

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – DLCV
Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

Discente: Dayse Oliveira Barbosa

No. USP: 6833229

LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: CONSTRUINDO DIÁLOGOS

Relatório de Iniciação Científica apresentado
à Comissão de Pesquisa da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo - sob a orientação
da Professora Doutora Rosangela Sarteschi.

São Paulo
Dezembro de 2013

SUMÁRIO

Resumo _____	03
Introdução _____	04
Primeiro capítulo:	
A inserção da Lei 11645/08 no ensino de literatura no Brasil _____	06
Segundo capítulo:	
Primeira parte: A aplicabilidade da Lei 11645/08 na matriz curricular do estado de São Paulo _____	13
Segunda parte: Planos de aulas _____	18
Terceiro capítulo:	
Estudos comparativos _____	43
Considerações finais _____	64
Referências bibliográficas _____	66
Anexos _____	70

RESUMO

Esta pesquisa propõe a elaboração de sequências didáticas bimestrais que contemplam o estudo comparativo entre literatura brasileira, afro-brasileira e literaturas africanas de língua portuguesa (em especial, as literaturas angolana, moçambicana e cabo-verdiana), com o intuito de evidenciar como textos de diferentes estilos e contextos literários podem ser apresentados aos estudantes do primeiro ano do ensino médio da rede estadual de São Paulo, levando-os a uma maior compreensão sobre as relações dialógicas existentes entre literatura e vida social. Nesse sentido, este trabalho pretende compor ações que têm em vista a Lei Federal 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileiras e africanas na educação básica brasileira.

Palavras-chave: Lei 11.645/08; literaturas africanas de língua portuguesa; educação pública; literatura e vida social.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a Lei 11.645/08, este trabalho visa à elaboração de sequências didáticas bimestrais que contemplem o estudo comparativo de textos provenientes das literaturas africanas de língua portuguesa – em especial, as literaturas angolana, moçambicana e cabo-verdiana – a literatura brasileira em sua dicção afro-brasileira.

Essas sequências didáticas foram elaboradas para o primeiro ano do ensino médio da rede estadual paulista, a partir do conteúdo previsto na matriz curricular do estado de São Paulo para cada bimestre. A matriz curricular, também denominada *Currículo do Estado de São Paulo* é o documento básico no qual todos os professores da rede estadual devem se basear para elaborarem seus planejamentos de aula.

Para a melhor organização deste trabalho, ele foi dividido em três capítulos:

No primeiro capítulo – *A inserção da Lei 11.645/08 no ensino de literatura no Brasil* – é realizada uma reflexão sobre a importância da Lei 11.645/08 no cenário educacional brasileiro e, principalmente, as possibilidades e principais dificuldades da aplicação dessa lei no tocante às literaturas africanas de língua oficial portuguesa e à literatura afro-brasileira na educação básica.

O segundo capítulo é subdividido em duas partes. A primeira delas é o texto *A aplicabilidade da Lei 11.645/08 na matriz curricular do estado de São Paulo*, no qual se especifica o funcionamento da matriz curricular e como as sequências didáticas elaboradas neste trabalho adequam-se às exigências dessa matriz. A segunda parte é o plano de aulas elaborado para cada bimestre.

No terceiro capítulo – *Estudos comparativos* – é feita a análise estético-literária de cada par de textos selecionados para compor as sequências didáticas bimestrais.

Além disso, os textos utilizados em cada sequência didática constam como anexos, no final do trabalho.

Espera-se, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que reflitam sobre a aplicação da Lei 11.645/08 na educação básica.

PRIMEIRO CAPÍTULO

A INSERÇÃO DA LEI 11.645/08 NO ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

Em janeiro de 2003 foi publicada a Lei Federal 10.639 que modificou significativamente a Lei Federal 9394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A Lei 10.639/03 determina a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras na educação básica. Além disso, a lei explicita que os conteúdos referentes à História e Culturas Afro-Brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente, nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Por isso, a Lei 10.639/03 representa uma conquista dos vários movimentos negros do Brasil. Ela evidencia a necessidade de recortes e especificações históricas inerentes à trajetória dos grupos raciais negros excluídos e, com isso, cria legalmente espaço para a construção de diálogo, no ambiente escolar, com as diferentes culturas africanas e afro-brasileira, rompendo a visão eurocêntrica vigente na educação brasileira.

Conforme evidencia Santana apud SILVA, antes da publicação da Lei 10.639/03:

As práticas educacionais que focalizavam diretamente “as relações raciais” eram em geral organizadas por professores afrodescendentes de diferentes áreas do conhecimento. As motivações para a introdução da cultura afro-brasileira nas disciplinas que ministravam foram sempre apresentadas como de natureza pessoal, impulsionadas por situações que emergiam do exercício da profissão. Nessa condição, constataram que o ‘mito da democracia racial [passava] a não condizer com a realidade vivida (...) marcada de não-ditos, de situações constrangedoras, mal-entendidos e humilhações. (SILVA, 2011, p.22)

Isso demonstra o quanto a Lei 10.639/03 foi importante para transpor do âmbito particular para o âmbito político o trabalho com conteúdos pertinentes às culturas africanas e afro-brasileiras.

Em março de 2008, a Lei 10.639/03 foi aperfeiçoada pela Lei 11.645, que reafirma a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileiras e também determina a obrigatoriedade do ensino de história e culturas dos povos indígenas em todos os estabelecimentos de educação básica, públicos ou privados, brasileiros. Convém ressaltar que neste trabalho, será abordada especificamente a aplicação da Lei 11.645/08 no tocante ao ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras.

De acordo com Nilma Gomes (2003), a educação escolar ocupa um lugar de destaque em nossa sociedade e, conseqüentemente, na discussão sobre a diversidade cultural, pois a escola é um espaço sociocultural em que diferentes presenças se encontram.

Assim, é responsabilidade dos profissionais da educação inserir no ambiente escolar a discussão sobre diversidade cultural, entendendo-a como um dado social inerente à nossa história. Isso implica na construção de um olhar mais ampliado que consiga abarcar a multiplicidade étnica e cultural da sociedade brasileira para, efetivamente, romper preconceitos e superar opiniões formadas sem reflexão.

Conforme apontam Abramowicz & Oliveira (2006), a escola possui uma base conservadora e excludente, pois não inclui no currículo conteúdos nos quais alunos e alunas negras se vejam contemplados. Percebe-se, por parte da equipe pedagógica, o silêncio no tocante às contribuições da população negra no desenvolvimento da nação e de sua cultura, que se faz presente em nosso cotidiano. Esse silêncio colabora para a construção de estereótipos discriminadores dos alunos e alunas negros/as, contrariando o papel da instituição escolar, cuja função é criar um ambiente acolhedor à diversidade e à heterogeneidade que marca a sociedade brasileira.

Nesse sentido, evidencia-se um problema muito sério no ambiente educacional brasileiro. Os professores e demais membros da equipe pedagógica, em grande parte, ainda são formados para trabalhar com alunos “ideais”, hipotéticos, contudo, esses alunos “ideais” não existem, visto que a realidade é complexa e múltipla.

Na prática cotidiana do ambiente escolar, quando os profissionais da educação se defrontam com as questões referentes à diversidade, há o embate entre ideal e real. Nesse embate, o mais comum é que se opte por suprimir

toda forma de diferença e, com isso, inviabiliza-se a possibilidade de diálogo com aquele(s) que não se encaixa(m) nos padrões previamente determinados.

É possível afirmar que a diversidade, quando tratada no interior da escola, é entendida como algo exótico, um desvio ou uma patologia, dando margem a posturas intolerantes, agressivas e autoritárias que, não raro, extrapolam o ambiente escolar conduzindo ou – o que é pior – justificando práticas de violência e criminalidade.

De acordo com Nilma Gomes:

Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. (GOMES, 2003, p. 74)

Dessa forma, não basta que se façam projetos em datas específicas como 13 de maio e 20 de novembro ou menções superficiais a respeito da discriminação étnico-racial em reuniões pedagógicas; é necessário que se construam práticas pedagógicas inovadoras, que escolhas curriculares e relações de poder sejam discutidas no interior da escola para que todos os alunos, efetivamente, sintam-se integrados ao espaço escolar e, dessa forma, ocupem o papel de protagonistas na construção de uma sociedade democrática, na qual a justiça social esteja presente dentro e fora da escola.

Para isso, é essencial que os educadores dos diferentes campos do saber apropriem-se do texto legal – a Lei 11.645/08 – para reverem suas práticas pedagógicas, adequando o conteúdo da lei às disciplinas específicas.

No âmbito de literatura (uma das três disciplinas que a Lei 11.645/08 destaca como prioritária no estudo de História e Culturas Afro-Brasileiras) cabe ao professor levar para a sala de aula textos poéticos ou em prosa que apresentem as literaturas africanas – em especial, as literaturas africanas de língua oficial portuguesa, já que o estudo de literatura, na educação básica, insere-se na disciplina de Língua Portuguesa – e a literatura afro-brasileira despida de folclorização, pois conforme Cândido menciona:

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CÂNDIDO, 1988, p. 242)

Dessa forma, o estudo de textos literários que apresentem o negro como sujeito e as populações da África de língua oficial portuguesa como agentes da própria história permite aos alunos compreenderem os mecanismos de ação da ideologia fundamentada em princípios da exclusão social do negro e das populações marginalizadas e, por meio da compreensão dessa ideologia excludente, é possível que os alunos (principalmente, os alunos que são vítimas dessa exclusão social) reorientem seus pontos de vista e, conseqüentemente, recriem seus percursos de vida, pois como Petit esclarece, a literatura estimula a pessoa a se tornar

um pouco mais rebelde e lhe dará a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de sempre se submeter aos outros (PETIT, 2008, p. 100)

Assim, por meio do estudo de textos literários africanos de língua oficial portuguesa e afro-brasileiros, os alunos, independentemente da origem étnica, têm a oportunidade de entrar em contato com outras formas de organizar o mundo e, assim, serem capazes de romper estereótipos, estigmas e preconceitos e, com isso, têm mais caminhos para a construção de uma identidade positiva, calcada na compreensão e no respeito à heterogeneidade étnico-cultural brasileira.

É importante lembrar que as *Orientações Curriculares de 2006* mencionam que o letramento literário deve ser inserido no projeto pedagógico, a fim de que a escola transforme-se efetivamente em um espaço de formação de leitores literários. Esse documento esclarece ainda que os estudantes realizam “escolhas anárquicas” fora do ambiente escolar, ou seja, leituras aleatórias que nem sempre são fundamentadas em parâmetros qualitativos.

O letramento literário seria assim essencial para a formação dos jovens na educação básica, especialmente, no ensino médio, período educacional em que a literatura ganha destaque como componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa. O letramento literário consiste em possibilitar que alunos leiam textos literários, trabalhando-se especificidades estéticas em que se evidencie que o foco principal no estudo literário é “como” o texto trabalha determinadas questões e não apenas “o que” o texto aborda.

Por meio do estudo das especificidades do texto literário, os alunos tornam-se capazes de apropriarem-se das leituras literárias para reinterpretarem questões pungentes do próprio cotidiano e da vida social como um todo.

A partir do respaldo legal oferecido pela Lei 11.645/08 é essencial que o ambiente educacional e, sobretudo, os professores de Língua Portuguesa, sensibilizem-se para a necessidade de inserirem no letramento literário de seus alunos o estudo de textos poéticos ou em prosa representativos das literaturas africanas de língua oficial portuguesa e da literatura afro-brasileira, a fim de que os estudantes compreendam por meio do estudo literário tanto a multiplicidade cultural e as diferenças político-econômicas características dos países africanos de língua oficial portuguesa quanto a escravidão e a construção da identidade do negro na sociedade brasileira.

De acordo com Versiani, Yunes & Carvalho (2012), dadas as carências sócio-político-culturais ainda existentes no Brasil, a escola configura-se como o espaço privilegiado da leitura. Dessa forma, ao inserir textos das literaturas africanas de língua oficial portuguesa e da literatura afro-brasileira em seu planejamento pedagógico, o professor constrói com os alunos um caminho para a leitura e vivência desses textos literários, oportunidade que muitos alunos não teriam fora do ambiente escolar.

Assim, as aulas de literatura na educação básica estarão efetivamente cumprindo seu papel de formação de leitores críticos, autônomos e, até mesmo, mais humanizados, uma vez que o contato direto com textos, construindo uma vivência literária dinâmica, em um ambiente que propicie o diálogo, permite aos jovens romperem as barreiras que o distanciam do conhecimento mais amplo, que se situa além do meramente visível e palpável.

Por isso, é urgente a necessidade de formação de professores qualificados – não apenas professores de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas do currículo de educação básica – que saibam trabalhar no âmbito do ensino fundamental e médio as questões pertinentes à diversidade étnico-cultural brasileira tanto quanto a multiplicidade das identidades africanas.

No entanto, é necessário apontar algumas questões que afetam o cumprimento da Lei 11.645/08.

Em primeiro lugar, os livros didáticos (um dos recursos pedagógicos mais utilizados em sala de aula na educação básica) ainda estão adaptando-se às exigências legais. Por isso, esses livros contêm ainda poucas informações sobre África e culturas afro-brasileiras.

Em relação aos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no último PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, que regulariza a publicação de livros didáticos no Brasil –, nota-se que, geralmente, essas coleções apresentam apenas textos de autores de maior relevo na mídia como, por exemplo, Mia Couto e Ondjaki.

Poucos são os autores de livros didáticos e as editoras que realizam essas publicações preocupados em ampliar horizontes, apresentando aos estudantes textos significativos das literaturas africanas de língua portuguesa e da literatura afro-brasileira, cujos autores são ainda pouco estudados, como, Arnaldo Santos, Pepetela, Luandino Vieira, Noêmia de Souza, Luís Bernardo Honwana, Dina Salústio, Orlanda Amarílis, Odete Semedo, Amílcar Cabral, e os brasileiros Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Cuti, Lia Vieira, Mirian Alves, Conceição Evaristo, Márcio Barbosa e Lepê Correa.

Em segundo lugar, nota-se que a publicação de títulos de autores africanos ainda é rara no Brasil, assim como a produção literária afro-brasileira ainda está muito restrita a algumas raras editoras.

Por isso, é de suma importância o investimento do governo federal e de governos estaduais na compra de livros destas literaturas para distribuição gratuita às bibliotecas escolares e aos professores dessas redes de ensino. É uma iniciativa que poderia incentivar a difusão dessas literaturas entre os profissionais da educação e, principalmente, entre os jovens brasileiros.

Como é possível perceber, algumas dificuldades significativas para o efetivo cumprimento da Lei 11.645/08 na educação básica brasileira ainda

persistem. Contudo, a lei não só ampara os profissionais que desejam trabalhar no ambiente educacional as questões pertinentes à diversidade étnico-cultural brasileira e as culturas africanas, como também incentiva novas posturas de toda a equipe pedagógica, que é incitada a repensar o caráter de formação humana do processo educacional, para além do contexto escolar.

SEGUNDO CAPÍTULO

PRIMEIRA PARTE

A APLICABILIDADE DA LEI 11.645/08 NA MATRIZ CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo serão explicitados os fundamentos e o funcionamento básico da matriz curricular do estado de São Paulo. Dessa forma, compreender-se-á melhor como as exigências da matriz curricular do estado de São Paulo não inviabilizam o cumprimento da Lei 11.645/08 na rede pública estadual paulista.

Cabe mencionar que a matriz curricular, também denominada de *Currículo do Estado de São Paulo* é seguida, obrigatoriamente, em todas as escolas da rede estadual de São Paulo.

Cabe ao professor selecionar na matriz curricular, de acordo com as necessidades dos educandos, os conteúdos e as habilidades que devem ser desenvolvidas a cada bimestre, bem como elaborar as atividades didáticas mais adequadas para o efetivo aprendizado dos alunos.

Para contribuir na elaboração das atividades didáticas, o professor conta com o livro didático – escolhido pelos próprios professores de cada escola quadrienalmente e distribuído gratuitamente aos alunos no início de cada ano letivo –, os cadernos do professor – que apresentam variadas situações de aprendizagem –, os cadernos do aluno – que contém as mesmas atividades dos cadernos do professor – e os recursos específicos de cada escola como, por exemplo, sala de leitura, sala de informática ou sala multimídia e anfiteatro.

Nota-se que o professor tem à sua disposição alguns suportes facilitadores do ensino. No entanto, a escolha do conteúdo, das habilidades a serem desenvolvidas e da metodologia de ensino é da responsabilidade do docente, que deve priorizar as necessidades de seus alunos.

É importante salientar ainda que especificamente na disciplina Língua Portuguesa o *Currículo* estabelece quatro campos de estudo, quais sejam:

1. Linguagem e sociedade: Nesse campo, o objetivo central é a análise, principalmente externa, da língua e da literatura em sua dimensão social.

2. Leitura e expressão escrita: Nesse campo, o objetivo principal é o estudo das características dos gêneros textuais, tendo em vista que nos gêneros textuais características intrínsecas ao gênero interagem elementos sociais e subjetivos.

3. Funcionamento da língua: Nesse campo, o objetivo principal é a análise interna da língua e da literatura como realidades intersemióticas.

4. Produção e compreensão oral: Nesse campo, o objetivo principal é o estudo de aspectos relacionados à produção e escuta do texto oral.

Esses campos de estudo são eixos nos quais os conteúdos disciplinares são organizados. Os campos de estudo entrecruzam-se, procurando estabelecer uma interação entre o estritamente linguístico e as dimensões sociais e subjetivas da linguagem.

Dessa forma, valendo-se do suporte legal – a Lei 11.645/08 –, o docente de Língua Portuguesa pode inserir em suas aulas textos das literaturas africanas lusófonas e da literatura afro-brasileira. Para isso, é necessário que ele adeque suas aulas à matriz curricular.

Logo, há espaço na matriz curricular do estado de São Paulo para que os professores de Língua Portuguesa levem para a sala de aula materiais pertinentes às culturas africanas de países de língua oficial portuguesa e de cultura afro-brasileira, principalmente, por meio de textos literários. Para isso, é essencial que os professores realizem a opção política de apropriarem-se desse espaço e assumirem a responsabilidade legal que lhes cabe, a fim de que os alunos tenham realmente um ensino que priorize a diversidade étnico-racial.

Assim, as sequências didáticas apresentadas neste trabalho pretendem ser um suporte pedagógico para o professor que leciona Língua Portuguesa no primeiro ano do ensino médio da rede estadual dar cumprimento efetivo, em sala de aula, à Lei Federal 11.645/08.

As sequências didáticas são estruturadas da seguinte maneira:

- Objetivo geral (o que se pretende, em linhas gerais, alcançar com a realização daquela sequência didática);

- objetivos específicos (o que se pretende, mais pormenorizadamente, alcançar com a realização daquela sequência didática);
- conteúdos (os textos que serão abordados), a sequência de atividades didáticas (estruturada em passos);
- habilidades do *Currículo* trabalhadas nessa sequência (as habilidades elencadas na matriz curricular – para cada bimestre – que são desenvolvidas por meio daquela sequência específica);
- recursos (os materiais de suporte pedagógico utilizados no transcorrer das atividades didáticas);
- avaliação (as formas possíveis de mensurar o desenvolvimento dos alunos no percurso das atividades).

Na rede estadual, há cinco aulas semanais de Língua Portuguesa, cada uma com duração de 50 minutos, nos turnos matutino e vespertino. No período noturno são quatro aulas semanais, cada uma com 45 minutos de duração.

Cada sequência didática foi elaborada prevendo-se entre dez e quinze aulas, o que significa entre duas e duas semanas e meia no período diurno e duas semanas e meia a três semanas e meia no período noturno. Acredita-se que esse tempo é adequado para o estudo comparativo entre literatura brasileira ou afro-brasileira e as literaturas africanas de língua oficial portuguesa, sem prejuízo dos outros conteúdos que devem ser ministrados no bimestre.

As atividades didáticas não são apresentadas nas sequências por aulas e sim por passos a fim de assegurar a flexibilidade do trabalho docente. Há turmas que se desenvolvem melhor, são mais dinâmicas, outras necessitam de mais acompanhamento ou carecem de revisões mais aprofundadas de aspectos abordados em bimestres ou anos letivos anteriores e, conseqüentemente, é necessário distender o tempo de execução da sequência didática para que o conteúdo não seja apenas ministrado, mas realmente apreendido pelos alunos.

O mais importante é que cada passo constitui uma etapa essencial no desenvolvimento da sequência e, portanto, deve ser ministrado exatamente na ordem em que foi elencado.

Quando analisadas integralmente, percebe-se que todas as sequências didáticas relacionam-se aos quatro campos de estudo de Língua Portuguesa,

que são estruturados no *Currículo*. Uma vez que os campos de estudo entrecruzam-se, optou-se por abordá-los de maneira global, sem nenhuma segmentação, para o melhor aproveitamento das atividades didáticas.

É importante frisar que as sequências didáticas foram elaboradas para turmas com quarenta alunos, em média. Dessa forma, há exercícios que são realizados individualmente, a fim de que cada aluno elabore a própria reflexão, e outros exercícios que são realizados em grupo, para que haja diálogo e fruição de ideias na turma.

Nota-se também que todas as sequências didáticas centram-se no estudo comparativo de textos literários. A seleção do gênero abordado em cada sequência seguiu a orientação da matriz curricular, que prioriza o estudo de determinados gêneros a cada bimestre.

Para os dois primeiros bimestres foram selecionados textos poéticos. No primeiro bimestre, um poema da literatura afro-brasileira em comparação com um poema da literatura angolana. No segundo bimestre, um poema do modernismo brasileiro em comparação com um poema cabo-verdiano.

Para os dois últimos bimestres foram selecionados textos em prosa. No terceiro bimestre, foi privilegiada a comparação de dois contos provenientes da literatura brasileira contemporânea. No quarto bimestre, uma crônica cabo-verdiana em comparação com um conto moçambicano.

Todas as sequências didáticas enfatizam o contato direto dos alunos com os textos abordados, no intuito de que o professor oriente as atividades didáticas, mas valorize o potencial dos alunos, deixando que eles se exercitem, leiam, releiam, pensem, reformulem seus pensamentos, busque auxílio com o próprio professor ou em material de apoio e, com isso, insiram-se no estudo comparativo, compreendendo as similaridades e as divergências características de cada par de textos apresentados em cada sequência didática.

É importante mencionar também que no início de cada sequência didática há atividades que valorizam o conhecimento prévio dos alunos a fim de estimular os estudantes na criação de redes cognitivas.

O conhecimento prévio do aluno pode não estar diretamente relacionado ao conteúdo que será abordado, no entanto, por meio de um referencial, o aluno pode acessar outros conhecimentos e criar “pontes” essenciais na

produção de sentido. Assim, é necessário instigar os alunos a retomarem seus referenciais, ou seja, ativarem seus conhecimentos prévios, relacionando-os com o que está sendo exposto naquele momento específico.

Da mesma forma em que se valoriza o conhecimento prévio, no final de todas as sequências há uma atividade que deve ser entregue ao professor, a fim de que ele a corrija fora da sala de aula, com mais tranquilidade, realizando um balanço do aproveitamento geral de cada turma e levantando aspectos que necessitam de revisão ou aprofundamento.

Nas sequências não há nenhuma orientação quanto à nota das atividades, pois se entende que o foco deste trabalho é demonstrar que é possível inserir o estudo comparativo de textos provenientes da literatura brasileira, afro-brasileira e literaturas africanas de língua oficial portuguesa em ensino médio. Logo, a preocupação deste trabalho é com a melhor forma de ensino do conteúdo. A menção das atividades fica a cargo de cada professor.

SEGUNDO CAPÍTULO

SEGUNDA PARTE

PLANEJAMENTO DE AULAS

PRIMEIRO BIMESTRE

O ato de criação em *Criar e Vento forte – poesia*

Objetivo geral:

Estudar comparativamente dois poemas contemporâneos, sendo um poema da literatura afro-brasileira e outro da literatura angolana.

Objetivos específicos:

Estudar a estrutura do gênero lírico; compreender a importância da literatura angolana no contexto histórico desse país; compreender a constituição da literatura afro-brasileira; entender a importância da metalinguagem na criação poética; analisar comparativamente poemas provenientes de diferentes sistemas literários.

Conteúdos:

- Poema: *Vento Forte – Poesia*, de Lepê Correia, brasileiro.
- Poema: *Criar*, de Agostinho Neto, angolano.

Sequência didática:

1º. passo:

- Perguntar aos alunos: Vocês leem poemas? Com que frequência realizam esse tipo de leitura? Gostam desse tipo de leitura? O que torna um poema agradável, bonito, fácil de ser compreendido? Vocês já sonharam em ser poeta algum dia?

Diga aos alunos que eles vão participar de um exercício de criação poética.

2º. passo:

- Dinâmica de grupo: Esse exercício chama-se *molécula*.

Consiste no seguinte:

a. Os alunos afastam as cadeiras e as mesas para o fundo da sala. Se houver um local disponível fora da sala de aula – como um saguão ou a quadra de educação física – é ainda mais confortável para os estudantes se locomoverem.

b. Um aluno voluntariamente vai para o centro da sala (ou do espaço em que estiver sendo realizada a dinâmica), faz uma pose que propicie um entrelaçamento de uma outra pessoa em seu corpo. É conveniente pedir aos alunos que não criem poses óbvias, por exemplo, ficar parado de braços e pernas abertas, pois o espaço da criação é o espaço da inventividade e da soltura. Quanto mais exótico, mais a moldura final ficará interessante. Por outro lado, é essencial que todos fiquem confortáveis porque terão que sustentar a mesma postura por alguns instantes.

c. Assim que a pose do primeiro aluno ficar pronta, ele deve sustentar essa postura, como se fosse uma imagem congelada, um modelo vivo.

d. Em seguida, um outro aluno deve encontrar um espaço vazio na pose do primeiro aluno e encaixar-se nesse espaço, de forma que o corpo desse aluno também fique confortável e crie outro espaço vazio que será completado por um terceiro aluno.

e. A dinâmica segue conforme a adequação ao ambiente em que estiver sendo realizada. Em geral, entre 12 e 15 alunos é um número adequado para a formação de uma moldura humana homogênea, sem que os primeiros alunos se cansem e desmanchem a própria postura.

f. Depois de pronta a moldura (ou molécula humana), os outros alunos podem caminhar em torno dos alunos posicionados, observar as formações criadas, opinar sobre a possibilidade de novas criações. Se for possível fotografar ou filmar cada etapa, é interessante para que cada um possa entender, posteriormente, analisando a própria imagem, a sua importância dentro de um grupo.

g. Por último, a molécula é desfeita gradualmente. O primeiro integrante sai, desvencilhando-se do grupo lentamente, sem desmanchar a formação do grupo. O segundo, idem; e, assim por diante até o último aluno, a fim de que a

turma perceba que quando os elementos estão justapostos, cada um deles altera a estrutura do conjunto.

h. Se houver tempo, a dinâmica pode ser repetida com os alunos que não participaram (e, provavelmente, vão querer participar). Os colegas que participaram podem, inclusive, opinar sobre posturas e encaixes mais propícios.

3º. passo:

- A partir da dinâmica, esclarecer aos alunos as características fundamentais do gênero lírico (justaposição de elementos, ritmo, espaço poético, relação pictural, predomínio de metáforas/analogias, encadeamentos).
- Esclarecer, primeiramente, aos alunos como funciona a construção da nossa rede cognitiva. Posteriormente, esclarecer como o estudo da poesia lírica contribui para a construção desse conhecimento.
- Estruturar na lousa as características do gênero lírico e o conceito de metalinguagem para que os alunos registrem no caderno.

4º. passo:

- Escrever na lousa o poema *Criar*, de Agostinho Neto.
- Realizar a leitura do poema com vários alunos, formando um jogral, misturando diferentes timbres vocais para enfatizar a sonoridade do poema.
- Explicitar brevemente a biografia de Agostinho Neto, focalizando a importância de sua produção literária no contexto histórico-social de Angola.
- Esclarecer sobre o processo colonial em Angola, a importância da literatura no processo de independência e a atuação política de vários escritores angolanos na luta pela independência do país, tais como, Luandino Vieira, Uanhenga Xitu e Pepetela.

5º. passo:

- Pedir que os alunos formem duplas. Distribuir para cada dupla um atlas geográfico, a fim de que localizem Angola no continente africano e pesquisem no atlas informações que eles percebam que são importantes para compreenderem o poema estudado.

- Fazer um levantamento geral com a classe sobre a pesquisa efetuada, relacionando a coleta de dados realizada pelos alunos com o estudo do poema.
- A partir dos elementos levantados pela classe, apresentar aos alunos o conceito de metalinguagem, citando exemplos da composição poética em *Criar*.

6º. passo:

- Solicitar aos alunos que realizem, em seus cadernos, individualmente, os seguintes exercícios:

- a. Com qual ou quais sentidos os versos “*Criar/ Criar com os olhos secos*” foi empregado no decorrer do poema?
- b. Quais sentimentos que o eu-lírico aponta no poema que devem ser criados? Como esses sentimentos devem ser criados?
- c. Qual a ambiguidade criada no verso “*criar sobre o perfume dos troncos serrados*”?
- d. Na primeira estrofe, o eu-lírico evidencia que criar é um ato físico e, concomitantemente, espiritual. Em quais versos essa evidência se manifesta mais fortemente?

Observação: Nessa pergunta, cabe ao professor esclarecer que a palavra “espiritual” não se refere a um elemento metafísico relacionado à religiosidade, mas ao intelecto. A palavra “espiritual” foi empregada na pergunta a fim de facilitar ao aluno a localização da resposta, visto que, por se tratar de uma sequência do primeiro bimestre, possivelmente, os alunos não estejam adaptados a termos mais complexos.

- e. Qual estrofe faz alusão mais nítida à violência do sistema colonial? Retire dessa estrofe dois versos que exemplifiquem sua resposta:
 - f. Como a expressão “*algemas de amor*”, empregada na penúltima estrofe do poema, pode ser interpretada a partir dos elementos do poema?
 - g. Você concorda que a escrita de um poema é um ato complexo de criação intelectual? Justifique sua resposta:
- Corrigir os exercícios na lousa ou no caderno de cada aluno.

7º. passo:

- Retomar a dinâmica realizada no início desta sequência didática para traçar um panorama sobre o desenvolvimento da literatura brasileira (os segmentos, os encaixes, os desdobramentos e as relações socioculturais) no eixo temporal.
- Estruturar na lousa a constituição da literatura contemporânea brasileira, destacando elementos, características e autores significativos da literatura afro-brasileira. Pedir aos alunos que copiem a matéria no caderno.

8º. Passo:

- Solicitar aos alunos que organizem a sala em cinco fileiras.
- Numerar as fileiras, atribuindo a cada uma delas o seguinte verso:
 - 1ª. fileira: *Meu estômago poético ronca.*
 - 2ª. fileira: *Dá nó a tripa da inspiração.*
 - 3ª. fileira: *Quero alguma imaginação para beber.*
 - 4ª. fileira: *Em cada caracol de sua carapinha.*
 - 5ª. fileira: *Um verso, uma ilusão espalhada.*
- Pedir aos alunos que fiquem em silêncio, concentrem-se no verso recebido pela fileira e o analisem, reflitam sobre as possibilidades de sentido daquele verso, como se estruturaria um poema com aquele verso e que relação esse verso pode ter com o conteúdo estudado. Cada aluno deve anotar tudo o que conseguir raciocinar em seu caderno.
- Solicitar aos alunos, após três ou cinco minutos, que comentem o raciocínio deles. Cabe ao professor ampliar ou aprimorar a abordagem dos alunos, tecendo relações mais complexas de análise em diálogo com os alunos.

9º. Passo:

- Escrever o poema *Vento forte – poesia* na lousa para os alunos copiarem no caderno.
- Comentar dados biográficos do autor do poema, Lepê Correia, relacionando o poema estudado com a produção do grupo Quilombhoje.
- Ler o poema para a classe.

- Pedir a um menino e a uma menina que leiam o poema separadamente e, em seguida, que o releiam alternando os versos entre a dupla, para valorizar a sonoridade do poema adequando-o ao timbre de voz de cada um.
- Tecer comentários sobre o poema a partir do que os alunos expuseram no exercício de análise do verso (realizado no passo anterior). Frisar aos alunos que cada verso deve ser analisado durante o estudo do poema, investigando todas as possibilidades analógicas, mas a unidade do poema tem que ser sempre preservada para a devida compreensão de sentido do texto.
- Revisar o conceito de metalinguagem e a importância desse conceito para a compreensão do poema.

10º. Passo:

- Solicitar aos alunos que respondam no caderno os seguintes exercícios:
 - a. A partir da leitura do poema, como é possível relacionar a “falta do verso” sentida pelo eu-lírico com a carência de pão e farinha na mesa do outro?
 - b. Com os versos “*Dá nó a tripa da inspiração*” e “*Quero alguma imaginação para beber*” é possível afirmar que o eu-lírico refere-se à dificuldade de criação poética? Justifique sua resposta:
 - c. Em quais versos o eu-lírico faz alusão ao corpo físico como objeto de inspiração ou de criação poética?
 - d. Pode-se afirmar que o “velho Trindade” é uma espécie de mestre poético do eu-lírico? Justifique sua resposta com, pelo menos, dois versos do poema:
 - e. O verso “*Agora e na hora de qualquer papel em branco*” faz uma analogia com o verso “*Agora e na hora de nossa morte*”, da oração Ave-Maria. Explique essa analogia, relacionando-a ao poema estudado:
- Corrigir os exercícios na lousa ou individualmente, no caderno de cada aluno.

11º. Passo:

- Realizar novamente a leitura do poema *Criar*, formando um jogral com vários alunos.
- Rer ler também o poema *Vento forte – poesia*, com um casal de alunos alternando a leitura dos versos.

- Pedir para que os alunos formem duplas para realização de um trabalho que será entregue ao professor. O trabalho consiste em um exercício de análise comparativa dos poemas abordados nesta sequência:

a. O poema *Criar* refere-se, em alguns versos, mais diretamente ao contexto de exploração do sistema colonial. Em quais versos o poema *Vento forte – poesia* refere-se à desigualdade social brasileira? Essa desigualdade social também é reflexo do colonialismo português no Brasil? Explique:

b. Em ambos poemas o eu-lírico alude que a criação poética é um trabalho físico e intelectual. Como é construída essa alusão em ambos poemas?

c. Como é possível afirmar que os dois poemas estudados são metalinguísticos?

d. Escolham uma das opções abaixo para escrita de um poema:

1ª. opção: Inspirem-se no verso “*Meu estômago poético ronca*” para compor um poema metalinguístico. Esse verso não pode estar explícito no poema. É a partir do sentido do verso no interior do poema *Vento forte – poesia* que o poema da dupla deve ser construído.

2ª. opção: Pense nos versos “*criar/ criar amor com os olhos secos*”. Escrevam um poema metalinguístico em que esse seja o refrão do poema.

12º. Passo:

- Devolver os trabalhos para os alunos.
- Comentar brevemente as questões, elucidando possíveis dúvidas.
- Montar um mural na sala para expor os poemas mais criativos.

Habilidades do *Currículo* trabalhadas nessa sequência:

- Reconhecer a língua portuguesa como realidade histórica, social e geográfica, como manifestação do pensamento, da cultura e identidade de um indivíduo, de um povo e de uma comunidade.
- Construir sentido pela comparação entre textos a partir de diferentes relações intertextuais.

Recursos:

Lousa, giz, atlas geográfico, material de apoio que contenha características do gênero lírico e pesquisa pessoal do professor para elucidar os dados biográficos dos escritores abordados nesta sequência didática.

Avaliação:

Participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, realização dos exercícios no caderno e realização do trabalho comparativo para entrega.

SEGUNDO BIMESTRE

O drama da seca em Cabo Verde e no nordeste brasileiro

Objetivo geral:

Estudar comparativamente dois poemas que abordam a temática da seca, sendo um desses poemas cabo-verdiano e o outro, brasileiro.

Objetivos específicos:

Analisar como a mesma temática pode ser apresentada em contextos distintos; rever e aprofundar características do gênero lírico; relacionar as linguagens verbal e visual; entender as possíveis aproximações entre as poéticas realizadas na terceira fase do modernismo brasileiro e na literatura cabo-verdiana.

Conteúdos:

- Poema: *Flagelados do Vento-Leste*, de Ovídio Martins, cabo-verdiano.
- Poema: *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, brasileiro.

Sequência didática:

1º. Passo:

- Dividir a sala em dez grupos para pesquisarem sobre Cabo Verde. Cada grupo pesquisará sobre um dos seguintes temas: História, geografia, política,

economia, literatura, folclore, línguas nacionais, comidas típicas, religiões, música e dança. A pesquisa será apresentada à classe nas aulas seguintes. O professor pode estabelecer entre 10 e 15 minutos de apresentação para cada grupo, a fim de que os alunos entendam que é necessário restringir a pesquisa às informações essenciais.

Observação: O professor pode reservar a sala de informática ou uma sala que disponha de recursos audiovisuais para que os alunos apresentem a pesquisa de maneira mais interativa, com fotografias, filmes, entrevistas ou trechos musicais, por exemplo.

2º. Passo:

- Apresentação dos alunos. Cabe ao professor coordenar o tempo e complementar as informações trazidas pelos alunos, mas, neste momento, a “voz” deve ser dos alunos, para que eles se exponham por meio do conteúdo de suas respectivas pesquisas.
- Realizar um apanhado geral das apresentações dos alunos, esquematizando as principais informações sobre o arquipélago de Cabo Verde na lousa.
- A partir do esquema redigido na lousa, traçar um panorama da literatura cabo-verdiana, frisando a importância da Revista Claridade na fundamentação da moderna literatura de Cabo Verde.

3º. Passo:

- Apresentar aos alunos dados biográficos do poeta e prosador Manuel Lopes e uma síntese do romance *Os flagelados do Vento-Leste*, relacionando o conteúdo e a história desenvolvida no romance com as pesquisas apresentadas anteriormente pelos alunos.

Observação: O romance *Os flagelados do Vento-Leste* foi publicado pela editora Ática na década de 1980, no entanto, está esgotado no fornecedor. Na tentativa de contribuir com o trabalho do professor, foi inserida uma resenha desse romance, na seção “anexos” desta pesquisa.

- Explicitar ou rever características do gênero lírico.
- Escrever na lousa o poema *Os flagelados do Vento-Leste*.
- Selecionar seis alunos – pode ser três meninos e três meninas – que tenham timbres vocais distintos. Cada aluno será responsável pela oralização de uma

estrofe; o refrão será lido por todos juntos, para enfatizar o sentido de coletividade do poema. Esse exercício pode ser repetido três ou quatro vezes, alternando a participação dos alunos, a fim de frisar o ritmo do poema.

4º. Passo:

- Solicitar aos alunos que respondam, em seus cadernos, as seguintes questões:

a. Qual o refrão do poema?

b. Localize, no poema, a estrofe que mais evidencia a situação de negligência vivida pelos flagelados em Cabo Verde:

c. Relacione o verso “*Morremos e ressuscitamos todos os anos*” com o drama da seca cabo-verdiana:

d. Explique o significado de Vento-Leste no contexto cabo-verdiano:

e. Por que o eu-lírico afirma no poema que as estiagens não assustam mais o cabo-verdiano?

f. O pronome “nós” insere o eu-lírico no sofrimento da seca provocada pela Lestada? Justifique sua resposta:

g. Na penúltima estrofe do poema, o eu-lírico cria metáforas a partir de três elementos da natureza. Identifique esses elementos e as imagens criadas a partir deles:

- Corrigir os exercícios na lousa ou no caderno dos alunos, individualmente.

5º. Passo:

- Assistir, com os alunos, o filme *Morte e Vida Severina*, dirigido por Leovardo Ricardo.

- Realizar um debate sobre o filme com os alunos, tecendo comentários acerca da seca nordestina, a partir do conhecimento prévio dos alunos. As seguintes questões podem nortear o debate:

a. A temática do filme é atual no contexto brasileiro?

b. Em linhas gerais, qual o enredo do filme?

c. Tente elencar, pelo menos, cinco cidades que compõem o “polígono da seca”, no Nordeste.

d. Quais as explicações históricas e geográficas para o atual problema da seca nordestina?

e. É possível relacionar a seca nordestina com a seca cabo-verdiana? Como?

6º. Passo:

- Passar na lousa o trecho que será estudado do poema *Morte e Vida Severina*.
- Ler o poema em voz alta para os alunos.
- Selecionar grupos de alunos que leiam em conjunto o poema, alternando versos entre si ou mesclando vozes nos mesmos versos, para enfatizar o sentido de coletividade emitido pelo texto – semelhantemente ao poema *Flagelados do Vento-Leste*.

7º. Passo:

- Apresentar dados biográficos de João Cabral de Melo Neto e características elementares da poética desse autor.
- Apresentar um panorama do Modernismo Brasileiro, mostrando como esse movimento representou uma renovação artístico-literária do país.
- Aprofundar a temática apresentada pela terceira fase modernista, confrontando a escrita de João Cabral de Melo Neto com outros escritores como, por exemplo, Graciliano Ramos e José Américo de Almeida, que desenvolveram a mesma temática em gêneros em prosa, valendo-se de outros aspectos estilísticos.

Observação: Se o professor quiser ilustrar melhor a relação entre João Cabral de Melo Neto e Graciliano Ramos, sugere-se que leia em aula o poema intitulado *Graciliano Ramos*, escrito por João Cabral ao prosador.

8º. Passo:

- Explicar a intersecção entre poesia e prosa existente no poema *Morte e Vida Severina*. Pode-se, inclusive, retomar trechos do filme assistido em sala de aula.
- Esclarecer o porquê do nome do poema iniciar com “morte” antes de “vida”, relacionando com cenas do filme, para que os alunos relacionem a informação verbal com a visual.
- Explicar aos alunos o subtítulo do poema – Auto de Natal Pernambucano – relacionando o subtítulo com os autos existentes na Idade Média.

9º. Passo:

- Solicitar aos alunos que respondam aos seguintes exercícios em seus cadernos:

a. Indique o trecho do poema que faz referência mais nítida ao modelo de organização colonial que vigorou no Nordeste:

b. Explique a metáfora contida nos versos “*é a morte de que se morre/ de velhice antes dos trinta,/ de emboscada antes dos vinte,/ de fome um pouco por dia*”:

c. Por que o eu-lírico enuncia que o sangue dos “severinos” tem pouca tinta?

d. O eu-lírico enuncia: “Somos muitos Severinos”. O verbo na primeira pessoa do plural aproxima o eu-lírico do sofrimento provocado pela seca nordestina? Justifique sua resposta:

e. Mencione duas características apresentadas no poema que retomam os autos medievais:

f. Qual a aproximação possível entre os versos “*Somos muitos Severinos/ iguais em tudo na vida*” e “*Somos os flagelados do Vento-Leste*”?

g. Quais as comparações possíveis de serem construídas entre os versos: “*Morremos e ressuscitamos todos os anos*” e “*Morremos de morte igual/ mesma morte severina*”:

h. Estabeleça um paralelo entre os versos “*As cabras ensinaram-nos a comer pedras/ para não perecermos*” e “*a de abrandar estas pedras/ suando-se muito em cima,/ a de tentar despertar/ terra sempre mais extinta*” relacionando-os com o contexto em que foi escrito cada um dos poemas estudados:

- Corrigir os exercícios na lousa ou no caderno de cada aluno.

10º. Passo:

- Solicitar aos alunos que, em duplas ou trios, escolham uma das seguintes opções para produção de um trabalho que deverá ser entregue:

1ª. opção: Observem o quadro *Menino morto* (1944), de Cândido Portinari. A partir da observação do grupo, escrevam um poema que construa um diálogo com a obra pictural.

Observação: Para a realização desta atividade, o professor deve primeiramente apresentar a pintura aos alunos – seja impressa ou por meio da internet – para

estimulá-los a uma reflexão entre a obra visual e as imagens poéticas criadas pelos textos verbais analisados nesta sequência.

2ª. opção: Releiam o poema *Flagelados do Vento-Leste*. Criem uma ilustração que represente visualmente as imagens construídas no interior desse poema.

Observação: Assim como na opção anterior, o professor deve preparar o aluno para o trabalho criativo apresentando conceitos básicos da ilustração e a relação existente entre texto verbal e texto visual.

11º. Passo:

- Devolver os trabalhos corrigidos aos alunos, orientando-os na reformulação para apresentação aos colegas.

12º. Passo:

- Realizar uma apresentação coletiva dos trabalhos. Os grupos que escolheram a escritura de um poema, o leem e comentam brevemente como foi a experiência de escrita literária para eles. Os grupos que escolheram a ilustração expõem à classe os desenhos e também comentam como foi essa experiência de criação artística. Os alunos também podem conversar sobre a expectativa deles em relação à correção deste trabalho, visto que se trata de uma atividade criativa e, possivelmente, seja a primeira vez que muitos alunos realizem esse tipo de atividade em aula de Língua Portuguesa.

Habilidades do *Currículo* trabalhadas nessa sequência:

- Distinguir as marcas próprias do texto literário e estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
- Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações.
- Estabelecer relações entre as informações do texto lido com outras de conhecimento prévio.

Recursos:

Lousa, giz, equipamento audiovisual, filme *Morte e Vida Severina* (pode ser encontrado no youtube), sala de informática, material de apoio que contenha características do gênero lírico, livro didático que aborde o Modernismo Brasileiro, materiais artísticos para os alunos que desejarem trabalhar com ilustração no último passo da sequência e pesquisa pessoal do professor para elucidar os dados biográficos dos escritores abordados nesta sequência didática.

Avaliação:

Apresentação das pesquisas em sala de aula, realização dos exercícios no caderno e realização da atividade artística para entrega.

TERCEIRO BIMESTRE**A criança negra como protagonista na literatura brasileira****Objetivo geral:**

Estudar comparativamente dois contos da literatura brasileira contemporânea, cujos protagonistas são negros.

Objetivos específicos:

Apresentar as características do gênero conto; apresentar as características da literatura brasileira contemporânea; interpretar comparativamente dois contos brasileiros que tematizam questões pertinentes à criança negra na sociedade atual.

Conteúdos:

- Conto: *Frio*, de João Antônio, brasileiro.
- Conto: *Carreto*, de Cuti, brasileiro.

Sequência didática:

1º. Passo:

- Pedir aos alunos que se organizem em dez grupos. Considerando que as turmas de ensino médio têm cerca de 40 alunos, o ideal é que cada grupo conte com quatro integrantes.
- Apresentar aos alunos uma cópia dos contos *Frio* e *Carreto*, esclarecendo que cada grupo irá encenar um trecho de apenas um dos contos. Assim, haverá uma parte da sala que apresentará o conto *Frio* e outra parte que apresentará o conto *Carreto*. São cinco grupos para a encenação de cada conto, obedecendo aos próprios intervalos existentes no interior de cada texto.

2º. Passo:

- Dividir, por sorteio, os grupos responsáveis pelos contos.
- Oferecer orientações gerais à sala acerca das apresentações.

Observação: É conveniente estipular, no máximo, dez minutos para a encenação de cada grupo, a fim de condensar as apresentações de cada conto em uma única aula.

- Dividir, novamente, por sorteio, as partes dos contos *Frio* e *Carreto*, entre os respectivos grupos.

3º. Passo:

- Entregar a cada grupo apenas a parte do conto que será apresentada por ele.
- Pedir aos alunos que se reúnam para estudarem o texto e trocarem ideias sobre a encenação.
- Orientar os grupos individualmente, a partir das ideias levantadas pelos próprios alunos.

4º. Passo:

- Assistir as encenações de *Frio*, de João Antônio.
- Solicitar aos alunos que elenquem oralmente os pontos comuns e distintivos das apresentações realizadas.
- Frisar a característica mais marcante de cada grupo, evidenciando a importância de cada apresentação.

- Apresentar à classe dados contextuais do Brasil e da cidade de São Paulo no início da década de 1960, relacionando essas informações com as encenações realizadas pelos alunos.
- Apresentar aos alunos dados biográficos do escritor João Antônio, evidenciando como cada grupo entendeu e ressaltou, na apresentação realizada, as características estilísticas do autor.

5º. Passo:

- Distribuir aos alunos uma cópia do conto *Frio*.
- Ler o conto em voz alta, junto com os alunos, confrontando o texto escrito com as encenações realizadas.
- Levar os alunos à sala de informática para traçar junto com eles o percurso realizado pelo protagonista no decorrer da história e identificar os pontos principais da cidade de São Paulo na década de 1960. Para enriquecer esse momento, é possível confrontar o percurso realizado por Nêgo (o personagem principal) com outras possibilidades existentes hoje.

6º. Passo:

- Estruturar, na lousa, os elementos fundamentais do gênero conto.
- Pedir aos alunos que respondam aos seguintes exercícios no caderno :
 - a. Qual o protagonista do conto?
 - b. Como Paraná é construído pelo narrador? Qual a importância dessa construção para o desenvolvimento do enredo?
 - c. Qual a importância da relação de afeto entre Paraná e Nêgo para o desenvolvimento da história?
 - d. Qual a atmosfera do conto? Como ela é construída no decorrer da história?
 - e. É possível afirmar que Nêgo é uma criança, mas ele não tem infância; já Lúcia é uma criança que vive a sua infância? Justifique sua resposta:
 - f. Qual a atitude do policial que Nêgo encontra em seu caminho? É possível afirmar que a atitude do policial é semelhante à atitude dos órgãos governamentais em relação às crianças carentes? Comente sua resposta:
 - g. O conto é narrado em primeira ou terceira pessoa? Exemplifique com um trecho do conto:
 - h. É possível afirmar que Nêgo e Paraná são marginais (bandidos)? Por quê?

- Corrigir os exercícios individualmente ou na lousa, escrevendo as possibilidades de resposta.

7º. Passo:

- Verificar com os grupos que apresentarão o conto *Carreto* se há dúvidas quanto à apresentação.
- Assistir as encenações de *Carreto*, do Cuti.
- Solicitar aos alunos que, semelhantemente às encenações de *Frio*, elenquem oralmente os pontos comuns e distintivos das apresentações realizadas.
- Frisar a característica mais marcante de cada grupo, evidenciando a importância de cada apresentação.
- Apresentar à classe dados contextuais do Brasil e da cidade de São Paulo no início do século XXI, relacionando essas informações com as encenações realizadas pelos alunos.
- Confrontar o contexto brasileiro e, mais especificamente, o contexto paulistano da primeira década do século XXI com a década de 1960.
- Apresentar aos alunos dados biográficos de Cuti (Luiz Silva), evidenciando a dedicação desse escritor à temática afro-brasileira e sua atuação no grupo Quilombhoje.

8º. Passo:

- Distribuir aos alunos uma cópia do conto *Carreto*.
- Ler o conto em voz alta, junto com os alunos, solicitando que os alunos participem oralmente, confrontando o texto escrito com as encenações realizadas.
- Levar os alunos à sala de informática para apresentar a eles o mapa atual da cidade de São Paulo, identificando as principais mudanças ocorridas na cidade entre a década de 1960 e hoje.
- Solicitar aos alunos que localizem o bairro Butantã e delineiem o possível trajeto de José na fuga após o roubo que ele cometeu.

9º. Passo:

- Pedir aos alunos que respondam no caderno as seguintes questões comparativas entre os contos abordados nessa sequência:

- a. Cite, pelo menos, duas semelhanças e duas diferenças entre Nêgo e José:
 - b. Você acredita que ao invés de estarem trabalhando Nêgo e José deveriam estar na escola? A partir do que você estudou nas características contextuais da década de 1960 e da primeira década do século XXI, explique por que a escola, ao que parece, não faz parte do cotidiano dessas crianças:
 - c. Nêgo e José são personagens que geram empatia com o leitor? Comente sua resposta:
 - d. Como o ambiente é construído em ambas narrativas?
 - e. O que é semelhante e o que distingue as atitudes dos policiais representados em *Carreto* e em *Frio*?
 - f. Como a imaginação e a fantasia são vivenciadas pelos protagonistas?
 - g. Como a família e o ambiente doméstico são representados em cada um dos contos?
- Corrigir os exercícios individualmente ou na lousa, escrevendo as possibilidades de resposta.

10º. Passo:

- Solicitar aos alunos que escolham uma das sugestões abaixo e redija um texto de, no mínimo uma e, no máximo, duas páginas, para entrega no final da aula:

1ª. opção: Suponhamos que você é juiz da vara da infância e juventude e o caso de José está em suas mãos. Qual seu veredito? José deve ser absolvido e, portanto, liberto ou deve ser condenado e, com isso, permanecer em reclusão na FUMEN? Escreva um texto explicitando seu veredito e defendendo sua opinião.

2ª. opção: Suponhamos que Paraná não retornou para encontrar Nêgo, ao invés disso, a polícia o capturou no ferro-velho e o levou para a FUMEN. Lá, ele conheceu José. Escreva um possível diálogo entre José e Nêgo no momento em que se apresentam um ao outro.

11º. Passo:

- Devolver aos alunos as atividades corrigidas, com as devidas orientações para reformulação das partes mais problemáticas.

- Orientar os alunos no refazimento das atividades em que encontraram mais dificuldades.

12º. Passo:

- Corrigir, em definitivo, as atividades e devolvê-las aos alunos com as observações finais.

Habilidades do *Currículo* trabalhadas nessa sequência:

- Construir um conceito de Literatura a partir de sua dimensão semiótica, compreendendo-o como sistema intersemiótico.
- Reconhecer marcas da alteridade do coenunciador presentes no texto.
- Posicionar-se criticamente diante do texto do outro, defendendo ponto de vista coerente a partir de argumentos.

Recursos:

Lousa, giz, impressão dos contos utilizados nesta sequência para distribuição com os alunos, material de apoio que contenha características do gênero conto, sala de informática e pesquisa pessoal do professor para elucidar os dados biográficos dos escritores abordados nesta sequência didática.

Avaliação:

A avaliação será realizada em sala de aula, em três momentos: 1. encenação em grupo; 2. atividades realizadas individualmente no caderno; 3. atividade individual de produção de texto.

QUARTO BIMESTRE

As narrativas curtas dos países africanos em destaque

Objetivo geral:

Estudar comparativamente duas narrativas breves oriundas de países africanos de língua portuguesa.

Objetivos específicos:

Analisar comparativamente um conto e uma crônica; compreender as aproximações e diferenciações entre os gêneros conto e crônica; interpretar textos provenientes de países africanos de língua portuguesa, mais especificamente, Cabo Verde e Moçambique; apresentar aos alunos dois autores significativos da literatura cabo-verdiana (Dina Salústio) e moçambicana (José Craveirinha).

Conteúdos:

- Crônica: *Natal*, de Dina Salústio, cabo-verdiana.
- Conto: *Natal*, de José Craveirinha, moçambicano.

Sequência didática:

1º. Passo:

- Estimular os alunos a refletirem sobre a importância do Natal no contexto cristão, a partir dos seguintes questionamentos, que eles deverão responder oralmente:

- a. Vocês gostam das festividades de Natal?
- b. O que vocês mais gostam do Natal (presentes, comidas, viagens, férias escolares)?
- c. Qual foi o Natal mais feliz da vida de vocês? Por quê?
- d. Quais os planos para o Natal que se aproxima?
- e. Vocês sabiam que existem culturas, como a muçulmana, por exemplo, que não comemoram o Natal? Vocês podem citar exemplos de datas comemorativas em outras culturas?

2º. Passo:

- Distribuir aos alunos a crônica *Natal*, de Dina Salústio.
- Ler a crônica em voz alta para eles.
- Estimular uma discussão sobre o texto, a partir das seguintes perguntas:
 - a. A crônica é escrita em primeira ou terceira pessoa?
 - b. Qual o assunto principal da crônica?
 - c. Qual acontecimento mais chama a atenção no texto?
 - d. Vocês aprovam o procedimento da vendedora?

e. Vocês pensam que o problema exposto no texto é especificamente brasileiro ou também afeta outras partes do mundo? Quais?

Observação: Neste momento, a intenção é que os alunos reflitam sobre o texto lido e tracem possibilidades interpretativas. Por isso, não é conveniente explicitar de imediato aos alunos que a crônica abordada refere-se ao contexto cabo-verdiano. Esse esclarecimento será realizado no passo seguinte.

3º. Passo:

- Esclarecer aos alunos que o texto lido é uma crônica escrita pela cabo-verdiana Dina Salústio.
- Pedir que os alunos se reúnam em duplas. Entregar a cada dupla um atlas geográfico e solicitar que eles pesquisem o maior número de dados possíveis sobre Cabo Verde.
- Solicitar às duplas que apresentem, em voz alta, o resultado de suas pesquisas, comentando-as e complementando-as, quando necessário.
- Apresentar aos alunos dados biográficos de Dina Salústio, mencionando a importância da escrita de autoria feminina em Cabo Verde.

4º. Passo:

- Elucidar ou revisar as características principais do gênero crônica.
- Pedir aos alunos que realizem, por escrito, os seguintes exercícios que relacionam as características da crônica com o texto lido:
 - a. A crônica refere-se a um acontecimento do cotidiano. No texto lido, qual é esse acontecimento?
 - b. Identifique no texto trechos em que o narrador manifesta explicitamente sua opinião:
 - c. Qual o tema abordado na crônica *Natal*? Esse tema é universal ou regional? Justifique sua resposta:
 - d. A crônica *Natal* é um texto “leve”, fácil de ser compreendido? Justifique sua resposta:
 - e. Qual o principal conflito apresentado na crônica estudada?
 - f. Qual o momento de maior tensão na história lida?
- Corrigir os exercícios individualmente ou na lousa, escrevendo as possibilidades de resposta.

5º. Passo:

- Narrar aos alunos o conto *Natal*, de José Craveirinha.

Observação: a atividade de narração de história pode ser apenas verbal ou com utilização de objetos representativos, que não reprimam a capacidade imaginativa dos alunos. Cabe ao professor analisar como ele prefere narrar o conto aos seus alunos.

- Esclarecer dúvidas de vocabulário.

- Pedir aos alunos que se reúnam em duplas. Assim como na atividade sobre Cabo Verde – presente no 3º. passo – entregar a cada dupla um atlas geográfico, solicitando que a dupla pesquise informações sobre Moçambique.

- Solicitar que as duplas exponham suas pesquisas oralmente, comentando-as e complementando-as, quando necessário.

- Apresentar aos alunos dados biográficos de José Craveirinha, frisando sua importância na literatura moçambicana.

- Tecer alguns comentários orais sobre o conto com os alunos como, por exemplo:

a. Qual o tema dessa história?

b. Em que a história contada aproxima-se da crônica estudada anteriormente?

c. Como vocês descreveriam Maguébe?

d. Maguébe poderia ser brasileiro? Em que região do país ele viveria?

e. Que sentimentos a história de Maguébe desperta em vocês?

6º. Passo:

- Esclarecer aos alunos que a história narrada pertence ao gênero conto.

- Elucidar ou revisar as características básicas desse gênero.

- Distribuir aos alunos o conto *Natal*.

- Solicitar que eles leiam a história para recordar os principais trechos e, em seguida, respondam as questões:

a. O conto *Natal* é narrado em primeira ou terceira pessoa?

b. Qual o assunto do conto?

c. Qual a atmosfera do conto? Como o narrador consegue criar essa atmosfera?

d. Qual ideia sustenta a tensão desse conto?

e. Em sua opinião, o drama vivido por Maguébe é produto da injustiça social presente em vários países do mundo? Comente sua resposta:

- Corrigir os exercícios individualmente ou na lousa, escrevendo as possibilidades de resposta.

7º. Passo:

- Retomar com os alunos os principais trechos da crônica e do conto estudado, recordando alguns dos aspectos estruturais de cada texto e as características fundamentais de cada gênero.

- Pedir aos alunos que se organizem em duplas ou trios, releiam, se necessário, os dois textos abordados e respondam, em folha separada, para entrega, as seguintes questões que comparam ambos os textos:

a. Qual o tema abordado em ambos textos?

b. Como o assunto do texto é desenvolvido no conto e na crônica?

c. Tanto a crônica quanto o conto são narrativas curtas ou breves. Como essa brevidade é percebida nos textos analisados?

d. É possível afirmar que ambos os textos tratam de segregação social? Justifique sua resposta:

e. Qual o foco narrativo da crônica e do conto? Exemplifique com um trecho extraído de cada um dos textos:

f. Há um momento máximo de tensão (clímax) no conto e na crônica? Justifique sua resposta:

g. Identifique o espaço e o ambiente de cada um dos textos analisados:

h. Relacione cada um dos textos com o seguinte trecho bíblico:

Dizia mais ainda ao que o tinha convidado: Quando deres algum jantar ou alguma ceia, não chames nem teus amigos, nem teus irmãos, nem teus parentes, nem teus vizinhos que forem ricos, para que não aconteça que também eles te convidem à sua vez, e te paguem com isso; mas quando deres algum banquete, convida os pobres, os aleijados, os coxos e os cegos; e serás bem-aventurado, porque esses não têm com que te retribuir; mas ser-te-á isso retribuído na ressurreição dos justos. (Lucas, XIV: 12-15)

i. Produção textual: Escolha uma das sugestões abaixo e desenvolva-a redigindo um conto de, no mínimo uma e, no máximo, duas páginas.

1ª. opção: Estou numa loja. Três mocinhos semi-esfarrapados entram. Não têm pressa. Não pedem para serem atendidos. Os olhinhos passam de um brinquedo para outro e neles vejo o mesmo brilho dos olhos dos meus filhos.

Timidamente, quando não se sentem observados pela vendedora, ...

2ª. opção: Maguébe, agora que estava morando na cidade, sentia vontade de provar as coisas do mulungo. Havia senhoras que tinham pena dele e lhe davam comida, às vezes bolos que ficavam do dia de anos do menino. Maguébe ficava sentado debaixo de uma sombra de cajueiro, descobrindo o gosto dos bolos até ao lambar dos dedos. Hoje, véspera de Natal, Maguébe sai caminhando rua acima, buscando as moradias, a boca gritando: ...

8º. Passo:

- Devolver aos alunos as atividades corrigidas, com as devidas orientações para reformulação das partes mais problemáticas.
- Orientar os alunos na reformulação das atividades em que encontraram mais dificuldades.

9º. Passo:

- Corrigir, em definitivo, as atividades junto com a dupla ou o trio responsável, sanando as últimas dúvidas.

Habilidades do *Currículo* trabalhadas nessa sequência:

- Reconhecer as principais diferenças e semelhanças entre gêneros literários narrativos.
- Construir sentido pela comparação entre textos a partir de diferentes relações intertextuais.

Recursos didáticos:

Lousa, giz, atlas geográfico e impressão da crônica ou do conto utilizado nesta sequência para distribuição com os alunos, material de apoio que contenha características dos gêneros crônica e conto, além de pesquisa pessoal do professor que explicita os dados dos escritores abordados nesta sequência didática.

Avaliação:

A avaliação será realizada em sala de aula, a partir do desempenho individual nos exercícios de interpretação de cada texto e também do desempenho coletivo nos exercícios comparativos entre a crônica e o conto estudado.

TERCEIRO CAPÍTULO

ESTUDOS COMPARATIVOS

Nesta unidade será apresentada uma possível análise estético-comparativa dos textos selecionados para a elaboração das sequências didáticas a cada bimestre, de modo a constituírem um eventual ponto de partida para os professores construírem suas atividades.

O ato de criação em *Criar* e *Vento forte – poesia*

Este texto visa à análise estética comparativa dos poemas *Criar*, do angolano Agostinho Neto, e *Vento forte – poesia*, do brasileiro Lepê Correia.

António Agostinho Neto nasceu em Kaxicane, Angola, em setembro de 1922, e faleceu em Moscou, Rússia, em setembro de 1979. Na década de 1940, Agostinho Neto iniciou o curso de Medicina na Universidade de Coimbra, mas o concluiu na Universidade de Lisboa. Participou das atividades políticas e sociais do grupo Casa dos Estudantes do Império, em Portugal, e também do grupo *Vamos descobrir Angola*, em Angola. Agostinho Neto foi preso pela PIDE (polícia colonial), em razão de suas atividades políticas, no entanto, após sua soltura, continuou em sua atuação política e tornou-se membro de destaque do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e participou intensamente da Guerra de Libertação Angolana, tornando-se o primeiro presidente de Angola. Paralelamente à intensa atividade política que desenvolveu em sua vida, dedicou-se à literatura, em especial, à poesia, sendo um dos fundadores da União dos Escritores Angolanos.

Severino Lepê Correia nasceu em Recife, em dezembro de 1952. Lepê Correia gradou-se em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco e em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, com especialização em História do Pernambuco e mestrado em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba. Ativista negro, participou da fundação do Movimento Negro do Recife e do Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra. Lepê Correia integra o grupo musical Boca

Coletiva, grupo que divulga a música afro-latina, e é um dos membros do Quilombhoje Literatura, grupo de escritores que pesquisa, produz, divulga e publica literatura afro-brasileira. Ocupa-se, principalmente, da pesquisa e divulgação das tradições culturais afro-brasileiras.

O poema *Criar*, de Agostinho Neto, é composto por sete estrofes, com número variável de versos. Quase todas as estrofes inicia-se com o verso “*Criar criar*”, as exceções são a quarta e a última estrofe, formadas, respectivamente, pelos dísticos: “*criar/ criar com os olhos secos*”, “*criar/ criar amor com os olhos secos*”.

É notável no poema o predomínio da melopeia (a melodia, a sonoridade do poema), garantida, especialmente, pela presença enfática da palavra “criar” ao longo do poema.

“*Criar*”, além de ser o título do poema aparece em dezenove dos trinta e um versos do poema e, às vezes, de maneira repetitiva no interior do mesmo verso, como é possível perceber no segundo e no terceiro verso da primeira estrofe: “*criar no espírito criar no músculo criar no nervo/ criar no homem criar na massa*”.

A palavra “criar” é composta pelo fonema oclusivo – em que há obstáculo total na articulação – /k / combinado com o fonema vibrante – no qual a corrente de ar produz vibração na ponta ou no dorso da língua – /r/. Essa combinação traz para o interior do poema a sensação de atrito, de obstáculo a ser superado.

Essa sensação de atrito é intensificada por meio do encontro consonantal de palavras como “sobre”, “profanação”, “troncos”, “gargalhadas”, “esfrangalhado”, “vermelho”, “olhos”, “estrelas”, “escravas”, cuja produção sonora gera uma vibração que vai sendo continuamente intensificada no decorrer da leitura.

Essa vibração remete ao sentido da palavra “criar”. De acordo com o dicionário Aurélio (2001), criar significa dar existência ou dar origem a algo, fundar, cultivar, produzir, gerar. Todos esses são verbos de ação, portanto, o sentido da palavra “criar” induz ao movimento capaz de transformar determinada situação.

Sabe-se que Angola conquistou a independência após quatorze anos (1961-1975) de guerra contra Portugal. Conforme aponta Visentini:

A independência de Angola foi a de maior impacto internacional da África portuguesa, por tratar-se de um país com maiores potencialidades econômicas (petróleo, ferro, diamantes, minerais estratégicos e produtos agrícolas) e com expressiva minoria branca. Os colonos retiraram-se em massa em direção a Portugal, ao Brasil e à África do Sul, levando todos os bens móveis e privando o país de técnicos, além de sabotar quase todo maquinário existente. Sem quadros formados e divididos internamente, os angolanos viviam uma situação econômica desesperadora, com a produção e a administração literalmente paralisadas. (VISENTINI, 2012, p. 58)

Logo, todo o território angolano estava destruído e era mais do que necessário, era urgente transformar aquela situação, por meio de uma postura engajada, que criasse um novo país, partindo do imenso caos existente na época.

Essa ideia fica tácita nos seguintes versos da segunda e da quarta estrofe, respectivamente:

*Criar criar
Sobre a profanação da floresta
Sobre a fortaleza impudica do chicote
Criar sobre o perfume dos troncos serrados*

*Criar criar
Gargalhadas sobre o escárnio da palmatória
Coragem nas pontas das botas dos roceiros
Força no esfrangalhado das portas violentadas
Firmeza no vermelho-sangue da insegurança
(AGOSTINHO NETO, 2003, p.73)*

Esses versos remetem à necessidade fremente de reagir com dedicação, esforço e vontade (gargalhadas, coragem, força e firmeza), às marcas deixadas pela violência da ocupação colonial, portanto, não se trata de responder à exploração gerando destruição, mas reagir com inteligência – com uma postura proativa – para criar um novo contexto.

Outro aspecto significativo do poema é a repetição dos versos “*criar/criar com os olhos secos*”. Esses versos reforçam a ideia de que para criar/construir um novo contexto é necessário agir com inteligência, pois a expressão “olhos secos” denota lucidez, sem lágrimas, brandos, portanto, livres de comoção e de sofrimento.

É interessante notar que a quinta estrofe do poema é concluída com os versos “*criar/ criar paz com os olhos secos*” e a estrofe de fechamento do poema é o dístico “*criar/ criar amor com os olhos secos*”. Nesses versos, o eu-lírico demonstra que os sentimentos (paz e amor) são construções humanas e que para construí-los é necessário “olhos secos”, ou seja, lucidez e inteligência para suplantar com perspicácia o sofrimento gerado pela exploração sistema colonial.

Convém ressaltar ainda que o eu-lírico aborda, por meio da criação poética, a necessidade de criar, trabalhando esteticamente as relações entre som e sentido no interior do poema, suplantando os obstáculos da linguagem para construir um novo objeto artístico. Assim, o eu-lírico não apenas argumenta sobre a necessidade de criar algo, ele realmente cria algo inovador, uma obra de arte que conduz à reflexão histórico-social de Angola.

Já o poema *Vento forte – poesia*, escrito por Lepê Correia, refere-se explicitamente ao ato de criação poética e, diferentemente de *Criar*, que mantém o verbo no infinitivo, tornando-o impessoal, em *Vento forte – poesia*, o trabalho de criação poética é individualizado, como o pronome oblíquo de primeira pessoa e o pronome possessivo evidenciam desde o início do poema: “*Hoje me falta o verso/ como falta pão e farinha/ na mesa do meu irmão*”.

Assim como em *Criar*, em *Vento forte – poesia*, há a reflexão sobre a necessidade de criação, contudo, o foco do poema brasileiro é a escrita do poema. Por isso, em *Criar* aparecem metáforas que remetem ao contexto político-social angolano, tais como, “*fortaleza impudica do chicote*”, “*paz sobre o suor sobre a lágrima do contrato*”, “*criar liberdade nas estradas escravas*”, “*algemas de amor nos caminhos paganizados do amor*”. Já em *Vento forte – poesia*, as metáforas referem-se diretamente ao trabalho de criação poética, como é perceptível em “*meu estômago poético ronca*”, “*dá nó a tripa da inspiração*”, “*quero alguma imaginação pra beber*”, “*agora e na hora de qualquer papel em branco*”.

Além disso, *Criar* privilegia o caráter melopaico (sonoro) do poema, enquanto *Vento forte – poesia* prioriza o caráter fanopaico (imagético) do poema. Ao longo de todo o poema *Vento forte – poesia* são criadas imagens metafóricas que expressam a dificuldade de criação poética sentida pelo eu-

lírico como, por exemplo, “*quero alguma imaginação pra beber/ algo que aplaque esse miserê...*”.

Outro aspecto que diferencia os poemas analisados é a presença marcante da oralidade e de vocábulos coloquiais em *Vento forte – poesia*. “*Tripa*”, “*miserê*”, “*caracol de sua carapinha*”, “*Me acode, Véio!*”, “*vai ser poeta assim na casa d’Osanlá*” são exemplos notáveis da oralidade e da coloquialidade presentes nesse poema. Já *Criar* apresenta vocábulos mais próximos da norma culta, como se pode notar em “*profanação da floresta*”, “*escárnio da palmatória*”, “*camartelo guerreiro*”, “*caminhos paganizados do amor*” e “*balanceio dos corpos em forcas simuladas*”.

Percebe-se também que em *Criar* há uma referência acentuada ao contexto colonial, pois o poema possivelmente tenha sido escrito durante a guerra colonial ou logo após a independência de Angola, visto que Agostinho Neto faleceu poucos anos depois da libertação angolana. Por isso, é recorrente no poema a ideia de que é necessário criar um novo contexto, uma nova história para o país.

Além disso, os três primeiros versos do poema – “*Criar criar/ criar no espírito criar no músculo criar no nervo/ criar no homem criar na massa*” – indicam que o trabalho de construção deve ser realizado por todos e esse não é um trabalho mecânico, é algo que se faz com a maior energia e vitalidade possível (espírito, músculo e nervo), porque é um trabalho que tem por base a reconstrução de um país destruído pela guerra.

Já em *Vento forte – poesia*, há uma referência singela à desigualdade social nos três primeiros versos – “*Hoje me falta o verso/ como falta pão e farinha/ na mesa do meu irmão*”. Mas, no desenvolvimento do poema, nota-se que essa comparação é utilizada apenas para o eu-lírico mencionar que a carência intelectual dele é tão significativa quanto à das pessoas que passam fome.

A questão da desigualdade social não é aprofundada no poema, pois a temática em *Vento forte – poesia* é de cunho pessoal, centralizada na dificuldade do eu-lírico em criar seus versos. Por isso, o eu-lírico menciona que vai pedir auxílio ao “velho Trindade”, uma possível referência ao poeta afro-brasileiro Solano Trindade, que viveu no início do século XX e, de acordo com a referência feita no poema, tinha uma intuição poética muito vasta.

Assim, em *Vento forte – poesia*, a escrita poética não demanda apenas esforço, mas, prioritariamente, sensibilidade intuitiva. Logo, em *Vento forte – poesia*, a tônica da construção de um poema é a inspiração, como se percebe nos versos “*Dá nó a tripa da inspiração*” e “*Quero alguma imaginação pra beber*”.

Desse modo, nota-se que ambos os poemas abordam a complexidade do trabalho de criação. *Criar* refere-se com mais ênfase ao contexto político-social angolano, frisando que é necessário muito empenho coletivo para reconstruir um país. Já *Vento forte – poesia* refere-se à questão da escrita poética, tratando essa questão de maneira individualizada, enfatizando a importância da inspiração para a criação poética.

O drama da seca em Cabo Verde e no nordeste brasileiro

Este texto apresentará uma análise comparativa dos poemas *Flagelados do Vento-Leste*, do cabo-verdiano Ovídio Martins, e o primeiro trecho do poema *Morte e Vida Severina*, intitulado *O retirante explica ao leitor quem é e a que vai*, do brasileiro João Cabral de Melo Neto.

Ovídio Martins nasceu na ilha de São Vicente, pertencente ao arquipélago de Cabo Verde, em 1928, e morreu em Lisboa, em 1999. Exímio poeta e contista, Ovídio Martins ficou conhecido pela militância política, que se refletiu em sua obra literária. Alguns de seus poemas apresentam estreita relação com o Modernismo Brasileiro. Formou-se na Faculdade de Direito de Lisboa, foi preso pela PIDE (polícia política portuguesa) e, devido aos maus-tratos que sofreu, ficou surdo precocemente. Viveu alguns anos exilado na Holanda. Posteriormente à independência cabo-verdiana, retornou ao seu país. Em 1998, apresentou problemas neurológicos, foi tratado em Portugal, onde faleceu um ano mais tarde. A pedido do poeta, suas cinzas foram jogadas no mar cabo-verdiano, junto ao farol da Praia, em Santiago.

João Cabral de Melo Neto nasceu no Recife, em 1920, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1999. João Cabral viveu parte da infância em engenhos da família, localizados nos municípios de São Lourenço da Mata e Moreno, em

Pernambucano. Ainda criança, mudou-se com a família para o Recife e, no início da adolescência, mudou-se novamente com a família para o Rio de Janeiro, mas só se fixou definitivamente na cidade em 1942. João Cabral de Melo Neto era primo do poeta Manuel Bandeira e do sociólogo Gilberto Freyre. De meados da década de 1940 até 1990, João Cabral foi diplomata e ocupou, inclusive, o cargo de embaixador brasileiro em vários países. João Cabral estreou na literatura com o livro *Pedra do sono*, no entanto, sua obra mais célebre é o poema *Morte e vida severina*, que ganhou até uma versão cinematográfica. João Cabral de Melo Neto foi membro da Academia Brasileira de Letras e, quando ele morreu, em 1999, especulava-se que era forte candidato ao Prêmio Nobel de Literatura.

O poema *Flagelados do Vento-Leste* integra o livro *Caminhada*, publicado em 1962. Esse poema é composto por Ovídio Martins em homenagem ao poeta e prosador cabo-verdiano Manuel Lopes, autor do romance *Os flagelados do Vento-Leste*.

Cabe mencionar que o escritor Manuel Lopes, ao lado de Baltasar Lopes e Jorge Barbosa, fundou a revista *Claridade*, em 1936, marco de renovação da literatura cabo-verdiana.

O romance *Os flagelados do Vento-Leste* foi uma das obras mais significativas de Manuel Lopes. Esse romance narra a seca que assolou a ilha de Santo Antão na década de 1940.

Vento-Leste ou Lestada é o nome dado aos ventos alísios provenientes do nordeste da ilha. Esses ventos avassaladores afastam as nuvens de chuva e, com isso, inviabilizam a possibilidade de boas colheitas, especialmente, a colheita do milho, principal alimento dos cabo-verdianos. Como a população da ilha de Santo Antão, na década de 1940, era extremamente dependente da atividade agrícola, a Lestada significava a desolação absoluta.

O enredo do romance de Manuel Lopes focaliza as restrições impostas pela seca a toda a população, em especial, às crianças e aos idosos. A narrativa frisa o drama vivido por inúmeras famílias de agricultores que foram obrigados a abandonar suas propriedades na expectativa de conseguirem emprego na construção de rodovias, a fim de garantirem a sobrevivência. Nesse cenário, a mortandade é imensa e a necessidade mais imediata de comida prevalece sobre todas as outras.

São esses (antigos) agricultores que constituem os flagelados do Vento-Leste. Abandonados pelos programas governamentais, expostos a condições indignas, os poucos sobreviventes é graças à caridade alheia. Mas, a caridade é, como se pode perceber, insignificante em razão da carência absoluta. Assim, a seca representa a dizimação não só da economia cabo-verdiana, mas – principalmente – de sonhos, esperanças e vidas que se tornam irrecuperáveis.

O poema *Flagelados do Vento-Leste*, escrito por Ovídio Martins, faz referência explícita ao conteúdo do romance de Manuel Lopes. O poema apresenta onze estrofes, organizadas em versos assimétricos e sem rima. O verso “*Somos os flagelados do Vento-Leste!*” aparece cinco vezes no decorrer do poema, formando uma estrofe de verso único. Há uma pequena variação apenas no primeiro e no último verso (portanto, na primeira e na última estrofe do poema), em que o pronome “nós” é anteposto ao verso, enfatizando o tom de coletividade do poema – “*Nós somos os flagelados do Vento-Leste*”.

Já o poema *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, é um poema dramático. O subtítulo *auto de Natal pernambucano* indica que o poema apropria-se da tradição dos autos medievais, característicos da Península Ibérica, bem como de elementos da cultura popular nordestina.

É notável a estrutura do título do poema: “morte” e “vida”. Uma das possíveis interpretações para essa estrutura é que a morte sobrepõe-se à vida no sertão nordestino, devido à extrema miséria em que vive a população.

O poema conta a história de Severino, um migrante da seca nordestina. Ele parte do sertão rumo ao Recife, seguindo o curso do rio Capiberibe. Nesse caminho, Severino encontra mais morte causada pela desolação da seca do que esperança de vida, até que ele resolve suicidar, “pular da ponte da vida”, para não presenciar tanto sofrimento. Contudo, é surpreendido pelo nascimento de um bebê, que representa um renascimento da esperança no ser humano, é um fôlego de vida em um cenário de miséria, mesmo que essa seja uma “vida severina”.

Para nossa reflexão, será focalizado apenas o primeiro trecho do poema *Morte e vida severina*, nomeado *O retirante explica ao leitor quem é e a que vai*. Nesse trecho, o retirante Severino apresenta-se ao público. Ele tenta ao máximo caracterizar-se, dar detalhes que o distingam de outros “Severinos”.

Começa pela apresentação dos pais, depois passa para a caracterização do lugar em que vivia, prossegue com algumas características físicas e sociais. No entanto, tudo parece inválido, pois são muitos “Severinos”; todos extremamente parecidos uns com os outros. Então, Severino prefere ser identificado apenas como “o Severino que em vossa presença emigra”.

Um dos pontos de aproximação entre *Morte e vida severina* e *Flagelados do Vento-Leste*, é o tom coletivo de ambos os poemas. Esse tom é notório na estrofe-refrão do poema de Ovídio Martins – “Somos os flagelados do Vento-Leste!” e “Nós somos os flagelados do Vento-Leste”. Já no poema de João Cabral, há um protagonista, Severino, mas o tom coletivo fica evidente nos versos “Somos muitos Severinos/ iguais em tudo na vida” e “Somos muitos Severinos/ iguais em tudo e na sina”.

Os versos elencados dos dois poemas explicitam o drama vivido pelas populações atingidas pela seca tanto em Cabo Verde quanto no sertão nordestino, no Brasil.

Esse drama é corroborado pelos versos “Morremos e ressuscitamos todos os anos/ para desespero dos que nos impedem/ a caminhada”, do poema cabo-verdiano, e “Morremos de morte igual/ mesma morte severina:/ que é a morte de que se morre/ de velhice antes dos trinta,/ de emboscada antes dos vinte,/ de fome um pouco por dia”, do poema brasileiro.

Com isso, percebe-se que o problema exposto nesses poemas não é algo pontual, mas um drama que se repete ciclicamente, atingindo milhares de pessoas que, periodicamente, perdem tudo o que possuem e, quando não morrem na localidade da seca ou no deslocamento que realizam para regiões mais abastecidas – que também é muito sofrível – são obrigados a viver em condições sub-humanas, expondo-se a trabalhos degradantes e enfrentando a marginalização da sociedade.

O abandono vivido pelos flagelados da seca é retratado na segunda e na oitava estrofe do poema de Ovídio Martins, respectivamente:

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

Os homens esqueceram-se de nos chamar irmãos.
(MARTINS, 2003, p. 153/154)

É interessante notar que no poema *Flagelados do Vento-Leste* é ressaltada a falta de solidariedade e de fraternidade dos outros para com os migrantes da seca. Semelhantemente, no romance homônimo, escrito por Manuel Lopes, a seca é tratada como uma questão do destino. A desolação provocada pela seca advém da determinação de uma força superior, portanto, irrevogável pelo ser humano.

Possivelmente a crítica social tenha sido evitada no romance e no poema cabo-verdiano, porque na época em que ambos foram publicados Cabo Verde ainda era colônia de Portugal. Logo, os respectivos autores precisavam driblar a censura e, conseqüentemente, a repressão do sistema colonial.

No poema brasileiro, não há referência alguma à solidariedade ou à ausência de solidariedade para com os migrantes da seca. Pelo contrário, a questão social ganha destaque, como se pode perceber nos seguintes versos:

Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza.
(MELO NETO, 2007, p.92)

No trecho acima, é significativa a referência ao drama do sertanejo nordestino (os muitos Severinos) que sofre as conseqüências, em seu cotidiano, de uma estrutura social fundamentada historicamente no latifúndio, no coronelismo e na monocultura canavieira, que se refletia na década de 1960 (época em o poema foi publicado) em uma fortíssima concentração de renda que, por sua vez, colaborava indiretamente para que a seca gerasse o êxodo do sertão para o litoral nordestino ou para outros estados, como São Paulo, por exemplo.

Dessa forma, entende-se que o poema cabo-verdiano *Flagelados do Vento-Leste* e o poema brasileiro *Morte e vida severina*, abordam a temática da seca em Cabo Verde e no Brasil, respectivamente.

Por ser um problema que afetou milhares de pessoas, ambos os poemas apresentam um tom coletivo e focalizam o sofrimento dos migrantes. Contudo, o poema cabo-verdiano frisa a ausência de solidariedade com os flagelados da seca e o poema brasileiro enfatiza alguns aspectos histórico-sociais de relevo para a compreensão da problemática da seca no Brasil.

A criança negra como protagonista na literatura brasileira

Este texto fará uma análise comparativa entre os contos *Carreto*, escrito pelo brasileiro Luiz Silva (Cuti), e *Frio*, escrito pelo também brasileiro João Antônio.

O escritor Luiz Silva é mais conhecido pelo seu pseudônimo, Cuti. Nasceu em Ourinhos, interior de São Paulo e vive na capital paulista. Formou-se em Letras na Universidade de São Paulo (USP), cursou mestrado e doutorado na área de literatura na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, é um dos autores mais reconhecidos do movimento negro no Brasil.

Cuti é autor de poemas, contos, ensaios e peças de teatro. Ele já publicou seus escritos tanto no Brasil quanto no exterior. Foi um dos fundadores da série *Cadernos Negros*, editados desde 1978, e do Quilombhoje-Literatura, coletivo fundado no início da década de 1980 para publicação e difusão de autores afrodescendentes.

João Antônio Ferreira Filho nasceu em 1937 e faleceu em 1996. Foi jornalista e escritor. Foi o criador do conto-reportagem no jornalismo brasileiro e consagrou-se por retratar os proletários e marginalizados da periferia das grandes cidades. Ele trabalhou na revista *Manchete*, no jornal *O Pasquim* e em diversos órgãos da imprensa alternativa, em oposição ao regime militar.

Com a publicação de *Malagueta, perus e bacanaço*, em 1963, recebeu dois prêmios Jabuti (autor revelação e melhor livro de contos), Prêmio Fábio Prado e Prêmio Municipal de São Paulo. Até então, a dupla premiação Jabuti era inédita.

O conto *Carreto* narra a história de José, um garoto negro, pobre, que para ajudar no sustento da família faz carreto em feiras livres de bairros nobres paulistanos.

Um dia, José sai de casa para trabalhar na feira, no bairro do Butantã. Ele estava com o firme propósito de que conseguiria o dinheiro necessário para comprar remédio para seu irmão, Gulinho. O tempo passa e José não consegue os carretos de que necessita. Para complicar sua situação, os policiais chegam à feira expulsando os garotos que faziam carreto. Desesperado, com o pensamento convicto em conseguir o dinheiro necessário para o remédio do irmão, José rouba a bolsa de uma senhora.

Após uma perseguição policial na Marginal do Rio Pinheiros, José é pego pelos policiais e encaminhado para a FUMEN (Fundação do Menor). O conto termina com José sendo entrevistado por uma assistente social da FUMEN. Em seu íntimo, no entanto, o garoto está profundamente preocupado com o remédio do qual Gulinho tanto necessita.

O conto *Frio* apresenta a história de Nêgo. Nêgo é um garoto de dez anos de idade, que vive com Paraná e que nutre por ele um sentimento paternal. Eles dividem um quarto na região central de São Paulo. Certa noite, Nêgo é acordado por Paraná, que lhe entrega um “embrulhinho” e o incumbe de transportar o pacotinho até um ferro-velho em Perdizes, onde ambos se reencontrarão no dia seguinte, pela manhã. Mas, antes que Nêgo saia, Paraná recomenda que o garoto tenha cuidado e não entregue o pacotinho para ninguém. Nêgo fez todo o percurso da região central, onde morava com Paraná até o ferro-velho, a pé, de madrugada, sozinho.

No desenvolvimento do conto, enquanto Nêgo faz o trajeto, o narrador apresenta ao leitor aspectos importantes do cotidiano do garoto. Entre esses aspectos, está a relação de carinho e apreço existente entre ambos. Outros personagens de destaque na vida de Nêgo também aparecem nesse momento como, por exemplo, Lúcia e seu Aluísio.

Lúcia era uma menina branca que brincava de velocípede na calçada da rua João Teodoro. Lúcia e Nêgo se divertiam e riam juntos. Nêgo gostava de conversar com essa menina porque ela o fazia sonhar com coisas desconhecidas da realidade dele, como o circo. Já seu Aluísio era padeiro. Gostava de brincar com todas as crianças. Nêgo achava engraçado o jeito de

seu Aluísio contar piadas às crianças, pois seu Aluísio sempre ria primeiro que os ouvintes.

No caminho para o ferro-velho, Nêgo sentia muito frio e sono, tinha medo de não reencontrar Paraná, parou em um bar na Marechal Deodoro, tomou leite quente e prosseguiu, desviando dos vários guardas, que fingiam não notar sua presença.

Ao chegar ao ferro-velho, de madrugada, Nêgo pulou o muro, verificou o “embrulhinho” que transportava. Paraná não o esperava. O conto é encerrado com Nêgo urinando junto ao muro do ferro-velho, pensando que precisava acordar cedo, na esperança de encontrar Paraná, pela manhã.

Tanto *Carreto* quanto *Frio* são narrados em terceira pessoa, apresentam como protagonistas meninos negros, pobres, à margem da sociedade e apresentam a temática da exclusão social vivida pela criança negra na sociedade paulista da época contemporânea.

Para garantir maior impacto às narrativas, seus respectivos autores utilizam-se do que Cortázar (1974) denomina de intensidade e tensão.

Intensidade consistiria na eliminação de todas as ideias ou situações intermediárias a fim de impactar o leitor.

Em *Carreto*, por exemplo, não se sabe se Gulinho sobreviveu à doença (que gerou o assalto cometido por José), qual foi a reação da mãe de José ao encontrá-lo na FUMEN ou qual foi o desfecho da entrevista de José, feita pela assistente social na FUMEN.

Já em *Frio*, o conteúdo do “embrulhinho” transportado por Nêgo permanece um enigma até o fim da história, bem como o motivo de Paraná ter entregue aquele embrulho para Nêgo incumbindo-o de transportá-lo de madrugada, sendo que Paraná protegia o menino, havia entre ambos uma relação de afeto. Além disso, a história se encerra ainda de madrugada, portanto, não se sabe se Paraná e Nêgo voltaram a se encontrar.

Dessa forma, nota-se que tanto *Carreto* quanto *Frio* concentram-se em um episódio sucinto, como se um fragmento extraído da vida dos garotos estivesse sendo retratado nos contos.

Já tensão é um recurso estético em que o autor aproxima o leitor do que conta, de modo que o leitor não consiga apartar-se da atmosfera pretendida pelos narradores.

Se em *Carreto* a narrativa desenvolve-se em um ambiente diurno, de tumulto e correria e *Frio*, em um ambiente noturno e silencioso, em ambos os contos predomina a atmosfera de medo, solidão e incerteza em relação ao futuro e pela situação de marginalidade em que vivem José e Nêgo.

Tanto a caracterização dos garotos quanto os episódios que eles enfrentam envolvem o leitor, que acompanha “todos os passos” dos protagonistas, na expectativa de um final feliz para eles, o que não ocorre.

Outro aspecto interessante que aproxima os contos *Carreto* e *Frio* é que tanto José quanto Nêgo são expostos a situações perigosas em razão da condição de marginalidade em que vivem. Nos contos, os garotos aceitam correr um risco extremo, incompatível com a faixa etária deles, para defenderem pessoas que amam. Todavia, as entrelinhas das narrativas evidenciam que a miséria na qual estão inseridas José e Nêgo não permite que eles realizem outra opção senão o roubo (no caso de José) e o transporte do embrulho misterioso (no caso de Nêgo).

Nota-se que em ambas as histórias, a escola não faz parte da vida dos garotos. Em idade escolar, José faz carreto em feiras livres para contribuir nas despesas básicas da família, inclusive arca – por conta própria – com a responsabilidade de comprar um remédio que talvez fosse a salvação da vida do irmão. Já Nêgo aprendeu com Paraná a realizar pequenos serviços como engraxar, lavar e tomar conta de carro.

É notável que contos escritos na segunda metade do século XX (*Frio*) e no início do século XXI (*Carreto*), período em que é significativo o aumento do acesso das crianças – inclusive das baixas camadas sociais – à escola, narre com propriedade um episódio do cotidiano de dois garotos negros e marginalizados sem que seja feita qualquer referência à participação da escola na vida dessas crianças. Em *Frio*, por exemplo, a escola não faz parte sequer da imaginação de Nêgo; em *Carreto*, não é feita qualquer pergunta sobre escola para José, nem pelo delegado ou pela assistente social que o atende na FUMEN. Pelo contrário, ambos os contos frisam a exploração da força de trabalho dos respectivos protagonistas, entendida como natural, a fim de expor as condições cruéis em que as crianças negras e miseráveis vivem nos grandes centros urbanos brasileiros.

Além disso, nos dois contos, a polícia é um instrumento de repressão do Estado. Em *Carreto*, José é capturado como bandido pelos policiais e, automaticamente, lhe é atribuído um apelido pejorativo (Pelezico), que é registrado na documentação do garoto como se fizesse parte da identidade dele. Já em *Frio*, Nêgo desvia dos guardas que encontra no caminho. Ninguém o aborda, pois ele não amedronta, é apenas um menino negro, pequeno, magrinho, provavelmente, um menor abandonado que perambula pelas ruas de São Paulo, sem ter onde dormir.

É perceptível ainda que José não encontra proteção no seio familiar. A única referência à mãe é durante um pesadelo que o menino tem na cadeia. Nesse pesadelo, a mãe o agride física e verbalmente, como é explicitado no seguinte trecho:

A mãe abre a porta e entra furiosa.
É isso! Puxou o pai direitinho. Só falta andar caindo bêbado pela rua. Seu moleque desgraçado! Praga dos infernos... Como é que vai roubar dinheiro dos outros? Fala, praga! E agride-o com tapas na face esfolada. Depois segura-o pelos cabelos e vai batendo-lhe a cabeça na parede...
(CUTI, 1996, p.29)

Já Nêgo e Paraná apresentam muita cumplicidade, que substitui os laços afetivos familiares, como é perceptível no trecho:

Compravam pizza e ficavam os dois. Paraná bebia muita cerveja e falava, falava. No quarto. Falava. O menino se ajeitava no caixãozinho de sabão e gostava de ouvir. Coisas saíam da boca do homem: perdi tanto, ganhei, eu saí de casa moleque, briguei, perdi tanto, meu pai era assim, eu tinha um irmão, bote fé, hoje na sinuca eu sou um cobra. Horas, horas. O menino ouvia, depois tirava a roupa de Paraná. Cada um na sua cama. Um falava, outro ouvia. Já tarde, com muita cerveja na cabeça, é que Paraná se alterava:

- Se algum te põe a mão... se abre! Qu'eu ajusto ele.
Paraná às vezes mostrava a tipos bestas o que era a vida.

O menino sabia que Paraná topava o jeito dele. E nunca lhe havia tirado dinheiro.
(JOÃO ANTÔNIO, 2004, p.98)

O exemplo acima demonstra que Paraná tratava o garoto com ternura dentro do contexto em que viviam e, apesar de Paraná ser caracterizado no conto como um marginal, é mencionado que ele jamais extorquiu dinheiro de

Nêgo, o que contribui fortemente para a construção da relação afetiva entre os dois personagens.

Nêgo sente confiança em Paraná e sabe que perto dele está protegido. É essencial para uma criança de dez anos, como Nêgo, ter um adulto de referência que inspire confiança. Por isso, Nêgo esforça-se ao máximo para cumprir a tarefa que Paraná lhe incumbiu e procura não pensar que não veria mais o amigo.

Se houve o reencontro de Nêgo e Paraná no ferro-velho, pela manhã, não se sabe. Assim como não se sabe qual foi o destino de José na FUMEN.

Dessa forma, nota-se que tanto Nêgo quanto José não têm uma estrutura familiar consolidada. Os dois garotos necessitam trabalhar desde a infância; assim, não espaço para o lazer ou a escola na vida deles. Além disso, são expostos a perigos extremos no cotidiano e não é possível traçar perspectivas melhores para a vida deles porque o futuro mais imediato é incerto.

As narrativas curtas dos países africanos em destaque

Este texto apresentará uma análise comparativa entre a crônica *Natal*, escrita pela cabo-verdiana Dina Salústio, e o conto também intitulado *Natal*, escrito pelo moçambicano José Craveirinha.

Bernardina Oliveira é o nome da cabo-verdiana Dina Salústio, que nasceu em 1941, na ilha de Santo Antão, e vive atualmente em Lisboa. Dina Salústio é professora, assistente social e jornalista. Trabalhou em Cabo Verde, Portugal e Angola. Membro e fundadora da Associação dos Escritores Cabo-verdianos, uma das mais importantes poetas e prosadoras da moderna literatura cabo-verdiana.

José João Craveirinha nasceu em Lourenço Marques (atual Maputo), capital de Moçambique, em 1922 e faleceu na mesma cidade, em 2003. Reconhecido poeta e prosador, foi – ao lado da escritora Noêmia de Souza – o fundador da moderna literatura moçambicana. Atuou como jornalista em periódicos como *O brado africano*, *Tribuna*, *Voz de Moçambique* e *Voz africana*. Esteve preso entre 1965 e 1969 por integrar a Frente de Libertação

de Moçambique (FRELIMO). Entre 1982 e 1987, foi o primeiro presidente da Assembleia Geral da Associação dos Escritores Moçambicanos. Em 1991, foi o primeiro escritor africano a receber o Prêmio Camões, mais importante prêmio literário de Língua Portuguesa.

A crônica *Natal* é narrada em primeira pessoa. O narrador encontra-se em uma loja realizando suas compras de Natal. Por estar próximo das festividades de final de ano, a loja está lotada de clientes. De repente, entram três garotos mal vestidos na loja. Eles estão deslumbrados com os produtos, observam os presentes extasiados. Embora não aborda nenhum cliente, a presença desses garotos gera um clima de tensão entre os clientes, que aguardam uma reação da vendedora. A vendedora, por sua vez, fica nervosa, desdobrando-se entre o atendimento aos clientes e a atenção aos movimentos dos garotos. Em determinado momento, entra na loja uma cliente eufórica, queixando do tumulto das compras de final de ano e um dos garotos, “solta uma exclamação”, que é o motivo para que a vendedora os expulse da loja. Eles partem sem discussões.

O conto *Natal* também apresenta a temática natalina. Narrado em terceira pessoa, o conto apresenta a história de Maguébe, um garoto extremamente pobre, que vende aspargos para sobreviver. No conto, Maguébe trafega pelas ruas observando o movimento das pessoas e dos automóveis nas ruas, bem como as vitrines e os produtos típicos do Natal. Enquanto, as pessoas se agitam com as compras natalinas, Maguébe grita oferecendo seus ramos de aspargos, pois, em razão da extrema pobreza, os bens de consumo do Natal são inacessíveis para ele. O conto encerra-se com o contraste entre a atmosfera festiva da cidade e o estômago de Maguébe roncando de fome.

A primeira aproximação que é possível estabelecer entre os textos analisados é a respeito da temática. Ambos narradores apropriam-se do tema do Natal para realizarem uma crítica social, visto que o Natal é, na tradição cristã, a data em que se festeja o nascimento de Jesus Cristo, maior símbolo do amor e da renúncia para a cultura ocidental; percebe-se, porém, que o sentido religioso do Natal permanece em segundo plano na sociedade. Ambos os textos demonstram que a primazia dos festejos natalinos são as relações de consumo. Logo, quem não pode integrar essa sociedade consumista está

também excluído das comemorações, como as crianças apresentadas tanto na crônica quanto no conto.

Dessa forma, ambos os textos literários trazem à tona o processo de segregação social vivido pelos mais pobres, que estão excluídos das relações mercadológicas, pois não têm acesso aos bens de consumo e, portanto, não alimentam o mercado consumista.

Isso é perceptível na crônica pelo clima de tensão que se estabelece entre os clientes da loja mediante a presença dos garotos mal vestidos. Mesmo que as crianças não tenham feito nenhuma ameaça explícita aos clientes da loja, sua aparência denuncia que eles não integram o ambiente social daqueles clientes. Por isso, são vigiados pela vendedora até que ela consegue expulsá-los da loja.

Já no conto, esse processo de segregação social fica evidente no seguinte trecho:

Maguébe passou no bazar, vendo, ouvindo e cheirando. Mas o maior milagre de Culucumba era a falta de espaço para cobiça na alma do pequeno vendedor do ramo de aspargos. Ele não sofria e nunca provara aquelas coisas bonitas que brilhavam do outro lado do vidro das montras. A filosofia de Maguébe nascia e vivia de não saber.

Talvez fossem coisas boas, mais gostosas que o sumo de caju; a tincarosse; a mapsincha madura, mais coisas que não tinha perdido porque nunca as tivera.

(CRAVEIRINHA, 1998, p.92)

Dessa forma, é possível afirmar que Maguébe, assim como os meninos da crônica, apenas contemplam o cenário natalino, mas dele não participam efetivamente, pois estão à margem das relações de consumo e, portanto, à margem da sociedade.

Outra questão notável é que os protagonistas tanto do conto quanto da crônica são crianças pobres. No conto, Maguébe é um vendedor de aspargos. Na crônica, nada é dito sobre as crianças além da contemplação delas diante dos produtos da loja e de que estão maltrapilhas.

O fato de ambas as histórias apresentarem protagonistas infantis e pobres reforça a crítica social presente nesses textos.

Percebe-se que não há nenhuma figura adulta ao lado dos garotos da crônica ou de Maguébe, no conto. Assim, desde o período inicial da vida, essas

crianças são marcadas pela carência, pela falta de um adulto que seja um referencial positivo para elas.

Isso fica muito bem marcado quando, no texto cabo-verdiano, a vendedora expulsa as crianças da loja. Não há ninguém que as defenda, elas nem sequer ameaçam chamar por alguém ou pedir auxílio aos clientes. Os três saem juntos da loja, como se um contasse apenas com a solidariedade do outro.

No conto moçambicano, Maguébe caminha solitário pelas ruas, contemplando as vitrines e a correria das pessoas. Até mesmo quando ele ganha um pedaço de bolo de aniversário (que sobrou da festa de outras crianças), ele come debaixo de uma árvore, absolutamente sozinho.

O comportamento das personagens adultas em relação às crianças é de menosprezo e de marginalização. O foco dos personagens adultos é a preparação para a festa, o que, na prática, significa atender aos protocolos sociais em detrimento ao sentido humanista do Natal.

Apesar do narrador da crônica declarar-se favorável à existência do Natal, ele realiza, nos últimos parágrafos do texto, uma crítica explícita ao sentido consumista do Natal:

A rapariga do balcão sente-se apoiada e expulsa os garotos. E não percebeu, porque não podia perceber, que o que os compradores queriam era que as lojas fechassem, que não houvesse coisas para comprar e que um decreto proibisse aquela mascarada toda. A consciência ficaria tranquila, o orgulho salvo. Talvez o Natal passasse a ser mais humano, mais de compromisso porque não artificial.

Há um sorriso nos mocinhos que eu não percebo, como se não fizessem parte de nós. Como se fossemos uns palhaços para os divertir. Ou quem sabe uma certa nostalgia de não serem palhaços como nós.
(SALÚSTIO, 1999, p.60)

Já no conto, o narrador não se declara favorável ou não ao Natal, no entanto, realiza uma crítica implícita ao consumismo das festividades natalinas por meio do percurso de Maguébe no decorrer do conto. A solidão do protagonista contrasta com a agitação das pessoas nas ruas e o sentido coletivo que subjaz à festa; além disso, Maguébe transita pelas ruas observando as vitrines, grita oferecendo seus ramos de aspargos, sem que

ninguém lhe responda, como se toda aquela multidão fosse indiferente ao garoto.

Percebe-se também que não há um clímax no conto. Assim, pode-se compreender que nenhum acontecimento relevante ocorre na vida de Maguébe em razão do Natal. A vida dele, marcada pela fome, transcorre apartada das festividades de final de ano, porque para Maguébe todo aquele cenário natalino é inacessível, visto que ele não pode integrar o mercado consumista que caracteriza aqueles festejos, como o narrador evidencia em dois trechos, no início e no final do conto, respectivamente:

Maguébe o negrinho, sobraçando seu monte de aspargos, parou em frente de uma montra. Os olhos abriram-se gulosamente perante as maravilhas tão perto e tão longe dele, que aquilo tudo era um sonho boiando nas pupilas redondas e cheias de todas as fomes da África. Triciclos, motos, camiões, aviões e tantas coisas mais, feitiçaria misteriosa para Maguébe, estavam ali atrás do muro de vidro.
(CRAVEIRINHA, 1998, p.91)

Maguébe olha, ajeita o ramo de aspargos no braço nu e lá vai estrada em estrada com o Natal nos olhos, nos ouvidos e no nariz achatado e a luzir de suor, enquanto a voz se levanta em vão no ar embuzinado e festivo:

- As... par... go minha sinhôr...

Já longe o pregão de Maguébe ainda corta a atmosfera festiva da cidade, paira no ar como um balão suspenso:

- As... par... go... minha... sinhôr...

E nas veias do menino que veio do fundo da Munhuana com seu ramo de aspargos, um batuque estranho bate e repercute pelo corpo todo como se mil demônios dançassem chibugo dentro da sua barriga.

(CRAVEIRINHA, 1998, p.95)

É interessante considerar ainda que os garotos da crônica tentam romper uma fronteira estabelecida socialmente. Eles adentram um espaço no qual são marginalizados, admiram os produtos da loja enquanto estão no interior da loja e são expulsos do local porque um dos garotos “solta uma exclamação”, em razão da fala de uma cliente.

Com Maguébe a situação é diferente, ele permanece do início ao final do conto à parte da movimentação das pessoas, por mais que ele admire as vitrines, não adentra as lojas e a única “voz” de Maguébe na história é para oferecer os ramos de aspargos, “voz” essa que não encontra resposta na

multidão. A miséria é tamanha que não há espaço para o sonho, para o desejo de algo diferente – tão característico da infância – pois no cotidiano de Maguébe predominam a fome e a solidão.

Dessa forma, percebe-se que ambos os textos analisados realizam uma crítica ao sentido consumista do Natal. Tanto a crônica quanto o conto apresentam protagonistas infantis e pobres para enfatizar que os festejos natalinos ocultam, mas não minimizam a marginalização social das camadas mais carentes da população.

Assim, as crianças pobres têm seus sonhos, fantasias e desejos tolhidos porque essas crianças não têm acesso aos bens de consumo das festividades do Natal, comemoração que simboliza o nascimento de Jesus Cristo, maior símbolo do amor e da caridade na cultura ocidental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se evidenciar como é possível atender as exigências da Lei 11.645/08 nas aulas de Língua Portuguesa (a partir do componente curricular de estudos literários) do primeiro ano do ensino médio na rede estadual paulista.

Em primeiro lugar, foi feita uma reflexão teórica que demonstrou a importância da Lei 10.639/03 para a desmistificação do “mito de democracia racial” existente na sociedade brasileira, entre outras questões. A Lei 10.639/03 pressupõe que haja um rompimento da visão eurocêntrica vigente nos currículos escolares e, além disso, exige que toda a equipe escolar tome providências para inserir em seus planejamentos pedagógicos atividades que valorizassem as contribuições das culturas africanas e afro-brasileira na constituição da vida social brasileira.

Cabe mencionar que a Lei referida foi aperfeiçoada pela Lei 11.645/08. Essa lei determina que as culturas indígenas também sejam tópicos dos currículos escolares no Brasil. Como a linha de pesquisa deste trabalho é restrita aos estudos literários africanos em comparação aos afro-brasileiros, as contribuições das culturas indígenas não foram abordadas.

Em segundo lugar, foram elencados os principais aspectos da matriz curricular do estado de São Paulo, evidenciando como essa matriz oferece aos professores uma relativa flexibilidade, que permite aos docentes inserir em seus planos de aulas conteúdos diversificados, por meio de metodologias adequadas às características das turmas com as quais os docentes lidam no cotidiano.

Em terceiro lugar foram apresentadas as sequências didáticas. Elas foram estruturadas passo-a-passo, procurando inserir diferentes metodologias didáticas, fazendo uso de variados recursos pedagógicos que podem ser aplicados em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa e valorizando o dialogismo – primordial no cenário da educação contemporânea –, a fim de demonstrar que há diferentes maneiras de aplicação da Lei 11.645/08 na matriz curricular do estado de São Paulo.

Por fim, foram apresentados os textos reflexivos que traçam a comparação estético-literária dos textos literários abordados nas sequências didáticas.

Acredita-se que, dessa forma, foi possível demonstrar como a Lei 11.645/08 pode ser aplicada nos primeiros anos do ensino médio da rede estadual paulista, sem prejuízo dos demais conteúdos que devem ser ministrados nessa série escolar, atendendo aos requisitos da matriz curricular e criando na sala de aula um ambiente de reflexão acolhedor e dialético que permita aos alunos compreender as singularidades literárias dos países africanos de língua oficial portuguesa em comparação com as características elementares da literatura brasileira, em sua dicção afro-brasileira, abordada nessa pesquisa e, com isso, esses alunos são estimulados a compreenderem a percepção intrínseca entre literatura e vida social, formando, desse modo, um repertório baseado na heterogeneidade e diversidade de perspectivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABDALA JR., Benjamin. “História Literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa”. In: *De voos e ilhas: literatura e comunitarismos*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.
- ABRAMOWICZ, Anete & OLIVEIRA, Fabiana de. “A escola e a construção da identidade”. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção & SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Editora autores associados, 2006.
- AMÂNCIO, Íris Maria da Costa. “O universo literário africano de língua portuguesa como ferramenta para efetivação da Lei 10639/03” e “Lei 10639/03, cotidiano escolar e matrizes africanas”. In: *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ANTÔNIO, João. “Frio”. In: *Malagueta, perus e bacanaço*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- BARBOSA, João Alexandre. “Literatura nunca é apenas literatura”. Disponível em rede http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf
- BOSI, Alfredo. “Plural, mas não caótico”. In: *Cultura Brasileira – temas e situações*. São Paulo: Ática, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento”. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- _____. *PCN Mais Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- _____. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006, v.1.
- CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1980.

_____. “Literatura e subdesenvolvimento”. In: *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

_____. “A literatura e a formação do homem” In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

CHIAPPINI, Lígia. “Literatura: Como? Por quê? Para que?” In: *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

CORREIA, Severino Lepê. “Vento forte – poesia”. In: BARBOSA, Márcio; CONCEIÇÃO, Sônia Fátima da & RIBEIRO, Esmeralda. *Cadernos negros: os melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

CORTAZÁR, Julio. “Alguns aspectos do conto” e “Do conto breve e seus arredores”. In: *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CRAVEIRINHA, José. “Natal”. In: *Hamina e outros contos*. Lisboa: Caminho, 1998.

CUTI (Luiz Silva). “Carreto”. In: *Negros em contos*. Belo horizonte: Mazza Edições, 1996.

EAGLETON, Terry. “O que é literatura?”. In: *Teoria da literatura – uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FELISBERTO, Fernanda. “A África na sala de aula: recuperando a identidade afro-brasileira na História e na Literatura”. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. “Visibilidade e ocultação da diferença”. In: *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

_____. “Literatura negra: os sentidos e as ramificações”. In: DUARTE, Eduardo Assis & FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2001.

- GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. “Educação e diversidade étnico-cultural”. In: RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manuel & BARROS, Graciete Maria Nascimento (org.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: SEMTEC, 2003.
- _____. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- _____. “Diversidade cultural, currículo e questão racial”. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção & SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Editora autores associados, 2006.
- LARANJEIRA, Pires. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- MARTINS, Ovídio. “Flagelados do Vento-Leste”. In: APA, Lúvia; BARBEITOS, Arlindo & DÁSKALOS, Maria Alexandre (org.). *Poesia africana de Língua Portuguesa (antologia)*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003.
- MATA, Inocência. “O crítico como escritor: limites e beligerâncias” In: CHAVES, MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida severina*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. “Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil”. In: RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manuel & BARROS, Graciete Maria Nascimento (org.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: SEMTEC, 2003.
- NETO, António Agostinho. “Criar”. In: APA, Lúvia; BARBEITOS, Arlindo & DÁSKALOS, Maria Alexandre (org.). *Poesia africana de Língua Portuguesa (antologia)*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003.
- NICOLA, José de & INFANTE, Ulisses. *Análise e interpretação de poesia*. São Paulo: Scipione, 1995.
- PADILHA, Laura. “Da construção identitária a uma trama de diferenças – um olhar sobre as literaturas de língua portuguesa”. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73, Coimbra, 2005.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PEREIRA, João Baptista Borges. "Racismo à brasileira". In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUNESP, 1996.

PERRONE-MOISES, Leyla. "Literatura para todos". In: *Revista Literatura e Sociedade*. São Paulo: USP/DTLCC, 2006, no. 9.

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editora 34, 2008.

PROENÇA FILHO, Domicio. "A trajetória do negro na Literatura Brasileira". In: *Revista do Instituto de Estudos Avançados*. São Paulo: IEB/USP, 2004, no. 50.

SALÚSTIO, Dina. "Natal". In: *Mornas eram as noites*. Lisboa: Camões, 1999.

SANTOS, Sales Augusto. "A Lei no. 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro". In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.

SARTESCHI, Rosângela. "As literaturas de língua portuguesa no ensino médio: breve reflexão". In: *Via Atlântica*, no. 18, 2010.

SILVA, José Carlos Gomes da. "Cultura afro-brasileira e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: breve memória de lutas por uma educação antirracista." In: PERÓN, Cristina Maria Ribeiro e RODRIGUES FILHO, Guimes (orgs.). *Racismo e educação: contribuições para implementação da Lei 10.639/03*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. "Um olhar sobre a reeducação das relações etnicorraciais". In: *Via Atlântica*, no. 18, 2010.

VERSIANI, Daniela B.; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: EDUNESP, 2012.

VISENTINI, Paulo Fagundes. *As revoluções africanas*. São Paulo: Edunesp, 2012.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

CRIAR

Agostinho Neto

Criar criar

Criar no espírito criar no músculo criar no nervo

Criar no homem criar na massa

Criar

Criar com os olhos secos

Criar criar

Sobre a profanação da floresta

Sobre a fortaleza impudica do chicote

Criar sobre o perfume dos troncos serrados

Criar

Criar com os olhos secos

Criar criar

Gargalhadas sobre o escárnio da palmatória

Coragem nas pontas das botas do roceiro

Força no esfrangalhado das portas violentadas

Firmeza no vermelho-sangue da insegurança

Criar

Criar com olhos secos

Criar criar

Estrelas sobre o camartelo guerreiro

Paz sobre o choro das crianças

Paz sobre o suor sobre a lágrima do contrato

Paz sobre o ódio

Criar

Criar paz com os olhos secos

Criar criar

Criar liberdade nas estradas escravas

Algemas de amor nos caminhos paganizados do amor

Sons festivos sobre o balanceio dos corpos em forcas simuladas

Criar

Criar amor com os olhos secos.

VENTO FORTE – POESIA

Lepê Correia

Hoje me falta o verso

Como falta pão e farinha

Na mesa do meu irmão.

Meu estômago poético ronca

Dá nó a tripa da inspiração

Uns com tanto e outros sem saber como.

Vou gritar pelo velho Trindade

Quero alguma imaginação pra beber

Algo que aplaque esse miserê...

Poético sim... Por que não?

Ele sempre teve

Em cada caracol de sua carapinha

Um verso, uma ilusão espalhada:

Pelas barbas, nos cabelos do sovaco...

Até nos arames pubianos

É... até lá tinham versos pendurados

Me acode, Véio!

Agora e na hora de qualquer papel em branco

E depois, vai ser poeta assim na casa d'Osanlá.

FLAGELADOS DO VENTO-LESTE

(Para Manuel Lopes poeta e romancista patricio)

Ovídio Martins

Nós somos os flagelados do Vento-Leste!

A nosso favor

Não houve campanhas de solidariedade

Não se abriram os lares para nos abrigar

E não houve braços estendidos fraternalmente

Para nós

Somos os flagelados do Vento-Leste!

O mar transmitiu-nos a sua perseverança

Aprendemos com o vento a bailar na desgraça

As cabras ensinaram-nos a comer pedras

Para não perecermos

Somos os flagelados do Vento-Leste!

Morremos e ressuscitamos todos os anos

Para desespero dos que nos impedem

A caminhada

Teimosamente continuamos de pé

Num desafio aos deuses e aos homens

E as estiagens já não nos metem medo

Porque descobrimos a origem das coisas

(quando pudermos!...)

Somos os flagelados do Vento-Leste!

Os homens esqueceram-se de nos chamar irmãos

E as vozes solidárias que temos sempre
Escutado

São apenas
As vozes do mar
Que nos salgou o sangue
As vozes do vento
Que nos entranhou o ritmo do equilíbrio
E as vozes das nossas montanhas
Estranha e silenciosamente musicais

Nós somos os flagelados do Vento-Leste!

MORTE E VIDA SEVERINA

O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI

João Cabral de Melo Neto

— O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.

Como então dizer quem falo
ora a Vossas Senhorias?
Vejam: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.

Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue,
que usamos tem pouca tinta.

E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia

(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).

Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,

a de querer arrancar
alguns roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra

FRIO

João Antônio

O menino só tinha dez anos.

Quase meia hora andando. No começo pensou num bonde. Mas lembrou-se do embrulhinho branco e bem feito que trazia, afastou a ideia como se estivesse fazendo uma coisa errada. (Nos bondes, àquela hora da noite, poderiam roubá-lo, sem que percebesse; e depois?... Que é que diria a Paraná?)

Andando. Paraná mandara não ficar observando as vitrinas, os prédios, as coisas. Como fazia nos dias comuns. Ia firme e esforçando-se para não pensar em nada, nem olhar muito para nada.

- Olho vivo – como dizia Paraná.

Devagar, muita atenção nos autos, na travessia das ruas. Ele ia pelas beiradas. Quando em quando, assomava um guarda nas esquinas. O seu coraçãozinho se apertava.

Na estação da Sorocabana perguntou as horas a uma mulher. Sempre ficavam mulheres vagabundeando por ali, à noite. Pelo jardim, pelos escuros da alameda Cleveland. Ela lhe deu, ele seguiu. Ignorava a exatidão de seus cálculos, mas provavelmente faltava mais ou menos uma hora para chegar. Os bondes passavam.

Paraná havia chegado com afobação. Nem tirou o chapéu nem nada. O menino dormia. Chegou-se:

- Nêgo... nêgo!

O menino não queria. Paraná puxou a manta.

- Paraná! Que foi? – acordou chateado.

O homem suado na testa. Barbado. Só explicou que precisava dele. Levar um embrulho às Perdizes. Muito importante. O menino se arrumou fora do colchão furado, meteu o tênis.

- Embrulho? Pra quem?

Paraná fez uma coisa que nunca fizera e que ele não entendeu bem. Fê-lo ficar de pé, pousou-lhe as mãos nos ombrinhos. Sentado na beira da cama. Disse bem devagar.

Ele tinha que ir às Perdizes, encontrar-se lá com Paraná. E não podia perder o embrulhinho. Perguntou-lhe se conhecia uma avenida grande que desce a igreja das Perdizes. Sim. Ele deveria descê-la três quarteirões. Sim. Tomar cuidado com os guardas. Sim. Lá encontraria um ferro-velho. Sim. Pularia o muro.

- Lembra? Aquela viração do Diogo? Pois. Mudou de dono.

Pulasse o muro e esperasse Paraná aparecer. Havia cama escondida no barracãozinho de zinco. Se não viesse, ele que dormisse. E acordasse cedo para os donos do ferro-velho não perceberem que a gente dormira por lá. Se Paraná não aparecesse deveria ir para o largo da Barra Funda, lá na casa da Nora. Logo pela manhã.

- O embrulho é sagrado, tá ouvindo?

Paraná apalpou-o, examinou-lhe a roupinha imunda de graxa de sapato. Tirou-lhe o tênis, cortou dois pedaços de jornal e enfiou-os dentro. Embrulhou uma manta verde. Meteu a mão no bolso, deu-lhe duas de dez. os olhos brilharam:

- Se vira com elas. Olha, se eu não baixar lá...
- Ué, por quê? – o menino interrompeu.
- Nada. O embrulho é nosso, se guenta. Se manca.

Que o abrisse, mas escondesse. Nem Nora poderia mexer. E que se virasse lá na Pompeia, engraxando. O menino teve um estremecimento. Será que os guardas iriam agarrar Paraná? Ouvira contar que a cana é lugar ruim, escuro, onde se apanha muito. Contudo, Paraná era muito vivo, saía-se bem de qualquer galho. Sossegou. Depois, resolveu perguntar se ele apareceria mesmo.

Paraná fez não ouvir. Falou do muro do ferro-velho. Era alto e difícil. Tomasse cuidado. Abriu a porta imunda:

- Se arranca. Se vira de acordo, tá? Olho vivo no embrulho.

E depois, lembrando-se:

- Mora, tá frio.

Passou-lhe o embrulho da manta. O menino sentiu as notas no bolso do casacão. Coçou o pixaim:

- Puxa, como é de noite. Tchau.

Paraná respondeu com a mão no ar. O menino meteu o embrulhinho branco no suspensório e a camisa. Só ficou o embrulho da manta na mão.

Andou.

Pequeno, feio, preto, magrelo. Mas Paraná havia-lhe mostrado todas as virações de um moleque. Por isso ele o adorava. Pena que não saísse da sinuca e da casa daquela Nora lá na Barra Funda. Tirante o que, Paraná era branco, ensinara-lhe engraxar, tomar conta de carro, lavar carro, se virar vendendo canudo e coisas dentro das cestas de taquara. E até ver horas. O que ele não entendia eram aqueles relógios que ficam nas estações e nas igrejas – têm números diferentes, atrapalhados. Como os outros, homens e mulheres, podem ver as horas naquelas porcarias?

Paraná era cobra lá no fim da rua João Teodoro, no porão onde os dois moravam. Dono da briga. Quando ganhava muito dinheiro se embriagava. Não era bebedeira chata, não. Como a do seu Rubião ou a do Aníbal alfaiate.

- Nêgo, hoje você não engraxa.

Compravam pizza e ficavam os dois. Paraná bebia muita cerveja e falava, falava. No quarto. Falava. O menino se ajeitava no caixãozinho de sabão e gostava de ouvir. Coisas saíam da boca do homem: perdi tanto, ganhei, eu saí de casa moleque, briguei, perdi tanto, meu pai era assim, eu tinha um irmão, bote fé, hoje na sinuca eu sou um cobra. Horas, horas. O menino ouvia, depois tirava a roupa de Paraná. Cada um na sua cama. Luz acesa. Um falava, outro ouvia. Já tarde, com muita cerveja na cabeça, é que Paraná se alterava:

- Se algum te põe a mão... se abre! Qu'eu ajusto ele.

Paraná às vezes mostrava mesmo a tipos bestas o que era a vida.

O menino sabia que Paraná topava o jeito dele. E nunca lhe havia tirado dinheiro.

Só por último é que ele passava os dias fora, girando. Era aquela tal Nora e era a sinuca. A sinuca, então... Paraná entrava pelas noites, varava madrugada, em volta da mesa. Voltava quebrado, voltava que voltava verde, se estirava na cama, dormia quase um dia, e não queria que o menino o acordasse.

Só por último é que andava com fulanos bem vestidos, pastas bonitas debaixo do braço. Mãos finas, anéis, sapatos brilhantes. Provavelmente seriam sujeitos importantes, cobras de outros cantos. O menino nunca se metera a perguntar quem fossem, porque davam-lhe grojas muito grandes, à toa, à toa. Era só levar um recado, buscar um maço de cigarros... Os homens escorregavam uma de cinco, uma de dez. uma sopa. Ademais, Paraná não gostava de curioso. Mas eram diferentes de Paraná, e o menino não os topava muito.

Ele sempre sentia um pouco de medo quando Paraná estava girando longe. Fechava-se, metia um troço pesado atrás da porta. Ficava até tarde, olhando os cavalos da revista de turfe de Paraná. Muito altos, espigados, as canelas brancas, tão superiores ao burro Moreno do seu Aluísio padeiro. Só

com os soldados, à noite, é que via coisa igual. Fortes e limpos. Fazendo um barulhão nos paralelepípedos.

- Que panca!

Muita vez, sonhava com eles.

Havia Lúcia, a menina branca e havia seu Aluísio padeiro. Gostavam dele. O resto eram pessoas que passavam na rua João Teodoro com muita pressa. Também um meganha que vinha engraxar os coturnos. Dava sempre gorjeta. Esse, entretanto, não falava muito.

Lúcia era menor que ele e brincava o dia todo de velocípede pela calçada. Quando alguma coisa engraçada acontecia, eles riam juntos. Depois, conversavam. Ela se chegava à caixa de engraxate. O menino gostava de conversar com ela, porque Lúcia lhe fazia imaginar uma porção de coisas suas desconhecidas: a casa dos bichos, o navio e a moça que fazia ginástica em cima duma balança – que o pai dela chamava de trapézio. Na sua cabeça, o menino atribuía à moça um montão de qualidades magníficas.

Seu Aluísio vivia brincando com todas as crianças que encontrava. Era só ver criança. Uma conversa gozada, mexendo no bigode poento. Piadas sem graça, chochas. O menino gostava era do jeito que seu Aluísio tinha para contá-las. Terminava e ria primeiro que os ouvintes. Paraná deixava que o menino se entretivesse com ele.

Para o menino, todas as outras pessoas eram tristes, atarefadas na pressa da rua João Teodoro. Afobadas e sem graça.

Frio. Quando terminou a Duque de Caxias na avenida São João. O pedaço de jornal com que Paraná fizera a palmilha não impedia a friagem do asfalto. Compreendeu que os prédios, agora, não iriam tapar o vento batendo-lhe na cara e nas pernas. Andou um pouco mais depressa. Olhava para as luzes do centro da avenida, bem em cima dos trilhos dos bondes, e pareceu-lhe que elas não iriam acabar-se mais. Gostoso olhá-las.

Que bom se tomasse um copo de leite quente! Leite quente, como era bom! Lá na Rua João Teodoro podia tomar leite todas as tardes. E quente. Mas precisava agora era andar, não perder a atenção.

- Paraná já deve estar na boca de espera.

O menino preto tinha um costume: quando sozinho, falar. Comparava os cavalos taludos e a moça da ginástica e as coisas da rua João Teodoro. Desnecessário conhecer coisas para comparar. Cuidava que os outros não o surpreendessem nos solilóquios. Desagradável ser pilhado. Impressão de todos saberem o que se passava com ele – pensamento e fala. Paraná também achava que aquilo era mania de gente boba. É. Não devia. Mas era muito bom. O menino se achava muito bem, quando podia estar daquele jeito.

Eta frio! Tinha medo. Alguém poderia vê-lo sacar uma de dez. que vontade! Arriscou. Num bar da Marechal Deodoro. Entrou sorrateiro, encostou-se ao balcão. Só um casal numa mesa, falando baixinho e bebendo cerveja. Tremelicou, bebeu, pegou o troco, duas horas no relógio do bar. Cansado, com sono. Por que diabo todos os relógios não eram como aquele, grande e fácil? Entretanto, não se deteve nesses e noutros pensamentos. Mais meia hora de chão, e se Paraná não viesse?... Teria que acordar muito cedo. Escapulir bem escapulido para os caras que compraram o ferro-velho do Diogo não perceberem. Apalpou o embrulhinho branco. Repetiu o exercício muitas vezes. Não haveria de perdê-lo. Levava a manta embrulhada como se carregasse um livro. As perninhas pretas começavam a doer.

- Mas que frio!

Lúcia contava que navios apitavam mais sonoros que chaminés. Enormes. Gente e mais gente dentro deles. Iam e vinham no mar. O mar... ele não sabia. Seria, sem dúvida, também uma coisa bonita. Quando seu Aluísio ria, o bigode se abria, parecia que ia sair da cara. É. Mas o burro Moreno não chegava nem aos pés dos cavalos da revista.

- Cavalo não tem pé.

Quem é que lhe falara assim uma vez? Esforçou-se, não lembrava. Somente se lembrou de que Paraná talvez estivesse esperando e apertou o passo. Vento. O pezinho direito subia e descia na calçada e o menino sentia muito frio. Meteu também o embrulho da manta entre a camisa e o suspensório. Mãos nos bolsos.

Evitava os olhares dos guardas. A avenida teria muitos, era preciso, quem sabe, desguiar. Enfiar-se, talvez, pelas ruas transversais. Mas temeu se perder nas tantas travessas e não encontrar a igreja das Perdizes. Ia tremelicando, mas ia.

- Cavalo não tem pé.

Quem é que falara assim uma vez?

Largo Padre Péricles. Igreja das Perdizes. Suspirou. Estava perto. Por ali, ninguém. Tudo dormido. Só motoristas de praça que ouviam rádio baixinho, cabeça deitada no volante. Deveria ser bom ficar como eles... Ou tocando pra baixo e pra cima num carrão daqueles. Vida boa. Nenhum vagabundo dormindo nas portas da igreja.

- E Paraná?

Parou, pensou um pouco. Perplexo, pareceu-lhe a princípio estar fazendo coisa errada, não indo procurar Paraná noutra canto. Vasculhar outros lados. E se não estivesse no ferro-velho? Um pressentimento desusado passou-lhe pela cabecinha preta. Guarda noturno surgindo no largo. O menino andou.

Logo que começou a descer a Água Branca veio-lhe um pouco de fome e uma vontade maluca de urinar. Ali não dava. Se viesse alguém...

Já seriam duas e pouco.

Frio. Canseira. As casas enormes esguelhavam a avenida muito larga. Pela avenida Água Branca o menino preto ia encolhido. Só dez anos. No tênis furado entrando umidade. Os autos eram poucos, mas corriam, corriam aproveitando a descida longa. Tão firmes que pareciam homens. O menino ia só.

Na segunda travessa, topou um cachorro morto. Longe, já o divisara. Assustou-se com as deformações daquele corpo na beirada do asfalto. Analisou-o de largo, depois marchou.

- O coitado engraxou alguma roda.

Ficou com pena do cachorro. Deveria estar duro, a dor no desastre teria sido muito forte. Não o olhou muito, que talvez Paraná estivesse no ferro-velho. Seguiu. A vontade forte ia com ele.

O muro pareceu-lhe menos alto e menos difícil de pular do que advertira Paraná. O menino procurou o homem por todos os lados. Depois chamou-o. Abafava os sons com a mão, medroso de que alguém, fora, passasse. Chamou-o. nada de Paraná. E se os guardas tivessem... Uma dor fina apertou seu coração pequeno. Ele talvez não veria mais Paraná. Nem rua João Teodoro. Nem Lúcia.

- Para-naaaá...

Repulou o muro. Ainda olhou para a avenida. Frio. Queria ver um vulto. Ninguém. Não havia nada. Só um ônibus lá em cima, que dobrava o largo, como quem vai para os lados da Vila Pompeia. Então, desistiu. Agarrou-se com a esperança à ideia de que Paraná era muito vivo. Guarda não podia com ele. Sorriu. Pulou de novo. Achou a tarimba prontinha. Tateou o embrulhinho branco. No escuro, sem lua, os pedaços de folha-de-flandres era o que de melhor aparecia. Abriu a manta verde, se enrolou, se esticou, ajeitou-se. Pensou numas coisas. Olhando o mundão de ferrugem que ali se amontoava. Não se ouvia um barulho.

- Cavalos não tem pé.

Onde lhe haviam dito aquilo? Não se lembrava, não se lembrava. Coitado do cachorro! Amassado, todo torto na avenida. Também, os automóveis corriam tanto... Frio, o vento era bravo. Sentia ainda o gosto bom do leite. Onde diabo teria se enfiado Paraná? Ah, mas não haveria de meter o bico no embrulhinho branco! Nem Nora. Muito importante. Paraná é que sabia, Nora, não. Um arrepio. Que frio danado! Entrava nos ossos. Embrulhou-se mais no casacão e na manta. Fome, mas não era muito forte. O que não aguentava era aquela vontade. Lembrou-se de que precisava se acordar muito cedo. Bem cedo. Que era para os homens do ferro-velho não desconfiarem. Lúcia, branca e muito bonita, sempre limpinha. Sono. Esfregou os olhos. O embrulhinho branco de Paraná estava bem apertado nos braços. Entre o suspensório e a camisa. Que bom se sonhasse com cavalos patoludos, ou com a moça que fazia ginástica! Contudo, não aguentava mais a vontade. Abriu o casacão.

Então, o menino foi para junto do muro e urinou.

CARRETO

Cuti

Quinta, dia de feira no bairro do Butantã.

Cedinho, em meio à cerração, ele segue ladeira abaixo. Com o pé num breque de borracha, sustenta o carrinho de madeira, que desliza sobre duas rolimãs, através, e uma roda de betoneira á frente. Como os carretos de hoje

deverá conseguir, no mínimo, dinheiro para o remédio, cuja receita encontra-se amassada no bolso. Se o dia for bom, ainda sobrarão para as balas e um maço de cigarros.

Faz frio e a blusa, que a mãe recebeu na casa da patroa, não lhe aquece bem a magreza. No estômago, pão e café puros torcem-se.

Força o calcanhar. O carrinho vai parando. A roda dianteira no ar, suspensa, gira livremente. Segue a Avenida Corifeu de Azevedo Marques, interrompida por escavações para saneamento básico. Entre buracos e montes esparsos de terra e asfalto destruído, empurra, sustentando as alças de madeira, que rolimãs sem asfalto não deslizam. Pés descalços, vai na esperança de conseguir trabalho. Sente-se adulto em seus treze anos. Pensa na doença do irmão. Está resoluto: **Vou conseguir o remédio.**

Nove horas. Só um carreto para uma senhora. Não combinara o preço, crendo na generosidade dos velhos. Hora de pagar, a mulher dá-lhe só a metade do que costuma cobrar. Reclama, mas ela revida com desdém, dando-lhe as costas. Engole seco.

Na rua principal de acesso à feira, muitos garotos oferecem serviço. Têm idades variadas. São movidos pela necessidade que a pobreza lhes impõe.

É aceito por uma outra senhora. Um competidor surge e disputa:

Moça, eu faço mais barato.

Perde a paciência. Dá um tapa no adversário. A mulher resolve:

Nenhum dos dois! E chama um outro, que a acompanha sorrindo.

Cacete! Ia dar uma nota..., pensa, com ódio nos olhos, enquanto o concorrente foge.

Resolve adentrar o movimento. Oferece-se para transportar compras, mas sua voz some em meio à gritaria dos feirantes. Continua, insiste:

Olha o carregador! Olha o carregador! Olha o carregador!

O céu estronda. Pressa nos passos. Os carrinhos que as mulheres transportam, para evitar despesas com os meninos, são arrastados com mais vitalidade.

Rente a uma barraca, aproveitando a agitação, apanha uma jabuticaba.

Ô, macaco! Fora daqui, tição apagado! O feirante grita.

Olha o carregador!... insiste no seu pregão.

Hei, vem cá! Alguém intima. E continua: *Dá o carrinho aqui.* É um funcionário da prefeitura.

Duvida. Mas é verdade. O homem robusto leva seu ganha-pão, dizendo ser proibido. O menino segue-o sob uma fina chuva que se inicia. Já próximo às barracas de peixe, observa o tumulto fora da feira, para além do pasteleiro. Dois homens lançam seu carrinho de tábuas em meio a outros sobre um pequeno caminhão quase repleto. O barulho de madeira contra madeira lasca a esperança. É o rapa que, periodicamente, é realizado não se sabe por ordem de quem.

Pô, a molecada nem pode trabalhar sossegada!... Maior trabalho de fazer um carrinho, chegam esses caras e..., resmunga a outro colega, sustentando um pedregulho para atirar contra os homens.

Chovem pedras. Trovejam gritos. Desencadeia-se uma correria de homens e moleques.

Traga com dificuldade a forte bia de cigarro pega no chão. Evita, com esforço, a tosse. Fugiu da confusão, depois também de lançar algumas pedras contra os funcionários municipais. Mas perambula ainda pela feira. Está decidido: só voltará para casa quando arranjar o dinheiro do remédio.

Sem nada para adoçar a vida, põe-se a mastigar planos amargos. Olho nas bolsas. **O Gulinho vai sarar!** repete consigo mesmo, medindo as possibilidades. O vento espanta as nuvens e o sol acalma o vaivém na feira. Uma velha de óculos dourados, cabelos brancos, bem trajada, compra tomates verdes e grandes. Pende de seus braços, pálidos e murchos, uma bolsa branca de crochê. Na mão esquerda anéis e alianças, na direita algum dinheiro enrolado.

Um salto. Um grito. Outros gritos de **Pega ladrão!** Inicia-se a fuga. Ágil, o menino ultrapassa o obstáculo de transeuntes. Em seguida pula um muro de quintal, mas é surpreendido por uma empregada de vassoura em punho. Lembra da mãe, numa faísca de tempo, e volta atrás. Na calçada de novo, surge feirante em seu encaço, muito próximo. Foge em direção ao Rio Pinheiros e, por uma rampa de terra, rola rumo à Avenida Marginal. Um caminhão-tanque brecando, derrapando, roda dianteira direita rumo à cabeça do fugitivo... Para! A menos de um metro de distância. Desce o motorista

esbravejando, chega o feirante afobado. Põe-se a falar, suspendendo o pequeno assaltante, que apresenta escoriações pelo rosto, pernas, braços. A bolsa é arrancada a safanão. Uma tenaz peluda aperta-lhe fortemente o braço. Arrastam-no ao encontro do guarda gordo e afogueado.

Trombadinha, hein!?!... diz o policial, com um sarcasmo retorcendo-lhe a boca.

Algemas, banco de trás da viatura, olhar em pânico, encolhe-se espremendo a lágrima necessária, que teima e sai.

Ô, neguinho, desce!

Ele desperta de um outro mundo. O policial empurra-o pelas costas, enquanto o motorista já caminha à sua frente com uma prancheta debaixo do braço. Sobem uma escada.

Recebe ordem para sentar diante de um escrivão. Chega o delegado.

Nome?... Idade?... Onde é que mora?...

Depois, mandam-no para o “chiqueirinho”, uma pequena cela em um porão. Já tem a alcunha de Pelezico, que o investigador alardeia, diante dos outros presos, acrescentando:

É preto e tá com a camisa do Flamengo.

Alguns risos e chacotas.

No chão dorme um bêbado balbuciando. O garoto procura acomodar-se na pequena cela superlotada e fétida. Está entre adultos. Busca a receita no bolso. Desapareceu. Apavora-se, prostrado num imenso cansaço. A noção de tempo se vai num cipoal de pensamentos, ramagens de sonhos e troncos de medo...

A mãe abre a porta e entra furiosa.

É isso! Puxou o pai direitinho. Só falta andar caindo bêbado pela rua. Seu moleque desgraçado! Praga dos infernos... Como é que vai roubar dinheiro dos outros? Fala, praga! e agride-o com tapas na face esfolada. Depois segura-o pelos cabelos e vai batendo-lhe a cabeça na parede...

Que gritaria é essa aí, moleque? diz alguém.

José desperta do pesadelo repentino. Os demais presos olham-no. Pelas grades, um policial dirige-se a ele:

Levanta pivete! Vamos sair.

À porta da delegacia, a perua do Juizado de Menores. Levam-no.

FUMEN – Fundação do Menor. Assistência Social. Sala bem iluminada. Uma mulher ruiva ocupa-se em ler. O garoto observa, levantando levemente os olhos. Mantém, contudo, os músculos retesados. Às suas costas a porta trancada. Nenhuma possibilidade de fugir. Em volta não há qualquer instrumento para fazer uso em sua defesa. Depois de um silêncio comprido, ela encara-o. a voz forte e agressiva inicia pelo recém-apelido: *Pelezico!*... primeiro perguntas formais, depois questiona a intimidade. José torna-se mais seco e ríspido. Não quer se emocionar. Até que se emburra e não fala mais. Gulinho chora no fundo de seu peito, lá no cômodo e cozinha da Vila Indiana. Sem o remédio. É preciso protegê-lo, que a mãe só volta de suas faxinas tarde da noite.

NATAL

José Craveirinha

A cidade acordou em festa.

Natal! Natal!

A Baixa encheu-se de gente. Nas lojas os brinquedos atraíam os pais com as crianças pela mão. Maguébe o negrinho, sobraçando seu monte de aspargos, parou em frente de uma montra. Os olhos abriram-se gulosamente perante as maravilhas tão perto e tão longe dele, que aquilo tudo era um sonho boiando nas pupilas redondas e cheias de todas as fomes de África. Triciclos, motos, camiões, aviões e tantas coisas mais, feitiçaria misteriosa para Maguébe, estavam ali atrás do muro de vidro.

Maguébe seguiu depois, rua fora, com seu grande ramo verde debaixo do braço e no pensamento: «a shitututo, a mimova, a shitimela... oh... inkuasu psa Quissimuce ya valungu!»

Um búzio grande soprava na alma de Maguébe as ânsias de um menino sem um balão sequer na mão escura, um reles balão encarnado para ele assoprar, o balão inchado como um sapo enorme.

Os machimbombos passavam pejados de gente com pressa.

Nas lojas há um entra-e-sai ininterrupto como formigueiro.

Maguébe cruza a rua, um carro buzina e passa, rápido, um olhar zangado do motorista da cabeça aos pés.

No bazar as pessoas iam e vinham, de banca em banca, numa lufa-lufa de batatas, legumes e frutas do Transval e também outras coisas que Maguébe nunca tinha comido e cujos nomes não sabia.

Maguébe passou no bazar, vendo, ouvindo e cheirando. Mas o maior milagre de Culucumba era a falta de espaço para a cobiça na alma do pequeno vendedor de ramos de aspargos. Ele não sofria e nunca provaria aquelas coisas bonitas que brilhavam do outro lado do vidro das montras. A filosofia de Maguébe nascia e vivia de não saber.

Talvez fossem coisas boas, mais gostosas que o sumo de caju; a tincarosse; a mapsincha madura, mais coisas que não tinha perdido porque nunca as tivera. Talvez mesmo fossem melhores que mavungua!...

Custa é ter uma coisa que dá gosto depois perder tudo!

Maguébe, agora que estava morando na cidade, sentia vontade de provar as coisas dos mulungo. Quando ele descia as ruas gritando: - Aspargo minha sinhôr!!!, havia senhoras que tinham pena dele e davam comida, às vezes bolos que ficavam do dia de anos do menino. Maguébe ficava contente e comia até lambe os dedos. Maguébe ficava sentado debaixo de uma sombra de cajueiro, descobrindo o gosto dos bolos até ao lambe dos dedos.

Hoje, véspera de Natal, Maguébe sai caminhando rua acima, buscando as moradias, a boca gritando: - Aspargo minha sinhôr... - e os grandes olhos amarrados ainda às paredes de vidro das casas grandes de chilunguine.

- Aspargo minha sinhôr!!!

Mas a voz hoje perde-se no burburinho da cidade e no barulho dos motores dos automóveis que são os donos das estradas negras de alcatrão:

- Dá bocadinho de pão minha sinhôr...

Espreita nos portões, grita através das grades mas o apelo morre na lufa-lufa dos preparativos do Natal.

Maguébe olha, ajeita o ramo de aspargos no braço nu e lá vai estrada em estrada com o Natal nos olhos, nos ouvidos e no nariz achatado e a luzir em vão no ar embuzinado e festivo:

- As... par... go... minha sinhôr...

Já longe o pregão de Maguébe ainda corta a atmosfera festiva da cidade, paira no ar como um balão suspenso:

- As... par... go... minha sinhôr...

E nas veias do menino que veio do fundo da Munhuana com seu ramo de aspargos, um batuque estranho bate e repercute pelo corpo todo como se mil demónios dançassem chibugo dentro da sua barriga:

Qui... ssi... mu... ce! Qui... ssi... mu... ce!

NATAL

Dina Salústio

Época do Natal. De prendas, de frutas secas e fios dourados. De perus e bebidas várias. De plásticos. De muitos plásticos. E de sacrifícios.

Também festa de família.

Estou numa loja. Três mocinhos semi-esfarrapados entram. Não têm pressa. Não pedem para ser atendidos. Os olhitos passam de um brinquedo para outro e neles vejo o mesmo brilho dos olhos dos meus filhos.

Timidamente, quando não se sentem observados pela vendedora, passam a mão – um dedo só – pela carroçaria de um camião. Estão mudos, num mundo à parte e nem sequer trocam olhares uns com os outros. Cada um vivendo o sonho de uma viagem, a aventura de uma corrida.

Os compradores entram e saem atarefados. E não vejo alegria neles. A cada presentinho, a cada pacotinho de uma bagatela qualquer, um balanço às notas que ficam, um cálculo mental, uma decepção. E começam as lamentações que os artigos estão caros, que a vida está cada vez mais difícil, que já é tempo de se acabar com o Natal.

Não estou de acordo. É bom haver Natal. É bom escrever aos amigos e dizer-lhes que estão comigo o tempo todo, apesar do meu silêncio. É bom haver Natal e poder dizer-te que tenho saudades tuas, que te amo e que te queria abraçar forte. É bom haver Natal, quando não é época de sacrifícios e angústias e dívidas, para se manter uma ridícula aparência de sucesso.

A vendedora fica nervosa entre o atender os clientes e vigiar os meninos esfarrapados. Onde está a família deles? Já terão comido hoje? Só sei que

estão a viver mais um Natal. O seu Natal, tecido com olhares e imaginação: um Natal de espreita.

Uma freguesa entra: Dezembro é mau, mas Janeiro é pior. Um mês comprido. Um mês de contas. Ela fala alto, enquanto enumera as prendas que faltam comprar. O show, para se fazer notada. No fundo, a eterna necessidade.

Um dos miúdos distrai-se e solta uma exclamação. Os clientes olham para ele, para eles e para a vendedora e apertam com mais força os embrulhinhos de Natal. E a raiva e as frustrações que a contabilidade provoca soltam-se e aparecem nos olhos e nos murmúrios. São gente de bem que não podem aceitar a vadiagem que os fatinhos rotos deixam perceber.

A rapariga do balcão sente-se apoiada e expulsa os garotos. E não percebeu, porque não podia perceber, que o que os compradores queriam era que as lojas fechassem, que não houvesse coisas para comprar e que um decreto proibisse aquela mascarada toda. A sua consciência ficaria tranquila, o orgulho salvo. Talvez o Natal passasse a ser mais humano, mais de compromisso, porque não artificial.

Há um sorriso nos mocinhos que eu não percebo, como se não fizessem parte de nós. Como se fôssemos uns palhaços para os divertir. Ou quem sabe, uma certa nostalgia de não serem palhaços como nós.

Tranquilamente saem, em busca de outras lojas de sonhos.