

**ENTRE FLAGELOS E RESISTÊNCIAS: UMA PROPOSTA DE LEITURA
DECOLONIAL DA OBRA *OS FLAGELADOS DO VENTO LESTE*, DE MANUEL
LOPES, PARA O ENSINO MÉDIO**

***ENTRE FLAGELOS Y RESISTENCIAS: UNA PROPUESTA PARA UNA
LECTURA DECOLONIAL DE LA OBRA *OS FLAGELADOS DO VENTO LESTE*,
DE MANUEL LOPES, PARA LA ESCUELA SECUNDARIA***

José Veranildo Lopes da Costa Junior¹
Railma Ferreira Ramos²

RESUMO

Este trabalho discute as relações de poder colonial que se mantêm vigentes nas sociedades modernas, as quais controlam as formas de ser, saber e existir (QUIJANO, 2005). Na sala de aula, a abordagem desses textos pode funcionar como contraponto à dominação do projeto colonial por meio da formação de leitores. Com vistas a contribuir com questões de ensino de literatura, apresentamos uma proposta de sequência didática com o romance *Os flagelados do vento leste*, de Manuel Lopes (1960), buscando suprir uma lacuna teórica e metodológica em torno de como trabalhar com a literatura cabo-verdiana na sala de aula de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Literatura, Cabo Verde, Decolonialidade.

RESUMEN

Este artículo discute las relaciones de poder colonial que se mantienen vigentes en las sociedades modernas, las cuales controlan las formas de ser, saber y existir (QUIJANO, 2005). En el aula, el abordaje de estos textos puede funcionar como un contrapunto a la dominación del proyecto colonial por medio de la formación de lectores. Con el objetivo de contribuir con cuestiones de enseñanza de literatura, presentamos una propuesta de secuencia didáctica con la novela *Os flagelados do vento leste*, de Manuel Lopes (1960), buscando rellenar un hueco teórico y metodológico de cómo trabajar con literatura cabo-verdiana en el aula de lengua portuguesa.

Palabras-clave: Enseñanza de literatura, Cabo Verde, Decolonialidade.

¹ Pós-doutorado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: jveranildo@hotmail.com

² Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: railma95@gmail.com

Introdução

A história e a cultura dos países africanos de língua portuguesa são marcadas por vários processos coloniais que urgem ser discutidos nas escolas brasileiras. Essas narrativas muitas vezes são (re)conhecidas através do trabalho de escritores que transformam a realidade da sociedade da qual fazem parte em matéria de ficção, dando voz e visibilidade ao homem colonizado.

As literaturas africanas se constituem, pois, como unidades transgressoras e insurgentes, na medida que contestam e subvertem as narrativas ocidentais apresentando ao mundo novas versões das histórias únicas contadas sobre a África (ADICHIE, 2019). A exemplo do romance *Os flagelados do vento leste*, do autor Manuel Lopes, que a partir de uma voz dissonante do discurso oficial dominante desnuda os efeitos nefastos causados pela colonização portuguesa em Cabo Verde, ao mesmo tempo em que afirma a identidade nacional.

Nesse sentido, acreditamos que a abordagem desses textos na sala de aula pode funcionar como um contraponto à dominação do projeto colonial por meio da formação de leitores críticos e reflexivos. Partindo dessa premissa, este estudo vislumbra apresentar uma proposta metodológica que ofereça ao professor possibilidades de trabalho com o romance *Os flagelados do vento leste*, de Manuel Lopes (1960), buscando estabelecer condições para ampliação do conhecimento dos alunos sobre a herança colonial e seus desdobramentos ainda vigentes nas sociedades contemporâneas.

Por um ensino de literatura em perspectiva decolonial

A intersecção entre o pensamento decolonial e a educação literária incita as possibilidades de construção de um projeto de ensino voltado para uma análise crítica e transdisciplinar que se opõe às direções eurocêntricas do saber.

É nesse contexto que a pedagoga equatoriana Catherine Walsh (2009, p. 14) discute a necessidade de pensar um modelo de pedagogia e práxis que assuma a perspectiva decolonial orientado “ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida”. Isto é, a perspectiva decolonial subverte a lógica da colonialidade, não apenas

porque discute e revela os sentidos e a perpetuação da colonização sob outros moldes nas sociedades modernas, mas também porque atribui ao colonizado o papel de agente e sujeito questionador da experiência histórica da colonização e dos seus efeitos, da estrutura do sistema-mundo moderno e da própria forma de ler o mundo e as relações de poder que nele se estabelecem (DUSSEL, 2016). Essa atitude questionadora e subversiva precisa ser introduzida nas escolas – não isentas do capitalismo globalizado e das amarras coloniais, que por vezes subalternizam, silenciam e invisibilizam as produções intelectuais, artísticas e culturais que não se inserem nos padrões eurocêntricos.

As literaturas africanas são um exemplo dessas produções, de modo que duas décadas após a implementação da Lei nº 10.639, sancionada pelo governo federal em janeiro de 2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África nas escolas brasileiras, percebemos que, nas aulas de literatura, ainda há uma ausência de escritores africanos em detrimento de um cânone branco e europeu.

Essa hierarquização epistêmica pode ser entendida quando pensamos que a colonização não apenas ocupou territórios, mas também exerceu e exerce domínio sobre mentes e corpos por meio de um processo que Anibal Quijano (2005) chamou de colonialidade. De acordo com o sociólogo peruano, enquanto o colonialismo configura um fenômeno datado no tempo e no espaço e compreende uma relação de dominação direta dos europeus sobre os territórios e povos colonizados, a colonialidade refere-se à compreensão de que o fim das atividades coloniais não se encerrou com a libertação dos países colonizados, mantendo-se dinâmica nas sociedades atuais e determinando estruturas de poder, modos de pensar e formas de viver e existir. Configura-se, portanto, a tríade: colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005), respectivamente.

Walsh (2009) considera uma outra extensão da colonialidade, segundo ela, pouco analisada: a cosmogônica. Conforme a teórica, essa dimensão da colonialidade parte da categorização binária homem e natureza, atribuindo sentido negativo às filosofias, às religiões e às crenças dos povos africanos e indígenas, caracterizando-as como pagãs, primitivas e não-modernas, cuja pretensão é anular

a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana [...] essa é uma dimensão que permite aprofundar o

problema existencial ontológico, particularmente dos descendentes africanos, um problema enraizado não só na desumanização do ser, mas também na negação e destruição de sua coletividade diaspórico-civilizatória e sua filosofia, como razão e prática de existência (WALSH, 2009, p.15).

Essa estrutura quadridimensionada da colonialidade evidencia um projeto de dominação ousado e duradouro que apoiado no discurso de universalidade, razão e ciência instituiu um esquema de hierarquização racializada da população. Tem-se, assim, o homem branco, heterossexual e europeu como modelo, o que culminou em práticas sistemáticas de negação e extermínio do outro.

Conforme Mignolo (2017), a colonialidade é parte indissolúvel da modernidade, apresentando-se como o seu lado obscuro, posto que é por meio dela que a colonialidade se sustenta e mantém o sistema-mundo moderno e capitalista criado pela estrutura colonial. Para o crítico, embora a modernidade tenha se apresentado a partir da ideia de salvação, progresso e civilização

Há [...] uma dimensão oculta dos eventos que aconteciam ao mesmo tempo, tanto no âmbito da economia como no do conhecimento: a dispensabilidade (ou descartabilidade) da vida humana, e da vida em geral, desde a Revolução Industrial até o século XX [...] ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis (MIGNOLO, 2017, p. 04).

São essas pautas obscuras que a modernidade tenta esconder por meio de um discurso progressista, alicerçado a partir da opressão e subjugação econômica e política dos grupos de minorias, mas também pela instauração de padrões epistemológicos e de existência, tentando anular e invisibilizar tudo aquilo que se distanciam do padrão eurocêntrico.

Tais constatações nos levam a pensar a relevância de um projeto decolonial de ensino que vise questionar e subverter a lógica colonial e o pensamento eurocêntrico sobre etnia, classe, gênero e demais formas de identidade. A escola enquanto espaço basilar de formação de sujeitos críticos e reflexivos pode funcionar como lugar essencial para promoção de novos debates e desconstrução das narrativas hegemônicas difundidas pelo pensamento eurocêntrico. Sobre a imprescindibilidade da adoção de uma prática decolonial, Maldonado-Torres (2018, p. 30) afirma:

Revista de Letras Norte@mentos

A rejeição das teses de uma hierarquia de culturas e da superioridade da modernidade ocidental pode ser necessária, mas não é de forma alguma suficiente para desafiar as bases de uma ordem internacional e de instituições que tem esse tipo de lógica e ethos colonizante, faz-se imprescindível, portanto, adoção de uma prática decolonial.

Neste contexto, nunca é demais destacar a importância da abordagem das literaturas africanas na sala de aula, uma vez que há um questionamento das narrativas ocidentais a partir de uma (re)leitura crítica das barbáries do processo colonial. Em sala de aula, este é um exemplo de prática decolonial, em diálogo com o exposto por Maldonado-Torres anteriormente.

Leitura decolonial do romance *Os flagelados do vento leste*

Embora constitua-se como criação literária, cujo discurso pretende-se ficcional, é possível observar que há na obra *Os flagelados do vento leste*, de Manuel Lopes (1960), uma intenção de descortinar um panorama de situações reais experienciadas pelo homem cabo-verdiano na luta pela sobrevivência em um ambiente adverso à própria vida. Com uma escrita comprometida, Manuel Lopes fincou os pés no chão crioulo e transformou os problemas de Cabo Verde e de seus habitantes em matéria-prima de suas obras, assim:

É de facto sobre Cabo Verde, sobre o problema do povo de Cabo Verde, que Manuel Lopes conta nos seus livros, mostrando que Cabo Verde não é de forma alguma o jardim das Hespérides, não é o lugar onde os deuses vêm repousar. Pelo contrário, Cabo Verde é uma terra desprezada e esquecida onde os homens lutam desesperadamente contra uma natureza madrasta e vivem na miséria, e morrem de fome [...] (ALMEIDA, 2001, p. 128).

Publicado quando Cabo Verde ainda era colônia portuguesa, o romance de Manuel Lopes assume um latente viés de afirmação nacional e de denúncias voltadas às questões sociais que afetam os moradores da ilha de Santo Antão, os quais têm suas vidas duplamente esmagadas pelas adversidades climáticas e por um violento regime colonial.

A obra *Os flagelados do vento leste* se organiza em duas grandes partes, distribuídas em seis longos capítulos que seguem uma linearidade temporal, cuja

periodização dos meses revela o agravamento da situação vivenciada pelo camponês cabo-verdiano: a secura do mês de setembro precedida pelas fortes chuvas que se abatem violentamente sobre os solos já fragilizados; a lestadada em outubro e junto dela as pragas que se espalham pelos campos e devoram o que pouco restou. Em fevereiro a completa desolação.

Assim, o narrador de terceira pessoa apresenta o drama vivido pelo protagonista José da Cruz, sua esposa Zepa, seus filhos e demais moradores da ilha de Santo Antão. Em meio ao cenário de escassez e incertezas a chuva aparece como metáfora de vida e abundância em oposição à seca, símbolo de morte e fome uma vez que, sem medidas emergenciais e amparo do Estado, o destino do homem santones dependia completamente das mudanças da natureza.

É justamente por esse viés que Lopes (1960) vai retratar o tema da chuva como fio condutor da esperança que sustenta os personagens nas situações mais adversas. Para Spínola (1998) a chuva é o ouro do homem cabo-verdiano, elemento determinante de todas as possibilidades de sonhos e sobrevivência, sobretudo, no período em que está ambientada a obra de Manuel Lopes, ou seja, a primeira metade do século XX.

É movido por um sentimento de esperança que José da Cruz, com a ajuda da família e dos companheiros, inicia o cultivo da terra e a sementeira do milho antes mesmo da chegada da chuva. Aqui, o agricultor se vê diante de mais uma luta travada contra as intempéries da natureza pois, era preciso proteger as plantações dos ataques dos corvos: “a cada bicada circunvagavam a cabeça num rápido movimento, metiam as garras no chão, puxavam a terra com o bico e, num abrir e fechar de olhos, os quatro grãos de cada cova entravam-lhes no papo guloso e sem fundo” (LOPES, 1960, p. 36).

Nesse ponto da narrativa, o narrador põe em evidência uma das faces mais cruéis das disparidades sociais: o trabalho infantil. A guarda dos corvos, tarefa árdua e exaustiva, ficava a cargo dos filhos mais novos do protagonista, “Mochinho [...] não passava dos onze anos [...] Leia tinha nove anos [...] João, ou Jó, o codê” (LOPES, 1960, p. 37). Era o início da saga do menino do campo, que desde muito cedo tornava-se escravizado pela terra, como ilustra o fragmento a seguir:

Os gritos dos filhos dos lavradores eram pegados desde o romper da manhã até o cair do sol. [...] Os meninos deviam manter-se atentos

nos seus postos, clamando, gesticulando desesperadamente, fazendo roncar no ar os projéteis das fundas. [...] Se Mochinho não gostava da guarda aos corvos por considerá-la ocupação de menino, ofício de quem não tem préstimo para mais nada, Leia e Jó odiavam-na por ser aborrecida e penosa. Forçava-os a passarem o dia todo arredados um do outro, isolados, cada um no seu posto, acorados todo o dia ao sol; tirava-lhes o gosto de brincar e de falar, embotava-lhes a imaginação,— roubava-lhes a alegria. À hora do almoço, Zepa levava-lhes papa-rolão com soro de leite. Regressavam ao sol — pôr moídos, tristes e cheios de sono. Antes que descesse a noite, engoliam à pressa o caldo de cachupa e iam-se embrulhar na manta, no canto da tarimba onde dormiam os pais. O Jó às vezes mastigava no dia seguinte os grãos de milho da cachupa esquecidos no canto da boca (LOPES, 1960, p. 36).

Na obra de Manuel Lopes (1960), o trabalho infantil aparece como uma denúncia dos efeitos da colonização portuguesa em Cabo Verde, funcionando como um eixo fundamental de manutenção das desigualdades sociais. Nesse contexto, é importante destacar que a colonização causou profundas cicatrizes nos espaços em que se instalou, de modo que os projetos imperialistas promoveram violências explícitas de subjugação política e econômica aos povos colonizados.

Em seus estudos, Quijano (2005) evidencia a imposição de uma estrutura de poder colonial, capitalista e eurocentrada, que fundamentada na ideia de raça, determinou lugares sociais e hierarquizou a população, dificultando o acesso de grupos minoritários, como as pessoas pretas e pobres, a determinados espaços. Essa estrutura de poder forjada no colonialismo se mantém até os dias atuais por meio de mecanismos como o trabalho infantil. No caso dos personagens de Manuel Lopes, eles eram completamente impedidos de acessar espaços como a escola. Recuperamos um excerto que comprova o exposto:

José da Cruz pensou que talvez pudesse mandar o Leia esse ano à escola. Era bom ter homem em casa com prenda na cabeça. Homem que sabe escrever no papel não esquece na cabeça. Tivera a mesma idéia, de dar letra ao filho, no ano passado, quando a fama da Maria Alice lhe chegara em casa. Mas não era tão fácil pôr em prática o seu desejo. O posto de ensino ficava a mais de uma légua de distância, por maus caminhos; o menino levaria o dia inteiro nisso e não agüentaria o ano todo. Acabaria por desistir. Além disso, sempre haviam de precisar dele, não sobraria tempo para qualquer trabalho caseiro. Mochinho tinha sempre que fazer fora. Era moço de mão rija, sabia executar as lides da horta e dava umas sachadelas com a enxadinha.

Leia ia fazer falta à Zepa, para tratamento dos bichos, carregos de água e outros afazeres de ourela de casa. Mochinho calaceiro sim, o Leia, mais atilado, desenhava rabiscos no chão do terreiro com um graveto como se quisesse escrever a sua graça (LOPES, 1960, p. 44).

Além dessa forma de violência explícita, as amarras da lógica colonial são complexas a ponto de moldar como o colonizado percebe o mundo e as relações que nele se estabelecem, levando-o a permanecer em lugares subalternos sem tentativa de transcendê-los. A configuração do personagem Mochinho pode ilustrar bem essa dimensão oculta da colonização pois, repetindo as práticas do ambiente em que está inserido, o menino enxerga o trabalho árduo do campo sob o disfarce de símbolo de emancipação e constituição do homem, “não queria ser tratado como menino” (LOPES, 1960, p. 34), já que “todo o catraio que ajuda o pai no tráfego sério das hortas sente grandeza em ser tratado de igual para igual” (LOPES, 1960, p. 37).

Quanto a isto, a ocupação europeia em África e nos demais continentes resultou na promoção de práticas sistêmicas de violência que não se limitaram à subjugação política e econômica, mas incorporam outras formas de domínio que reverberaram na forma de ser, pensar e existir do colonizado. À vista disso, Quijano (2005, p. 121) destaca que “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”.

Por esse ângulo, as práticas de violência impostas pelo sistema colonial nem sempre aparecem de forma explícita, mas em alguns casos disfarçadas, de modo que se tornam tão mais violentas quanto discretas possam parecer. Lopes (1960) escancara essa manipulação promovida pelo colonizador quando o trabalho duro do campo é assimilado, de forma distorcida, pelo personagem Mochinho como sinônimo de liberdade quando trata-se da mais pura forma de imposição e subjugação, pois “infância de menino de campo é isto: trocar as mamas da mãe pelo cabo da enxada do pai. Porque o homem do campo não teve infância. Teve luta só, e luta braba. E esperanças e incertezas; a labuta das águas e o drama da estiagem marcados nas faces chupadas e no olhar sério” (LOPES, 1960, p. 38).

Essa agência do meio sob o homem – que ancorada nas estruturas de poder, interfere além da forma de pensar, nos modos de ser, existir e conhecer (QUIJANO, 2005), fica ainda mais evidente em *Os flagelados do vento leste* com a chegada da seca, que provocada pela lestada, assola a ilha de Santo Antão, ceifando vidas, ao passo que as condições de sobrevivência dos personagens são determinadas pelas mudanças do ambiente em que estão inseridos, sentimentos também são atravessados por este contexto:

Naquela faixa de chão, perdida na largueza do norte, os homens eram de várias castas. Cada um dava de si na sua hora. Era na carestia que o destino mostrava a força de ânimo e a conduta moral que os guiava. Depressa os homens exibiam a sua verdadeira natureza, e tornava-se fácil, então, apontar com o dedo e dizer qual a tempera de cada um. (LOPES, 1960, p. 08).

Esse conflito entre o homem e o meio pode ser visualizado a partir da análise psicológica de alguns personagens, principalmente do protagonista José da Cruz e de seu filho Leandro. O primeiro, um homem íntegro e trabalhador que movido pela sabedoria e por uma fé quase inabalável inspira os outros pelo exemplo

José da Cruz era homem de bom pensar e de bom conselho, homem de sacrificio quotidiano; dessa raça de gente direita que sabia diferenciar as coisas [...], e sabia também estudar no tempo e confiar no tempo. [...] Dava coragem aos fracos de espírito, e esperança aos desesperançados. Dava ânimo pelo incentivo do seu exemplo de homem afeito às bordoadas da vida e pela firmeza da sua fé. E não saía do caminho traçado (LOPES, 1960, p. 09).

Mesmo nos momentos mais intensos da calamidade que se instalou na ilha de Santo Antão o personagem se manteve fiel aos seus valores éticos e morais. Rejeitou a ajuda do filho Leandro, por ser proveniente de roubo e imerso em uma fé quase insana se manteve enraizado na terra natal quando todos os outros saíram em retirada. Interessante destacar a fé cristã como um traço essencial da psicologia do protagonista, configurando um exemplo de homem temente a Deus, aquele que deposita o seu destino nas mãos do criador. Aqui ocorre o que Catherine Walsh (2009) chamou de

“colonialidade cosmogônica” que se dá quando o colonizado é levado a assimilar a religião do colonizador incorporando suas crenças, filosofias e princípios de vida.

Mas, também, sob o homem bom e honesto a ação do meio é implacável. No ápice da crise José da Cruz perde sua família e todos os seus bens, conseqüentemente, se perde de si, tornando-se um sujeito solitário e confuso que em tudo se distancia do personagem do início da narrativa, “o seu aspecto era de um morto descido das montanhas e que teimava em conviver com os vivos” (LOPES, 1960, p. 169). Destituído de sua humanidade e imerso no mais completo flagelo, o leitor se depara com a completa transformação do personagem corroborando o pensamento de Maldonado-Torres (2018), para o qual o controle das formas de experienciar a vida, pensar e existir constituem objetivos intencionais da civilização ocidental moderna e ajudam organizar as diversas camadas de desumanização presentes na modernidade.

Diferentemente do pai, Leandro é desprovido de valores éticos e morais. Suas ações são orientadas pelo instinto de sobrevivência. Os aspectos psicológicos do personagem remontam a profundidade e complexidade da ambivalência humana: o bem e o mal ocupam o mesmo espaço, isto é, o homem rude, hostil e sem consciência social também é capaz de ter sentimentos bons. Sendo o meio modelador da configuração do homem, Leandro torna-se tão hostil quanto o chão que habita.

Leandro habituara-se à solidão do Campo Grande. Um ror de anos, oito talvez, desde os dez ou onze anos de idade pastoreando gado – vacas, cabras, carneiros, [...] Era uma vida de bicho aquela de lidar com bichos, no abandono das terras altas batidas pelos escaldantes raios do sol dos estios e pelos ventos cortantes das noites invernais (LOPES, 1960, p. 87).

Tendo como objetivo fundamental a sobrevivência, o filho do protagonista é completamente adaptável às situações: pastor no período das cheias e salteador quando a miséria se instala. Embora tenha essa característica de roubar e lesar os outros, é possível perceber traços de humanidade no personagem, ele ama a família e o cachorro picaroto e, também, aprecia “as nuvens, com seus desenhos fantasmagóricos, as estrelas, as plantas silvestres, as aves que cruzavam, solitárias, os amplos céus” (LOPES, 1960, p. 89).

A complexidade da constituição do perfil de Leandro, apresentando-se ora como anjo, quando protege e cuida daqueles que ama; ora como algoz, quando rouba de quem menos tem, denuncia o quanto a estrutura social e sua configuração age de forma ímpar sob o sujeito porque “homem na falta é diferente de homem na fartura” (LOPES, 1960, p. 102). Assim como Leandro, com exceção do protagonista José da Cruz, todos os personagens têm seus valores e princípios afetados pela calamidade que assola a ilha, “porque a desgraça entra primeiro lá onde o governo saiu primeiro. E depois, é como uma doença epidêmica. Alastra” (LOPES, 1960, p. 09).

Assim, Manuel Lopes (1960) imprime no lócus da literatura cabo-verdiana uma imagem de auto-representação do homem ilhéu, ao mesmo tempo que revela uma subversão da condição subalterna desse sujeito por meio de um discurso que evoca a realidade social e denuncia os desdobramentos de uma estrutura de poder fundada na exclusão, negação, subordinação e controle do outro.

Uma proposta de sequência didática básica³ com a obra de Manuel Lopes

A escolarização da literatura requer que a abordagem do texto literário ocorra a partir de atividades sistematizadas e planejadas que conduzam o aluno a ultrapassar o simples consumo desses textos (COSSON, 2016) apreendendo-os de forma crítica. O ensino da literatura deve ter em vista a constituição de um sujeito autônomo e humanizado, capaz de questionar, compreender e participar efetivamente da sociedade da qual faz parte.

Partindo dessa perspectiva, a proposta de intervenção apresentada neste artigo trata-se de uma sequência didática básica (COSSON, 2016), direcionada ao 3º ano do ensino médio, tendo como objeto de ensino o romance *Os flagelados do vento leste*, do autor cabo-verdiano Manuel Lopes, buscando estabelecer condições para ampliação do conhecimento dos alunos sobre a herança colonial e seus desdobramentos ainda

³ Cosson (2016) propõe dois modelos de sequência didática: básico e expandido. Para este artigo, decidimos trabalhar com a sequência didática básica. No entanto, se sentir necessidade, o docente pode optar pela sequência didática expandida, desenvolvendo outras etapas formativas, como: a contextualização, a segunda interpretação e a expansão (COSSON, 2016). Neste momento de expansão, é possível promover uma leitura comparada entre a literatura cabo-verdiana e a brasileira utilizando, por exemplo, os pontos de confluência entre o romance de Manuel Lopes e a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

vigentes na modernidade. Com o intuito de apresentar possibilidades de trabalho com o romance em estudo, a proposta que segue encontra-se estruturada nas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2016).

1º Encontro – Motivação e introdução

A motivação consiste em uma atividade de preparação do aluno para adentrar o universo do texto que será trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, é importante que os métodos utilizados estejam alinhados com o objetivo de aproximar leitor e obra. No caso do romance *Os flagelados do vento leste*, sugerimos que o professor inicie a aula com a escuta da música “Pobreza por pobreza” do cantor e compositor Luiz Gonzaga, a qual apresenta uma caracterização do homem sertanejo e seu estado de conscientização social sobre a exploração do sujeito pelo Estado.

Após a escuta da música, o docente pode estimular os alunos a relacionarem a situação do homem sertanejo, retratada na canção, com a realidade em que estão inseridos, estabelecendo movimentos de aproximação e diferença. O professor pode, ainda, chamar a atenção dos alunos para alguns aspectos presentes na letra da música, como a influência do espaço sob o homem, a terra seca, o enraizamento do homem na terra, a ausência do governo, a potência da consciência social, etc.

Em seguida, algumas perguntas podem ser lançadas com o intuito de levar os discentes a refletirem sobre os pilares que sustentam as desigualdades sociais, suas possíveis origens e relações com o passado colonial. O objetivo da dinâmica é provocar os alunos a perceberem que muitas das desigualdades sociais têm origem nos processos de colonização e que de forma hierarquizante e estrutural continuam se reproduzindo nos diferentes âmbitos sociais.

Na sequência, recomenda-se que o professor realize a apresentação física do livro chamando a atenção para os elementos textuais. Nesse momento, é fundamental que o professor estimule os alunos a construir hipóteses que serão confirmadas ou refutadas no decorrer da leitura. A explicação dos motivos que nortearam a escolha da obra deve ser apresentada. Para a seleção do romance *Os flagelados do vento leste* a justificativa é de ordem temática, pois a narrativa aborda questões estruturais de

violências sistêmicas que nascem com o sistema colonial e se reconfiguram com o fim deste, mantendo-se vivas no seio das sociedades contemporâneas.

2º Encontro – Leitura

A leitura de uma obra completa, quando extensa, convém que seja realizada como atividade externa ao ambiente da sala de aula. Para tanto, a atividade deve ser acompanhada pelo professor e as intervenções devem acontecer de acordo com as necessidades dos alunos. Para *Os flagelados do vento leste* articulamos três intervalos que buscam dialogar com a obra a partir de enfoques temáticos. Todos os intervalos serão trabalhados a partir de textos menores que estabelecem relações com o romance em estudo, funcionando como focalização do conteúdo e meio de relação com a leitura do romance em pauta.

Intervalo 1: Os flagelos do trabalho infantil

A obra *Os flagelados do vento leste* carrega, em seu enredo, uma temática fortemente voltada para as desigualdades sociais presentes nas ilhas de Cabo Verde. Uma das ramificações dessa discrepância social é a questão do trabalho infantil. Na narrativa, os filhos do protagonista José da Cruz — Mochinho, Jó e Leia, não podiam frequentar a escola, embora o pai desejasse. Primeiro, a escola ficava muito distante e as crianças não suportariam realizar o longo percurso. Depois, porque aos meninos cabia a realização de diferentes tarefas, fosse em casa ou no campo.

Para discutir essa questão indicamos o trabalho com a música “*Sementes*”, gravada pelo cantor e rapper Emicida em parceria com a cantora Drik Barbosa. A canção denuncia os flagelos do trabalho infantil que atingem em grande maioria crianças negras e de periferia e suas implicações na manutenção da desigualdade social. Nesta etapa, propomos que o professor organize a sala em círculo e entregue a cópia da música anteriormente mencionada.

Em seguida, propomos que o professor instigue os alunos a estabelecerem relações entre a música ouvida e a configuração dos personagens Leia, Jó e Mochinho, chamando a atenção para este último. Algumas perguntas podem ser feitas, tais como: i. Existe semelhança entre a realidade apresentada na música e o contexto em que estão

inseridos tais personagens? ii. O que leva o personagem Mochinho a “gostar” do trabalho com a enxada? Ele tem consciência de que não tem escolha? iii. A música *Sementes* faz uma crítica expressa ao “sistema algoz”. Que sistema é esse? Há alguma relação com aquele presente no romance de Manuel Lopes (1960)? iv. A obra *Os flagelados do vento leste* e a música *Sementes* falam sobre lugares distintos (Cabo Verde e Brasil) e situações semelhantes. O que aproxima esses dois lugares?

Com essa discussão espera-se que os alunos percebam que o trabalho infantil funciona como um mecanismo de manutenção das disparidades sociais e que essa realidade, apesar das especificidades em cada localidade, apresenta muitos pontos convergentes entre os países com um passado colonial.

Intervalo II: A ação do meio sob o homem

Outro tema que ganha destaque no romance de Manuel Lopes (1960) é o flagelo da seca e da fome. Embora se trate de uma obra ficcional, é perceptível que este romance possui um viés de denúncia dos problemas reais da sociedade cabo-verdiana. Em meio a seca que castiga a terra e a fome que mata os moradores das ilhas, poucos são os homens que conseguem se manter fiéis aos seus princípios éticos e morais. Muitos deles se sentem obrigados a roubar para alimentar os seus e mesmo os homens de fé se percebem perdidos e abalados diante do destino implacável.

Entendemos a necessidade de discutir a temática colonial a partir de textos que focalizam sociedades localizadas em diferentes lugares (Brasil e Cabo Verde), mas que têm em comum o fato de terem sido colonizados por um mesmo agente, Portugal. Para isso, propomos que o professor organize a sala em um grande círculo e realize a leitura compartilhada do primeiro capítulo do livro “*Vidas secas*”, de Graciliano Ramos (1973), intitulado “Mudança”.

Neste capítulo, o narrador de terceira pessoa conta a trajetória de uma família do interior do nordeste brasileiro que em meio a fome provocada pela seca migra para outro lugar em busca de melhores condições de sobrevivência. O trajeto é marcado pela fome, a falta de esperança e o desespero. Após a realização da leitura, sugerimos que o professor instigue os alunos a estabelecer pontos convergentes ou incomuns entre a realidade que os personagens de ambos os romances estão inseridos e a forma como eles percebem, conhecem e agem dentro dessa realidade.

Intervalo III: Degradação humana e fome

Para o terceiro e último intervalo sugerimos um trabalho pautado na microanálise do romance a partir de excertos previamente selecionados. Como mencionado, na narrativa a influência do meio sob o homem constitui uma temática bastante explorada, de modo que o indivíduo é justaposto ao território que ocupa. Nessa conjuntura, a fome aparece como elemento que modifica a psique dos personagens e seus comportamentos, culminando na desumanização e degradação destes.

Com o intuito de adentrar ainda mais no conteúdo da obra e intensificar as discussões feitas no intervalo anterior, o professor pode solicitar aos discentes que destaquem e discutam trechos que melhor representem os efeitos da fome na configuração dos personagens.

Nesse ponto, o professor deve atuar como estimulador do debate e instigar os discentes a refletirem sobre a possibilidade de as desigualdades sociais fazerem parte de um projeto intencional de controle da vida e da subjetividade do outro. Espera-se que os alunos estejam na fase final de leitura da obra, com isso, o professor pode recuperar alguns aspectos já trabalhados e aprofundá-los, fazendo também um apanhado geral da obra.

3º encontro - Interpretação

Conforme Cosson (2016), a interpretação ocorre em dois momentos distintos: um interior e outro exterior. O primeiro se refere ao caminho percorrido pelo leitor da decifração até chegar à apreensão global do texto. É o momento de leitura individual e encontro do leitor com a obra. O segundo alude à concretização da interpretação, alcançada a partir do compartilhamento e troca de sentidos e impressões em uma comunidade de leitores. Trata-se do momento central de efetivação do letramento literário.

Buscando promover um diálogo entre o leitor e a comunidade escolar e, conseqüentemente, “ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, 2016, p. 66), sugerimos como possibilidade de interpretação, que o professor solicite aos alunos a realização de entrevistas com moradores de comunidades periféricas, buscando

perceber os diferentes problemas sociais que afetam esses espaços e sujeitos e qual o nível de intervenção do Estado.

Após a análise dos dados coletados pelos alunos, o professor pode propor a elaboração de um texto analítico relacionando a realidade social dos personagens da vida real com os personagens fictícios de Manuel Lopes (1960), levando em conta as dificuldades enfrentadas e os processos de subversão empreendidos.

Considerações finais

A modernidade construiu um imaginário sobre a África fundado em um projeto de poder, ser e saber (QUIJANO, 2005) que se arquiteta a partir da projeção da Europa como centro do mundo e de nações colonizadas como as periferias da barbárie. Há, por assim dizer, um esforço de reconstrução da história de países colonizados que passa pela potência da educação como mecanismo que possibilita não apenas uma revisão da história, mas também um redimensionamento do sul global (incluindo-se o continente africano) na cartografia construída pelo ocidente.

Enquanto unidades transgressoras e insurgentes, as literaturas africanas contestam a narrativa europeia contribuindo com novas visões sobre a vida em África. Por sua vez, essas literaturas denunciam o processo sanguinário de colonização operado, fundamentalmente, por Portugal em países como a ilha de Cabo Verde, tendo como objetivo um debate sobre o projeto de poder colonial instaurado pela Europa no sul do mundo.

No presente artigo, realizamos uma leitura crítica do romance *Os flagelados do vento leste*, de Manuel Lopes, considerado um importante ficcionista e ensaísta pertencente a chamada geração fundadora da literatura moderna de Cabo Verde. O romance, embora projetado como um gênero estritamente ficcional, ao se aproximar das fronteiras entre a realidade e a ficção, desnuda as implicações da colonização portuguesa em Cabo Verde.

Com o desejo de promover uma discussão sobre os processos de colonização em África, apresentamos um exemplo de sequência didática básica (COSSON, 2016) que almeja preencher lacunas metodológicas sobre a abordagem da literatura na sala de aula com vistas a promover uma discussão temática específica, como a colonização em Cabo Verde.

Por fim, mas não menos importante, a sequência didática aqui compartilhada não deve ser lida um modelo, mas sim como um exemplo de que, por meio da leitura de autores africanos em sala de aula, como preconiza a Lei nº 10.639 de 2003, é possível desconstruir o imaginário eurocêntrico construído sobre o continente africano e revisar os anos de colonização em África.

Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, G. Manuel Lopes: um homem comprometido. In: MAIA, A. M (Org.). *Manuel Lopes: rotas da vida e da escrita*. Lisboa: Instituto Camões, 2001.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 25 de abril de 2023.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade & Estado*, Brasília, v. 31, 2016.

EMICIDA; BARBOSA, D. *Sementes*. Dirigido por Felipe Macedo. Laboratório Fantasma, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C710AB--I3c&list=RDC710AB--I3c&start_radio=1> Acesso em

GONZAGA, L. *Pobreza por pobreza*. Luíz Gonzaga – 50 anos de chão, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1ltyu9tKEMQ>> Acesso em 25 de abril de 2023.

LOPES, M. *Os flagelados do vento leste*. Lisboa: Ulisseia, 1960.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 32, n. 94, 2017.

Revista de Letras Norte@mentos

Estudos Literários, Sinop, v. 16, n. 42, p. 368-385, jan./jun. 2023.

384

QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, G. *Vidas secas*. São Paulo: Martins, 1973.

SPÍNOLA, D. Sementeira, chuva e seca. *In: VEIGA, M. (Org.). Cabo Verde: insularidade e literatura*. Paris: Karthala, 1998.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir; re-existir e re-viver. *In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Recebido em 26/02/2023

Aprovado em 15/05/2023