



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

MARIA APARECIDA SARAIVA MAGALHÃES DE SOUSA

**OS *CONTOS DO NASCER DA TERRA*, DE MIA COUTO, NAS AULAS DE
LITERATURA DO ENSINO MÉDIO: formando leitores críticos acerca das relações
étnico-raciais.**

JOÃO PESSOA – PB
2014

MARIA APARECIDA SARAIVA MAGALHÃES DE SOUSA

OS *CONTOS DO NASCER DA TERRA*, DE MIA COUTO, NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO: formando leitores críticos acerca das relações étnico-raciais.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^a Dr^a Giuliana Dias Vieira

JOÃO PESSOA – PB
2014

S729c Sousa, Maria Aparecida Saraiva Magalhães de
Os Contos do nascer da Terra, de Mia Couto, nas aulas de
Literatura do Ensino Médio [manuscrito] : formando leitores
críticos acerca das relações étnico-raciais / Maria Aparecida
Saraiva Magalhães de Sousa. - 2014.
55 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Giuliana Dias Vieira,
Departamento de Relações Internacionais".

1. Formação de Leitores. 2. Relações Étnico Raciais. 3.
Contos. I. Título.

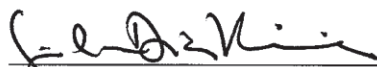
21. ed. CDD 372.4

MARIA APARECIDA SARAIVA MAGALHÃES DE SOUSA

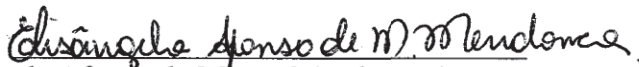
**OS *CONTOS DO NASCER DA TERRA*, DE MIA COUTO, NAS AULAS DE
LITERATURA DO ENSINO MÉDIO: formando leitores críticos acerca das relações
étnico-raciais.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.


Aprovada em: 17 / 05 / 2014.



Prof. Dra. Giuliana Dias Vieira / UEPB
Orientadora



Prof. Elisângela Afonso de Moura Mendonça / UEPB
Examinadora



Prof. Jacqueline Echeverria Barroncos / UEPB
Examinadora

DEDICATÓRIA

À minha família: mãe, irmãos, esposo e filhos, por respeitarem e suportarem os necessários momentos de isolamento e de entrega aos estudos.

AGRADECIMENTOS

À minha irmã Marluce Moreno de Magalhães e meu esposo Jó Ramalho de Sousa, pois sem seu apoio incondicional não teria sido possível a concretização desse sonho.

Ao Governador do Estado da Paraíba Ricardo Coutinho pelo compromisso em promover possibilidades de avanços na formação dos profissionais da educação.

À Coordenação do curso de Especialização por sua dedicação e profissionalismo.

À professora Giuliana Dias Vieira pelas sugestões e palavras de estímulo ao longo dessa orientação.

Aos demais professores do Curso de Especialização da UEPB que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

*Quem vai além da superfície das coisas, não obstante possa
cometer equívocos, ainda assim ilumina o caminho para os
outros e pode, eventualmente, até mesmo tornar seus erros úteis
à causa da verdade.*

(Edmund Burke)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar os desafios enfrentados pelos professores para formação de leitores literários críticos acerca das relações étnico-raciais no ensino médio, bem como para a inserção da temática africana e afro-brasileira no currículo escolar por via da literatura. Dessa forma, realizamos o estudo dos contos “O não desaparecimento de Maria Sombrinha”, “A filha da solidão” e “A última chuva do prisioneiro”, integrantes do primeiro volume de *Contos do nascer da Terra*, do escritor moçambicano Mia Couto, com o intuito de mostrar as possibilidades oferecidas pela literatura pós-colonial africana de língua portuguesa para uma prática efetiva da Lei 10.639/2003 nas aulas de Literatura do Ensino Médio. Tomamos como base os recentes estudos acerca da formação de leitores no Ensino Médio, bem como os pressupostos teóricos que fundamentam a crítica literária na contemporaneidade, como é o caso dos estudos pós-coloniais, da crítica biográfica e das teorias que contemplam as narrativas da memória.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores. Relações étnico-raciais. Lei 10.639/ 2003. Contos. Mia Couto.

ABSTRACT

This work aims to identify the challenges faced by teachers in order to form critical literary readers in ethnic -racial relations in high school as well as for the integration of African theme and Afro - Brazilian in school curriculum through literature. Therefore, we accomplished the study of short stories “O não desaparecimento de Maria Sombrinha”, “A filha da solidão” and “A última chuva do prisioneiro”, parts of the first volume of *Contos do Nascer da Terra*, from the Mozambican writer Mia Couto, in order to show the possibilities offered by postcolonial African literature of Portuguese language for effective practice of Law 10.639/2003 in literature classes of high school. We considered the recent studies about formation of readers in high school, as well as the theoretical assumptions which underlie the contemporary literary criticism, as it happens in the post-colonial studies, the biographical critical and the theories that behold the narratives of memory.

KEYWORDS: Formation of readers. Ethnic-racial relations. Law 10.639 / 2003. Tales. Mia Couto .

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO: uma leitura do conto “O não desaparecimento de Maria Sombrinha”, de Mia Couto.....	12
1.1 A formação de leitores no ensino médio: novos tempos exigem novos olhares.....	14
1.2 Um panorama do ensino médio: conhecer para compreender	19
1.3 A leitura literária como objeto de ensino da literatura: uma reflexão sobre os avanços	23
CAPÍTULO 2 - A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: possibilidade de reflexão..	26
2.1 Breve histórico do surgimento das literaturas e dos estudos pós-coloniais	29
2.2 O horror colonial e as relações étnico-raciais	32
2.3 A memória do horror narrando a história africana	35
CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS	44
ANEXO A - Lei nº 10.639/2003	48
ANEXO B - CONTO: “O não desaparecimento de Maria Sombrinha”.....	49
ANEXO C - CONTO: “A filha da solidão”.....	51
ANEXO D - CONTO: “A última chuva do prisioneiro”	54

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce da necessidade de busca por um embasamento teórico capaz de possibilitar ações que venham a atender à demanda por práticas educacionais que contribuam no combate ao racismo na sociedade brasileira e, conseqüentemente, para a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais.

Considerando que a Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da História e Cultura. Afro-brasileira e Africana na disciplina de Literatura Brasileira na Educação Básica e que a finalidade de qualquer ensino de literatura é formar leitores literários, objetivamos identificar os desafios enfrentados pelos professores tanto com a formação de leitores críticos, quanto para a inserção dessa temática no currículo escolar por via de textos literários canônicos. Procuramos ressaltar a importância de se analisar as possibilidades oferecidas pela literatura africana de língua portuguesa em tal intento, já que esta tem como eixo temático as questões próprias dos espaços periféricos e marginalizados, e que, acreditamos, evidenciam as relações culturais estabelecidas ao longo dos séculos entre o nosso país e o continente africano. Relações nascidas sob o horror da escravidão e que fazem parte de nossa formação, como marca de nossa identidade, embora as produções literárias brasileiras ocidentalizadas tenham insistido em tentar apagar ou, no mínimo, minimizar ao longo dos tempos. Daí a importância de desenvolver ações que levem a uma prática pedagógica capaz de evitar que as questões acerca dessas relações se esgotem nos limites dos discursos bem intencionados.

Selecionamos para objeto de análise literária ao longo do trabalho os contos “O não desaparecimento de Maria Sombrinha”, “A filha da solidão” e “A última chuva do prisioneiro”, integrantes do primeiro volume de *Contos do nascer da Terra*,¹ do escritor moçambicano Mia Couto, por considerarmos que neles encontramos elementos que sintetizam a essência de sua obra e que estes servem como uma espécie de *protótipo*, um exemplo típico daquilo que buscamos evidenciar sobre as produções literárias africanas de língua portuguesa em suas possibilidades práticas para um exercício de reflexão acerca das relações étnico-raciais, bem como para compreensão da História da África e, conseqüentemente, a história e cultura dos afrodescendentes, por via da leitura literária.

¹ A obra teve quatro edições lançadas em 1997, esgotadas no Brasil, e uma lançada em 2006. A cada edição alguns contos são mantidos e outros inéditos são lançados. O primeiro volume possui um total de dezessete contos.

No primeiro capítulo, buscamos refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores para despertar o gosto pela leitura literária e para formação de leitores críticos no ensino médio, bem como conhecer os avanços teóricos que tem possibilitado mudanças metodológicas no ensino da literatura. Em meio a essas reflexões, realizamos a leitura do conto “O não desaparecimento de Maria Sombrinha”, com o intuito de perceber que a temática e o trabalho artístico que o autor realiza com a linguagem podem significar possibilidades tanto no sentido de despertar o gosto pela leitura, quanto de desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais.

No segundo capítulo, realizamos um estudo do conceito de horror originado da exploração colonial, por meio da leitura do conto “A filha da solidão”, por considerarmos que este seja um exemplo típico das produções literárias africanas pós-coloniais que têm como eixo temático as questões próprias dos espaços periféricos e marginalizados, e que, acreditamos, evidenciam as relações culturais estabelecidas ao longo dos séculos entre o nosso país e o continente africano. Fechamos o capítulo com a análise do conto “A última chuva do prisioneiro”, propondo uma reflexão com o intuito de compreender como o horror relacionado à exploração colonial é uma experiência que inevitavelmente marca a memória e a história daqueles que a testemunham.

A opção de desenvolver essa temática a partir da obra de Mia Couto é relevante dada sua expressividade no cenário da produção literária contemporânea, que se dá tanto pela rara beleza da prosa poética com que constrói seus textos, quanto pelo comprometimento que tem com suas origens. Consideramos que, por meio da presença de personagens que retratam a fragmentada sociedade africana / moçambicana do período pós-colonização, as narrativas do livro de *Contos do Nascer da Terra* têm a capacidade de causar nos jovens leitores brasileiros o abalo que pode levá-los a refletir sobre o horror sofrido pelos povos africanos a partir do processo de dominação colonial, bem como por todos aqueles que passam experiência de situações de marginalização, já que o autor coloca aqueles que estão à margem da sociedade em destaque, conferindo-lhes a dignidade perdida ao longo da história.

CAPÍTULO 1

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO: uma leitura do conto “O não desaparecimento de Maria Sombrinha”, de Mia Couto

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler, não tem nada a ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

(Paulo Freire, 1996, p. 14)

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores para a formação de leitores literários no ensino médio, tomando como base os avanços teóricos que configuram um novo quadro para a reflexão sobre o ensino da literatura. Acreditamos que somente colocando em prática o que as recentes pesquisas preveem para esse ensino, ou seja, somente construindo um sujeito leitor “responsável e crítico” (ROUXEL, 2013, p.20), sensível e aberto aos outros e ao mundo é possível cumprir o que prevê a Lei nº 10.639/2003 (ANEXO A) na disciplina de Literatura Brasileira. Um sujeito capaz de perceber, por via do poético e do maravilhoso, o horror da exploração colonial sofrido pelos povos africanos e que é tão bem retratado nas narrativas do escritor moçambicano Mia Couto.²

Para melhor ilustrar este estudo acerca da formação do leitor e da importância da leitura literária como base do ensino da disciplina de Literatura, começamos pelo princípio, ou seja, pelo início do conto “O não desaparecimento de Maria Sombrinha” (ANEXO B), que é o primeiro conto, do primeiro volume, da série de quatro volumes de livros de *Contos do nascer da Terra*, publicados pelo escritor moçambicano Mia Couto, em 1997, para observarmos de que forma encontramos, nele, o horror que “[...] não pode ser silenciado; ele deve ser dito e (com) partilhado, a fim de que a mentalidade do homem não padeça do individualismo que cada vez mais nos assombra” (SANTOS, 2008, p. 10).

² Mia Couto ou António Emílio Leite Couto, nascido em 5 de julho de 1955, na cidade de Beira em Moçambique. De descendência portuguesa, ao longo da vida, o autor testemunhou os horrores da exploração colonial em África e foi participante ativo das lutas pela libertação de Moçambique. Em 1974 abandonou o curso de Medicina para se dedicar às atividades políticas. Exerceu por 11 anos um ‘jornalismo engajado, a serviço da revolução’. Foi diretor da Agência de Informação de Moçambique de 1981 a 1985. Em 1989, abandonou a carreira jornalística e concluiu o curso de Biologia, ocupação que exerce até hoje. Sua produção intelectual abrange poemas, contos, histórias para crianças, crônicas de jornal e textos críticos. Seus livros foram traduzidos para várias línguas e receberam inúmeros prêmios em diversos países.

Afinal, quantos lados têm o mundo no parecer dos olhos do camaleão?

Já muita coisa foi vista neste mundo. Mas nunca se encontrou nada mais triste que caixão pequenino. Pense-se, antemanualmente, que esta estória arrisca conter morte de criança. Veremos a verdade dessa tristeza. Como diz o camaleão – em frente para apanhar o que ficou para trás (COUTO, 1997, p. 3)

Em meio às divagações e aos questionamentos de um narrador que, de certa forma, transmite a ideologia do autor tem início a história que mostra como este se apropria com maestria dos elementos que compõem a narrativa, como é o caso das inúmeras possibilidades oferecidas pela categoria do narrador, e que podem servir de objeto de estudo nas aulas de Literatura. O destaque para a figura do narrador, já de início, ocorre por considerarmos ser esta uma categoria de fundamental importância na construção narrativa coutista e uma peça chave no poder de fascínio que sua prosa poética, de rara beleza, exerce sobre o leitor, como poderemos constatar ao longo do presente estudo.

Falamos em prosa poética, porque Mia Couto trata de temas difíceis, cruéis, como expressar o absurdo da violência contida na morte prematura de crianças (moçambicanas, mas poderiam ser brasileiras) sem perder a poesia. Isso se torna possível por meio do trabalho cuidadoso e artístico que realiza com a linguagem, podendo mesmo se considerar que seja esta a grande personagem, a protagonista, de suas obras. Imagens poéticas são construídas diante de um leitor chocado com o horror, mas perplexo, fascinado pela tessitura poética que o autor consegue fazer do trauma das guerras, dos traumas humanos e sociais de um país devastado pela exploração colonial e pelas lutas de descolonização.³ Esses textos chegam até nós pelos mais diversos tipos de narrador, numa postura de quem é conhecedor das diversas instâncias que compõem o universo diegético / a história a ser narrada, “[...] cuja natureza ficcional não impede o estabelecimento de conexões de vária ordem com o mundo real” (REIS, 1999, p. 358).

Após essa breve introdução sobre o que se espera do ensino da literatura e das observações iniciais acerca da poética e da linguagem utilizada por Mia Couto, em especial, nos *Contos do nascer da Terra*, objeto da presente pesquisa, procuraremos, ao longo deste capítulo, refletir sobre dilemas e desafios enfrentados pelos professores na formação de leitores; compreender como se estrutura o ensino médio para que, a partir daí, conhecendo

³ País localizado na costa oriental da África Austral. A ocupação portuguesa em Moçambique teve início no século XVI (1506) e, embora tendo resistido desde o início à exploração e à dominação, somente em 25 de junho de 1975, devastado pelas lutas de descolonização, o país conseguiu conquistar a independência.

melhor, possamos identificar o que pode, precisa e tem sido feito, ou seja, quais os avanços para tornar a leitura literária objeto do ensino de literatura. Entremado a esse estudo daremos continuidade à leitura do conto em questão, como forma prática de reflexão sobre a temática abordada.

1.1 A formação de leitores no ensino médio: novos tempos exigem novos olhares

Os dilemas enfrentados pelos professores para a formação de leitores no ensino médio são inúmeros, seja nas aulas de Língua Portuguesa, quando esta incorpora o ensino de literatura, opção feita por muitos estabelecimentos de ensino em resposta às orientações dos PCNEM,⁴ seja nas aulas de Literatura, quando esta se constitui como disciplina autônoma. Com base nas experiências de sala de aula, podemos afirmar que ao perder o espaço como disciplina autônoma, a disciplina de Literatura acaba por enfrentar uma luta desleal com o ensino da gramática normativa (tão apreciada e valorizada por muitos educadores da área) nas aulas de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, perdendo espaço que poderia ser reservado à leitura literária. Também as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, já na “Introdução” apontam para uma preocupação com essa questão, para alívio dos que comungam desse pensamento:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. [...] Na defesa, pois, da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN (BRASIL, 2006, p. 49-50).

⁴ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase em literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos reproduziram essa divisão e muitas escolas ainda mantêm professores especialistas para cada tema, com aulas específicas, como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Já a LDB nº 9.394/96 delimita a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, favorecendo o ensino/aprendizagem da língua materna na disciplina de Língua Portuguesa ou Português de forma interdisciplinar, apontando para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade (2000, p. 16).

Partimos da assertiva de Rildo Cosson, no Prefácio à obra *Práticas de língua e literatura no ensino médio: olhares diversos, múltiplas propostas* (2012, p. 16), de que é preciso construir “um novo ensino médio na área de língua e literatura”, por acreditarmos que novas práticas pedagógicas são necessárias para atender as demandas sociais da contemporaneidade. Para o crítico uruguaio Hugo Achugar não se pode perder de vista a mudança na regra do jogo. Alguns segmentos da sociedade que antes eram considerados excluídos são hoje os “novos atores sociais”, que necessitam reconstruir uma história própria esquecida pelo discurso da comunidade hegemônica: as mulheres, os *gays*, os agrupamentos étnicos e religiosos, sem deixar de mencionar as mobilizações dos sem-teto ou o novo papel protagonista da terceira idade. Mudanças que ocorreram não só no campo das imagens, mas também nos campos político e econômico, as quais nos fazem pensar que estamos vivendo um tempo de “mutação civilizatória” (ACHUGAR, 2006, p. 154). Para o crítico todos nós estamos inseridos nesse processo de mutação, o que gera a angústia de não saber para onde vamos, qual a direção a ser tomada. São mudanças que tanto podem provocar entusiasmo quanto incertezas. Em suma, vivemos no “paradoxo e na perplexidade”, em meio a questões que têm relação com a tensão entre globalização e regionalização, homogeneidade e heterogeneidade. E a forma de resistência à globalização ou à homogeneização que, segundo Achugar (2006, p. 155), não são a mesma coisa, mas mantêm contato, consiste precisamente em afirmar a multiplicidade, a heterogeneidade e a diversidade.

Nesse sentido, vale ressaltar que consideramos que o horror, que está presente na obra de Mia Couto por meio de fragmentos de tragédias humanas, mostradas nos contos, “[...] serve a dois propósitos básicos: como parte formativa da biografia coletiva do homem e como elemento assimilado por uma identidade coletiva humana” (SANTOS, 2008, p. 9-10). Acreditamos que tal característica de sua obra é própria da contemporaneidade, pois revela a sua não-aceitação do presente do seu tempo ao colocar aqueles que estão à margem da sociedade em destaque, conferindo-lhes a dignidade perdida ao longo da história. Segundo Agamben (2009, p. 62), “[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”. Para aqueles que experimentam a contemporaneidade, todos os tempos são obscuros. O autor afirma, ainda, que “[...] contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (AGAMBEN, 2009, p. 62-63).

Em meio a essas constatações, é possível perceber a urgência em se pensar um novo olhar para o ensino de literatura, já que, de acordo com Paulo Freire (1996, p. 14), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. É o que acontece em se tratando da inserção

da temática africana e das discussões acerca das relações étnico-raciais de aulas de Literatura Brasileira, somente com disposição para enfrentar os desafios de se formar leitores literários em meio ao apelo das novas tecnologias, com seu acelerado refinamento e a inegável adesão dos jovens a sua rapidez e praticidade. Há, ainda, o discurso dominante nas escolas públicas⁵ do país a fora, que insiste em tentar convencer de que o ensino de leitura é limitado devido ao que Rildo Cosson (2012, p. 12) chama de “contexto desfavorecido”. E é com a convicção de que “mudar é difícil mas é possível” que conseguiremos programar nossa ação político-pedagógica. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 31), independente de com qual projeto nos comprometemos, se de alfabetização de adultos ou de crianças, de ação sanitária, de formação de mão de obra técnica ou, como no nosso caso, com a formação de leitores literários nas escolas públicas, o êxito dos educadores reside, especialmente, na “certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade.” Um saber que é comprovado pela História, pelas experiências de homens de mulheres comprometidos com a educação nesse país, um saber que, na prática, abre caminho para que outros saberes indispensáveis se constituam por meio da ação efetiva.

Essa postura de comprometimento com as minorias / as margens é importante porque, conforme afirma Homi Bhabha, toda uma gama de teorias críticas contemporâneas apontam para o fato de que “[...] nossas lições mais duradoras de vida e pensamento nos são transmitidas por aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento”. É cada vez mais evidente que a “[...] experiência afetiva da marginalidade social – como ela emerge em formas culturais não-canônicas – transforma nossas estratégias críticas” (BHABHA, 1998, p. 240).

E é partindo dessa observação de Bhabha e do princípio de que “a experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem e da vontade punitiva de Deus” (FREIRE, 1996, 31), que daremos continuidade à leitura do conto, que narra a história da família de Maria Sombrinha. O narrador intruso, de forma irônica e bem humorada, após as divagações que pudemos presenciar no início deste capítulo, inicia a clássica tragédia dos nossos dias.⁶ Vejamos como tem início tal narrativa:

⁵ Vale ressaltar que as considerações feitas ao longo deste trabalho às experiências vividas pelos professores das escolas públicas, têm a ver com a opção por exercer minha prática pedagógica apenas nestes estabelecimentos de ensino. Mais especificamente, nas escolas estaduais de ensino médio, inicialmente, no Estado do Mato Grosso do Sul, de onde provém minha formação acadêmica, e, atualmente, no Estado da Paraíba, pela decisão de dar continuidade à atuação como professora em meu Estado de origem.

⁶ O que para Genette (1995, p. 244) seria simplesmente um narrador heterodiegético, ou seja, que não participa da história narrada, na tipologia de Norman Friedman é denominado de “autor onisciente intruso”. Trata-se de um narrador que tem a liberdade de narrar à vontade, tendo como característica básica a “intrusão”,

Deu-se o caso numa família pobre, tão pobre que nem tinha doenças. Dessas em que se morre mesmo saudável. Não sendo pois espantável que esta narração acabe em luto. Em todo o mundo, os pobres têm essa estranha mania de morrerem muito. Um dos mistérios dos lares famintos é falecerem tantos parentes e a família aumentar cada vez mais. Adiante, diria o camaleonino réptil. [...] (COUTO, 1997, p. 3)

A história da família de Sombrinha é também a história de tantas famílias de países que, como Moçambique, foram massacrados pela ganância e pelo desejo do poder colonial, podendo estar bem próximas de nós, nas famílias brasileiras massacradas pela corrupção, originada também na ganância, talvez, ainda, consequência da exploração colonial, da qual também somos vítimas / frutos, mesmo que tendo conquistado a independência (será?) há quase duzentos anos. Ao tornar conhecidas essas histórias, nós educadores estaremos lutando contra essa violência, e, de certa forma, seguindo o exemplo e o pensamento de Paulo Freire, quando afirma:

[...] tenho, enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá a eficácia. É que o saber de que falei - mudar é difícil mas é possível -, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia. Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita? Por outro lado, como trabalhar não importa em que campo, no da alfabetização, no da produção econômica em projetos cooperativos, no da evangelização, ou no da saúde sem ir conhecendo as manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência? (1996, p. 31-32).

Como ensinar sobre História da África e dos Africanos nas aulas de Literatura sem um currículo que contemple textos literários que contem essa história? Como falar em Cultura Afro-Brasileira sem procurar conhecer para valorizar tal cultura? Como explorar essas temáticas contando unicamente com a ferramenta pedagógica do livro didático, se esses privilegiam as produções canônicas, produções estas que valorizam e destacam a História dos vencedores? Em meio a tantos questionamentos, vale “seguir em frente” - como sugere o camaleonino réptil da narrativa coutista - na tentativa de compreender a configuração do ensino médio e, conseqüentemente, da formação de leitores.

na forma de “[...] comentários sobre a vida, os costumes, os caracteres, a moral, que podem ou não estar entrosados com a história narrada” (*apud* LEITE, 1993, p. 26-27).

Levando em consideração as orientações presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do ensino médio para o ensino de Língua Portuguesa, essa etapa do ensino deve desenvolver nos alunos um potencial de criticidade, capacitando-o como leitor efetivo dos mais diversos gêneros textuais, entre eles os literários. As questões que se colocam, já de início, são: o ensino fundamental tem dado conta de formar alunos com o domínio pleno da leitura, como prevê a LDB? ⁷ Há no ensino médio as condições necessárias para a formação de leitores críticos? Ou seja, se trouxermos para essa reflexão a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vigotski, ⁸ podemos considerar que, como pressupõe os PCNEM, ao chegarem ao ensino médio o “desenvolvimento real” dos alunos é de sujeitos leitores, capazes de - por meio do contato com os diversos gêneros textuais, da interação com os demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e da mediação dos professores - serem levados a um “desenvolvimento potencial” de sujeitos / leitores críticos, ⁹ ou, estendendo um pouco mais esta linha de raciocínio, capazes de chegarem a um desenvolvimento que os levem a reflexões acerca das relações étnico-raciais por meio da literatura?

São inquietações como essas que nos movem a desenvolver este trabalho. Inquietações que surgem das experiências diárias em sala de aula e que nos levam a acreditar na necessária articulação entre ensino e pesquisa; por acreditar que o professor deve ser antes de tudo pesquisador / reflexivo; por considerar, assim como Marília G. Miranda (2000, p. 9 *apud* ANDRÉ, 2001, p. 15), que “sem teoria não há emancipação”.

1.2 Um panorama do ensino médio: conhecer para compreender

⁷ Artigo 32º, parágrafo I, Lei 9.394, de Diretrizes de Bases da Educação.

⁸ Em seu livro *A Formação social da Mente*, no capítulo que trata das “Implicações educacionais”, o psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski analisa as concepções teóricas existentes até então sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em crianças em idade escolar; determina pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o primeiro seria o “nível de desenvolvimento real”, que é aquele determinado por aquilo que a criança consegue fazer sozinha, seria o ciclo de desenvolvimento “completado”, e que era o único nível mental da criança levado em consideração pelos teóricos da época, já que aquilo que a criança conseguia fazer com a ajuda de outros não era considerado como indicativo mental para eles. O segundo nível determinado por Vigotski é o “nível de desenvolvimento potencial”, determinado através da solução de problemas com a mediação ou a ajuda de outra pessoa. A distância entre esses dois níveis é a chamada “Zona de Desenvolvimento Proximal” (1998, p. 111).

⁹ O Art. 35 da LDB aponta como finalidades atribuídas ao Ensino Médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual, e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (OCEM, BRASIL, 2006, p. 7).

De acordo com Rildo Cosson (2012, p. 7-8), o ensino médio “oscila entre fins e meios” e é questionado em sua “identidade pedagógica”, no entanto, essa modalidade de ensino possui dois traços que se repetem apesar da aparente instabilidade. Primeiro a ampliação do leque de conhecimento oferecido aos alunos, que resulta no desdobramento das áreas de conhecimento que ganham espaços específicos. É o que acontece com a Literatura que se separa da Língua Portuguesa, adquirindo, segundo Cosson, mais ou menos a “conformação da academia”, já que acompanham a grade curricular que é objeto do exame vestibular das Universidades. O segundo traço é a sistematização dos conhecimentos, numa tentativa de seguir o modelo da enciclopédia, proporcionando uma visão panorâmica do saber. De acordo com o caráter dos cursos, se acadêmicos ou profissionalizantes, esses dois “traços antitéticos” que perpassam os diferentes currículos do ensino médio vão sendo conciliados e atualizados.

No caso da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira, havia uma acomodação baseada na tradição do ensino dessas disciplinas que é anterior à instituição do ensino médio. Dessa forma, na Língua Portuguesa, buscava-se sistematizar os quatro domínios tradicionais da gramática normativa (fonética, morfologia, sintaxe e semântica) já estudados no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se reforçavam os modos de escrita narrativo, dissertativo e descritivo em aulas de redação. Na Literatura Brasileira, por sua vez, os estilos de época da história da literatura eram (e ainda são) ensinados com excertos de obras e biografias dos autores (COSSON, 2012, p. 8-9).

Essa maneira de organização curricular, que norteava também o ensino superior, acabou por desencadear aquilo que se pode chamar de “sensação de crise” no ensino de língua materna, bem como no campo da literatura. Novas propostas pedagógicas baseadas no sociointeracionismo¹⁰ e que nortearam as orientações dos PCN da área apresentaram um novo paradigma, outra maneira de pensar o ensino de literatura. Passou-se a questionar o caráter ideológico do cânone e as dificuldades apresentadas pelos alunos para ler e apreciar os textos clássicos. A partir de uma visão plural da prática pedagógica essa novas propostas “desorganizam” tanto os conteúdos quanto as formas usuais de ensinar Literatura no ensino médio. Acreditamos que seja nesse espaço aberto por essa desorganização curricular que o professor, preocupado em rever a sua prática em sala de aula, precisa aproveitar para inserir as produções contemporâneas que tentam responder às questões relacionadas à diversidade étnico-racial, como é o caso da literatura africana de língua portuguesa.

¹⁰ Idealizado por Lev Vigotski e Henri Wallon, o sociointeracionismo é uma concepção teórica segundo a qual o processo de aprendizagem se dá pela relação do aprendiz com o meio. Seja o ambiente familiar e social, professores, colegas ou o próprio conteúdo.

Quanto às condições em que os alunos chegam ao ensino médio em termos de leitura, vale trazer para essa discussão os dados do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que revelam que os alunos estão completando a 4ª série (5º ano) sem condições de interpretar textos simples. Em suma, os alunos terminam a primeira etapa do ensino fundamental alfabetizados, mas não letrados. Com relação à média dos alunos da segunda etapa / fase do ensino fundamental (que concluem o 9º ano), o panorama não é diferente, como mostra o relatório da série histórica do SAEB (BRASIL, 2007) referente ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa de 1995 a 2005. Um paradoxo se considerarmos que a LDB determina como um dos objetivos do ensino fundamental o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura[...]”¹¹

No entanto, conforme observa Dell’Isola em seu texto “Leitura na berlinda” (2012, p. 21), embora os resultados dos estudantes brasileiros nas avaliações do SAEB deixe a desejar, já que o trabalho sistemático com a leitura é relativamente recente, “percebe-se um gradativo avanço em direção à universalização do letramento escolar, do acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e escrita.”

Problema mais evidente e prejudicial para formação de leitores se dá não apenas no que diz respeito à compreensão e interpretação de textos, mas, principalmente, no que diz respeito ao gosto pela leitura, à compreensão, por partes dos jovens, das possibilidades oferecidas por essa prática para sua formação, não só acadêmica, mas para a vida. “Não gosto de ler!” É a frase recorrente nas salas de aula do ensino médio. Uma verdadeira aversão ao ato de ler é demonstrada por grande parte dos alunos. Diante de tal situação surge um questionamento para o qual a resposta não é difícil de ser dada por aqueles que se esforçam para reverter esse quadro: qual abordagem - com um potencial tão grande de afastá-los da prática e, conseqüentemente, do hábito da leitura - tem sido utilizada para colocá-los em contato com textos literários ou não?

As aulas de leitura têm sido efetivamente aulas em que os alunos desenvolvem habilidades para ler melhor, ou até que ponto os alunos estão apenas respondendo individualmente a questões, que depois são consideradas certas ou erradas numa correção coletiva? Ensina-se mesmo a ler em todos os anos de escolaridade do aluno ou depois das séries de alfabetização, e, principalmente, no ensino médio, mais se avalia a leitura do que se ensina a ler? (CAFIERO; DIAS, 2012, p. 44)

¹¹ Artigo 32º, parágrafo I, Lei 9.394/96 de Diretrizes de Bases da Educação.

Para tentar reverter esse quadro, os professores precisam desenvolver uma metodologia que leve seus alunos a construírem um novo olhar para a prática da leitura. Desde a escolha dos textos literários aos quais serão apresentados quando iniciam os estudos sobre o conceito de literatura, até a forma como desenvolver essa leitura, fazendo-os apreciar os textos sem os costumeiros questionários que os seguem nos livros didáticos. Conforme observam Delaine Cafiero e Marcelo Cafiero Dias em seu texto “Ensinar a ler no ensino médio: estratégias de leitura, diversidade de gêneros e abordagem de textos literários” (2012, p. 47), é preciso compreender a leitura tanto como um “ato social”, em que num contexto concreto de comunicação leitor e autor participam de um processo de interação, quanto como um “processo cognitivo ativo” de construção de sentidos com base em nossas experiências e conhecimentos prévios. Nesse sentido, por se tratar de um processo, a leitura precisa ser ensinada. É preciso ampliar as capacidades de leitura do sujeito leitor, desenvolvendo estratégias que despertem seu interesse e curiosidade, mobilizando seus conhecimentos. Não se pode simplesmente entregar um texto ao aluno e mandar o aluno ler, ou, o que é pior mandar abrir o livro didático e copiar o que está lá. As aulas de leitura precisam ser aulas de produção de sentido. “Nelas, o aluno precisa fazer perguntas, levantar hipóteses, confrontar sentidos, contar sobre o que leu e não apenas fazer questionamentos de perguntas e respostas de localização de informação.”

Como pudemos ver, somente com boas escolhas, livres das amarras de metodologias de ensino ultrapassadas, e com uma verdadeira assepsia de tudo que possa transformar o ato de ler num fardo a ser carregado, podemos despertar o gosto, o prazer, o brilho no olhar, o encantamento, o arrebatamento, a inquietação e a percepção de que diante da literatura se está diante de uma expressão artística. Desse modo,

[...] quando se busca a formação do leitor literário, é importante conceber um trabalho que proporcione ao aluno-leitor a compreensão da literatura como arte acessível, como parte de seu mundo, como fonte de cultura e de prazer estético. Assim, o trabalho com a literatura tem de passar, necessariamente pela leitura de textos literários. Esse tipo de leitura é uma porta aberta para ressignificações, associações, transformações. Lidar com a literatura na sala de aula implica promover um encontro especial com a leitura do texto literário, de modo que o aluno descubra as múltiplas faces da linguagem e se torne, essencialmente, um leitor literário (CAFIERO; DIAS, 2012, p. 56)

Neste ponto, retornemos à leitura do conto “O não desaparecimento de Maria Sombrinha”, por considerarmos que sua narrativa cumpre muito bem o papel de auxiliar os

professores na tarefa proposta acima, já que sua linguagem tem a força de arrebatador o leitor, mesmo quando está tratando de temas como miséria, fome e exploração de crianças.

[...] A família de Maria Sombrinha vivia em tais misérias, que nem queria saber de dinheiro. A moeda é o grão de areia esfluindo entre os dedos? Pois ali nem dedos. Tudo começou com o pai de Maria Sombrinha. Ele se sentou, uma noite, à cabeceira da mesa. Fez as rezas e olhou o tampo vazio.- “Eh pá, esta mesa está diminuir!” Os outros, em silêncio, balancearam a cabeça, em hipótese. –“Vocês não estão a ver? qualquer dia não temos onde comer.” Ao se preparar para dormir, apontou o leito e chamou a mulher: - “Esta cama cada dia está mais pequena. Um dia desses não tenho onde deitar.” [...] Por fim, sua visão minguante aconteceu com Sombrinha. Ele via o tamanho dela se acanhar, mais e mais pequetita. E se queixava, pressentimental: - “Essa menina está-se a enxugar no poente...”[...] (COUTO, 1997, p. 3-4)

Lemos, nesse trecho, uma narrativa com ares de conto de fadas, em que o maravilhoso surge com seu habitual encantamento¹², já que os objetos e a menina estavam mesmo a diminuir diante do pai de Sombrinha, porém para, metaforicamente, contar a história das mesas que diminuem a cada dia de tamanho pela falta de alimento, as mesas dos famintos que são a grande maioria em África, e que leva as crianças africanas a “minguarem” diante dos olhos perplexos e impotentes (ou covardes?) do resto do mundo. Numa tentativa de representar o irrepresentável, ou seja, de mostrar as pequenas e as grandes tragédias humanas que constituem o universo moçambicano das últimas décadas, Couto utiliza uma estratégia que acaba por fazer com que o leitor seja levado, a partir da mediação da linguagem imaginativa, a refletir sobre essa questão, pois mesmo o leitor iniciante é levado a pensar sobre o significado das coisas e das pessoas diminuindo de tamanho, ou mesmo sobre a escolha dos nomes das personagens. Por que Maria Sombrinha? Seria porque as meninas que podiam ter as vivências próprias daquela idade estavam a desaparecer, tornando-se apenas sombras de uma infância perdida?

A forma lúdica que Mia Couto utiliza para tratar de questões tão sérias que envolvem a sua gente reflete aquilo que Horácio (2005, p. 65), filósofo latino, considera acerca dos poetas, que estes “[...] desejam ou ser úteis, ou deleitar, ou dizer coisas ao mesmo tempo agradáveis e proveitosas para a vida”. Deleitar e alertar, por exemplo, para a exploração sexual infantil, sendo útil, afinal, Maria Sombrinha “[...] era ainda menos que adolescente,

¹² “As denominações *contos de fadas* e *contos maravilhosos* geralmente são usadas como equivalentes, no entanto, é possível afirmar que todo *conto de fada* é um conto ‘maravilhoso’, mas este nem sempre é um conto de ‘fada’. Ambos têm em comum o encantamento. No sentido tradicional, o *conto maravilhoso* é uma narrativa que decorre em um espaço fora da realidade comum em que vivemos, e onde os fenômenos não obedecem às leis naturais que nos regem. No início dos tempos, o maravilhoso foi a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a Literatura” (COELHO, 1982, p. 84-85).

dada somente a brincadeiras”, no entanto, mesmo sendo tão menina, “[...] um certo dia ela se barrigou, carregada de outrem. Noutros termos: ela se apresentou grávida. Nove meses depois se estreava mãe. Sem ter idade para ser filha como podia desempenhar maternidades?”. Em suma, o que vemos é uma narrativa que segue o conselho clássico de Horácio e “[...] extravasa tudo que é supérfluo” (HORÁCIO, 2005, p. 65).

Em meio a essas inferências que podem auxiliar na compreensão de produções contemporâneas que colocam os que estão à margem da sociedade em destaque, podemos perceber a importância de refletir sobre formas didático-metodológicas que ajudem a potencializar a literatura na formação dos jovens por meio da educação.

1.3 A leitura literária como objeto do ensino da literatura: uma reflexão sobre os avanços

Em meio à complexa tarefa enfrentada pelos professores de Literatura, devido aos tradicionais dilemas da disciplina, avanços consideráveis da pesquisa e mudanças importantes em didática da literatura na área vêm ocorrendo. Avanços esses que, segundo Annie Rouxel (2013, p. 18), “afetam as noções de literatura, de leitura literária e de cultura literária.” Passa-se de uma concepção da literatura restrita aos textos canônicos legitimados, a uma concepção extensiva que a vê como atividade, como prática. Percebe-se um interesse maior pelo “conteúdo existencial das obras”, seus valores éticos e não apenas sua finalidade estética. Essa mudança de paradigma possibilita às produções periféricas, como é o caso das literaturas pós-coloniais como as africanas, encontrar espaço para, através de suas narrativas, resgatar suas “histórias reprimidas”, assim como “afirmar suas tradições culturais”; o que Homi K. Bhabha considera crucial para os povos subjugados (1998, p. 29).

Com relação à leitura literária há uma tendência a provocar no jovem leitor aquilo que os estudiosos chamam de “distância participativa”. Do tão valorizado “leitor modelo” pensado por Umberto Eco (1979, p. 58), que se trata de uma construção textual, passa-se à concepção de leitor real, plural, empírico. Quanto ao conceito de cultura literária, a mudança que vem ocorrendo, ainda segundo Rouxel (2013, 19), diz respeito a uma cultura literária “viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir”, em detrimento daquela que visa à valorização social, que “responde a certa prescrição social.” Quanto aos avanços nos aspectos metodológicos, a estudiosa afirma que para se pensar as modalidades práticas do ensino da literatura, faz-se necessário definir a finalidade desse ensino, que é “a formação de

um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra” (p. 20).

No entanto, para que tal formação seja possível é necessário que o professor, enquanto sujeito leitor, institua o aluno sujeito leitor. Seja por meio de escolhas didáticas e metodológicas capazes de desenvolver nos alunos a aquisição de saberes e de técnicas sobre os textos, bem como a capacidade de pensar por si próprios, expressando um pensamento pessoal e gosto assumido, percebendo que a leitura literária não é apenas mais uma leitura; seja por meio de obras que representem um ganho tanto ético quanto estético e cujo “conteúdo existencial deixe marcas” (p. 20). O desafio é considerável, pois diz respeito tanto ao desenvolvimento do gosto de ler quanto ao fortalecimento da personalidade e construção da identidade do leitor. Nesse sentido, Rouxel observa que é possível constatar em conversas e autobiografias de leitor que as experiências de leitura evocadas pelos adolescentes, consideradas por estes como “um ‘acontecimento’ que os transformou - provêm de obras que os confrontam com grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento etc.” (p. 24).

É possível que seja esse conteúdo existencial que esteja presente no trecho do conto de Mia Couto que se segue ao nascimento da filha de Maria Sombrinha:

[...]. Deram o nome à menininha: Maria Brisa. Que ela nem vento lembrava, simples aragem. Dona mãe ralhava, mas sem nunca fechar riso, tudo em disposições. Até que certa vez repararam em Maria Brisa. Porque a barriguinha dela crescia, parecia uma lua em estação cheia. Sombrinha ainda devaneou. Deveria ser um vazio mal digerido. Gases crescentes, arrotos tontos. Mas depois, os seios lhe incharam. E concluíram, em tremente arrepição: a recém-nascida estava grávida! E, de facto, nem tardaram os nove meses. Maria Brisa dava à luz e Maria Sombrinha ascendia a mãe e avó quase em mesma ocasião. Sombrinha passou a tratar igual seus rebentinhos – a filha e a filha da filha. Uma pendendo em cada pequenino seio [...] (COUTO, 1997, p. 4)

Mesmo aterrorizados com a imagem que se constrói à nossa frente, como não sentir prazer com a história de Sombrinha e de sua filha Maria Brisa, cujo nome, como o da mãe, também é sugestivo de algo passageiro, frágil? Para Edmund Burke (1993, p. 54), quando sua ação não é muito direta, como quando ocorre por meio da mediação da arte, o “[...] terror é uma paixão que sempre gera deleite, e a piedade é acompanhada de prazer, porque nasce do

amor e da afeição social”. Em suma, um efeito de sentido que como um abalo de máxima intensidade é capaz de deixar marcas na humanidade dos jovens leitores.

CAPÍTULO 2

A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: possibilidade de reflexão

As margens podem ser lugares indescritivelmente dolorosos para se estar, e há poucas outras tarefas mais honrosas para estudantes de cultura de que ajudar a criar um espaço no qual o descartado e ignorado possa encontrar uma língua, uma fala.

(Terry Eagleton, 2005, p. 280)

Este capítulo tem como objetivo compreender as produções literárias pós-coloniais de origem africana como os *Contos do nascer da Terra*, de Mia Couto, como objetos culturais capazes de possibilitar reflexões acerca das relações étnico-raciais. Considerando que a finalidade de qualquer ensino de literatura é formar leitores literários e que a legislação educacional em vigor ressalta a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola, faz-se necessário conhecer e compreender produções literárias que possuam o potencial tanto para formar leitores, estimulando o gosto pela leitura, quanto para promover práticas que contribuam para corrigir injustiças, eliminar a discriminação e promover a inclusão social dos afrodescendentes.

A abertura para a legislação antirracista brasileira ocorreu a partir da promulgação da Constituição de 1988, ao instituir a discriminação racial como crime¹³ e tentar conduzir o país na busca para efetivar a “condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana”. No entanto, por uma questão histórica¹⁴, os afrodescendentes ainda enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência na escola e uma “realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação” (BRASIL, 2004, p. 7). Contudo, há um “reconhecimento pelo Estado da existência do pluralismo étnico-racial, do preconceito e da discriminação, traduzidos em

¹³

¹³ O Artigo 7º da Constituição de 1988 diz: “a prática do racismo é crime inafiançável e imprescritível, sujeito a penas de reclusão, nos termos da Lei.”

¹⁴

¹⁴ O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos e negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

normas e leis de combate ao racismo” (SILVA, 2011, p. 100), explicitado na adoção de medidas para estabelecer no sistema de ensino brasileiro o respeito e o reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural, tais como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵ e a Lei 10.639/2003 (ANEXO A), que alterou a Lei 9.394/1996 de Diretrizes de Bases da Educação Nacional e que foi consolidada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Condição essa que exige dos professores uma boa dose de vontade política, um olhar sensível às demandas sociais da contemporaneidade e uma formação para lidar com as “tensas relações” produzidas pelo racismo e a discriminação. Um olhar sensível capaz conduzir à reeducação para as relações étnico-raciais, uma reeducação das relações entre negros e brancos, mas também para aquelas relações que envolvem outras etnias e outros sujeitos sociais que vivem situações de marginalização e que precisam ter seus direitos de cidadania e diferenças socioculturais respeitadas. Considerando justamente o *locus* daqueles que tentam “[...] reivindicar o mesmo direito que têm os outros de tornar-se aquilo que se quer ser, e não assumir alguma identidade pré-moldada que é simplesmente reprimida” (BHABHA, 1998, p. 332).

A obra de Mia Couto mostra a resistência a qualquer tentativa de homogeneização dessas diferenças, o que comprova a assertiva de que o escritor /artista está sempre à frente tanto da crítica quanto do senso comum. Essa tendência pode ser comprovada no primeiro volume de *Contos do nascer da Terra*, que, como pudemos testemunhar na leitura do conto “O não desaparecimento de Maria Sombrinha” (ANEXO B) realizada no primeiro capítulo deste trabalho, traz a situação de marginalização retratada nas famílias que vivem em condição de extrema miséria, das meninas pobres que engravidam cada vez mais cedo e dos anciãos que de uma tradição africana de prestígio social passam a viver, ou às margens dentro das próprias famílias, vítimas do isolamento, ou às margens da sociedade, como mendigos. Uma obra que, pela mediação da linguagem poética, problematiza a diferença representada nas figuras do colonizador e do colonizado, como poderemos testemunhar nos objetos de estudo do presente capítulo: o conto “A filha da solidão” (ANEXO C), no qual teremos a oportunidade de presenciar o horror das tensas relações produzidas pelo racismo e pela

15

¹⁵ O tema “Pluralidade Cultural e Educação” surgiu como tema transversal em todos os ciclos do ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como um dos objetivos desse nível de ensino que os alunos “sejam capazes de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (BRASIL, 1998, p. 7).

discriminação em relação aos negros, mas que traz também a situação dos homossexuais na contemporaneidade, que mesmo ocupando uma posição social privilegiada são “portadores de sexualidades policiadas”¹⁶; e o conto “A última chuva do prisioneiro” (ANEXO D), com absurdo gerado pelo processo de colonização, em que o nativo africano é prisioneiro e sentenciado à morte na prisão construída em terras africanas pelo opressor, o colonizador. Além desses as questões ligadas à diferença está retratada nos mais diversos segmentos da sociedade que vivem numa situação marginal nos demais contos da série, como é o caso da cozinheira negra que salga a comida do patrão branco com as lágrimas; a gorda indiana, que é duplamente marginalizada e está aparentemente condenada à infelicidade, por ser gorda e por ser estrangeira, considerando que os indianos vivem uma situação de marginalidade em Moçambique; a prostituta; a criança doente; os deficientes físicos; os viúvos, os mendigos... São alguns dos exemplos da diversidade de tipos que realça tanto a desigualdade social quanto a hipocrisia que permeiam as relações de diferença e de poder, mostrando o *valor* e o *lugar* de cada sujeito envolvido nessa teia social.

Consideramos que a inserção dessas temáticas no currículo escolar por via de textos literários canônicos pode significar uma grande contribuição para o cumprimento da legislação educacional que quer contemplar a diversidade e pluralidade cultural das minorias étnicas. No entanto, há uma escassez de produções que tratam dessas temáticas no currículo tradicional e nos livros didáticos e, além disso, tais produções ao reforçarem os valores da cultura hegemônica ocidental deixam de cumprir o papel humanizador da literatura e acabam por prestar um desserviço em relação demais povos.

Todo o discurso de *Os lusíadas*, que influenciou inteiras gerações lusas, começando pela sua imitação da *Eneida*, até as proezas heroicas dos portugueses nos pontos embrionários da África e da Ásia, constrói a base de sua ideologia da superioridade do europeu, que, por mandato divino, submete os outros povos à sua lei ‘superior’. Semelhante influência exerceu o discurso das peças teatrais de Shakespeare, que outremiza e hierarquiza os povos limítrofes (os irlandeses), os desordeiros (homens e mulheres das tavernas) e os habitantes das longínquas colônias (Calibã) (BONNICI, 2009, p. 259).

É inegável o valor estético e cultural de obras canônicas da literatura brasileira e universal, mas é também evidente a necessidade de problematização, por parte dos

16

¹⁶ Expressão utilizada por Homi Bhabha para se referir aos homossexuais na Introdução de seu livro *O local da cultura* (1998, p. 24).

professores, da forma estereotipada ¹⁷ com que muitas vezes as personagens negras são apresentadas nessas obras (quando não são invisibilizadas). Para tal, faz-se necessário uma prática docente que valorize a diversidade étnico-cultural, por meio da escolha de obras que sejam capazes de “[...] instituir uma educação que contemple o processo civilizatório e desenvolva a identidade e a autoestima negras” (SILVA, 2011, p. 117).

Após esta extensa introdução, condizente com a complexidade das questões e reflexões aqui envolvidas, daremos seguimento ao presente capítulo apresentando um breve histórico da origem e desenvolvimento das literaturas e estudos pós-coloniais, por julgarmos necessário à compreensão das produções africanas de língua portuguesa. Na sequência realizamos um estudo do conceito de horror originado da exploração colonial, por meio da leitura do conto “A filha da solidão” (ANEXO C), por considerarmos que este seja um exemplo típico das produções literárias africanas pós-coloniais que têm como eixo temático as questões próprias dos espaços periféricos e marginalizados, e que, acreditamos, evidenciam as relações culturais estabelecidas ao longo dos séculos entre o nosso país e o continente africano. Fechamos o capítulo com a análise do conto “A última chuva do prisioneiro” (ANEXO D), propondo uma reflexão com o intuito de compreender como o horror relacionado à exploração colonial é uma experiência que inevitavelmente marca a memória e a história daqueles que a testemunham. Tomamos como base os pressupostos teóricos da crítica biográfica, bem como dos estudos acerca das narrativas da memória, por considerarmos que tal referencial teórico nos auxiliará nesta tentativa de compreensão do contemporâneo e da obra de um artista com tamanha singularidade.

2.1 Breve histórico do surgimento das literaturas e dos estudos pós-coloniais

Em se tratando do surgimento da literatura nacional nos países que passaram pelo processo de colonização, é a partir do “movimento pró-independência”, ocorrido entre o final do século XVIII e início do século XIX, que ela nasce nas Américas portuguesa, espanhola e britânica, por ser esse um período de favorecimento e em que é atribuída certa autonomia às

17

¹⁷ Principal estratégia do discurso do colonialismo, o estereótipo, de acordo com Homi K. Bhabha (1998), “é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido e algo que deve ser repetido” (p. 105). Ao tomar o estereótipo como base para as relações, objetivo do discurso colonial é “apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (p. 111).

culturas não-europeias. Nesse período há uma proliferação de autores e “[...] temas brasileiros, *segundo padrões estéticos europeus*” (BONNICI, 2009a, p. 261). Embora tendo havido, com o Modernismo brasileiro da década de 1920, um esforço para a produção de “uma arte essencialmente brasileira” em geral o que ocorreu foi um neo-colonialismo, uma dependência cultural que amarrava a literatura brasileira e as literaturas americanas, de modo geral, aos modelos europeus.

Nos chamados “países novos fabricados pelo colonialismo”, como é o caso de regiões da África e da Ásia, até meados do século XX, não havia uma literatura nacional. Tudo o que era produzido em termos de literatura até então seguia padrões eurocêntricos, já que era obra de missionários, viajantes, “[...] mulheres de administradores coloniais, soldados intimamente ligados à metrópole colonizadora” (BONNICI, 2009a, p. 261). Além disso, não havia como “[...] detectar a resistência na literatura de então”, por falta de embasamento teórico e, também, não eram desenvolvidas formas de leitura e de escrita que pudessem “responder” à dominação colonial europeia “[...] arraigada nos parâmetros do essencialismo, de superioridade cultural e de degradação da cultura dos *outros*” (BONNICI, 2009a, p. 261). Em suma, a literatura era, nesse contexto, um instrumento do poder hegemônico.

De acordo com Bonnici (2009a, p. 261), foi somente no período que sucedeu à Segunda Guerra Mundial, devido ao surgimento da terceira onda de independência política, que se pôde ver uma literatura escrita pelos nativos das nações africanas, caribenhas e asiáticas, não sem um agravante: tratava-se ainda de uma produção literária nativa nas línguas dos ex-colonizadores. O marco desse momento em que há as primeiras expressões literárias oriundas da África e escritas em inglês é o romance *The Palm-Wine Drinkard*, publicado em 1952, pelo nigeriano Amos Tutuola. Nasce, nesse período a ideia de *Commonwealth Literatures* ou *Third World Literatures*, desenvolvida pelos críticos da metrópole inglesa, noção essa que colocava as novas nações independentes numa posição marginal com relação à posição central exercida pela Inglaterra, seguindo ainda os antigos padrões metrópole-colônia.

Vale ressaltar que somente em 1978, com a publicação de *Orientalismo*, de Edward Said¹⁸, foi dado o *pontapé* inicial aos Estudos Pós-coloniais na academia ocidental, que, segundo Bonnici (2009b, p. 21), podem ser definidos, basicamente, como o “[...] estudo das interações entre as nações europeias e as sociedades que elas colonizaram no período

18

¹⁸ Nele Said analisou a “fabricação” e a “construção” ocidental do Oriente. Para Said, a imagem (representação) do Oriente construída pelo Ocidente, ou seja, o Orientalismo, leva à subordinação e a um “[...] discurso etnocêntrico repressivo” que legitimou a expansão do império europeu e “convenceu os nativos” sobre o universalismo da civilização européia” (*apud* BONNICI, 2009, p. 259).

moderno”. Dado esse primeiro passo por Said, o marco da consolidação do termo “pós-colonial” foi o ano de 1989, com a publicação de *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-colonial Literatures*. A partir de então, o termo *Commonwealth Literatures* (literatura da comunidade das ex-colônias britânicas) ou *Third World Literatures* passa a designar as literaturas produzidas nos países que passaram pelo processo de colonização, bem como a expressão Terceiro Mundo cai em desuso. O termo pós-colonial aparece, assim, em substituição a Terceiro Mundo, considerado pejorativo pelos críticos e artistas desses lugares, já que este foi considerado falido para responder às questões de um mundo cada vez mais marcado pelas diferenças e pelo *multiculturalismo*¹⁹. Mesmo reconhecendo que não se pode cair na tentação do velho dualismo “centro-periferia”, é inquestionável a relevância de se pensar tais questões, já que

[...] a produção cultural da periferia e o debate sobre ela têm consolidado uma tendência na teoria crítica: o discurso da diferença estabelece uma espécie de política das minorias. As diferenças culturais precipitam um imperativo para o teórico da cultura, que é preparar uma moldura conceitual que redefina o papel das minorias, dos subalternos, dos ‘deserdados da terra’ (lembrando Fanon), do que era chamado de Terceiro Mundo na reordenação ‘global’ da cultura. Podemos ver no *corpus* dos Estudos Culturais contemporâneos e das teorias pós-colonialistas as análises mais agudas dos processos dessa reordenação (PRYSTHON, 2003. p. 43).

Mesmo apresentando vulnerabilidades,²⁰ como toda e qualquer boa crítica literária e cultural, a teoria pós-colonial representa uma abertura para as culturas dos países periféricos, pois, segundo Hall (2003, p. 131), no trabalho crítico o que interessa “[...] são as *rupturas* significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas”.

19

¹⁹ “O Multiculturalismo, como inicialmente é chamada a disseminação de diversas culturas no Ocidente no final dos anos 1980 e que pode ser denominado também de ‘estado híbrido’, ‘mundialização’, ‘globalização cultural’ vai ultrapassar as fronteiras de um mercado cultural de massas mais sofisticado e acaba por tomar conta também da academia - principalmente dos círculos anglo-americanos – como fenômeno pós-moderno (visto assim como consequência de um dos traços da pós-modernidade – a descentralização.)” (PRYSTHON, 2002, p. 133.).

20

²⁰ A vulnerabilidade dos estudos pós-coloniais deve-se ao prefixo *pós*, abarcando em seus limites todas as experiências coloniais como “passadas”, e aí se incluem tanto os países de Terceiro Mundo como também os países de Primeiro Mundo, como é o caso dos Estados Unidos, quando na verdade “[...] nem todas as sociedades são ‘pós-coloniais’ *num mesmo sentido*” (HALL, 2003, p. 107).

2.2 O horror colonial e as relações étnico-raciais

Acreditamos que para se pensar em termos de relações étnico-raciais envolvendo os povos africanos, faz-se necessário levar em consideração o conceito de horror enquanto “experiência-limite” (LIMA, 2003), nascida do confronto brutal entre culturas e mundos, sendo consequência da expansão colonial do Ocidente. Relações nascidas a partir do horror da exploração colonial e que pode se revelar tanto físico quanto psicológico, por ser resultado da desigualdade e da violência, geradoras de conflitos entre centro e periferia, pobreza e riqueza, bem como da inevitável dualidade presente na relação entre dominadores brancos e marginalizados não-brancos de todas as origens na África, tendo como fonte o racismo e as mais diversas formas de preconceito e de exclusão. Uma experiência que está retratada nos *Contos do nascer da Terra*: “- Não espere consolo, filha: aqui só há pretalhada”. Esse é o conselho do pai, um colono e comerciante português que “[...] se pioneirara na aridez de Shiperapera, onde mesmo os negros originários escasseavam”, à filha Meninita, que na penumbra da loja da família, sonhando em encontrar um amado, “[...] atendia os negros como se fossem sombras de outros, reais viventes” (COUTO, 1997, p. 16).

De acordo com Luiz Costa Lima (2003, p. 131), a “prática do horror” faz-se conhecida desde que se tem referência da presença do homem na terra, no entanto, Lima chama a atenção para o fato de que o horror gerado nas terras marginais, como a África e o Brasil, por exemplo, é diferente daquele gerado na Europa desenvolvida e nos Estados Unidos. Enquanto aquele diz respeito, basicamente, ao “[...] horror provocado por condições sociais que favorecem a violência física e relaciona-se com a dependência, o atraso e a instabilidade político-econômica” (LIMA, 2003, p. 18-19), este é motivado pelo tédio, pela angústia e pela falta de sentido de uma ambiência tranquila. Tal tendência pode ser vista, por exemplo, em *Madame Bovary*²¹, com o horror como consequência do mal estar psíquico.

Luiz Costa Lima alerta para o fato de que ao se “[...] relacionarem os blocos metropolitanos e marginais como diferentes formas de horror não significa que um bloco não possa conter manifestação do horror propiciado pelo outro” (2003, p. 21). Esse é o caso, por exemplo, de Dostoiévski²², que pertence a uma situação de enunciação própria a uma área de fronteira mais próxima das metrópoles que das margens. Ainda segundo Lima (2003, p. 22), a

²¹

²¹ Romance de Gustave Flaubert (1857) constitui uma das maiores obras da estética realista da Literatura Francesa. Trata do tédio, resultado da desesperança e do desespero de uma mulher que, sonhadora, se vê presa em um casamento insípido, com um marido de personalidade fraca, em uma cidade do interior.

[...] diferença entre as modalidades de horror não está presa a alguma causalidade mecânica e rasteira. Mas isso não impede que essas modalidades se distingam. Mesmo que seja apenas pela dominância do grau de violência física em um caso, psíquica no outro.

Nesse sentido, embora defendendo que na obra de Mia Couto haja predominância do horror das margens, pode-se arriscar dizer que no conto “A filha da solidão”, citado anteriormente, sejam encontrados tanto o horror psíquico da metrópole, com suas angústias advindas do isolamento e da solidão, quanto o horror físico do preconceito racial.

A fim de percebermos como o horror presente nessa história é tanto físico quanto psíquico, acompanhemos a narrativa a partir do ponto em que o narrador reflete acerca da decisão do português Pacheco em fixar morada nas dunas desérticas de Sofala²³: “[...] condenando a família a não conviver mais com gente de igual raça. Dona Esmeralda, a esposa, se angustiava vendo o crescer da filha. A que homem se destinava ela naquele afastamento de semelhante humanidade?” (COUTO, 1997, p. 16). A consequência do isolamento social imposto à Meninita, cujo nome fora escolhido na tentativa de ancorá-la no tempo, era uma solidão que a fazia desfolhar mil vezes repetida fotonovela. Assim como Ema Bovary, que em seu tédio mergulhava na fantasia dos romances românticos, nossa personagem “[...] sonhava em quadrinhos”. E enquanto os pais a desconsolavam, afirmando que não havia solução para ela, já que ali só havia “pretalhada”, ou ruminavam suas dúvidas e medos de que a filha pudesse se “meter com algum preto”,

[...] a menina se consolava fechada no quarto, a revista de fotonovela entre os lençóis. Suas mãos se desprivatizavam em carícias de outro. Mas esse apagar de lume lhe trazia um novo e mais aguçado tormento. Quando, depois de suspirada e transpirada, ela se abandonava no leito, uma funda tristeza lhe pousava. Era como se nascesse em si uma alma já morta. Tristeza igual só essas mães que dão à luz um menino inanimado. É justo poder-se assim visitar os paraísos e nos expulsarem? Lhe custaram tanto essas despedidas de si que passou a evitar seu próprio corpo.

22

Fiodor Mikhailovich Dostoievski foi uma das maiores personalidades da literatura russa, tido como fundador do Realismo. Sua mãe morreu quando ele era ainda muito jovem e seu pai, o médico Mikhail Dostoievski, foi assassinado pelos próprios colonos de sua propriedade rural em Daravoi, que o julgavam autoritário. Esse fato exerceu influência sobre o futuro do jovem Dostoiévski e motivou o polêmico artigo de Freud: "Dostoiévski e o Parricídio".

23

Sofala é uma das 10 províncias de Moçambique. Situa-se na região centro do país, com uma longa costa, numa reentrância do canal de Moçambique. Quando os portugueses entraram em contato com a África Meridional-Oriental (pelo Cabo da Boa Esperança), foram informados do comércio com Sofala: grandes traficantes muçulmanos de Ormuz, de Adem e de outros lugares recebiam o ouro de outros mercadores muçulmanos que captavam o metal para com ele poderem obter os panos de algodão de Cambaia e outras peças vindas do mar Vermelho ou de Guzarate.

Vale a pena é trocar carinhos, receber as salivas do ventre de um outro. Mas outros ali não havia para a donzela Meninita” (COUTO, 1997, p. 16-17).

Há nessa narrativa uma modalidade de horror das margens, retratada pelo preconceito racial da família portuguesa em terras africanas, que desencadeia um horror encontrado na metrópole e que é aquele vindo do tédio e da solidão. Nesse caso, trata-se de um horror experimentado também pelo colonizador, que não aceita misturar-se e acaba por tornar-se vítima do isolamento que ele mesmo construiu a sua volta. Meninita crescera em meio à discriminação racial: “[...] a casa dos Pachecos se encochara de preconceito. Ali se dizia no singular: ‘o preto’. Os outros, de outra cor, se reduziam a uma palavra, soprada entre a maxila do medo e a mandíbula do desprezo” (COUTO, 1997, p. 17). Por não permitir o contato da filha com os nativos da região, nem mesmo com Massoco, um rapaz negro, único empregado da família, que, sendo jovem como ela, “[...] achava graça aos modos desdenhosos da pequena patroa”, os pais acabam por relegá-la a uma situação também marginal. Ao completar dezoito anos, a menina adoece, arde em “invisíveis chamas”, isola-se no quarto e lança fogo sobre si mesma, não “[...] desses fogos comuns de combustão visível”, mas daqueles que, conforme os pais constataram, [...] se apagava era em corpo de macho, em água de duplos suores e carícias” (COUTO, 1997, p. 17).

E assim, numa narrativa que segue os moldes do *Era uma vez...*, mas que está longe dos contos de fadas tradicionais, com a mediação do maravilhoso, temos um realismo traumático quando tomamos conhecimento do desfecho da história de Meninita, numa narrativa que poderia ter iniciado simplesmente com um: *Era uma vez uma família portuguesa com certeza.*

Eis que surge no povoado uma veterinária vinda do Ministério. Os Pachecos concluem: “Porra, a gaja parece um homem”. Estaria aí a solução para que as chamas que insistiam em consumir o corpo da filha fossem apagadas? Cobrem a doutora com mimos, que concorda: “Eu vou fazer de homem. Me disfarço”. Levam-na até a filha e tempos depois a surpresa: “Nossa filha está grávida, Manuel!”. Pacheco fica enfurecido: “[...] eu mato o cabrão da doutora” e decide que quebraria o juramento e superaria as “montanhas de volta ao mundo”, a fim de encontrá-la. Viajam, ele mais a mulher, e Meninita ainda espreitou da janela a “[...] poeira da estrada iluminada pela lua. Subiu ao quarto, abriu a revista das velhas fotos. Vencida pelo sono se ajeitou no colchão em rodilha de lençóis. Antes de adormecer, apertou a mão negra que despontava no branco das roupas” (COUTO, 1997, p. 18). A veterinária não fez mais que aproximar Meninita e Massoco, aproveitando-se da cegueira e da ignorância que

o preconceito racial causava no casal Pacheco. E não há como o leitor não se deliciar, não se deleitar e ficar perplexo diante de tamanho “horror-deleitoso”²⁴.

Em entrevista dada à revista *Discutindo Literatura*, em sua visita ao Brasil em 2008, ao ser interrogado sobre como a questão do racismo influenciou em sua formação intelectual, Mia Couto afirma:

[...] A cidade onde nasci é um lugar onde a discriminação racial é muito grande. Era tanta que na minha adolescência não precisaram explicar para mim o que era a colonização, por exemplo, pois eu sentia na pele o que era o colonialismo. Isso me fez ter uma atitude de engajamento político muito cedo na minha vida (2008, p. 11).

Esse engajamento político que o autor assume desde muito cedo é refletido em sua obra, confirmando o que Homi Bhabha ressalta sobre “[...] o valor específico de uma política da produção cultural” (1998, p. 44), em que busca pensar as possibilidades e as potencialidades políticas da reflexão teórica. Acreditamos que o compromisso político de Mia Couto com as minorias o coloca na posição de um intelectual que consegue unir teoria e prática e que por meio de sua produção literária comprova que “[...] as formas de rebelião e mobilização popular são frequentemente mais subversivas e transgressivas quando criadas através de práticas *culturais* oposicionais” (BHABHA, 1998, p. 44).

2.3 A memória do horror narrando a história africana

Levando-se em consideração que uma das motivações deste trabalho é o desejo de uma melhor compreensão das produções africanas de língua portuguesa por via da obra de Mia Couto, mostra-se extremamente relevante ampliar nossas possibilidades de estudos a partir das atuais tendências da crítica literária – como foi o caso dos estudos pós-coloniais, dos quais tratamos anteriormente – e, nesse caso, em especial, a crítica biográfica, já que não há como separar a obra do sujeito quando se trata de um artista com tanta singularidade e com tão alto grau de comprometimento com suas origens, expresso tanto em sua produção literária quanto em sua produção crítica. Vejamos o seu autorretrato: “Sou um escritor africano de raça branca. Este seria o primeiro traço de uma apresentação de mim mesmo. Escolho estas condições – a de africano e a de descendente de europeus – para definir logo à partida a

24

²⁴ Conforme observa Burke (1993, p. 55), os infortúnios representados pela arte são sempre fonte de prazer relativo, ou seja, de deleite, porque sempre nos damos conta que estamos diante de uma simulação, de uma imitação, e faz-se necessário que nossa vida esteja a salvo de qualquer desastre iminente, para que afirmemos deleite dos sofrimentos reais ou imaginários dos nossos semelhantes ou de qualquer coisa advinda de outra causa.

condição de potencial conflito de culturas que transporto” (COUTO *apud* FONSECA; CURY, 2008, p. 20).

Levando em conta esse comprometimento do autor com aquilo que o constitui como sujeito inserido numa realidade tão diversificada, podemos perceber a importância de pensar sua produção a partir dos pressupostos teóricos da crítica biográfica. Considerando tanto a produção ficcional quanto a documental do autor, como é o caso de depoimentos como o que se acabou de ler, fazendo com que a literatura deixe de ser o *corpus* exclusivo de análise, expandindo, assim, o “feixe de relações culturais”. É o próprio “sujeito teórico” inscrevendo-se como “[...] ator no discurso e personagem de uma narrativa em construção” (SOUZA, 2002, p. 105).

Pode-se pensar, ainda, nas observações de Michel Foucault (2006, p. 278-279) ao defender que o autor é “[...] momento histórico definido e ponto de encontro de um certo número de acontecimentos”, ou quando chama a atenção para a forma como a crítica literária moderna define o autor, mesmo quando esta insiste em não se preocupar com a autenticação: “[...] o autor é o que permite explicar tão bem a presença de certos acontecimentos em uma obra como suas transformações, suas deformações, suas diversas modificações”, fato que se dá, ainda segundo Foucault (2006, p. 279), devido a sua biografia, ou por questões que envolvem sua situação, ou posição social, a “revelação de seu projeto fundamental”, ou ainda a “localização de sua perspectiva individual”.

Em se tratando de Mia Couto, pode-se afirmar que com sua produção ficcional e crítica constrói a narrativa da nação moçambicana, o que pode ser percebido por meio do exercício de ficcionalização da crítica, possibilitado pela superação dos limites provocados pela leitura puramente textual de sua obra, o que a reduziria à especificidade da matéria literária. Além desses pontos mencionados, conforme afirma Souza (2002, p. 108), os “[...] princípios básicos da crítica biográfica resultam ainda na produção de um saber narrativo, engendrado pela junção de teoria e da ficção e pelo teor documental e simbólico do objeto de estudo”.

É possível que seja esse teor documental, de que trata Souza, que encontramos nos *Contos do nascer da Terra*, por exemplo, no conto “A última chuva do prisioneiro”. Nele há um narrador protagonista²⁵ que, não por acaso, não é identificado por um nome próprio – é

25

²⁵ “*I as protagonist*”, segundo a tipologia de Norman Friedman, apresentada por Ligia Chiappini Moraes Leite, (1991, p. 43), ou seja, um narrador que, sendo personagem central, não tem acesso ao estado mental das demais personagens. Narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos.

apenas mais um entre tantos nativos africanos vítimas do sistema colonizador europeu – e que diante da sentença de morte numa prisão dirige-se a um interlocutor que, curiosamente, é um autor de ficção, a quem o narrador chama de “inventador de realidades”, para fazer a seguinte observação: “[...] Na minha língua materna nem há palavra para dizer cadeia. Não tínhamos nem ideia de cadeia. Foram os portugueses que trouxeram. Coitados, trouxeram cadeias de tão longe, até dava pena elas ficarem vazias”. E recorda que era essa a explicação que dava a sua mãe nas primeiras vezes em que foi preso: - “Estou a ser preso mamã, mas é só em respeito dos mezungos”. – “Respeito dos brancos”? – “Sim, mãe: é que eles, coitados, tiveram tanto trabalho... é feio a gente deixar estas cadeias assim, sem ninguém” (COUTO, 1997, p. 9).

Acreditamos que cenas aparentemente inexpressivas como essa passam a compor o quadro das pequenas narrativas de Couto, podendo ajudar a contar a história de um povo, assim como podem ser responsáveis pela construção do sentido subliminar da história. Para tanto, pode-se argumentar que a “[...] literatura, rica em cenas dessa natureza e pródiga na arte das subjetividades é convocada a servir de *corpus* analítico para o discurso histórico” (SOUZA, 2002, p. 109). Esse fator pode contribuir para a diluição das fronteiras disciplinares, fazendo com que o objeto literário deixe de ser um “[...] privilégio da crítica literária e se expanda para outras áreas” (SOUZA, 2002, p. 109).

No entanto, vale ressaltar que produções literárias que tem como objetivo colocar em evidência aqueles que estão à margem da sociedade funcionam como um “monumento da barbárie”, portanto, não servem como objeto de análise para o materialismo histórico, que, segundo Walter Benjamin, se identifica e se interessa pelos vencedores, ou seja, os “herdeiros de todos os que venceram antes”. O materialismo histórico mantém um distanciamento dos bens culturais – e aí se incluem as produções contemporâneas que são testemunhos e buscam um desarquivamento, no sentido derridiano da palavra, do *horror* da exploração colonial -, já que acredita ser sua tarefa é “[...] escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, parte 7, p. 3). Benjamin afirma, ainda, que a “tradição dos oprimidos”, ou seja, as produções culturais que dão voz aos oprimidos ensinam-nos que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. E acrescenta: “Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade” (BENJAMIN, 1987, parte 8, p. 3).

Faz-se necessário construir a narrativa da memória desses povos por meio da ficção, já que “[...] a memória será sempre interpretação, invenção, ficção, que se constitui *a posteriori* do acontecimento, num momento em que outros já cruzaram e fizeram história” (CORACINI, 2009, p. 130). Revirar o arquivo que conta a história dos povos colonizados, mesmo após os seus opressores terem feito a sua história à custa deles, é um *mal necessário* na / para a

contemporaneidade. Escolher *estes* e não *aqueles* personagens, privilegiar *esta* e não *aquela* história / memória a ser narrada pode explicar a diferença entre o autor que está em conexão com seu tempo e o “contemporâneo”, portanto, “inatural”, na concepção de Giorgio Agamben (2009, p. 58). O posicionamento de Mia Couto está em acordo com o que expõe Agamben.

De volta à prisão em que se encontra o personagem protagonista de “A última chuva do prisioneiro”, o encontramos desejoso de reviver os banhos de chuva que a mãe lhe proporcionava na infância e, suplicante, pede ao seu interlocutor: “- O senhor que é um inventor de realidades, me faça esse favor. Me invente, rápido, uma urgente chuvinha” (COUTO, 1997, p. 9). Estaria o personagem sofrendo do “mal de arquivo” ao querer presentificar as vivências da infância, mesmo que com isso seja considerado louco?

“- Estou doido? Por causa de querer que chova aqui na prisão? Pode ser, pode ser loucura. Mas a loucura é a única que gosta de mim” (COUTO, 1997, p. 9). Seria papel / função do autor de ficção possibilitar essa presentificação, esse retorno à origem, essa procura do arquivo onde ele se esconde?

De acordo com Derrida (2001, p. 118), *estar com mal de arquivo* é “arder de paixão”, é procurar incessantemente o arquivo onde ele se esconde, é “dirigir-se a ele com desejo compulsivo, repetitivo e nostálgico, um desejo irreprimível de retorno à origem, uma dor da pátria, uma saudade de casa, uma nostalgia de retorno ao lugar mais arcaico do começo absoluto”. O crítico conclui que para aquele que não experimenta *mal de arquivo* não surgirá nenhum desejo, nem paixão, pulsão ou compulsão de repetição.

O personagem prisioneiro deseja, arde de paixão pela volta dos momentos do passado - mesmo que esse seja o último acontecimento de sua vida – em que, quando chovia, a mãe o sacudia, suspendendo-o: “- Começou a chuva filho, corre lá para fora”. Ele esclarece: “Minha mãe acreditava que a chuva é água que lava a alma” (COUTO, 1997, p. 10). É possível que esse desejo pela última chuva seja um exemplo daquilo que a Psicanálise freudiana chama de “obediência retrospectiva” e que Derrida toma de empréstimo. Equivaleria, assim, ao que Freud faz quando realiza tardiamente o mandato do pai, Jakob Freud, ao retomar seus ensinamentos bíblicos e escrever *Moisés e o monoteísmo* (1939). Guardadas as devidas ressalvas, o que o personagem de Couto deseja é uma sobrevida na obediência ao espectro da mãe que o acompanha. Lavar a alma na água da chuva lhe daria aquilo que Derrida chama de “excesso de vida que resiste ao aniquilamento” (2001, p. 78).

Diante do que foi exposto, percebemos a inevitável contradição vivida por Mia Couto enquanto escritor e intelectual, bem como por todo agente cultural contemporâneo, principalmente aqueles dos espaços periféricos. No caso de Mia Couto o conflito se dá de

forma mais acentuada, já que traz o arquivo europeu impresso em seu *bios* de descendência portuguesa. Para melhor sublinhar essa condição mestiça e periférica, o autor afirma: “Porque o idioma estabelece o meu território preferencial de mestiçagem, o lugar de reinvenção de mim. Necessito inscrever na língua do meu lado português a marca da minha individualidade africana”. E, na mesma ocasião, desabafa que necessita tecer um “tecido africano” e só o sabe fazer usando “panos e linhas europeias” (COUTO, *apud* FONSECA; CURY, 2008, p. 20).

De acordo com Nolasco (2009, p. 37), “[...] não escolhemos essa ou aquela herança; antes é ela que nos escolhe, sobrando-nos, apenas, escolher preservá-la viva”. Mia Couto escolhe preservar vivas todas as heranças que recebeu ao longo da vida; pode-se dizer que sua escrita é um lugar de mediação das várias heranças de um escritor que decidiu, conforme declarou em seu autorretrato, “inscrever” na língua do seu lado português a marca de sua “individualidade africana”. Para isso retrata em suas narrativas as histórias / as memórias que herda não só daqueles que estão à margem da sociedade, mas também aquelas das “[...] feridas abertas no ser humano e não mais somente em colonizados, orientais, homossexuais, mulheres e toda uma grande minoria (que, junta, é a maioria)” (SANTOS, 2008, p. 2).

Notamos um claro posicionamento / compromisso político nas escolhas que Mia Couto faz para construir suas narrativas. Escolhas de alguém que testemunhou de perto o *horror* da exploração colonial em África e que foi participante ativo das lutas pela independência em seu país. Ele teria o posicionamento de um intelectual daqueles em cujas representações Said (2005, p. 114) consideraria que “[...] estão sempre enlaçadas e devem permanecer como parte orgânica de uma experiência contínua da sociedade: a dos pobres, dos desfavorecidos, dos sem voz, dos não representados, dos sem poder”. Acreditamos que seja isso que Mia Couto busca em suas produções tanto artísticas quanto críticas: narrar, (re)construindo, a nação moçambicana “[...] como um lugar simbólico de um nós não uniforme, mas sim inclusivo e respeitoso da diversidade” (ACHUGAR 2006, p. 156). Ele organiza e narra a nação como um lugar de negociação e de batalha na qual os indivíduos discutem sobre o que “[...] pode ser esquecido” e o que “poderia ou deveria ser lembrado”. Afinal, conforme observa Achugar, o discurso de e sobre a nação é constituído por múltiplos sujeitos e representado em múltiplos cenários e discursos.

De acordo com Ana Mafalda Leite (*apud* BARZOTTO 2009, p. 315), a “[...] natureza cultural africana é oral, são os europeus que vieram perturbar este estado adâmico”, ou seja, o arquivo da cultura ou da tradição africana é oral, enquanto a cultura europeia é escrita. No entanto, o que aparentemente poderia levar a uma dualidade, antes, apresenta-se, na produção de Mia Couto, na forma de uma “negociação”. Esse processo, na concepção de Homi Bhabha

(1998, p. 51), significaria uma “não-negação”, considerando que o autor moçambicano utiliza sua formação intelectual baseada na tradição da escrita europeia para marcar a especificidade de um país que conta histórias por via da oralidade: “A maneira como eu escrevo, nasce desta condição de que este é um país dominado pela oralidade”, afirma o autor (COUTO *apud* FONSECA; CURY, 2008, p. 13).

Essa relação em sua obra ocorre não somente em termos de uma negociação, mas também por meio da lógica do “suplemento” recíproco que, de acordo com Derrida (*apud* NASCIMENTO, 1999, p. 178), é aquilo que é “[...] acrescentado a uma coisa já completa; adição exterior”. E nessa negociação, nesse suplemento reside a “impressão” da obra de Mia Couto na literatura africana, pois sua escrita literária é o resultado da imbricação da língua portuguesa com as línguas autóctones, somado às suas memórias culturais. Essa memória cultural está marcada pela experiência da colonização que transformou a história de Moçambique e as histórias que a literatura africana quer / tem para contar sobre seu povo. Nesse sentido, Mia Couto (1997, p. 4) faz a seguinte consideração:

[...] a riquíssima epopeia de sonhos e utopias, de apostas desfeitas e refeitas contra o peso da História. Esse percurso de guerras e dramas fez-se de materiais humanos sublimes, de histórias individuais e coletivas profundamente inspiradoras. São essas vozes que disputam rosto e eco nas páginas dos meus livros.

Não somente a obra, mas a própria história do autor é construída e transformada por suas experiências e também na condição de artista africano de descendência europeia. É visível sua preocupação em documentar a história nas entrelinhas da produção literária, o que faz por meio do registro da tradição oral africana na tradição literária escrita ocidental, já que essas duas tradições estão impressas em seu *bios*. Uma condição que se dá porque a literatura pode oferecer ao escritor a possibilidade “[...] de unir experiências pessoais a experiências criadas ficcionalmente na construção de uma rede imaginária em seu texto” (OLIVEIRA, 2009, 175). É isso que o autor reconhece que realiza quando afirma que sua “matéria ficcional seria da ordem do artifício”, já que admite ser um “irresponsável criador de histórias”, pois não tendo um ancestral africano morto a quem se reportar, uma vez que seus antepassados são portugueses, serve-se do substrato dos mitos, das lendas, enfim, das tradições para construir suas narrativas (COUTO *apud* FONSECA; CURY, 2008, p. 16-17). Isso só é possível a partir da abertura do arquivo oral da cultura moçambicana, considerando que “[...] nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade, a menos que se

apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” (HAMPARÊ BÃ *apud* CAVACAS, 2006, p. 69).

Em suma, essa estratégia de valorização da oralidade questiona a visão ultrapassada da oralidade como um *não-saber* ou *saber menor*, fazendo com que as produções africanas se insiram de modo original no cânone, ao mesmo tempo em que, por essa mesma originalidade, põe em xeque o cânone na sua feição tradicional, numa postura que é característica nas produções periféricas contemporâneas. Como pudemos perceber, quando pensamos na produção de Mia Couto, pensamos em um autor que usa sua posição marginal para criar condições enunciativas que deem voz àqueles da margem, ou seja, os africanos que dentro ou fora da África são marginalizados, os que estão nas margens das margens. Com isso sua produção acaba por se tornar uma escrita que se expande para abrigar outras falas e alcançar outros espaços marginalizados do mundo.

CONCLUSÃO

É incontestável que a formação de leitores no ensino médio é um desafio para os professores de Literatura, mas é preciso também reconhecer os avanços nessa área, e não só reconhecer os avanços, mas também a necessidade de se trabalhar por eles, buscando novas estratégias de ensino de leitura literária. Em se tratando de formar leitores críticos acerca das relações étnico-raciais, há um desafio a mais que é o de revisão curricular e de escolhas de conteúdos programáticos da disciplina de modo a inserir essa temática por meio de obras literárias que privilegiem e abram espaço para tais reflexões, bem como que sejam capazes de despertar nos jovens do ensino médio o gosto pela leitura.

Como pudemos perceber ao longo deste trabalho, as produções literárias pós-coloniais de origem africana como os *Contos do nascer da Terra*, de Mia Couto, representam objetos culturais com potencial capaz de cumprir os objetivos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, ou seja, a valorização das raízes africanas e produção de “[...] conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-se capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade” (BRASIL, 2004, p. 31).

Acreditamos que as narrativas africanas como as de Mia Couto representam uma possibilidade para que a história da ocupação colonial seja contada pela perspectiva dos africanos, como o que pudemos testemunhar no conto “A última chuva do prisioneiro”. Neles, também podemos conhecer as consequências das lutas pela independência política dos países africanos e as relações entre as culturas e as histórias dos povos africanos e os da diáspora, como é o caso do conto “O não desaparecimento de Maria Sombrinha”, com suas cenas tão familiares aos afrodescendentes ao longo da história: o horror da fome, da miséria, da morte prematura e da exploração sexual das crianças africanas, assim como do abandono das tradições e o desprezo à figura do ancião. E, por fim, dentro daquilo que as Diretrizes determinam como “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004, p. 19) temos a situação absurda da discriminação e do preconceito dos quais os moçambicanos são vítimas e relegados a viver à margem da sociedade em seu próprio território, no conto “A filha da solidão”.

Conforme pudemos ver no segundo capítulo deste trabalho, todas essas questões fazem parte da história e da memória de Mia Couto e sua atitude é do verdadeiro contemporâneo, já que deixa registrada em sua obra, ficcional e crítica, a marca de seu descontentamento com o mundo tal como ele é, como quem olha o mundo para ver e retratar sua face oculta. O que comprova que é na margem, no espaço de onde muitos insistem em se afastar, em desviar o olhar, que as produções pós-coloniais e seus intelectuais constroem suas obras.

Com isso, podemos concluir que a matéria do artista é historicamente formada, o que significa dizer que não é uniforme, mas, antes, registra / arquiva, de alguma forma, o processo social a que deve a sua existência. Essas experiências impelem-no a buscar no “universo infinito” da literatura “[...] caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo [...]” (CALVINO, 1990, p. 19-20), que podem mudar a imagem que o mundo tem de África e dos africanos. Caminhos e estilos que vão desde a forma como o autor se apropria com maestria das inúmeras possibilidades oferecidas pela categoria do narrador, como pudemos evidenciar ao longo desta pesquisa, até sua opção pelo conto que, de acordo com Massaud Moisés (1985, p. 44), tem como característica básica uma “[...] tensão poética que desencadeia no leitor sentimentos comovidos ou perplexos acerca da vida. Uma espécie de poesia das coisas, o enternecimento diante do reiterado esforço humano de superar os limites da própria condição”.

Certamente os jovens leitores do ensino médio encontrarão nas narrativas de Mia Couto o talento para colocar nas reduzidas páginas desse gênero literário os elementos capazes de levá-lo ao desenfado e ao deslumbramento e de despertar o prazer pela leitura e pela reflexão acerca desses dramas humanos. Mas, principalmente, capazes de levá-los a novas formas de se relacionar com as diferenças étnico-raciais e a construir uma visão crítica acerca do mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS

- ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Tradução Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho/2001. In: Livro de Conteúdo do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. SEE/PB - UEPB: Gráfica União, 2013, p. 9-22.
- BARZOTTO, Leoné Astride. Violência e resistência: olhares oblíquos sobre a literatura de Moçambique. In: THOMAS, Bonnici (org.). *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais*. Maringá: Eduem, 2009. p. 305-336.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <http://www.antivalor.kit.net/textos/Frankfurt/benjamin_01.htm>. Acesso em: 20 set. 2011.
- BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- Biografia de Mia Couto. *Notícias da UFMG*. Centro de Comunicação da UFMG. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/arquivos/006032.shtml>>. Acesso em 10 ago. 2008.
- BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (orgs.) *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009a, p. 257-285.
- _____. Problemas de representação, consolidação, avanços, ambiguidades e resistências nos estudos pós-coloniais e nas literaturas pós-coloniais. In: BONNICI, Thomas (Org.) *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais*. Maringá: Eduem, 2009b, p. 19-65.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Art. 7º.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciclos do Ensino Fundamental, 3º, 4º: temas transversais*. Brasília, 1998.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Art. 7º.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciclos do Ensino Fundamental, 3º, 4º: temas transversais*. Brasília, 1998.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996.

BURKE, Edmund. *Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do sublime e do belo*. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus; Unicamp, 1993.

CAFIERO, Delaine; DIAS, Marcelo Cafiero. Ensinar a ler no ensino médio: estratégias de leitura, diversidade de gêneros e abordagem de textos literários. In: *Práticas de língua e literatura no Ensino Médio: olhares diversos, múltiplas propostas*. Campina Grande: Bagagem, 2012. p. 39-60.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVACAS, Fernanda. Mia Couto: palavra oral de sabor cotidiano / palavra escrita de saber literário. In: CHAVES, Rita; MACÊDO, Tânia (Orgs.) *Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa*. São Paulo: Alameda, 2006. p. 57-73.

CORACINI, Maria José R. F. A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobrevivência. *Cadernos de Estudos Culturais: Crítica Biográfica*, Campo Grande, Editora da UFMS, v. 1, n. 1, p. 124-136, 2009.

COSSON, Rildo. Para construir um novo ensino médio na área de língua e literatura. In: MENDES, Soélis Teixeira do Prado; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo (Orgs.). *Práticas de língua e literatura no Ensino Médio: olhares diversos, múltiplas propostas*. Campina Grande: Bagagem, 2012. p. 7-16.

COUTO, Mia. *Contos do nascer da Terra*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. Primeiro volume. Disponível em: <http://groups.google.com.br/group/Livros-Virtuais/browse_thread/thread/fa215954adf19877?pli=1>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Entrevista. Auto-retratos. Lisboa, *Jornal de Letras*. 8 out. 1997.

_____. Entrevista. Mia Couto: escrita falada. *Discutindo Literatura*, São Paulo, Editora Escala Educacional, ano 3, n. 16, p. 10-13, 2008.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo*. Tradução Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Tradução Maria Lucia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

Exploração e Colonização de Moçambique. *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. Disponível em: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$exploracao-e-colonizacao-de-mocambique](http://www.infopedia.pt/$exploracao-e-colonizacao-de-mocambique)>. Acesso em 10 jun. 2014.

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

FONSECA, Maria Nazareth Soares. A diáspora negra como matéria literária: da ação de captura às negociações linguageiras. In: CHAVES, Rita; MACÊDO, Tânia (Orgs.) *Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa*. São Paulo: Alameda, 2006. p. 129-138.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução Fernando Cabral Martins Lisboa: Vega, 1995.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HORÁCIO. *Arte Poética*. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A Poética Clássica*. Tradução Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo: ou A polêmica em torno da ilusão*. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Luiz Costa. *O redemunho do horror: as margens do ocidente*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. São Paulo: Cultrix, 1979.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida e a literatura*. Niterói: EdUFF, 1999.

NOLASCO, Edgar César. Políticas da crítica biográfica. *Cadernos de Estudos Culturais: Crítica Biográfica*, Campo Grande, Editora da UFMS, v. 1, n. 1, p. 35-50, 2009.

OLIVEIRA, Marta Francisco de. Espaços das subjetividades contemporâneas: o novo território das biografias. Resenha do livro *O espaço biográfico*, de Leonor Arfuch. *Cadernos de Estudos Culturais: Crítica Biográfica*, Campo Grande, Editora da UFMS, v. 1, n. 1, p. 173-181, 2009.

PRYSTHON, Ângela Freire. *Cosmopolitismos periféricos*. Ensaios sobre modernidade, pós-modernidade e estudos culturais na América Latina. Recife: Bagaço, 2002.

_____. Margens do mundo: a periferia nas teorias do contemporâneo. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 21, p. 43-50, ago. 2003.

REIS, Carlos. A narrativa literária. In: _____. *O conhecimento da literatura*. Coimbra: Almedina, 1999. p. 343-373.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 17- 33.

SAID, Edward W. *Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. Tradução Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Rosana Cristina Zanelatto. A compreensão como categoria filosófica. *Revista Literatura e Autoritarismo*. Dossiê dominação e exclusão social, Santa Maria/RS, n. 11, jan.-jun. 2008. Disponível em: <<http://w3.ufms.br/grpesqla/revista/num11/art02.php>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

_____. Memórias do horror: o testemunho em *O esplendor de Portugal*. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLAMMER, Karl Erik (Orgs.) *Literatura e realidade(s)*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 201-210.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?*. Salvador: EDUFBA, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A**LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

ANEXO B

“O não desaparecimento de Maria Sombrinha”

Afinal, quantos lados tem o mundo no parecer dos olhos do camaleão?

Já muita coisa foi vista neste mundo. Mas nunca se encontrou nada mais triste que caixão pequenino. Pense-se, antemanualmente, que esta estória arrisca conter morte de criança. Veremos a verdade dessa tristeza. Como diz o camaleão - em frente para apanhar o que ficou para trás.

Deu-se o caso numa família pobre, tão pobre que nem tinha doenças. Dessas em que se morre mesmo saudável. Não sendo pois espantável que esta narração acabe em luto. Em todo o mundo, os pobres têm essa estranha mania de morrerem muito. Um dos mistérios dos lares famintos é falecerem tantos parentes e a família aumentar cada vez mais. Adiante, diria o camaleão réptil.

A família de Maria Sombrinha vivia em tais misérias, que nem queria saber de dinheiro. A moeda é o grão de areia esfluindo entre os dedos? Pois, ali, nem dedos. Tudo começou com o pai de Sombrinha. Ele se sentou, uma noite, à cabeceira da mesa. Fez as rezas e olhou o tampo vazio.

- “Eh pá, esta mesa está diminuir!”

Os outros, em silêncio, balancearam a cabeça, em hipótese.

- “Vocês não estão a ver? Qualquer dia não temos onde comer.”

Ao se preparar para dormir, apontou o leito e chamou a mulher:

- “Esta cama cada dia está mais pequena. Um dia desses não tenho onde deitar.”

Debateram o assunto, timidamente, com o pai. Sugeriram que a razão pudesse ser inversa: o mundo é que estava a aumentar, encurralando a aldeiazinha. Fosse o caso dessa suposição, a aldeia estaria metida em vara de sete camisas. Mas o velho não arredou ideia. Casmurrou contra argumento alheio, ancorado na teima dele.

Por fim, sua visão minguante aconteceu com Sombrinha. Ele via o tamanho dela se acanhar, mais e mais pequenita. E se queixava, pressentimental:

- “Esta menina está-se a enxugar no poente...”

Todos se riam. O pai cada vez piorava. Face ao riso, o homem se remeteu à ausência. Se transferiu para as traseiras, se anichou entre desperdício e desembrulhos. A filha ainda solicitou comparência do mais velho.

- “Deixe o seu pai. Lá onde está, ele não está em lugar nenhum.”

Valia a pena sombrear a miúda, minhocar-lhe o juízo? Mas Sombrinha não deixou de rimar com a alegria. Afinal, era ainda menos que adolescente, dada somente a brinciações. Sendo ainda tão menina, contudo, um certo dia ela se barrigou, carregada de outrem. Noutros termos: ela se apresentou grávida. Nove meses depois se estreava a mãe. Sem ter idade para ser filha como podia desempenhar maternidades?

A criancinha nasceu, de simples escorregão, tão minusculinha que era. A menina pesava tão nada que a mãe se esquecia dela em todo o lado. Ficava em qualquer canto sem queixa nem choro.

- “Essa menina só pára quieta!”, queixava-se Sombrinha.

Deram o nome à menininha: Maria Brisa. Que ela nem vento lembrava, simples aragem. Dona mãe ralhava, mas sem nunca fechar riso, tudo em disposições. Até que certa vez repararam em Maria Brisa. Porque a barriguinha dela crescia, parecia uma lua em estação cheia. Sombrinha ainda devaneou. Deveria ser um vazio mal digerido. Gases crescentes, arrotos tontos. Mas depois, os seios lhe incharam. E concluíram, em tremente arrepição: a recém-nascida estava grávida! E, de facto, nem tardaram os nove meses. Maria Brisa dava à luz e Maria Sombrinha ascendia a mãe e avó quase em mesma ocasião. Sombrinha passou a tratar de igual seus rebentinhos - a filha e a filha da filha. Uma pendendo em cada pequenino seio.

A família deu conta, então, do que o pai antes anunciara: Sombrinha, afinal das contas, sempre se confirmava regredindo. De dia para dia ela ia ficando sempre menorzita. Não havia que iludir - as roupas iam sobrando, o leito ia crescendo. Até que ficou do mesmo tamanho da filha. Mas não se quedou por ali. Continuou definhando a pontos de competir com a neta.

Os parentes acreditaram que ela já chegara ao mínimo mas, afinal, ainda continuava a reduzir-se. Até que ficou do tamanho de uma unha negra. A mãe, as primas, as tias a procuravam, agulha em capinzal. Encontravam-na em meio de um anónimo buraco e lhe deixavam cair uma gotícula de leite.

- “Não deite de mais que ainda ela se afoga!”

Até que, um dia, a menina se extinguiu, em idimensão. Sombrinha era incontestável a vistas nuas. Choraram os familiares, sem conformidade. Como iriam ficar as duas orfãzinhas, ainda na gengivação de leite? A mãe ordenou que se fosse ao quintal e se trouxesse o esquecido pai. O velho entrou sem entender o motivo do chamamento. Mas, assim que passou a porta, ele olhou o nada e chamou, em encantado riso:

- “Sombrinha, que faz você nessa poeirinha?”

E depois pegou numa imperceptível luzinha e suspendeu-a no vazio dos braços. “Venha que eu vou cuidar de si”, murmurou enquanto regressava para o quintal da casa, nas traseiras da vida.

ANEXO C

“A filha da solidão”

Na vida tudo chega de súbito. O resto, o que desperta tranquilo, é aquilo que, sem darmos conta, já tinha acontecido. Uns deixam a acontecência emergir, sem medo. Esses são os vivos. Os outros se vão adiando. Sorte a destes últimos se vão a tempo de ressuscitar antes de morrerem.

Filha dos cantineiros portugueses, Meninita sempre foi moça comidada. Na penumbra da loja, ela atendia os negros como se fossem sombras de outros, reais viventes. A miúda se ia fazendo ao corpo - o fruto se adoçava em polpa açucrosa. A sede se inventa é para a miragem de águas. Pois nas redondezas não viviam outros brancos, únicos a quem ela entregaria seus açúcares.

A família Pacheco se pioneirara na aridez de Shiperapera, onde mesmo os negros originários escasseavam. Por que escolhera tão longínguas paragens?

- “Aqui, por trás destas altas montanhas, nem Deus me pode estreitar”...

Fala do português para enganar perguntas. Ninguém entende por que o Pacheco se internara tanto nas dunas desérticas de Sofala, condenando a família a não conviver mais com gente de igual raça. Dona Esmeralda, a esposa, se angustiava vendo o crescer da filha. A que homem se destinaria ela, naquele afastamento da sua semelhante humanidade? Deram-lhe o nome de Meninita para a ancorar no tempo. Mas a filha se inevitizava. Na sombra imutável do balcão, ela desfolhava uma mil vezes repetida fotonovela. Sonhava aos quadradinhos...

- “Não espere consolo, filha: aqui só há pretalhada”.

A menina se consolava fechada no quarto, a revista da fotonovela entre os lençóis. Suas mãos se desprivatizavam em carícias de outro. Mas esse apagar de lume lhe trazia um novo e mais aguçado tormento. Quando, depois de suspirada e transpirada, ela se abandonava no leito, uma funda tristeza lhe pousava. Era como nascesse em si uma alma já morta. Tristeza igual só essas mães que dão à luz um menino inanimado. É justo poder-se assim visitar os paraísos e nos expulsarem? Lhe custaram tanto essas despedidas de si que passou a evitar seu próprio corpo. Vale a pena é trocar carinhos, receber as salivas do ventre de um outro. Mas outros ali não havia para a donzela Meninita.

- “Acha que essa nossa filha se vai meter com um preto?”

O pai se ria, cuspindo gargalhada. O riso dele tinha razão: a casa dos Pachecos se enconchara de preconceito. Ali se dizia no singular: “o preto”. Os outros, de outra cor, se reduziam a uma palavra, soprada entre a maxila do medo e a mandíbula do desprezo. Meninita cumpria os ensinamentos da raça. Recebia os clientes, sem sequer erguer a cabeça:

- “Qué quer?”

Massoco, único empregado, achava graça aos modos desdenhosos da pequena patroa. Ele era jovem como ela, carregava sacos e caixotes, conduzia a carroça dali para depois do horizonte.

As melancolias da Meninita cresciam. A revista já esfarelava, de tanto desfolhada. No dia em que fez dezoito, Meninita lançou fogo sobre si mesma. Se imolou. Mas não desses

fogos comuns de combustão visível. Ardeu em invisíveis chamas, só ela sofria tais ardências. Ficou ardendo em demorada consecução. A febre lhe autorizava o delírio.

Veio a mãe, lhe abanou uma frescura. Veio o pai, lhe aplicou conselho logo seguido de ameaças. Tudo irresultou. Esse fogo se apagava era em corpo de macho, em água de duplos suores e carícias. A mãe lhe corrigia a ilusão da expectativa:

- “Minha filha, não deixe o corpo lhe nascer antes do coração”.

Adoentada, a moça deixou de atender ao balcão. Substituiu-a o moço Massoco, cresceram simpatias na loja. Meninita se internou em seu quarto, emigrada da vida, exilada dos outros. Massoco, ao fim do dia, se apresentava, em solene tristeza. Chegou a pedir:

- “Peço licença ir lá ver a patroinha”...

Um dia chegou a Shiperapera uma veterinária do Ministério. Vinha inspeccionar o gado dos indígenas. Quando o casal soube da notícia decidiu ocultar a novidade da filha. Ela já andava tão alterada! O Pacheco foi à estrada, esperar a compatriota. Levou cerimônias e pastéis de peixe-seco. Acompanhou a doutora a uma casa de hóspedes que a administração em tempos construíra. Já deitados, os Pachecos trocaram as esperadas más-línguas:

- “Porra, a gaja parece um homem!”

E riram-se. Dona Esmeralda se satisfazia pela visitante ser tão pouco mulher. Não fosse o marido se devanear. Numa dessas noites, Meninita sofreu de um acesso grave. O casal, em desespero, decidiu chamar a médica veterinária. O pai acorreu à casa de hóspedes e urgiu comparência à veterinária. No caminho, lhe explicou a condição da filha.

Chegados à cantina, dirigem-se em silêncio profissional para os aposentos da perturbada jovem. Em delírio, a menina confunde a veterinária com um homem. Atira-se-lhe aos braços, beijando-lhe os lábios com sofreguidão. Os pais se embaraçam e acorram a separar. A veterinária recompõe-se, ajeitando imaginários cabelos sobre a face. Meninita com sorriso sonhador parece agora ter adormecido.

Pacheco volta a acompanhar a visitante. Vão calados, todo o tempo da viagem. Na despedida, a veterinária, rompendo o silêncio, expõe o seu plano:

- “Eu vou fazer de homem. Me disfarço”.

Pacheco não sabia o que dizer. A veterinária se explica: o cantineiro lhe emprestaria roupas velhas e ela se apresentaria, disfarçada de namorado caído dos céus. O português acenou maquinalmente e voltou a casa apressado em pôr a esposa a par do estranho plano. Dona Esmeralda riscou no lábio superior a curva da dúvida. Mas que se fizesse, a bem da pequena. E se benzeu.

Nas noites seguintes, a veterinária aparecia com seu disfarce. Subia ao quarto de Meninita e lá se demorava. Dona Esmeralda, na sala, chorava em surdina. Pacheco bebia, devagaroso. Passadas horas a veterinária descia, ajeitando no rosto uma inexistente madeixa.

Fosse pela qual razão, a verdade é que Meninita arrebitava. A veterinária, dias depois, se retirou, nuvem naquela estrada onde mesmo a poeira rareava. Meninita, na manhã seguinte, desceu à loja, a velha revista na mão. Sentou-se no balcão e inquiriu a sombra do outro lado:

- “Qué quer?”

Massoco riu-se, abanando a cabeça. E a vida se retomou, em novelo que procura o fio. Até que um dia, Dona Esmeralda despertou o marido, sacudindo-o:

- “Nossa filha está grávida, Manuel!”

Choveram insultos, improperiou-se. Os vidros das janelas se estilhaçaram, tais as raivas do Pacheco: “eu mato o cabrão da doutora!” A mulher implorou: agora, sim, era assunto de ir à vila. O marido que quebrasse seu juramento e superasse as montanhas de volta ao mundo. De noite, o casal se fez à viagem, recomendando à filha mil cuidados e outras tantas trancas. E sumiram-se no escuro.

Na janela, Meninita ainda espreitou a poeira da estrada iluminada pela lua. Subiu ao quarto, abriu a revista das velhas fotos. Vencida pelo sono se ajeitou no colchão em rodilha de lençóis. Antes de adormecer, apertou a mão negra que despontava no branco das roupas.

ANEXO D

“A última chuva do prisioneiro”

(“pensando no escritor nigeriano Ken-Saro-Wiwa”)

Lhe entrego dinheiro, prometo, tenho dinheiro fora. Não duvide: são cifras, maquias e quantidades. Tenho e tenho. E dou-lhe tudo, totalmente. Mas me traga chuva, uma porção de chuva boa, grossa e gorda. Estou doido? Por causa de querer que chova aqui, dentro da prisão? Pode ser, pode ser loucura. Mas a loucura é a única que gosta de mim. O senhor que é um inventador de realidades, me faça esse favor. Me invente, rápido, uma urgente chuvinha.

Antigamente, valia a pena ser preso. O cantinho da prisão nem era mau, comparado com o mundo que nos cabia, lá fora. Falo sério. Maioria do que aprendi foi na prisão. Ler, escrever: foi na prisão que me letrinei. Minha vida era uma roda-ronda entre roubo e grades. Me prendiam: era um consolo cheio de sossego. Lá fora ficava o mundo, mais suas doenças, suas nauseabundâncias.

Agora, o calabouço é um lugar definhado, de não valer as penas. Esse mundo torto já entrou na prisão. A cadeia se infernou, dá vontade só de escapar. Porque aqui dentro nos roubam mais que fora. Aqui somos roubados por polícia, roubados por ladrões. Já nem podemos estar livres na cadeia. Neste lugar nem os mortos estão seguros. Já perdi escolha, doutor: a prisão me mata, a cidade não me deixa viver. A feiura deste mundo já não tem dentro nem fora.

Lhe explico, nos tintins. Na minha língua materna nem há palavra para dizer cadeia. Não tínhamos nem ideia de cadeia. Foram os portugueses que trouxeram. Coitados, trouxeram cadeias de tão longe, até dava pena elas ficarem vazias. Eu explicava assim para minha mãe, primeiras vezes que foi preso.

- “Estou a ser preso, mamã, mas é só por respeito dos mezungos.

- “Respeito dos brancos?

- “Sim, mãe: é que eles, coitados, tiveram tanto trabalho... é feio a gente deixar estas cadeias assim, sem ninguém”.

Minha mãe acenava, com reserva. Ela enchia o nariz de rapé, aspirava aquilo como se a narina fosse a boca da sua alma. Depois, espirrava, soltando distraídos demónios. E me avisava:

- “Só eu tenho medo é do tempo...

- “Que tem o tempo?

- “É que o tempo namora com ele próprio. Só finge que gosta de nós...

- “Não entendo, mamã.

- “É que, na cadeia, o tempo gosta de passear com modos de prostituta. Você que pensa que ainda não lhe deu nada mas já pagou a sua toda vida.

- “Não se preocupa, mamã. Eu venho, volto e regresso”.

Ela deixava uma alegria espreitar na lágrima. Com as tais palavras eu lhe estava imitando quando ela, em minha pequenice, me dava instrução de regresso. Mais acontecia era quando chovia. Minha mãe me acorria, me sacudia, me suspendia.

- “Começou a chuva, filho, corre lá para fora!”

Era o contrário das restantes mães que chamavam seus meninos a recolher assim que tombavam as primeiras gotas. Fosse a que hora, mal chuviscava, ela me despertava, me despia e me empurrava para fora de casa. Minha mãe acreditava que a chuva é água de lavar alma. Nunca ela deve ser desperdiçada. Disso me lembro, a chuva tintilando, eu tiritando. E, em minhas mãos, as folhas do kwangula ti o, essa plantinha que nos protege dos trovões, impedindo que o peito nos rebente. Me lembro de suas encomendações:

- “Vens, voltas e regressas. Ouviste?”

Nem sei quantas vezes entrei, voltei e regresssei para o calabouço. Minha vida foi um ciclo de porta e tranca, céu e grade. Minha mãe morreu, durante esse entra-e-sai. Recebi notícia na prisão, no meio de um domingo. Escutávamos o relato de um futebol. Os outros se mantiveram, cativos do rádio. Só eu despeguei cabeça, levantei os olhos para o carcereiro. Pedi para sair. Não me autorizaram. Eu que fosse à capela da prisão, orasse ali por minha mãe. Mas o chefe da cadeia, sendo branco, não me podia entender. Eles se despedem dos mortos de modo diferente. Foi única vez que fugi da cadeia, foi essa. Eu queria comparecer na cerimónia de minha velha. Lá no cemitério da família ainda me pingou uma tristeza. Falei assim:

- “Viu, mãe? Eu disse que voltava”...

E pelo pé de minha vontade retornei para a prisão. Dentro e fora, já eu era conhecido de todos, presos e guardas. Sou irmão legítimo dos que não têm família. Eles sempre me dedicaram amizades, autenticadas com provas. Me traziam revistas com fotografias de mulher branca. Eu antes me divertia com uma dessas fotografias, o corpo dessa mulher me era muito manual. Mas me cansei de imaginadelas. Ultimamente o que fazia? Punha a fotografia dessa mulher em cima do armário e lhe rezava. Faz conta era Nossa Senhora dos Qualqueres. Eu ficava assim, joelhado, com vontade de pedir, o pedido me vinha à boca mas eu engolia como se fosse só saliva. E fiz tanto isso que me esqueceu todos os pedidos que eu queria comendar.

Vendi a revista aos pedaços, 500 cada foto, 1000 cada mama. Agora, deixei de pedir. Desisti. A única coisa que quero é chuva. Chover-me em cima de mim, molhar-me, charcoar-me.

Eu nasci na arrecadação da paisagem, num lugar bem desmapeado do mundo. Tudo em volta eram securas, poeiras e rominhos. Chuva era sinal dos deuses, sua escassa e rara oferta. E quando me dispunha assim, todo eu nu, todo inteiramente descalço, parecia que os divinos destinavam toda aquela água só para mim. Eu tenho essa única saudade. Que caía um muitão de chuva, até chover dentro de mim, pingar-me os tectos da cabeça, me aguar o coração e eu sentir que Deus me está lavando das poeiras que a vida me sujou. E assim diluviado, eu escute, entre o ruído das gotas nos telhados, a voz de minha mãe me farolando:

- “Você vem, volta”...

E agora que estou falando, imagine, doutor, estou já sentindo em meus braços o doce roçar das folhinhas da planta que me protege do rebentar do peito, logo hoje que é véspera de eu ser sentenciado no suspenso da corda. Como se essa corda me conduzisse para onde minha mãe me espera, sentada na berma de um chuvisco. Como se esse nó de força fosse o meu cordão desumbilical.

Me invente uma última chuvinha, doutor...