POEMAS AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA: MARCAS DE OPRESSÃO COLONIAL E RESISTÊNCIA

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega[1]
Valcêmia Freire Monteiro[2]

Resumo: o presente artigo discute a situação de dependência e violência imposta pelo sistema colonial, atrelada às várias formas de resistência, a partir da análise do poema africano de língua portuguesa "Monangamba", de António Jacinto, e "Reza, Maria!", de José Craveirinha. O valor desses textos, marcado, esteticamente, pelo viés da resistência, confere um caráter inovador à poesia africana, sobretudo pela possibilidade de abrir caminhos e espaços diversificados para a afirmação, via literatura, de uma identidade coletiva. Na busca por um

1. Doutora em Teoria e História Literária, pela UNICAMP. Professora Associada, de Teoria Literária, Literatura Brasileira e Prática do ensino de Literatura Brasileira da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (nível de Mestrado) da mesma universidade, onde ministra disciplinas que integram a estrutura curricular da linha de Pesquisa Literatura e Ensino. e-mail: mariamartanobrega@bol.com.br

2. Mestre em Letras, na área de Literatura e Ensino. Professora de Língua portuguesa e literatura, da rede pública de ensino fundamental e médio. e-mail: valcemiafmonteiro@yahoo.com.br

espaço diversificado, escolheu-se a sala de aula com vistas a refletir acerca do modo como alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Campina Grande vivenciaram a leitura dos textos.
Palavras-chave: Poesia; Resistência; Identidade.

Abstract: this paper aims at discussing the dependence and violence imposed by the colonial system, related to the several forms of resistance and identity through the analysis of four African poems in Portuguese: "Monangamba", by António Jacinto, "Reza, Maria!", by José Craveirinha, "Negra", by Noémia de Souza and "Nós somos", by Hélder Proença. The importance of these texts, esthetically highlighted by the idea of resistance, brings an innovative nuance to the African poetry, especially because of the possibility of opening ways and diversified spaces to collective identity, through literature. In the search for a diverse space has been chosen as the classroom in order to reflect about how students from ninth year of elementary school, a public school in Campina Grande experienced reading of texts
Keywords: Poetry; Resistance; Identity.

1 Introdução

A reflexão sobre as obras literárias produzidas em língua portuguesa nos países africanos, com grande atenção para o

lugar que a literatura ocupa na constituição da vida nacional, vem sendo amadurecida ao longo das últimas décadas por um número cada vez mais expressivo de estudiosos brasileiros. Os trabalhos realizados atestam o interesse crescente pelo tema, muito embora os projetos nessa área ainda se vejam dispersos, o que tem dificultado bastante a circulação de dados e a discussão de ideias em torno dos problemas que a atividade literária suscita. Reflexo dessa situação é a quase, para não dizer completa, invisibilidade de estudos voltados para a contribuição africana na cultura brasileira e, mais especificamente, no contexto de ensino.

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa que discute alguns aspectos da poesia africana e a vivência da leitura de poemas africanos de língua portuguesa em sala de aula. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pelo fato de ter havido a inserção ativa da pesquisadora na comunidade escolar, colhendo dados a partir de entrevistas, questionários, visita à biblioteca e observação participante. Quanto ao procedimento de abordagem do texto literário utilizado para a coleta dos dados, utilizamos o método recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1988) de ensino, no qual provocamos situações que propiciaram o questionamento do horizonte de expectativas dos alunos.

2 O peso da dominação colonial

A experiência da dominação colonial e da luta anticolonial está presente na memória coletiva e, principalmente, na memória individual dos habitantes de várias nações africanas que integraram o império português. Dentre estas nações, merecem destaque especial Angola, Moçambique, o arquipélago de Cabo Verde, as Ilhas de São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau.

As lutas dos africanos pela conservação do território colonial, e a incansável resistência de muitos, não impediram a presença de algumas conseqüências do processo de colonização. Num primeiro plano, pode-se destacar a introjeção de um sentimento de inferioridade, alimentado através de preconceitos que facilitaram o efeito estabilizador do sistema opressor. Além disso, houve, também, o choque de culturas diferentes, refletido a partir da posição do colonizado. Este era obrigado a se adaptar às exigências do colonizador, que tinha como objetivo impor sua cultura pela força.

Nessa perspectiva, grande parte da literatura produzida nas cinco nações africanas de língua portuguesa, conforme Augel (2007), é geralmente caracterizada como literatura colonial, pois, ao emergir da experiência da colonização e por representar as tensões entre as forças de uma sociedade oprimida e do poder opressor, pressupõe e subentende um discurso de resistência às ideologias colonialistas.

As maiores formas de resistência, conforme Bosi (1993), são encontradas em momentos de sofrimento, capazes de gerar poesia. Segundo ele, desde "os profetas bíblicos até Maiakóvski, Brecht e Neruda, a recusa irada do presente com vistas ao futuro, tem criado textos de inquietante força poética" (BOSI, 1993, p. 185). Nesses textos, as palavras dos poetas são lançadas como flechas de impaciência contra uma sociedade dominante, que insiste em ser cada vez mais esmagadora.

É nessa perspectiva que se configura a poesia negra, em que "situações de crise e opressão desencadeiam forças profundas de resistência que, por sua vez, geram movimentos sociais e formas simbólicas de teor radicalmente mito poético" (BOSI, 1993, p. 204).

Para o poeta maior da Negritude, Aimé Césaire (apud Bernd, 1987, p. 57), a poesia negra pode ser considerada a verdadeira poesia porque não se restringe à retórica dos poetas que permanecem na superfície de si próprios: "ela emana das 'profundezas' do ser que toma consciência de si mesmo e de sua condição". Bernd (1987) considera essa poesia como verdadeira, pois nasce da verdade do encontro do poeta consigo mesmo. Sendo o espaço privilegiado do engendramento de uma identidade negra, ela será necessariamente revolucionária por desencadear um processo de conscientização no público leitor.

Exemplos dessa forma de literatura podem ser encontrados nos poemas "Monangamba", do angolano António Jacinto, e

"Reza, Maria!", do moçambicano José Craveirinha, os quais revelam marcas de opressão colonial, sofrimento coletivo e denúncia contra as iniqüidades sofridas. Trata-se de poemas que refletem e mostram a exclusão, segundo a qual o mundo colonial funciona.

O Colonialismo, de acordo com Ianni (1997), pode ser definido como a teoria caracterizada pelo estabelecimento de uma colônia. A expressão colônia, para Chacon (1998), designa um agrupamento de pessoas que abandonou a pátria natural por motivações econômicas, designadamente demográficas, em execução de um plano de expansão comercial com vistas a estabelecer uma rede, em resultado de convulsões políticas originárias da partida. Nessas condições, o povoamento resultante da migração provoca conflitos naturais relacionados, inicialmente, com a posse da terra, mas a defesa da identidade é o valor principal.

Os territórios, segundo Chacon (1998), são em regra habitados por populações com identidades diferentes daquelas dos colonizados, o que rapidamente implica a organização de um sistema de domínio sobre os nativos, com base na força e na superioridade econômica. Dessa forma, surge o movimento colonizador que se traduz em várias formas de apropriação das terras e pela organização do poder formal e informal de domínio do grupo imigrante sobre os grupos nativos.

É nesse contexto que a evolução da emigração portuguesa para Angola entre 1937 até 1958 trouxe vários portugueses interessados em acumular rapidamente dinheiro para se impor no quadro da sociedade colonialista. Para conseguirem seus objetivos, passaram a explorar a força de trabalho dos habitantes africanos, obrigando-os a trabalhar nas lavouras ou nas indústrias, recebendo muito pouco pelo seu trabalho e, em outros casos, nada, alimentando-se mal e alojados em péssimos lugares.

Para obterem o enriquecimento às custas do trabalho miserável dos africanos, os agentes brancos tinham o apoio das autoridades administrativas, que utilizavam os argumentos mais absurdos para incentivar essa situação. A cobiça dos proprietários brancos portugueses resultava no trabalho forçado de muitos africanos que viviam em situação lamentável, com a tendência de tornar-se ainda pior, pois, em alguns casos, o trabalhador que vivia sob o regime do *contrato* deveria partir para o arquipélago de São Tomé e Príncipe para trabalhar nas lavouras de café e cacau sem ter a certeza de regressar. É nesse cenário que se verifica a ação brutal do homem branco colonizador no mundo do trabalho. No poema *Monanganba*, António Jacinto traz, simbolicamente, uma representação detalhada da situação de miséria e das necessidades do contratado:

Monangamba

1 Naquela roça grande não tem chuva
2 é o suor do meu rosto que rega as plantações:
3 Naquela roça grande tem café maduro
4 e aquele vermelho-cereja
5 são gotas do meu sangue feitas seiva.

6 O café vai ser torrado,
7 pisado, torturado,
8 vai ficar negro, negro da cor do contratado.

9 Negro da cor do contratado!

10 Perguntem às aves que cantam,
11 aos regatos de alegre serpentear
12 e ao vento forte do sertão:

13 Quem se levanta cedo? Quem vai a tonga?
14 Quem traz pela estrada longa
15 a tipóia ou o cacho de dendém?
16 Quem capina e em paga recebe desdém

17 fuba podre, peixe podre,
18 panos ruins, cinquenta angolares,
19 <<porrada se refilares>>?

20 Quem?

21 Quem faz o milho crescer
22 e os laranjais florescer
23 - Quem?

24 Quem dá dinheiro para o patrão comprar
25 máquinas, carros, senhoras
26 e cabeças de pretos para os motores?

27 Quem faz o branco prosperar,
28 ter barriga grande – ter dinheiro?
29 - Quem?

30 E as aves que cantam,
31 os regatos de alegre serpentear
32 e o vento forte do sertão
33 responderão:

34 <<Monangambéééé...>>

35 Ah! Deixem-me ao menos subir às palmeiras
36 Deixem-me beber maruvo, maruvo
37 e esquecer diluído nas minhas bebedeiras

38 <<Monangambéééé...>>

Poemas, 1961
(JACINTO apud FERREIRA, 1989, p. 39-41)

Nestes versos, o homem contratado é totalmente marginalizado e explorado; tudo que se refere a sua pessoa, como o sangue, o suor e o seu corpo, é anulado para se transformar no café, o produto mais significativo, que encherá os bolsos do patrão. O fubá e o peixe podre, além dos panos ruins, estão associados à sujeira, uma forma de corrupção, não só do homem, mas de todo o conjunto social, pois viver na sujeira e entre trapos é um fato que corrói a sua dignidade e a relação entre o homem e seu próprio corpo. Dessa maneira, quando o homem não tem acesso às principais necessidades como higiene e alimentação, ele animaliza-se desistindo de lutar contra seus opressores. Com isso, seu corpo torna-se, não só torturado, mas alienado, por ser um elemento do duro trabalho.

Quanto ao aspecto formal, o poema destaca-se pela linguagem clara e direta que expõe a situação do contratado. Nesse cenário, o leitor tem contato com um discurso despojado e sem mistério. A predominância de verbos no presente reforça as reflexões do escravizado e aumenta o seu desejo de ter uma vida mais humanizada. Mas a flexão do verbo responder, no futuro, marca um destino cruel, comovente para o contratado e reforça a sua contínua subserviência. Uma saída possível para fugir da condição de explorado é entregar-se à bebida (maruvo), o que corresponde a uma extrema fragilidade do destino, de um fracasso real, como se o monangamba estivesse condenado a permanecer naquele estado.

O poema apresenta-se em uma estrutura narrativa dividida em três momentos. No primeiro, (versos de 1 a 9), o eu-lírico expõe a condição sub-humana do seu trabalho desenvolvido na roça, posto que, mesmo diante da falta de recursos naturais (chuva), ele é responsável pela produção e pela trituração do café. Dois processos que refletem o estado de opressão daquele trabalhador. A exploração do monangamba, que só recebe como pagamento apenas cinquenta angolares e surra, também é transmitida para o leitor através de metáforas: o "vermelho-cereja" do café está associado ao sangue do trabalhador, e o processo de pisar e torrar o café à tortura do contratado. Este fato é reforçado ainda pela anáfora: "Negro da cor do contratado". A presença dos verbos no particípio (pisado, torrado, torturado) indica que a ação foi concluída, ficando subentendido que nada foi ou será feito para reparar tanta injustiça.

No segundo momento, a natureza é apresentada como uma espécie de testemunha das atividades do monangamba (versos 10-12). O eu-lírico faz uma série de questionamentos sobre sua condição de escravizado (versos 13-29) e quem deve responder é a própria natureza (versos 30-34). Outro elemento estético significativo para reforçar a condição de colonizado do africano pode ser percebido através da força expressiva de alguns recursos sonoros, como as rimas perfeitas (dendém/desdém, angolares/refilares, palmeiras/bebedeiras, tonga/longa, crescer/florescer), que causam no ouvido do leitor uma espécie de aceitação do

destino, sugerindo o cotidiano do homem contratado, fadado a executar por um longo tempo as mesmas atividades. Além disso, temos a presença de aliterações do fonema [p] (fubá **p**odre, **p**eixe **p**odre, **p**anos ruins, **p**orrada se refilares), que alude à dureza do trabalho e à difícil situação daquele trabalhador.

No terceiro momento (versos 36-38), diante de tanto sofrimento, a única saída possível para suportar a miséria de uma vida sem perspectivas de melhora é entregar-se à bebida, nesse caso ao *maruvo*, um vinho de palma feito da seiva da palmeira dem-dem, ou com o vinho de caju. Para compreender o final do poema, Laban (2006, p.222) esclarece que os colonos tentavam proibir o consumo de *maruvo*, e isso por duas razões principais: "a primeira, porque era necessário favorecer a venda dos vinhos da metrópole nas colônias e, a segunda, porque, ao recolher a seiva da palmeira em grande quantidade, a árvore poderia morrer, prejudicando os interesses do próprio colono". A bebida aparece no poema como saída para o devaneio, para o sonho acordado, na tentativa de apagar uma vida de sofrimento.

Mesmo apresentando fatos desagradáveis que depreciam a imagem do contratado, o poema apresenta uma resistência do eu-lírico contra as barbaridades impostas pelo sistema colonial, encorajando os leitores a desafiarem as leis miseráveis e sem sentido que reduzem muitos africanos à servidão.

Devido o tom reivindicativo desse poema, Mário Pinto de Andrade e Francisco José Tenreiro o selecionaram, em 1953,

para fazer parte do caderno de *Poesia negra de expressão portuguesa*, tendo a negritude como principal suporte.

O poeta moçambicano José Craveirinha também exprime, de maneira exemplar, as ocorrências da opressão colonial. Para Chaves (2006), o percurso de sua poesia sempre afirmou a sua integração num espaço cultural marcado por transformações e rupturas. Desde os anos de 1950, quando se intensificou sua atividade literária, o homem moçambicano sofreu, na pele e na alma, as amarguras do sistema colonial. A ilusão de que a independência mudaria a situação do país e a dureza das guerras fizeram com que o poeta recolhesse essas realidades para transformá-las em poesia, fazendo suas reflexões de acordo com a realidade por ele vivenciada.

Margarido (1980) afirma que a construção poética de Craveirinha não é apenas constituída de palavras, mas também por "mais linguagens" que funcionam por si próprias e se refletem na poesia. Por ser um poeta com a "missão de contar coisas", conforme observou Gilberto Matussi (apud Chaves, 2006, p.142), Craveirinha "narra", no poema "Reza, Maria!", de forma crítica, os conflitos culturais, mostrando o sofrimento do povo moçambicano e abrindo espaços políticos para o rápido crescimento do movimento anticolonial, influenciado pelos ideais triunfantes de liberdade. Nesse poema, verificamos um desabafo forte e indignado que contesta, principalmente, os métodos do colonizador português:

Reza, Maria!

1 Suam no trabalho as curvadas bestas
2 e não são bestas
3 são homens, Maria!

4 Corre-se a pontapés os cães na fome dos ossos
5 e não são cães
6 são seres humanos, Maria!

7 Feras matam velhos, mulheres e crianças
8 e não são feras, são homens
9 e os velhos, as mulheres e as crianças
10 são os nossos pais
11 nossas irmãs e nossos filhos, Maria!

12 Crias morrem à míngua de pão
13 vermes nas ruas estendem a mão à caridade
14 e nem crias nem vermes são
15 mas aleijados meninos sem casa, Maria!

16 Bichos espreitam nas cercas de arame farpado
17 curvam cansados dorsos ao peso das cangas
18 e também não são bichos
19 mas gente humilhada, Maria!
20 Do ódio e da guerra dos homens
21 das mães e das filhas violadas
22 das crianças mortas de anemia

23 e de todos que apodrecem nos calabouços
24 cresce no mundo o girassol da esperança.

25 Ah, Maria
26 põe as mãos e reza.
27 Pelos homens todos
28 e negros de toda parte
29 põe as mãos
30 e reza, Maria!

(CRAVEIRINHA, *apud* AMÂNCIO, 2008, p. 80-81)

Neste poema, Craveirinha dá uma espécie de ênfase narrativa, na qual o leitor poderá presenciar imagens fortes devido à dimensão visual que os versos apresentam. O poeta se apropria de uma coletividade de sofredores, denunciando e descrevendo um mundo de iniquidades que o colonialismo constrói, o que confirma a trajetória de um sofrido povo, castigado pelo trabalho forçado e mal remunerado, pela miséria, morte prematura e pela espoliação de corpos e mentes. São todos personagens de uma tragédia, uma realidade dura que contamina o olhar do poeta, tornando-o indignado.

O uso constante do imperativo afirmativo "Reza, Maria!" assegura uma significativa carga dramática, neutralizando todo o lirismo que é utilizado na maioria dos poemas convencionais. O

movimento das personagens "seres humanos", "nossos filhos", "meninos sem casa", "gente humilhada", "filhas violadas", "crianças mortas de anemia", descreve essa situação dramática, criando, na mente do leitor, imagens que levam à construção de uma poesia objetiva que, segundo Chaves (2006), é um dos sinais da modernidade do poeta.

O poema é dividido em três momentos, seguindo uma seqüência na projeção do ser humano: animalização, negação e humanização. É interessante observarmos que os versos 1, 4, 7, 12, 13 e 16 se caracterizam pela animalização do ser humano através dos substantivos: "bestas", "cães", "feras", "crias", "vermes" e "bichos". Em seguida, temos a negação dessa animalização (versos 2, 5, 8, 14 e 18) que ocorre a partir da conjunção aditiva *e* (que marca um recomeço) acrescida do *não*, do *nem* e do *também*:" e não são cães/ e não são feras/ e nem crias nem vermes são/ e também não são bichos". Por fim, ocorre a humanização, tanto dos oprimidos como dos opressores (versos 3, 6, 10, 11, 15 e 19): "são seres humanos, Maria!/...são nossos pais/ nossos irmãos e nossos filhos, Maria!/ mas aleijados meninos sem casa, Maria!/ mas gente humilhada, Maria!".

Como podemos verificar, as cenas e expressões violentas são resultado do ódio e da guerra dos homens. Episódios como "a humilhação das mães e das filhas violadas, das crianças mortas de anemia e de todos que apodrecem nos calabouços" transmitem uma sobrecarga de acontecimentos, caracterizando "Reza,

Maria!" como um poema de movimento. Vale ressaltar que o movimento das personagens é articulado de forma vagarosa, uma espécie de câmera cinematográfica, que vai revelando, aos poucos, o cenário destruidor causado pelos homens.

Nota-se que o eu-lírico assume o papel de observador ideal e que não conta algo ocorrido, mas mostra o que está ocorrendo, numa apresentação de tipo dramático realçada pela ação dos figurantes e expressa por verbos no presente (suam, corre, matam, morrem, espreitam).

Com relação à referência nominal "Maria", sabe-se que, no contexto do catolicismo, ela é importante e poderosa, a rainha de todas as mães e mulheres, cujo poder é capaz de interceder pelos povos do mundo inteiro. Porém, no contexto africano, o poeta parece se valer dessa figura religiosa para narrar sua condição, na esperança de ter uma intercessora e, assim, um alívio ao suplício vivenciado pelo povo africano.

Por reconhecer os sofrimentos asiáticos, europeus, africanos e de toda uma população de aflitos, Rui Baltazar (apud Chaves, 2006, p. 148) considera Craveirinha como o poeta do "multirracialismo". Nesse sentido, "o universalismo negro torna-se universalismo humano, a negritude volve-se em humanismo: homem que sofre e canta para os que sofrem...". Por reconhecer que a guerra e o ódio tiram as coisas do lugar gerando um sentimento de perplexidade no sujeito, para escapar dessa desordem, o poeta apega-se à possibilidade de construção a

partir da simbologia da flor, acreditando que é possível surgir um novo mundo capaz de abrigar o coração e a mente intranquila.

3 A escravidão e o desejo de uma vida digna: a recepção dos leitores

O processo de recepção textual implica a participação ativa e criativa daquele que lê. Diferentes tipos de textos e de leitores interagem de modos imensamente variados. O aluno, ao entrar em contato com o texto, traz consigo toda a sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve ser acionada a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe. A obra, por ser uma estrutura organizada de sentidos possíveis, permite ao leitor uma interação direcionada na qual ele reconhece os significados que lhe são familiares ou enfrenta os desconhecidos, mas com indicações que o auxiliam a aceitar, ou pelo menos criticar o novo, e, ao mesmo tempo, situá-lo em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar.

A experiência interativa que a poesia pode suscitar no leitor, permite compreender que ela estimula uma vivência prazerosa, sobretudo pelo poder de conduzir o leitor a uma sensação nova, fazendo com que sentimentos e emoções sejam transmitidos com mais facilidade.

José Paulo Paes (1996), refletindo acerca do entendimento que Ezra Pound tem de literatura, e sobretudo da poesia, entende

que há uma função libertadora no cerne da expressividade poética, posto que atiça a imaginação das pessoas, propiciando novas experiências diferentes daquelas vivenciadas rotineiramente. Permite que o leitor estabeleça uma correspondência entre os novos significados apreendidos através da vivência poética, de modo que possa "ligar entre si o imaginário e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida" (PAES,1996, p. 27).

Apesar de a poesia ser dotada desse poder de emancipar o sujeito das amarras ideológicas, sociais e religiosas, nem sempre a escola favorece que se construa um espaço de leitura significativo a partir da convivência com textos poéticos. Essa situação é decorrente de, pelo menos, dois fatores de ordem metodológica: a desmotivação e despreparo do docente e a avaliação que, geralmente, o professor impõe ao aluno após a leitura de poemas realizada em sala de aula. Com relação ao primeiro fator, é necessário que o professor tenha entusiasmo para trabalhar com tais textos, de modo que o aluno se sinta instigado para partilhar da experiência. Se o docente não for sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista, indiferente e fechado ao apelo da arte, "a descarga emocional provocada pela sensibilidade a um texto poético [terá] seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno [...]" (AVERBUCK, 1986, p.69). A formação do gosto é, pois, o ponto crucial para a realização da experiência leitora em sala de aula. A autora acredita que é

preciso o docente gostar inicialmente, para poder criar no aluno um trabalho de emoção e afeto. Com relação ao segundo fator, o que comumente acontece no espaço escolar é a aplicação de atividades que, na maioria das vezes, funcionam como preâmbulo para a resolução de exercícios gramaticais.

Embora seja importante o trabalho com textos poéticos em sala de aula, não se pode realizá-lo de qualquer forma. Pinheiro (2007) mostra algumas sugestões e critérios que devem ser seguidos na escolha das obras ou na confecção de antologias que priorizem, sobretudo, o humor e a afetividade – elementos que podem ser do interesse de muitos alunos, mas cabe ao professor não ficar apenas por aí. Ele deve também oferecer textos que possibilitem uma ampliação dos horizontes dos alunos, levando-os a descobrir coisas novas, que explorem seu interesse e aumentem a sua criatividade. Mas isso ainda não é o suficiente. Além de o professor procurar desenvolver o gosto pela poesia, é essencial que ele faça inicialmente uma pesquisa sobre o interesse de seus alunos. Segundo Pinheiro (2007), o fato de o professor atentar para o universo de interesse dos alunos pode contribuir na seleção dos poemas que serão apreciados com mais facilidade. Mas não se pode descartar a perspectiva de que as experiências em sala de aula são singulares e realizadas em espaços plurais; deste modo, o que deu certo com uma turma, num determinado período letivo, não poderá funcionar com outra na mesma escala de tempo ou nas subsequentes.

Diante dessas observações, Pinheiro (2007) destaca algumas condições indispensáveis para o trabalho com a poesia. Inicialmente, o método mais comum seria o da pergunta de forma direta em que o docente ouve, anota, grava a fala dos alunos, para posteriormente elaborar pequenas fichas. Outra forma, para o autor, seria descobrir os filmes, programas de rádio, televisão, sites e blogs que os discentes mais apreciam.

Após esse levantamento, o professor poderá organizar os dados e selecionar os textos que realmente atendam àquele universo apontado em sua pesquisa. Mesmo o pesquisador tendo uma visão global do interesse dos alunos, Pinheiro (2007) mostra que esse fato não garantirá a conquista do leitor. Por isso, é aconselhável não ficar apenas nos temas que foram sugeridos pelos alunos, e é aí que se evidencia o gosto e a sensibilidade do professor como leitor de poesia. As sugestões de Pinheiro nortearam o desenvolvimento da experiência de leitura realizada em sala de aula a partir dos poemas "Monangamba' e 'Reza, Maria!"

O experimento realizado em sala de aula foi precedido pela coleta de informações através de dois questionários, com o objetivo de conhecer as preferências de leitura dos alunos e do conhecimento acerca da cultura africana. A observação participante serviu como estratégia para a coleta de dados, contribuindo, assim, para a verificação da recepção dos alunos durante a leitura dos poemas escolhidos. Com os dados obtidos nos questionários, os alunos afirmaram desconhecer a poesia

africana. Já com relação à cultura e à vida social na África, afirmaram conhecer principalmente a pobreza do continente, da fome, das mortes, das crianças desnutridas e sem oportunidades de estudar, da falta de recursos tecnológicos, do *apartheid* e do preconceito racial. Trata-se de um conhecimento, no dizer de Amâncio (2008) que deprecia o continente o reduz a uma série de estereótipos equivocados.

Na tentativa de contribuir para uma mudança de visão acerca do continente, via poesia, os textos lidos em sala de aula, aparentemente, parecem reforçar essa visão estereotipada, mas, também, contribuem para acentuar o tom de resistência impresso na lírica africana de língua portuguesa.

Após a leitura do poema "Monangamba", a abordagem interativa foi iniciada a partir das seguintes perguntas:

> PESQUISADORA: O que o poema aborda?
> MI: Fala da escravidão e exploração...
> AN: ... Sofrimento, massacre e desumanidade das pessoas...
> MA: Ele mostra a escravidão de forma muito forte...
> PESQUISADORA: E, como vocês se sentem diante da situação do monangamba?
> DA: Muito triste, professora, ele não tem direito a nada, recebe para comer só peixe podre, fubá podre e porrada.
> RO: Eu fiquei revoltado!

A "revolta" expressa pelo aluno RO sugere o desejo de recompor uma história marcada pela escravidão e indiferença, para que o negro apareça como gente. Associando a fala de RO com a de DA que reconhece que o monangamba "não tinha direito a nada", tem-se a sugestão da necessidade de que, a partir de um passado de hostilidades, é possível modificar o presente, para poder acreditar no futuro. Nessa perspectiva, a revolta é contra esse passado de humilhações, cujo compromisso é a denúncia dessa situação absurda.

Ao perceberem que o poema abordava a escravidão, marcada pelo sofrimento, pela humilhação de consumir alimentos podres e pela desumanidade, os alunos criticam o sistema de exploração colonial e a dominação de uma classe sobre outra, fazendo ressurgir um discurso engajado na luta contra qualquer tipo de discriminação. Diante dessas considerações, nota-se que a linha de raciocínio percorrida pelos discentes se coaduna com a base da Negritude, o que contribui para compreender a poesia negra. De acordo com Bernd (1987), só a partir da Negritude se pode exprimir os sentimentos profundos dos negros, os quais se constituíram em um processo de questionamento. Sendo o espaço privilegiado do engendramento de uma identidade negra, ela será necessariamente revolucionária por desencadear um processo de conscientização no público leitor.

A partir dessa perspectiva, outra série de perguntas foram feitas aos alunos, como se pode ler a seguir:

PESQUISADORA: A primeira pergunta foi como vocês se sentiam diante da situação do monangamba... Agora, como o monangamba se sente?
A.P: Mal... insatisfeito de sua situação...
PESQUISADORA: Por que vocês acham que ele está insatisfeito?
IL: Ela fica pensando... se perguntando: "quem faz o milho crescer; os laranjais florescer, Quem?
PESQUISADORA: Ele fazia questionamentos diante de sua situação... por que ele fazia isso?
DA: Porque sofria muito... levava uma "vida de cão", era escravizado, se alimentava mal e só tinha direito à comida podre e surra
P.F: Ele queria ser tratado com igualdade.
RO: Queria um dia ficar no lugar do senhor... queria casa, comida, roupas limpas... trabalhar e ganhar bem para ter uma vida digna
A.K: Queria liberdade...
MA: Ele sabe da importância do seu suor... do seu trabalho mas quem se manifestasse era castigado...
RO: O trabalho dele era importante porque deixava a plantação maravilhosa e enriquecia os brancos... mas ele continuava humilhado e na miséria.

A partir desses posicionamentos, os alunos descreveram a "vida de cão" que o monangamba levava e o seu desejo de ser

tratado com mais igualdade e respeito, pois ele reconhecia o valor do seu trabalho, cuja contribuição fazia o homem branco prosperar. A turma também percebeu que os questionamentos do escravo já são uma forma de reivindicar respeito e uma condição de vida melhor. Mesmo sem demonstrarem conhecimento de detalhes acerca da exploração do colonizador português, os alunos compreenderam, por meio da sugestão do texto poético, o dilema dos trabalhadores das roças africanas durante o regime da colonização.

Ao destacarem a importância do trabalho e do suor do monangamba, a turma concordou que a construção de uma verdadeira identidade só se dá na medida em que os negros conseguirem assumir o seu valor e tomarem as rédeas de seu destino histórico. Nesse sentido, a tomada de posição do valor do monangamba, expressa na fala dos alunos a partir do desejo de ter casa, comida, roupas limpas, trabalhar e ganhar bem para ter uma vida digna, faz com que o negro oprimido pelo sistema colonial procure negar o discurso dominante e tente recuperar a dignidade perdida durante séculos, em que foi vítima da escravidão.

Especificamente em relação ao poema "Reza, Maria!", o que, preliminarmente, chamou mais a atenção foi a perplexidade dos alunos diante das cenas. Cada verso lido provocava espanto diante de uma realidade cruel vivenciada pelos negros descritos no texto. Os comentários foram bem espontâneos, pois não

houve necessidade da nossa intervenção, que tomou o seguinte direcionamento:

> RO: Muita violência!
> RE: Achei bom!
> AN: ...é muito realista...parece até cena de filme.
> TH: Morreram muitas pessoas vítimas de fome... assassinato... maldades...
> LA: ...o poema pede que Maria reze por todos.. para impedir que eles sofram nas mãos dos europeus.
> J.A: Ele compara as pessoas... homens como bestas... mais adiante coloca um elemento positivo: não são cães são humanos, não são feras, são homens.
> AM: Apesar das "diversidades" (a aluna queria dizer adversidades), eles acreditam na melhoria...
> EM: O Girassol é colocado para simbolizar essa melhoria...
> FE: ...O poeta também pede que todos rezem para amenizar o sofrimento do seu povo que é muito grande, alguma coisa tem que ser feita.

O comentário de que o poema "é muito realista e parece até cena de filme" é um dado bastante curioso. Segundo Candido (2005), há poemas cujos níveis de sentido são articulados por um movimento vagaroso, uma espécie de *traveling* de câmera

cinematográfica que, nesse caso, vai aos poucos revelando um cenário de morte, assassinatos e atrocidades. Isso ocorre, de acordo com o autor, porque não é um movimento do poema, e sim da observação do leitor, que se confunde com a voz neutra do narrador.

Apesar de não terem muito conhecimento acerca da literatura angolana, os alunos responsabilizaram o dominador europeu que sempre procurou impor, pela força, seus "valores" culturais e ideológicos ao dominado. O tratamento de seres humanos como animais, segundo a turma, já é uma forma de se instalar a violência.

A partir do momento que esses seres são vistos como pessoas, surge um desejo de libertação pelo qual começa a ganhar vulto todo um processo de conscientização, de melhoria, conforme eles comentaram.

O girassol, para a aluna EM, "é colocado para simbolizar essa melhoria". Tal percepção confirma uma assertiva de Candido (2005), para quem a simbologia da flor tem o poder de amenizar a violência, abrindo caminho para um mundo mais humanizado. Outro comentário significativo foi o da aluna AM ao destacar que, "apesar das adversidades, eles acreditam na melhoria". A esse respeito, Margarido (1980, p. 362) esclarece que a literatura africana, [nesse caso a angolana], descreve o estado de coisas, mas procura ao mesmo tempo superá-lo, a partir do anúncio de uma transformação.

Um dado interessante que deveria ter sido abordado com mais detalhes foi a posição de Maria no poema. Apesar de a turma ter compreendido que "o poema pede que Maria reze por todos para impedir que eles sofram", os alunos não perceberam que sua posição torna-se inútil. Embora essa santa seja bastante poderosa para o contexto do catolicismo, nesse cenário seu poder parece não ser suficiente para acabar com tanta violência.

4 Considerações finais

Percebe-se que a representação da opressão colonial e da resistência do povo africano na luta pela afirmação de sua identidade perpassa grande parte da literatura africana de língua portuguesa. Os poemas discutidos revelaram que, entre a recuperação das raízes africanas e a autonomia do imaginário de seu povo, existe uma série de situações intermediárias que esclarece a evolução e a dinâmica do processo colonial e político, incluindo suas contradições e avanços.

Apesar das nações africanas de língua portuguesa terem conquistado sua independência política, a partir da década de 70, ainda há, culturalmente, o peso da opressão. Nesta perspectiva, há uma consciência poética no sentido de contribuir para a formação de uma identidade compartilhada. Com isso, o poeta demonstra, também, ter consciência de que, diante

da sensibilidade do leitor, seus versos intentam construir uma afirmação identitária. É dentro dessa perspectiva que podemos entender a questão de resistência na poética de expressão portuguesa construída sob a égide da bipolaridade colonizado X colonizador. O diálogo que o eu-lírico estabelece com a própria negação é uma estratégia utilizada pelo autor para colocar-se frente à problemática crucial da poesia pós-colonial, cuja produção leva em consideração as expectativas da sociedade e do poeta. No primeiro caso, a expressividade poética deve ser portadora de uma palavra de resistência e, embora revele, poeticamente, a condição de opressão do africano apresenta-se livre da coerção objetiva, posto que as imagens utilizadas remetem à força singular do homem e da nação africana. No segundo caso, deve-se levar em consideração a atitude do poeta querendo afirmar-se como sujeito identificado na singularidade da linguagem.

No geral, pode-se inferir que a resistência é inerente ao homem africano, conduzindo-o a um conhecimento mais amplo de si mesmo e da própria existência. As imagens reveladoras da condição de colonizado, embora estejam designadas por um eu particular, tocam a sensibilidade do outro, contribuindo, assim, para um conhecimento coletivo.

Com relação à atuação à leitura dos poemas em sala de aula, apesar de os alunos não estarem acostumados a uma prática de

leitura compartilhada, os resultados comprovam que os poemas selecionados contribuíram para que a turma refletisse que a literatura possibilita novas formas do sujeito pensar acerca de si mesmo e de sua atuação no mundo. No campo da língua, da religião, da cultura, da sociedade e da relação com o meio ambiente, a partir da leitura dos poemas, os alunos perceberam que a África surge como um amplo manancial de esperanças, de criatividade e de releituras acerca dos aspectos mencionados. Enfim, a partir dos textos estudados, pode-se inferir que o poema só se torna uma obra de arte quando conquista sua participação no universal e "só entende o que o poeta diz aquele que escuta na sua solidão a voz da humanidade" (Adorno, 2003, p. 66).

Referências

ADORNO, Theodor. Palestra sobre lírica e sociedade. In: *Notas de literatura*: Tradução e apresentação de Jorge M. B. Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura*: a formação do leitor, alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AUGEL, Moema Parente. *O desafio do escombro: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau.* Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

AVERBUCUCK, Lígia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

BERND, Zilá. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo na poesia*. São Paulo: Cultrix, 1993.

CANDIDO. Antonio. *Na sala de aula*: caderno de análise literária. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHACON, Vamireh. *Globalização e Estados Transnacionais*. Brasília: Arko Advice, 1998.

CHAVES, Rita (Org.). *Marcas da diferença*: as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civ.Brasileira, 1997.

LABAN, Michel. "Monangamba" de António Jacinto. In: CHAVES, Rita (Org.). *Marcas da diferença*: as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo, Alameda, 2006.

MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa.* Lisboa: A regra do jogo, 1980.

PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*: um depoimento. São Paulo: Giordano, 1996.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3ª Ed. Campina Grande, Bagagem, 2007.