que vocês são malta fixe. 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?... Está bem, está bem, calma, deixem-me acabar de falar...

O Quim bateu-me na boca:

— Deixa ouvir o Senhor Duarte, caramba!

— Olhem, vocês, eu sei que vocês andam por aí aos tiros às rolas e aos coelhos, olhem que eu sei... Mas deixem lá que eu não levo a mal, malta é malta, isto é assim mesmo, eu só não quero é que façam as coisas à minha frente porque tenho responsabilidades, vocês sabem. Ora vocês já têm armas e por isso não tenho de vos emprestar as Ponto 22 daqui da Repartição, aliás uma chega, mas se vocês quiserem fazer tiro ao alvo, eu não tenho nada com isso... Mas, pst, sem fazer um cagaçal que se oiça aqui na vila!... Pronto, rapazes, ide, ido divertir-vos um pedaço, mas cuidado lá com as armas, hem? Nada de desatar a ferrar tiros nos cornos uns dos outros...

A malta pôs-se logo a correr, e o Senhor Duarte teve de se pôr de pé ao alto do muro da Veterinária para nos chamar de novo. Depois esperou que chegássemos bem ao pé dele para nos olhar bem na cara antes de falar com os olhos outra vez quase fechados por causa do fumo do cigarro:

— Oiçam, rapazes, eu estou a falar entre homens, porra! Isto escusa de ser propalado por aí aos quatro ventos, estão a ouvir? Eu só quis dar um prazer à malta porque sei que vocês gostam de dar uns tiritos de vez em quando e eu não levo a mal. ...Sim, sei que vocês gostam de dar por aí uns tiritos às rolas e aos coelhos, mesmo sem terem licença de uso o porte de arma, para não falar na licença de caça, e vocês sabem que se são apanhados por

mim ou por um fiscal de caça, chupam uns meses de prisão que se lixam. Mas deixa lá que eu não levo a mal nem digo a ninguém que vocês usam as armas dos vossos pais ilegalmente. Eu só quero que não me façam essas coisas mesmo debaixo do nariz, porque tenho responsabilidades, vocês sabem. Eu não levo isso a mal, porque conheço bem a malta, mas isto não é para ser espalhado por aí, vocês não acham?

De resto isto nem tinha de ser dito, porque estou a falar entre homens...

— Fique descansado. Senhor Duarte...

Foi o Quim. — Pronto, rapazes, ide divertir-vos, mas pouco alarido...

O Sá, da varanda da loja, fazia-nos sinais para lhe irmos contar o que o Senhor Duarte nos tinha dito, mas nós nem olhámos para lá. Fomos logo para a escola, e no canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor lá estava o Cão-Tinhoso a dormir. Quando nos viu, levantou-se e veio por ali fora a cobrear, todo cansado, com as patas a tremer. Olhou para todos nós com os olhos azuis, sem saber que nós queríamos matá-lo e veio encostar-se às minhas pernas. Depois de estar um bocado assim encostado, deixou escorregar o traseiro e sentouse. Eu senti-o a tremer como não sei o quê, enquanto os outros combinavam, e via os meus sapatos a brilhar onde ele os lambia.

— Ouve lá, tu deixas esse cão todo podre que é um nojo encostar-se a ti? — O Faruk estava sempre a meter-se comigo, mas o Quim queria combinar as coisas e não queria ouvir o que ele dizia:

— Deixa lá, é preto e basta, deixa lá... Bem, malta, o cão não sai daqui e a gente vai cada um para a sua casa buscar as armas e depois levamo-lo para a mata atrás do matadouro e damos cabo dele, óquêi?

— Como é que o levamos? Eu é que não o levo às costas...

— Ó minha besta! — O Quim não gostava daquelas piadinhas. — E isso seria demais? — Como é que vocês, os quadrúpedes, costumam levar as coisas? — Depois virou-se para mim:

— Toucinho, tu trazes aquela corda que tens na tua casa debaixo do canhueiro.

— E quem é que leva o Cão? — (Eu não queria levar o Cão-Tinhoso).

— A gente depois atira uma moeda ao ar e vê quem é que o leva.

— Não me digam que este gajo também atira...

— Ó malta, vamos fazer o que o Senhor Duarte mandou ou não?

Fomos todos a correr para ir buscar as armas.

Quando cheguei a casa, a minha mãe estava sentada numa esteira mesmo à porta. Escondi-me atrás de uma árvore para pensar como é que havia de levar a minha Ponto 22 de

um tiro sem ela se zangar, mas ela viu-me logo e chamou-me: «Ginho! O que é que estás aí a fazer todo escondido?» — Corri para ela e entrei em casa saltando-lhe por cima das pernas. «Eh! Que brincadeira é essa?» — Mas eu já não a ouvia. Fui buscar a arma e voltei muito devagar, sem fazer barulho nenhum, até ao corredor. Depois corri com força. — O que é isso? Para onde é que levas a espingarda? Anda cá! Olha que eu faço queixa ao teu pai!

Só parei um bocado para levar o rolo de corda debaixo do canhueiro. Depois não ouvi mais os berros dela. Enquanto corria para a escola fui pensando que afinal até era bom matar o Cão-Tinhoso porque andava todo cheio de feridas que era um nojo. E até era bem feito para a Isaura que andava cheia de manias por causa dele. Quando cheguei à escola, apalpei o bolso da camisa para sentir as balas a esfregarem-se umas nas outras. Bem, esqueci-me de dizer que, quando fui buscar a espingarda, também levei algumas balas. Se as não levasse, como é que havia de matar o Cão-Tinhoso?

### **Nós éramos 12 quando fomos para a estrada do Matadouro com o Cão-Tinhoso**

O Quim, o Gulamo, o Zé, o Xangai, o Carlinhos, o Issufo e o Chico, iam pelo meio da estrada com as espingardas apontadas para a frente. Atrás deles ia o Faruk, que não tinha espingarda, a arrastar o Cão-Tinhoso pela corda. O Cão-Tinhoso não queria andar e chiava que se danava, com a boca fechada. Nós, eu e o Telmo de um lado, o Chichorro e o Norotamo do outro lado, íamos também armados, meio metidos no capim, como o Quim tinha mandado, a bater o mato. Eu não entrava muito pelo capim, porque, quando me aparecia uma micaia pela frente, eu contornava-a pelo lado da estrada do Matadouro, por onde o resto da malta ia, e volta e meia o Quim tinha de me perguntar se eu ia a bater o mato ou quê, porque eu só queria era olhar para o Cão-Tinhoso, a chiar, que se danava e mais aquele barulho de ossos lá dentro dele que às vezes ouvia quando o Faruk o puxava com força, e mesmo lá na escola, no canto das camas de poeira das galinhas do Senhor Professor, quando ele andava.

Quando chegámos ao matadouro os muleques do Costa vieram ver a malta a passar:

— Onde vai jimininu? Leva xipingar, vai no caça? Mas aquele cão num prrêsta! — Fora daqui, negralhada! — Era o Quim. Os muleques julgaram que o Quim falava na brincadeira e não se mexeram, mas o Quim apontou-lhes a arma e repetiu:

— Fora daqui, negralhada, fora daqui cabroada escura! Desapareceram todos num instante, a correr, que batiam com os calcanhares no cú, como dizia o Quim. Avançámos para o mato, mas eu tinha a certeza de que eles nos estavam a seguir.

— Ó pá, vocês ajudem-me, — era o Faruk — venha outro tipo puxar o sacana do cão... — Ó pá, mas a gente mandou uma moeda ao ar e ficaste tu...

— Então mandem outra vez...

— Bolas, assim não! Nós tínhamos combinado... Bem, óquêi... — O Quim olhou para mim: — Toucinho, anda tu!

— O pá, mas eu vou a bater o mato como tu disseste...

— O Faruk fica a bater o mato! — O pá, não há o direito...

— Não há uma ova! Vai tu e não refiles! Dá a tua arma ao Faruk!

Os outros pararam um pouco atrás. Eu sabia disso, mas não fui capaz de parar. O Cão-Tinhoso agora ia à frente de mim e eu é que andava devagar. Eu via-o de cabeça esticada para a frente e de rabo espetado. Andava todo inclinado para a frente, com as pernas a fazer músculos com o esforço de fugir da corda que lhe apertava o pescoço.

Tínhamos entrado muito pelo mato adentro mas estávamos num sítio onde não havia árvores e só havia capim. As árvores estavam à nossa frente e o Cão-Tinhoso queria ir para lá. As vezes ele nem se via no capim alto, mas de vez em quando andava tão depressa, que a corda se esticava e então eu tinha de andar um pouco mais depressa para não sentir na mão, na cabeça, aqui dentro, no corpo todo, a força dos ossos dele a chiar, a chiar e a chiar.

— Ei, para onde é que levas isso?

Parei e o peso veio todo na corda para dentro de mim. Virei-me devagar e vi o Quim a meter um cartucho na Calibre 12 de Dois Canos. — Ó Chico, o que é que dizes, SG ou 3A? — Agora falava com o Chico, com o cartucho meio metido num dos canos e com o dedo a empurrá-lo devagarinho lá para dentro da câmara.

— Ó Quim, pá, põe-lhe o número 4, não sejas bera que com isso escangalhas o cão todo, pá... — Ouve lá, para onde é que levas isso?

— Eu estava parado, a sentir tudo aquilo do Cão-Tinhoso que vinha pela corda esticada. O Cão-Tinhoso virou-se para mim e atirou-se para trás de recuo a chiar por todos os lados. Eu sabia que ele me estava a olhar com os olhos azuis, mas não pude deixar de olhar para a malta, que estava a fazer meia roda, andando devagar e sem fazer barulho, sempre a armar e a desarmar as espingardas. O Quim, em cima de uma pedra, olhava para mim com o cartucho meio metido num dos canos da Calibre 12. O Faruk agarrava com força a minha Ponto 22 de um Tiro, e já lhe tinha metido uma bala expansiva na câmara. Ele era o único que não estava sempre a mexer na culatra para armar e desarmar a espingarda.

— Ó Quim, não atires com SG nem com 3A que isso é chato...

— Não atires, Quim, isso é bera...

— Assim, o gajo quina logo...

— O Quim, mete-lhe o número 4 ou outro número qualquer, o Senhor Duarte disse que nós também podíamos atirar...

— Poça, Quim, isso não!

O Cão-Tinhoso já não fazia força e de repente senti a corda lassa. Daí a pouco o Cão-Tinhoso encostava-se às minhas pernas, todo a tremer e a chiar baixinho.

O Quim acabou de meter o cartucho num dos canos da espingarda e endireitou-a devagar até fechar a câmara. A arma ficou voltada para mim. Eu não pude olhar mais para lá, mas era por causa dos olhos do Quim, que me olhavam quase fechados, a brilhar sem ele estar a chorar.

Eu é que tinha uma danada vontade de chorar mas não podia fazer isso com aqueles todos a olhar para mim.

— Quim, a gente pode não matar o cão, eu fico com ele, trato-o das feridas e escondo-o para não andar mais pela vila com estas feridas que é um nojo...

O Quim olhou para mim como se nunca me tivesse visto em nenhum lado, mas respondeu aos outros:

— Vocês que se lixem, eu atiro com o cartucho que quero e pronto!

— Atiras um raio é que atiras! Não julgues que temos medo de ti!

O Quim olhou para o Gulamo e perguntou devagar e em voz baixa:

Ó meu filho da mãe, queres que eu te rebente o focinho?

— Rebentas uma ova, tu aqui não armes em mandão que eu não tenho medo de ti!

O Gulamo tinha-se virado para o Quim, com arma e tudo.

— Ouve lá, queres ter alguma coisa comigo, monhé de um raio.

O Quim não teve medo da arma de Gulamo.

— Isso era o teu avô, meu labreguinho ordinário! Nunca te contaram isso lá na tua aldeia? Seu maguerre!...

— Monhé! Filho de um corno!

— Ó Quim, não atires com SG nem 3A que isso é ser chato...

— Não atires, Quim, isso é bera...

O Quim tinha descido da pedra e avançava para o Gulamo.

— Ó Quim, mete-lhe o número 4 ou outro número qualquer, o Senhor Duarte disse que nós também podíamos atirar...

— Poça, Quim, isso não!

O Cão-Tinhoso chiava baixinho e roçava-se pelas minhas pernas a tremer. O Faruk

agarrava a minha espingarda com força e apontava-a para mim com as pernas afastadas, mas olhava para o Cão-Tinhoso, com os olhos grandes de medo. Os outros todos ficavam também com os olhos cheios de medo quando olhavam para os olhos azuis do Cão-Tinhoso.

— Eh, malta, vamos acabar com isto que é tarde e está quase escuro. Vocês não desatem aqui aos tiros para os cornos um do outro... O Quim parou e virou-se para o Xangai:

— Cornos tem o teu pai, estás a ouvir? Eu não deixo que um monhé abuse sem levar na cara! De mim ninguém se fica a rir... E se ladras mais também comes no focinho... Tu ou qualquer outro! Vocês todos estão a ouvir?

O Quim gritava como um doido, mas o Gulamo não tinha medo dele porque começou a arregaçar as mangas da camisa.

Já estava quase escuro e o Cão-Tinhoso tremia contra as minhas pernas como não sei quê.

— Eh pá, vamos deixar isto para o outro dia — o Faruk olhava para o brilho do cano da Ponto 22 de Um Tiro — vamos deixar isto para amanhã ou outro dia...

Ele talvez ficasse por aqui, mas como o Quim deixasse de berrar para ouvir o que ele dizia, continuou:

— E que já está quase escuro e podíamos ferir alguém sem querer, no escuro, com tantas espingardas...

O Quim gritou logo:

— Ó meus filhos da mãe, vocês estão com medo?

Só eu é que respondi:

— Eu estou com medo — custou-me dizer aquilo porque mais ninguém estava com medo, mas foi melhor assim — Eu estou com medo, Quim...

Apesar de já estar quase escuro eu via os meus sapatos a brilhar nos sítios onde o Cão-Tinhoso os lambia. Mesmo com o capim e tudo. O Quim e a outra malta riam-se com força e o Gulamo rebolava no capim de tanto se rir por eu ter medo.

— Esta é forte, malta — dizia o Quim, com a boca toda aberta com os olhos a chorar de tanto rir.

— Esta é que foi — dizia o Gulamo que nem se via por estar a rebolear no capim. Os outros riam-se muito, também.

Parece que eu tive muita vergonha por ter dito aquilo.

Voltei a sentir um peso monstro dentro de mim e no pescoço.

Eu não me mexia para os outros não se rirem mais de mim, mas as pernas tremiam-me por causa do Cão-Tinhoso, a tremer encostado a elas.

— Esta é forte! — O Quim berrava outra vez.

— Esta é forte! O Gulamo dizia isto enquanto rebojava no capim de tanto se rir de mim. — Esta é forte...

Os outros, às vezes calavam-se, e só o Quim é que se ria sempre, sempre e cada vez com mais força. Os outros ouviam-no quando se calavam e voltavam a rir-se com força como ele. E riam-se, riam-se, riam-se enquanto o peso no meu pescoço e cá dentro aumentava cada vez mais. Parece que nunca mais acabavam de se rir, e eu com aquilo só tinha vontade de chorar ou de fugir com o Cão-Tinhoso, mas também tinha medo de voltar a sentir a corda a tremer de tão esticada, com o chiar dos ossos a querer fugir da minha mão, e com os latidos que saíam a chiar, afogados na boca fechada como ainda há bocado. Sim, eu nunca mais queria voltar a sentir isso.

O Quim estava de novo em cima da pedra mas ainda se ria de vez em quando e dizia esta é forte, esta é forte.

O Gulamo estava ajoelhado, sentado sobre os calcanhares e com a camisa limpava a cara das lágrimas que saltaram dos olhos de tanto se rir de mim por eu ter medo e também dizia esta é forte, esta é forte.

Os outros já não se riam mas de vez em quando concordavam com o Quim e com o Gulamo nisso de esta é forte, esta é forte.

Já estava quase escuro e o Quim, do alto da pedra, disse para a malta:

— Eh, malta, agora é que vai ser: Eh! Toucinho, desata a corda!

Mas eu não era capaz de me mexer, todo envergonhado e com o pescoço a doer como não sei o quê.

— Eh, malta, vocês nunca me viram a matar um preto?

— O Quim aproximou-se de mim: «Eh, Toucinho, desata a corda!»

O Gulamo aproximou-se também. «Eh, Toucinho, desata a corda».

O nó estava feito de tal maneira que custava a desatar, e eu não tinha força nenhuma nos dedos. Tinha vontade de chorar ou fugir com o cão e tudo.

— Anda lá, senão reventamos contigo, preto de um raio! — Anda lá com isso, caramba, — agora era o Faruk — anda lá com isso, preto de um raio!... No pescoço, as feridas do Cão-Tinhoso já não tinham crosta por causa da corda, mas só saía delas uma aguadilha vermelha que me molhava as mãos.

— Anda lá, não tentes ser besta, Toucinho!

Quando acabei de desapertar o nó, agarrei a corda com força para ela não cair e continuei a mexer no pescoço do cão, mesmo com os olhos fechados.

— Eu tenho medo, desculpa-me Cão-Tinhoso — eu disse aquilo tão baixinho que só o Cão-Tinhoso me podia ouvir— eu tenho medo, Cão-Tinhoso. — Eu vou pedir isso ao Quim e à malta, e eles deixam com certeza, e eu levo-te e trato-te e depois vais outra vez dormir para as camas de poeira das galinhas do Senhor Professor. Eu vou pedir ao Quim e à malta e eles deixam. Mas, não me olhes como se eu tivesse culpa, Cão-Tinhoso! Desculpa, mas eu tenho medo dos teus olhos...

Abri os olhos e o Cão-Tinhoso estava com os olhos em cima de mim, como se não tivesse percebido o que eu tinha pedido. Tive de desviar a cara depressa e por isso a corda caiume das mãos...

— Ei, o que é que estás para aí a dizer? O quê, já acabaste?

— Quim, a gente pode não matar o cão, eu fico com ele, trato-lhe as feridas e escondo-o para não andar mais pela vila com estas feridas que é um nojo!...

O Quim não queria saber do que eu estava a dizer e, por isso, agarrou-me pela gola da camisa e perguntou-me o que é que eu estava para ali a dizer.

O Cão-Tinhoso tremia, cada vez mais enfiado nas minhas pernas com o rabo a dar e a dar e eu empurrei o Quim para voltar a agarrar a corda no pescoço do cão para os outros não verem.

— O que é que estás a dizer? — Era o Gulamo.

O Cão-Tinhoso olhava-me com força. Os seus olhos azuis não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam cheios de lágrimas que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. Quando eu olhava agora para dentro deles, sentia um peso muito maior do que quando tinha a corda a tremer de tão esticada, com os ossos a querer fugir da minha mão e com os latidos que saíam a chiar, afogados na boca fechada.

Eu tinha uma danada vontade de chorar mas não podia fazer isso com a malta toda a olhar para mim.

O meu braço estava todo molhado pelo sangue das feridas do pescoço do Cão-Tinhoso, mas tinha de me abaixar um pouco mais, só mais um bocadinho, para apanhar a corda.

O Faruk falava muito baixinho e depressa. Devia estar outra vez a olhar para o brilho do cano da espingarda:

— Vamos deixar isto para outro dia, pá... Damos cabo do cão amanhã ou outro dia...

Calou-se mas continuou logo:

— E que já está quase escuro e podíamos ferir alguém sem querer, no escuro com

tantas espingardas...

— Quim, eu não quero dar o primeiro tiro... (Eles queriam que eu desse o primeiro tiro).

— Anda lá, anda lá, não tenhas medo...

— Sabes, Quim, é que eu não quero matar o Cão-Tinhoso... O meu pai é capaz de me bater quando souber... eu não quero, não...

— Vamos, pá. Eu disse-te que só davas o primeiro tiro, e é só isso o que vais fazer. — E que, sabes, pá... O meu pai lá em casa... Eu vou-me embora, ele está à minha espera... Se chego tarde, ele bate-me... Bate-me, Quim, da outra vez bateu-me...

— Vamos, vamos, deixa-te dessas coisas, não sejas medroso... Já viram isto, malta, um de nós a borrar-se todo por causa do cão... E que eu não sei porque é que este tipo anda connosco se não é macho de verdade... Já viram?

— Eu não me estou a borrar todo, Quim, eu só não quero dar o primeiro tiro... E que eu sou um bocado amigo do cão e é chato ser eu a dar o primeiro tiro...

— Isso são desculpas, isso são desculpas... Tu não és macho, como a gente... Maricas! Não tens vergonha? Dá lá o tiro, anda...

— Merda para ti, caramba! — Era o Gulamo — Preto de merda!

— Dispara, pá, não sejas medroso... Até parece que é a primeira vez que agarra numa arma...

— Quim, eu não quero dar o primeiro tiro...

— Se continuas assim a gente depois conta lá na escola que tu tiveste medo de matar o cão, que começaste com cagufas... A gente vai dizer que te borraste todo... A gente vai contar isso, palavra que vai contar...

— Quim, eu não tenho cagufa nem nada, não tenho medo de matar o cão... É só porque o meu pai está à espera lá em casa...

— Se em vez de estares aí a falar tivesses dado o tiro, já estaríamos despachados. Anda lá, não sejas medroso!

— Medroso, me-dro-so! me-dro-so!

— Eu não sou medroso! Já disse, não sou medroso!

— És, és, és... Atira se não és! Atira!

— Atiro, sim, e depois? Eu mando já um tiro no sacana do cão...

— Isso é que é falar!... O Quim abraçou-me.

Eu tinha a arma apontada mas o Cão-Tinhoso fartava-se de dançar no ponto de mira. O Quim não saía do meu lado:

— Não atires a matar, estás a ouvir? Mas se quiseres, podes atirar... Sabes, é só porque tu estavas todo cheio de cagufa e era preciso mostrar à malta que não és maricas. E por isso que tu és o gajo que vai dar o primeiro tiro... Eu se fosse a ti atirava a matar e despachava o gajo logo... Não há azar nenhum nisso, foi o Senhor Duarte que mandou... E assim poupavas o trabalho à malta. E que um tipo chega para matar o cão, e escusávamos de encher o gajo de chumbo, que isso é ser maldoso e se o Padreca souber disso é capaz de andar para aí a dizer que nós somos ordinários. Sabes, Ginho... Eu acho que o Doutor da Veterinária devia ter liquidado o sacana do cão com uma droga qualquer... Eu li numa revista que na América os cães matam-se com drogas... Sim, lá na América, quando um Doutor da Veterinária quer matar um cão que anda lá nas ruas cheio de feridas que é um nojo, dá-lhe uma droga qualquer... Só para mostrar ao Doutor que ele não percebe nada disto a malta devia não matar o cão... Não era por medo nem por nada, mas era para o gajo ver... Ginho, não achas que devia ser assim? Não, não achas? Hem?

— O Quim, pá, não podes conversar mais tarde com esse tipo? — Era o Gulamo.

— Sabes, pá... Eu estava a dizer aqui ao Ginho uma coisa bestial!.. Não era, Ginho? E uma coisa que a malta devia fazer, não era Ginho?

— Está bem, está bem, contas isso depois, agora vai para o teu lugar e deixa o tipo dar o primeiro tiro para a malta atirar também... Ou será que o gajo voltou a ficar com medo de atirar?

— Eu não estou com medo, já disse! — Eu virei-me para o Gulamo — Eu atiro já...

— Está bem, está bem, eu só queria saber... Vamos, Quim, vai para o teu lugar... Ou também estás com medo.

O Quim riu-se como se aquilo fosse uma piada e foi com a arma dele para cima da pedra. Quando lá chegou, gritou para mim:

— Então, atiras ou não?

A minha Ponto 22 de Um Tiro (a que estava com o Faruk) estava com um peso danado, e por isso o Cão-Tinhoso fartava-se de dançar no ponto de mira. Só os olhos dele é que não se mexiam nada e olhavam sempre para mim. Comecei a puxar o gatilho muito devagar.

«Desculpa-me, Cão-Tinhoso, mas não vou atirar a matar»... Eu disse aquilo muito baixinho, e só o Cão-Tinhoso é que ouvia. Eu só havia de dar o primeiro tiro porque a malta queria que fosse eu, mas não havia de matar o Cão-Tinhoso! «E que eu tenho medo, eu tenho medo, Cão-Tinhoso, mas eu vou atirar para a malta não dizer que eu tenho cagufa».

Depois vi que afinal não estava a puxar o gatilho, porque tinha o dedo no guarda-

mato. Comecei a puxar o gatilho devagar para ter tempo de dizer tudo ao Cão-Tinhoso: «Eu não tenho outro remédio, Cão-Tinhoso, eu tenho de atirar... Eu estou cheio de medo, desculpa, Cão-Tinhoso... Deixa-me atirar e não me olhes dessa maneira... Eu estou é com medo, estás a ouvir?... Estou com medo!... Se pudesse, fugia e levava-te comigo. E depois tratava-te e nunca mais aparecias pela vila com essas feridas que é um nojo, mas o Quim...»

A folga do gatilho acabou de repente e o peso da mola era tal, que o Cão-Tinhoso dançava ainda mais sob o ponto de mira da minha arma. Tive de fechar os olhos e era por causa dos olhos do Cão-Tinhoso, que estavam parados e olhavam para mim muito quietos, mesmo quando ele dançava no ponto de mira.

— Vamos, pá, atira lá que nós estamos à espera de ti; mostra que és teso e que podes continuar com a malta!

A mola ia cedendo aos poucos e cada vez estava mais pesada. A tensão iria aumentar até o cão saltar e perfurar a bala. Então não haveria mais resistência e o gatilho viria até ao fim, com o estoire do cartucho na câmara e o ligeiro coice da coronha. Tinha de falar mais depressa para acabar de dizer tudo antes do estoire, e não podia abrir os olhos senão veria os olhos do Cão-Tinhoso e não seria capaz de atirar.

«Não vais sofrer nada, porque o Quim meteu na Calibre 12 mais um cartucho SG, e os outros também vão atirar ao mesmo tempo. Não te vai doer, tu ainda estás a pensar em qualquer coisa e já estás morto e não sentes mais nada, nem as feridas a doer por causa da corda nem nada...»

— Porra, atiras ou não, preto de merda?

«Tu morres e vais para o Céu, direitinho ao Céu... Vais gozar lá no Céu... Mas antes disso eu hei-de enterrar o teu corpo e hei-de pôr uma cruz branca... E tu vais para o limbo...

Sim, antes de ires para o Céu, vais para o limbo, como uma criança pequena... Estás a ouvir, Cão-Tinhoso?»

**A Senhora Professora perguntou se os nossos pais não nos davam educação lá em casa e nós nunca mais falámos sobre o Cão-Tinhoso, mesmo quando estávamos no Sá.**

Logo depois do esteiro ouvi um grito monstro e nada mais. O meu tiro devia ter mgoado muito o Cão-Tinhoso para ele gritar como uma pessoa. Fiquei sem saber o que havia de fazer porque logo depois, o Cão-Tinhoso começou a gemer como uma criança.

Fui afastando as mãos da cara e depois abri os olhos. A Isaura estava agarrada ao Cão-

Tinhoso e era ela quem estava a gemer, mas não sei se não teria sido mesmo o Cão-Tinhoso quem gritara ainda há bocado. A malta estava toda de boca aberta a olhar para aquilo e só se ouvia a Isaura a gemer muito alto e a olhar para todos os lados com os olhos todos saídos e muito agarrada ao Cão-Tinhoso.

O Quim foi o primeiro a falar:

— O que é que esta tipa veio para aqui fazer?

O Gulamo também tinha a voz rouca:

— Se calhar foram os pretos do Costa que lhe disseram...

Os muleques do Costa estavam por detrás da malta, disfarçados no escuro dos troncos das árvores, e com as mãos cruzadas sobre o peito e os olhos todos saídos. Todos eles iam dizendo «Hi!» e «He!», a olhar para a malta. O capataz dos moleques do Costa escondeu-se ainda mais no tronco de uma micaia e falou com os braços a voar para todos os lados:

— A nós não tem culpa! Ele que veio pruguntar, e gente veio com ele para ver jimininu cum cão! A nós não tem culpa, só veio ver matar cão! Não tem culpa!...

— Ah, negros cabrões! — O Quim apontou-lhes a Calibre 12 de Dois Canos.

— Num mata nós, num tira, patrão... Hi! — e desapareceram todos com um cagaçal medonho pelas micaias, a gritar «HÍ!» e «Hi!».

O Quim virou-se para a Isaura, que estava meio escondida no capim e com os olhos todos de fora, a olhar para a malta e a gemer:

— Ó tipinha, não te disseram que nós não queremos fêmea a esta hora? O que é que vieste para aqui fazer? Não queremos gajas a atrapalhar o que nos mandaram fazer, ouviste?

A Isaura não dizia nada e só gemia para a malta.

Ficou tudo calado por um instante e a malta a olhar uns para os outros, sem saber o que fazer.

— Eh, malta, temos de matar o cão... Foi o Senhor Duarte quem mandou... Ele disse que contava connosco... — O Quim já não estava rouco. — Estamos aqui a demorar isto não sei porquê...

— Quem é questá com cagaço? Quem é que se borra nas calças?...

— Eu não!...

— Eu não!...

— Eu não!...

Toda a malta disse eu não e ficaram a olhar para mim a ver o que eu dizia.

— Eu não estou com cagaço, Quim... Eu não me vou borrar nas calças, Quim... — Eu estava a tremer todo quando disse aquilo, mas garanto que não estava com medo nem nada.

Então a gente não tinha vindo para matar o cão que andava todo podre que era um nojo? Foi o Senhor Duarte que disse, e porque é que não havíamos de dar uns tiritos? Eu estava com pena de o matar depois de ele correr uma distância monstra para não morrer por causa da bomba atómica e mais nada.

— Ginho, tira a gaja de cima do cão!

O Quim falava sem olhar para mim.

O Faruk veio buscar a Ponto 22 de Um Tiro, que me tinha caído das mãos quando disparei, e voltou para o lugar dele.

— Então, Ginho, estás com cagaço ou quê?

— Não, Quim, não estou com cagaço, nem nada... Estou só a pensar..

— Pensas depois. Agora vai tirar a gaja do cão.

— O Quim falava sem olhar para mim, só a malta é que não tirava os olhos de cima de mim, para ver se eu tinha cagaço ou não.

— Anda lá depressa, que já está escuro... O Senhor Duarte disse para despacharmos o cão num instante...

A Isaura gemia e olhava para a malta com os olhos todos de fora. Fui andando para onde a Isaura e o Cão-Tínhoso estavam, e ela, quando me via a ir para lá, gemia cada vez mais de alto.

— Isaura, sai daí...

— Tira a gaja, não vês que ela não quer sair?...

— Isaura... A gente quer fazer o que nos mandaram fazer... Sai daí...

— Mas que burro que ele é!... Arranca a tipa, não ouves?

Agarrei-a por debaixo dos braços e ela sacudiu-se toda para que eu a deixasse. Fiz mais força mas ela dobrava as pernas e não ficava de pé. Mas já não lutava como no princípio e só gritava como se eu lhe estivesse a bater.

— Isaura, não vês que foi o Senhor Duarte que mandou?

— O Xangai também queria explicar aquilo à Isaura.

Puxei-a devagarinho e ela largou o pescoço do Cão-- Tínhoso, que ficou a olhar para ela e a ganir com a boca fechada como ainda há pouco.

— Isaura...

O Quim estava em cima da pedra e toda a malta apontava as espingardas para o cão.

— Isaura... — Eu queria dizer-lhe qualquer coisa mas não sabia o quê.

— Ummmm... — O Quim começou a contar.

Todos haviam de atirar ao mesmo tempo e por isso as balas não haviam de ser muito

custosas para o Cão-Tinhoso.

Ele estava ainda a pensar em qualquer coisa e já estava morto.

— Isaura... O Cão-Tinhoso deve já ter visto que os outros cães não querem brincar com ele... Ninguém gosta dele... Eu nunca vi ninguém a passar-lhe a mão pelas costas como se faz com os outros cães...

— Dooooooooiiiiis... (O Quim levou um tempo enorme a dizer dois).

— Ele deve saber que é melhor morrer do que aturar aquilo tudo, os miúdos de primeira classe a atirar-lhe pedras e a fazer rodinhas para lhe chamar Cão-Tinhoso, a Senhora Professora a dizer-lhe suca e o Senhor Administrador a mandar o Doutor da Veterinária matá-lo por ele ter feridas por causa da bomba atómica...

— liiii...

A Isaura gemia e estava toda mole, a não querer andar e com os olhos todos saídos a olhar o Cão-Tinhoso. Eu também tinha pena de ver o Cão-Tinhoso a morrer, mas não adiantava nada levá-lo para casa e tratar-lhe as feridas e fazer uma casinha para ele dormir, porque ele era capaz de não gostar disso. Eu sabia que ele já sabia de muitas coisas para só querer o que qualquer cão podia ter. O Cão-Tinhoso devia estar à espera de qualquer coisa diferente do que os outros cães costumam ter, sempre com os olhos azuis a olhar, mas tão grandes que parecia uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. E mesmo quando olhava para os outros cães, para as árvores, para os carros a passar, para as galinhas do Senhor Professor a debicar no chão por entre as patas dele, para os miúdos de primeira classe a jogar berlindes ou outra coisa qualquer, para o Senhor Administrador e para os outros a jogar à sueca na varanda do Clube aos sábados à tarde, para o Quim a contar coisas na loja do Sá, para a Isaura a dar-lhe o lanche e a falar com ele, sempre quando olhava, estava a pedir qualquer coisa que eu não entendia mas que não devia ser só para lhe tratarem as feridas, para lhe darem de comer ou para lhe fazerem uma casinha.

— TRÊS!

Ficou tudo parado e até a Isaura calou-se e ficou dura.

— Atirem, porra!

— Isaura... — Eu queria dizer-te qualquer coisa, queria dizer-te tudo o que estava a pensar.

— Poça, ninguém atira?

— Hum?... — A Isaura olhava para mim com aqueles olhos todos.

— A gente não pode dar nada ao Cão-Tinhoso... A gente não sabe o que ele quer. Palavra que a gente não sabe...

A Isaura ficou a olhar para mim sem ter compreendido, porque eu falei muito depressa.

— Eu vou contar outra vez até três, mas ai do gajo que não atirar!..

— Isaura!...

— Um... Dói... zi... Três!...

Logo ao primeiro tiro a Isaura agarrou-se-me de tal maneira que caímos, e eu fiquei com tanto medo que lhe gritei: «Tapa-me os ouvidos!» Ela meteu-se toda no meu peito e procurou-me as orelhas com as mãos. Os tiros rebentavam por todos os lados e mesmo com os olhos fechados eu via fogo a saltar dos canos das espingardas. O corpo da Isaura estava duro e estremecia a cada esteiro.

Os tiros rebentavam sem parar, mas quando a Calibre 12 de Dois Canos do Quim disparava, o chão tremia e as árvores faziam «Haa!...» até ao longe. O cão já devia estar morto mas eles continuaram a atirar. Sentia o ar quente como o corpo da Isaura e tinha a boca cheia de pólvora, e isso dava--me uma danada vontade de tossir, mas não conseguia fazer isso porque estava cheio de medo do assobiar das balas que passavam por cima de nós; é que esse assobiar só acabava noutra esteiro, que também não tinha eco porque mesmo antes de a bala acabar de assobiar o mato rebentava com outro esteiro.

Os tiros acabaram de repente e a Isaura ficou como morta, por cima de mim, mas muito rija. Quando ia a sacudi-la, vi por entre o capim o Quim a meter um cartucho na câmara e a fechá-la. O mato todo estava ainda cheio do barulho dos tiros a afastarse de nós, quando do buraco escuro do cano da Calibre 12 brilhou um fogo rápido e quase branco e ao mesmo tempo se ouviu o esteiro. A Isaura deu um berro com toda a força e voltou a enfiar-se pelo meu corpo.

Depois, ao mesmo tempo que o esteiro ia rebentando pelo mato fora, cada vez mais longe, ouviam-se outra voz os gemidos da Isaura. Eu sentia a barriga dela muito quente e suada, toda colada à minha.

— Chega, malta, vamos embora — O Quim estava mais rouco do que ainda há bocado. A nossa volta o capim fazia «ffffff» quando eles andavam.

— Ó pá, quando mandei o SG, o tipo comeu em cheio no peito... Eu vi-o levantar-se todo do chão e a enterrar-se todo no capim... Ainda ressaltou como se fosse de borracha, vocês não viram?

— Eu acertei-lhe no olho esquerdo quando o tipo ainda estava de pé. O focinho até lhe ficou todo para o lado com a força da bala.

— ... E depois meti dois 3As e mandei-os quase ao mesmo tempo para os cornos do

gajo. O tipo deve ter ficado com a cabeça toda rebentada...

— Ó pá, tu com o SG mataste-o logo... A gente atirou para um alvo já morto...

— E depois? O que é que tens com isso?... Eu atiro com o que bem me apetece...

A Isaura gemia para mim e chorava baixinho, sem lhe saírem lágrimas dos olhos. O cabelo dela estava cheio de capim mas só cheirava à pólvora quando se me metia pelo nariz adentro.

— Isaura...

A barriga dela ficou dura, toda colada à minha.

— Vamos embora..

As unhas dela furavam-me o pescoço, mas eu gostava e não me mexia.

— Isaura...

A cara dela estava quente como a barriga.

— Eu só gostava de saber o que é que aqueles dois estão para ali a fazer escondidos no capim há uma data de tempo... — Foi o Quim.

A Isaura levantou-se logo e pôs-se a compor o vestido, toda envergonhada. Depois olhou para mim e fugiu para as árvores. Durante algum tempo ainda ouvimos o barulho do vestido dela a rasgar-se pelas micaias, mas depois ficou tudo em silêncio.

— Vamos embora!...

O Quim veio ter comigo no intervalo do lanche. Eu vi que era ele mesmo sem deixar de olhar para os cães a brincar do outro lado da estrada.

— Ginho...

— Diz.

— Isto é uma chatice...

— É...

Sentou-se nas escadas ao pé do mim e ficou também a olhar para os cães.

— Eles não queriam brincar com o Cão-Tínhoso — apontava para eles — eles não queriam brincar com o CãoTinhoso !...

Falava com muita força e espalhava os braços para todos os lados. — Foste tu que me contaste isso, não foste?..

Os sapatos da Senhora Professora faziam «cóc, cóc, cóc», atrás de nós, mas como eu estava a conversar com o Quim e a olhar para outra coisa, não precisava de me levantar.

— Sabes?... A Isaura foi dizer ao pai que nós...

— O quê?

— Ela pediu ao pai para nos bater...

— Bater?... Porquê?

— Porque nós matamos, o Cão-Tinhoso !

E ria-se com força, todo torcido.

— Não é tramada? E esta, heim?... Bater-nos porque nós matamos o Cão-Tinhoso !...

Depois calou-se. Aí falou a Senhora Professora:

— Meninos, para a aula!

— Ginho... Tu passas-me a prova? — O Quim abraçou-me pelos ombros. — Deixas-me copiar?...

— Ginho... Tu estás zangado comigo? A gente não devia ter liquidado o cão?... Foi o Senhor Duarte que mandou... Tu também estavas lá...

— Eu não estou zangado nem nada...

— Então passas-me os problemas?... Passas-me?.. Eu faço-te o desenho...

— Está bem.

— Meninos! Para a aula! Para a aula, já disse!

E fomos para a aula.

## *Nós choramos pelo Cão Tinhoso*

*Ondjaki*

*Para a Isaura. Para o Luís B. Honwana*

Foi no tempo da oitava classe, na aula de português.

Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa - como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: "Nós matámos o Cão Tinhoso".

Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado.

A camarada professora seleccionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos cinquenta e dois. Eu era o número cinquenta e um. Embora noutras turmas tentassem arranjar alcunhas para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estiga violenta.

Muitos eram nomes de animais: havia o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, a Barata-da-Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela, e o Jacó, que era eu. Deve ser porque eu mesmo falava muito nessa altura. Havia o É-tê, o Agostinho-Neto, a Scubidú e mesmo alguns professores também não escapavam da nossa lista. Por acaso a camarada professora de português era bem porreira e nunca chegámos a lhe alcunhar.

Os outros começaram a ler a parte deles. No início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só introdução. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a maka do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para bondar o Cão Tinhoso. Os miúdos tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal queria dar protecção ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha feridas penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.

Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto

era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda hora a olhar as cuecas das meninas "entaladas na gaveta", queremos beijos na boca mais demorados e na dança de slow ficamos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto.

Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso.

O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola Mutu Ya Kevela, no ano de mil novecentos e noventa: quando a Scubidú leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros, começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava.

O céu ficou carregado de nuvens escurecidas. Olhei lá para fora à espera de uma trovoadas que trouxesse uma chuva de meia-hora. Mas nada.

Na terceira parte até a camarada professora começou a engolir cuspe seco na garganta bonita que ela tinha, os rapazes mexeram os pés com nervoso miudinho, algumas meninas começaram a ficar de olhos molhados. O Olavo avisou: "quem chorar é maricas então!" e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido.

Um silêncio muito estranho invadiu a sala quando o Cabrito se sentou. A camarada professora não disse nada. Ficou a olhar para mim. Respirei fundo.

Levantei-me e toda a turma estava também com os olhos pendurados em mim. Uns tinham-se virado para trás para ver bem a minha cara, outros fungavam do nariz tipo constipação de cacimbo. A Aina e a Rafaela que eram muito branquinhas estavam com as bochechas todas vermelhas e os olhos também, o Olavo ameaçou-me devagar com o dedo dele a apontar para mim. Engoli também um cuspe seco porque eu já tinha aprendido há muito tempo a ler um parágrafo depressa antes de o ler em voz alta: era aquela parte do texto em que os miúdos já não têm pena do Cão Tinhoso e querem lhe matar a qualquer momento. Mas o Ginho não queria. A Isaura não queria.

A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. Aliás, ela já tinha dito, ao me escolher para ser o último a fechar o texto, e eu estava vaidoso dessa escolha, o último normalmente era o que lia já mesmo bem. Mas naquele dia, com aquele texto, ela não sabia que em vez de me estar a premiar, estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar.

- Camarada professora - interrompi numa dificuldade de falar. - Não tocou para a saída?

Ela mandou-me continuar. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que estar atento ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou.

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.

Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro.

Olhei as nuvens.

Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.