

EXPLORANDO O ESPAÇO LUSÓFONO POR MEIO DE “AS MÃOS DOS PRETOS”, DE LUÍS BERNARDO HONWANA

Camila Augusta Valcanover*

 <https://orcid.org/0000-0002-3319-3844>

Liliane Barros Oliveira Delorenzi**

 <https://orcid.org/0000-0001-6021-5490>

Como citar este artigo: VALCANOVER, C. A.; DELORENZI, L. B. O. Explorando o espaço lusófono por meio de “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETDO17381>

Submissão: 27 de agosto de 2024. **Aceite:** 8 de abril de 2025.

Resumo: Atendendo às diretrizes legais e a fim de amenizar os distanciamentos entre países lusófonos como Brasil e Moçambique, apresenta-se neste estudo uma abordagem de leitura e reflexão a partir do conto “As mãos dos pretos”, de Honwana (2009), em que a linguagem literária se ajusta à oralidade e à tradição, permitindo ao escritor africano ressaltar elementos que expressam características do seu povo e de sua identidade. Objetiva-se oferecer a professores de educação básica não só caminhos para reflexão e conceituação do espaço lusófono, mas também estratégias de análise e aproximação do estudante brasileiro com o texto moçambicano arraigado com todos os valores que ele transporta.

Palavras-chave: Leitura. Linguagem literária. Oralidade. Identidade. Espaço lusófono.

* Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (Seed/PR), Curitiba, PR, Brasil. E-mail: camilavalcanover@gmail.com

** Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: liliane.delorenzi@mackenzie.br



AS LEIS, A LITERATURA E A LÍNGUA

[...] o que os homens fazem, é apenas obra de homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tiverem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens (Honwana, 2009, p. 102).

■ **U**ma nova realidade foi (im)posta aos professores de educação básica desde 2003: a Lei nº 10.639 não só incluía no calendário escolar o 20 de novembro como o marco de reflexão sobre a cultura negra, mas também acrescia a artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) a obrigatoriedade do ensino sobre a

[...] História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Em seguida, ainda na primeira década do século XXI, propõe-se, em 10 de março de 2008, a Lei nº 11.645, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura das populações nativas na educação básica brasileira, nas redes de ensino pública e particular, nos seguintes termos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

A despeito do caráter verticalmente imposto dessas e de tantas outras leis apresentadas ao cenário educacional, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, finalmente, estabeleceram reflexões visando a um ensino necessariamente intercultural, reconhecendo a importância da discussão da diversidade de culturas na sala de aula e evidenciando que ocorrem diálogos e trocas permanentes entre diferentes grupos, cuja identidade perdura na formação da sociedade brasileira.

Mais recentemente, soma-se a esse cenário a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em implantação desde 2018, o documento normativo define as aprendizagens essenciais para a educação básica e destaca que “[...] a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando” (Brasil, 2018, p. 491). Isso se dá porque “A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (Candido, 2000, p. 64). Para tanto, a busca por experiências de aprendizagens emancipatórias, transformadoras e humanizadoras no ensino médio, por exemplo, contempla várias habilidades cognitivas da BNCC, entre elas:

(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 517).

Além disso, ampliando as habilidades da área de linguagens, os Pressupostos Pedagógicos para Abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais propõem um trabalho de modo mais dinâmico com o texto em sala de aula, atentando para a sua recepção e para a sua aplicação em diferentes contextos, de modo que os Temas Contemporâneos Transversais sejam apresentados em três níveis de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Em qualquer uma das formas de abordagem, importa vincular os temas à dinâmica social cotidiana para que faça sentido incluir seus conteúdos nos assuntos estudados e para que seja feita sua vinculação com o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC, que, por sua vez, visam a construção da cidadania e formação de atitudes e valores. A abordagem dos Temas como eixos integradores contribui para valorizar sua importância e dar significado e relevância aos conteúdos escolares. Nesse contexto, os TCTs permitem a efetiva educação para a vida em sociedade, tendo em vista que uma das oportunidades decorrentes de sua abordagem é a aprendizagem da gestão de conflitos, que contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social (Brasil, 2019, p. 19).

Por tudo isso, no cerne dessa discussão, estão disciplinas como História, Educação Artística e Literatura, que buscam promover o diálogo e a reflexão, não só pelo conhecimento de nossa verdadeira história, mas também pela análise de textos verbais e não verbais que promovem a expressão de sentimentos e a identificação com o outro.

Sempre foi claro que a realidade multi e pluricultural do Brasil faz com que, naturalmente, tenhamos um arcabouço histórico, cultural e literário que entre-cruza diversos povos, discursos e identidades. Após as leis apontadas, evidencia-se à escola, nos seus diferentes níveis, o papel de instrumentalizar e conscientizar o aluno dessa diversidade que nos compõe. E assim, no tocante ao ensino de língua e literatura, inúmeros aspectos precisam ser considerados para um ensino eficaz e eficiente, entre os quais: a necessidade da contextualização histórica, a consciência da mistura cultural, a legitimação das variedades linguísticas, o diálogo das interfaces literárias etc. Vista como arte da palavra ou como forma de refletir sobre a realidade que o circunda, a literatura, por exemplo, permite ao leitor ampliar sua criticidade sobre o mundo: “A leitura de textos literários possibilita o contato com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho” (Antunes, 2009, p. 200).

Compagnon (2009) ainda nos conduz a uma importante consideração sobre a validade e a permanência da leitura literária na escola. O crítico discorre sobre os poderes da literatura, assegurando que, apesar do pouco espaço que lhe tem sido dedicado, ela tem relevante lugar na contemporaneidade. Diante dos poderes da literatura, o autor destaca a intrínseca capacidade de transformação que

a caracteriza ao apresentá-la como elemento humanizador do indivíduo. Nessa perspectiva,

Segundo o modelo humanista, há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ele, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona (Compagnon, 2009, p. 35).

Indubitavelmente, a importância da literatura, sob o ponto de vista do elemento humanizador, é justamente por ela estar apta a promover mudanças e corroborar a construção do pensamento social. A literatura tem papel ímpar na função de provocar o leitor e de convocá-lo à consciência da sua própria condição de existência. Dessa forma, utilizando as metodologias corretas de análise, reflexão e interação em sala de aula, um dos objetivos a que se propõe a literatura está em promover a formação crítica e cidadã do homem.

Nessa direção, um ensino que se baseie numa aproximação intercultural pretende não apenas o reconhecimento da existência de diferentes culturas, mas também a promoção da interação, da troca, da eliminação de barreiras, da reciprocidade e da legitimação entre povos que manifestam diferentes costumes. Sendo a língua portuguesa uma língua pluricultural (ou seja, uma forma de expressão e comunicação de várias culturas), é, então, um veículo propício para uma educação intercultural, quer no ensino/aprendizagem do português como língua materna, quer como língua não materna, ou não, uma vez que o próprio texto literário em nossa língua também está carregado de uma natureza pluricultural.

Tanto essa dimensão múltipla da língua portuguesa quanto o caráter plurisignificativo do texto literário podem ser potencializados de forma a incentivar os alunos a relacionar-se com o *outro*, com diferentes visões de mundo, favorecendo uma reflexão sobre a identidade nacional, cultural e literária do Brasil a partir do diálogo com identidades diferentes, que emergem do texto e que formam cada indivíduo brasileiro. Desse modo, os textos literários e o uso estético que apresentam da língua são importantes estímulos ao diálogo intercultural, uma vez que permitem a construção de pontes entre universos distintos, a partir de um elemento comum: a língua portuguesa. Por isso, comprehende-se a lusoofonia como um palco ideal para as reflexões propostas pelas Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, uma vez que, além de todos os elementos entrelaçados (e muitas vezes ocultados) em nossa formação cultural comum – seja na culinária, na religião, na música ou na dança –, é o fator linguístico que escancara nossa raiz identitária conjunta e os laços eternos que estabelecemos com a cultura africana. Esse reconhecimento de uma matriz cultural única é indispensável para que a comunidade lusófona não seja apenas “um nome”. Nesse sentido, Eduardo Lourenço (1999, p. 112) lança as premissas para um entendimento do conceito claro das noções de pluralidade e diferença:

O imaginário lusófono tornou-se, definitivamente, o da pluralidade e o da diferença, e é através desta evidência que nos cabe, ou nos cumpre, descobrir a comunidade e a confraternidade inerentes a um espaço cultural fragmentado, cuja unidade utópica, no sentido de partilha em comum, só pode existir pelo conhecimento mais sério e profundo, assumido como tal, dessa pluralidade e dessa diferença. Se queremos dar algum sentido à galáxia lusófona, temos de vivê-la,

na medida do possível, como inextricavelmente portuguesa, brasileira, angolana, moçambicana, cabo-verdiana ou sâo-tomense.

É a língua portuguesa que nos faz iguais em sua origem e diferentes do outro na forma de ver o mundo. É uma maneira de dizer que “somos um povo único entre outros povos”. É assim que se dá a fascinação da cartografia lusófona, fundamentada pelas profundas identificações da alma e das trocas simbólicas de culturas, ou seja, refere-se à produção de vida sustentada pelo conceito de mestiçagem. Sendo assim, a cartografia da lusofonia pode ser entendida, de certa forma, como uma rota de expansão do português no mundo onde se entrelaça o encontro entre povos distintos (Paulino, 2019).

Para esse diálogo entre as diferentes culturas que formam nossa identidade, o indivíduo terá de ser educado, transformado num ser intercultural, capaz de estabelecer pontes de diálogo com o *outro*, fruto de outra cultura, que é, simplesmente, diferente. Nesse sentido, partilhamos da visão de Machado (2012, p. 61) ao refletir sobre a função social da literatura e o seu sentido multidimensional:

A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade.

Assim, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos, o leitor deve assumir a postura de compreensão do texto, transformando-o e transformando-se. Essa atividade crítica de revelação de sentidos constrói um leitor questionador, curioso e interessado, que está em constante embate com o texto, um conflito representado pela ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar e de se encontrar no discurso do *outro*, ainda que este não se faça presente ali.

O sentido de um texto constrói-se, pois, a partir da capacidade que o leitor tem de compor ideias, de criar sentidos, de imaginar e até de fazer ligações imagináveis, e que fluem como reação da busca e da produção de imagens. Portanto, “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor [...]. Ler é, portanto, constituir e não reconstruir sentido” (Goulemont, 2000, p. 107).

Uma leitura que abarque todos os aspectos de um texto, seja estrutural ou interpretativamente, é imprescindível para que, ao se deparar com um texto literário, por exemplo, o leitor possua a maturidade necessária para compreendê-lo, analisá-lo, confrontá-lo e assimilá-lo.

É essencial compreender a função de um texto para atribuir ao literário não o *status* de manifestação privilegiada, que só pode ser lido ou entendido por poucos, mas considerá-lo capaz de fazer o leitor mirar-se e refletir, também, por meio desse tipo de texto, sobre o seu papel enquanto cidadão do mundo na construção de sua história e da história da humanidade. Dessa forma, a literatura promove o aprimoramento da intelectualidade e da sensibilidade individual e coletiva, assim como o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade – seja a que cerca o leitor, seja a apresentada pelo autor.

Ainda nessa vertente, Eco (2003) ressalta a importância do papel da educação e do próprio ato de ler enquanto prática ativa, reflexiva e dialógica, e que o texto literário é também campo ideal para a formação do leitor e do cidadão que se almeja. Cossen (2021, p. 17) ratifica:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Entre os elementos que contribuem para a formação desse leitor crítico, está o contínuo contato entre o indivíduo e o texto, de forma que, como leitor, ele possa ter a segurança em sua relação com a obra literária, percebendo-se apto para desvendar toda a carga identitária, cultural e histórica na qual o texto está imerso e todos os desafios estéticos que ela lhe impõe. Portanto, é determinante que o leitor esteja dotado de todos os instrumentos para a verdadeira compreensão leitora, e acreditamos que a escolha do gênero literário, adequado a cada faixa etária e ao contexto sociocultural do aluno, seja um fator relevante para o princípio exitoso dessa relação.

TRANSPOONDO TEORIAS EM PRÁTICAS

Marcuschi (2005) atenta para o fato de que os gêneros textuais não são estanques, nem estáveis; são textos materializados no dia a dia e têm natureza comunicativa. O autor ainda destaca que os gêneros textuais são muitos e se adequam ao uso que se faz deles para o objetivo do texto que o autor requer. Refere-se a atividades sociais de natureza comunicativa, aquela que vivenciamos todos os dias sem intenção de avaliar seu aspecto formal, e sim uma ação sociointeracionista, ou seja, a língua se modifica de acordo com a situação. Sendo assim, o gênero conto, mesmo numa extensão menor, mantém os elementos essenciais de um enredo; além disso, possui uma unidade de efeito que provoca no leitor “[...] um estado de ‘excitação’ ou de ‘exaltação’” repentina (Gotlib, 2003, p. 32). O número de personagens é pequeno e traz ao leitor uma sensação de maior domínio da narrativa.

A estrutura do conto é baseada em elementos fundamentais da narrativa, podendo conter marcações de espaço, tempo, personagens, diferentes focos narrativos, mas, acima de tudo, o conto dá ao leitor a compreensão de um enredo completo. Esse gênero possui sua estrutura fechada e objetiva, formada por apenas uma sequência narrativa e um conflito. Na transição da oralidade para o registro escrito, as histórias contadas passaram a ter várias formas literárias, e uma delas é o conto.

Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado [...] (Fiorussi, 2003, p. 103).

Dessa forma, acreditamos que, para estreitar o contato do aluno da educação básica com a cultura africana de língua portuguesa, o gênero conto (*short story*) oferta diferentes oportunidades de trabalho em sala de aula, uma vez que sua extensão facilita a leitura, a interpretação e a discussão temática. Por meio

dessa produção literária, os alunos desenvolvem as capacidades de linguagem de forma mais efetiva e podem ter amplo espaço para esmiuçar o enredo com o auxílio do professor.

“AS MÃOS DOS PRETOS”, DE HONWANA: POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO

Mediante os argumentos apontados em relação às possibilidades e facilidades narrativas que o conto oferece, tomamos como base para o trabalho com o tema da africanidade em língua portuguesa o conto “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana¹, que, para além da estrutura da narrativa, permite ao aluno-leitor posicionar-se diante de situações complexas que ultrapassam as teorias da literatura. Nesse contexto, dar conhecimento sobre as diferentes realidades africanas por meio da literatura é assumir a diversidade do continente e reafirmar que a arte e a literatura não têm como matriz única a Europa. Além disso, ressalta-se o papel privilegiado do discurso literário no sentido de dar visibilidade para os que foram subalternizados socialmente.

A literatura pode oferecer um acesso a diferentes perspectivas sociais mais rico e expressivo do que, por exemplo, aquele proporcionado pelo discurso político em sentido estrito. Por isso mesmo, é um território em disputa, onde está em jogo a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Ignorar essas reivindicações em torno do literário costuma ser uma maneira de reafirmá-lo como um atributo sobrenatural e trans histórico, fruto de um “talento” que se fixa em alguns indivíduos especiais, em vez de ser uma prática social, que tem a ver com a produção de hierarquias que beneficiam alguns e excluem outros (Dalcastagnè, 2014, p. 68).

Assim, realiza-se a epígrafe deste artigo que retoma a fala da mãe do menino – personagem central do conto – quando ela procura despertar no filho (e no leitor) seu senso crítico, em um discurso de encorajamento diante da maldade e das violências físicas e psicológicas que esperam pelo filho e que ele, talvez pela idade, não perceba ainda.

A obra de Honwana integra a publicação da coletânea *Nós matamos o cão tinhoso*, de 1964, ano em que inicia a luta moçambicana pela independência de Portugal, que ocorrerá dez anos após essa data. Segundo Mata (2014), as produções literárias do autor trazem vestígios dos caminhos que marcaram culturalmente os indivíduos moçambicanos, fazendo-se necessário perceber também o olhar para o autor como aquele que tem em si próprio resquícios de lutas pessoais que marcam sua trajetória. Por essas razões, carecemos enxergar a obra como algo mergulhado no contexto social e cultural de vivências e, até mesmo, de sofrimento.

O conto, na edição utilizada para essa análise (cf. Bragança *et al.*, 2009, p. 8-9), compõe um painel que retrata as tensões políticas e sociais do país, conforme a apresentação de Rita Chaves. Essa informação, presente na apresentação da obra, ratifica o caráter humanizador da literatura, permitindo o desenvolvimento da alteridade, questionando a violência racial praticada entre

¹ A escolha de um conto do autor moçambicano Luís Bernardo Honwana deu-se não só pelo uso de uma linguagem clara e de um enredo objetivo, mas também pela seleção do autor, a partir de 2024, como integrante da lista de obras obrigatórias de um dos maiores vestibulares paulistas. Acreditamos que, por meio desse conto, os discentes também já serão apresentados a diferentes aspectos da escrita e da percepção de mundo do autor.

os homens. Sabe-se pouco sobre o narrador do conto de Honwana, que se apresenta como narrador-personagem do enredo no qual está diretamente envolvido. Ao que tudo indica, é um menino que ainda foge para jogar bola no quintal, tem aulas de catecismo e uma memória viva das explicações dadas por seu professor. Além disso, as brincadeiras, o humor e a curiosidade fazem parte do universo infantil, e o autor utiliza essas características como elementos constituintes da narrativa. Por meio da percepção e da sensibilidade infantil, os mínimos detalhes são explorados, desvendando ao aluno-leitor os traços peculiares presentes em cada discurso.

O conto já inicia com o conflito gerado pela fala do Senhor Padre, que, além de não utilizar os preceitos de sua formação religiosa, dizendo que “eles não prestavam para nada”, busca na religiosidade uma justificativa para o fato de os pretos apresentarem a palma das mãos em diferente tom. Em suas palavras, isso se justifica porque os homens negros, “[...] às escondidas, andavam de mãos postas, a rezar” (Honwana, 2009, p. 24). O conflito gerado pelo teor da resposta dada ao menino não exclui o estranhamento no modo como ele recupera o contexto da fala do padre: “[...] depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada” (Honwana, 2009, p. 24), revelando o desrespeito à criança e a ausência de escuta ativa e de afetividade no processo pedagógico presente na catequese. O ouvir já é primordial para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que compõem o indivíduo em sua integralidade. Além disso, promove a dialogicidade na relação educativa, valorizando o respeito e a voz do outro.

Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Escuta é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes, diretos, não mediados e intrínsecos à interação entre sujeitos comunicantes. Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros (Rinaldi, 2012, p. 124).

Faz-se necessário reconhecer, no texto ficcional de Honwana, uma crítica ao modo como a infância e o ensino religioso são concebidos na comunidade descrita. Além disso, o caráter transcendental, recorrente nos enredos africanos, é resgatado como um espaço em que o homem tem liberdade de elucidar e divagar sem a necessidade de um racionalismo claro, objetivo ou científico. Ao longo das obras de Hampaté Bâ (2010, p. 173), o autor destaca, de modo ainda mais por-menorizado, o papel que a religião desempenha na cultura africana:

Deve-se ter em mente que, de maneira geral, todas as tradições africanas possuem uma visão religiosa do mundo. O universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana) será objeto de uma regulamentação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões.

A observação do eclesiástico gera um embate na formulação do pensamento do narrador, que imediatamente se recorda da fala anterior de seu professor

para a questão posta. O docente, não nominado, representando o saber científico e moderando a linguagem, explica as razões a partir do que entende da evolução das espécies: “[...] ainda há poucos séculos os avós deles andavam com as mãos apoiadas no chão [...]” (Honwana, 2009, p. 24).

Ao perguntar para seus interlocutores o porquê de as mãos dos pretos serem mais claras que o restante do corpo, o narrador abre espaço para que diferentes personagens expressem sua opinião. A onomástica auxilia a construção do entendimento das personagens sobre a inquietação do menino, e vale também ressaltar que a própria forma de tratamento “dona” e o pronome “senhor” revelam que Dores, Antunes da Coca-Cola e Frias são também pessoas distantes do narrador. Em sequência, as explicações dadas ao menino dão conta das experiências de cada personagem: Dona Dores responde à questão pelo viés da dor, do sofrimento, da escravidão: “[...] mais claras para não sujarem a comida que fazem para seus patrões” (Honwana, 2009, p. 25); o Senhor Antunes da Coca-Cola responde ao menino e traz ao leitor crítico elementos que constituem uma criação reificada, uma forma particular de alienação, construída pela lógica capitalista; na visão do Senhor Antunes da Coca-Cola, os negros não foram criados, e sim fabricados, coisificados, desqualificando a criação divina, usando objetos reutilizados. Observa-se o mesmo procedimento na fala do Senhor Frias, que se distancia do universo infantil e reitera a exploração e o sofrimento imposto aos negros, não satisfazendo a curiosidade do narrador. As falas de Dona Dores, do Senhor Antunes da Coca-Cola e do Senhor Frias convergem no sentido da submissão e da exploração humana.

Todos os discursos usam a realidade da dor, da submissão e do preconceito para explicar e justificar as diferenças derivadas da pigmentação da pele e, consequentemente, a exclusão social, a má distribuição de renda e a falta de oportunidades. Tais falas mostram ao menino e ao leitor que a pele preta é punição divina e está fadada ao sofrimento físico (fogo, frio, trabalho nas lavouras de algodão).

A violência verbal também é encontrada nas palavras de Dona Estefânia, que acredita que as mãos são brancas só pelo fato de desbotarem à força, de tantas vezes lavadas, mas a resposta que satisfaz a curiosidade do menino vem das palavras da mãe, já ao final do conto. A mãe procura mostrar que é o racismo presente de modo estrutural na sociedade em que vivem que produz as explicações que o menino até então recebera. A fala da mãe se centra nas semelhanças entre os homens, e não na diferença.

É importante notarmos que o clímax do conto está justamente na fala da mãe, que usa a metonímia (a parte pelo todo, as mãos pelo homem) para tratar da execução do trabalho e do racismo que o próprio homem cria: “[...] o que os homens fazem, é apenas obra de homens” (Honwana, 2009, p. 28). A fala da mãe revela a percepção dos colonizados, enquanto as demais falas representam a fala do colonizador. Ademais, a mãe já introduz sua fala com um posicionamento claro e objetivo: “Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho. Ele pensou que realmente tinha de os haver...” (Honwana, 2009, p. 28). Assim como qualquer outro grupo, de qualquer etnia, os homens pretos simplesmente existem porque Deus quis fazê-los em caráter de igualdade com qualquer outro fenótipo humano.

É a voz de uma mulher africana que traz a sábia resposta que o menino buscou nas outras pessoas. A fala da mãe remete à ancestralidade, à anterioridade

que perpassa as “escrevivências” (Evaristo, 2020) africanas. É isso que Conceição Evaristo faz ao forjar o conceito de escrevivência: possibilita que o lugar de poder de se contar uma história seja ocupado por quem o fará a partir da perspectiva da anterioridade. Ao elevar ao patamar de conceito, isto é, ao apresentar, de maneira profunda e racionalizada, um operador teórico, uma estratégia narrativa que avalia a experiência pessoal como discurso literário capaz de produzir sentido e conhecimento, Evaristo não apenas reivindica a escrita como direito de todos, mas estabelece que é possível e urgente criar e aproveitar oportunidades de se “enriquecer a História” (Duarte; Nunes, 2020, p. 17).

Além disso, tanto os questionamentos do menino quanto a resposta acurada da mãe tomam a oralidade como ferramenta para contar a “matéria narrada”, a qual precisa ser considerada como um elemento que traz força à narrativa. É fundamental pensar a oralidade e o seu papel nas literaturas africanas, pois a linguagem literária ajusta-se aos propósitos do escritor africano de ressaltar elementos que expressem seu povo para conferir uma feição africana à língua portuguesa. Possuir as ferramentas da escrita para registrar as vivências de seu povo dá à literatura africana um aspecto de coletividade: o registro do escritor representa os anseios de uma comunidade. Registrar graficamente uma história contada garante que muitos conhecerão as situações relatadas, que antes eram transmitidas apenas pela oralidade. A língua portuguesa, antes língua do colonizador, agora é veículo para a denúncia e transformação social.

O humor é outro aspecto relevante no conto de Honwana (2009). No primeiro episódio, no início do conto, após receber as explicações do Senhor Professor e do Senhor Padre, o narrador confessa: “Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras” (Honwana, 2009, p. 24). O toque de comédia aparece como suporte para a crítica, como alegoria para a reflexão e o estranhamento diante do que é ouvido. Ainda na infância o menino não tem argumentos para contrapor o que ouviu; logo, considerar um “piadão” é a estratégia usada para posicionar-se criticamente diante da situação. Held (1980, p. 190), ao tratar da criação humorística pela criança, afirma:

O humor torna a criança criadora. É instrutivo observar, com efeito, como ao nível da linguagem e da atitude crítica a criança que, no íntero da família, foi habituada cedo, por suas leituras e suas brincadeiras, à manipulação do humor fantástico, torna-se, então, capaz de reutilização pessoal criadora e defensiva diante do mundo que a cerca.

Outras formas de humor, expressas pelo riso, aparecem em duas ocasiões. Na primeira delas, o Senhor Antunes da Coca-Cola, após justificar a coloração das mãos pelo viés da tortura ferindo os direitos humanos, tem sua visão aceita por meio do riso que desperta nos demais ouvintes: “[...] o Senhor Antunes e os outros Senhores [...] desataram a rir, todos satisfeitos” (Honwana, 2009, p. 25). O riso simboliza a aceitação do racismo presente na sociedade representada pelo grupo de homens que riem.

O riso aparece também na fala da mãe ao justificar o arrependimento de Deus de ter criado os pretos: “[...] arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles” (Honwana, 2009, p. 26). Nesse caso, o riso em sua forma cruel, pelo deboche, como já pode ter sido afligido a muitos moçambicanos. Por fim, o riso está presente na linguagem corporal da mãe do menino. O ato, diferentemente do riso dos outros personagens, traz em si a ambiguidade da personagem

que ri para disfarçar certo constrangimento diante dos absurdos relatados ou porque se diverte com as insanas justificativas do povo de sua comunidade. Não podemos nos esquecer de que o conto de Honwana é uma narrativa de memória. A mãe ri ao saber das explicações encontradas pelo menino. Como se lê em: “No dia em que falámos nisso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir” (Honwana, 2009, p. 26). A mãe ri, como incrédula da percepção do filho diante da segregação racial, e ri no descontentamento de narrar ao filho a violência racial gerada entre os homens. As explicações da mãe, permeadas pelo riso, novamente trazem a sabedoria africana, capaz de refletir de maneira crítica sobre questões de racismo, dominação e submissão.

Finalmente, a fala da mãe satisfaz as expectativas do menino. É uma fala genuína, de alguém que traz as respostas a partir das suas vivências, sem a interferência externa, mas com o conhecimento necessário. Evidencia-se assim quando ela, ao indagar o menino, constata: “E sabes por que é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem” (Honwana, 2009, p. 26). O menino, por causa da pouca idade, não comprehende as causas do racismo. Muitos outros, meninos e adultos, não comprehendem as sociedades africanas e a segregação racial, pois não vivem em África.

A fala da mãe tem também uma dimensão pedagógica. A mãe, representando a mulher experiente, é a detentora da sabedoria, do conhecimento, é função dela instruir as futuras gerações. Seus ensinamentos sobre as tradições são permeados de afetividade, que transborda pelo texto de Luís Bernardo Honwana, contagiando o leitor do texto literário africano com a aprendizagem e a amorosidade transmitida ao menino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária do conto de Honwana revela a importância de ler nas entrelinhas, ler como exercício de criticidade. O teor das falas das personagens e aquilo que efetivamente ficou na memória do menino estão dispostos em um texto sem complexas pontuações, vocativos ou hipérbatos. É a linguagem literária a favor do leitor.

“Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos” (Honwana, 2009, p. 28). O jogo verbal criado no período revela não só o preconceito racial e a criticidade aplicados à religiosidade ou à adoração de um Deus que não os representa, mas também ressalta, mais uma vez, o aspecto da equidade entre os homens que, independentemente do tom da sua pele, têm as palmas das mãos iguais para lembrar que tudo que “fazem, é apenas obra de homens”.

No jogo verbal criado por Honwana, as mãos são metáfora para o preconceito, mas também para representar a resistência e o orgulho. É como prova de resistência, orgulho e amor que a mãe beija as mãos do menino, antes que ele corra para brincar: “Depois disso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos” (Honwana, 2009, p. 28). No último parágrafo do conto, a memória do menino recupera a violência imposta ao seu povo, aos seus antepassados: “[...] nunca tinha visto uma pessoa chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido” (Honwana, 2009, p. 28). O choro marcado pela dor, pelo sofrimento, sentimentos explicitados nas falas de Dona Dores, Senhor Antunes da Coca-Cola e Senhor Frias. Embora a

violência física, emocional ou verbal não seja mais vivenciada pela mãe, na memória do menino chorar ainda não revela emoções positivas, apenas tristeza.

A partir dessas reflexões, Todorov (2010) sinaliza para a importância da literatura na formação humana, quando chama a atenção para o caráter constitutivo, humanizador que o contato com essa forma artística de linguagem proporciona. O autor explica por que, enquanto leitor, nutre um sentimento de afeição pelos textos literários:

Em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. [...] Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (Todorov, 2010, p. 23-24).

Dessa forma, percebemos a capacidade que a literatura tem de produzir possibilidades de compreensão e despertar sensibilidades devido à sua natureza estética e expressiva. O contato com o texto literário franqueia a cada um de nós, jovens, adultos e crianças, a dialogar nesse e em outros contextos, tempos e espaços. A literatura configura-se, então, como um direito de todo ser humano e, assim como outros bens, deve se fazer presente na vida dos indivíduos, porque os humaniza e, à esteira de Petit (2009), possibilita que não sejamos apenas objetos de discurso.

O contato com a literatura na escola oportuniza ao estudante o acesso a outras formas pelas quais a língua se apresenta. Assim, o letramento literário dá um acesso orientado à língua culta e popular, à criação estética e à experiência com a palavra, ações que, no curto prazo, podem melhorar o desempenho do estudante em todas as outras disciplinas, já que há o incentivo para que ele tome gosto pela leitura, podendo se transformar em um leitor literário proficiente de qualquer texto.

Segundo Petit (2009, p. 19), “[...] a leitura de livros pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas”. Sendo assim, as práticas de leitura literária na educação básica são importantes para a reflexão não só sobre a africanidade e a cultura negra, mas também sobre diferentes povos que marcaram a formação de nossa sociedade. Esse exercício de alteridade verticaliza os sentidos do texto e possibilita novas experiências por meio do contato com o texto escrito.

EXPLORING THE LUSOPHONE SPACE THROUGH “AS MÃOS DOS PRETOS”, BY LUIS BERNARDO HONWANA

Abstract: In compliance with legal guidelines and in order to alleviate the differences between Portuguese-speaking countries such as Brazil and Mozambique, this study presents an approach to reading and reflection based on the short story “As mãos dos pretos”, by Honwana (2009), in which literary language adjusts to orality and tradition, allowing the African writer to highlight elements that express characteristics of his people and their identity. The aim is to offer basic education teachers not only paths for reflection and conceptualization of the Lusophone space, but also strategies to analyze and to bring Brazilian students closer to the deep-rooted Mozambican text with all the values it carries.

Keywords: Reading. Literary language. Orality. Identity. Lusophone space.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRAGANÇA, A. et al. *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 2 ago. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 2 jul. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. *Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 2 jul. 2022.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Tradução L. T. Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- DALCASTAGNÉ, R. Por que precisamos de escritoras e escritores negros? In: SILVA, C. da (org.). *Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. p. 66-69.
- DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- ECO, U. Borges e minha angústia da influência. In: ECO, U. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.
- FIORUSSI, A. Título do conto. In: MACHADO, A. de A. et al. *De conto em conto*. São Paulo. Ática, 2003.
- GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2003.
- GOULEMOT, J.-M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. p. 107-116.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.

HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HONWANA, L. B. As mãos dos pretos. In: BRAGANÇA, A. et al. *Contos africanos de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. p. 24-29.

HONWANA, L. B. *Nós matamos o cão tinhoso*. Moçambique: Alcance Editores, 2014.

LOURENÇO, E. *A nau de Ícaro e imagem e miragem da lusofonia*. Lisboa: Gradiva, 1999.

MACHADO, A. M. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Prólivro, 2012. p. 57-62.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATA, I. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16185/10957>. Acesso em: 2 set. 2022.

PAULINO, V. Cartografia da lusofonia de língua portuguesa no mundo e em Timor-Leste. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 145-167, maio/ago. 2019.

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

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3. ed. São Paulo: Difel, 2010.