

A LEITURA LITERÁRIA E O CHORO ABAFADO PELO CÃO TINHOSO

Sarah Vervloet Soares
(IFF – Mestra)

Cinthia da Silva Belonia
(IFES – Doutora)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Sarah Vervloet Soares é mestra em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Atua como professora EBTT de Língua Portuguesa no Instituto Federal Fluminense, Campus Bom Jesus do Itabapoana.

Cinthia da Silva Belonia é doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisa na área de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, principalmente nos seguintes temas: pós-colonialismo, fronteiras e deslocamentos culturais, identidade cultural e memória.

RESUMO	ABSTRACT
Neste artigo, comenta-se o conto “Nós choramos pelo Cão Tinho”, do escritor angolano Ondjaki, sob a perspectiva da recepção de leitura realizada pelo personagem Jacó: o conto de Ondjaki se passa na sala de aula, sob o olhar de Jacó, no momento em que a turma de 52 estudantes lê o conto “Nós matamos o Cão Tinho”, do moçambicano Luís Bernardo Honwana. A análise leva em conta o espaço escolar na infância e a construção da masculinidade, que compreende a violência e seus reflexos na vida das crianças durante o período colonial; a leitura literária em sala de aula e a literatura como um direito humano e político. Para esta análise, são utilizados autores como Annie Rouxel, Mário César Lugarinho, Tzvetan Todorov e outros.	In this paper, we will comment on the short story “We Cried for the Mangy Dog”, by the Angolan writer Ondjaki, focusing on the reception of the reading performed by the character Jacob. Ondjaki's story takes place in Jacob's classroom, when his group of 52 students reads “We Killed the Mangy Dog”, by Mozambican Luís Bernardo Honwana. The study takes into consideration the school space for children, the construction of masculinity that includes violence and its reflexes in childhood during the colonial period, the literary reading in the classroom, as well as the role of literature as a human and politic right. For this analysis, we will be based on authors such as Annie Rouxel, Mário César Lugarinho, Tzvetan Todorov, and others.

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Leitura literária; Infância; Masculinidade.	Literary reading; Childhood; Masculinity.

INTRODUÇÃO

Tzvetan Todorov (2020) demonstra a preocupação, em *A Literatura em Perigo*, de que a literatura não tenha uma participação na formação cultural dos indivíduos. Essa preocupação se dá por conta do ensino da disciplina Literatura, que o autor considera equivocada. Ele já havia reparado que nas escolas da França o seu ensino se dava a partir da história de seus movimentos e estéticas, e pouco se lia das obras dos poetas e dos romancistas. Nessa perspectiva, neste artigo, abordamos a leitura literária na infância a partir do conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” (2007), do escritor angolano Ondjaki, considerando, também, a intertextualidade que este estabelece com o conto moçambicano “Nós matamos o Cão Tinhoso”, publicado em 1964, de Luís Bernardo Honwana.¹ O conto de Ondjaki descreve a história de um leitor diante de um texto literário e a recepção desse texto. Todas as questões abordadas por Ondjaki se dão a partir da recepção de um leitor (Jacó) diante do texto literário por ele lido (na verdade, relido) em sala de aula durante uma atividade da disciplina de Língua Portuguesa. Ambos os textos têm o espaço escolar em comum, embora não na mesma temporalidade.

O ensino de literatura na escola brasileira, há muito, significa o ensino da história da literatura. Por isso, buscamos, por meio deste artigo, uma mudança paradigmática nessa abordagem, pensando diretamente no texto literário e em seus efeitos de leitura. Sendo a escola um local onde a criança passa um período considerável da infância, é interessante analisar como se dá esse ensino a partir da leitura integral do texto literário e não com ênfase na historiografia literária, portanto. Isso é ainda mais pertinente quando está em jogo o trânsito da literatura de língua portuguesa entre dois países de mesmo idioma, onde sequer existe uma lei semelhante à Lei nº 10.639/03.²

O conto de Honwana tem um propósito político que vai além do estético, do literário. Trata-se de um texto escrito ainda em período de guerra de libertação, e, em seu texto, a violência material e simbólica estabelecem o tom do cotidiano moçambicano que permeia a vida daquelas crianças em meados do século passado. Além disso, é escrito em uma língua portuguesa não europeia, mas moçambicana, como forma de já afirmar uma

¹ Tendo em vista que a leitura literária é uma abordagem interdisciplinar, inerente às interpretações dos leitores, sabemos também que, no âmbito da escola, isso tende a ser ainda mais complexo. Por isso, nossa intenção foi ampliar esta discussão pensando nessas práticas de leitura que são tão enriquecedoras para os estudantes. Nesse sentido, não há razão para uma delimitação temática, já que está se propondo o protagonismo leitor dos estudantes, de modo que os temas surgem dos horizontes de expectativas desses agentes de leitura. O personagem leitor de Ondjaki, por exemplo, lança luz aos temas violência colonial e masculinidade como propostas guiadoras da sua leitura.

² Aqui, no Brasil, em 2003, o movimento negro conquistou a promulgação da Lei nº 10.639, após uma longa história de lutas e reivindicações que levantavam as necessidades de ações afirmativas para os negros. Tal lei versa sobre a obrigatoriedade de ensinar história, cultura, literaturas africanas e afro-brasileiras em todos os níveis de ensino no território brasileiro.

identidade cultural e nacional, significando um gesto fundamental em um momento de luta pela independência do país.

O conto de Ondjaki, escritor angolano, apresenta o conto moçambicano anos depois, já na década de 1990, no pós-independência, e todo ele é sobre a recepção do leitor ao texto literário. Como a camarada professora irá trabalhar aquele texto em sala, se ela abordará a guerra, o processo de independência, se vai fazer uma comparação das lutas de Moçambique com Angola, o leitor de Ondjaki não sabe. O que podemos saber é a reação do leitor Jacó ao texto lido, o personagem narrador, enquanto espera a sua vez de ler, enquanto rememora a primeira leitura feita do tal texto, e de quando finalmente chega a sua vez de fechar o conto. Como Ginho, o menino escolhido para dar o primeiro tiro no cão, o tiro que mata, o personagem narrador foi escolhido para ler a última parte do conto, sentindo-se como quem também matou o cão.

No primeiro conto, as crianças matam o cão e, no segundo, o título promete um choro que também não vem. Enquanto no primeiro temos apenas duas crianças visivelmente mais afetadas com a morte do cachorro (Ginho e Isaura – sendo a última a única a chorar por ele), no segundo apenas as meninas da sala de aula permitem que algumas lágrimas molhem seus olhos. Como evoca o senso comum: “chorar é sinônimo de fraqueza e fraqueza não é postura de homem”. Por ser a masculinidade um tema que perpassa os dois contos, ele requer atenção nesta análise, além de poder ser debatido em sala de aula na ocasião da leitura literária, ou podendo ser um dos temas levantados por alunos em uma leitura coletiva. Sendo assim, a análise que se faz desta temática requer tanto cuidado quanto aquele demandado pela leitura literária.

1 A VIOLÊNCIA E A VIRILIDADE EM “NÓS MATAMOS O CÃO TINHOSO”

Tanto a masculinidade como a feminilidade não são características típicas, inatas ou naturais do ser humano, elas são construídas socialmente, fazendo parte de um processo de socialização, tanto do homem quanto da mulher, determinando suas respectivas aceitação e inclusão como sujeitos em sociedade. Essas características serão também consideradas responsáveis por influenciar a formação da identidade de cada um e a percepção de si mesmo enquanto pertencente a um gênero (SOUZA; ALTOMAR; MANFRIN, 2017, *s. p.*).

Por meio de processos de socialização durante a infância, ainda no seio familiar, a criança aprende a reproduzir comportamentos, atitudes, valores e ações considerados culturalmente adequados para determinados gêneros, o que contribui para a construção dessa identidade de gênero. Assim, a construção da masculinidade, identidade de gênero, dá-se na sociedade contemporânea por meio de diversos mecanismos, tais como família,

escola, mídia, religião, comunidade de pertencimento (SOUZA; ALTOMAR; MANFRIN, 2017, s. p.).

A masculinidade costuma ser pensada a partir das concepções de gênero reproduzidas pelos homens, e isso remete à identidade que se constitui por meio das relações sociais e como esta se reconhece como modelo idealizado para pertencer a um gênero. É suficiente observar a linguagem sutilmente violenta utilizada pelo Senhor Administrador para convencer os meninos a matar o Cão Tinhoso:

– Ouçam, rapazes, eu estou a falar entre homens, porra! Isto escusa de ser propalado por aí aos quatro ventos, estão a ouvir? Eu só quis dar um prazer à malta porque sei que vocês gostam de dar uns tiritos de vez em quando e eu não levo a mal... Sim, sei que vocês gostam de dar por aí uns tiritos às rolas e aos coelhos, mesmo sem terem licença de uso e porte de arma, para não falar da licença de caça, e vocês sabem que se são apanhados por mim ou por um fiscal de caça, chupam uns meses de prisão que se lixam (HONWANA, 2017, p. 26).

A forma como o Senhor Administrador lhes ordena que façam um trabalho sujo que ele não quer fazer em um discurso de “morde e assopra” é violenta porque evidencia as hierarquias de poder, principalmente no sistema colonial. Ele seleciona os meninos pobres do local para tal serviço, mas aqueles com os quais ele pode negociar, que poderia considerar parceiros, por isso não ordena que um negro indígena mate o cão. Em sua fala, deixa claro que a punição sobre o porte de arma cairia sobre eles, sendo que o correto seria punir seus pais, mas se dissesse isso não conseguiria o que precisava: a morte do cão naquele momento. Quando é necessário, chama os meninos de homens, para assim chamá-los à responsabilidade e à virilidade, mas, quando precisa fazer com que os meninos sintam medo dele, os assusta com a possibilidade da prisão.

A morte do cão precisa ser imediata, pois o Senhor Administrador tem pressa, mas ele não pode se envolver com o abate de um cão indefeso, por isso convoca as crianças:

eu só não quero que faça as coisas à minha frente porque tenho responsabilidades, vocês sabem. Ora, vocês já têm armas e por isso não tenho de vos emprestar as Ponto 22 daqui da Repartição, aliás uma chega, mas se vocês quiserem fazer tiro ao alvo, eu não tenho nada com isso... Mas, pst, sem fazer um cagaçal que se ouça aqui na vila! (HONWANA, 2017, p. 25-26).

O Senhor Administrador tinha pressa no abate do cão, mas o ato precisava ser feito por terceiros e de forma que não o comprometesse. Não podia ser perto dele, nem com uma arma de responsabilidade dele, e o barulho do tiro não deveria ser ouvido na vila. O ideal seria que a morte do cão fosse notícia um tempo depois. Essa violência não está presente apenas no discurso do Senhor Administrador. Como podemos observar, os meninos a reproduzem bem, não só no comportamento. O sistema colonial está bastante introyetado em sua brutalidade nesses personagens infantis, que acabam por reproduzir

sua violência entre eles. Um exemplo disso é quando a malta está seguindo para o mato e encontra com os indígenas que perguntam para onde estão levando o cão. Quim se enfurece e ameaça atirar nos outros meninos, como se pudesse descartá-los simplesmente: “– Fora daqui, negralhada, fora daqui cabroada escura!” (HONWANA, 2017, p. 28).

Sobre não poder chorar como marca de uma fragilidade nada masculina, Ginho, o narrador, diz: “Eu é que tinha uma danada vontade de chorar, mas não podia fazer isso com aqueles todos a olhar para mim” (HONWANA, 2017, p. 31). No conto de Ondjaki, Jacó também quer chorar pelo cão, e, assim como Ginho, acredita não poder por motivo semelhante: ser um homem feito. Ginho não queria fazer feio na frente dos colegas, tinha que ser forte, tinha que ser respeitado pelos seus pares, tinha que se mostrar igual. O adolescente de Ondjaki quer mostrar que não é mais criança.

Outra marca das tensões coloniais presente no conto de Honwana é o preconceito do Quim com Gulamo ao chamá-lo de “monhé de um raio” e se referir a ele como alguém vindo de uma aldeia. Inclusive, Quim é bastante violento com as palavras com todos os seus colegas. Muito antes do episódio do cão, inclusive, já demonstrava como funcionava a estrutura hierárquica de poder entre as crianças na comunidade escolar, ao exigir cola de Ginho em vez de se interessar em aprender a fazer a atividade. Tanto a obediência de Ginho em entregar a cola sem contestar, mesmo quando não a queria dar, quanto a obediência dos meninos em matar o cão refletem o silenciamento do mais fraco diante das humilhações e dos abusos como uma estratégia de sobrevivência contra a tirania do colonizador.

Segundo o professor Mário César Lugarinho (2013, p. 17), o autocontrole estava atrelado à Idade Moderna, à qual se contrapunha os excessos tanto das paixões quanto da violência. O homem moderno estava a serviço do Estado, da família e do trabalho, não mais de si mesmo. Por isso, não é de se estranhar que em momento algum os meninos questionem a ordem do Senhor Administrador e nem seus métodos. Eles apenas o obedecem.

Lugarinho (2013, p. 18) também observa que o colonialismo, de modo geral, apagou as culturas dominadas ao submetê-las à cultura do dominador. O processo de submissão dessas populações dominadas (ameríndias e africanas) ocorre tanto pela catequização quanto pela escravidão e, segundo o professor,

era baseado numa concepção de humanidade e masculinidade próprias que estabeleciam o homem europeu como superior porque dotado de humanidade e, também, de masculinidade, enquanto a população submetida, se não era dotada de humanidade, era desprovida de “autêntica” masculinidade e, por isso, considerada feminilizada ou infantilizada, o que justificava a sua submissão (LUGARINHO, 2013, p. 19).

Como bem observa Lugarinho (2013, p. 19), muitas vezes foi necessário recorrer à mestiçagem para estabelecer uma população capaz de ocupar o espaço colonial. Com isso, gênero se sobrepôs à ideia de raça, pois com o surgimento da mestiçagem é constituída uma zona fronteira onde o estereótipo da identidade masculina do colonizador se estabelece. O gênero passa a estar equiparado à etnia, sendo o primeiro destacado como componente principal no papel hegemônico da identidade masculina.

Entendemos que Ginho é um negro assimilado quando Quim ameaça atirar nele para fazer graça entre os colegas: “Eh, malta, vocês nunca me viram a matar um preto?” (HONWANA, 2017, p. 35). É possível entender que ele é assimilado porque estuda, diferente dos demais negros da narrativa, que Honwana diferencia pela gramática moçambicana: “jimininu”, “xipingar”, “prêsta”. Os demais meninos queriam que Ginho desse o primeiro tiro. É simbólico que o primeiro tiro, aquele que abre o caminho para a morte, fosse dado pelo menino negro. O menino escolhido para matar o cão é o menino negro. Ao perceberem que Ginho fraqueja na ideia de ser o primeiro, a contestação da escolha vem em forma de questionamento da sua masculinidade: “É que eu não sei por que é que este tipo anda conosco se não é macho de verdade” (HONWANA, 2017, p. 37). Ginho se defende dizendo que, na verdade, sente-se muito amigo do cão para dar o primeiro tiro, ao que é retrucado: “– Isso são desculpas, isso são desculpas... Tu não és macho, como a gente... Maricas! Não tens vergonha? Dá lá logo o tiro, anda...” (HONWANA, 2017, 37). Em seguida é chamado por Gulamo de “preto de merda”. Notem que, aparentemente, todos os meninos fogem de dar o primeiro tiro, mas é preciso chamar alguém de maricas. Os meninos fogem de abater o cão tal qual o Senhor Administrador e, assim como ele, insinua que outro o faça a partir do discurso da virilidade. Assim como o Senhor Administrador, dentro dessa estrutura de poder, os meninos também buscam o mais fraco para matar o Cão Tinhoso dentro da malta.

Ginho acredita que matar o cão poderia lhe trazer azar, ao que Quim argumenta que não traria azar algum, pois foi uma ordem do Senhor Duarte, “e assim poupavas trabalho à malta” (HONWANA, 2017, p. 38). Se um deles apenas bastava para matar o cão, por que tinha que ser o menino negro? E como Quim não vexava ao dizer que a malta não deveria se dar ao trabalho de matar o cão? Ao pé do ouvido do Cão Tinhoso, Ginho assume que só dará o tiro, que não será para matar, para que a malta não pense que ele tem cagufa. Afinal, é preciso provar virilidade quando se está entre rapazes.

Ginho, por fim, como demora muito a cumprir com a ordem que recebera, sofre ameaça de perder o direito de andar com seu grupo: “– Vamos, pá, atira lá que nós estamos à espera de ti, mostra que és teso e que podes continuar com a malta!” (HONWANA, 2017, p. 40). Ele, por fim, atira e acerta o cão, que não morre, mas sofre bastante e é amparado por Isaura que aparecera do nada. Ela era a fêmea não esperada e

não bem-vinda naquele local. Além disso, ela é a única pessoa que se permitiu chorar a morte do Cão Tinhoso.

Após o cão já morto, os meninos naturalizam a violência e contam seus feitos entre eles com orgulho, como se tivessem abatido o cão em poucos segundos e aquela tarefa tivesse sido uma das mais fáceis e banais de suas vidas:

- Ó pá, quando mandei o SG, o tipo comeu em cheio no peito... Eu vi-o a levantar-se todo do chão e a enterrar-se todo no capim... Ainda ressaltou como se fosse de borracha, vocês não viram?
- Eu acertei-lhe no olho esquerdo quando o tipo ainda estava de pé. O focinho até lhe ficou todo para o lado com a força da bala...
- ... E depois meti dois 3As e mandei-os quase ao mesmo tempo para os cornos do gajo. O tipo deve ter ficado com a cabeça toda rebentada...
- Ó pá, tu com a SG mataste-o logo... A gente atirou para um alvo já morto...
- E depois? O que é que tens com isso?... Eu atiro com o que bem me apetece... (HONWANA, 2017, p. 47).

2 A LEITURA LITERÁRIA E O CHORO QUE PERMANECE PRESO

Décadas após as independências das colônias portuguesas em África, a produção literária daquele período pré-independência permanecia muito relevante, tanto pela estética quanto pela questão histórico-social. É importante que aquilo que se configurou como a formação literária seja estudado em seus respectivos países. Dito isso, é notável que, no conto angolano, os alunos estejam lendo um conto moçambicano de 1964 que movimentou a produção em prosa no país naquela época.

Mesmo havendo a Lei nº 10.639/03 aqui no Brasil, que respalda o ensino obrigatório de história, cultura, literaturas africanas e afro-brasileiras no ensino fundamental e médio, sabemos bem que essa não é uma realidade. Esse diálogo literário entre os países irmãos de língua não ocorre com tanta facilidade nas nossas aulas de Literatura por parte dos nossos professores, exceto se ele ou ela for leitor ou leitora de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Somente assim fará questão, e o esforço³, de levar essas literaturas para suas aulas.

Antes de abordarmos a recepção da leitura do conto feita por Jacó, recepção esta que muito encanta e precisa ser elaborada, gostaríamos de abordar nossos questionamentos acerca da aula na qual o conto ocorre, tanto o que é lido quanto o que lemos. Não fazemos ideia do que se trata essa aula, qual é o seu objetivo, mas sabemos que, para que ela ocorresse, essa professora optou pelo caminho que nós, professores,

³ Pensamos em esforço não porque acreditamos que falta boa vontade por parte de muitos professores e professoras, mas porque sabemos da sobrecarga de trabalho com o ensino escolar e da pouca carga horária destinada ao ensino de Literatura nos currículos escolares pelo país, isso quando ainda há o ensino de Literatura previsto nos currículos.

conhecemos como o mais difícil no chão da escola: o da leitura literária em sala de aula. Conseguir que, em uma sala de aula de adolescentes, todos eles prestem atenção aos alunos selecionados para fazer a leitura (segundo o narrador, eram mais de 50!) e leiam o conto inteiro, sintam cada palavra fazendo sentido frase a frase, parágrafo a parágrafo, até que todo o texto faça sentido é um grande feito, sem dúvidas!

Não sabemos qual foi a atividade avaliativa após essa leitura, quais os pontos do texto a professora destacou para chamar atenção dos alunos, e nem para qual caminho ela direcionou a discussão ao fim da aula. Sabemos apenas da recepção literária de Jacó. Sabemos que é um leitor porque ele nos conta que já conhecia o conto de anos anteriores, já havia lido outra vez e tido outra recepção:

Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam só de ler ainda em leitura silenciosa – como a camarada professora de português tinha mandado” (ONDJAKI, 2007, s. p.⁴).

Jacó diz, a partir de sua memória de leitor, que ainda se lembra dos personagens Ginho e Isaura, da pressão-de-ar e das feridas penduradas do cão, sendo estas algo que muito lhe marcara. Além dos olhos, tanto do cão quanto de Isaura, olhos que, segundo o conto de Honwana, estavam sempre a pedir.

Segundo o narrador, a escolha de alguns alunos dentre os 52 para que lessem o conto integral de rajada visava a rápida leitura do texto, por isso a professora escolheu os melhores alunos da turma, mas acreditamos que essa escolha foi feita para que o texto fosse lido de forma harmônica e não rapidamente. Faz parte da compreensão do texto lido entender o ritmo que ele produz. Portanto, uma leitura rápida nem sempre será uma leitura bem feita. É interessante observar como o personagem, enquanto leitor, lê o conto para nós, seus leitores. Como nos apresenta a introdução, os personagens e como, até esse momento, ele não considera detalhar nada disso, pois não pensa ser importante. A partir do momento em que o texto “fica duro”, o narrador descreve o que lê como quem conta uma história para alguém que nunca a ouviu antes, mesmo já tendo dito no início do conto ser este “um texto muito conhecido em Luanda” (ONDJAKI, 2007, s. p.).

Jacó também percebe que os meninos de Honwana “tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta” (ONDJAKI, 2007, s. p.). Ele repete que o cão tinha as feridas penduradas como forma de enaltecer sua fragilidade, e se defende dizendo que é porque gosta muito do Cão Tinhoso. Ele rememora que na primeira vez que leu o texto, ainda na sexta classe, já havia gostado muito do cão e sabia que o texto era duro, mas não lembrava/sabia que essas lágrimas que agora tinha dentro de si podiam pesar tanto

⁴ Para o conto de Ondjaki, utilizamos uma versão em PDF disponibilizada na internet, por isso a referência não incluirá número de página.

dentro de uma pessoa:

Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda hora a olhar as cuecas das meninas “entaladas na gaveta”, queremos beijo na boca mais demorados e na dança de slow ficámos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão-de-ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto (ONDJAKI, 2007, s. p.).

Para Jacó, a cada nova leitura do conto de Honwana significava um novo sofrimento para Isaura, para o Cão Tinhoso, novas humilhações para Ginho e novas tiranias para os outros meninos. De repente, o narrador entende como funciona a leitura literária em sala de aula e a escolha dos melhores alunos. O texto não era para ser lido rápido, afinal, mas de forma harmônica, como já dito:

quando a Scubidú leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros, começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com a rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar o parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão-de-ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava (ONDJAKI, 2007, s. p.).

Enquanto no conto de Honwana a ameaça da masculinidade pesava sobre quem tinha medo de atirar no cão, em Ondjaki a turma é alertada pelo menino Olavo que quem chorasse seria considerado maricas. Jacó já havia dito que, até aquele momento, a professora já estava engolindo cuspe seco, os rapazes estavam mexendo os pés de nervoso e as meninas (somente elas) libertaram algumas lágrimas que permitiram molhar seus olhos. Aos meninos o choro não era permitido: “e os rapazes todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido” (ONDJAKI, 2007, s. p.).

O narrador explica que engole um cuspe seco antes de ler, pois já está naquela parte em que os meninos estão com pena do cão e querem matá-lo logo, exceto Ginho e Isaura, que têm algo mais do que sentir pena pelo animal. Como o nosso leitor não iniciava a leitura de imediato, a camarada professora caminhara para o seu lado, como se quisesse lhe dizer algo. Para ele, ter sido escolhido como o aluno a finalizar a leitura já era um recado. Ele sabia que, em uma atividade de leitura qualquer, isso significaria que ele

lia muito bem: “Mas naquele dia, com aquele texto, ela não sabia que em vez de estar a me premiar, estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar” (ONDJAKI, 2007, s. p.).

A leitura do narrador trata da violência sofrida pelo cachorro com as feridas penduradas, seus olhos, os olhos da camarada professora, os olhos de Ginho, os olhos de Isaura; esse cruzar de olhos tristes ao fim do conto e o barulho brutal de tiros capaz de se ouvir em sua sala de aula da oitava classe. A violência no desdobrar dessa masculinidade, tão presente no conto de Honwana, apresenta-se para nós no conto de Ondjaki no choro abafado nos dois contos que se encerram juntos em uma *mise en abyme* e no cruzar de olhos entre os personagens dos dois contos, como se eles estivessem todos na mesma sala de aula, aquela do oitavo ano. Em “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” são poucos os que se permitiram chorar: “Na oitava classe, era proibido chorar na frente dos rapazes” (ONDJAKI, 2007, s. p.).

3 LITERATURA COMO TRANSFORMAÇÃO

Para Todorov, a literatura tem o poder de transformar. E Antonio Candido acredita que a literatura tenha uma função humanizadora. A pergunta que Candido faz e que nos movimenta enquanto professoras de literatura é esta: “a literatura tem uma função formativa de tipo educacional?” (CANDIDO, 1999, p. 84). Ele já adianta que essa função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um viés estritamente pedagógico:

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida (CANDIDO, 1999, p. 84).

Para o teórico, a literatura, assim como a vida, é ensinada/aprendida na medida em que se atua, por isso ela não funcionará como em um manual de virtude ou boa conduta. Mais do que um direito humano (com base em outro texto de Candido), a literatura na escola é uma questão política, porque traz à tona o temor de que o aluno entenda que não há certo e errado no mundo, pois, a partir das suas leituras, esse leitor pode compreender que o mundo é passível de interpretações. Notamos, por exemplo, que a leitura de Jacó é toda feita sobre a tristeza que os olhos de Ginho, os olhos de Isaura e os olhos do Cão Tinhoso, além de suas feridas penduradas, lhe causavam.

Sobre o ensino de literatura, Annie Rouxel (2013, p. 18) lista alguns avanços que afetam as noções de literatura, de leitura literária e de cultura literária. Dentro de “concepção de literatura”, das expressivas mudanças de paradigmas listadas, uma está presente no conto de Ondjaki, como a concepção da literatura como *corpus*, como prática

literária, como atividade: “o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola)” (ROUXEL, 2013, p. 18).

Para pensar o ensino de literatura é preciso também pensar as modalidades práticas que definirão a finalidade desse ensino. O que se espera é a formação de um leitor livre, responsável e crítico. Esse leitor será capaz de construir o sentido daquilo que lê de modo autônomo e de argumentar a sua recepção. Isso também permitirá a formação de uma personalidade leitora sensível e inteligente (ROUXEL, 2013).

Rouxel fala sobre a importância de instituir o aluno como sujeito leitor, ou seja, renunciar à imposição de um sentido único a ser transmitido. Dessa forma, convidamos o aluno a compartilhar com a turma a sua recepção da leitura com os demais: “O paradoxo da leitura literária em sala decorre de que lugar de estudos e de aquisição de saberes, ela, de fato, não é apenas mais uma leitura” (ROUXEL, 2013, p. 20). Jacó não compartilha a interpretação de sua leitura com a turma durante o texto, mas compartilha conosco, seus leitores. Lemos junto com ele o tempo todo em uma interação conjunta como se estivéssemos na oitava classe e como se lêssemos o conto de Honwana, outra vez, também.

Segundo Rouxel (2013), a escolha do texto literário é determinante para a formação desse sujeito leitor. Lembremos que o conto de Honwana, como já mencionado por Jacó, era bastante conhecido em Angola, é também dito pelo narrador que parecia que a professora havia escolhido os alunos que leriam como a escolha daqueles que matariam o cão. Nenhuma escolha é aleatória. É importante confrontar os alunos com a diversidade dos textos literários: diversidade de gêneros (conto), diversidade histórica (período colonial moçambicano), diversidade geográfica (Moçambique). Isso, claro, considerando a aula da camarada professora do conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso”. Além de propor a diversidade, também é importante propor obras das quais os alunos poderão extrair ganhos simultaneamente éticos e estéticos, pois o conteúdo existencial da tal obra deixará marcas no leitor. Jacó já saíra marcado da primeira leitura, tanto que lembrava que o texto ficava duro a partir de um determinado ponto, e não queria chorar na frente dos colegas.

Para Rouxel (2013), a reação entusiasmada dos alunos do ensino médio, por exemplo, à leitura de grandes clássicos ocorre porque a eles é oportunizado o texto integral e não apenas os trechos. A leitura de todo o conto em sala de aula, por alunos selecionados durante uma aula inteira, em voz alta, para que toda a sala ouvisse o conto lido e participasse igualmente daquela leitura é o que produz um fenômeno próprio da leitura literária em sala de aula: “a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra” (ROUXEL, 2013, p. 28).

Todorov (2020) afirma que ama a literatura porque ela o ajuda a viver. Ela amplia nosso universo, incitando-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e de organizá-lo. Como somos feitos daquilo que outros seres humanos nos dão, dessa troca que a humanidade e a vida em sociedade nos permitem, a literatura nos possibilita uma troca infinitamente maior, para além da nossa comunidade, por isso nos enriquece tanto. O autor ainda explica que é preciso ir além da abordagem interna estrita em um texto. Jacó, ao ler o conto de Luís Bernardo Honwana, sofre com a violência praticada pelos meninos, que sabemos (ele também sabe) ser reflexo da violência colonial. No entanto, o que sua leitura transmite para nós é uma masculinidade que não pode fraquejar, tanto no tiro de Ginho, que não pode demorar, quanto em seu choro, que não pode ser derramado:

É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2020, p. 32-33).

A realidade que a literatura busca compreender é a da experiência humana, por isso também ela pode muito. Todorov (2020, p. 77) explica que escritores consagrados como Dante e Cervantes ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos: “Seja pelo monólogo poético ou pela narrativa, a literatura faz viver as experiências singulares; já a filosofia maneja conceitos.” Jacó compreende que o ato de matar o cão somente porque ele tinha as feridas penduradas era violento, mas também entende que o melhor era matá-lo para não prolongar mais seu sofrimento depois de já o terem levado ao matagal, de já ter passado muito tempo e de a corda arder em seu pescoço. A vida é complexa demais para ter um pensamento em linha reta. Nesse sentido, Todorov (2020) observa que, apesar de o objetivo da literatura ser representar a existência humana, a humanidade também inclui o leitor e o autor do texto lido. Sendo assim, a narrativa compreende um diálogo em que os homens deixam de ser apenas objetos, passando a ser também protagonistas.

Como já enfatizado, não sabemos para qual caminho irá a aula da camarada professora, o que sabemos é como Jacó lê o texto proposto por ela. Sabemos que o título anuncia um choro, mas ele não nos é dado, porque na oitava classe era proibido chorar,



por isso ele é abafado. No entanto, por ser um conto que lê outro conto, ambos sobre infância, ambos passados no espaço escolar, pensamos ser importante refletir a leitura literária feita por Jacó tão intensamente junto de seus leitores. Segundo Rouxel (2013), é pela emoção que se constrói a relação com a estética e a literatura. Além de ser através de uma leitura sensível da literatura que o leitor construirá a sua humanidade. O campo das emoções, segundo a pesquisadora, é ainda pouco explorado na sala de aula. Acreditamos que o campo dos afetos precisa ser permitido. E era esse o medo de Todorov (2020), o de que a literatura não mais tivesse poder algum na formação cultural do indivíduo. Para evitar isso, é necessário que ela esteja na escola desde sempre, que ela seja acessível e que ela participe do cotidiano da criança no seio familiar e educacional.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

HONWANA, L. B. Nós matamos o Cão Tinhoso! In: **Nós matamos o Cão Tinhoso!** São Paulo: Kapulana, 2017. p. 11-49.

LUGARINHO, M. C. Masculinidade e colonialismo: em direção ao 'homem novo' (subsídios para os estudos de gênero e para os estudos pós-coloniais no contexto da Literatura Portuguesa). **Abril**, Niterói, v. 5, n. 10, p. 15-38, abr. 2013.

ONDJAKI. Nós choramos pelo Cão Tinhoso. In: **Os da minha rua**. Lisboa: Caminho, 2007. s. p.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SOUZA, M. D. F. de; ALTOMAR, G.; MANFRIN, S. H. A construção social da masculinidade. **ETIC – Encontro de Iniciação Científica**, Presidente Prudente, v. 13, n. 13, s. p., 2017.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 10. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.



Título em inglês:
**THE LITERARY READING AND THE CRIES THAT WERE
MUFFLED BY THE MANGY DOG**

INVENTÁRIO