UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

SÉRGIO RICARDO RORATO

A (des)socialização do negro
em
***Kinaxixe*, de Arnaldo Santos**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

SÉRGIO RICARDO RORATO

A (des)socialização do negro
em
***Kinaxixe*, de Arnaldo Santos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Sarteschi

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo de publicação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Universidade de São Paulo

SÉRGIO RICARDO RORATO

A (des)socialização do negro
em
***Kinaxixe*, de Arnaldo Santos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Sarteschi

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a).	_____	Instituição:	_____
-----------------	-------	--------------	-------

Julgamento:	_____	Assinatura:	_____
-------------	-------	-------------	-------

Prof(a). Dr(a).	_____	Instituição:	_____
-----------------	-------	--------------	-------

Julgamento:	_____	Assinatura:	_____
-------------	-------	-------------	-------

Prof(a). Dr(a).	_____	Instituição:	_____
-----------------	-------	--------------	-------

Julgamento:	_____	Assinatura:	_____
-------------	-------	-------------	-------

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, agradeço a oportunidade dos meus estudos nas literaturas africanas de língua portuguesa. Agradeço também ao Departamento de Pós-Graduação de Letras Clássicas e Vernáculas pela atenção e solicitude.

Aos professores que formaram meu conhecimento literário até aqui, serei sempre grato. À professora Tania Macêdo, agradeço muito pela prontidão em ajudar na minha pesquisa assim como as suas aulas, sempre enriquecedoras. Aos professores Mário César Lugarinho e Helder Garmes agradeço as preciosas considerações no exame de qualificação. Sobre tudo, agradeço à professora Rosângela Sarteschi pela orientação, pelo cuidado e ensinamentos nesse longo caminho percorrido até este presente trabalho.

Aos meus colegas de programa, agradeço pelo companheirismo e pelo compartilhamento de ideias tão importantes para o meu processo de amadurecimento acadêmico. Também agradeço aos amigos que frequentam o Grupo de Estudos, coordenado pela professora Rosângela, especialmente Laiz Colosovski, Maria Paula Jesus Correa e Igor Xanthopulo, que sempre me apoiaram.

Por último, mas não menos importante, não poderia deixar de agradecer à minha mãe, Eurides Vello Rorato, meu pai, Ataíde Rorato (*in memoriam*), meus irmãos, assim como toda minha família, pela compreensão e paciência com que encararam essa minha jornada.

Um muitíssimo obrigado!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de assimilação imposto às populações do território angolano dos anos de 1950 e 1960 presente na obra literária *Kinaxixe*, de Arnaldo Santos, publicada em 1965, em Portugal, e em 1981, no Brasil. A obra de nove contos retrata a tensa convivência dos negros, mestiços e brancos nos musseques e bairros que circundam a costa luandense no auge da maior migração de brancos portugueses ao território angolano. Por meio de leis como o então recente *Estatuto do Indigenato*, de 1954 e o *Acto Colonial*, de 1933 acirram-se as diferenças sociais. Esse plano jurídico foi baseado em teorias darwinistas do século XIX e lido de maneira hierarquizante e subjugadora, separando as populações do território angolano como “não civilizados” ou “assimilados”, e fazendo dos portugueses, em oposição, supostamente, “civilizados”, aptos a colonizar as populações do território baseado, por isso, na suposta superioridade cultural e social.

Palavras-chave: assimilação; Angola; conto angolano; musseque; Arnaldo Santos.

ABSTRACT

This present paper aims to study the assimilation process imposed on the populations of the Angolan territory in the 1950's and in the 1960's seen in the literary work *Kinaxixe*, by Arnaldo Santos, published in Lisbon, Portugal in 1965 and in Brazil, in 1981. The nine short stories reflect the tense coexistence among black people, mixed race people and white people in the musseques (slums) and neighborhoods that surround the coast of Luanda. At this time, the largest Portuguese migration to the African territory took place. Through some laws such as the *Estatuto do Indigenato*, from 1954 and the *Acto Colonial*, from 1933, the social differences were even more stimulated. These legal spheres were based on Darwinist theories from the 19th century read in a patriarchal repressive and classicist way separating the populations in “non-civilized” or “assimilated” making the Portuguese, on the other hand, supposedly, “civilized”. Therefore, according to these thoughts, the Portuguese were prepared to colonize the Angolan population through, also a supposed, cultural and social superiority.

Keywords: assimilation; Angola; Angolan short stories; musseques; Arnaldo Santos

Sumário

	Introdução	8
1	Assimilar para controlar	14
1.1	O plano ideológico e jurídico da colonização.....	14
1.2	A Conferência de Berlim e a assimilação no contexto português	19
1.3	A legislação em torno da assimilação.....	24
1.4	As consequências do processo de assimilação	29
2	Contextualizar o ambiente, o conto e o “contar” de Arnaldo Santos	36
2.1	Angola, Geração de 50 e Arnaldo Santos	36
2.2	Conto, texto e contexto	49
2.3	As variações linguísticas em Angola	60
2.4	O "contar" de Arnaldo Santos e a obra <i>Kinaxixe</i>	64
3	Analisar para entender o processo assimilacionista na obra <i>Kinaxixe</i>	69
3.1	“Exames de 1ª. Classe”, “A Menina Vitória” e “Despertar”: o sistema educacional colonialista e o processo da assimilação na vida escolar do menino Gigi.....	70
3.2	“O Velho Pedro” e “A Menina Vitória”: Vitória <i>versus</i> Pedro, a figura do professor no contexto assimilacionista	90
3.3	“Kinaxixe” e “Almas do Outro Mundo”: a mudança do espaço durante o período colonial.....	97
3.4	“A Mulher do Padeiro”, “Quarta-feira de Cinzas” e “Morte do Velho Noronha”: a tensão entre brancos, mestiços e os negros no processo assimilacionista na obra <i>Kinaxixe</i>	105
	Conclusão.....	116
	Referências bibliográficas.....	119

Introdução

Este trabalho pretende refletir sobre a obra literária *Kinaxixe*, de Arnaldo Santos, focalizando o processo assimilacionista português dos anos 1950 em Luanda. O livro de contos do autor angolano traz personagens que, em grande medida, refletem a sociedade colonial desse período. Essa sociedade, marcada pela diferença entre o “asfalto” e o “musseque”, distinguia as populações entre “civilizados”, ou seja, os brancos colonos que moravam no “asfalto”, os mestiços e os negros assimilados e os “indígenas” que, na sua maioria, moravam nos musseques.

Para a reflexão, vamos discutir em que medida as populações foram subjugadas por governos expansionistas e colonialistas portugueses ao longo dos séculos XIX e XX. Diversas teorias foram possivelmente usadas como suporte científico e até religioso para a ocupação e colonização do território angolano, o que gerou, mais tarde, um intenso processo de assimilação. Essa política assimilacionista tem suas raízes em ideologias darwinistas que iniciaram, no século XIX, a hierarquização da população mundial em “selvagens”, “bárbaros” e “civilizados”. Por meio de textos como “On the Negro’s place in nature”, de James Hunt, que compara o negro a um macaco, é possível entender o início do descabido discurso evolutivo da humanidade. Todo esse contexto gerou ideologias e leis que usaram a suposta superioridade dos portugueses para respaldar uma falsa e pretensa ajuda, como fica claro na passagem de Fernando Alves de Azevedo, descrevendo a *Mística Imperial* portuguesa através de um texto oficial: “O patriotismo sincero, o espírito de iniciativa afirmativa da nossa raça que prefere poupar e estimular o desenvolvimento das raças nativas a uma política negativa de segregação, a convicção de que a obra colonial é de sacrifício, antes um dever [...]” (AZEVEDO, 1939, p. 5).

Exemplificando, textos como *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin e a *Sociedade Primitiva*, de Lewis Morgan, impulsionaram uma série de pesquisas sobre diferentes populações existentes no mundo. Essas pesquisas reforçaram que o branco europeu estava no topo do processo evolutivo e, portanto, era apto a colonizar o negro, que estava supostamente abaixo nesse processo.

Leis e imposições europeias aliaram-se aos estudos acima citados para uma subjugação dos povos dos territórios colonizados pelos portugueses, como a *Conferência de Berlim*, que ratificou a longa colonização já enraizada em territórios africanos, alegando

“vantagens da civilização”. Segundo a Ata Geral da reunião, “Todas as potências que exercem direitos de soberania ou uma influência nos referidos territórios, comprometem-se a velar pela conservação das populações aborígenes e pela melhoria de suas condições morais e materiais, [...] e a lhes fazer compreender e apreciar as vantagens da civilização.” (CONFERÊNCIA DE BERLIM, 1884-1885, p. 3).

Além dessa ratificação, a ascensão do Estado Novo sob o comando de Antônio de Oliveira Salazar impôs ademais da lei *Acto Colonial*, a ideologia conhecida como *Mística Imperial*, que também ratificava de forma colonialista-subjugadora a ocupação do território angolano. Como se fossem uma “obra divina”, os portugueses automeavam-se “povo eleito” para guiar e, “estimular o desenvolvimento das raças nativas a uma política negativa de segregação, a convicção de que a obra colonial é de sacrifício, antes um dever do que um direito, dão as qualidades específicas da grei lusíada [...]” (AZEVEDO, 1939, p. 5).

Os portugueses entraram no território angolano a partir do século XVI e instalaram-se ali pelas chamadas “feiras”, controlando, primeiramente, a área costeira e adentrando o território com a ajuda de sobas e alianças com reis e rainhas de diversos povos. Já no século XVIII, com os assentamentos de exploradores e jesuítas, a partir da administração do marquês de Pombal, é incentivada uma ocupação mais “social” com a criação de cordoarias e fundições nas áreas costeiras controladas pelos portugueses. Mas, somente no século XIX a colônia-feitoria se transformaria, efetivamente, em colônia de povoamento. E no século XX, na administração de Salazar, o território ganha a denominação de “província ultramarina” a partir de exigências internacionais para uma ocupação efetiva do território, o que culminou, nos anos de 1950, em um aumento substancial do número de brancos e mestiços. A partir daí dá-se a cisão “asfalto”, habitado majoritariamente por brancos, em contrapartida do “musseque”, habitado por negros e mestiços e a maioria dos “assimilados”. Com essa configuração, a administração colonial assume duas posturas: no “asfalto” é criado um espaço urbano similar ao europeu e a outra, o “musseque” refletia um quadro de dominação de uma massa populacional que permanecia juridicamente como “indígena”, sem nenhuma infraestrutura.

A partir de outra intensa imigração branca abaixaram-se os salários dos colonos em virtude da grande procura por empregos. Assim, os colonos começam a perder seus postos de trabalho para os novos imigrantes. Houve, então, uma grande massa de habitantes do asfalto migrando para os musseques, causando, assim, grandes tensões entre os dois grupos que passaram a viver juntos. Questionando este quadro de separação, os jovens residentes passam a reivindicar seus espaços sociais. Poetas como Viriato Cruz, António Jacinto, Agostinho Neto,

Mário Pinto de Andrade, entre outros, inauguraram o movimento *Vamos Descobrir Angola!* com o intuito de refletir e questionar, fazendo oposição ao sistema colonial vigente.

Para desconstruir essas noções elaboradas ao longo, principalmente, do século XIX, surge essa literatura que se desvinculou da portuguesa e nasceu no território angolano. Arnaldo Santos, entre outros autores, faz parte da Geração de 50, que procurou estabelecer uma literatura que se voltasse para as questões, temas e formas próprias de Angola. Uma das características trabalhadas pelo grupo e que aparece na produção do autor aqui estudado é a apresentação de textos em que se nota a mistura do português ao quimbundo, retratando a vida das populações do território. Ao mesmo tempo, uma onda de contestação atingiu vários setores da sociedade, resultando na criação de associações “clandestinas” que discordavam da forma de governo imposta por Portugal. Mais tarde, esses mesmos agrupamentos viraram partidos que, em 1975, subiriam ao poder com a independência do território.

Arnaldo Santos, filho de um português e uma mestiça tem sua trajetória literária calcada nas personagens que circulavam pelo seu próprio espaço físico: o musseque Kinaxixe e os arredores. Nos seus primeiros poemas, em que narra a vida de “mulatas” que circulam nas vielas do bairro onde morou, como, por exemplo, a coletânea de poemas *Uíge*, de 1961, até os contos aqui analisados do livro *Kinaxixe*, destaca-se a tensão entre as populações negras, mestiças e brancas pautada por leis assimilacionistas que datam do início de 1917. Além desse universo ficcional em contos e poemas, o autor lançou dois romances, *A Boneca de Quilengues*, em 1991 e *A Casa Velha das Margens*, em 1999. Ambas narrativas estão ambientadas no final do século XIX, em Benguela e Huambo, respectivamente. A primeira narrativa retrata a personagem Boneca, nascida em 1925. Ela nasce exatamente um ano antes da promulgação do *Estatuto dos indígenas portugueses de Guiné, Angola e Moçambique*, hierarquizando brancos, negros e a então nova denominação social, o assimilado. Ela é uma mulher que vai envelhecendo enquanto vê as alterações de uma camada social emergente, ou seja, os brancos portugueses que migraram para o território incentivados pelo governo do Estado Novo. E, claro, a nova camada assimilada frequentando as escolas coloniais, que basicamente era voltada a “servir” os brancos. Já na segunda narrativa, temos o mestiço Emídio Mendonça que vai estudar em Portugal e, quando volta, descobre que sua mãe morreu por não suportar vê-lo assimilado. Estes dois trabalhos dão um panorama, embora fictício, de espaços reais do território angolano em que sobressaem a desigualdade racial e as consequências da assimilação nas vidas das personagens.

O livro do nosso *corpus*, *Kinaxixe*, retrata mais profundamente esse processo de assimilação sobre as populações que viviam em Luanda, nos bairros e arredores do musseque de mesmo nome, em meados dos anos 1950. O processo ganhou mais ênfase com a aprovação do *Estatuto do Indigenato* que, desde 1954, validava o cartão de assimilado, distinguindo entre “cidadania originária e cidadania derivada (assimilação)” (ESTATUTO DO INDIGENATO, 1954, art. 1). Como exemplos marcantes temos, no conto “A Menina Vitória”, o caso da professora Vitória e o aluno Gigi assim como sua família, que são retratados como assimilados nesse contexto, configurando, assim, o povo a ser supostamente “salvo” pelos portugueses.

Portanto, analisaremos *Kinaxixe*, na versão brasileira lançada em 1981 pelo próprio autor, a partir dos pressupostos mencionados acima, procurando refletir de que maneira o negro foi (des)socializado na cultura colonialista dos anos 1950 em um longo processo de assimilação aparente, que, na verdade, procurava formar pessoas capazes de servir a uma pequena elite branca europeia. Propomos, então, uma reflexão em torno de uma leitura analítica que aproxima os campos da literatura, história e antropologia. Com isso, procuraremos apontar em que medida o que é externo ao texto literário reflete-se internamente, dialogando entre eles para que possamos entender melhor a obra de Arnaldo Santos. Para isso, organizaremos nosso trabalho em três capítulos descritos a seguir.

No primeiro capítulo enfatizaremos os fatores históricos que precederam o discurso de superioridade dos povos europeus imposto às populações negras do território angolano. Além desses pressupostos, discutiremos também a *Conferência de Berlim*, que ratificou as ocupações europeias nos territórios africanos, bem como o processo assimilacionista. Nesse, detalharemos sua gênese, o contexto português de assimilação e sua legislação e, concluindo o capítulo, abordaremos as consequências do processo nas populações de Luanda.

No segundo capítulo, abordaremos a entrada do português em território angolano e a tensão gerada pela convivência entre brancos, negros e mestiços em virtude da diferença social causada pelas leis que subjugaram os negros e mestiços. Também vamos contextualizar a obra de Arnaldo Santos dentro do processo de assimilação colonialista e finalizar com a problematização literária do livro *Kinaxixe*. No mesmo capítulo, vamos tratar de aspectos formais do texto, discutindo a opção do autor pelo gênero conto e suas implicações para a constituição dos sentidos. Ainda, demonstraremos como as ponderações de Antonio Candido (2010), quando propõe as fortes relações entre texto e contexto, auxiliam-nos a atingir uma dimensão mais explicativa e menos ilustrativa da obra de arte.

Já no terceiro capítulo, focaremos o livro *Kinaxixe*, separando nossa abordagem em grupos que retratam um mesmo tema. No primeiro grupo, colocamos “Exames de 1ª. Classe”, “A Menina Vitória” e “Despertar” de forma a tratar de alguns pontos essenciais ao nosso trabalho no que tange observar o sistema educacional colonialista e o processo da assimilação na vida escolar do menino Gigi. Nesses contos analisaremos a diferença entre as escolas em que o menino estuda: uma “colonial” (Escola 8) e a outra “oficial” (Pucha Beatas), destinada aos filhos dos colonos e assimilados. Gigi passa da primeira para a segunda escola e sente, pela primeira vez, a discriminação por causa da cor de sua pele. A Menina Vitória, mestiça e assimilada, além de menosprezar o menino também fazia o mesmo com o seu amigo do musseque, Matoso. As agressões eram verbais e físicas, como o uso da palmatória.

Já em um segundo momento, vamos discutir a figura do professor em “O Velho Pedro” e, novamente, “A Menina Vitória”. A professora Vitória é protetora e guardiã da cultura portuguesa no contexto assimilacionista. Apesar de mestiça, ela rechaça os alunos negros em detrimento dos brancos e loiros da sala da 3ª. Classe. Já o Velho Pedro é um negro professor de vários meninos e meninas dos musseques. Ele os ajuda a estudar o português e outras línguas como o francês. Bem visto pelas mães do *Kinaxixe*, ele causa estranhamento na maioria das crianças que o veem, como um ser sobrenatural, o *cambungu* (bicho-papão) e *diquixi* (bicho de sete-cabeças). Ao contrário da professora Vitória, o Velho Pedro torna-se amigo dos meninos e trata-os com respeito.

Em seguida, analisaremos a mudança do espaço durante o período colonial em “*Kinaxixe*” e “*Almas do Outro Mundo*”. A mudança nas edificações durante o período colonial alterou as relações das populações do território angolano com os espaços em que viviam. Com a maciça entrada do europeu em território angolano, começam a surgir prédios, casas de marcenaria, e estações de água e luz próximos aos musseques. Essa alteração na paisagem local modifica o imaginário das crianças que vivem nos musseque fazendo com que sintam medo e receio quando circulam pelas construções. Além de mostrar a realidade, Santos mistura na narrativa uma Luanda imaginária em que se destaca a imagética Lagoa do *Kinaxixe* e que era frequentada pelos meninos que iam pescar e brincar nas suas águas.

Para finalizar, aproximamos os contos “A Mulher do Padeiro”, “Quarta-feira de Cinzas” e “Morte do Velho Noronha” de modo a discutir a tensão entre as personagens brancas, mestiças e negras, convivendo nos mesmos bairros como, o *Kinaxixe* e arredores. Em “Quarta-feira de Cinzas” e “A Mulher do Padeiro”, eles estão no Bairro Operário e no musseque *Kinaxixe*, respectivamente; já em “Morte do Velho Noronha” estão na Igreja do Carmo, local

frequentado majoritariamente por brancos. O local nessas narrativas é bem definido, o que nos leva aos argumentos de Frantz Fanon, que afirma que a divisão da cidade colonial é feita em duas partes. Ela está separada por quartéis e delegacias, como uma linha divisória, um mundo cindido em dois. De um lado, expõe o psicanalista martiniquenho, o mundo do colonizador, estrangeiro, de brancos europeus, possuía mais investimentos e infraestrutura: “[a cidade dos brancos] cujo ventre está sempre cheio de boas coisas” (FANON, 2010, p. 55-56). Já do outro – a cidade dos “indígenas”, esquecida – um mundo cheio de pessoas mal afamadas que nascem e morrem “não importa como e de quê e é uma cidade carente faminta, esfomeada de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz” (FANON, 2010, p. 55-56).

Desta forma, separando a cidade em “musseque” e “asfalto”, o negro e o mestiço foram (des)socializados no colonialismo português. De um lado, assumiram a cultura e modo de viver portugueses, assimilando-se, e, do outro, foram excluídos de qualquer direito no mundo do “asfalto”. Vamos analisar os contos de Arnaldo Santos nesta perspectiva histórica, procurando compreender quais foram as consequências desta forma de assimilação.

Capítulo 1

Assimilar para controlar

1.1 O plano ideológico e jurídico da colonização

Nesse primeiro capítulo vamos discutir os principais fatores históricos advindos do discurso da suposta superioridade dos povos europeus imposta às populações negras do território angolano. Pretendemos tratar dos pressupostos sociais e antropológicos desenvolvidos ao final do século XIX com as teorias Darwinistas que antecederam a incorporação da lei da assimilação forçada às populações angolanas negras. Para discutirmos estes pressupostos, trabalharemos, no terceiro capítulo, com o livro *Kinaxixe*, de Arnaldo Santos, desconstruindo essas noções elaboradas ao longo do século XIX, que em certa medida, ainda se perpetuam até hoje. Para isso, é necessário também fazermos uma breve contextualização histórica.

Para embasar nosso estudo, privilegiamos as reflexões de autores africanos como Kabengele Munanga, José Luiz Cabaço, Carlos Serrano e Albert Memmi, Carlos Ervedosa além de autores brasileiros e portugueses, tais quais Marcelo Bittencourt e Alfredo Margarido. Esses pesquisadores vão se contrapor às ideias difundidas por discursos, como o do inglês James Hunt, que em seu texto “On the negro’s place in nature”, busca comprovar cientificamente a inferioridade das populações negras africanas em relação às populações brancas europeias. O desenvolvimento de áreas do conhecimento como a antropologia e a sociologia marcaram o pensamento científico do século XIX e início do XX, corroborando a construção de pensamentos racistas e discriminatórios que, em grande medida, justificaram as violências cometidas no período colonial.

Para a compreensão desse discurso cientificista, é necessária uma contextualização histórica, que procurará evitar, também, um olhar reducionista no embate entre as populações brancas europeias e as populações negras africanas. Conforme escreve Fernando Mourão:

Não se trata de cair em uma simplificação ou na discussão em termos de moderno *versus* tradicional, de valorizar mais este ou aquele, [...], mas antes de situar no contexto histórico o papel das culturas envolvidas no processo. A redução à dicotomia levará certamente a uma simplificação. (MOURÃO, 2007, p. 42).

Estes discursos elaborados ao longo do século XIX serviam para justificar a ocupação dos territórios africanos pelas populações europeias. Estudos como *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin e a *Sociedade Primitiva*, de Lewis Morgan impulsionaram uma série de

pesquisas sobre as diferentes populações existentes no mundo, e passou-se então à hierarquização destas populações entre aquelas que seriam mais “evoluídas” até as mais “atrasadas”, legitimando os discursos que propagavam a ideia de que as civilizações mais desenvolvidas deveriam elevar as demais populações por meio do processo colonial. Outros estudos, como o do referido James Hunt, e o do cientista e médico francês Paul Broca, sobre a anatomia das populações negras, também foram usados pelo pensamento colonial europeu para impor sua força subjugadora.

A obra *Sociedade Primitiva*, de Lewis Morgan, de 1877, a nosso ver, foi uma das bases para a separação evolucionista entre os chamados “civilizados” e os “bárbaros”, sendo estes as populações negras africanas e aqueles, as populações brancas europeias. Morgan, um dos fundadores da antropologia moderna, via três fases na evolução humana: a *selvageria*, que se iniciou com o surgimento da raça humana, com uma dieta à base de peixes, e o desenvolvimento do uso do fogo; a *barbárie*, fase imediatamente posterior, na qual os seres humanos aprendem a cultivar plantas pela irrigação e fundir ferro para criação de ferramentas; e, finalmente, a atual, ou seja, a *civilização* que inventou o alfabeto fonético e o uso da escrita. Em cada uma das etapas, o homem passou por um processo de “adaptação progressiva” (MORGAN, 1974, p. 109), cujo auge, para ele, está situado no que conhecemos hoje. Ao final do segundo volume da obra *Sociedade Primitiva* sobre a evolução humana, o autor reforça que a “raça ariana” foi a responsável pelo progresso mais relevante, e por isso, para ele, merecedora da sua superioridade em relação a outras raças, como se pode observar na seguinte passagem:

O fato de uma parte da humanidade ter alcançado a civilização há cerca de cinco mil anos é sem dúvida um fenômeno extraordinário. Rigorosamente, a tarefa foi cumprida por duas famílias, a semítica e a ariana, que a conseguiram graças ao seu próprio esforço e sem qualquer outra ajuda. A família ariana está na base da corrente mais importante do progresso humano, porque produziu o tipo mais elevado de homem e provou a sua superioridade intrínseca estendendo gradualmente o seu domínio sobre toda a superfície da terra. (MORGAN, 1974, p. 309-310)

Percebemos pela passagem do etnólogo que, para ele, o auge da adaptação progressiva está diretamente ligado ao estágio supostamente mais evoluído, e mais ainda, o da conhecida “raça ariana”, ou seja, as populações brancas e europeias. Sociedades “além-mar” como as africanas, asiáticas e americanas estariam, para ele, no patamar anterior, o da barbárie.

Ainda, Morgan inicia a *Sociedade Primitiva* referindo-se a “uma única família humana que abre caminho do estado selvagem até a civilização” (MORGAN, 1974, p. 23). Então, para o americano, as populações negras africanas, assim como outras, teriam tido a mesma chance que as outras populações de atingir o estágio da civilização, mas, o que para o antropólogo, não aconteceu.

Qual seria, portanto, a razão para categorizar o branco europeu como civilizado e o negro africano como selvagem ou bárbaro? Análises como do antropólogo inglês James Frazer, explicam ainda no final do século XIX que, assim como na biologia, tais ligações ou categorizações são construídas pelo;

Método Comparativo, que nos capacita tomar emprestado os elos de uma cadeia de evidências para suprir a falta em outra. A legitimidade do *Método Comparativo* assenta-se na bem estabelecida similaridade do funcionamento da mente humana em todas as raças de homens. (FRAZER, 2004, p. 120)

Para contrapor o método comparativo de Morgan e Frazer, o *Método Histórico* sugere o estudo das culturas tomadas como únicas e em suas totalidades, para somente então avançar para a busca das leis régias das sociedades e não o contrário, conforme explica o antropólogo Franz Boas em seu livro *As limitações do método comparativo da antropologia* (2009). Concordamos com essa premissa, visto que não é possível comparar diferentes modos de vida, culturas e estruturas sociais determinadas pelo tempo ou desenvolvimento de qualquer espécie: “A menos que saibamos como a cultura de cada grupo humano se tornou aquilo que é, não podemos ter a esperança de alcançar qualquer conclusão relativa às condições que controlam a história geral da cultura.” (BOAS, 2009, p. 97).

Assim como a teoria evolucionista de Morgan e Frazer, a teoria da seleção natural e da evolução de Charles Darwin, discutida na obra *A Origem das Espécies* (1859), também foi lida, a nosso ver, em benefício da ocupação dos territórios africanos pelos europeus. Segundo a tese, todos os seres vivos descendem de um ancestral comum e as diversas espécies surgiram com a acumulação lenta de caracteres biológicos, que, sendo benéficos ao indivíduo, dão a ele vantagens na luta pela sobrevivência e reprodução, ou seja, os mais adaptados ao meio têm maiores chances de deixar descendentes.

A obra de Darwin diz que todos os seres vivos estão em constante concorrência e cada transformação que dê vantagem a um indivíduo garantirá a ele maiores chances de sobrevivência e, assim, conseguirá deixar descendentes. Podemos concluir que, a seu favor, os colonizadores europeus fizeram e aplicaram as ideias de Darwin sobre a seleção natural das espécies ao mundo capitalista dos homens, rebaixando as populações negras africanas como menos aptas, logo, suscetíveis ao fracasso e, talvez, à extinção da raça, relegando às populações europeias a sobrevivência.

Comparando a corrida das populações europeias por matérias-primas na África ao que Darwin diz no quarto capítulo do seu livro que, de forma geral, surge a questão proposta pelo próprio naturalista, “Se todos os seres vivos tendem a evoluir por que ainda existem formas inferiores de vida (como os vermes)?” (DARWIN, 2010, p. 70). O mesmo responde, que a

seleção natural não leva necessariamente a um desenvolvimento progressivo e, sim, “apodera-se das variações úteis aos seres vivos” (DARWIN, 2010, p. 70). Portanto, essas “variações úteis” a que se refere Darwin seriam as populações negras africanas colonizadas pelas populações brancas europeias.

Ao mesmo tempo, Darwin e Morgan enalteceram, em seus estudos, a superioridade de algumas formas de vida em detrimento de outras, levando em consideração o tempo de existência e sua capacidade de adaptar-se ao meio. Mas, tendo em vista o fim destas pesquisas vindas da Europa, podemos concluir que esses autores não levavam em consideração o fato de que as populações africanas já estavam plenamente desenvolvidas e adaptadas à sua própria realidade, muito diversa da europeia. Essas populações nunca deveriam, portanto, ter sido entendidas como inferiores ou menos desenvolvidas, mas apenas como diferentes. Devido ao meio e a razões diversas, tanto as populações europeias quanto as africanas desenvolveram-se cada uma a seu modo. Os processos históricos dotaram as populações europeias de características expansionistas e militares, o que não significa serem mais “civilizadas”. Acreditamos que razões e meios diferentes constituíram os dois continentes, sem com isso a necessidade de subjugar ou descaracterizar nenhuma das populações. Franz Boas, ao criticar as teorias acima expostas, propõe uma antropologia fundada nas premissas únicas de cada cultura, ou seja, devemos estudar tais culturas como individuais e não as comparando aleatoriamente. O antropólogo problematiza, em sua obra, o campo das ideias que diferem de lugar para lugar assim como a distinção de indivíduos:

Invenções como o fogo, e o arco e certas características elementares da estrutura gramatical [...] pressupõe-se não que tenha havido uma fonte históricas comum, mas que eles se originaram independentemente. [...] As ideias não existem de formas idênticas por toda parte: elas variam. Tem-se acumulado material suficiente para mostrar que as causas dessas variações são tanto externas, isto é, baseadas no ambiente, quanto internas, baseadas sobre condições psicológicas. A influência de fatores externos e internos corporifica um grupo de leis que governa o desenvolvimento da cultura. (BOAS, 2009, p. 27).

Além desses estudos que supostamente embasaram a superioridade das populações brancas europeias em detrimento das populações negras africanas, outros estudos como o artigo “On the negro’s place in nature”, do cientista e etnólogo James Hunt, em 1863, perpetuou esse mesmo pensamento racista.

Em seu artigo, o inglês Hunt descreve os diferentes povos africanos como “diferentes raças” e diz que entende o Negro especificamente como aquele que está ao redor da bacia do Congo. Ao invés de generalizar as comparações, como era feito até aquele momento, ele

escolheu essas populações negras para compará-las às populações europeias, estas, representadas pelo alemão, francês e inglês:

The Negro race, in some of its characters, is the lowest of existing races, while in others it approaches the highest type of European that respond in our article: and this is the case with other savage races. We find the same thing in the Anthropoid Apes, where some species resemble man in one character and some in another. (HUNT, 1864, p. 5)

Nessa passagem, ele vê os negros da bacia do Congo como a raça mais baixa na categoria europeia de desenvolvimento enquanto outros, não definidos, como os mais “civilizados” em comparação aos europeus. Os negros daquela região, descritos como “dark, wooly-headed African”, são comparados também aos macacos, especificamente o “anthropoid”, ou seja, o macaco sem rabo, o que mais se parece com o ser humano. Mais à frente em seu trabalho, o etnólogo discorda do “pai” da etnologia inglesa, Dr. Prichard, que pensava que o homem descendia do negro em geral. Para Hunt, este pensamento não passou de especulação e que não é apenas “a cor de pele ou a peculiaridade do cabelo que difere o negro do europeu, mas sim, também, a capacidade mental e moral” (HUNT, 1864, p. 6).

Para sustentar sua tese de que os homens brancos europeus eram mais desenvolvidos mental e moralmente, utiliza-se de comparações entre os crânios dos negros, que em geral eram mais achatados e contraídos, em comparação ao dos homens brancos europeus que eram, por sua vez, mais arredondados e maiores. Segundo a leitura de Hunt, pela junção óssea, a massa cerebral dos homens negros seria pressionada, achatando-se e, com isso, diminuindo-a. O tamanho, portanto, seria a razão pela qual ele se valia da expressão “inferior” para aplicar aos homens negros africanos adultos em relação aos brancos europeus, que teriam o lóbulo frontal maior, com mais espaço para a massa cerebral. Já os jovens, pela formação óssea não completa, ainda não teriam seus cérebros suprimidos e seriam, para ele, tão inteligentes quanto os jovens brancos europeus: “But, the older they grow, the less intelligent they become.” (HUNT, 1864, p. 17).

Como não bastasse o despropósito de afirmar que os negros seriam inferiores pelas suas características físicas, Hunt afirma, ainda mais erroneamente, que o negro nunca evoluiu porque nunca aceitou o contato com os cristãos europeus que os salvariam do suposto estágio bárbaro em que viviam:

The assertion that the Negro only requires an opportunity for becoming civilized is disproved by history. The African race has had the benefits of the Egyptian, Carthaginian, and the Roman civilizations, but nowhere did it become civilized. Not only has the Negro race never civilized itself, but also it has never accepted other civilization. No people have had so much communication with Christian Europeans as the people of Africa, where Christian bishops existed for centuries. Except some

knowledge of metallurgy they possess no art; and their rude laws seem to have been borrowed and changed to suit their peculiar instinct. (HUNT, 1864, p. 12)

Ainda, segundo seus estudos, o inglês especula a possibilidade de as populações negras “tornarem-se civilizadas”: “Now, if it were possible to civilize them, there is no doubt they would show less energy, courage and intellectual originality (of which they would be utterly deficient)” (HUNT, 1864, p. 26). Aqui, ele alia a sua ideia de incapacidade moral e intelectual das populações negras a exemplos específicos como “falta de energia”, “falta de coragem” e “falta de originalidade intelectual”, apoiando sua tese original de que os homens negros ao redor da bacia do Congo estavam em um estágio anterior ao do branco europeu, intelectual e moralmente, em consonância com os estudos do norte-americano Morgan.

1.2 A Conferência de Berlim e a assimilação no contexto português

Deste modo, expostas essas ideias, podemos perceber como elas auxiliaram na construção de uma justificativa para as explorações dos territórios por todo o continente africano, sistematizadas e ratificadas pela *Conferência de Berlim*. Os países europeus já exploravam os territórios africanos, e a conferência surge para organizar a exploração europeia de forma que os países europeus não brigassem entre si por territórios e seus recursos naturais.

O precursor desta conferência foi o rei Leopoldo II, da Bélgica, que desejava um império ultramarino. O monarca financiou supostos estudos antropológicos no Congo a respeito da exploração africana, além de conferências geográficas e sociais. Com isso, ele é nomeado o primeiro presidente do *Comitê Internacional*; logo em seguida foi fundado o *Comitê de Estudos do Alto Congo*. O rei pretendia obter a soberania sobre a bacia do Congo e o domínio do continente, com a suposta condição de manter o livre comércio da região com países europeus.

Esse comércio na região foi gerado, entre outras razões, pela industrialização europeia, que levou à procura de matéria-prima barata e mão de obra em abundância. Por essa razão, acirrou-se a disputa pelo território africano entre as principais nações envolvidas no processo por uma maior fonte de riqueza e lucro. Além da Bélgica, a França expandiu seus domínios na Tunísia, Senegal, Costa do Marfim, Congo, Chade, Marrocos e Madagascar, entre outros. Já a Inglaterra, exerceu domínio sobre Sudão, Rodésia, Uganda, Quênia, Somália e constituiu um protetorado no Egito. Por sua vez, Portugal estabeleceu-se em Angola, Moçambique e Guiné.

Para controlar o território de maneira efetiva garantindo o comércio e a extração de matéria-prima, e supostamente civilizá-lo, os dirigentes dos países acima referidos, reuniram-

se na Alemanha para a chamada *Conferência*, a fim de ratificar a divisão do continente africano entre si. A região da bacia do Congo, pretendida desde o início pelo rei da Bélgica, torna-se um território neutro, sendo utilizado por todas as nações envolvidas no tratado. Ilustrando essa divisão do território dominado, o lorde Salisbury, líder colonizador britânico, declarou:

Traçamos linhas sobre o mapa de regiões onde o homem branco nunca tinha pisado. Distribuímos montanhas, rios e lagos entre nós. Ficamos apenas *atrapalhados por não sabermos onde ficavam essas montanhas, esses rios e esses lagos*. (SERRANO; MUNANGA, 1995, p. 22, grifo nosso)

Fica claro nesta passagem o desrespeito para com os povos africanos. A única preocupação foi a repartição do território geográfico, visando a continuar a exploração, ignorando-se as diferentes etnias, povos, crenças, famílias e rivalidades que existiam antes da imposição europeia sobre o continente. Ironicamente, ao contrário daquilo que era praticado, os signatários da *Ata Geral* exprimem seus supostos desejos de “desenvolvimento” para o continente e “respeito” para com os “indígenas”, sem deixar de mencionar que a divisão já ocorria e era preciso uma regra para tal:

Querendo regular num espírito de boa compreensão mútua as condições mais favoráveis ao desenvolvimento do comércio e da civilização em certas regiões da África, e assegurar a todos os povos as vantagens da livre navegação sobre os dois principais rios africanos que se lançam no Oceano Atlântico, desejosos, por outro lado, de prevenir os mal-entendidos e as contestações que poderiam originar, no futuro, as novas tomadas de posse nas costa da África, e preocupados ao mesmo tempo com os meios de crescimento do bem-estar moral e material das populações aborígenes. (CONFERENCIA DE BERLIM, 1884-1885, p. 1)

Além de constar na primeira página como umas das principais metas dos países europeus, a suposta proteção às populações locais ganhou um parágrafo na *Ata Geral da conferência*. No sexto artigo, é expressa a liberdade religiosa assim como a proteção para as populações locais, e também de viajantes e missionários que ali se encontravam, contanto que entendessem as supostas “vantagens da civilização”:

Todas as potências que exercem direitos de soberania ou uma influência nos referidos territórios, comprometem-se a velar pela conservação das populações aborígenes e pela melhoria de suas condições morais e materiais de existência e em cooperar na supressão da escravidão e principalmente no tráfico de negros. Elas protegerão e favorecerão, sem distinção de nacionalidade ou culto [...] que tendam a instruir os indígenas e a lhes fazer compreender e apreciar as vantagens da civilização. (CONFERENCIA DE BERLIM, 1884-1885, p. 3)

Portugal, neste contexto, apesar do seu descompasso em relação a essas potências colonizadoras, considerava-se apto por suas condições históricas a reivindicar os territórios de Angola, Moçambique e Guiné. Na mesma *conferência*, o país apresentou o *mapa cor-de-rosa*, almejando ligar por terra Angola à Moçambique, facilitando o comércio e a comunicação entre os dois territórios e livre acesso aos oceanos Atlântico e Índico. Apesar da maioria dos

membros ter concordado com a lógica portuguesa de ocupação no território africano, a potência dominante à época, Inglaterra, negou por choque de interesses na região. A rainha Vitória lança o *Ultimato Britânico de 1890*, exigindo o fim do mapa e o rei D. Carlos recuou em suas pretensões, evitando o confronto direto com os britânicos.

Segundo o professor de história da Universidade de Lisboa, José Hermano Saraiva, essa ligação dos territórios citados e a comunicação entre os dois oceanos seria uma “oportunidade para o renascimento do passado explorador marítimo português” (SARAIVA, 1983, p. 86). Aqui, Saraiva refere-se aos séculos que Portugal foi uma potência marítima, sendo o *mapa cor-de-rosa* o primeiro passo para a recuperação do “orgulho nacional” português.

Esse “orgulho” foi a chave para convencer nacionalmente a população de que as províncias ultramarinas eram essenciais para que o país voltasse a crescer como uma grande nação. Para isso, já antes mesmo do *ultimato*, em 1839, organizara-se em Lisboa uma associação marítima e colonial constituída sobretudo por oficiais da marinha que conheciam as “possessões africanas”. Em 1875, a associação iniciou suas atividades pela Sociedade de Geografia de Lisboa, que agrupou homens de letras, ciências, exército e marinha, indústria e comércio, todos com interesses no ultramar. Ainda segundo Saraiva, seu êxito no país foi grande, e vinte anos mais tarde, em 1894, a Sociedade contava com 1600 associados. Uma das comissões mais ativas era a Comissão Nacional Portuguesa de Exploração e Civilização de África, ou Comissão Africana, cujos trabalhos tiveram influência decisiva na mobilização da opinião pública para as questões coloniais. O projeto de um “grande império colonial” na África foi assim apresentado como um projeto nacional e assumido pelas elites e pela opinião pública comum. A partir de pensamentos como esse foi possível para Salazar, mais tarde, produzir discursos como a *Mística Imperial*.

Sem conseguir os territórios almejados no *mapa cor-de-rosa*, agravou-se a crise monárquica que se propagava pelo apelativo slogan “glórias portuguesas desbravadoras” dando início a uma série de revoltas em Lisboa, como explica Saraiva:

Começaram os tumultos, as manifestações anti-inglesas, as grandes jornadas patrióticas, nas quais se salientaram, pela combatividade, principalmente os jornalistas e os estudantes. Os jornais eram os mais ardorosos nas denúncias dos factores políticos que afirmavam estar na base da crise: a podridão política, o envelhecimento da monarquia e, em última análise, as culpas do rei. (SARAIVA, 1983, p. 92)

Do lado do governo, usavam-se todos os recursos policiais para reprimir as múltiplas ondas contra o *ultimato*, que ameaçavam comprometer as tentativas de negociar com a Inglaterra um acordo sobre o conflito africano. As negociações feitas buscavam minimizar as perdas territoriais portuguesas, frente ao *Ultimato Britânico*. Com as dificuldades de levar

adiante os planos do *mapa cor-de-rosa*, o governo português passou a lidar com uma grande impopularidade, o que contribuiu para que as manifestações inicialmente patrióticas se transformassem em “jornadas de propaganda republicana”: o *ultimato* foi assim um auxílio oportuno para o partido Republicano. Os apoios internacionais vieram apenas como elementos menores de “boa vizinhança”, como a da França, a da Rússia e os dos Estados Unidos. Mesmo assim, em linhas gerais, Portugal “garantiu” os limites dos territórios angolanos e moçambicanos.

Ainda, o *Ultimato* coincidiu com o início de uma década marcada pela volta de uma grave crise econômica e financeira, após algumas décadas de relativo crescimento e prosperidade que haviam propiciado o aparecimento de uma classe média urbana importante e influente, que ajudou os republicanos na vitória do “5 de Outubro” contra o combalido sistema monárquico, assinala o historiador e filósofo português da Universidade Nova de Lisboa, Antônio Reis (1983). Este ainda cita que o Primeiro Governo Constitucional se formou de maneira instável em seu curto período vigente, desde o final de 1910 até 1917. Iniciou-se com a Coligação (1911 a 1913), depois vieram os Governos democráticos (1913 a 1915), a ditadura Pimenta de Castro e, finalmente, os Governos que passaram pela Primeira Guerra Mundial (1914 a 1917).

Assim, com a assinatura da *Conferência de Berlim*, a partir de 1884, e os esforços nacionais para exaltar as “glórias ultramarinas” iniciou-se um processo mais intenso e consolidado de ocupação dos territórios africanos através da força militar, e, portanto, o *mapa cor-de-rosa* não deu certo. Mas, em uma cláusula da *Conferência*, Portugal, assim como todos os demais países, era obrigado a ocupar efetivamente os territórios que havia mantido sob seu controle.

Além da pressão internacional acerca das questões ultramarinas, iniciavam-se em Portugal os conflitos políticos que, posteriormente, culminariam no governo de Salazar. Esses conflitos encontraram terreno fértil uma vez que o Partido Democrático tomou o poder juntando-se aos menos radicais na coligação Esquerda Democrática e opôs-se aos monarquistas, que ainda almejavam a volta da monarquia. De um modo geral, seguiram conflitos entre os dois lados e até que o General Carmona subiu ao poder pela Esquerda Democrática contra os monarquistas que não concordavam com uma ditadura permanente. Saraiva expõe ainda que a maior revolta durou três dias e seguiu-se uma “repressão com uma escala sem precedentes: mais de seiscentas pessoas foram presas e embarcadas imediatamente, ficando depois distribuídas pelos Açores, Guiné, Cabo Verde e Angola” (SARAIVA, 1983, p. 139).

Saraiva ainda chama atenção para o período que sucedeu a repressão e o aniquilamento da oposição ao governo ditatorial do General Carmona. A grande preocupação foi a situação financeira do país, que os próprios militares agravaram: “Compra de armamento, elevação dos soldos, despesas com as revoluções, aumento dos quadros, tinham conduzido a uma emergência grave de que o Governo não via maneira de sair senão pelo recurso ao empréstimo externo.” (SARAIVA, 1983, p. 139).

O professor de economia, Antônio de Oliveira Salazar, assumiu, então, o ministério das finanças no governo do general Carmona em 1928 e, com o respaldo da Igreja, da bancada monárquica e da maioria do exército, sobe à presidência do Conselho de Ministros, na qual ficou até 1968. Aos poucos, o ministro equilibrou as contas do país e substituiu todos os generais do governo por professores da Universidade de Coimbra, criando uma “congregação política da qual Salazar torna-se chefe. Entre os 1932 e 1933 aperfeiçoa seu modelo de Estado autoritário e corporativo, rejeitando qualquer tipo de oposição” (SCHIAVON, 2011, p. 238). Na data de sua posse exigiu obediência às suas ordens, relata Saraiva: “Exijo confiança na minha inteligência e na minha honestidade, confiança absoluta, mas serena. [...]. Sei muito bem o que quero e para onde vou. No mais, que o País estude, represente, reclame, discuta, mas que obedeça quando se chegar à altura de mandar.” (SARAIVA, 1983, p. 141). Assim, Salazar comandou rigidamente Portugal por 41 anos e, como em outras ditaduras, instituiu regras e mudanças políticas além de ter regulamentado perdas sociais como a liberdade de expressão, direito a greves e a restrição de alguns órgãos de poder como a Assembleia Nacional.

O governo de Salazar promoveu um discurso que ficou conhecido como a *Mística Imperial*, ou seja, divulgava-se a ideia de que por meio do ato de “civilizar” os povos colonizados africanos, o país se manteria coeso e unido. Essa ideia foi veiculada por diversos documentos oficiais publicados à época com anuência da Igreja Católica, como podemos verificar em:

O imperialismo português é muito diferente dos outros imperialismos europeus, e isto por se absorver na preocupação altruísta da cristianização das raças atrasadas, que o mesmo é dizer na sua civilização; [...]. Pode dizer-se sem paradoxo que embora essa mística o faça detentor hoje dum admirável patrimônio ultramarino jamais nos utilizamos para o manter dos meios chamados imperiais. [...] O patriotismo sincero, o espírito de iniciativa afirmativo da nossa raça que prefere poupar e estimular o desenvolvimento das raças nativas a uma política negativa de segregação, a convicção de que a obra colonial é de sacrifício, antes um dever do que um direito, dão as qualidades específicas da grei lusíada o verdadeiro cambiante dessa mística que em plena justiça mais do que a ninguém nos pertence. (AZEVEDO, 1939, p. 5-7)

Como se pode observar, para o governo de Salazar, a *Mística Imperial* portuguesa foi, portanto, acima de tudo uma obra de “modelação moral” (AZEVEDO, 1939, p. 7). Na lógica

salazarista, os missionários e apóstolos eram parte essencial na propagação das ideias católicas que reforçavam a superioridade das populações brancas europeias sobre as populações africanas e, com isso, acabando por comungar com as ideias de desvalorização já propostas pelas ideias científicas do século anterior. Contrariamente, a Igreja, que era parte essencial do discurso da *Mística Imperial*, deveria trazer “à luz” as populações que Portugal colonizava.

O termo “civilização” de que tratamos previamente também é usado aqui na *Mística Imperial* como forma de “melhorias” para a população, supostamente, em estágio inferior: “[...] O que temos feito nos últimos anos em matéria de colonização, assistência, instrução, obras públicas, etc., numa palavra, *civilização* em terras do ultramar, para que orgulhosamente possamos declarar a nossa qualidade de povo eleito neste aspecto da atividade humana.” (AZEVEDO, 1939, p. 10).

1.3 A legislação em torno da assimilação

Diante da pressão internacional para ocupar efetivamente os territórios colonizados, Portugal buscou controlar seus territórios não só pela via ideológica, mas também pela via jurídica. Criam-se fundos para o bem-estar e o desenvolvimento colonial “que serviam na realidade como propaganda para negar e mascarar os vícios do sistema, além de salvá-lo da ameaça do socialismo”, completa o angolano Serrano (1995, p. 9). Além disso, Salazar promulgou o *Acto Colonial*, que legislava sobre esses territórios reformulando seus vínculos jurídicos e legislando sobre os processos de assimilação.

Já antes da promulgação do *Acto Colonial* encontramos registro de uma primeira tentativa jurídica em torno do processo de assimilação. José Luis Cabaço nos explica que a prática da assimilação espalhou-se pela África de colonização portuguesa e virou lei, primeiramente em Moçambique, com a *Portaria Provençal 317*, de 1917. Essa lei classificava a população nativa em “indígena” e “não indígena”. Segundo Cabaço, ao contrário dos “indígenas”, os “não indígenas” tinham a prerrogativa da não obrigatoriedade dos trabalhos forçados ao Estado. Já para a mudança de *status* social era necessário, entre outras questões, “saber ler e escrever a língua portuguesa, ter bom comportamento, atestado pela autoridade administrativa da área que reside e diferenciar pelos usos e costumes do usual da raça negra” (PORTARIA PROVENÇAL, 1917, apud CABAÇO, 2007). Além das populações nativas, os brancos europeus residentes estavam na categoria de “cidadãos”. Em Angola, como assinala Cabaço, essa portaria só estará estendida na Legislação de 1926, que detalharemos mais adiante.

Além da primeira lei, de 1917, que separa os “cidadãos” dos “não cidadãos”, citada anteriormente, discutiremos o *Estatuto dos indígenas portugueses de Guiné, Angola e Moçambique*, de 1926, a *Lei Orgânica*, de 1930 e o *Estatuto do Indígena*, de 1954, além do *Acto Colonial* que reformulou toda a relação jurídica entre a metrópole e as colônias.

Segundo o *Acto Colonial*, de oito de julho de 1930, as colônias portuguesas faziam parte integrante da Nação e, por isso, deveriam ser defendidas, civilizadas e colonizadas. Portanto, o *Acto Colonial* foi o estatuto da administração ultramarina que definiu as formas de relacionamento entre a metrópole e as colônias portuguesas e, posteriormente, veio a ser integrado à constituição. Foi aprovado em 1930, durante o período da Ditadura Nacional que antecedeu o Estado Novo, no governo de Domingos da Costa Oliveira, pelo Decreto nº. 18.570, de 8 de julho de 1930. Esse documento foi composto por 47 artigos, repartidos em quatro capítulos: 1. Garantias Gerais; 2. Dos Indígenas; 3. Do Regime Político; 4. Das Garantias Econômica e Financeiras. Posteriormente, em 1933, foi incluído na Constituição.

A recusa portuguesa de deixar o comando dos territórios de Angola, Moçambique e Guiné, foi baseada no mesmo *Acto*, que previa as províncias ultramarinas como parte indissociável da metrópole portuguesa. Percebe-se no trecho abaixo a relação direta do *Acto Colonial* com a questão ideológica da *Mística Imperial*. O *Acto*, regido em lei e, segundo o mesmo,

[...] é de essência orgânica a Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente. (MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS, 1930, Artigo 2º)

A promulgação do *Acto Colonial* significou também o arrocho financeiro e a destituição de lideranças nas colônias. Nesse *Acto*, foi extinta a figura institucional dos altos-comissários, substituída pela dos governadores gerais ou de colônia; ou seja, o poder ficou mais centralizado no comando de Salazar. No último artigo do *Acto*, de número 47, fica claro de onde partiriam as decisões financeiras: “A autonomia financeira das colônias fica sujeita às restrições ocasionais que sejam indispensáveis por situações graves da sua Fazenda ou pelos perigos que estas possam envolver para a metrópole.” (MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS, 1930, art. 47).

No território angolano, a consequência do *Acto Colonial* foi acirrar as diferenças entre os colonialistas portugueses e a população autóctone. Essa divisão ficou conhecida como “asfalto” *versus* “musseque”, que em meados dos anos 1950, com a imigração elevada de portugueses à capital da colônia angolana, causou uma tensão ainda maior entre as duas populações.

Margarido, em sua obra *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa*, de 1980, ressalta que não apenas no território angolano, mas também nas demais colônias portuguesas “os métodos opressivos são os mesmos em todas as províncias ultramarinas portuguesas: eles são essencialmente o peso mortal do elemento unificador do colonialismo” (MARGARIDO, 1980, p. 134). Além disso, os territórios angolanos, moçambicanos e guineenses eram obrigados a dar lucro para a coroa portuguesa e a cortar seus gastos, como mencionado acima. Ou seja, apesar das diferenças regionais das colônias africanas, Portugal regia um só código repressor, como ficou claro com a passagem de Margarido.

Decorrente do *Acto Colonial*, a *assimilação* tornou-se um projeto que permitiu a Portugal endossar as premissas da *Mística Imperial*, que demonstrava sua capacidade de levar a “civilização” às populações africanas. Nos anos 1930, nos territórios ocupados por Portugal, foram impostos aos “indígenas” as leis e cultura portuguesas em detrimento das locais. Mais especificamente, as populações portuguesas subjugaram as populações do território angolano e impuseram seus modelos sociais, religiosos e culturais.

No início do período salazarista, o *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, em 1926, “garante” aos “indígenas” direitos civis, jurídicos, bem como lhes impôs deveres para adequar-se aos moldes sociais portugueses. Esse *Estatuto* foi uma das soluções encontradas pelo governo de Salazar para reorganizar as relações com os nativos. Percebemos pelo contexto histórico que, a partir deste momento, a lei de segregação e discriminação racial distingue mais claramente o “civilizado” do “indígena”, sendo este último obrigado socialmente a requerer um “bilhete do assimilado” que lhe garantiria benefícios, ainda que limitados, aos serviços, educação, saúde e trabalho no mundo colonialista. No Terceiro Artigo do *Estatuto*, que tem o subtítulo “fins da política indígena” fica claro que os dois grupos estão separados socialmente: “A República Portuguesa garante a todos os indígenas [...] o desenvolvimento das suas aptidões e faculdades naturais e, de uma maneira geral, a sua instrução e progresso, para a *transformação gradual dos seus usos e costumes e sua integração na vida da colônia* [...]” (3º. Art., ESTATUTO DO INDÍGENA, 1926, grifo nosso).

Com a efetivação do Estado Novo, foi implantada a *Reforma Administrativa Ultramarina*, em 1930, incorporada, posteriormente, à Constituição de 1933. Ainda mais autoritária, a reforma foi baseada na *Carta Orgânica de 1917*, da Primeira República, que já segregava “cidadãos” e “não cidadãos”. Esta separação fica legitimada aqui no contexto salazarista, justificando a exploração da mão de obra das populações dos territórios

colonizados. A principal razão aqui foi a de formar uma pequena parcela da população chamada “assimilada”. Na *Carta*, são expostas as exigências para que um “indígena” se tornasse “assimilado”, como se pode observar no excerto abaixo:

- 1º. Ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra;
 - 2º. Falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa;
 - 3º. Adotar a monogamia;
 - 4º. Exercer profissão, arte ou ofício compatível com a civilização europeia, ou ter rendimentos que sejam suficientes para prover aos seus alimentos, compreendendo sustento, habitação e vestuário, para si e sua família.
- (CARTA ORGÂNICA DO IMPÉRIO COLONIAL PORTUGUÊS E REFORMA ADMINISTRATIVA ULTRAMARINA, 1930, Art. 1)

De maneira geral, as leis classificavam a população, entre “indígenas”, “assimilados” e “cidadãos”, distinguindo aí a nova atribuição a “assimilados”, o que não ocorria na *Portaria Provençal de 1917*. E, para passar de “classe”, eram necessárias condições, como entre várias outras, em 1930, “Falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa” e “Ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra” (CARTA ORGÂNICA DO IMPÉRIO COLONIAL PORTUGUÊS E REFORMA ADMINISTRATIVA ULTRAMARINA, 1930, Art. 1). Com essa lei, então, os “indígenas” poderiam se tornar “não indígenas”.

Segregando completamente os “indígenas”, no 1º. Art. com relação ao Estudo do Direito Político, aponta: “Temos assim que os indígenas são súbditos portugueses, submetidos à proteção do Estado português, mas sem fazerem parte da Nação, quer esta seja considerada uma comunidade cultural (visto faltarem-lhe os requisitos de assimilação de cultura) quer como associação política” (CONSTITUIÇÃO DE 1933). Por outro lado, é incluído ainda na Constituição de 1933, o 2º. Art. da Conferência Internacional do Trabalho, que ordena a supressão, em no máximo cinco anos, do trabalho forçado aos “indígenas”, o que enfatiza ainda mais o quase estado de escravidão em que viviam as populações negras nos territórios colonizados pelos portugueses.

Já em 1954, aprovado o *Estatuto dos Indígenas Portugueses*, a lei que validava o processo de *assimilação* foi reformulada mais uma vez, o que tencionou mais ainda a relação entre as classes com a distinção política entre os “cidadãos” e os “assimilados”.

Torna-se necessário distinguir entre cidadania originária e cidadania derivada (assimilação), atribuindo ao termo cidadania o conteúdo que descrito acima (indivíduos que gozam de certos direitos políticos pertinentes à intervenção no exercício da soberania). A primeira nunca se perde, ao passo que a segunda pode ser retirada nos termos do art. 64 deste Est. (ESTATUTO DOS INDÍGENAS PORTUGUESES, 1954, Art.1 par.4)

Ainda nesse Estatuto, as leis acima mencionadas ficaram com a seguinte redação: “Falar correctamente a língua portuguesa” e “Ter bom comportamento e ter adquirido a

ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.” (ESTATUTO DOS INDÍGENAS PORTUGUESES, 1954).

Acumulando todas as prerrogativas para que um “indígena” se tornasse um cidadão, no único artigo de número 56, era preciso, além dos acima descritos:

[...] ter mais de 18 anos; exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim; não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor. (ESTATUTO DOS INDÍGENAS PORTUGUESES, 1954)

Posto que a diferença mais marcante da legislação de 1930 para a legislação de 1954 foi a alteração do tópico “Falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa” (1930) para “Falar correctamente a língua portuguesa.” (1954); evidencia aqui apenas o “falar” para tornar-se um assimilado. Outro exemplo, mais drástico, foi o “Ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra.”, em 1930, para “Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.”, em 1954. Com as alterações no estatuto de 1954, percebem-se as intenções do governo Salazar de controle e subjugação das populações do território angolano: houve uma maior descrição em relação ao nativo submetido ao Estatuto. O “indígena” era, assim, definido em contraposição ao assimilado.

Por outro lado, quem já havia sido assimilado pela lei de 1930, tinha que garantir seu direito no estatuto de 1954. Mesmo os já assimilados tinham que validar seu *Bilhete de Assimilado*, o que evidencia que, no Estatuto de 1954, tornou-se ainda mais difícil a obtenção deste documento.

No Art. 57, há uma ampliação da lei na qual as mulheres podem passar o *status* de assimiladas para os filhos. As mulheres “indígenas” casadas com indivíduos que adquiriram o estatuto de assimiladas e os filhos legítimos ou ilegítimos perfilhados, menores de 18 anos, que viveram sob a tutela dos pais até a data daquela aquisição poderiam também adquiri-la, no caso de satisfazerem aos requisitos do Art. 56 (ESTATUTO DO INDIGENATO, 1954).

Com a abolição do *Estatuto do Indígena* em 1956, o processo de *assimilação* foi abortado pelo ministro do ultramar, Adriano Moreira. Ao mesmo tempo em que finaliza o estatuto, o político reabre o campo de concentração do Tarrafal e institui a polícia repressora PIDE em Angola. Com os vários movimentos de independência, Moreira usa a estratégia de garantir uma falsa inclusão do “indígena” na vida social angolana, ao mesmo tempo, expõe as reais razões salazaristas de controle da população tentando conter os crescentes movimentos contra a colonização portuguesa que vinham do Sul e do Norte do território.

1.4. As consequências do processo de assimilação

Fonte: Revista Simplicissimus de Thomas Theodor Heine, de 1910

[...]. Bem sabemos nós que o assimilado **só existe enquanto nega a sua própria realidade africana**, na medida em que se transforma no preto de alma branca ou no mestiço que despreza o seu coeficiente de sangue negro. (MARGARIDO, 1980, p. 247, grifo nosso).

Em nosso estudo, verificamos a *assimilação* como uma das bases do colonialismo que exerce um forte impacto no campo psíquico e social de quem é forçado a aceitar e incorporar uma nova maneira de pensar, viver e sentir, em detrimento de sua cultura de origem, como representado na ilustração acima do cartunista alemão Thomas Theodor Heine, de 1904. O artista, de forma irônica, condena a *assimilação* francesa em território africano. Por outro lado, como presente na epígrafe de Alfredo Margarido, a *assimilação* só existe enquanto uma porcentagem das populações negras africanas nega suas próprias origens.

José Luiz Cabaço, em *Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação* (2007), define a palavra *assimilação* e sua gênese. Segundo o autor, a expansão marítima, iniciada por países católicos e conservadores, buscara legitimidade e apoio na tradição das cruzadas e associara, aos interesses comerciais, a motivação e a justificação da sua missão “evangelizadora”. Por meio dos relatos, os cruzados enfatizavam o aspecto, dito por eles, exótico das sociedades africanas, que se distinguiam muito dos padrões europeus. A ação missionária definiu-os como pagãos e selvagens e, por isso, suscetíveis ao modelo civilizatório europeu. Em teoria, ao submetê-los, pensavam em conservar a essência das instituições sociais africanas e proporcionar-lhes meios para o seu desenvolvimento, em termos por eles definidos. Porém, a própria definição de *assimilação*, que tem a sua raiz francesa, defende o contrário dessa ideia: todo cidadão africano deveria passar pelo *assimilation*, ou seja, “tornar-se

semelhante ao cidadão da capital colonial, com os mesmos hábitos, costumes e língua, assemelhando-se ao cidadão europeu abandonando suas próprias práticas sociais julgadas inferiores” (CABAÇO, 2007, p. 120).

Apesar de Cabaço referir-se a Moçambique, as mesmas leis colonialistas ultramarinas fizeram-se presentes também em Guiné e Angola. Em sua tese, o ex-ministro moçambicano traça um panorama dos estudos antropológicos ligados à evolução das raças, como o determinismo e o eurocentrismo como visão de evoluções clássicas aos padrões europeus colonialistas. Segue com os modelos colonialistas ingleses e suas diferenças para com os franceses e os portugueses; o inglês não admitia que um africano pudesse tornar-se inglês; já o francês e o português admitiam por meio do regime de *assimilation*, que um colonizado passasse a ser considerado “não colonizado”.

Com base nessa relação de poder dentro desse processo racista de *assimilação*, temos os dois lados bem distintos, os “cidadãos” e os “indígenas”. Os privilégios daqueles eram evidentes, como em todos os territórios dos quais Portugal e outros países colonialistas estiveram. Já esses, eram menosprezados e colocados em segundo plano, como demonstra Cabaço, ao falar da sua juventude entre negros:

Meus folguedos de menino eram com crianças negras do lugar e rapidamente aprendi a falar *chuabo*, a língua local. Mas o meu lugar no grupo era sempre de liderança: os brinquedos eram meus e as regras dos jogos, as que eu impunha. Os outros meninos simplesmente se beneficiavam do ‘privilégio’ de poderem brincar com o filho do ‘senhor chefe’. O grupo social dos brancos de que meus pais faziam parte era constituído por gente “educada”, que amava a sua família, que exibia ‘bons sentimentos’, respeitava as regras de convivência e que olhava com desprezo, por vezes com caritativa condescendência, os não brancos. (CABAÇO, 2007, p. 215)

Nessa passagem, o então menino Cabaço encontrava-se em uma categoria privilegiada. Desde suas brincadeiras de infância, ele era visto como um superior em relação às outras crianças. Sendo branco, ele guiava as brincadeiras, incluindo os seus brinquedos, e era respeitado por todas as crianças negras que brincavam com ele. Pela passagem, percebemos como as estruturas de discriminação racial já faziam parte do cotidiano das brincadeiras infantis. Os meninos negros viam Cabaço como o “guia”, aquele que dá ordens e estabelece as regras por ser branco. Notamos também que esses comportamentos eram aprendidos em casa, já que, os pais de Cabaço posicionavam-se como “superiores”, estabelecendo uma relação de desigualdade construída por um conjunto de ideias discriminatórias que surgiram no século XIX e se solidificaram em leis como o *Acto Colonial*. Além disso, percebemos pela citação do moçambicano que sua família, sendo branca, era vista como “civilizada” e “doce”, valores

associados aos portugueses, colocando os europeus em uma categoria mais elevada em relação aos africanos negros.

Apesar do termo “assimilado” já ter sido mencionado em 1917, ele só foi usado como uma nova e distinta categoria social em 1931, distinguindo-se da antiga categoria “civilizado”, a qual podemos encontrar no capítulo primeiro do *Regulamento do Recenseamento e Cobrança de Imposto Indígena*, como explica Washington Santos Nascimento em sua tese *Os Novos Assimilados em Luanda (1926-1961)*, de 2013. Ainda segundo o autor, o “indígena”, para se tornar um assimilado deveria “saber falar e ler em língua portuguesa, ser monogâmico, ‘viver à europeia’, e ter condições de sustentar-se” (NASCIMENTO, 2013, p. 19). Aqui, notamos a inclusão dos incisos, “ser monogâmico” e “ter condições de sustentar-se”, o que os distingue por completo dos costumes locais, onde a poligamia e a vida comunitária eram práticas sociais enraizadas.

À frente desse processo de *assimilação* estava, neste momento, o governo salazarista, que, por meio do chamado “lusotropicalismo”, termo de Gilberto Freyre, entre outras estratégias de dominação, corroborou a manutenção do colonialismo em território angolano, como pontua o crítico Peter Fry:

[...] o lusotropicalismo veio para sustentar a ideia de que o colonialismo português, por ser diferente dos outros, não deveria ceder às demandas por independência dos partidos nacionalistas que lutavam em toda a África de língua portuguesa a partir da década de 1960. O governo Salazar reivindicou a especificidade do colonialismo português a tal ponto que as colônias foram chamadas de províncias portuguesas, no ultramar com certeza, mas nem por isso menos portuguesas. (FRY, 2009, p. 208)

Segundo essa teoria de Gilberto Freyre, o *lusotropicalismo* foi o instrumento do qual Salazar utilizou-se a partir dos anos 1950 para criar uma autoimagem portuguesa, convencendo a todos de suas habilidades “inatas” para a colonização de povos supostamente em “um estágio anterior ao da civilização”. Mais ainda, o que garantiria uma “bem-sucedida” colonização seria a ideia incutida nacionalmente em Portugal de que eles se adaptariam mais facilmente ao clima dos trópicos e teriam uma relação mais próxima com os “indígenas”. Freyre, em seu “Integração Portuguesa nos trópicos”, de 1958, afirma que o português era gentil e que sua relação com os “indígenas” era melhor que a relação desses com qualquer outra população europeia:

[...] nos trópicos africanos e americanos a buscar, como nenhuma outra gente europeia, na experiência de populações aí integradas, valores e técnicas dignas de estima europeia e de apreço cristão. [...] permitiram ao português não apenas viver aquela vida em íntima harmonia com as condições tropicais (embora persistentemente europeu e cristão nas suas formas decisivas de ser civilizado), como transmitir várias dessas técnicas e desses valores a habitantes de terras frias e temperadas. (FREYRE, 1958, p. 35 – 36)

Levando em consideração o texto acima e outros como “O mundo que o português criou”, de 1940 e “O luso e os trópicos”, de 1961, percebemos que Freyre reforça a ideia de que a maneira de colonizar portuguesa era mais calma e amigável do que a dos demais países europeus. E, para os portugueses, podemos inferir que ter um brasileiro relatando os “benefícios” e “dádivas” de seu colonialismo era algo muito positivo, pois reforçava ainda mais a noção da *Mística Imperial* portuguesa com suas prerrogativas religiosas e civilizatórias.

Ao contrário, como discutimos até agora, a colonização portuguesa, como toda a impetrada pelos europeus, foi violenta e segregacionista. Desde o início das ocupações europeias em territórios africanos, o tráfico de escravos, os saques, a destruição de aldeias, a apropriação de terras, o assassinato de “indígenas”, o estupro de mulheres, entre outros casos gravíssimos como o discutido aqui, a *assimilação*, são exemplos da violência que foi usada para subjugar os povos colonizados.

Frantz Fanon em *Os Condenados da Terra*, expõe visceralmente a tensão estabelecida entre os dois mundos, o do colono e do colonizado, levando em consideração os efeitos da dominação social e cultural pelo colono. Para o martiniquenho, o mundo colonial é “um mundo maniqueísta” (FANON, 2010, p. 107), ou seja, fazendo do colonizado o lado “mal”, faz dele o “bem”, apto a controlar, subjugar e “civilizar”.

Corroborando a explicação de segregação racial de Fanon, assim como toda a história discutida, as leis que regeram a *assimilação* nos territórios portugueses vieram para ratificar o racismo e segregação impostos a toda a população dos territórios, não só angolanos, mas também guineenses e moçambicanos.

A mais perversa consequência do processo de *assimilação* foi a interiorização de concepções racistas pelas próprias populações negras. Grande parte das populações negras internalizou as ideias de superioridade da cultura europeia, tornando o fim do processo de *assimilação* algo muito complexo e que deixou vestígios nessas populações até os dias de hoje. Albert Memmi em seu *Retrato do Colonizado Precedido do Retrato do Colonizador* (2007) apresenta um panorama desta cisão do mundo colonizado e do colonizador nos territórios ocupados pelos europeus. Na segunda parte do seu livro, “A situação do colonizado”, ele retrata a situação de inferioridade do negro em seu próprio território que o leva a um comportamento de “carências”. Memmi exemplifica essa mistificação contra o negro, em que é presumido como ladrão; há que se precaver efetivamente contra ele, portanto:

[...] suspeito por definição, por que não seria culpado? Roupa roubada (incidente frequente neste país de sol, em que as roupas secam em pleno vento e desafia quem está nu). Quem deve ser culpado se não o primeiro colonizado percebido na paragem?

E já que talvez seja ele, vão à sua casa e o levam ao posto de polícia. (MEMMI, 2007, p. 131)

Nota-se nessa passagem a desconfiança em relação à conduta do negro no meio social, em que é visto como um indivíduo moralmente duvidoso, sendo culpado de todos os furtos e desvios de conduta social. Além disso, ele é visto como um “selvagem”, aquele que não usa roupas, ou não pode comprá-las, por isso as rouba. Com todas essas características negativas, não poderia haver outra saída para ele a não ser transformar-se em mão de obra “coisificada”, já que ele não seguia as regras e leis branco-europeias. Além disso, ele não teria o senso comum de uma vida em sociedade, de acordo com as normas portuguesas.

Ainda, sendo vistos como seres naturalmente tomados por uma conduta imprópria e violenta, são negadas às populações negras a consciência ou a construção de histórias próprias, gerando um apagamento cultural e identitários que reforça a estagnação e a percepção destas pessoas como “não sujeitos”. Memmi (2007) questiona a ausência de heróis em todas as gerações pela falta de ordem social e memória que, progressivamente, é apartada dos “indígenas” pelo processo assimilacionista.

Como se não bastasse a perda da memória ou da recusa da sua própria história, perde-se, na *assimilação*, a própria condição de sujeito, fazendo com que essas populações assemelhem-se aos portugueses e rechacem o seu próprio “eu”. Verificamos aqui a total aniquilação do ser social como tal em uma nova forma de socialização que o compara, menosprezando-o até o momento em que ele recusa o seu “ser” em favor de um outro socialmente mais aceito.

Como decorrência da perda do “ser” social, Fanon, ao falar da visão do colonizador com relação ao colonizado e as consequências da assimilação, expõe que os “valores sociais o desertaram, ou melhor, nunca habitaram o mundo colonizado” (FANON, 2010, p. 58). Ou seja, o mundo no qual as populações negras constituíram-se, simplesmente não possuía valoração alguma no mundo colonizado.

Em Angola, o auge do processo de assimilação ocorre com o adensamento da população branca após os anos 1950, em decorrência do aumento da imigração metropolitana, causando uma interrupção de uma cultura urbana angolana própria, segundo Fernando Mourão (1997). Isto significou uma cisão na cidade além de dois tipos de administração, uma voltada aos espaços urbanos e outra voltada à imensa massa populacional que permanecia na situação jurídica de “indígena” (MOURÃO, 1997). As dificuldades aumentam para as populações do território angolano que competiam com os brancos chegados de Portugal, principalmente nos quadros de administração pública, ainda, segundo Mourão. O autor exemplifica essas

dificuldades enfrentadas pelos angolanos ao mostrar que a população imigrante apresentou um *boom* de crescimento em Luanda no decênio de 1940-50 para 118.8% com relação aos anos 1930. Por outro lado, os “assimilados” não passavam dos 10%.

O objetivo do colonizador foi criar uma pequena massa populacional de africanos para serem manipulados e servirem ao regime colonialista sem questionamentos. Os assimilados se posicionariam entre as categorias sociais “cidadãos” e os “indígenas”, sempre em uma área intermediária, o que seriam a prova viva da *Mística Imperial* portuguesa, ou seja, da missão “civilizadora”.

Amílcar Cabral, em seu “A Arma da Teoria”, denuncia que ambos – “não assimilados” e “assimilados” – não tinham espaço e direito no mundo colonizado. O primeiro, “não civilizado”, é tratado:

[...] como objeto e deixado à mercê dos caprichos da administração colonial e dos colonos. A sua situação é absolutamente indispensável para a manutenção do sistema colonial português. Fornece uma inesgotável massa de mão de obra para o trabalho forçado e a ‘exportação’ de trabalhadores. Ao classifica-los como ‘não-civilizados’, a lei oficializa a discriminação racial e justifica a dominação portuguesa em África. (CABRAL, 1978, p. 61)

Já os “assimilados”, denuncia o político e teórico guineense, que teoricamente são considerados como cidadãos portugueses, “não gozam dos privilégios reservados aos europeus. Alguns deles encontram-se numa situação de isolamento entre a massa da população africana e os colonos, e estes últimos rejeitam-nos através de uma discriminação declarada ou dissimulada.” (CABRAL, 1978, p. 61).

Por meio das denúncias assertivas de Cabral, percebemos o viés político da assimilação que por sua vez neutraliza a resistência cultural, social e política das colônias. O chamado processo civilizatório era transformar as populações subordinadas aos padrões culturais e valores políticos do colonizador.

Posto todo esse quadro de segregação das populações “indígenas” nos territórios africanos colonizados pelos europeus, a pressão internacional para conceder a independência dessas populações cresce com o final da Segunda Guerra Mundial. O surgimento das duas novas potências mundiais que passam a dominar o mercado, convergem para uma redistribuição das áreas mundiais produtoras de matérias-primas. Assim como os países europeus colonialistas, esses também querem controlar e subjugar os países que produzem semimanufaturados, contribuindo com um falso apoio de direito a todos os povos para que instituíam um governo próprio. Com isso, o anticolonialismo tem participação fundamental na Carta das Nações Unidas e esse fato desencadeia um movimento no sentido de independência

das antigas colônias, aceito pelas nações coloniais, Inglaterra, França, Bélgica e Holanda, porém mantendo a relação de subserviência, neste momento, econômica.

Portugal, como uma dessas nações, perde primeiramente sua colônia oriental, Goa. O país recorre ao Tribunal Internacional de Haia e é reconhecido o direito sobre esse território, mas o perde em um confronto militar local.

A pressão internacional para que Portugal conceda a independência aos territórios “ultramarinos” começa logo que o país ingressa na Organização das Nações Unidas, a partir de 1955. Logo em seguida, foi enquadrado no artigo 73 da mesma Carta, ou seja, é convidado a informar se administrava algum território não autônomo. A resposta portuguesa desencadeou, naturalmente, uma forte reação das nações que integravam os blocos soviéticos e afro-asiáticos, que não reconheciam a validade da posição do governo português, ainda segundo Saraiva (1983).

De acordo com as reflexões neste tópico, é possível afirmar, então, que o assimilado passa por uma desconstrução da sua identidade e cultura, adquirindo costumes, crenças e língua advindos dos colonizadores portugueses, principalmente pelo adensamento populacional branco vindo de Portugal, como mencionou Mourão. Esta *assimilação* fazia parte da manutenção da colonização em territórios africanos com os desígnios religiosos e a suposta vontade de “servir” e “civilizar” as colônias (*Mística Imperial*). A prática passou por várias modificações, porém se manteve presente nos povos subjugados pela colonização portuguesa por mais de três séculos até culminar na sua extinção, em meados dos anos 1960.

Capítulo 2

Contextualizar o ambiente, o conto e o “contar” de Arnaldo Santos

2.1 Angola, Geração de 50 e Arnaldo Santos

Neste segundo capítulo discutiremos mais especificamente a entrada dos portugueses no território angolano e seus embates com as populações negras, para compreendermos como foram efetivadas as políticas assimilacionistas que discutimos. Também, contextualizaremos a *Geração de 50* e um dos seus principais autores, Arnaldo Santos.

A entrada dos europeus no território hoje conhecido como Angola iniciou-se no século XVI, com a expansão marítima portuguesa, e atravessou séculos de convivência conturbada, com maior ou menor ênfase, que dependeram das condições nacionais ou interferências externas à coroa portuguesa.

Os navegadores portugueses chegaram primeiramente à região de Luanda garantindo o controle das feiras, em que a principal mercadoria eram os escravizados. Segundo Mariana B. Fonseca, em seu *Nzinga Mbandi contra os portugueses em Angola, século XVII* (2011), após a inicial instalação dos portugueses na costa do território angolano, eles foram “progressivamente adentrando no interior através da política de avassalamento dos sobas” (FONSECA, 2011, p. 1). Os *sobas* eram chefes de tribos, autoridades que tinham influência política em toda uma região. A par desta informação, o primeiro governador português, chamado Paulo Dias de Novais, na segunda metade do século XVI, procurou avançar para o interior do território à procura de recursos naturais e mais escravizados para o trabalho forçado, utilizando-se da força dos *sobas*. Através de sistemas de trocas, Paulo Dias conseguiu conquistar a autoridade dos *sobas* e utilizava-os conforme a necessidade de abrir caminhos para ocupação da coroa portuguesa, garantindo seu próprio lucro pelo sistema de capitânias.

Apesar do efetivo português ser menor que o do reino do Congo, Paulo Dias conseguiu conquistar uma vasta área em direção ao interior. Porém, a reação dos *sobas*, muitas vezes contrária aos mandos portugueses, gerou um embate contínuo no período em que a expansão acontecia e ganhava fortificações militares no curso do rio Kwanza. Além deles, os portugueses também enfrentaram reis e rainhas como a Nzinga Mbandi. Influyente em toda a sua região, a poderosa líder do reino Ngola conseguiu uma aliança entre outros povos para combater os portugueses. Entre as alianças, estavam o reino do Congo, Kasanje, Ndongo, Matamba, Kissama, entre outros. Por vários anos, a coligação conseguiu impedir o avanço português nos

territórios almejados e eles foram expulsos para um pequeno território costeiro. Mesmo assim, depois de anos de luta, a rainha foi obrigada a fazer um acordo e dar abertura em suas terras para os portugueses por conta de muitas mortes envolvendo os povos do território angolano. A célebre passagem histórica, na qual ela teria permitido o seu batismo católico, é uma das mais citadas nos estudos que pesquisamos para compor nossa linha histórica. Segundo vários autores, entre eles, Serrano, e a própria Mariana Fonseca, a rainha teria viajado até a costa, hoje conhecida como Luanda, para negociar trégua ao constante embate por territórios e como manobra política teria aceitado o seu batismo no cristianismo, tornando-se Dona Anna de Souza. Além do submeter-se ao ritual cristão, em um encontro, a líder dos Ngola teria se recusado a sentar no chão para negociar. Permanecendo à altura do governador português, ela teria ordenado a uma de suas mucamas que se posicionasse de joelhos para servir-lhe de assento.

Fonseca cita ainda os episódios como de extrema inteligência estratégica em benefício do seu povo, sem se deixar intimidar pela ostentação presente no forte do governador nem mesmo a sua presença. Além disso, ela ficou conhecida também como salvadora dos escravizados, dando abrigo a senzalas inteiras que fugiam do jugo português e também por combater as feiras de trocas de escravizados. Por outro lado, o episódio do batismo foi interpretado também a serviço de suas ambições políticas pessoais como subir ao poder no reino de Mbundo, já que “usou” suas duas irmãs para também serem iniciadas no ritual cristão.

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que alguns reinos se juntavam para combater a presença forasteira, outros reinos trocavam súditos escravizados por mercadorias em geral. Portanto, as populações africanas da região não eram agentes passivos em relação a esses comércios. Para Serrano, os africanos dessa área eram indivíduos que procuravam no comércio estabelecido com os europeus bens de prestígio ou armas necessárias ao confronto com outros grupos.

Podemos notar que a figura dos *sobas* representou uma elite à frente dos povos africanos da região. Por isso, eles usavam vestes ou símbolos militares portugueses que os identificavam com o poder e as armas europeias, que geravam lucros rápidos e certos em detrimento de uma vida de obrigações e forte hierarquização dos reinos a que pertenciam.

O resultado de séculos de trocas de escravizados por armas e produtos estrangeiros chegou a atingir a marca de mais de quatro milhões e meio de negros levados, principalmente ao Brasil, um pouco antes da proibição dos tráficos de escravizados, em 1836. O principal porto de escoamento deste comércio foi o de Luanda.

Além da questão econômica envolvida pela troca de escravizados e alianças entre líderes africanos e os portugueses, outra forma de expansão de poder foi a política, por meio de casamentos. Como exemplo desta conexão, temos os casamentos de Santos Pascoal, um explorador que manteve simultâneos matrimônios com mulheres negras nos territórios por onde passava. Em um longo território, desde Benguela até o planalto central, em Bié, dos anos de 1896 até 1914, Pascoal constituiu uma prole de pelo menos 14 filhos batizados.

Já a entrada da população europeia como política de assentamento aconteceu na metade do século XVIII, com o final da União Ibérica e mais especificamente no reinado de D. José I. Na administração do marquês de Pombal, o governador-geral D. Francisco Inocêncio de Souza Coutinho incentivou a construção de cordoarias e fundições na cidade com o intuito de atrair colonos brancos em meados de 1770.

Com a imigração europeia majoritariamente masculina, gerou-se um desequilíbrio da população local. Homens portugueses mantinham relações sexuais com mulheres dos territórios angolanos, gerando um contingente maior de mestiços, filhos desses frutos formais ou informais entre mulheres negras e homens europeus. Segundo o sociólogo Fernando Mourão, no final do século XVIII, a população mestiça cresceu em torno de 20% nas duas maiores cidades do território, Luanda e Benguela.

Mourão, em seu trabalho, *Configurações dos núcleos humanos de Luanda do século XVI ao XX*, (1997), exemplifica que os destinos dos colonos brancos que foram ao território angolano desde o tempo da Monarquia Liberal, em meados do século XIX, foram o Sul e o Planalto, transformando a colônia-feitoria em colônias de povoamento.

Já no contexto do Estado Novo português, no século XX, o domínio português encontrou uma forma de escamotear a repressão no território angolano, denominando-o como “colônia”, “província ultramarina” e até “província do Brasil”, devido ao elevado número de escravizados africanos enviado dali para o território brasileiro. Os dois primeiros nomes se alteraram até que as críticas internacionais levassem Salazar a instaurar o uso do termo – província ultramarina –, afirmando que a colônia fazia parte do Estado português.

Além de mudar a designação do território angolano para “província ultramarina”, o governo português criou incentivos à imigração para aquela colônia. O fato gerou lutas armadas com potentes de diferentes populações, ocasionando o assentamento dos novos grupos que chegaram para povoar e tomar conta das terras ultramarinas tirando da mão dos povos locais a posse de seus próprios territórios. Já em Luanda e ao norte, explica Mourão (1997), a ocupação foi “social”: houve abertura de novas áreas ao comércio, ou a sua reabertura, permitindo o

desenvolvimento de fluxos comerciais que, de certo modo, beneficiaram a economia metropolitana. Isso ocorreu, obviamente, de uma maneira desigual.

Até a metade do século XX, o número de brancos europeus cresceu vertiginosamente. Luanda tornou-se uma cidade “branca” a partir dos anos 1950, não só pelo aumento substancial do número global de brancos, mas também na sua relação entre brancos, negros, mestiços e outros. Igualmente, a ocupação do espaço físico da cidade cresceu.

A chamada *cidade do asfalto* passa a ser predominantemente branca, por oposição à *cidade dos musseques*, predominantemente negra. Levando-se em conta a separação colonialista da população em termos de “civilizada” e “não civilizada”, percebemos que, em Luanda e seu arredores, concentrou-se a maior população “negra civilizada” (MOURÃO, 1997), fazendo parte da chamada classe *assimilada*. Com relação aos números, o sociólogo aponta que a partir da referida época, de um total de 133.320 negros, 11.501 eram assimilados, ou seja, 8,6%.

Outro exemplo é a cidade de Nova Lisboa, na região de Huambo. Nos anos de 1960, a população triplicou com relação ao senso de 1940, em virtude da intensa produção agrícola da região, principalmente do milho. Segundo Alfredo Margarido (1980), a população branca e mestiça subiu “levemente”, e deste modo os portugueses viram uma ascensão da população dita “civilizada atraída pela valorização dos territórios e dos produtos coloniais” (MARGARIDO, 1980, p. 311).

Por esse aumento dos imigrantes brancos atraídos pela valorização das terras e oportunidades de trabalho na produção de produtos coloniais, Angola, como outras colônias portuguesas, foi dividida em dois campos antagônicos e desiguais: uma elite colonial e uma massa explorada. A primeira, formada pelos colonizadores europeus, cumpria a função de dominar política, econômica e espiritualmente; a segunda, a dos povos submetidos, era vista como um “instrumento criador de riquezas” (SERRANO, 1995, p. 6). Além disso, seus territórios foram divididos a partir dos interesses coloniais, sem respeitar nenhuma barreira simbólica ou cultural das populações locais. Os “novos” colonos que imigraram pela crescente quantidade de postos de trabalho na empresa colonial gerando serviços e infraestrutura para eles próprios, impuseram um novo ritmo de vida social, diferente daquele vivido pelas populações do território angolano.

Com a configuração da cidade em dois polos opostos, *asfalto e musseques*, a administração colonial também assume duas posturas. De um lado houve a criação de um espaço urbano e outra que refletia um quadro de dominação tradicional face à imensa massa populacional que permanecia juridicamente como “indígena”. Segundo Mourão (1997), essa

situação só seria rompida com o processo de industrialização quando então as formas de dominação mudariam formalmente e alterariam a relação entre raça e classe.

As populações negras não só perderam os espaços públicos, mas também seus espaços particulares, fazendo com que as decisões sobre a organização espacial das áreas dominadas continuassem nas mãos dos colonos portugueses. Além de perderem suas propriedades, principalmente nas cidades de Luanda e Benguela, essas populações viam as diferenças entre *musseques* e o *asfalto* se acirrare. Nesse sentido, Fanon, em *Os Condenados da Terra* (2010), explica a divisão da cidade colonial em duas partes separadas por quartéis e delegacias, como uma linha divisória, um mundo cindido em dois. De um lado, expõe o psicanalista martiniquenho, o mundo do colonizador, estrangeiro, de brancos europeus, possuía mais investimentos e infraestrutura e a cidade dos “indígenas” continuava esquecida.

Tania Macêdo apresenta na obra *Luanda, Cidade e Literatura* (2008) algumas das razões pelas quais o negro é relegado aos musseques. No fim dos anos 40, com o *boom* do café, Luanda recebe o impacto da modernização advinda da venda e exportação desse produto, pois seu porto era a via de escoamento de uma das maiores riquezas de Angola naquela área. Desse modo, suas populações negras são deslocadas cada vez mais para longe da Baixa, o centro urbanizado, branco e próximo ao mar.

Além da Baixa, a cidade era dividida em a Alta e lugares de passagem como o largo da Mutamba. A Baixa, como descrevemos, era ocupada por famílias abastadas, nos bairros Ingombota, Casuno e Coqueiros. Já a Alta era o centro do poder público, religioso e de fortalezas. Enquanto os lugares de passagem, como o Largo da Mutamba, era o cruzamento entre os espaços mais antigos e os mais novos criados na cidade, sobretudo no século XX. Nessa época foram criados o Bairro Operário, o Café, o Cruzeiro e o Marques Mano.

Nos anos 1960 e 1970, com outra intensa imigração de população branca a Angola, abaixaram-se os salários dos colonos já instalados em virtude da grande procura por empregos. Assim, esses colonos começam a perder seus postos de trabalho para os novos imigrantes. Com isso houve uma grande massa de habitantes do asfalto migrando para os musseques, causando, assim, grandes tensões entre os dois grupos que passaram a viver juntos. O português Fernando Barciela Santos relata da seguinte maneira sua experiência no texto *Os dramáticos momentos da descolonização em Angola em 1975*:

No fundo, o colono pobre, que havia emigrado da sua terra por razões óbvias, encontrava uma situação consumada, sem por isso deixar de compreender que estava ocupando um lugar que não lhe deveria pertencer a ele. E quanto ao negro, este, evidentemente, não podia senão sentir ódio em relação àquele, pelas mesmas razões. (SANTOS, 1975, p. 45)

Por isso, também, neste período, os negros assimilados começaram a perder seus privilégios devido à concorrência acirrada com os brancos recém-chegados, que disputavam os postos públicos nos quais trabalhavam um grande número de negros não assimilados e assimilados.

Na cidade Luanda, a empresa colonial com seus líderes instalou sua administração central e a sua pequena burguesia branca que estava à frente de todas as decisões e imputações das regras para todo o território ocupado. Com isso, a estrutura social como conhecemos no ocidente, com hospitais, escolas, prefeituras, prédios públicos e o comércio estavam sob comando dos brancos colonizadores. Mais além, toda a infraestrutura de saneamento básico fazia parte da vida do *asfalto*. Eles trouxeram todas estas estruturas para que eles mesmos usufríssem daquilo que possuíam na Europa.

Ao contrário da cidade do *asfalto*, os *musseques* já nasceram como bairros pobres, de periferia, habitados majoritariamente por negros. A palavra vem do kimbundo (mu seke) e significa areia vermelha. Tania Macêdo (2008) explica que as casas, inicialmente, foram construídas em cima desta areia típica da região e “adobe” (espécie de tijolo feitos artesanalmente com massa de barro de capim seco e estrume de gado). Com esta descrição, podemos notar a precariedade das construções destas habitações e as suas consequências como falta de saneamento básico, frágil estrutura para resistir às chuvas e grande exposição a doenças em geral. Além desses aspectos degradantes, têm-se outros como a falta de iluminação pública e construção de ruas estreitas, as chamadas “ruelas” ou “vielas”, que recebem os “amontoados e deserdados do colonialismo” (MACÊDO, 2008, p. 115, apud PEPETELA, 1990, p. 103). Ou seja, os tamanhos reduzidos das vias públicas tendem a afunilar as passagens, dificultando o trânsito. Macêdo ainda alude à desordem das construções dos musseques, suas ruas estreitas e escuras como se o negro que mora ali “respirasse a selva” (MACÊDO, 2008, p. 116). O crescimento dos musseques está ligado ao crescimento das cidades de asfalto, de infraestrutura e desenvolvimento social trazidos pelos colonos portugueses. Assim como no Brasil, esses lugares pobres surgiram ao redor da *cidade do asfalto* como bolsões de migrantes que foram apartados do centro, como as populações rurais do território angolano.

Com todo esse quadro de separação, os mais jovens provenientes da população negra assimilada passaram a reivindicar seus espaços sociais. Alfredo Margarido, crítico literário português, explica que o então jovem poeta Viriato da Cruz inaugura o movimento *Vamos Descobrir Angola!*, que contou com o apoio da *Associação dos Naturais de Angola*. Esse movimento de comunicação foi essencial, segundo Margarido, para que uma forte ligação com os povos locais se estabelecesse para uma futura revolução contra a colonização portuguesa.

As principais reflexões do movimento eram provenientes de leituras de clássicos literários, incluindo leituras de literatura brasileira para a discussão da repressão colonial.

Os reflexos mundiais de contestação ao colonialismo fizeram-se também na capital portuguesa. Surge em Lisboa em 1951 o *Centro de Estudos Africanos* e, entre os seus fundadores, estavam dois jovens estudantes angolanos, Agostinho Neto e Mário Pinto de Andrade. Serrano resume o objetivo principal do Centro: “Racionalizar os sentimentos de se pertencer ao mundo de opressão e despertar a consciência nacional através de uma análise de fundamentos culturais do continente.” (SERRANO, 1995, p. 58). Serrano afirma ainda que o regime ditatorial de Salazar proscrive as atividades do CEA. Entretanto, os membros da instituição deram continuidade às suas atividades na *Casa dos Estudantes do Império*, onde criaram a revista *Mensagem*, mobilizando autores na metrópole e também no território angolano a constituir expressões intelectuais autônomas.

Essa publicação, apesar de curta duração (apenas três anos), foi uma importante base para oposição ao colonialismo sociocultural no início dos anos 50. Segundo Ervedosa, no primeiro número da revista, ela tinha como meta ser o “marco iniciador de uma Cultura Nova, de Angola por Angola, fundamentalmente angolana, que os jovens da nossa terra estão construindo [...]” (ERVEDOSA, 1979, p. 85). Ela estava ligada ao ANAGOLA (Departamento Cultural da Associação dos Naturais de Angola), o que fortaleceu os anseios de um campo cultural profícuo dando voz aos escritores e pensadores do território angolano.

Ainda no primeiro número da revista, é enfatizado o desejo de construção de uma nova nação a partir de uma base jovem e transformadora, conforme Ervedosa reproduz nesta passagem: “E a mocidade de Angola, que abraça com *Mensagem* os seus irmãos do Mundo; são os jovens, generosos com a própria generosidade, confiantes da missão que cada um tem que cumprir [...]” (ERVEDOSA, 1979, p. 85). Com textos exclusivamente de angolanos nesta primeira edição, estavam expostas duas apresentações, um editorial e outro programático, poemas de Agostinho Neto e Viriato da Cruz e uma crítica, a primeira parte de “Questões de linguística bantu”, de Mário Pinto de Andrade.

Com essas expressões intelectuais, criam-se no território angolano “capitais simbólicos” importantes (SERRANO, 2005, p. 143) e, associados a projetos para a constituição do Estado-Nação antes e depois da independência, esses textos produzidos nessa edição de *Mensagem* contribuíram para a formação de uma consciência crítica em relação à colonização portuguesa. A nosso ver, a ficção de Luandino Vieira e Arnaldo Santos e a produção poética de Viriato da Cruz, António Jacinto, Agostinho Neto, entre outros, insere-se na construção desses capitais simbólicos e identitários no território.

Serrano também aborda estas construções em *Angola, nascimento de uma nação*, no qual menciona o movimento *Vamos Descobrir Angola!*, que nasceu em 1948 e marcou o início de uma luta de resistência ao colonialismo. O autor relembra as palavras de um dos mentores do projeto, António Jacinto, que, junto com Viriato da Cruz, pensou o movimento e afirmou que ele já possuía raízes políticas porque “o facto do reconhecimento em si já implicava uma tomada de posição política” (SERRANO, 2008, p. 143).

Esse movimento implicou em uma tomada de consciência dos intelectuais quanto à sua posição em relação às regras estabelecidas pela empresa colonizadora. Era uma forma de contestar o poder opressor colonial. Não havia, até esse momento, um projeto revolucionário capaz de substituir o projeto colonial, mas as ideias do *Vamos Descobrir Angola!* já sinalizavam o rompimento das populações angolanas com a capital europeia. O mesmo grupo de intelectuais cria o PCA (Partido Comunista Angolano), onde se almejava uma consciência política de mobilização coletiva frente à situação em que a população em geral se encontrava, mas ainda sem uma base revolucionária ou política frente ao colonialismo português. Segundo documentos apresentados pelo historiador brasileiro Marcelo Bittencourt, o partido teve influência direta do PCP (Partido Comunista Português). Com a bipolarização mundial e a constante propaganda contra o lado soviético, o termo “comunista” teria também restringido a aceitação dos setores nacionalistas. Serrano explica que os grupos que formaram movimentos contrários ao colonialismo, a essa altura, têm a ideia única de servir a seus grupos específicos:

[...] essa tomada de consciência embrionária permitira lançar as operações da guerra de guerrilha. E nesse campo, ainda convém distinguir: os militantes que procuram apenas servir ao seu grupo – o *tribalismo*, [...] – e os não *tribalistas*. A UPA, e mais tarde o GRAE, são os melhores representantes desse espírito nacional, que hoje se chama *tribal*, na medida em que o grupo pretendia alcançar uma independência reduzida às fronteiras geográficas e étnicas do seu grupo. (SERRANO, 2008, p. 158-159)

Ainda no campo político, Serrano destaca que essa política voltada para o *tribalismo* foi, aos poucos, sendo eliminada em Angola. O MPLA surge então como o único “autêntico partido *transétnico*” (SERRANO, 2008, 159), tendo em vista a criação do Estado Nacional e centralizado. Segundo Bittencourt, na versão oficial divulgada pelos líderes MPLA, o movimento teria sido criado em 1956, em Luanda, após a unificação do Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola (PLUA), com outros grupos nacionalistas, inclusive pelos mesmos membros do PCA que queriam expandir sua luta contra a colonização portuguesa devido a limitações ideológicas do partido comunista. Entre os signatários da declaração de compromisso estavam Lúcio Lara, Viriato da Cruz, Holden Roberto, Amílcar Cabral, Hugo de

Menezes e Agostinho Neto. As datas de fundação do MPLA diferem de acordo com os mesmos, entre o ano de 1956 e 1960.

A ditadura salazarista usou de um estrangulamento dos partidos políticos ou organizações de reivindicação que fugissem à linha política governamental, tanto em Portugal quanto nas colônias. Esse processo ficou conhecido como “Processo dos 50”, operação realizada pela PIDE em Luanda e em outras cidades resultando em várias prisões, que geraram repercussões internacionais, colocando a *Mística Imperial* portuguesa de Salazar em xeque, além do reconhecimento de que havia grupos organizados em luta pela independência das colônias.

Além do MPLA, o FNLA e a UNITA fizeram frente ao governo colonial português, exigindo a independência dos territórios africanos na década de 1960. De maneiras independentes, esses três movimentos articularam-se, cada um com sua respectiva inclinação ideológica. A UNITA contava com a ajuda internacional dos Estados Unidos, ao passo que o MPLA e o FNLA, com a União Soviética.

Apesar da ajuda externa e da articulação interna com intelectuais, os movimentos seguiam clandestinos não conseguindo exercer uma maior influência na população. Ainda segundo Bittencourt, em outras regiões de dominação inglesa e francesa, mesmo com restrições, existia uma maior liberdade nessa área, “o que certamente imprimiu mais ampla aceleração no processo de conscientização dessas populações, refletindo-se, de certa forma, ao movimento de descolonização dos anos 60” (BITTENCOURT, 2002, p. 2).

Nessa altura, inicia-se a luta armada com ações de guerrilha promovidas pelos mesmos movimentos de libertação, especificamente em 4 de fevereiro de 1961 contra as forças armadas de Portugal. Já para o FNLA, o início se deu em 15 de março do mesmo ano. Os partidos estavam unidos contra o colonialismo, porém também lutavam entre si por maior domínio político. O MPLA controlava a capital, Luanda; a UPA – que depois tornou-se FNLA – ocupava o norte do país, entre os Bakongo, os Ambundu e os Ovimbundu; e a UNITA, de Jonas Savimbi, principalmente em Muangai, província de Moxico.

Serrano chama a atenção para a diferença na atuação do MPLA no campo e na cidade. Por meio de pronunciamento de uma das lideranças do partido, o comandante Jika, Serrano descreve que nas áreas rurais havia uma vivência mais física e emocional da revolução, enquanto na cidade seguia um esforço mais racionalizado através de conceitos:

Essa diferença permite compreender a diversidade do itinerário entre as duas pequenas burguesias. Enquanto a rural atinge a consciência contestatória, anticolonialista e revolucionária através de uma démarche emocional e física, a

urbana segue uma démarche racionalizada através da frequência das construções teóricas. (SERRANO, 2008, p. 161)

Na literatura, ainda, os autores que participaram da revista *Mensagem* ficaram conhecidos como “Geração de 50” e contribuíram para o processo de conscientização das populações do território angolano e de uma “voz” que representasse uma cultura angolana como um todo por meio de discursos que representassem suas populações. Margarido analisa a geração da seguinte maneira:

Ao mesmo tempo combatia o respeito exagerado dos valores culturais do Ocidente e convidava os jovens a descobrir Angola através dum trabalho colectivo organizado. Sobretudo punha a tónica na comunicação com o povo, a fim de exprimir os interesses populares e a verdadeira natureza africana [...] (MARGARIDO, 1980, p. 338)

Sendo assim, seus principais autores, António Jacinto, Viriato da Cruz e Agostinho Neto, entre outros, procuraram retratar as diversas populações angolanas, dos musseques e do interior, mantendo um vínculo com o “ser” negro e toda sua pluralidade. Margarido cita os mesmos nomes dizendo que eles foram os responsáveis por fazer “concordar o imaginário poético com a prática [de uma literatura angolana]” (MARGARIDO, 1980 p. 339).

Um dos principais nomes que esteve à frente da Geração de 50 foi Agostinho Neto. Além de escritor, Neto formou-se em medicina pela Universidade de Coimbra. Esteve à frente do MPLA e tornou-se o primeiro presidente de Angola, em 1975, ficando no cargo até 1979. Assim como crônicas e textos políticos, lançou entre 1957 e 1974 três livros de poemas, *Quatro Poemas de Agostinho Neto* (1957), *Poemas* (1961), este lançado em Lisboa pela Casa dos Estudantes do Império, e *Sagrada Esperança* (1974). Em “Adeus na hora da largada”, Neto relata a dor da despedida de quem deixa sua terra:

Minha mãe
 (todas as mães negras
 cujos filhos partiram)
 tu me ensinaste a esperar
 como esperaste nas horas difíceis
 Mas a vida
 matou em mim essa mística esperança
 Eu já não espero
 sou aquele por quem se espera
 Sou eu minha mãe
 a esperança somos nós
 os teus olhos [...]
 (NETO, 1974)

Viriato da Cruz também é um importante nome da poesia angolana dos anos 1950 e 1960. Assim como Neto, também esteve envolvido na fundação do MPLA e do PCA. O angolano chega a viajar para a China para pedir apoio ao então novo movimento de libertação

angolano. Entre as obras que lançou está *Poemas* (1974), lançado em Lobito, e *Coletâneas de Poemas* (1961).

Outro importante nome da Geração de 50 é o de António Jacinto, que também esteve à frente do MPLA e foi Ministro da Cultura de 1975 a 1978. Ele e Luandino Vieira distinguem-se por serem brancos, mas procuram “[...] definir a alienação do indivíduo e dos grupos [...]” (MARGARIDO, 1980, p. 340). Em “Vadiagem”, Jacinto chama a vida simples dos musseques e seus personagens, “Naquela hora já noite / quando o vento nos traz mistérios a desvendar / musseque em fora fui passear as loucuras / com os rapazes das ilhas: / uma viola a tocar / o Chico a cantar / (que bem canta o Chico)” (JACINTO, 1961).

Mário Pinto de Andrade também fez parte da Geração de 50 e foi presidente do MPLA entre 1950 e 1962. Em 1954, foi para Paris, em exílio, relacionando-se então com Léopold Sédar Senghor e Aimé Césaire, entre outros fundadores do movimento *Negritude*. Foi responsável por antologias poéticas, em que se conseguia veicular uma produção angolana emergente e por estudos de sociologia. Entre outras, lançou, *Antologia da Poesia Negra da Expressão Portuguesa* (1958) e *La Poésie Africaine d'Expression Portugaise* (1969).

Luandino Vieira também colaborou com a revista *Mensagem*, da Casa dos Estudantes do Império de Lisboa. O escritor nasceu em Portugal, mas se mudou com a família para Luanda quando era pequeno. Combateu os portugueses na guerra colonial pelo MPLA e foi condenado a 14 anos de prisão em 1959. Nos anos de 1960, Vieira passou quatro anos no campo de concentração do Tarrafal. Ganhou prêmio pela sua obra *Luuanda* quando ainda estava na prisão. Além dessa obra, destacamos *A Cidade e a Infância* (1957), *Vidas Novas* (1968), *A Vida Verdadeira de Domingos Xavier* (1971), *Velhas Estórias* (1974) e *No antigamente, na vida* (1974). A tensão entre o asfalto e o musseque faz parte dos contos da obra *A Cidade e a Infância*. O uso do quimbundo e da oralidade é uma das características mais fortes desta obra.

Atuando com seus textos líricos e ficcionais sobre a realidade colonial angolana nessa fase de contestação, Arnaldo Santos, assim como os intelectuais acima referenciados, germinou ideias anticoloniais, contribuindo para gerar maior consciência nacional contra o colonialismo português. O poeta, contista, romancista e jornalista é, portanto, uma das figuras mais importantes e interessantes do surgimento da literatura angolana.

Arnaldo Moreira dos Santos nasceu no bairro de Ingombota, Luanda, no dia 14 de março de 1935. A mãe era mestiça, filha de uma negra da Kissama, bairro de Luanda, e o pai um militar português. Em entrevista à jornalista angolana Silvia Milonga, à época do lançamento do seu romance *A Casa velha das margens*, em 1999, Santos lembra que o avô mandou a mãe para Portugal para “deixar de ser gentia” (MILONGA, 1999, p. 1). Quando ela

volta, conhece o pai do escritor “um português pobre, extremamente honesto, de uma família rural de Valongo [...]” (MILONGA, 1999, p. 1). Santos passou a infância e a adolescência no bairro de Kinaxixe, onde cursou o ensino primário e o secundário. Sua ligação com o país e o lugar onde cresceu exerceu forte impacto em sua obra. Na mesma entrevista, expressa sua ligação com suas origens:

Não consigo imaginar viver fora de Angola, é lá que me sinto bem e onde tenho toda minha família. Creio que Angola justifica meu interesse pela vida, não creio que pudesse viver fora de Angola mantendo o mesmo interesse pela vida, essa é uma das razões que faz com que me mantenha no meu país apesar das condições. (MILONGA, 1999, p. 1)

Santos morou em Portugal entre 1959 e 1960, onde conviveu com os escritores como Amílcar Cabral, Castro Soromenho e Mário Pinto de Andrade. Lá, frequenta com assiduidade a Casa dos Estudantes do Império (CEI) e reencontra amigos com quem estudara no Liceu, em Luanda. Ainda na mesma entrevista mencionada acima, o escritor lembra das férias em Portugal na *Casa dos Estudantes do Império*, “A Casa estava cheia de pessoas progressistas, de esquerda, com ideias nacionalistas. Falavam de uma forma diferente, eram já revolucionários, e com uma visão de mundo diferente da minha porque eu era católico praticante.” (MILONGA, 1999). Lembra também que conheceu o brasileiro Fernando Mourão com o qual simpatizou pelas ideias “comunistas”: “Se formos a ver a visão do Cristo revolucionário é muito parecida com o comunismo. O que os distingue é que no cristianismo não se propõe a sociedade ideal quando estamos vivos. A esperança é que quando morremos chegamos lá.”, pontua (MILONGA, 1999). No final dos anos 1950, o autor angolano foi funcionário dos serviços de Saúde e da Fazenda Públicas em Luanda.

Em outra entrevista, para Michel Laban, no *Encontro com escritores da fundação Eng. Antônio de Almeida*, de 1991, relaciona sua contestação à realidade vivida pelos angolanos ainda nos anos de 1950 e 1960:

Não sou um escritor que se preocupa em construir histórias no abstracto. Tenho muita necessidade de estar vinculado à realidade que eu conheço e as minhas vivências, para falar das coisas. Dada talvez a pouca vivência que eu tinha sendo novo, creio que já não havia outro mundo possível que eu pudesse falar com uma certa força, com uma certa autenticidade. (LABAN, 1991)

Santos atuou em meios de comunicação como a revista *Novembro*, da qual foi redator chefe e no *Jornal de Angola* como colaborador e diretor. Colaborou com as revistas *Cultura*, *ABC* e *Mensagem* (a mesma dos estudantes da Casa do Império). Essa última, segundo José Pires Laranjeira, em seu trabalho *Literaturas africanas de expressão portuguesa*, destaca a necessidade que jovens como Santos sentiam de “[...] valorizar e afirmar a cultura angolana [...]” (LARANJEIRA, 1995, p. 70) àquela época sem uma publicação que exprimisse seus

anseios. A publicação também foi responsável por divulgar textos literários, ensaios, prosas e opiniões que abriram caminho para novas iniciativas de valorização do pensamento africano para e pelos africanos do território de Angola.

O autor angolano foi primeiramente poeta e depois cronista e contista. Carlos Ervedosa, no seu *Roteiro da literatura angolana*, ao falar sobre o jornal *Cultura*, cita o autor, entre outros, e fala de sua cumplicidade com sua obra, “Uma nova fornada de poetas [...] que escrevia com grande facilidade” (ERVEDOSA, 1979, p. 103). Mais à frente em sua descrição da literatura angolana, nos anos 1960, cita o premiado *Tempo de munhungo*, de 1968. Em 2004, volta a ser reconhecido com o Prêmio Nacional de Cultura e Artes de Angola pelo conjunto de sua obra.

Os contos de Santos expõem justamente a cultura angolana através dos lugares típicos que frequentava, como o Kinaxixe, Bairro Operário, Maculusso, entre outros, recriando-os em suas obras ficcionais. Esses bairros estão próximos à zona costeira luandense, muito próximos um do outro.

É preciso destacar ainda que, em sua obra, Santos utiliza-se esteticamente de palavras do quimbundo misturadas ao português: essa “mistura” faz parte da realidade nos musseques, onde o contato entre as duas línguas ocorria cotidianamente. Percebemos também, pela sua trajetória e pela geração à qual pertence, que essa mescla nos seus textos, aparentemente corriqueira e normal, é, na verdade, uma ruptura nas relações sociais com o colonialismo português e suas implicações para a sociedade angolana. Nas várias leis impostas, o falar português corretamente fazia parte do processo de *assimilação* e, como resultado, notava-se a perda da cultura das populações do território angolano. Sobre o uso do quimbundo nos textos em português, Alfredo Margarido, em seu *Estudos sobre literaturas das Nações Africanas de Língua Portuguesa* (1980), enfatiza que:

A mudança não é somente temática no sentido de tentar encontrar uma construção especificamente angolana no interior das estruturas da poética portuguesa. Esse recurso, assim como as deformações fonéticas do português não são uma tentativa populista, mas busca duma semântica angolana. (MARGARIDO, 1980, p. 339)

Por meio das análises de Margarido e Ervedosa, percebemos que Arnaldo Santos colaborou com essa ruptura de um processo assimilacionista cultural europeu imposto às populações do território angolano. A partir dessas “deformações fonéticas” do português, e o uso do quimbundo, Santos e todos de sua geração, colaboraram para a construção de uma poética genuinamente angolana.

Posteriormente, no terceiro capítulo, analisaremos o livro de Arnaldo Santos, *Kinaxixe*, procurando observar como as consequências do processo acima citado no universo dos musseques de Luanda estão recriadas no âmbito ficcional. Apontaremos também o uso do

quimbundo como opção estética e ética, problematizando como a língua africana é vista por várias personagens dos contos como sinônimo de atraso e falta de “civilização”.

Arnaldo Santos escolheu o gênero conto para estruturar suas histórias. Como veremos, o conto tem uma estrutura enxuta que condensa toda a narrativa em poucas páginas. No próximo tópico, vamos abordar quais são as principais características desta condensação de páginas e como elas se apresentam nas narrativas do autor.

2.2 Conto, texto e contexto

Neste tópico trataremos das bases teóricas que nos ajudarão a entender os aspectos formais que envolvem nosso *corpus*, a coletânea de contos *Kinaxixe*, de Arnaldo Santos. Para a definição do estilo literário *conto*, recorreremos a Norman Friedman, Julio Cortázar, Edgar Allan Poe e Alfredo Bosi. Além de definirem o gênero, esses escritores e críticos desconstroem a equivocada ideia da *brevidade* como sua principal e única característica. Como discorre Cortázar, o *conto*, apesar de transitório, efêmero, é uma síntese escrita da própria vida em toda sua rapidez e mudança:

O conto se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal – onde o resultado é o próprio conto – uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. (CORTÁZAR, 2008, p. 150)

Ou seja, é necessário ter uma “ideia viva” do que é o conto para entender esta “batalha” que o mesmo trava com a *realidade*. Na passagem, o escritor argentino define o conto como uma “síntese viva” do que é real, usando o exemplo de “um tremor de água dentro de um cristal”. Um tremor de água acontece em um instante e isso reflete toda sua existência; o cristal adere ao tremor causando um choque ainda maior. Podemos inferir aqui que o conto, para o autor, não necessita de um acontecimento excepcional para existir. Ele pode nascer de um acontecimento cotidiano e transformar esse cotidiano em algo extraordinário.

E, para esclarecer os aspectos formais da escrita com relação ao aspecto social, traremos as explicações e análises de Antonio Candido, que nos ensina que tanto os *aspectos formais internos* ao texto como os *externos*, ou seja, os aspectos sociais, caracterizam-no como obra de arte e são essenciais para um entendimento mais aprofundado. Sabemos, ainda, que estes aspectos sociais fazem parte de uma história específica.

Ao que tudo indica, o termo *conto*, como conhecemos hoje, nasceu tardiamente, no século XX, com todas as características das invenções da luz elétrica, dos automóveis e da produção em larga escala exigindo uma rapidez na economia influenciando decisivamente na

vida da população mundial. Alfredo Bosi (1975), ao falar da situação e das formas do conto brasileiro contemporâneo, diz que o conto, em geral, cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. O ensaísta brasileiro constata que as transformações sociais impostas pelas mudanças econômicas mundiais influíram claramente na moderna ficção escrita.

Bosi insiste dizendo que a produção do contista se faz pelo achamento (*invenire* = achar, inventar) de uma situação que o atraia, mas nunca aleatória ou inocente, de um determinado tempo, como se vê em:

[...] o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação; Inventa de novo: descobre o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força. Literariamente, o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda de percepção. ” (BOSI, 1975, p. 9)

Na passagem, o crítico brasileiro vê o contista como um pesquisador de momentos únicos. Além de focar em um único instante, ele consegue iluminar nuances que muitas vezes passam despercebidas pelas pessoas. Assim, no conto, nada é por acaso. O autor escolhe de um todo as partes que interessam à sua história e todas essas partes são pensadas milimetricamente para impactar o leitor ao final do conto.

O *conto* tem origem em alguns outros gêneros, como o *novel*, que deixou de ser breve no século XIX e virou o conhecido *romance*; o *short story*, que também no século XIX, já eram histórias curtas; o *tale*, que seria o *conto popular*; a *novella* italiana, que eram pequenas histórias; a *fábula*, histórias com animais, vegetais, minerais com o objetivo de instruir, que por sua gênese, também é breve. Nádia Battela Gotlib, em seu *Teoria do Conto*, discorre sobre todos os gêneros citados e explica que, nos dois últimos estilos citados, a *novella* italiana e a *fábula*, são, provavelmente as formas mais próximas do conto conhecido hoje em dia. As características mais perceptíveis são a sua economia do estilo e a sua proposição temática reduzida.

Gotlib cita ainda o escritor uruguaio Horácio Quiroga, que aproxima o conto *escrito* ao conto *oral*. Para Quiroga, o conto literário compartilha dos mesmos elementos do conto oral e é, como ele, o relato de uma história bastante interessante e suficientemente breve para que absorva toda nossa atenção. A *brevidade*, aqui, é uma das características da conversação, que se faz natural ao homem. “Justamente por isso o conto permanece. ‘[...] e o homem contará sempre, por ser o conto a forma natural, normal e insubstituível de contar” (QUIROGA apud GOTLIB, 2006, p. 41). Aproximando-se do estilo de Poe, o escritor uruguaio escreveu contos fantásticos, muitos deles inspirados na região de Misiones, na Argentina, onde morou por alguns anos. Irônico, criou um guia para o contista, o “manual do perfeito contista, dando receitas na confecção caseira ao alcance de todos... Aqui, encontrará procedimentos mais

usuais e seguros que facilitarão a confecção caseira, rápida e sem falhas...” (QUIROGA apud GOTLIB, 2006, p. 40). Aliado ao caseiro, confortável, têm-se a “cor local” como característica do *conto* regional. Quiroga salienta que é necessário aliar o caseiro ao regional para que não se caia na armadilha de falar de um lugar sem conhecê-lo. Em tom de ironia, ao falar dos escritores latino-americanos, o contista dispara: “ponha um poncho nas personagens e solte-as em espanhol mal falado e ... terá um conto de folclore nacional...” (QUIROGA apud GOTLIB, 2006, p. 40).

Primeiramente, é preciso ressaltar que o conto é um gênero que nos chama a atenção pela variedade de combinações e nuances típicas de uma narrativa complexa. O escritor e poeta Norman Friedman, em seu “O que faz um conto ser curto” (2004), texto originalmente escrito em 1958, concorda com a premissa usual de que o problema central do *conto* estaria na sua *brevidade*. Porém, entende que essa concepção não diz respeito apenas a fixar limites de linhas ou páginas, mas, sim, distinguir as suas combinações e nuances que diferem de narrativa para narrativa. Algumas das combinações possíveis são a da narrativa longa, curta ou de tamanho médio. Obviamente, ao ser comparado com o *romance*, ele certamente contém menos palavras. Isto porque o *conto* centra mais nos *sintomas* do que nas *causas*, impactando muito mais o leitor. Ainda, assim como no romance, pode contemplar o desenvolvimento de uma personagem e suscitar suspense e expectativa, pena, repugnância, esperança e temor e tantas outras emoções.

Para entendermos toda a complexidade que envolve o “sintoma” centrado por esse gênero e envolvendo também sua *brevidade*, é necessário definirmos os tipos de narrativas pensada por Friedman. O primeiro sintoma é o *discurso*, que contém uma articulação verbal contínua de uma única personagem numa situação fechada. Nela, o falante tanto fala consigo mesmo sem interrupção (solilóquio) quando, se houver outros personagens, eles nem replicam nem fazem entradas e saídas de cena, enquanto aquele, fala (monólogo). Esse é o tipo de ação mostrada em pequenos poemas líricos, ou seja, a narrativa curta. A *cena* inclui uma cadeia contínua de articulação engendrada entre dois ou mais falantes sempre que uma personagem fala com o outro (diálogo) numa situação fechada; enquanto, o *episódio* contém duas ou mais dessas cenas, algumas centradas em torno de um incidente principal. Essas duas últimas, geralmente resultam uma narrativa curta ou média. E, finalmente, uma *trama* é um conjunto de dois ou mais episódios, gerando uma narrativa mais longa. Portanto, um *conto* pode conter, concebivelmente, uma ação de quaisquer desses tamanhos.

No entanto, o *episódio* é o tamanho mais comumente encontrado no gênero *conto*. Friedman exemplifica essa forma de narrativa no conto “Dez Índios”, de Hemingway. Ali, o

autor centra cinco *cen*as em torno da descoberta da personagem Nick sobre a infidelidade de sua namorada Índia, sua subsequente depressão e o esquecimento de seu desgosto. Esta é uma ação dinâmica, explica ainda Friedman, envolvendo mudanças de intenção e sentimento, e por essa razão requer, não havendo maiores diferenças, uma ação mais ampla em vez de uma *cena* única para o estabelecimento de uma cadeia de causa e efeito. A questão de ele ser “jovem” e não ter “tempo” para sofrer por uma desilusão, mostra a agilidade que a narrativa *episódico* requer, incorporada no conto de Hemingway. Friedman continua sua análise do conto dizendo que o incidente se passa dentro do período de algumas horas e cada uma das *cen*as aproxima-nos ou distancia-nos do único incidente central. O crítico adiciona a narrativa *cena*, além do exemplo do *episódico* acima, como narrativas que pedem menos espaço para ser contada do que uma *trama*.

O tamanho também é uma questão de escolha do autor, que opta por qualquer tamanho ou combinação que sintetize tudo o que é relevante para seu propósito: “Logo, uma ação de qualquer tamanho pode constituir um todo completo nela mesma, e quanto menor for a ação, mais curta pode ser sua apresentação.” (FRIEDMAN, 2004, p. 222). O autor escolhe a extensão, também, dependendo do que ele quer que seu protagonista faça ou sofra e do quanto ele deverá adentrar em suas experiências a fim de achar as causas e, claro, os seus sintomas, que são necessários e suficientes para motivar e dar crédito àquela ação.

Assim, seja a ação do tamanho que for, constitui um “todo completo”, sempre que as causas e consequências englobarem qualquer coisa que seja suficiente para tornar uma ação compreensível e verossímil.

Outra questão que se refere ao tamanho é se a ação envolve ou não uma mudança e, se de fato envolver, se essa mudança é *fundamental* ou *secundária*, *simples* ou *complexa*. E ainda, um conto pode ser *estático* ou *dinâmico*. Sendo *estático*, a ação simplesmente apresenta seu protagonista em uma ou outra situação e inclui apenas o suficiente para revelar ao leitor a causa ou causas das quais essa situação é consequência, enquanto uma história *dinâmica* conduz seu protagonista através de uma sucessão de duas ou mais situações e, assim, deve incluir mais etapas causais do que as *estáticas*, das quais essas situações são consequência. Logo, uma história estática é *mais curta* do que uma *dinâmica*.

Nos contos de Arnaldo Santos, vamos usar, na maioria deles, a exemplificação acima da uma ação *complexa* e *dinâmica*, já que envolve trazer o protagonista de uma situação à outra por meio de uma inversão. Por isso, são necessários os motivos introdutórios para apresentá-lo (curto, sintético), uma reviravolta para representar as consequências dessa situação, um motivo

incitante que irá servir para mantê-lo em direção oposta, uma ação progressiva para representá-lo num processo de mudança e, finalmente, um clímax no qual o processo estará completo.

Dos nove contos que iremos analisar, sete centram-se em dois ou três grandes *episódios*, com cerca de quatro *cenar*s cada. Na maioria deles, o primeiro episódio leva-nos ao narrador contando uma cena específica com o personagem principal; logo em seguida, ele dá mais detalhes sobre o personagem em si e, depois, coloca-o no segundo episódio, que contará com a ação principal, finalizando com a inversão e as consequências dessa ação principal. Podemos notar essas características nos contos “Exames de 1ª. Classe” e “A Menina Vitória”, por exemplo. São dois episódios que dividem o antes e o depois da chegada do menino Gigi ao colégio. Nos primeiros *episódios* dos dois contos, temos a família do menino Gigi preparando-o para ir à escola. Aqui, o narrador trata duas cenas distintas, mostrando a relação dos pais com as novidades: no primeiro conto, o importante exame e, no segundo conto, o primeiro dia do menino na nova escola. Desde os primeiros parágrafos, o narrador realça a relação dos pais com o menino e a preocupação que ele passe no exame e, na outra, que ele se encaixe no novo colégio. A ação torna-se complexa e dinâmica porque traz o menino Gigi de uma situação confortável para um ambiente com o qual ele não estava acostumado, ou porque traz a avaliação que muda drasticamente o ambiente dele. No segundo episódio, em ambos os contos, percebemos o menino ansioso. Em “Exames de 1ª. Classe”, ele espera o resultado do teste que sairia na metade do dia. Já em “A Menina Vitória”, a ansiedade está por conta da sua redação, que ele havia preparado com antecedência para agradar a professora assimilada. E aqui acontece a inversão: o resultado do exame lhe é favorável, mas não ao amigo Arlindo. Ao final isso gera o desconforto para ambos que sabem que irão se separar por causa do resultado. Gigi, um assimilado, irá para uma escola melhor e o amigo, não assimilado, irá continuar na mesma escola. Já em “A Menina Vitória”, a inversão acontece com a surpresa do menino Gigi pela reação ríspida e grosseira da professora que o ofende na frente dos meninos por ele ter usado um pronome de tratamento informal ao referir-se a uma pessoa do governo colonial em sua redação. Humilhado, o menino ainda sofre agressão física da palmatória. Portanto os dois casos, caracterizam-se pela inversão da mudança de sentimentos causados nos protagonistas e gerando uma alteração no *status quo*.

Apenas dois contos não apresentam essas mudanças. Em “Kinaxixe” e “Almas do Outro Mundo”, não percebemos uma *inversão* na narrativa, mas, sim, uma mudança “secundária”. Com doze e oito páginas, respectivamente, os maiores contos do livro dependem dessa extensão por falta de mudanças complexas que levariam a inversões nas narrativas. As brincadeiras dos meninos nos arredores do musseque Kinaxixe não os levam a essa inversão

ou a uma mudança de atitude. A mudança já está imposta através das construções do Bricon e as novas casas de alvenaria que mudaram o ambiente influenciando nas suas vidas, mudando seus hábitos e rotinas. Os dois contos relatam os “miúdos” passeando pelos bairros à procura de brincadeiras, apresentando outras personagens que moram nos locais por onde passam.

A *escala de tempo* é outra característica a ser levada em conta quando falamos da *brevidade do conto*. Enquanto a escala *contraída*, pela qual irá representar o conto, tende a cobrir um período de tempo longo num espaço relativamente pequeno, a escala *expandida* tende a cobrir um período de tempo curto num espaço de tempo relativamente amplo.

Por último, Friedman salienta que a *onisciência* envolve características favoráveis à *brevidade do conto*. Um narrador, que existe por toda e acima da ação pode exercer, comumente, forças amplas e arbitrárias em questão de escala e seleção; ele pode manipular seu material à vontade.

Um pouco mais poético, Julio Cortázar traz sua própria definição do *conto* comparando-o ao *romance* e, por sua vez, comparando os dois ao *cinema* e à *fotografia*: “[...] o filme é em princípio uma ordem aberta, romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação” (CORTÁZAR, 2008, p. 151).

Muito além da *brevidade* em linhas e palavras, o argentino propõe que o *conto* transcende os seus limites físicos, assim como uma *fotografia* o faz, abrindo de “par em par” uma realidade muito mais ampla. Enquanto o *romance*, assim como no *cinema*, essa realidade mais ampla é alcançada através do desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos, que não excluem uma síntese que, por consequência, leva ao clímax da história. No *conto*, assim como na *fotografia*, seus autores sentem a necessidade de escolher as imagens e momentos que são *significativos*, conclui Cortázar. Desses mesmos momentos e imagens mais *significativos*, o autor faz outra comparação entre o *romance* e o *conto*, que ficou famosa no meio literário, “[...] enquanto o romance ganha sempre por pontos, o conto deve ganhar por *knock-out*” (CORTÁZAR, 2008, p. 152).

Paralelo à *significação*, o *conto*, segundo Cortázar, deve trazer também a *tensão* desde a primeira cena para prender a atenção do leitor. É de extrema importância também um alto grau de *intensidade*, eliminando ideias ou situações intermédias, de todos “os recheios ou fases de transição que romance permite e mesmo exige” (CORTÁZAR, 2008, p. 157).

Essa noção de *intensidade*, que subtrai as “gorduras” acumuladas no romance, é encontrada também no texto “The Philosophy of Composition”, de Edgar Allan Poe, com o qual Cortázar dialoga. Para o norte-americano, o efeito pretendido da narrativa só será

alcançado se a *brevidade* estiver em relação direta com a *intensidade*: “[...] it is clear that the brevity must be in direct ratio of the intensity of the intended effect: - this, with one proviso – that a certain degree of duration is absolutely requisite for the production of any effect at all” (POE, 1980, p. 483). Faz-se necessário também comentar sobre a condição imposta pelo autor de “The Raven”: na tradução literal do último período, “[...] um certo grau de duração é absolutamente exigido para a produção de qualquer efeito” (POE, 1980, p. 483). Além de indicar que a duração está em relação direta com a *intensidade*, ele aposta que a duração da narrativa tem, sim, um tamanho específico para chegar ao efeito pretendido.

Talvez, uma das mais interessantes contribuições que Poe desenvolveu foi a própria questão da *brevidade* em uma obra literária que está diretamente ligada à *unidade de impressão*. Para isso, segundo o escritor, a obra deve ser longa o suficiente para ser feita em *uma única assentada*. Caso ela exija mais que uma *assentada*, ela perde sua *unidade de impressão*, isto porque os “*affairs of the world*” interferem decisivamente e sua unidade é “destruída”. Ele exemplifica, com o gênero poema, “a elevação da alma” quando a *brevidade* convém ao desejado efeito poético e afirma que, um poema longo nada mais é do que uma sucessão de poemas curtos, ou seja, breves efeitos poéticos. E ele só o é quando emociona intensamente o leitor naquele momento específico de uma só *assentada*.

Já em “Hawthorne” (1980), Poe faz uma crítica ao trabalho de outro escritor norte-americano, Nathaniel Hawthorne. Ele cita o texto “Twice-told tale”, dizendo que não há originalidade no texto e, por isso, falha no contato direto com o público. Aqui, Poe define que uma hora é o máximo e o mínimo para que se tenha a impressão pretendida, e Hawthorne falha neste ponto, pois seu texto é muito longo e tem seu efeito destruído e anulado. Ao discutir o tempo, Poe expõe, “During the hour of perusal, the soul of the reader is at the writer’s control.” (POE, 1980, p. 321).

O autor de *The Raven* estabelece as regras para que o autor consiga prender a atenção do leitor. A primeira é acomodar os incidentes da história, compondo-os de uma maneira que eles combinem os eventos e discutam-nos em um tom apropriado que possa melhor estabelecer o efeito preconcebido. Para isso, ele cita que a primeira sentença tende a marcar o pretendido efeito de uma maneira que, ou faça o leitor prosseguir, ou, simplesmente, faça o leitor fechar o livro.

No mesmo ensaio, Poe compara, novamente, o conto ao romance. Segundo ele, esse gênero nunca conseguiria o mesmo efeito daquele pela simples razão de ele necessitar intervalos na leitura, destruindo a unidade pretendida pelo autor. Além disso, a *thesis* do autor

em um romance não aparece logo nas primeiras linhas, o que dificultaria a completa atenção do leitor.

Posto todos esses críticos, especialistas e escritores que se propuseram a falar sobre uma teoria do *conto*, chama-nos a atenção, mais que qualquer outra teoria, a síntese de Cortázar, “o conto é uma síntese viva”, – aqui, impossível não lembrar da virgem Sherazade, que encanta a todos com suas histórias em *Mil e Uma Noites*. O rei Shariar pretendia matar uma virgem por dia para que elas não repetissem o crime da traição de sua ex-esposa. Para se manter viva, a bela e inteligente vítima do rei, Sherazade, discorre histórias todas as noites, fazendo o mesmo querer sempre ouvir mais. Assim como na teoria do conto, que é a realidade “viva”, Sherazade também é essa síntese “viva”, que transforma todo o contar em uma viagem nessa “encruzilhada” entre a vida e a realidade.

Na obra de Arnaldo Santos percebemos a predominância do gênero conto. A nosso ver, o autor elege o gênero como meio para narrar suas histórias fictícias de maneira pungente focalizando as consequências do sistema colonial na vida das populações dos bairros mais pobres, como os musseques. Santos não nos dá detalhes sobre a vida de quem mora lá, mas se cerca de situações cotidianas dessas pessoas. O gênero conto auxilia nesse ponto porque não exige descrições longas ou digressões que expressem os sentimentos ou confabulações das personagens, mas um momento específico e significativo na vida delas. Entre eles podemos citar o ambiente escolar, a relação de vizinhos nas estreitas ruas dos musseques, o difícil convívio entre brancos, negros e assimilados nesses espaços e até uma significativa mudança no imaginário das crianças dos musseques diante das construções de alvenaria.

A partir desses momentos citados acima, Santos articula histórias curtas que levam seus protagonistas de um ambiente a outro, normalmente causando a inversão, como discutimos nos exemplos de “Exames de 1ª. Classe” e “A Menina Vitória”. Além disso, pode causar também o estranhamento e a ansiedade, como por exemplo, os sentimentos do menino Gigi em relação à escola colonial e à professora assimilada.

O narrador onisciente neutro é outro ponto discutido aqui e muito caro ao gênero conto. Santos utiliza-o para contar os acontecimentos a respeito dos quais ele tudo sabe, isentando-se e separando-se dos discursos das personagens que expressam os seus sentimentos racistas por meio de seus próprios comentários, sem a interferência, portanto, do narrador.

Pela especificidade dos temas e momentos retratados nas histórias, o gênero conto é relevante na obra de Santos pelo impacto que pode causar no leitor. Já vimos que, para Cortázar, o conto é um gênero que possui uma natureza mais condensada, e deve buscar um

desfecho impactante, características que Santos evidencia muito bem em sua obra e que não poderiam ser plenamente alcançadas em um romance ou qualquer outro gênero.

Os temas e momentos específicos ganham força e impactam muito mais o leitor que se apropria da história em uma única “*assentada*”. Isso impede que os “*affairs* do mundo externo”, como disse Poe, afetem a compreensão e a impressão de quem estiver lendo a história.

Como uma “síntese viva”, o conto é utilizado por Santos para expor os lugares em que ele viveu, os reais musseques do Kinaxixe, o bairro onde morou, o Ingombota, entre outros, iluminando a vida simples dos moradores desses bairros diante de um colonialismo que segregava e hierarquizava a todos.

Nosso próximo e último ponto a abordar é o *texto* e sua relação com o *contexto*, por meio das análises esclarecedoras de Antonio Candido. Segundo o teórico brasileiro, no século XIX, a chave para a compreensão de uma obra de arte era o *contexto*. Depois vieram os formalistas russos e destruíram essa premissa, guiando as análises estritamente no *texto*. Quando escreveu seu artigo *Crítica e Sociologia*, em 1961, a crítica, segundo o ensaísta, havia incorporado a fusão das duas maneiras de ver o texto para o seu entendimento:

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo o contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno. (CANDIDO, 2010, p. 13)

O crítico brasileiro exemplifica a importância da análise do *texto* e do *contexto* com o romance *Senhora*, de José de Alencar. Típico romance burguês patriarcal do final do século XIX, *Senhora* apresenta referências à sociedade brasileira daquela época com os seus lugares, modas e relações pessoais. Candido inicia sua análise dizendo que, superficialmente, pode-se dizer que o romance trata da compra de um bem, no caso, o marido. Mais além, reflete que essa compra tem um sentido social simbólico, pois é ao mesmo tempo representação e desmascaramento de costumes vigentes na época, como o casamento por dinheiro. E, ao contar a história de um homem que se vende em matrimônio por dinheiro, ele faz uma “análise socialmente radical”, reduzindo o seu valor ao campo simplista da compra e venda. Ainda, para o crítico, esta ainda não é a camada mais funda da análise, que só ocorre quando esse traço social constatado é visto “funcionando para formar a estrutura do livro” (CANDIDO, 2010, p. 15-16). Além de citar os aspectos sociais da obra como no exemplo da obra de Alencar, Candido alude à necessidade de não menosprezar a *sociologia da literatura* e a *história*

literária sociologicamente orientada, bem como toda uma gama de estudos aplicados à investigação de aspectos sociais da obra para uma crítica atual e concisa.

Aliado ao *contexto*, a análise do *texto* no romance de Alencar traz uma “longa e complicada transação, – cenas de avanço e recuo, diálogos construídos como pressões e concessões, um enredo latente de manobras secretas –, no correr da qual as posições dos cônjuges vão se alterando” (CANDIDO, 2010, p. 16). Candido continua expondo as ideias da protagonista, que é obcecada pela vingança. Ela está apoderada de uma condição financeira favorável para tal e sabe que, com o seu dinheiro, pode “comprar” o seu amado fazendo-o sofrer pelo mesmo dinheiro que o capturou neste círculo vicioso de intriga. Este mecanismo de “compra e venda” ordena o livro em torno do duelo entre os dois. E nesse caso de relações, deveriam pautar-se, ainda para o ensaísta, por uma exigência moral mais alta e a redução à transação financeira funciona como “verdadeira conspiração”.

Nesse sentido, para o ensaísta brasileiro, devemos pensar o *texto* e o *contexto* em uma análise, reforçando a ideia de que os dois juntos funcionam como “fato da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo” (CANDIDO, 2010, p. 16).

Em outro texto, “Literatura e vida social”, Candido questiona “qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte? Digamos que ela deve ser imediatamente completada por outra: qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?” (CANDIDO, 2010, p. 28). Para responder a essa questão, ele salienta que é mais fecundo dividir em três partes os elementos da comunicação artística: o autor, a obra e o público para vermos como a sociedade define a posição e o papel do artista; como a obra depende de recursos técnicos para incorporar os valores propostos; como se configuram os públicos. Tudo isso interessa na medida em que esclarece a produção artística, e, estudar em que medida a arte é uma expressão da sociedade e o contrário, em que medida a arte é social, interessada nos problemas sociais.

No livro *Tempo de Munhango*, de Arnaldo Santos, o contexto se mistura ao texto, refletindo a sociedade colonial dos anos 1960 em Luanda. Traduzindo a palavra “Munhango” para o português, o título do livro se refere a um tempo de “vadiagem”. Mas, logo na primeira página, o autor dedica a obra à sua mulher e aos filhos, “À ZEZA... e aos meus filhos Naiole e Sédar, estas pequenas histórias dos caluas (caluanda, nascido em Luanda)” (SANTOS, 1981, p. 71). Essa página transmite de fato o que era esse “tempo de munhango” – um tempo em que os mundos se misturam, um mundo “civilizado” e o outro “não civilizado”. Então, entendemos que nas vielas dos musseques circulavam as crianças brancas, negras e mestiças, as “mulatas” e as “senhoras” brancas portuguesas.

No conto “A Mulata e a Serpente”, a “mulata” Nini, uma moradora do bairro, está caminhando em direção ao ponto de ônibus (parada do *maximbombo*) quando uns homens no café à frente da paragem começam a negociá-la como se ela fosse uma prostituta em pleno exercício de sua função. “Arranjas a farra ou não?” (SANTOS, 1981, p. 78), ou ainda, “Aqui o nosso Manel é que podia dar um jeito... Já estás lançado no meio...” (SANTOS, 1981, p. 78). Nesse episódio, percebemos que a relação social está bem definida com os brancos sentados no café e a Nini sendo exposta como uma suposta mercadoria, apenas pelo fato de ela ser “mulata”. Ou seja, a personagem está evidentemente na categoria de não-civilizada.

No segundo episódio entendemos um pouco mais a vida da moça pelo discurso direto da mãe, que gostaria que ela se casasse com um branco e, segundo o narrador, para que, a geração seguinte viesse mais “branca”:

“A Nini, a quem a mãe Zefa pusera grandes esperanças numa nova etapa eugênicas. P’ra quê atrasar mais... Para preta já basto eu...!?. Talvez a Juca, que pisara com o seu elegante tácio uma maternidade protegida, que um camundongo ingênuo lhe oferecera” (SANTOS, 1981, p. 79).

Aprofundando o contexto, sabemos que a eugenia implicava, entre outras ideias, nas seleções de características favoráveis a partir do encorajamento de determinadas uniões para um suposto melhoramento de espécies, seja em termos de doenças ou condições especiais. Mais tarde, esse termo foi apropriado pela Alemanha nazista reduzindo o estudo ao desejo da perpetuação somente da “raça ariana”. Por meio do comentário da mãe, podemos inferir que ela pretendia a união da filha com um branco europeu para, supostamente, melhorar sua espécie, gerando filhos mestiços e, com isso, ser bem aceita na sociedade colonial. E, em uma sociedade colonial e patriarcal como a retratada na obra de Santos, muitas das jovens negras dos musseques eram vistas como prostitutas, como ficou claro o caso da negra Nini, reforçando a necessidade da mãe de embranquecer sua espécie.

Esses dois tópicos descritos aqui, o *conto* de um lado, e o *texto* e o *contexto*, do outro, irão auxiliar nossas análises mais aprofundadas dos contos de Arnaldo Santos e responderemos, na medida do necessário, às perguntas surgidas pelas paráfrases que fizemos dos especialistas citados.

2.3. As variações linguísticas em Angola

A língua portuguesa é o idioma oficial de Angola. Como uma clara perpetuação do processo de *assimilação* dos costumes e cultura portuguesa, no censo de 1980, 60% da população angolana declara que a sua língua materna é o português. Mas, 70% do total da mesma população indica que fala uma outra língua nativa, seja sua primeira ou sua segunda língua.

Esses 70% estão diluídos em noventa línguas que se dividem no território do país hoje em dia. As mais faladas são o *quimbundo*, falado pelos mbondos, mbundos, mbakas e ndongos, que são da mesma região, ocupando parte do litoral do país, incluindo a capital, Luanda. Ao centro do país estão os Ovimbundu, falando o *umbundu*; ao norte estão os Bakongo falando o *kikongo* e, finalmente, ao nordeste, estão os Chokwe-lunda e os Kioko-lunda, também falando o kikongo.

Perpétua Gonçalves, professora da Universidade de Maputo, em Moçambique, em sua apresentação “Para uma aproximação Língua-Literatura em português de Angola e Moçambique”, destaca a língua bantu como denominador comum entre Angola e Moçambique pela zona de localização e aponta a distinção entre ela e o português europeu no que concerne o sistema fonético-fonológico, do léxico e também da sintaxe.

Ao analisar os registros linguísticos utilizados nas obras de Luandino Vieira e Mia Couto, Gonçalves demonstra como eles utilizam o português e recorrem a diferentes tipos de estratégias linguísticas para marcar as diferenças entre o português europeu e o angolano e o moçambicano. Ela afirma que as divergências para com o padrão europeu são o resultado natural do processo de aprendizagem do português por falantes de língua materna bantu. Os desvios da norma culta são produzidos inconscientemente por essas comunidades que querem “construir sua identidade linguística nacional” (GONÇALVES, 2000, p. 216).

A professora moçambicana aponta ainda que está nas mãos dos intelectuais e dos políticos valorizar e recuperar socialmente os diferentes processos linguísticos encontrados nesses desvios “inconscientes” da norma culta da língua portuguesa. Como exemplo positivo, ela assinala que há uma maior abertura aos fenômenos que assinalam a renovação lexical da língua lusa, como os neologismos e os desvios de concordância e flexão verbal.

Ao discutir a obra dos intelectuais e escritores Luandino Vieira e Mia Couto, Gonçalves ressalta tanto as inovações lexicais deste, quanto as sintáticas daquele. Os dois escritores são nativos do português que conhecem as normas, mas optaram em usar o desvio da mesma em

suas obras respeitando as “novas regras do português criadas pelas comunidades falantes desta língua em Angola ou Moçambique” (GONÇALVES, 2000, p. 216).

Alfredo Margarido, em seu *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa*, ressalta, que além das inovações sintáticas, os escritores angolanos da *Geração de 50*, dentre os quais Luandino Vieira e Arnaldo Santos, têm que redescobrir uma língua própria dentro do mesmo português:

A mudança não é somente temática no sentido do que ele tenta encontrar uma construção especificamente angolana no interior das estruturas da poética portuguesa. O recurso ao quimbundo, assim como as deformações fonéticas do português, não são uma tentativa folclórica ou populista, mas a busca duma semântica angolana. (MARGARIDO, 1980, p. 339)

Nessa passagem o ensaísta português dá o exemplo da poesia de Viriato da Cruz, afirmando que o poeta, muitas vezes, utiliza-se da estrutura poética portuguesa para violentá-la e impor-lhe uma estrutura angolana.

Margarido também exalta Luandino Vieira porque ele mistura o português ao quimbundo, criando uma fonética própria, ou seja, a nova “língua angolana”. Dentre todas as línguas do território, essa nova subverte o colonialismo, combatendo e contestando-o. É possível percebermos também em Arnaldo Santos, a quem Margarido cita em vários momentos em seu ensaio, esta contestação tanto em nível de léxico, com os neologismos, quanto dos “desvios normativos” de flexão verbal e de concordância. Em “Exames de 1ª. Classe”, o contínuo João, ao anunciar a aprovação do menino Gigi para a próxima classe, solta um neologismo “– Aprovadoé...” (SANTOS, 1981, p. 31). Em “Muxixeiro na redação...” (SANTOS, 1981, p. 34), a própria professora Vitória chama o termo “muxixeiro” de neologismo, já que não era uma palavra do português formal usado na escola colonial. Ainda, em “Tu não tens medo é porque é cangundo” (SANTOS, 1981, p. 39), falta o “s” no último é, pela conjugação do verbo ser “tu és”. Também, Santos cria o advérbio “cabindamente”, referindo-se à indiferença com que o criado Cumbage, de Cabinda, vigiava o filho de D. Zulmira, em “Kinaxixe”.

O ensaísta português termina seu tópico a partir da formação da literatura angolana, ressaltando que ela está longe de constituir um corpo sem fissuras. Contudo, “não lhe faltam criadores poderosos, que procuram não só a homologia entre o imaginário da criação e o da prática cotidiana, mas tentam encontrar a língua angolana [...] e libertará finalmente de todo o peso e de toda a imposição semântica colonial” (MARGARIDO, 1980, p. 346).

Além de Margarido, Carlos Ervedosa também comenta os usos do quimbundo nas literaturas de língua portuguesa através da história da literatura angolana. Ele relata as bases da

imprensa, o início do exercício escrito em Angola e a mistura do português com as línguas faladas no território em seu *Roteiro da Literatura Angolana*.

O autor nos lembra que o jornalismo de Angola surge após a abolição da escravatura em 1836 e em virtude do surgimento de uma elite, que passa a desenvolver suas atividades profissionais no comércio e no funcionalismo público e que demanda condições para uma imprensa também na colônia. Por consequência, as publicações aconteceram primeiramente em português, depois em quimbundo, língua, como vimos, falada na capital, Luanda. Em 1855 sai o primeiro periódico, *A Aurora*, essencialmente literário e recreativo. Em 1866, é fundada um semanário, *A Civilização da África Portuguesa*, que tratava de interesses administrativos, econômicos e mercantis, de Angola e São Tomé. Depois de alguns anos, a edição iniciou sua fase de revoltas contra a administração colonial, contestando a continuidade da escravidão e a “prepotência de alguns governantes”. O governador-geral julgou o semanário como subversivo e mandou fechar e suspender a publicação daquele periódico. E só em 1881 tem-se notícia de um periódico que foi publicado em português e em quimbundo, o *Echo de Angola*, que abriu caminho, para muitos outros, trazendo não só matérias literárias e de cunho administrativo, como também artigos de história e etnografia angolana.

Já o primeiro romance surge em 1929, *O Segredo da Morta – Romance de Costumes Angolenses*, de Antonio de Assis Jr, publicado primeiramente em folhetim no jornal luandense *A Vanguarda*, e somente em 1935 é lançado em livro pela tipografia local, *A Lusitana*. Considerado atrasado aos acontecimentos da época por Ervedosa, ainda assim, julga que ele nos dá, com a maior fidelidade, o retrato dessa sociedade em Luanda e nas zonas comerciais servidas pelo curso do rio Kwanza e pelo caminho de ferro. Foi, também, um exemplo típico da penetração cultural portuguesa em território angolano. Além do primeiro romance, Assis Jr. também lançou um dicionário quimbundo-português.

Nos anos 40, o ensaísta angolano ressalta que se reinicia quase que do “zero” a elaboração da literatura angolana, pois se perdera “ingloriamente” por falta de pesquisa. O escritor português e angolano por escolha, Castro Soromenho, desempenha o papel de “salvador” das raízes angolanas, apesar de, segundo Ervedosa, expressar-se em um português corretíssimo. Esta característica literária, ao contrário, não “portugaliza a temática do autor, o seu conteúdo, nem sequer a conclusão sociopolítica” (ERVEDOSA, 1979, p. 60).

Alfredo Margarido, por sua vez, também analisa todas as fases da evolução da literatura angolana e destaca dois grandes períodos, conforme discutimos acima: o primeiro mantém uma ligação estreita com o imaginário português, sem conseguir uma autonomia; o segundo é caracterizado pela recusa colonial e, com isso, pela recusa também do imaginário português. O

ensaísta português cita ainda a influência de autores brasileiros ao lado de “[...] elaborações já especificamente angolanas” (MARGARIDO, 1980, p. 347).

Nessa trajetória – o início da imprensa, incluindo o início da literatura, e os primeiros registros do uso do quimbundo e o português –, aqui brevemente abordada, é importante ressaltar que as populações do território angolano estavam no impositivo processo de assimilação portuguesa iniciado séculos antes desses eventos citados. Todos esses aspectos citados aqui não foram, de maneira alguma, “cordiais”. Eles foram impostos por uma elite assimilada, que lia e era voltada aos valores culturais portugueses. Já a população do território angolano, assim como outras colonizadas, como menciona Memmi, “Nunca disporão de nada a não ser de sua língua materna; isto é, de uma língua nem escrita nem lida, que só permite a incerta e pobre cultura oral.” (MEMMI, 2007, p. 147).

Isso implica em um “bilinguismo colonial”, onde toda forma de comunicação gira em torno da língua do colonizado, desde as placas indicando a direção até os recibos de pagamentos de impostos são na língua do colonizador. Esses dois universos psíquicos e culturais chocam-se e criam um conflito social permanente. Memmi explica ainda que a língua do colonizado é a língua que tem uma carga afetiva enorme que dispara sentimentos como ternura, espanto, entre outros, e, por isso, é precisamente a menos valorizada.

Com relação à produção e ao escritor colonizado, Memmi salienta que é esperado que não haja uma literatura e escrita em sua língua materna já que ela é menosprezada e relegada somente à produção oral. Da mesma maneira que o escritor se afasta da sua língua, ele também se afasta da sua música, das artes plásticas e de toda sua cultura tradicional. “E a situação do escritor colonizado é uma perfeita ilustração disso.” (MEMMI, 2007, p. 149).

Caso o escritor tente escrever em sua língua materna, ele escreveria para uma audiência de “surdos”, completa Memmi, que ainda solta que, o povo é “inculto” e não lê nenhuma língua, somente os burgueses e os letrados ouvem e escrevem, porém, na língua do colonizador.

Por outro lado, como discutimos no tópico anterior, os escritores da geração de 50 criaram “capitais simbólicos” a partir da combinação da língua do colonizador e a sua língua natal fazendo nascer uma produção local, mas, de características universais. Assim como Arnaldo Santos, outros escritores como Luandino Vieira, Agostinho Neto, Viriato da Cruz, também colocaram os holofotes em cima das populações dos territórios onde nasceram e cresceram para produzir uma ficção coerente com o tempo e relações sociais que viveram e muitos ainda vivem.

2.4 O “contar” de Arnaldo Santos e a obra *Kinaxixe*

Beijos-de-mulata (Para a ZEZA)

Os beijos-de-mulata
 Não tem perfume
 Apenas
 A limpidez do seu desejo
 Branco
 Ou
 Uma concêntrica fúria
 Acesa de tacula-roxo-carmesim
 Além de ser
 A melhor droga contra o câncer
 Pra que perfume
 Onde elas crescem
 Morrem as outras plantas
 (SANTOS, 1958)

Arnaldo Santos publicou coletâneas de poesia como *Fuga* (1960) e *Uíge* (1961), da qual citamos o poema da epígrafe, *Poemas no Tempo* (1977) e *Nova Memória da Terra e dos Homens* (1987). As duas primeiras com ênfase nas diferenças sociais entre as populações brancas e negras, antes da independência, e as duas últimas, após a independência. Como no poema acima, do livro *Uíge*, o processo de assimilação é narrado pelo autor que percebe a tensão entre ser branco e negro em Angola dos anos 1950.

Santos teve seus trabalhos inicialmente publicados no jornal moçambicano *O Brado Africano* com ajuda do amigo Mário Antônio e, posteriormente, em diversas antologias poéticas como *Poetas Angolanos* (1961), *Antologia Poética Angolana* (1963) e, mais tarde, *Sonha Manana África* (1988), entre outras publicações. Já em um contexto pós independências, esses trabalhos, de 1963 e 1988, lançam um olhar para o passado ainda em consonância com seus trabalhos anteriores e uma linha que seguirá até seu mais recente trabalho: a cisão entre as populações brancas e negras que a empresa colonial criou desde o início da colonização no território.

O autor angolano lançou também dois livros de crônicas, *Tempo de Munhongo*, de 1968 e *Crônicas ao sol e à Chuva*, de 2000. O primeiro ganhou o prêmio de literatura *Mota Veiga* e destaca as diferenças entre o asfalto e os musseques sem esquecer suas personagens típicas como os portugueses imigrantes e, do outro lado, as “mulatas”, negras e crianças que compõem os ambientes destacados. Em 14 crônicas, o autor escreve sobre lugares reais como o Bairro Operário no conto do mesmo nome e que abre *Tempo de Munhongo*; o bairro do Cruzeiro, de “Um Encontro Qualquer” até a Praça de Matumba, a rua do Xamavo (hoje, a grafia foi trocada

por Chamavo); no bairro do Maculusso, no conto “Quicumbi Assanhada”, situam o leitor em lugares e tempos definidos, a Luanda do final dos anos 1960 – a tensão entre o “asfalto”, tipicamente brancos e os “musseques”, tipicamente negros. Já as personagens, como o nome da obra incita, “Munhungo” (prostituição), giram em torno de mulheres negras e “mulatas” sensuais que rondam a noite luandense em bares e esquinas, com algumas exceções, como a “mulata” Nini, de “A Mulata e a Serpente”, na qual a mãe “pusera grandes esperanças eugênicas” (SANTOS, 1981, p. 79); passa pelos maximbombos (pontos de ônibus) e desperta o desejo dos rapazes na esplanada do café. Já, Joana, personagem de “Os Calundus de Joana”, era uma mulher forte, segundo o narrador e ainda “maluca”, que havia sido violentada aos 16 anos por um soldado português e agora se prostituía por escolha, para os escândalos das donas do Kinaxixe, além de roubar e enfrentar a polícia local. Quando mandada embora, lança: “Não saio. Não saio.... O maximbombo é vosso... !? Lá porque tens essa farda... [...]. Deixa pra lá.... É Joana Maluca!” (SANTOS, 1981, p. 81).

Ao mesmo tempo, percebemos na obra uma maior proximidade nas relações raciais. Como no conto “Bessanganas de Mentira”, onde o narrador relata que a música do cantor negro norte-americano Sammy Davis Jr, não tem face: “Oh! Também gosto de ouvir Sammy Davis. Tem uma voz fibrosa, visceral, embora ele na tela a atraíçoe com caretas simiescas. *A dor na música não tem face*. Para que então personalizar dramas tão intangíveis com os nossos rostos?” (SANTOS, 1981, p. 89). Podemos entender aqui que, como na música, as relações sociais não têm cor. Elas possuíam o que as atraíam e o que as repeliam: as pessoas convivem por necessidade e desejo de estarem juntas. O narrador infere aqui como é possível, até em momentos de tensão, como foram os anos 1950 e 1960 em Angola, a possibilidade de relações humanas de classes sociais diferentes. Com efeito, exemplificamos aqui o caso do menino Gigi e seus amigos, nitidamente de origens diversas, que compartilham relações nos três contos em que são protagonistas em *Kinaxixe*, de 1965.

Fernando Mourão, em seu *O problema da autonomia e da denominação da literatura angolana* (2007), vem ao encontro dessa dualidade que é escrever em momento de tensão e estar acima dos conflitos para “passar os olhos” e descrever o que ocorre à sua volta. Ele inicia justamente descrevendo os dois lados:

O processo colonial, ao longo do tempo, variou em termos de referência: ser ou não ser cristão; ser ou não ser civilizado; ser ou não ser desenvolvido. A dualidade referencial, em princípio objetiva em si, complica-se em face das características dos atores envolvidos no processo, da duplicidade de papéis. [...]. Em termos do grupo social, situa-se, preferencialmente, como um estrato social localizado entre duas classes ou mesmo duas categorias sociais em confronto. (MOURÃO, 2007, p. 41)

O segundo livro de crônicas lançado pelo autor foi *Crônicas ao sol e à chuva*. O narrador leva o leitor a pensar no novo país que se forma no território angolano e a busca de uma autoridade prometida que não aconteceu em “Profissão de fé”:

E é, pois, com esse sentimento gentílico e sempre irresistível utopia da criação desse mundo novo (onde será que eu já vi isto?) Que eu me ateio aqui em me querer reencontrar com todos aqueles que acreditam que ainda podem fazer a história deste país. [...] A essa alta autoridade que foi prometida há um ror de tempo [...] (SANTOS, 2002, p. 20)

O livro de contos *O Cesto de Katandu e Outros Contos*, de 1987, é uma crítica social ao legado do colonialismo, apresentando outras histórias dos “miúdos” do Kinaxixe, antes da independência. Com apenas seis contos, o livro traz as histórias que giram em torno de personagens típicas dos musseques: negros, mestiços, assimilados, brancos e, também, de cabo-verdianos que migraram para o país, fugindo da seca das ilhas onde moravam. No conto que abre o livro, “A Força de Viver”, temos essas personagens estrangeiras, vivendo no Kinaxixe, tentando impor suas forças e brigando com várias outras personagens da história. O narrador, supostamente um menino relatando seu contato com esses novos moradores, acompanha de perto as dificuldades desse convívio. Sua relação com eles se estreita quando conhece Totonho, um menino que não gostava de brincadeiras e contava os horrores da seca de seus país. No mesmo conto, o autor repete o nome Gigi, personagem principal do nosso *corpus*, aparecendo aqui, ao invés de mestiço, um branco filho de portugueses que mora nos musseques e é amigo do narrador-personagem. Totonho desaparece por vários anos até que é visto na cidade na companhia de uma moça que também estava desaparecida. O narrador supõe que os dois haviam fugido juntos e que estavam casados. Todos no musseque condenaram a relação e, por isso, o moço cabo-verdiano termina a história preso por ter “sequestrado” a moça. Percebemos na história a relação de segregação consumada na sociedade em questão. Os negros, mestiços e assimilados do território, que foram subjugados e hierarquizados pelo colonialismo, fazem o mesmo com os cabo-verdianos.

Já no conto que dá nome ao livro, o velho Samuel João eleva o cesto de Katandu à cabeça, incomodado com aquele material de trabalho que lhe parecia velho e sem funcionalidade. Mesmo assim usava para seu comércio na rua. O ato de “regatear”, ou seja, pechinchar o valor das mercadorias, era uma ação comum no comércio de Luanda, mas, Samuel João havia aprendido nas escolas coloniais que aquela ação era para “pessoas sem maneiras” (SANTOS, 1986, p. 86). O narrador continua a descrição da personagem principal, apontando que “com a idade foi perdendo o respeito nessa norma de educação” (SANTOS, 1986, p. 86).

Escrito em 1985, portanto, dez anos depois da independência do território, o conto reflete o legado da educação colonial, impondo a cultura portuguesa às populações angolanas.

O autor angolano publicou também dois romances, *A Boneca de Quilengues*, de 1991, e *A Casa Velha das Margens*, de 1999. O primeiro, ambientado em Benguela do século XIX estende a narrativa até os primeiros anos da independência. Aqui é retratada a personagem principal, Boneca, nascida em 1925, uma mulher que vai envelhecendo no decorrer da narrativa histórica da época colonial enquanto a população do território angolano vê as alterações de uma camada social emergente. O romance de 1999 também se refere ao final do século XIX, estendendo-se após a independência. Dessa vez, a narrativa se passa em uma casa velha, na região de Huambo. Aqui temos a história do mestiço Emídio Mendonça e sua família após a volta dele de Portugal. Os “fantasmas” do passado o perseguem assim como a todos que moram à margem do rio Lucala. O jovem descobre, assim que chega à casa que sua mãe se enforcou dias após sua partida para Lisboa, em ato desesperador de desgosto por ele ter adquirido hábitos assimilados. O narrador repete diversas vezes que a escrita tinha seus riscos, em uma clara alusão à assimilação do jovem Mendonça. Além da mãe, o pai, português, foi morto misteriosamente. Ao tentar descobrir pistas sobre o assassinato do pai, ele discorre sobre a colonização e como ela ocupou o território angolano.

O livro de contos *Kinaxixe* foi primeiramente lançado em Angola, em 1965, pela *Casa dos Estudantes do Império*, em Lisboa. *Kinaxixe* ganha outras edições ao longo das décadas seguintes: no Brasil, em 1981, pela Editora Ática, pelo próprio autor com o título *Kinaxixe e Outras Prosas* (contendo as crônicas *Tempos de Munhungo* e *Outras Crônicas*), e comemorando 10 anos da *União dos Escritores Angolanos*, em 1985, em Angola, com o título, *Prosas*, com as mesmas inclusões feitas na versão brasileira. Nesta edição constam as datas que originalmente foram lançadas as obras: *Kinaxixe*, em 1965, em Lisboa; *Tempos de Munhungo*, em 1968, em Luanda pela N.O.S. Já as *Outras Crônicas*, foram lançadas separadamente, a primeira, “Núpcias Adiadas”, foi lançada em 1964, no número 3 da revista *Diálogo*, uma publicação do Cine Clube de Huambo. A segunda e a terceira, “No Rastro dos Bengalinhas” e “Na Terra dos Catumbes”, respectivamente, escritas em 1971, e 1972 não há registros de edições, sendo lançados nessa obra. A última, “Muzongue”, escrita em 1972, lançada nas crônicas de Ernesto Lara Filho, *Morte e Ressurreição*.

Nas duas versões às quais tivemos acesso, a brasileira de 1981, e a angolana, de 1985, foi possível notar que ambas têm o mesmo conteúdo, mas a versão brasileira conta com um glossário das palavras em quimbundo que o autor utiliza ao longo dos contos. A versão brasileira também tem a direção do amigo do autor, o brasileiro Fernando Mourão, o qual

conheceu na *Casa dos Estudantes do Império*, em Lisboa, na época que eram estudantes estrangeiros na capital portuguesa.

Os nove contos da obra são: “Kinaxixe”, “O Velho Pedro”, “Exames da 1ª. Classe”, “A Menina Vitória”, “Almas do Outro Mundo”, “Quarta-feira de Cinzas”, “A Mulher do Padeiro”, “Morte do Velho Noronha” e “Despertar”. Todos os textos são ambientados em Luanda em meados dos anos 1950 em maciça migração portuguesa ao território angolano.

Kinaxixe retrata o bairro real predominantemente de negros com o mesmo nome. A ligação entre o autor e essa obra é antiga; ele passou a infância e a adolescência neste bairro. Misturando elementos de língua portuguesa e do quimbundo, ele descreve a mescla e a convivência dos negros e brancos portugueses tanto na língua quanto nos costumes sociais.

Primeiro livro de contos do autor, foi escrito alguns anos após o início da guerra pela independência do território, ocorrido em fevereiro de 1961. Engajado na constituição de uma linguagem própria, o autor subverte a língua portuguesa usando o quimbundo.

A obra é supostamente autobiográfica, segundo o doutor em História da África pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Alberto Oliveira Pinto, refletindo o mundo colonial no qual estava inserido: “É dessa sociedade colonial anterior ao discurso independentista do pós-guerra que a criança, e, anos mais tarde, o adolescente Arnaldo Santos se tornam testemunhas, assim como desconstrutores da retórica que visava legitimá-la.” (PINTO, 2012, p. 19).

Portanto, a criança e adolescente Arnaldo Santos já se preocupava em lutar contra o colonialismo português, expondo as diferenças sociais criadas pela conjuntura segregacionista e impositiva. Ao expor o microcosmo do musseque Kinaxixe, o autor nos faz refletir sobre o processo de assimilação que as populações do território angolano foram submetidas: a hierarquização e o controle da grande massa populacional como consequência de mais de 300 anos da entrada do português naquela região.

No próximo capítulo vamos analisar o livro *Kinaxixe* e as consequências desse processo de assimilação na vida social das populações, como na educação, no trabalho, nas relações pessoais e até no imaginário das crianças dos musseques.

Capítulo 3

Analisar para entender o processo assimilacionista na obra *Kinaxixe*

Após a contextualização do momento histórico que implicou no processo de assimilação estudado no primeiro capítulo e a entrada do português no território angolano estudado no segundo capítulo, vamos abordar o livro *Kinaxixe*, utilizando os referidos estudos para analisar os contos de forma temática.

Para isso, vamos restringir as análises do material escolhido à sua versão original, de 1965. Nela, encontramos a coletânea de contos *Kinaxixe* contendo nove histórias breves. A decisão de restrição surgiu devido ao contexto em comum a todas as narrativas que é a abordagem do processo assimilacionista português no território angolano dos anos de 1950 e 1960. Vamos utilizá-lo em nossas análises literárias para contextualizar os nove contos: “Kinaxixe”, “O Velho Pedro”, “Exames da 1ª. Classe”, “A Menina Vitória”, “Almas do Outro Mundo”, “Quarta-feira de Cinzas”, “A Mulher do Padeiro”, “Morte do Velho Noronha” e “Despertar”.

No capítulo 2, analisamos a maciça entrada do branco português no território angolano devido ao incentivo dado no governo Salazar, criando, segundo Mourão, uma ocupação “social” (1997). Com isso, muitos brancos portugueses que moravam nos bairros mais ricos da cidade perderam seus postos de trabalho e casas, resultando, então, na mudança de muitos para os musseques. Esse fato gerou uma grande tensão entre eles e os antigos moradores, incluindo aí brancos, negros e mestiços. Santos explora essa tensão, colocando-os, ficcionalmente, frente a frente explorando a intolerância do colonialismo em relação às culturas das populações angolanas.

Os primeiros contos que iremos agrupar na seção 3.1 serão “Exames de 1ª. Classe”, “A Menina Vitória” e “Despertar”. Para isso, abordaremos o sistema educacional durante o período colonial e as personagens que fizeram parte do universo escolar ficcional dos contos de Arnaldo Santos, principalmente o menino Gigi.

Na seção 3.2, agruparemos “O Velho Pedro” e “A Menina Vitória” para analisarmos a figura do professor no contexto assimilacionista. Aqui, repetiremos o segundo conto, analisado na primeira parte, mas, dessa vez, daremos ênfase à figura de professor como repressor em “A Menina Vitória”, representando a colonização. Já em o “O Velho Pedro”, temos o professor como amigo, divergindo daquela figura subjugadora colonialista.

Na terceira parte daremos ênfase à mudança do espaço durante o período colonial e a descrição das brincadeiras dos meninos dos musseques em “Kinaxixe” e “Almas do Outro Mundo”.

Na última parte nos contos “A Mulher do Padeiro”, “Quarta-feira de Cinzas” e “Morte do Velho Noronha”, fica claro o processo assimilacionista gerando a tensão entre brancos, negros e mestiços que compõem o universo dos musseques em Angola.

3.1 “Exames de 1ª. Classe”, “A Menina Vitória” e “Despertar”: o sistema educacional colonialista e o processo da assimilação na vida escolar do menino Gigi

Nos contos “Exames de 1ª. Classe”, “A Menina Vitória” e “Despertar” podemos perceber que a presença da escolarização colonial é um aspecto relevante ao longo da vida do menino Gigi, personagem principal. Aqui, lembramos Candido que chama atenção para a importância do *contexto* na análise literária, como “fato da própria construção artística, estudado no nível explicativo” (CANDIDO, 2010, p. 16). Portanto, abordaremos o *sistema educacional* em Angola durante o período de colonização como forma de contextualizar as narrativas e dar uma maior relevância às nossas conclusões de uma maneira mais “assertiva” e menos “ilustrativa”, nos termos de Candido.

Até o século XIX, a educação estava basicamente no controle dos padres católicos que estavam nos territórios angolanos divulgando o cristianismo e também a língua portuguesa. Após esse período, especialmente após a *Conferência de Berlim*, Portugal foi pressionado a criar projetos para a ocupação efetiva dos territórios que lhe coube no continente africano. Segundo a professora Ermelinda Liberato, doutora em estudos africanos pela Universidade Agostinho Neto, de Luanda, no seu trabalho *Avanços e retrocessos da educação em Angola*, além dos aspectos econômicos, após esse período, o governo sentiu a necessidade de atrair colonos portugueses para a colônia e, por isso, desenvolver um sistema de ensino naquele território. Assim, ainda relata a professora, em 1845, por meio do decreto de 14 de agosto, o ministro do Estado Ultramarino, Joaquim Falcão, cria a *Escola Principal de Instrução Primária* e constitui o *Conselho Inspetor de Instrução Pública*. Mas, essas medidas não foram suficientes para atrair os colonos e crianças para as escolas. Só em 1865 o Ministro dos Negócios Estrangeiros, Sá de Bandeira, determinou que “os filhos dos régulos, sobas e outros potentados indígenas deveriam ser educados em Luanda, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas, a expensas do Estado” (LIBERATO, 2014, p. 1006).

Como abordamos no primeiro capítulo, os estudos científicistas europeus do século XIX categorizaram os negros africanos como “inferiores” e os apontaram-nos como “incapazes” de se desenvolverem por si próprios. Com isso, Liberato salienta que, em 1899, um estudioso dos assuntos de educação e religião, Antônio Enes, escreve um relatório pejorativo e racista sobre as populações do território angolano, dizendo que os negros daquele território deveriam estar sob a tutela dos portugueses, como fica claro nesta passagem: “Os negros são vadios, ociosos e ignorantes e irresponsáveis. A instrução seria meio essencial de aperfeiçoamento dessas gentes.” (LIBERATO, 2014, p. 1007).

No século XIX, vale lembrar que, como incluso no *Estatuto do Indigenato*, de 1926, a instrução limitava-se, segundo o estatuto, a “falar, ler e escrever o português, as quatro operações aritméticas e o conhecimento da moeda corrente de Angola” (ESTATUTO DO INDIGENATO, 1926). Prevalecia também a instrução técnica e profissional, e não a literária e humanística. Liberato elabora uma reflexão sobre as diferenças entre a educação dos meninos e meninas: para os primeiros, o ensino era voltado para o grau primário elementar, tanto na instrução literária quanto na das artes e ofícios. Era ensinado também um pouco de educação moral e cultura física. Já para as meninas, além dos mesmos ensinamentos dos meninos, incluía o ensino de costura e trabalhos domésticos e de “quaisquer profissões compatíveis com o seu sexo” (LIBERATO, 2014, p. 1008).

Os ministros Norton de Matos e Armindo Monteiro acentuaram os discursos hierarquizantes da *Conferência de Berlim* e justificavam a presença dos portugueses em território angolano como “missão civilizatória” e de “tratar e cuidar do negro” (LIBERATO, 2014, p. 1008). Assim, o branco já estava assumidamente educado nos moldes escolares europeus e aptos a civilizar as populações do território angolano. Acirra-se aqui, então, a oposição entre os portugueses, supostamente civilizados, e as populações do território angolano, supostamente não civilizadas através de políticas como o *Estatuto do Indigenato* (1926) e o *Acto Colonial* (1930). Entre estas duas categorias, como vimos, estava o *assimilado*, que através do processo de *assimilação*, assumia para si a cultura, a língua e a educação portuguesa. Desta maneira, este processo o deixava em zona intermediária entre o negro, não civilizado, e o branco, civilizado. Mesmo assim, a condição social do assimilado era inferior à dos brancos. A professora angolana salienta ainda que as condições dos negros e mestiços “consistiam na eficaz barreira linguística e cultural à ascensão social da maioria da população negra, incluindo a mestiça, já que os brancos eram automaticamente considerados ‘civilizados’” (LIBERATO, 2014, 1009).

Corroborando as políticas ditatoriais portuguesas, a política educacional também seguia um rígido padrão de controle das populações “indígenas”, impedindo assim o desenvolvimento de uma massa crítica que poderia contestar a forma de colonização vigente. Segundo Liberato, nos primeiros anos do Estado Novo, nos anos de 1930, a escolaridade obrigatória foi fixada primeiro em quatro anos e, pouco depois, em três anos, sendo que, aqueles que reprovassem mais de três vezes seriam obrigados a abandonar a escola.

Ainda, havia a distinção entre a “educação oficial” para os filhos dos colonos e a dos “indígenas”. A primeira, seguia as bases da política educativa na metrópole, enquanto a segunda, ficava claramente destinada ao antigo modelo das missões católicas. Para reforçar essa tese, no próprio *Acto Colonial*, no artigo 24, encontramos a liberação do ensino para os católicos: “[...] as missões católicas portuguesas do ultramar, instrumentos de civilização e influência nacional, [...] terão possibilidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado como instituição de ensino” (MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS, 1930, Art. 24).

Já a partir dos anos de 1950, com a entrada de Portugal na Organização das Nações Unidas e a pressão internacional contra a colonização, foi abolido o *Estatuto do Indigenato*, sendo supostamente suprimida a diferença entre colonos e “indígenas”. Assim, viu-se um modesto desenvolvimento da rede primária nos centros e em certas áreas rurais com o programa *Levar a Escola à Senzala: Plano de Ensino Primário rural em Angola 1961-1962*, de autoria do secretário da educação, Amadeu Castilho Soares.

O ensino primário é constituído por quatro classes precedidas de uma classe preparatória e formando um só ciclo, terminando com a aprovação do exame da quarta classe. A classe preparatória visa a prática do uso oral corrente da língua nacional e atividades preparatórias da receptividade para o ensino escolarizado. (AGÊNCIA REGULADORA, 1966, apud LIBERATO, 2014).

O número de alunos que frequentavam o ensino primário nos anos 1950 não ultrapassava os 5% de todas as crianças entre 5 e 14 anos. A grande maioria das crianças negras entre essas idades era considerada analfabeta, porque não estava dentro das escolas coloniais. Ainda, segundo a professora, o conteúdo estudado dirigia-se à realidade portuguesa, ou seja, sua história, geografia, fauna e flora em detrimento das realidades locais.

O ensino secundário, também chamado de Ensino Liceal e Técnico, era composto em cinco anos, separados em duas etapas: a primeira, o 1º Ciclo com dois anos e o curso geral com três anos. Este modelo segue o português, instituído em 1948 em Portugal.

Liberato enfatiza ainda que foi criado nessa época o “magistério primário” para a formação de professores, monitores e regentes escolares e, em 1965, todos os distritos

contavam com o curso de formação para monitores frequentado por 2.413 alunos. No entanto, os cursos de “qualidade” ainda eram oferecidos apenas nas metrópoles portuguesas.

Podemos perceber que o discurso cientificista do século XIX, assim como a Igreja e, mais tarde, a política salazarista, influíram decisivamente na educação das populações do território angolano. Com isso, acirrou-se mais ainda a diferença entre os colonos e os colonizados, criando um vasto contingente de pessoas que aprendia somente o necessário para servir e entender as ordens daqueles. Apenas uma pequena parte da população que tinha condições de estudar além dos Liceus, ia para a metrópole ou a outra capital europeia. Luandino Vieira, Viriato da Cruz, Arnaldo Santos, entre outros, estavam entre os jovens que tiveram condições financeiras de estudar fora do país, com isso entraram em contato com outros jovens de outros países criando um senso crítico a respeito da conjuntura política dos seus próprios países.

Depois da reflexão sobre o contexto histórico assimilacionista no sistema educacional no território angolano, iniciamos as referências aos contos de *Kinaxixe*. Nos três títulos escolhidos para analisarmos como o processo assimilacionista influenciava a vida escolar das populações do território angolano, temos o menino Gigi, um *mestiço* de aproximadamente seis anos de idade, que será comum aos três textos dessa parte do trabalho.

No primeiro conto, “Exames de 1ª. Classe”, chega o dia de prestar o exame para ir à 2ª. classe e Gigi vê sua rotina matinal completamente mudada pelo evento. A mãe, D. Angelina proíbe as “pequenas liberdades matinais” e dá ordens às criadas para não dar um banho “à moda de gatos” no filho. O menino tem suas roupas esticadas, limpíssimas e ganha até sapatos novos. Ao chegar à escola, Gigi sente a pressão da ocasião no rosto do seu amigo Arlindo, um “caxitense”, que a professora “embirrava” na sala de aula. Até o contínuo João, que os levava até a sala e mantinha ordem na escola, estava diferente: “tinha adquirido arrogância e recomendava continuamente silêncio, embora sem necessidade” (SANTOS, 1981, p. 29). Na prova, Gigi fica perdido com as perguntas dos aplicadores e procura resposta nos olhos dos amigos, que estavam tão inquietos e interrogativos quanto ele. Finalmente são liberados, e horas depois saem os resultados. O menino Gigi passa, mas não o seu melhor amigo, o Arlindo. Os dois entreolharam-se com medo porque sabiam que iam se separar. Tentavam voltar à normalidade com as brincadeiras, mas sabiam que nada seria como antes. Ao ouvir o amigo Gigi cantar, Arlindo cai no choro.

Estruturalmente, lembramos as palavras de Edgar Allan Poe, que diz que o conto necessita ter a extensão para ser digerido em uma *assentada*. No conto em questão, temos apenas seis páginas, sendo as quatro primeiras o *início*, a *preparação* do evento, a *ação*

principal e as duas últimas, as *consequências* do mesmo. É possível, dessa maneira, “digeri-lo” em uma única *assentada*. Mais do que a simples brevidade do conto, como estudamos, o tamanho da narrativa é o mais importante elemento a ser analisado. Nesse primeiro conto de Santos, a ação se passa em um único dia, concentrando todos os eventos em uma única manhã até aproximadamente a hora do almoço, quando saem os resultados dos exames. Ao concentrá-lo em um único dia, o autor condensa os acontecimentos de uma maneira milimetricamente estruturada para conter apenas o necessário para a compreensão do fato principal e atingir o ápice, ao final da trama. Como dito por Quiroga, o conto evita as “gorduras” concentrando-se nas partes principais. Arnaldo Santos não nos dá informações extras sobre a família, a relação do menino com seus amigos, muito menos como funciona o sistema educacional angolano. Ele concentra apenas nos fatos que causam a tensão do exame como fator principal para apontar as diferenças entre os negros, mestiços, brancos e assimilados.

A primeira oração já nos leva à manhã do dia do exame que Gigi será submetido: “Naquela manhã caiu sobre o Gigi, ainda mal desperto, a excitação de toda a casa.” (SANTOS, 1981, p. 26). O referido exame modifica toda a rotina da casa e do menino que perde todas as suas pequenas “liberdades”. “Ao Gigi, nesse dia, cortaram-lhe todas as pequeninas liberdades matinais. D. Angelina não queria naquele dia lavagens à moda dos gatos. Arrancaram-no da cama, e dentro de uma selha deram-lhe tanta safadela [...]” (SANTOS, 1981, p. 26). Na preparação para o *evento principal*, o narrador descreve a conversa da mãe, D. Angelina, com o menino, enfatizando o quão importante é passar no exame:

[...] enquanto o penteava, falou-lhe longa e carinhosamente em meninos bonitos, que passam nos exames, que estudam muito e que se tornavam pessoas ricas e consideradas. [...] D. Angelina tentou acalmá-lo e deu-lhe um quiombo, um beijinho, fez-lhe o Sinal da Cruz e mandou-o embora sem mais nada. (SANTOS, 1981, p. 26-27)

Aqui o narrador deixa clara a posição da mãe com relação ao exame. Para ela, a aprovação garantirá ao menino um lugar na sociedade assimilada. Ademais, esse lugar o fará uma pessoa rica e considerada. Esses são adjetivos relacionados aos brancos e assimilados na sociedade à qual pertencem e ela quer o mesmo para o seu filho. Por isso, a aprovação é essencial para continuar na escola e estar de acordo com um modo de vida que tanto almeja conseguir. Dessa maneira, ela faz tudo parecer de extrema importância para que o menino se dê conta da seriedade do exame e comporte-se de acordo com esse imaginário colonial. É possível ainda afirmar que a prova, como iremos analisar mais adiante, é um meio eficaz de controle da população, fazendo com que a cisão entre os brancos e assimilados de um lado, e os negros, mestiços e “indígenas” do outro, ficasse ainda mais acentuada.

Segue a *preparação* com a corrida de carro para a escola ao lado do pai e logo em seguida sua chegada à escola e o espanto com a seriedade com que todos tratavam o evento: “[...] verificou ao chegar à Escola 8, pelo aspecto sério e compenetrado dos colegas de aula, que também a eles lhe fora dado conhecimento da gravidade da ocasião” (SANTOS, 1981, p. 27)

No *evento principal* temos o menino Gigi e seu melhor amigo Arlindo na prova:

Desde a chamada para a sala até a entrada, Gigi sente medo e vê nos olhos do amigo o mesmo sentimento: O contínuo João surgiu naquele momento e começou a gritar que se reunissem em frente da sala 2, a fim de esperarem pela chamada. Gigi, olhou-o com espanto porque não lhe parecia o João dos outros dias, [...]. Entraram por fim para uma sala diferente. Esperavam-nos dois professores desconhecidos que, diziam, pertenciam à Escola Emilio Monteverde. Gigi olhou-os com antipatia e temor, porque começaram logo por desrespeitar a ordem antiga na colocação dos alunos. (SANTOS, 1981, p. 28-29)

Ainda nesta parte do conto temos uma digressão do narrador que descreve um evento que deixou Gigi com saudades: à espera da prova, sentado numa carteira perto da janela, o menino lembra as aulas da D. Ruth, “livres, nas quais só era exigida presença” (SANTOS, 1981, p. 29). Logo em seguida, o conto apresenta uma interrupção, que é explicitada por marcas textuais formais. Após este recurso, iniciam-se as *consequências* do conto: o júri deixa a escola e lista os resultados do exame. Aflitos, os meninos correm para saber os resultados. O contínuo João os ajuda a ver a lista. Primeiro, dá o resultado da sua aprovação para o menino Gigi, e logo em seguida, dá a sentença ao amigo Arlindo, “– Tu, não.” (SANTOS, 1981, p. 31). Muito além da sentença de aprovado ou não, o desfecho vem com o sentimento de afastamento do menino Arlindo com relação ao aprovado Gigi:

Lentamente, foi retomando a sua animação anterior e começou a dissipar-se nele a angústia do amigo. Momentos depois, tentava inocentemente comunicar-lhe a sua alegria, simulando as brincadeiras antigas, cantando. O Arlindo olhava-o morto, seguia-o docilmente e, ao ouvi-lo cantar, sorriu com timidez antes de começar a chorar. (SANTOS, 1981, p. 31)

Desde a *preparação*, passando pelo *evento principal*, percebemos a distância social entre os meninos Gigi e Arlindo. No intervalo, lembra o narrador as memórias do menino: “Muito pobre, andava sempre com a bata rota, e a D. Ruth ainda por cima teimava que ele tinha mais piolhos do que os outros. Nos intervalos das aulas, enquanto o Gigi lanchava, olhava-o como hipnotizado e não podia esconder a fome.” (SANTOS, 1981, p. 27). O ápice aqui é justamente a distância social entre os meninos que, com certeza, irão se separar depois do resultado do exame. A cena sincopada, direta e objetiva mostra ao leitor, refratando o efeito de “knock out”, como nos lembra Cortázar, aquilo que o menino já sabe: o destino e a distância

que terá do melhor amigo que o amparava no intervalo, dividindo sua merenda, e as brincadeiras.

Ainda, formalmente, podemos ver a escolha do narrador onisciente neutro como essencial à narrativa. Aqui, ele tudo sabe, porém não interfere na história e deixa as decisões e todos os comentários para os próprios personagens, com o uso do discurso direto. O uso desse estilo, no texto em questão, oferece um parecer mais aprofundado dos costumes sociais impostos pelo processo de assimilação nas populações do território angolano. Como vamos analisar nos excertos abaixo, as personagens fazem clara distinção entre a vida do asfalto e a dos musseques ao expressarem o que pensam e, como consequência, consolidam a hierarquização social entre brancos, mestiços, assimilados e “indígenas”.

No início, o narrador tem a função de descrever a manhã que irá mudar a vida do menino Gigi. Ele relata com certas minúcias os preparativos para o menino ir ao exame até a chegada do menino à escola. Porém, não sabemos muito sobre esse menino nem sobre sua família, a não ser os nomes e que eles têm criadas que ajudam nos preparativos para o menino ir à escola. Ou seja, ele não opina, apenas relata. Interessante o recurso, já que nos dá a chance de imaginar a casa, os empregados e até como as coisas funcionam dentro de um lar angolano.

Na chegada à escola, o narrador volta-se ao amigo do menino que terá um papel essencial ao final da narrativa. “O Gigi viu Arlindo entre os amigos e acenou-lhe desanimadamente. O Arlindo era seu amigo predileto, um caxitense tímido, e com o qual a professora embirrava.” (SANTOS, 1981, p. 27). Apesar de voltar o olhar para o menino, também não descreve com muitos detalhes o personagem em si.

Percebemos que muito além das descrições físicas ou características de personalidade, o narrador centra-se nos acontecimentos que levam o menino ao exame, e como isso refletirá na sua vida e de seu melhor amigo. Ele deixa os comentários e falas para os personagens que comentam e até mostram seus sentimentos. Por meio do discurso direto, por exemplo, a mãe, no início da narrativa, enquanto o menino tomava banho, solta: “– Estes meninos da terra...”. Nesta única incursão da mãe, percebemos a visão racista de D. Angelina, referindo-se supostamente aos meninos do musseque, que na sua gênese, significa “terra vermelha”, densa, que mancha a pele e é difícil de sair do corpo. A mãe até encorajava as criadas a esfregar o menino que, segundo o narrador, fica com medo que o “esfolassem”. Sentimos também a distinção que a mãe quer fazer entre seu filho e os meninos que moram e frequentam os bairros pobres de Luanda, através da própria narração.

Na mesma reação racista e segregacionista, o discurso direto é novamente empregado para dar voz à professora D. Ruth, que ao falar dos meninos dos musseques, refere-se: “Uma

raça atravessada! Não estou disposta a aturar isto...” (SANTOS, 1981, p. 28). Explica o narrador logo após o discurso da professora, que os meninos “eram, na grande maioria mulatos e pretos, mal trajados e andarilhos, que vinham das fugidas às barrocas do Bungo [...]” (SANTOS, 1981, p. 28).

Além de flagrar reações preconceituosas, o discurso direto dá também o veredicto, no ápice do conto: O contínuo João conta aos meninos quem passou e quem não. Para Gigi, sentencia, “Aprovadoé...”; já para Arlindo, “– Tu, não.” (SANTOS, 1981, p. 31).

Nestes exemplos de discurso direto percebemos a isenção de valores por parte do narrador. Ele não julga, não aponta erros ou defeitos dos personagens, nem mesmo dá o veredicto. Sentimos ainda, uma marca bem clara da diferença entre a fala do narrador e o discurso direto dos personagens.

O narrador apresenta a vida apartada dos meninos Gigi e Arlindo por meio do processo de assimilação impetrado pela instituição de ensino colonial a que os dois estão ligados. Esse mesmo lugar, que é o “lugar social” dos dois amigos, também, representou após o exame, um lugar de cisão na relação afetiva dos dois. A escola, que é um local oficial, trabalha a favor do governo e, por isso, segrega os dois mundos: o branco e o *assimilado* de um lado, e o *mestiço* e o negro dos musseques do outro. O exame, com isso, exclui os repetentes e os repele da escola, como discutimos no início deste capítulo. Já os aprovados, continuam os estudos até a quarta série e depois podem ir ao Liceu.

O sistema educacional também expõe falhas. Como o narrador nos expõe na página 29, um pouco antes das *consequências*, “Às vezes a professora procurava dar certa seriedade à lição e, com ar carrancudo, ia indagando [...]. Acabava por desistir, furiosa, ao verificar o fracasso do método. “Não estou para aturar rufiagem...!” (SANTOS, 1981, p. 29). Ainda, sem conquistar os alunos tentava cantar a tabuada, mas em vão, “uma lengalenga cantada, que era a tabuada de somar, e que eles retomavam ruidosamente, mas pelo gosto musical e necessidade de se expandirem. Eles, então, aproveitavam a oportunidade e na confusão cantarolava variações: lálálá lá lólólo ló...” (SANTOS, 1981, p. 29). Percebe-se aqui o distanciamento criado pelo sistema educacional português: os meninos não se atraem pelos ensinamentos da professora branca e ela perde o controle com as brincadeiras dos meninos mestiços e negros. Como resultado da falta de interesse dos alunos na sala de aula, a professora deixava-os livres, como indica o narrador nesta passagem: “Gigi subitamente sentiu saudades das aulas da D. Ruth, livres, nas quais só era exigida presença. Algumas vezes ela iniciava outra atividade [...]” (SANTOS, 1981, p. 29).

Além das falhas, o racismo é muito presente e, dito com todas as letras, por meio da professora, que grita aos meninos negros e mestiços dos musseques: “Uma raça atravessada!” (SANTOS, 1981, p. 28). Muito além do racismo em palavras, agressões físicas também eram comuns, como nos conta o narrador, na mesma página, que a professora após agredi-los verbalmente, também batia nos meninos.

Estes últimos exemplos mostram a violência como arma subjugadora. Pela idade dos meninos, talvez eles não sentissem o processo assimilacionista como uma repressão e forma de controle. Mas sabiam que o lugar que lhes pertencia não era o mesmo dos meninos brancos, ou *assimilados*, como o caso do menino Gigi. Uma violência, desta vez sutil, aparta os amigos por serem negros dos *musseques* e brancos ou assimilados do *asfalto*.

A família de Gigi tem um peso fundamental neste processo assimilacionista pelo qual passa o pequeno. A mãe, mestiça, não tem afinidades com os negros e mestiços dos musseques. O pai, supostamente branco, não aparece efetivamente neste primeiro conto, mas vamos perceber mais adiante que apreende e controla até a dicção do menino para não que não se assemelhe aos meninos dos musseques. Não temos uma descrição minuciosa da mãe, mas sua personalidade está marcada desde o primeiro parágrafo, “D. Angelina, sempre muito energética, redemoinhava entre os criados, despedindo ordens rápidas e contraordens imediatas e, pelo meio, alguns bofetões que a criadagem recebia espantada [...]” (SANTOS, 1981, p. 26). Nota-se a posição de comando e o uso da violência por parte da matriarca da família que controla a todos na casa com pulso firme e agressões físicas. O pai aparece apenas levando o menino à escola de carro. O veículo, como em outras narrativas que veremos mais à frente, representa uma posição social elevada em relação às populações em geral. O que faz do menino socialmente distante dos seus companheiros de escola, que moram nos musseques.

Como supostamente uma continuação, temos o próximo conto, “A Menina Vitória”. Passados dois anos do exame de 1ª. Classe, o menino Gigi é promovido mais duas vezes e muda de colégio.

Nesse conto, temos o menino Gigi na transição da Escola 8 para a Pucha Beatas. Apesar do filho estranhar o novo colégio, a mãe, D. Angelina, ficou envaidecida em ver o menino em um colégio daquele porte e foi logo contando às vizinhas, “Aqueles meninos muito arranjadinhos, levados pelas mãos dos criados, e alguns até de carro! Que diferença!” (SANTOS, 1981, p. 32).

A mãe, mestiça, casada com um português, tinha sua cor de pele “esquecida” por todos devido ao seu *status* social: “Embora D. Angelina fosse *mulata*, mas enfim...” (SANTOS, 1981, p. 32, grifo nosso). Aqui temos mais um dado sobre a mãe do menino Gigi: assim como ele, a

mãe também é *mestiça*, mas, sente, de uma maneira menos intensa, a resistência social em relação a sua cor de pele.

O menino chega ao novo colégio já na 3ª. classe e, logo após o primeiro exame, começa a sofrer com a desconfiança da professora: ela o manda sentar no fundo da sala, junto a outro desafeto seu, o Matoso. Esse, a professora chamava de *cafuzo* por ser muito *escuro*; o narrador explica que ele era mudo em sala de aula e a professora comparava o mau comportamento dos outros a ele, “pareces o Matoso a falar”, “cheiras a Matoso”, “Sujas a bata como o Matoso” (SANTOS, 1981, p. 33). Quanto mais comentários a professora soltava, mais o menino grudava-se a carteira, percebia Gigi. A situação piorou quando o menino respondeu a uma pergunta da professora em quimbundo, crescendo ainda mais o “azedume da menina Vitória”. Enquanto isso, Gigi se afastava dos meninos do Kinaxixe para não chamar atenção da professora e também não ser rechaçado como o Matoso. Além de se afastar dos amigos, Gigi tentava imitar passivamente a prosa da professora nas redações, deixando de lado suas próprias histórias. Porém, por um erro de pronome em uma redação, cai sobre ele a ira da professora, humilhando-o, culminando na palmatória. Ele quase não sente a agressão física comparado ao forte sentimento de humilhação perante aos amigos. Ao fim, seus olhos, “raiados de sangue”, eram iguais aos do Matoso.

O adjetivo pejorativo “mulato” (que vem da palavra *mula* em português e espanhol) usado por Arnaldo Santos de forma irônica e contestatória será trocado aqui em nossa análise pelo termo *mestiço*, que, pela sua gênese, significa pessoas descendentes de duas ou mais raças diferentes e que possuam características das mesmas. A principal conjuntura social que provém o termo *mestiço*, em nosso estudo, foi o colonialismo. Enquanto o primeiro, pejorativo, estava ligado ao comércio atlântico de escravizados, o segundo, indica a mistura fenotípica e cultural nesta conjuntura histórica, que foi a entrada do europeu branco em territórios negros africanos, porém, não menos racista. Segundo o português, doutor em estudos culturais, José Carlos Venâncio, em seu trabalho *A Problemática Social dos Mestiços em África*, de 1999, este termo tem como conceito que “define agrupamentos sociais, cuja coesão é fundamentalmente devida a critérios de honra e *prestígio*, i.e., critérios de ordem social e cultural” (VENÂNCIO, 1999, p. 152, grifo nosso). Diferentemente do conceito de *elite*, explica Venâncio, o de *status* (prestígio) abarca elementos que *não* pertencem ao topo da *hierarquia social*. Apesar da diferença, ainda explica o professor, isto não quer dizer que não possam ser facilmente guindados para esse topo com a ajuda dos que, sendo do seu *status*, ocupam aí posições relevantes. No caso angolano, a identificação simbólica deste grupo passou e passa, entre

outros ritos, pelo uso da língua portuguesa. Aqui temos o termo social tendencialmente voltado para o lado europeu, branco e “civilizado”.

Cabaço explica em seu *Violência atmosférica e violência subjectiva*, de 2011, que nas duas primeiras décadas do século XX, a ação do governo colonial concentrou-se na eliminação dos chamados “filhos da terra” ou “brancos da terra”, a pequena burguesia racial ou culturalmente mestiça que se criara na fase do colonialismo mercantil e escravista e que, na virada do século, ocupava posições do segundo escalão nas empresas e tinha um certo poder simbólico nas sociedades. Já com a lei provençal de 1917, como estudamos no primeiro capítulo, todos os cidadãos *não brancos* eram obrigados a tirar o alvará do *assimilado*, incluindo essa categoria de mestiços, provando que não viviam segundo os costumes culturais tradicionais, mas segundo os princípios e valores da cultura portuguesa.

Ainda, para exemplificar as diferenças entre brancos, negros e mestiços, trazemos novamente Cabaço, que lembra sua própria vivência em Moçambique, onde os mestiços e negros nunca faziam parte do convívio muito próximo de sua família.

Minha infância decorreu no interior da colônia, numa pequena povoação onde os únicos brancos éramos meus pais e eu. Cercados de centenas de seres humanos, aprendi que vivíamos isolados. Nenhuma dessas centenas de pessoas, nem mesmo o enfermeiro mestiço ou o cantineiro indiano, alguma vez entrou na casa dos meus pais como visita. Habituei-me à ideia de que só os raros brancos de passagem ficavam alojados na nossa casa: a hospitalidade era oferecida sem qualquer hesitação. (CABAÇO, 2011, p. 214)

Portanto, percebemos que, como descrito por Venâncio e Cabaço, o mestiço estava nesta intersecção da sociedade colonial, perdendo suas referências culturais em detrimento da cultura colonial portuguesa. Em “A Menina Vitória”, que iremos analisar mais detalhadamente a partir de agora, e também na análise da professora Vitória em 3.2, notamos esse *não lugar* do menino Gigi e da professora dentro do sistema educacional, na sociedade colonial.

O conto “A Menina Vitória” está estruturado da mesma maneira que o “Exames de 1ª. Classe”: há seis páginas, com predominância do discurso indireto e do narrador em terceira pessoa, onisciente neutro. O discurso direto aparece aqui, da mesma maneira que no anterior, o narrador dá voz aos personagens que julgam e condenam os negros e mestiços dos musseques. Não temos a divisão explícita que havia no outro conto, separando o *início*, a *preparação do evento*, a *ação principal* e as *consequências* do mesmo. A história é corrida e sem separações.

No início, o narrador relata a dificuldade dos pais para mantê-lo em uma escola particular por causa dos custos mais elevados que o colégio anterior. “[...], embora com sacrifício, porque o colégio era caro, a transferência teve que se fazer” (SANTOS, 1981, p. 32). Com certo ar de ironia, no primeiro parágrafo, o narrador dispara a desculpa dos pais para

mudar o menino de colégio: “Transferiram-no no meio do ano letivo para o colégio Pucha Beatas, por causa dos piolhos da Escola 8 e da prosódia, em que os professores o achavam muito fraco.” (SANTOS, 1981, p. 32). Logo no segundo parágrafo, já entendemos o porquê da transferência do menino para o outro colégio. Em uma conversa com os amigos, o pai, o Sr. Silvio Marques, concordava que o menino, embora de mãe “mulata”, “poderia se considerar branco” (SANTOS, 1981, p. 32). Aqui, o pai lamenta que a pronúncia do menino se “estragava” por causas dos erros que o menino produzia ao falar o português. Ainda, os amigos dos musseques seriam os responsáveis por tal “desvio”: “[...] lamentando que a pronúncia do garoto se estragava, que era preciso afastá-lo da companhia dos criados e dos colegas dos musseques” (SANTOS, 1981, p. 32). Percebemos aqui a diferença de tratamento pela cor de pele. O pai branco não se importava, ele mesmo, em falar errado o português, nem trocar as letras na hora de pronunciá-las. Mas, o filho, mestiço, tinha que falar corretamente, para ser o seu “secretário” ou conseguir um emprego que lhe trouxesse um conforto maior. Mesmo que ironicamente, o narrador não comenta ou faz julgamentos morais com relação aos dois. Ele apenas destaca os fatos e pela conversa do pai percebemos a significação de ser um mestiço ou um negro na sociedade colonial dos anos 1950, em Angola: eles tinham que ser exemplares ao falar, escrever e se comportar como um branco colono. Enquanto o branco, não precisava esforçar-se para ser reconhecido socialmente como um indivíduo social aceito.

Com as diferenças marcantes opondo brancos aos negros e mestiços, podemos notar as mesmas diferenças nos espaços escolares. Em “Exames de 1ª. Classe” o menino estava na Escola 8, notadamente, pela fala do narrador, uma escola colonial, para negros e mestiços. Já em “A Menina Vitória”, pela oposição à primeira, havia meninos que não moram nos musseques e podem ir para a escola pela “mão de criados” e até “de carros”, como o caso do menino Gigi. No discurso direto, temos a mãe do Gigi que relata os alunos que frequentam a Escola Pucha Beatas, “Aqueles meninos muito arranjadinhos...! Que diferença!” (SANTOS, 1981, p. 32). Ou ainda em “Exames de 1ª. Classe”, o pai disse que teve que o “sacrificar e queixou-se dos colegas do filho, a quem atribuía a culpa, sobretudo os do Bairro Operário” (SANTOS, 1981, p. 28) Aqui, o pai reclamava dos alunos que frequentavam a Escola 8, como os meninos de bairros mais pobres, sobretudo do Bairro Operário, e culpava-os pelas “más companhias” que seriam para o menino Gigi. Em contrapartida, no colégio frequentado por maioria de brancos, filhos de colonos, seria uma maneira de mantê-lo sob controle. “A mãe não compreendia aquelas súbitas irrupções de revolta, ‘mas o colégio leva-o à ordem’ – confiava.” (SANTOS, 1981, 36).

Diferentemente da Escola 8, em que os meninos estavam “cheios de piolhos” e a “prosódia era fraca”, o colégio Pucha Beatas representava, na visão dos pais do menino, a ordem e disciplina por ser conhecido como colégio de brancos. Como ficou claro na passagem do parágrafo acima, a mãe tinha plena convicção de que o novo colégio seria bom para a disciplina do filho e que aquilo garantiria seu futuro. Percebe-se aqui o valor dado ao ensino português, considerado rígido e moralmente melhor pelos pais do menino e, conseqüentemente, por todos que os cercam.

Logo em seguida, a preparação do evento acontece com a chegada do menino Gigi à aula e a *ação principal e as conseqüências* acontecem dentro da aula da professora Vitória. De início, percebemos o estranhamento do menino quanto às aulas da nova professora. A menina Vitória era uma professora mestiça que havia tirado o curso de professora na metrópole. Com ironia, o narrador a descreve como “uma mulatinha fresca e muito empoadada” (SANTOS, 1981, p. 33). Pela descrição das aulas, percebemos a distinção que ela fazia entre os meninos brancos e os meninos mestiços e negros. Ela representa, claramente, a instituição escolar colonial, repressora e segregacionista. Essa questão será aprofundada na segunda parte do nosso capítulo, que focará a análise da figura da professora Vitória.

O tratamento aos alunos diferia abertamente na classe da menina Vitória. A questão espacial da sala de aula é essencial para o entendimento da discriminação e exclusão dos poucos negros e mestiços que frequentavam a escola colonial. Os meninos da Baixa, bairro notadamente de classe média-alta, sentavam à frente da sala e eram tratados com apreço pela professora que fazia carícias neles: “[...] gostava de mergulhar os dedos nos cabelos alourados e sedosos de uns meninos que sentavam nas primeiras filas” (SANTOS, 1981, p. 33). Já os alunos mestiços e negros eram colocados pela professora nas últimas fileiras, em especial o Matoso, que também havia sido transferido da Escola 8. Com isso, eram tratados com desprezo e até com violência pela professora: “A menina Vitória se referia a ele com desprezo, ao recriar outros alunos. ‘Pareces o Matoso a falar...’, ‘Suja a bata como o Matoso...’, ‘Cheiras a Matoso...’” (SANTOS, 1981, p. 33). A relação da professora com o menino piorou quando este, distraidamente, usa o quimbundo para responder a uma pergunta. “O quê, julgas que eu sou da tua laia...?” (SANTOS, 1981, p. 33). Matoso, ganha então adjetivos como “cafuzo” e “puco” (rato de campo) e vira um “símbolo maldito” (SANTOS, 1981, p. 33), sendo comparado a outros meninos negros e mestiços sempre que algo não lhe agradava. Podemos observar que a questão linguística aqui está atrelada às questões raciais. Para Gigi, que é mestiço, a língua parece ter o poder de “branqueá-lo”, já que sua condição de mestiço lhe confere um status de *entre-lugar*. Esse lugar na sociedade lhe garantirá ou não sua

sobrevivência no mundo colonizado, se continuar a comunicar-se em quimbundo automaticamente ficará no lugar de negro e, caso venha a usar corretamente o português, estará no mesmo lugar dos brancos.

Essa diferença de tratamento faz o menino pensar nas consequências caso tenha amizade com o Matoso, fazendo com que ele, ao fim, afaste-se do menino do musseque e tente aproximar-se dos meninos da Baixa, pelos quais a professora tinha nítida preferência: “E Gigi diminuía-se ainda mais para não se tornar notado, esforçando-se num mimetismo impotente por imitar os gestos dos meninos da Baixa. Tenho que ser como eles, refletia no recreio, afastando-se dos alunos da 4ª classe [...] do Kinaxixe.” (SANTOS, 1981, p. 34).

Além disso, a manutenção da cultura dos musseques, incluindo aqui o uso do quimbundo, funciona como uma armadilha para o menino Gigi. Esse tinha nitidamente vontade de brincar e conviver com os amigos do musseque, mas, por outro lado, causaria problemas em casa e no ambiente escolar. O olhar de reprovação da professora para todos os atos com os quais estava acostumado, como trepar em árvore e falar em quimbundo, por exemplo, afastava-o cada vez mais daqueles que mais lhe eram familiares como o Matoso, descrito pela professora como “cafuzo por ser tão escuro” (SANTOS, 1981, p. 33). O amigo Matoso sofre uma grande repressão por parte da professora que o deixa “vergado na cadeira e não tirava os olhos do livro nem mesmo quando a professora se referia a ele, quase sempre com desprezo” (SANTOS, 1981, p. 33).

Percebemos nessas passagens acima que a repressão aos costumes e línguas era uma das mais frequentes formas de controle das populações colonizadas. Essa forma de controle gerava uma tensão constante entre as populações do território angolano, incluindo aí os assimilados, e os portugueses. A professora Vitória estava em constante choque com os meninos dos musseques causando a revolta destes.

Mourão lembra que o tema do choque cultural é central em um grande número de escritores angolanos como Luandino Vieira, em seu livro de contos *A Cidade e a Infância*. O universo de personagens dos musseques choca-se com o do asfalto como em “A fronteira do asfalto” onde o narrador de Vieira conta a história do menino negro que é apaixonado pela menina branca do asfalto e é obrigado a esquecê-la por imposição da família dela.

Ao contrário do menino negro de Luandino Vieira, o *mestiço* Gigi, personagem de Arnaldo Santos, tinha dentro de si uma contradição, escondida desde os tempos da Escola 8, do pobre amigo Arlindo e depois no colégio Pucha Beatas, do menino do musseque, Matoso. Este sentimento trazia-lhe uma tensão, fazendo com que se sentisse mais perto dos amigos do que dos pais, assimilados à cultura dominadora.

Por meio do narrador onisciente neutro, essa tensão é explicitada de maneira visceral e contestadora. A Menina Vitória tentava, a todo custo, parecer branca e falar o português corretamente, negando e rechaçando uma das línguas locais, o quimbundo, e enquanto o menino Gigi sabia que aquele comportamento era contraditório e sem fundamentos já que a professora também tinha cabelos de “carapinha” e pele escura. Apesar da pouca idade, percebemos nele uma contradição, querendo ser e viver como os amigos dos musseques, mas também com medo de que aquele comportamento fosse maléfico para ele. Podemos aludir também aqui a um processo de contestação, em uma clara alusão aos intelectuais da Geração de 50, da qual o autor Arnaldo Santos fazia parte. O ato de “subverter” a língua portuguesa, introduzindo o quimbundo nos seus textos e trazendo a cultura dos musseques deixa claro, a nosso ver, o sentimento de rechaço para com essa assimilação brutal causada pela colonização portuguesa.

Ao final do conto, como *a ação principal*, Gigi surpreende-se com a reação da professora ao entregar sua redação sobre uma figura importante do governo. Segundo a professora, o menino dirigiu-se a tal figura pelo pronome de tratamento “tu”, nitidamente, para ela, “menor” do que ele merecia. Podemos inferir que o homem em questão era branco e não poderia ser tratado com essa “informalidade”. Com isso, ela o agride moral e fisicamente. Ela vira a “guardiã” do colonialismo português, fazendo o menino mestiço entender que ele estaria sempre abaixo na cadeia social: “[...] a menina Vitória, como uma jiboia enlaçada em cima da árvore, vigiava-lhe [Gigi] os mais pequenos movimentos” (SANTOS, 1981, p. 36).

O ápice, a *consequência da ação principal*, no último parágrafo do conto, expõe a revolta silenciosa do menino Gigi. Depois de receber a palmatória e ver os olhos de piedade dos colegas de sala, chora escondido, interiormente, sem derramar uma lágrima sequer, expondo também “olhos raiados de sangue”, ou seja, olhos de raiva pelo acontecido. Compara-se ao amigo de sala Matoso, a quem a professora também menosprezava e maltratava. A revolta é descrita pelo narrador que tenta passar o forte sentimento do menino, “Mas, por que, por que, que ela, logo ela, o queria humilhar? Ela que tinha carapinha. Ela que era filha de uma negra, pensou com furor. Os seus músculos crisparam-se e o caderno começou a amarrotar-se lhe nas mãos.” (SANTOS, 1981, p. 37).

O último conto, “Despertar” traz mais uma vez o menino Gigi. Agora um jovem adulto, Gigi vai ao cinema sozinho na sessão das três da tarde. Na rua desde cedo, o moço assiste a uma partida de futebol e segue direto para o cinema. No caminho, ele divaga sobre os frequentadores do cinema de uma forma racista: “[...] na geral, não ia não aos bancos de pedra. Aquilo era para os pretos de pé descalço.” (SANTOS, 1981, p. 64). Ainda, os vizinhos também

reparam no moço que passava e mostrava-se diferente de todos nos musseques por causa da escola que frequentava. “É o menino Gigi, o filho da D. Angelina. Anda no Liceu! A admiração com que o seguiam envaidecia-o.” (SANTOS, 1981, p. 65).

Na entrada do cinema encontra um amigo do Liceu, o Semião Cambanzo, como era conhecido. Ao brincarem e conversarem usam o quimbundo e se alegram com as expressões “gostosas”. Uma vez no cinema, Gigi empresta seu bilhete de entrada para outro menino do musseque entrar. Aquilo, ironiza o narrador, o faria “melhor” que aqueles. “Era uma cordialidade distante [...] para se distinguir acima deles.” (SANTOS, 1981, p. 67). Antes da sessão iniciar, vai até o muro que separava o local e a rua para comprar doces das doceiras que ficavam do lado de fora. De repente, um menino entra na sua frente para flertar com uma moça do lado de fora e afronta Gigi. Sem pensar nas consequências, o moço começa uma briga de mãos e braços com o menino negro. Chega a polícia e os afasta de maneira diferente: com Gigi, ele age com “brandura”, já com o outro, ameaça com o cassetete.

Em um fluxo de consciência, o moço Gigi pergunta-se do porquê daquela afronta com tanta raiva. Talvez, seja a necessidade de reivindicar, de ser livre ou a ambição de existir como ser humano, completa o narrador ao descrever os sentimentos do moço. Afinal de contas, insiste Gigi, não teria ele os mesmos direitos de reivindicar e lutar pelo que era? Ou “impor-se e criar sua posição na vida? Eles não eram iguais.” (SANTOS, 1981, p. 69). Lembrou-se das meninas ricas do asfalto que zombavam dos meninos dos musseques, e juntamente àquela situação ali no cine, entristeceu. Por que não tinham os mesmos direitos e oportunidades? Completa o narrador, mudando o tom do discurso racista do menino para um discurso de questionamento às imposições coloniais. No intervalo, seu amigo Semião viu o olho roxo do amigo e pediu a desforra, mas foi calmamente impedido por Gigi que diz, “Deixa lá. A culpa foi minha.” (SANTOS, 1981, p. 70).

Há sete páginas no conto “Despertar”, uma a mais do que os outros contos. Diferentemente dos outros, esse leva três páginas para a *preparação do evento principal*. A personagem Gigi é descrita em um momento diferente daquele na Escola 8 e Escola Pucha Beatas. Narrado em terceira pessoa, o texto traz, como nos outros, o discurso direto para mostrar esta mudança comportamental do “menino”.

O menino Gigi aqui neste conto perde o tratamento de “menino”. Ainda que o narrador se refira a ele pelo diminutivo Gigi (sabemos desde “A Menina Vitória” que o seu nome é Higino), percebemos que ele já é um jovem adulto e que toma suas próprias decisões e conclusões. Por isso, ele aparece no início do conto sozinho. O moço assiste a uma partida de futebol antes de dirigir-se ao cinema para assistir a um filme.

Caminhava devagar e pisava levemente a terra vermelha, receoso que a poeira embaciasse o brilho dos sapatos [...] Era cedo, e ele não tinha pressa. Só começariam a passar o filme às 3 horas, e ele já tinha comprado o bilhete. Tinha ido de manhã compra-lo, depois de assistir a um treino de futebol no campo do S. Paulo da Missão. (SANTOS, 1981, p. 64)

Pelo caminho percebe que as senhoras das casas de pau-a-pique notam sua presença e cochicham sobre ele. Envaidecendo-se pela situação, curva as costas ficando mais ereto e levanta a cabeça em um ato de superioridade com relação àquela gente do bairro por onde passava. “Diminuía-o a ideia de que ela o considerasse muito próximo ou acessível só pelo fato de frequentar esporadicamente os musseques. Precisava não transigir. Não olhou na direção da casa e alteou a cabeça com arrogância.” (SANTOS, 1981, p. 65). O narrador, desde o início do conto mostra-nos a mudança em relação ao então menino Gigi dos outros dois contos. O mestiço, ao que tudo indica, superou a humilhação sofrida na classe da professora Vitória, e incorporou o assimilado em uma clara demonstração de superioridade com relação à população negra dos bairros mais humildes à sua volta.

O Liceu é enfatizado neste conto como um curso de prestígio. As senhoras que olhavam Gigi passar mencionaram o curso com admiração. “É o menino Gigi, o filho da D. Angelina. Anda no Liceu! ” (SANTOS, 1981, p. 65). Pela dificuldade de passar pelas primeiras séries, como vimos no conto “Exames de 1ª. Classe”, passar por quatro séries é muito importante naquela sociedade na década de 1950. Vale lembrar também que no ensino primário, apenas 5% de todas as crianças entre 5 e 14 anos frequentavam a escola, sendo separadas pelas escolas coloniais, para negros e mestiços não assimilados, e escolas oficiais, para brancos e mestiços assimilados. E esse número de alunos diminuía à entrada do Liceu. Portanto, Gigi está em uma categoria privilegiada na sociedade colonial.

É importante levar em consideração também o propósito do sistema educacional em Angola e em outras colônias portuguesas. A principal razão era preparar os filhos dos privilegiados, brancos ou mestiços, para estarem em posições de comando. “Os filhos dos sobas eram também meninos privilegiados, à semelhança do que acontecia com os brancos, destinados desde o berço a exercer posições de chefia, a ocupar lugares destacados.” (SANTOS, 1998, p. 121). Aqui, Martins dos Santos, em seu livro *Cultura, Educação e Ensino em Angola*, traça um vasto panorama da educação em Angola, desde o início da evangelização dos “indígenas”, no século XVII, até antes da independência do território, analisando a distinção entre a educação colonial e a colonizadora. Como notamos nos contos de Arnaldo Santos que retratam a personagem Gigi, é que ele, como filho de um português e morando em um bairro de classe média, conseguiria um futuro melhor que aqueles dos musseques. Pela

condição social do menino, ele teria a educação colonizadora, “oficial” e, com isso, a garantia de uma vida diferente daquela traçada aos negros “indígenas”.

A pesquisadora da Universidade Federal Fluminense, Maria do Carmo Sepúlveda Campos, em seu *Estórias de Angola*, de 2002, também elucida a questão da aprendizagem nas escolas coloniais em território angolano em que “a política educacional era a de preservar a força do regime colonial. O objetivo das instituições coloniais era preparar para formar uma elite intelectual que partilhasse os pontos de vista dos colonizadores, auxiliando-os na destruição da cultura do seu próprio povo.” (CAMPOS, 2002, p. 28).

Se por um lado o sistema colonial privilegia os filhos dos brancos colonos e uma pequena parte dos assimilados; por outro, deixa à rua e à margem social a maior parte da população das colônias. Além dessa exclusão, as poucas que estão na escola não reconhecem sua história, seus heróis e seus aspectos geográficos. Ao explicar o que era ensinado nas escolas colonizadoras, Memmi exemplifica:

[...] a memória que é constituída para ela seguramente não é a de seu povo. A história que lhe é ensinada não é a sua. Ele sabe quem foi Colbert Cromwell, mas não quem foi Khaznadar; quem foi Joana d’Darc , mas não Kahena. Tudo parece ter acontecido em outro lugar; seu pais e ele próprio estão no ar. (MEMMI, 2007, p. 145)

Já o ensino “Liceal” descrito pelo narrador além de ser incitado como *status*, era visto como um passo importante para um futuro promissor em busca de uma impositiva e maligna “europeização”.

Ele tinha a promessa do seu futuro de estudante liceal. O que é que ele poderia vir a ser? Engenheiro? Advogado? Não definia muito bem as suas ambições, nunca incitadas e vagamente cerceadas pelo pai, modesto empregado de comércio: O quinto ano... e mesmo assim com que dificuldades! [...] Mas os pais sabiam que nunca poderiam manda-lo estudar para Lisboa. (SANTOS, 1981, p. 65)

Apesar da limitação dos recursos financeiros, o seu futuro em Luanda estava garantido, já que menos de 5% dos meninos da sua idade tinham a possibilidade de estudar nos Liceus. A falta de planejamento dos pais e também pela simplicidade com que tratavam o caso não impediriam o moço de ter um futuro melhor que os negros “indígenas” e mestiços não assimilados.

Com toda a diferença social estipulada naquele ambiente, o mestiço Gigi agia como um assimilado, posicionando-se socialmente acima dos negros e mestiços não assimilados. Desde o início do conto, o narrador descreve suas preferências quanto ao assento do cinema:

Se pudesse, o que compraria mesmo seria uma cadeira. Era mais seletto. Mas com aquelas tipas do musseque quase não valia a pena. Mal penteadas, com vestidos feios de flores berrantes. Não que lá se sentisse mal. Gozava até uma pequenina satisfação interior. A gente que frequentava o colonial tinha ficado no começo da vida e competia já, desesperadamente, por necessidades primárias. (SANTOS, 1981, p. 64-65)

Nessa passagem, o narrador onisciente expõe os pensamentos mais íntimos do moço. Ele expõe a ideia de Gigi caso tivesse mais dinheiro para comprar um bilhete mais caro no cinema: ele estaria longe dos negros e mestiços dos musseques. Enquanto esses tinham uma condição financeira muito baixa, aquele podia ter luxos como escolher melhores assentos nos cinemas ou mesmo comprar o ingresso, como fica claro nesta passagem ao entregar o seu ingresso para um moço do musseque para entrar clandestinamente no cinema:

Ao Gigi divertia-o aquele jogo. Ele tinha podido comprar o bilhete. Isso conferia-lhe uma espécie de domínio da situação e dos próprios interventores. Cedia-lhes então a sua metade de bilhete, para que pudessem passar pelos fiscais das portas laterais. Era uma cordialidade distante em relação à qual ele, porém não queria comprometer-se, [...] para se distinguir acima deles. (SANTOS, 1981, p. 67)

Inferimos que para Gigi “entregar o seu bilhete” era um jogo social para definir qual posição ocupava na sociedade colonial; ele era um mestiço assimilado de família de pai branco e mãe mestiça que viviam em um bairro de classe média. Já o menino que ele estava “beneficiando” com o bilhete era negro ou mestiço que morava em um musseque.

Martins dos Santos chama atenção também para a diferença da educação entre meninos e meninas: no ano de 1846, eram 177 alunos para 21 meninas; já em meados dos anos 1960, o número de meninos subiu para 806, o de meninas, subiu modestamente para, apenas, 25. Além desse número, eles não frequentavam a mesma escola. Para os meninos brancos, o ensino primário girava em torno dos 7 aos 12 anos e eles concluíam a 3ª. classe com o intuito de seguir seus estudos em um Liceu, ao passo que para os nativos, o ingresso na 1ª. classe ocorria tardiamente, dos 9 aos 14 anos, sem perspectivas de continuidade de estudo. Entretanto, entre os 10 e os 13 anos, esses nativos podiam frequentar o Ensino Elementar, que se iniciava aos 10 anos ou o Ensino Profissional. As meninas podiam ingressar no Ensino Elementar aos 12 anos, cursando os quatro anos regulares e mais dois suplementares de adaptação com ensino inicial de Artes, segundo Santos.

Apesar dos privilégios de Gigi, o narrador menciona a falta de maiores condições para o moço continuar seus estudos fora do território angolano. Os pais não teriam condições de pagar seus estudos na metrópole portuguesa: “‘um rapaz precisa estuda... enfim, podia-se’, – aquela esperança, embora reticente, da mãe (sabiam que nunca poderiam manda-lo estudar para Lisboa) [...]” (SANTOS, 1981, p. 65). Notamos o valor dado pelos pais ao estudo em Lisboa como forma de crescimento social. O futuro estaria, assim, muito mais garantido do que apenas terminar o liceu em Luanda. Mas o pai trabalhava no comércio e a mãe, uma dona-de-casa

mestiça, estariam, na classe média, sem maiores condições financeiras que possibilitariam a estada do filho no além-mar.

No *ato principal*, Gigi exalta-se com um jovem da sua idade que o atrapalha enquanto tentava comprar um doce no muro do cinema. Os dois mediam forças, Gigi tentava chamar a atenção da doceira enquanto o outro chamava a atenção de uma moça bonita também do lado de fora dos muros do cinema. Como consequência *do ato principal* na narrativa, Gigi recebe um soco do outro personagem, o que lhe causa um olho roxo. Mesmo assim, percebemos uma reação contrária àquela esperada quando alguém apanha: ele começa a refletir sobre o acontecido e, imediatamente, muda seu olhar sobre o suposto oponente: “O que é que ele defenderia com tanto desespero, pensou. Pouco tinha que defender. Ele nascera sem nada, [...], talvez fosse agreste, mas devia ser-lhe tão essencial quanto a própria vida. [...] à sua ambição de existir como ser humano” (SANTOS, 1981, p. 69). Mais à frente, o narrador explicita esta contradição nos pensamentos de Gigi:

Mas não eram iguais. E lutar contra quem: Contra ele! O que é que ele lhe podia negar, ou impedir? Só a circunstância de poder dispor da sua força, das suas renúncias e da coragem dos seus sacrifícios. Então contra quem exigir? ‘Estes mulatos julgam que nós somos da laia deles...’ doeu-lhe de repente a lembrança da voz da Nelly, furiosa com os galanteios do Semião. E recordou o seu orgulho de menina rica e mimada. Ela estava no alto de um pedestal que cobria todos os pequeninos e variados pedestais de ambição que se erguiam debaixo de si. Sim, em relação à sua sociedade, eles não eram da mesma laia. Era o mais fraco. Quando é que o polícia o ameaçaria também com o cassetete?

Ao sair no intervalo o Semião alvoroçou-se ao reparar no seu olho negro. Pressentindo a causa, fez perguntas, exigiu pormenores, quis desforrá-lo. O Gigi sorria estranhamente, sem ressentimento. Que não era nada. Uma luta, um descuido, uma distração, um erro. E depois, triste, mas firme: - Deixa lá. A culpa foi minha. (SANTOS, 1981, p. 69).

Nesta citação fica clara a tensão interna da personagem em relação à sua posição e a do oponente. Apesar dos dois mestiços, Gigi sabia que sua vida era, nitidamente, mais fácil e mais confortável do que a do menino do musseque que estava a galantear a menina no muro. Muito além das condições financeiras, tem-se a impressão da simpatia e do identificar-se com aquele, muito além das poses ou *status* social imposto pela empresa colonial portuguesa.

Com os três contos que agrupamos percebemos a “progressão” assimilacionista do menino Gigi e, por fim, a tensão que gerou a contestação do seu próprio ser. Enquanto no primeiro conto ele tinha amigos dos musseques e misturava-se com eles, no segundo ele sente a necessidade de afastar-se por imposição do sistema escolar. A então nova escola o fez perceber que, estando em contato com os meninos dos musseques, causaria problemas na sua estada na classe da Menina Vitória. Já no último conto, como um *despertar*, ele percebe que a sua maneira de encarar o outro, ou seja, o negro e o mestiço dos musseques, estaria equivocada.

A briga com um moço do musseque marcou o início de um processo de desalienação, porque o fez perceber o quão errado estaria sua ideia de superioridade em relação aos outros meninos apenas pela sua condição social e cor de pele.

Portanto, podemos entender, lendo as histórias de Gigi, de que o sistema educacional foi um dos principais meios de perpetuação da segregação causada pelas leis assimilacionistas portuguesas. Muitos poderiam estar na escola, mas apenas alguns seriam promovidos e continuariam no topo da cadeia social, como os brancos e assimilados, cumprindo o papel esperado que era o de viver tendo como parâmetros os valores coloniais. Essas ideias estavam enraizadas no convívio das populações que compunham a colonial Luanda dos anos de 1950, causando, portanto, uma segregação também nos bairros e até dentro de comunidades como os musseques.

3.2 “A Menina Vitória” e “O Velho Pedro”: Vitória *versus* Pedro, a figura do professor no contexto assimilacionista

Em “A Menina Vitória” e em “O Velho Pedro” temos a figura do professor construída de forma oposta. No primeiro conto, a professora, mestiça e assimilada, é protetora e guardiã da cultura portuguesa no contexto colonialista. Já na segunda narrativa, o professor, negro, morador do musseque, é rechaçado por muitos e, curiosamente, bem visto por outros moradores do Kinaxixe por sua educação e habilidade em falar diferentes línguas. Em ambos os contos o narrador não nos dá maiores detalhes da personalidade nem mesmo da aparência física dos personagens. No decorrer das histórias temos algumas pistas de como eles são pela situação à qual estão inseridos.

Ambos os contos contam com seis páginas e por meio do narrador onisciente neutro vamos seguindo a história com esparsas incursões do discurso direto das personagens secundárias e também das personagens principais que aludem à assimilação: No conto “A Menina Vitória”, temos: “O que, julgas que sou da tua laia?” (SANTOS, 1981, p. 33) ou o rechaço pela cor de pele, como em “Velho Pedro”: “Cuidado com cambungu da barroca” (SANTOS, 1981, p. 20). Porém, o homem é visto também como uma pessoa viajada e estudada: “Neco, tu não vês que ele não é igual aos outros?” (SANTOS, 1981, p. 22).

A personagem Vitória fazia parte dos mestiços assimilados que moravam em Luanda dos anos 1950 e 1960. Professora da rede primária, Vitória, mulher, supostamente na casa dos vinte anos de idade, tinha seu título infantilizado, “menina”, uma amostra da dominação colonial em relação aos assimilados. Esses tinham direitos de trabalho em repartições públicas

e cargos em escolas, porém, ainda eram considerados “menores” na cadeia colonialista. Além disso, assim como no Brasil, na África sabemos que o colonizador sempre teve um olhar e uma mão repressora “paternalista” para com os comportamentos considerados “infantis” das populações negras; tratando-as como, além de seres supostamente sem inteligência, seres menores e infantis, sendo necessário, com isso, guiá-las e conduzi-las a um mundo mais regrado religiosamente e socialmente aceito, o do branco.

A ação, que é ambientada em Luanda no final dos anos 1950, coincide com o longo período de guerrilha armada contra a empresa colonial. Nessa época, os bairros da Baixa e arredores mais desenvolvidos passam a ser predominantemente brancos, em relação aos negros, mestiços e assimilados que moravam nas “franjas” das áreas desenvolvidas, intensificando a dicotomia *musseque versus* asfalto. A professora está neste universo tensionado pelos dois polos sociais, tentando se aproximar do *asfalto* e rejeitando o *musseque*.

Mourão chama atenção em seu texto *O problema da autonomia e da denominação da literatura angolana* para um tipo incorporado à cultura colonialista e, ao mesmo tempo, à parte da vida econômica branca dominante, os chamados *naturae* (MOURÃO, 2007, p. 45) – outra designação ao conhecido *assimilado* que haviam atingido certo grau, em termos de educação formal, e situavam-se numa posição social como estrato, com características especiais. Ocupavam cargos em escala variada na administração pública, mas era-lhes impedida a presença no campo comercial, ocupado unicamente por brancos. Eles ocupavam uma escala intermediária e, até certo ponto, isolada.

Certamente, a “menina” Vitória sentia a diferença e o isolamento por ser mestiça, porém assimilada e *naturae*, fazendo com que devesse seguir as regras rigorosamente e enquadrar-se no mundo branco dominador, incluindo o modo de pensar, de vestir e até aparentar. Segundo o narrador, ela era “uma mulatinha fresca e muito empoada, que tinha tirado o curso na Metrópole” (SANTOS, 1981, p. 33), mas, ao contrário dos outros jovens contestadores da década de 1950, não se posicionou contra a empresa colonizadora branca. Ainda, incorporou todos os hábitos da cidade europeia, “renovando o pó-de-arroz nas faces sempre que tivesse um momento livre”. (SANTOS, 1981, p. 33). E durante as aulas, gostava de “mergulhar os dedos nos cabelos alourados e sedosos de uns meninos (brancos) que sentavam nas primeiras filas” (SANTOS, 1981, p. 33). Aqui, sua preferência está relacionada aos traços e características dos brancos em detrimento dos meninos negros e mestiços. Ela sente-se mais “branca” do que “negra”, com isso, tendendo seus sentimentos mais em relação àqueles do que a estes.

Por outro lado, entendemos que a personagem Vitória assemelha-se aos angolanos na luta para fazer parte do moderno mundo de trabalho. Segundo Bittencourt, “eles sabem que as alternativas, nesse momento, pelo menos, *não existem*” (BITTENCOURT, 2005, p. 7, grifo nosso). Aqui, o professor de História da Universidade Federal Fluminense, no seu texto “Angola: Influência e persistências indesejáveis”, de 2005, compara a extinta empresa colonial ao processo de desenvolvimento do país, apontando para a *manutenção* das categorias de trabalho colonialista.

Vitória, e a todas as personagens de sua categoria de assimilados eram referenciadas com o pronome de tratamento “tu”, como forma de explicitar que, apesar de formados, urbanizados e até mesmo escritores, os angolanos que se destacavam na sociedade colonial continuavam sendo *colonizados*, concluiu sua explicação Bittencourt (2005). O pesquisador usou o termo “hierarquização” (BITTENCOURT, 2005, p. 7) para designar justamente a diferença entre o branco colonizador e o negro, assimilado ou não. Assim, como a professora Vitória, era sempre evidente e sabido que ela nunca seria considerada igual a um branco nem faria parte desse mundo branco dominador. Ainda, o mesmo pronome com que era tratada faz parte do seu subconsciente assimilado e guardião dos preceitos europeus: usa da palmatória para castigar o menino Gigi porque ele se refere na sua redação a uma “figura importante do Governo” pelo pronome “tu”.

Em contrapartida, a personagem “como uma jiboia enlaçada em cima da árvore, vigiava-lhe [Gigi] os mais pequenos movimentos” (SANTOS, 1981, p. 36), perpetua o movimento de aculturação e controle da empresa colonial portuguesa nela arraigados. Aqui a serpente jiboia, é conhecida pela sua facilidade em asfixiar as presas, enrolando-se nelas. O nome da sua espécie é *Boa constrictor amaralis*, “constrictor” significando “asfixiadora”. Podemos inferir que o narrador escolheu este tipo específico de cobra para definir a maneira como a professora sufocava os meninos negros e mestiços com seu controle abusivo, deixando-os sem ação ou escapatória. Além disso, o corpo da jiboia pode atingir 3 metros de comprimento. Seu principal alvo são os roedores e animais de pequeno porte. Apesar do tamanho, a cobra não solta veneno pelas suas presas. Portanto, como um gigante, a Menina Vitória incorpora a jiboia e fica à espreita para dar o bote nos pequeninos Gigi e Matoso. Como um perfeito réptil dessa espécie, ela aguarda e vigia os pequenos movimentos da sua presa para avançar e abocanhar sua comida. Indefesos, os meninos são presas fáceis. A professora sente o medo dos meninos e sabe o poder que exerce sobre eles.

Em discurso direto, já perto da *ação principal*, temos a incursão da professora reprimindo o Matoso ou falando do próprio exemplificando seus “maus hábitos”: “O quê,

julgas que eu sou da tua laia...!?” (SANTOS, 1981, p. 33), ou ainda, “Pareces o Matoso a falar... [...] Cheiras a Matoso...” (SANTOS, 1981, p. 33), e, também, “Vem aqui neste estado e depois querem milagres! ” [...] “Muxixeiro na redação... que coisa é esta!?” [...] “Cada vez pior! ” (SANTOS, 1981, p. 34-35). Na *ação principal*, a professora muda o foco e destila os insultos ao menino Gigi após ele entregar sua redação sobre a personalidade do governo, “Com que então pretendes brincar comigo? ” e “Ouve lá... tu julgas que ele anda sujo e roto como tu, e come funje na sanzala...?” (SANTOS, 1981, p. 36-37). Nesses exemplos do discurso direto, o narrador se ausenta de qualquer opinião e deixa a cargo da personagem Menina Vitória incorporar a colonização portuguesa, menosprezando e rebaixando os meninos mestiços da sala da 3ª classe. Com um tom irônico, que marca sua fala, ela humilha os pequenos comparando-os a um branco, que representa o governo colonial e até a ela mesma, no caso do Matoso. Ela se coloca acima dos meninos, apesar de todos serem mestiços, ela e os dois meninos, e usa da sua posição de professora que tirou o diploma na metrópole para impor sua autoridade repressora.

Ao mesmo tempo, ela torna-se “um fantoche” (CAMPOS, 2002, p. 24), apenas cumprindo ordens, ratificando a cultura colonial: em vez de estudar as personagens históricas e do imaginário das populações do território angolano, estudavam a história de Portugal e o imaginário europeu. É o que Memmi chamou de “processo de alienação”, ou seja, esvazia-se os valores do colonizado e passa-se a cultivar e incorporar a cultura do Outro, europeu. Vitória estava certa da superioridade do colonizador português, imitando-o e até identificando-se com ele e seus costumes.

A personagem Vitória, assim como o protagonista Gigi, retrata a situação das populações do território angolano dos anos 1950 e 1960, que tiveram sua história e cultura subjugadas ao longo de anos de colonização e escamoteação. Nesse momento histórico, o governo salazarista tira o foco darwinista na relação com suas colônias e opta pelas teorias ligadas ao lusotropicalismo, pretensamente imune a qualquer forma de racismo. Aqui lembramos uma vez mais de Memmi, que fundamenta que as populações dominadas foram vítimas de séculos de alienação. Por meio da força e violência, a colonização portuguesa obrigou essas populações a seguir padrões de ensino, conduta e moral diferentes dos seus, não melhores ou piores como suposto pelos teóricos europeus e depois seguido pelos líderes desses países, mas, simplesmente, diferentes. A professora perpetuava, (in)conscientemente, a repressão e o controle da população do território angolano em Luanda por meio de atos severos e punitivos aos seus alunos. Como *consequência* da ação principal, Gigi, ao ler sua redação para a sala e equivocar-se com o pronome de tratamento a uma autoridade colonial tratando-a

de “tu”, recebe como punição uma palmatória. Porém, não foi o castigo em si o que mais o revoltou, e sim, a humilhação por que passou diante dos colegas de sala. Não conseguia entender porque ela, a professora, uma “mulata” (termo usado pelo menino), como ele e tantos outros da sua terra, mestiços, rebaixava-o e provocava-o da maneira como fazia.

O professor, dentro do contexto de educação colonial tinha como principal função educar os filhos dos colonos. Já os poucos negros e mestiços que estavam dentro da escola, seu dever era de enraizar a lei de 1926, que obrigava a população a falar e escrever em português, incutindo neles, com isso, a cultura portuguesa, com suas histórias, heróis e geografia. Ao contrário da “pedagogia da esperança” concebida por Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), que incita as crianças a aprender e sonhar suas histórias e heróis com otimismo e segurança, entendendo os aspectos político-sociais que as circulam, aqui, tem-se a “pedagogia do silêncio”, descrita pela professora Campos (2002). Ela explica que essa “pedagogia do silêncio” está a serviço da colonização, “marcado pela crueldade do poder, pela força da violência e pela miséria da pressão” (CAMPOS, 2002, p. 53), ao impor a cultura do colonizador nas populações do território angolano e silenciando a cultura e o imaginário das populações do território nacional. Ao expor este tipo de ensinamento na então Angola colonial do período, Campos exemplifica com a própria professora Menina Vitória e a professora “branca” que não é nomeada em “Zito Makoa da 4ª. Classe”, de Luandino Vieira. Ambas oprimem e excluem o negro e o mestiço de uma forma autoritária e fria nas salas de aula. Sua principal arma de controle era o uso do português como símbolo máximo da vida que pregavam como ideal.

A Menina Vitória incorporou a “pedagogia do silêncio”, negando aos seus alunos suas culturas e heróis e rechaçando suas línguas como o caso recorrente do quimbundo em sala de aula. Ao contrário dessa “guardiã” da imposição colonialista estava o Velho Pedro, um negro que morava em um barraco de zinco perto do LAL (Luz e Água de Luanda), em meio ao lixo despejado, mas que falava diversas línguas e era estudado e viajado. Pedro, apesar de viver sozinho e distante de todos, dava aulas aos filhos das mulheres dos musseques, que lhe davam comida em troca dos seus conhecimentos.

Em “O Velho Pedro”, apesar de viver em “barrocas” e sempre apresentar-se “roto”, Pedro dava aulas de português e francês aos filhos de algumas famílias de bairros próximos ao lugar onde morava. Aos olhos do menino Zeca, o velho era a incorporação do cambungu (bicho-papão) e até do diquixi (bicho de sete-cabeças). Um certo dia, D. Zulmira, manda a criada levar comida ao velho Pedro como forma de agradecimento pelos ensinamentos à filha. Inconformado com a reação da irmã que vivia falando bem do “senhor” Pedro, Zeca resolve ir

com a criada para conhecer o homem. Mesmo com medo do *cambungu*, ele o encara e, para sua surpresa, ganha um sorriso do velho, nascendo assim, para ele também, o respeitoso, simpático e professor “senhor” Pedro.

Pedro pratica a “pedagogia da esperança”, lembrada pela professora Campos no seu texto “A pedagogia como arma: forja de oprimidos ou cântico de libertação” como “vinculada à luta dos oprimidos para recuperar sua vocação para a liberdade e para a justiça, para superar a alienação e o medo neles incutidos pela exploração, pela opressão [...]” (CAMPOS, p. 2002, p. 41). Apesar de morar em uma barroca e à parte da sociedade, percebe-se a liberdade com que atua a sua pedagogia, mesmo ensinando a língua dos colonizadores, como o português e o francês. Em certa medida, podemos inferir que ele deturpa a “ordem” colonial, que vê os brancos ensinando, levando a cultura à população negra e mestiça. Muito considerado por várias senhoras dos musseques, ele ajuda os pequenos a falar uma outra língua ou ainda a melhorar o português. Em discurso direto, as mulheres do musseque ressaltam as diferenças do velho, “Oh! Neco, tu não vês que ele não é igual aos outros! ”, ou ainda, “Olha, ele até sabe francês! ”, ou “Diz umas palavras difíceis! ” (SANTOS, 1981, p. 22-23).

Apesar de ganhar o reconhecimento de algumas mulheres dos musseques, outras mulheres o consideravam menor, como consideravam os outros negros sem a educação da metrópole. A mãe do Zeca era uma das que não gostava do vocabulário que Pedro usava: “[...] o Zeca, porque a mãe dele, a D. Brízida, andara no liceu, explicou com arrogância e ódio que ‘chanfurdos’ era uma quimbundisse do velho negro” (SANTOS, 1981, p. 21).

Percebemos que por causa de sua cor de pele e do lugar onde morava, os meninos dos musseques viam-no com curiosidade. As montanhas de lixo no lugar onde Pedro morava eram um atrativo às brincadeiras como a “caça aos tesouros”. As mães instigavam ainda mais o interesse pelo *cambungu da barroca* (o monstro, bicho papão, explica a nota de rodapé) ao tentar afastá-los do depósito de lixo. Em discurso direto, o narrador dá voz à uma das mães dos meninos, “Cuidado com o cambungu da barroca” – assustavam as mães os filhos vadios, ansiosos por pesquisarem os montes de lixo despejados nas barrocas.” (SANTOS, 1981, p. 20). O menino Neco parecia ser o mais curioso do grupo de amigos e sempre bisbilhotava a “cubata” do velho Pedro, imaginando porque sua mãe e outras mães o ajudavam em vez dos outros negros, muitos deles cegos, que andavam pela cidade.

Porque as donas do Kinaxixe não o ignoravam ou desprezavam, como faziam com aqueles pretos velhos e cegos, que deambulavam pela cidade, atrás de meninos magros e agarrados às extremidades de varas longas, que vendiam para cabos de vassoura? Por que que elas os desprezavam? Coitados, ainda por cima comida e presentes... Era certamente uma injustiça, aquela preferência insólita. (SANTOS, 1981, p. 21)

Aqui temos a contestação do menino Neco, que não entende a preferência das mães do Kinaxixe pelo Velho Pedro, sendo ele igual aos outros negros. A reação do menino condiz com a ideia colonialista de que os negros eram todos iguais e por causa da cor da pele, automaticamente, não teriam educação. Sua contestação ganha outros rumos quando sua mãe explica que ele não era como “os outros”. Em vez de o narrador explicar e tecer qualquer comentário a respeito da vida do morador da sanzala, novamente com o discurso direto é explicado e salientado os predicados do Velho Pedro pela mãe do Neco, D. Zulmira: “Oh! Neco, tu não vês que ele não é igual aos outros! ”. D. Zulmira, branca de condição, mas mulata de nascimento, pressentia com alguns remorsos aquela ativa animosidade do filho [...]” (SANTOS, 1981, p. 22). Mesmo assim, o narrador, com um tom irônico, descreve a mãe do Kinaxixe, “mulata de nascimento, mas branca de condição”, ou seja, ela, mestiça, estava julgando os negros à sua volta, inclusive o Velho Pedro, colocando-o em uma situação acima dos outros. Ele, por ter viajado para o Brasil, falar francês, entre outras experiências, seria melhor do que os outros negros. Além disso, o Velho Pedro deveria ser mais respeitado por todos em função de características que ela julgava ser melhor que os outros que não tinham as mesmas vivências.

O reconhecimento de um “senhor” Pedro no lugar de um “velho” Pedro veio através de um sorriso simpático de Pedro para o menino Neco. Com esse gesto de amizade e “esperança”, para usar o termo de Paulo Freire, o menino entendia o porquê de sua mãe mandar sua irmã com um caderno e lápis estudar na cubata de Pedro. Então, o menino muda sua ideia errada em relação ao homem, considerando-o também com respeito e simpatia. Na *consequência* da ação principal, temos o menino tímido, em um verdadeiro enredo de filme de terror criado na mente fértil do miúdo:

Mas subitamente ele voltou-se e o Neco baixou os olhos com medo de enfrentar aquele rosto de diquixi (monstro de sete cabeças), que ele temia. Viu depois a sua sombra caminhar e parar junto de si. O coração pulsava-lhe desordenadamente e ele mal sentiu que uma mão negra e enrugada se pousara no seu ombro. Levantou então timidamente a cabeça. Os olhos redondos do Sr. Pedro brilhavam febris, mas ele sorria. O Neco estremeceu. E no acordo que os seus sorrisos selaram ia nascer o Sr. Pedro, e desaparecia o cambungu das barrocas. (SANTOS, 1981, p. 25)

Muito além da pedagogia empregada pelas duas personagens, Vitória ou Pedro, o sentimento de respeito e bem querer ultrapassa os limites da escola. Percebemos aqui que, com apenas um sorriso, o “monstro” do velho Pedro deixa de existir e passa a validar o respeito para com o próximo. O menino, sentindo que Pedro não faria mal a ele, reconhece a simpatia do antigo “bicho papão”.

Nos dois casos, temos o muro da escola colonial como um divisor social assim como fora dele, nos bairros do território, dividido pelo asfalto e pelo musseque. Na escola “oficial”, desde os primeiros anos, os exames cortavam os negros não assimilados da vida colonizada. Fora da escola, eles pertenciam à massa que era obrigada a fazer trabalhos forçados para o governo e, com isso, permaneciam “controlados”. Já os brancos e negros assimilados, tinham um outro destino, um destino com opções, sem trabalhos forçados.

Inferimos aqui os dois lados do “muro” social, Vitória que era a assimilada, estava do lado de dentro da escola e Pedro, um negro não assimilado, morador de uma cubata ao lado de um aterro de lixo, do outro lado, de fora da escola. Ambos, para nós, significam a estrutura colonialista, que ora assimila uma pequena massa que possa ser controlada, como a Menina Vitória, ora relega populações inteiras à margem social, vivendo sem muitas opções. Curiosamente, Pedro teve algumas opções, porém, na narrativa, sabemos apenas que ele mora perto do musseque e que gosta de ajudar as crianças de lá.

3.3 “Kinaxixe” e “Almas do Outro Mundo”: a mudança do espaço durante o período colonial

A mudança das edificações durante o período colonial alterou as relações das populações do território angolano com os espaços que viviam. Os prédios, as construções, as vias públicas e a maneira ocidental de infraestrutura impuseram um novo modo de ver e comportar-se na vida urbana. Além desta questão estrutural, o imaginário infantil também se reestruturou e incorporou essas mudanças. “Kinaxixe” e “Almas do Outro Mundo” descrevem essas alterações no cenário urbano da região de Luanda. Encarando essas mudanças, as crianças foram afetadas e a visão sobre essas estruturas criam um novo imaginário. Neste tópico vamos analisar essas mudanças e como elas foram causadas.

Antes da chegada dos europeus ao território angolano já havia um fenômeno urbano sólido e rico em diversidade cultural e estrutural naquele espaço. Tania Macêdo, em seu *Luanda, Cidade e Literatura* (2008), ao mencionar Manuel G. Mendes de Araújo, discute essa ideia dizendo que o “atraso histórico urbano” da cidade é uma visão eurocentrista e preconceituosa das estruturas encontradas anteriormente às estruturas ocidentais instaladas em Luanda. Como discutimos, reinos estruturados hierarquicamente como os Ndongo, Kissama, entre outros, contavam com a presença da famosa rainha N’Zinga Mbandi, que os agrupou para combater a entrada e o poder dos portugueses já em meados do século XVII. Ou seja, o fenômeno urbano não surge com o colonialismo. As estruturas sociais dentro e fora dos reinos eram suficientes e dialogavam entre si compondo uma teia altamente arquitetada capaz de

combater estrategicamente os inimigos. A professora da Universidade de São Paulo explica ainda que a precariedade, o valor simbólico e hierárquico de seu espaço e a homogeneidade de seus edifícios constituíram as sociedades africanas do território que hoje conhecemos como Angola. E as formas de “governo” que regiam essas sociedades do território angolano baseavam-se, de um modo geral, hierarquicamente, em uma ordem de clãs e linhagens, sendo sempre o mais velho e conselheiro, guia espiritual da sociedade.

Além disso, essas sociedades, como várias outras, tinham suas atividades econômicas voltadas à sobrevivência de acordo com o espaço em que viviam, deslocando-se de acordo com as necessidades básicas de consumo ou espirituais. Como explicação, Macêdo salienta que:

[...] um grande número de assentamentos antigos africanos coincide com o local em que se encontra um chefe político ou religioso e, sob esse aspecto, seria possível uma definição de cidade como sendo o lugar onde está o poder temporal e religioso e que, mudando, indica o novo local para onde deve se erguer o novo agrupamento que deverá obedecer, em instalação, a regras no que se refere à ligação com o ambiente e com os antepassados. (MACÊDO, 2008, p. 40)

Em documentos oficiais do século XVI, Macêdo cita o padre capuchinho Cavazzi que descreve as habitações dos africanos por uma perspectiva colonialista reiterando a homogeneidade e a suposta precariedade das edificações:

Em geral as habitações [...], exceto as que foram construídas pelos europeus, consistem num único quarto, redondo, e são entrelaçadas com paus espetados no chão, tendo exteriormente uma camada de barro amassado de palha. O teto é formado com folhas de palmeiras ou com outras canas finas e resistentes de maneira que não deixe passar o sol nem a chuva. Exteriormente são tão toscas e malfeitas que não podem ser comparadas com os mais míseros casebres da Europa, não tem alicerces nem pavimento. (CAVAZZI, 1965 apud MACÊDO, 2008, p. 43)

Por outro lado, o padre Cavazzi relata a construção de igrejas e o hospício na cidade de S. Salvador pelos portugueses de uma maneira “mais definitiva”. Esses usaram materiais da região, como palhas grossas para formar os telhados, mas, com cal e reboco das construções europeias.

Percebemos no conto “Kinaxixe” e “Almas do Outro Mundo”, de Arnaldo Santos, esses mesmos métodos de construções europeias, ainda no contexto colonialista dos anos de 1950 e 1960. Mas Santos descreve-nos também uma Luanda, que além de ter as edificações coloniais, se volta a um passado mítico anterior à colonização, focalizando a visão das crianças ao redor dos bairros reais de Luanda.

“Kinaxixe” é uma viagem a essa Luanda de duas faces, de brincadeiras aos olhos dos meninos que andam nas ruas do bairro até chegarem à imagética lagoa do Kinaxixe, berço do ser mitológico Kianda. Ao mesmo tempo, vemos as novas edificações coloniais surgindo em meio a uma paisagem calma e simples. A narrativa é separada em cinco partes, das quais as

três primeiras percorrem a trajetória dos meninos Nito, Dino, Gigi, Neco, Rui, Mário, Zeca, Tonecas, Miranda, Lázaro e Carlos pelas ruas e bairros da antiga Luanda, brincando e descrevendo personagens. Nas duas últimas, o narrador foca em rodas de “prosa” já ao anoitecer, quando as personagens contam suas proezas do dia e escutam histórias e logo vão para casa, dormir.

Lembramos aqui Friedman que analisa a narrativa *episódio* como o mais comum no gênero conto. Em “Kinaxixe” temos esse tipo de narrativa, que se distingue por ser dinâmica, envolvendo mudanças de sentimento e intenção. Já na primeira parte, além disso, temos ações amplas que percorrem as ruas do bairro em questão, em um dia completo, de manhã até a noite.

Nas doze páginas do conto, o mais longo de todos os nove que compõem a obra, o narrador onisciente neutro apenas relata as cenas vividas pelos meninos focalizando como uma câmera todos os passos dos meninos em direção à mítica lagoa do Kinaxixe. Já na primeira parte, Nito, Dino, Rui, Gigi e Neco encaram os dois primeiros personagens da história e, no final da primeira parte, sinalizam o local para onde vão iniciar suas brincadeiras do dia. Ao escapar do criado, Nito encontra o Barriga de Jinguba (amendoim) e o flagra comendo barro. Este oferece e, Nito, mesmo relutante tenta experimentar e entender porque o menino comia aquela terra vermelha. Ao lembrar-se das palavras da mãe, ele cospe o barro. Três outros meninos aparecem na história, tentando ajudar o Barriga de Jinbuba. Rui propõe dar o dinheiro da “rifa” aos pais do menino para que eles lhe dessem comida. Neco mostra-se indignado ao interrogar porque os pais não davam comida ao menino. Mas, em um instante esquecem a discussão e vêm outros meninos correndo atrás do velho Congo, um “velho maluco” e decidem também correr atrás do homem. Percebemos aqui o estilo de narrativa episódio, que como analisamos acima, tem a característica de alteração rápida de sentimentos e intenções, conforme salientou Friedman. Os meninos pareciam muito assustados e indignados com a situação do menino doente, que parecia não ter comida para alimentar-se. Mas, em questão de segundos mudam o foco da atenção e decidem perseguir o “velho maluco” pelas ruas do bairro. Ao final da primeira parte, todos os meninos, menos o Dino, propõem ir até a LAL apanhar tubos de chumbo que arrebutaram para comprar doces.

Segundo os mapas que analisamos da cidade de Luanda, os locais indicados no conto são todos reais e a maioria circunda a zona costeira. No bairro do Ingombota, perto da Cidade Alta, encontra-se a maioria dos prédios públicos e repartições. O Bairro dos Lusíadas, com o Largo do mesmo nome, a loja do Pitta-Groz, a Casa dos Santos, o Bairro do Cruzeiro e o Canelas são descritos pelo narrador que filma os meninos em suas caminhadas e brincadeiras nestes arredores. Alguns deles, estão distantes da zona costeira como o Bairro do Canelas e o

Bairro Popular, enquanto o Cruzeiro, e todos os outros, estão mais próximos da zona marítima. Esse último, além do Ingombota e o musseque Kinaxixe estão perto e traçam um “triângulo” no mapa costeiro de Luanda. O narrador aproxima os lugares dando a impressão que estão perto um do outro: “Junto do Canelas, o Bairro do Cruzeiro, crescia devagar [...]” (SANTOS, 1981, p. 8).

Na primeira parte, temos a edificação europeia e ocidental, a LAL, sigla para *Luz e Água de Luanda*. Desde 1937 está atribuída ao órgão a responsabilidade de distribuir água e energia à Luanda. Ele está localizado no bairro Ingombota, perto da Cidade Alta, onde está a maioria dos órgãos públicos da cidade. Como discutimos no tópico anterior, esse é o tipo de órgão que cinde as duas cidades em Luanda, a qual recebe os dois produtos de necessidade básica, enquanto outros bairros mais humildes, como o Kinaxixe, esses direitos não existiam. Outro local mencionado é o BRICON, que significa “Brigada de Construção de Casas do Estado”. Ao que tudo indica é uma empresa estatal que constrói casas. No nosso contexto, a empresa estava fazendo obras no bairro do Cruzeiro e também em outros, onde inicia nosso conto:

Junto do Canelas, o Bairro do Cruzeiro crescia devagar, sob o rumor intenso dos instrumentos de trabalho das oficinas do Bricon. Até no Cemitério, como branco quintal de cruces e flores, a vida aparecia com aqueles que se quedavam sob a terra, e a sineta com o seu toque frágil, de vez em quando, acrescia aos tons confiantes do trabalho uma nota de imperenidade. (SANTOS, 1981, p. 8)

Apesar do crescimento dos locais, o asfalto segue “devagar” como menciona o nosso narrador. Mesmo assim, ele vai levando as construções de alvenaria e cimento aos bairros mais próximos da zona costeira, expulsando a grande massa populacional para os musseques, nas franjas da cidade.

Os meninos do conto são todos dos musseques, dado esse mencionado pelo narrador que traça a trajetória deles pelos arredores de onde moram. Ao final todos voltam ao Kinaxixe, onde o narrador descreve o lugar com a sua “terra batida” que, de tão vermelha, refletia o sol que se punha “Do poente esmorecido, um raio amplo e sanguíneo estendia-se pela terra batida do Kinaxixe.” (SANTOS, 1981, p. 15).

As três páginas e meia da primeira parte da narrativa está caracterizada pelo discurso indireto com inserções do discurso direto, como na fala dos meninos: “E se déssemos o dinheiro da rifa?” (SANTOS, 1981, p. 10), na fala do Rui propondo arrecadar dinheiro para dar comida ao Barriga de Jinguba. Ou ainda, “Olha o velho Congo!” (SANTOS, 1981, p. 10), grita o mesmo menino, tirando a atenção do menino doente que comia barro. Ao final, os meninos propõem irem à LAL: “Vamos só até ali, nas barrocas da LAL.” (SANTOS, 1981, p. 11). Fica

claro nas passagens as brincadeiras dos meninos e o modo rápido como as crianças mudam o foco das suas atenções.

Na segunda parte, os meninos chegam à imagética lagoa do Kinaxixe. Por volta das onze da manhã, eles brincam e tentam pescar:

Eram realmente 11 horas. As águas barrentas da lagoa do Kinaxixe estavam acobreadas e pareciam metálicas e espessas sob sol intenso. O único refúgio que lhes permitiria continuar a pescar abrigados do sol era uma mafumeira que as águas transbordantes da lagoa tinham quase rodeado e que aparecia como uma ilha de sombra. (SANTOS, 1981, p. 11)

Macêdo, ao analisar os “musseques e os habitantes da cidade escrita” (2008) de Luanda, cita a lagoa do Kinaxixe e a sua moradora fictícia, retomando uma Luanda não-europeia:

A galeria de habitantes de Luanda da escrita não estaria completa sem a moradora mais ilustre da cidade: a Kianda. É a ela que são dedicadas as festas da ilha, é a Kianda que guarda as águas da capital angolana (sejam as do mar ou as da “lagoa do Kinaxixi”, por exemplo) e a ela é dedicada a cidade de Luanda, conhecida como a “cidade da Kianda”. (MACÊDO, 2008, 137)

Ainda, essa lagoa e o ser imaginário que não é nem sereia nem peixe também aparecem no livro *Crônicas ao sol e à chuva*, do próprio Arnaldo Santos:

Confesso que essa kianda eu mesmo nunca que lhe vi. Se tem figura de gente ou de peixe, não sei. Só mesmo meu compadre Zé é que garante que lhe viu, foi num dia qualquer da vida de filho-pequeno, o sol esbraseava, não sei se ele ficou avariado da cabeça. (SANTOS, 2002, p. 58)

Macêdo também elabora uma reflexão sobre a questão da imaginação infantil que esse ser evoca. Partilhamos dessa ideia visto que os meninos do Kinaxixe andavam por uma Luanda que eles recriavam já no conto “Kinaxixe” aqui analisado.

Além disso, ao traçar as rotas “reais” e narrar as brincadeiras dos meninos, percebemos que os meninos “kinaxixenses” (SANTOS, 1981, p. 12) fazem parte do universo dos musseques onde os “miúdos” saíam à vontade e brincavam ao redor dos bairros onde moravam com um pouco mais de liberdade em relação aos outros meninos de outros bairros de classes diferentes.

Na terceira parte, o narrador relata as confusões dos meninos. A primeira, eles atiram pedra em uma mulher conhecida como “Talamanca” que lhes deu uma “berrida” (afugentar, afastar com violência). Logo em seguida brigam entre si. O Miranda “zomba” do Zeca que sempre ia para casa beber água. Cansado de ser caçoado, Zeca ataca Miranda, “– Vai à merda ... – respondeu atrevidamente o Zeca” (SANTOS, 1981, p. 15). O discurso direto aqui é usado para narrar a briga dos meninos e suas confusões, “– Atira...!”, ainda, “– Merda...!”, “– Agora, manda-me lá beber água!” (SANTOS, 1981, p. 14-15-16).

E para terminar o dia de brincadeiras, na quarta e quinta últimas partes, cai a noite e começam os comentários do dia de brincadeiras e outras histórias. Outros meninos conversam enquanto o único que acompanhamos nas primeiras partes é o Mário:

O comprido passeio de cimento da loja do velho Pitta-Groz enchera-se de rapazes do bairro que faziam dele o pouso predileto para as histórias do anoitecer. Conversavam alegremente sobre os acontecimentos do dia. O Choa e o João Maluco assobiavam para umas jovens que regressavam em banco para os musseques. [...] O Choa iniciara já a narração do último filme de cow-boy, O Mário, que era o mais miúdo do grupo, desviou-se prudentemente para dentro da loja, temendo alguma cena de cavalgada. [...] Descrevia as cenas com grandes gestos e exclamações e algumas vezes auxiliava-se da proximidade de algum garoto, para dar maior veracidade às cavalgadas de perseguições aos bandidos. (SANTOS, 1981, p. 17).

Aqui vemos os acontecimentos do dia: o narrador deixa em primeira pessoa as falas dos moços e do menino que desconfiam uns dos outros das histórias, especialmente do Choa que adorava contar histórias de *cowboys* norte-americanos. Em discurso direto, os meninos gritavam, “Quanto...!!??”, “Mentira! Mentira!” (SANTOS, 1981, p. 15).

A mudança nos espaços do território angolano, como as grandes construções do Bricon, entre outras, mistura-se às crenças locais e às brincadeiras dos meninos dos musseques. A arquitetura forasteira entra na vida das crianças e, com isso, impõe uma nova realidade criando um novo imaginário como as histórias de *cowboy*, típicas norte-americanas, contadas pelo rapaz Choa. Além desta arquitetura afetar as brincadeiras e crenças, causam estranhamento e até um certo medo, como no nosso próximo conto, “Almas do Outro Mundo”.

“Almas do Outro Mundo”, relata a volta para casa dos meninos Cangundinho, Zeca e Tónico depois de um dia de brincadeiras. Esses dois últimos também estavam em “Kinaxixe”. Eles passam pelo cemitério e ouvem barulhos “estranhos” e sentem medo. No caminho, eles contam histórias de *jinzumbi* (espíritos) e feiticeiros que rondam o lugar. Chegam a pensar que estão realmente ouvindo seres sobrenaturais.

Os meninos assustam-se com os vultos de galhos perto dos muros do cemitério e correm. Eles chegam à construção do Bricon onde o guarda assava batata doce. O homem percebe o medo no olhar dos meninos e pergunta se tinham visto “algo”. Com medo, Zeca e Tónico começam a brigar e se veem sozinhos sem a presença do guarda. Percebendo toda comoção, os meninos caem na risada e seguem caminho até o musseque, tranquilamente.

Em sete páginas, o conto narra a trajetória dos meninos na volta para casa em um final de tarde, em um curto espaço de tempo, como assinalado logo na primeira oração, “O dia fechou a cara e deixou que a noite viesse gemebunda para os lados do cemitério.” (SANTOS, 1981, p. 38). Logo na primeira cena, temos o ambiente sendo preparado para o retorno dos meninos ao musseque. O narrador onisciente neutro descreve os meninos pelo caminho do

cemitério e, com isso, mostra o medo deles em relação às construções do Bricon e dos possíveis fantasmas que poderiam assombrar o lugar. Em clima de suspense, o narrador parece estar na mente do menino e expõe toda as dúvidas do caminho a tomar:

O Zeca hesitava. Desviando-se para a esquerda evitaria o cemitério, mas lá estava fatalmente a Casa dos Santos. No bairro diziam que aquele que ouvisse as estátuas a conversar perdia a fala, para não poder repetir o que tinha escutado. Não, daquele lado parece que ainda era pior.... Afinal estava ali com o coração a bater. (SANTOS, 1981, p. 39)

Os meninos aqui descritos são Cangundinho que, apesar de mestiço, o narrador refere-se a ele como “branco grosseiro, de baixa condição” (SANTOS, 1981, p. 39) e os também mestiços Zeca e Tonico. Como analisamos no capítulo 2, nos anos de 1950 e 1960, com a grande migração portuguesa a Luanda, os melhores postos de trabalho e os locais do asfalto foram comprados pelos novos moradores e os antigos, que perderam suas posições e residências, procuraram outros locais para morar como os musseques. Nesta descrição do primeiro menino, percebemos essa “mistura” entre os brancos e os negros e mestiços em um mesmo local.

Apesar de ocupar o mesmo espaço, o narrador marca a diferença entre os meninos, dizendo que o Cangundinho é mais corajoso que os outros, “[...] passaria por lá sozinho. Não tinha medo nenhum!” (SANTOS, 1981, p. 38). Mais à frente, em discurso direto, outro menino chama a atenção para sua posição social, “Tu não tens medo porque és cangundo!” (SANTOS, 1981, p. 39). A diferença marcada no discurso direto é desqualificada pelo narrador que mostra a insatisfação do menino quando à alcunha. “Cangundinho não gostava. Se se submetia mais pelo hábito à brincadeira, rebelava-se sempre contra a sua significação. Irritou-se. Ele não tinha medo porque era um homem.” (SANTOS, 1981, p. 40).

O imaginário infantil dos meninos do musseque depara-se com a realidade das grandes construções. Os meninos Cangundinho, Zeca e Tonico, ao afastarem-se de suas casas no musseque Kinaxixe, passam por grandes construções de cimento e alvenaria, a que não estavam acostumados por causa do dia-a-dia simples das construções dos musseques. A imaginação dos meninos “voa” ao ouvir barulhos e “sentir” sombras que percorrem as construções do Bricon e os muros do Cemitério. Este “imaginário” está intimamente ligado aos locais e novas construções que aconteciam àquela época na colônia. Percebemos que ao se depararem com esses locais, os meninos fantasiavam *jinzumbi* (plural de nzumbi, espírito) e misturam esses às construções ocidentais do “asfalto”. Podemos inferir com isso a subjugação colonialista dos “grandes” modelos ocidentais impostos na paisagem africana do território angolano, interferindo no próprio imaginário infantil e subvertendo os heróis e vilões autóctones a uma

nova perspectiva presente do maciço colonialismo. Ao passar pelas obras do Bricon, no início do conto, Cangundinho assusta-se com aquele gigante de concreto, “Cangundinho caminhava apressado, com os maxilares contraídos, duros, na intenção de atravessar as obras do Bricon. [...] Estava atrasado e aquele caminho era o mais curto para casa.” (SANTOS, 1981, p. 38).

Junto a esses símbolos ocidentais, outros locais misturam-se ao sentimento de pavor dos meninos. Eles passam primeiramente pelas barrocas do Rotunda, onde supostamente feiticeiros arrancam as unhas dos mortos do cemitério. “Só os feiticeiros é que deslizavam à noite pelas cercanias do cemitério para bungular, que arrancavam as unhas dos mortos. Assim é que o feitiço tinha força, diziam.” (SANTOS, 1981, p. 39). Perto dali, no Bairro Operário, outro símbolo noturno, o grilo, deixa-os mais assustados: “As vozes do Bairro Operário chegavam-lhe já muito esbatidas e o regular *cri-cri* dos grilos tornava-se mais puro e nítido, envolto no som melífluo da brisa suave.” (SANTOS, 1981, p. 40). Até uma árvore de tamarindo os amedronta, “Debaixo do tamarineiro que ficava atrás do cemitério, Cangundinho sentiu colar-se-lhe ao pé um pedaço de papel arrastado por uma lufada de vento mais forte. As folhas pequeninas e preguiçosas do tamarineiro nem se moviam. Arrepiou-se.” (SANTOS, 1981, p. 41).

A crença em espíritos ganha força com a evocação do povo *Mane*, em frases do velho Garopa, lembrada pelos meninos. “Seculo Mane, não tem medo...”, e “Não tem medo Seculo Mane” Ou ainda, “Seculo Mane tem almas que são boas...” (SANTOS, 1981, p. 40-41). Segundo Luís Viana Filho, ao discutir o negro escravizado no Brasil trazidos da região da bacia do Congo e do reino N’gola, em seu *O Negro na Bahia* (1946), conta que *Manes*, na mitologia romana, eram as almas dos mortos que seriam bons e iriam para um plano superior ao nosso para “ajudar os vivos”. Porém, muitas vezes poderiam também manifestar-se no plano terreno para manifestar suas insatisfações (VIANA FILHO, 1946, p. 143). Podemos inferir que os mais velhos dos musseques acreditavam nesses povos e nas almas que rondavam os lugares mais ermos da cidade. O narrador detalha o medo do pequeno Zeca ao passar pelo cemitério e se deparar com algum “espírito ruim”, por isso lembra do velho do musseque evocar o povo *Mane*, para, supostamente, protegê-lo e livrá-lo dessas almas penadas.

O medo do menino aumenta quando por um descuido tem seu pé picado por um espinho, mas, mesmo assim, acelera o passo ao passar pelo muro branco do cemitério. Depara-se com uma cena que o deixa muito mais assustado. Ele vê entrar no cemitério uma caminhonete levando um corpo coberto, e Zeca consegue ver os pés do morto e evoca novamente o povo *Mane*: “Seculo Mane, tem almas que são boas...” (SANTOS, 1981, p. 41).

Ao final, como *consequência* de todo o susto e medo com que passaram, eles brigam. Cangundinho sentiu-se humilhado por aquele sentimento “menor” e resolveu, inesperadamente, bater no companheiro do musseque. Sem entender o porquê daquela atitude que o consumiu em um ataque de fúria, ele riu, como forma de desabafar. O amigo percebeu o riso e fez o mesmo. Ao final, a narrador descreve os meninos caminhando para casa como qualquer outro dia. Mas, no fundo, inferimos que algo mudou na vida dos meninos naquele instante. Eles perceberam que todo aquele sentimento não fazia sentido, muito menos jogar suas raivas num ao outro.

Por meio das análises dos contos “Kinaxixe” e “Almas do Outro Mundo” percebemos as consequências da mudança no espaço social em Luanda nos anos 1950 e 1960. A colonização e o modo de vida português impuseram novas edificações e infraestrutura tipicamente ocidentais transformando até o imaginário das pessoas, especialmente das crianças. Ao invés do “ser” que ronda as águas de Luanda, Kianda, as crianças depararam-se com grandes construções, como as do Bricon, que os assustam e os deixam receosos. O muro branco do cemitério guarda outras imagens e sons que deixam os meninos que passam por lá desconfiados: o grilo com o seu “cri, cri” e sons dos galhos da árvore de tamarindo batendo no muro branco do cemitério assustam os “miúdos”.

As ligações com o ambiente e com o religioso, como referiu-se a professora Macêdo, uma vez guiada pelos mais velhos, como por exemplo, um “guia” ou um “chefe”, deixa de existir para dar lugar às imposições de uma empresa colonial subjugadora e suas construções de alvenaria.

3.4 “Quarta-feira de Cinzas”, “A Mulher do Padeiro”, e “Morte do Velho Noronha”: a tensão entre brancos, mestiços e os negros no processo assimilacionista na obra *Kinaxixe*

Nessas três narrativas estão focalizadas as relações pessoais entre brancos, mestiços e negros em um mesmo espaço: em “Quarta-feira de Cinzas” e “A Mulher do Padeiro”, eles estão no Bairro Operário e no musseque Kinaxixe, respectivamente; já em “Morte do Velho Noronha” estão na Igreja do Carmo, local frequentado majoritariamente por brancos. Neste tópico, vamos analisar as tensões geradas pela ocupação das personagens nos espaços acima mencionados em meio ao real processo assimilacionista nas narrativas de Arnaldo Santos.

“Quarta-feira de Cinzas” traz o menino Mário. Em meio ao último dia de Carnaval, o menino fica triste com a despedida de seu amor de infância, a Nandinha, que está de partida para um colégio interno.

Tentando reprimir o sentimento com medo de o pai perceber sua “fraqueza”, não dá muita atenção à menina. O pai quer que ele sempre “ganhe” e seja “forte”, ações que, para o pai, um homem deveria desempenhar. Chorar não faz parte desses sentimentos “nobres”. Mesmo assim, neste último dia de festas, ele procura desculpas para despedir-se da menina. Junta-se ao Carnaval de rua que passava pelo Bairro Operário para ver o seu amor, mas se envergonha do sentimento quando vê a menina e despede-se friamente com um “agora vou atrás desta dança” (SANTOS, 1981, p. 49). A menina, inconformada, pergunta “escreves-me?” (SANTOS, 1981, p. 49) e dá um beijo no menino Mário, que chora em comoção. A ação ocorre sob os olhares de reprovação de seus pais, o que o deixa bravo e, por isso, resolve seguir em frente, com seus sentimentos.

O Carnaval tem suas origens na Grécia antiga, onde os gregos realizavam cultos em agradecimento aos deuses ao redor do ano 600 a.C. Passou a ser uma comemoração católica ao redor do ano 600 d.C., antes da Quaresma, que seria o fim da festa que celebrava os “prazeres da carne” (*carnis vales*, em latim). Já a Quarta-feira de Cinzas marca o primeiro dia da Quaresma, ou seja, o fim da festa.

Mais além, a Quarta-feira de Cinzas significa uma “mudança espiritual em cada indivíduo” para a religião católica. É um símbolo, segundo a Bíblia, de reflexão sobre a efemeridade e fragilidade da vida humana. Podemos relacionar a Quarta-feira de Cinzas, no conto em questão, com o fim da festa trazendo tristeza aos protagonistas pelo também fim das férias e, com isso, o afastamento dos dois meninos que se gostam.

Ainda, percebemos aqui neste conto a tensão do pai branco ao falar do filho mestiço, o Mário, que mostra seus sentimentos em relação à menina Nandinha. O narrador não nos dá uma descrição maior da menina, apenas que ela e a família também moram no Bairro Operário, e que essa passaria a maior parte do ano em um colégio interno, longe dali.

Vagamente, o narrador descreve as famílias e entendemos que Mário é filho do Sr. Souza e da D. Ana de Souza, supostamente português e mestiça, respectivamente, e que vivem no Bairro Operário. Em frente à casa deles mora a família Chaves, da menina Nandinha, estes, provavelmente, brancos. Apesar de morar em um bairro de classe baixa, ambas as famílias têm criados, como fica claro nas passagens em discurso direto, em que as senhoras ficam bravas com os “serviçais”, supostamente negros: “... Oh! Esta maldita criadagem...”, ou, “Oh..., mas estes criados! – Pois fiquem sabendo que não quero ninguém a sunguilar no quintal, depois das 11 horas...” – avisou vingativamente D. Ana.” (SANTOS, 1981, p. 45-46).

Ao descrever a menina, o narrador mostra a sua insatisfação com o final das férias e a partida, “[...] o rosto da amiga, estático, onde só os olhos se moviam preguiçosamente muito

brancos e mortiços, e o sorrir dos seus lábios sem elasticidade, passivos. Falava baixinho, aproximando-se muito, como se vivesse num mundo de segredos.” (SANTOS, 1981, p. 47).

O narrador relata a contradição com que vive o menino Mário, querendo expor seus sentimentos, mas aos olhos do pai, tinha que ser forte e não mostrar nenhum sinal de emoção. Este sentimento, percebemos ainda pela narração, que é “menor” e o pai não iria tolerá-lo como fica claro na passagem, “A sua ignorância de que havia um jogo vital em que era preciso ganhar perturbava-o. O seu pai cedo lhe transmitira essa certeza sem piedade.” (SANTOS, 1981, p. 48). Aqui o narrador refere-se ao pai falando das criadas negras e mestiças. Elas seriam feitas para tirar “proveito”, como fica claro nesta passagem, “Um homem vai direto ao assunto. Não sejas parvo! Cerrou os punhos ao pensar nas palavras do Sr. Chaves enquanto lhe piscava o olho intencionalmente, designando as criadas.” (SANTOS, 1981, p.47-48).

Assim como a questão genotípica, a questão de gênero também aparece como fator de desigualdade e subjugação. O homem estaria acima da mulher em questão de posição social. Ele teria direito até em abusar das meninas, como ficou implícito na passagem acima. Podemos aqui comparar as personagens Gigi dos contos “Exames de 1ª. Classe” e “A Menina Vitória” com o menino Mário deste conto em questão. Ambos, mestiços, tinham que impor sua condição social por meio da sua cor de pele. Eles seriam “superiores” aos outros e por isso possuidores do direito a oportunidades de estudo e trabalho no mundo colonial assim como o direito também de subjugar negros e mulheres. O menino Gigi, como discutimos, teve mais oportunidades de continuar a estudar assim como uma vida mais tranquila em relação aos negros e outros mestiços que viviam nos musseques. Da mesma maneira, temos o menino Mário que, filho de português e mestiça, pode subjugar e até abusar sexualmente das “criadas” negras.

Da mesma maneira que Gigi, Mário era obrigado a usar corretamente o português para manter-se acima dos outros como podemos inferir nesta passagem, tendo dificuldades em pronunciar o nome do seu grupo carnavalesco preferido, “Não conseguia pronunciar ‘invejados’, com as vogais abertas, Mario pronunciava com as vogais fechadas e com isso tinha dificuldade de associar aquele nome ao seu grupo de carnaval favorito.” (SANTOS, 1981, p. 47).

Os negros, como analisamos no início deste capítulo e também no primeiro, eram apontados como inferiores pelos estudos cientificistas do século XIX. Aqui a personagem D. Ana, mestiça, chama a atenção de seus “criados” para não ficarem de conversa após as 11 da noite, tratando-os como ociosos e “vadios”, “Oh..., mas estes criados! – Pois fiquem sabendo que não quero ninguém a sunguilar no quintal depois das 11 horas...” avisou vingativamente

D. Ana.” (SANTOS, 1981, p. 46). Lembramos aqui a abordagem de estudiosos portugueses do século XIX como Antônio Enes, que escreveu um relatório racista e pejorativo ao governo salazarista sobre os negros dizendo que eles eram “ociosos”, “vadios” e “irresponsáveis”. A personagem D. Ana incorpora a instituição colonialista e, assim como Enes, trata o negro como inferior, subjugando-o.

A narrativa aqui também é curta, tem a duração de um dia, a Quarta-feira de Cinzas, último dia de carnaval. Ela traça a trajetória do menino Mário e o seu périplo até a despedida de Nandinha, seu amor de infância, que está prestes a voltar para o colégio interno onde estuda, longe do Bairro Operário. Nas seis páginas, acompanhamos o sofrimento do menino que está, de um lado “forçado” moralmente pelo pai a ser forte e tirar proveito das meninas, sem com isso criar sentimentos por elas e do outro lado, encontrar a menina Nandinha para despedir-se e mostrar-lhe seu amor.

O discurso direto é usado para travar as conversas entre os protagonistas, Mário e Nandinha, em clima de despedida, “Vou agora... atrás desta dança”, disse o menino sem conseguir olha-la nos olhos e dizer tudo o que sentia. E a menina, em ato de desespero, responde, “Escreves-me?” (SANTOS, 1981, p. 49). Além disso, como vimos, é empregado também para mostrar a diferença social entre os brancos, mestiços e negros, como em “Oh... estes criados!” (SANTOS, 1981, p. 46). Ao final, o discurso direto também mostra a libertação do menino sob o jugo do pai e da sociedade patriarcal, machista, “- Não tem nada com isso, não tem nada com isso... – e fugiu, choroso, deixando os pais e os vizinhos boquiabertos.” (SANTOS, 1981, p. 50).

Assim como a mudança simbolizada pela Quarta-feira de Cinzas, nosso protagonista também revela uma mudança de espírito, deixando transparecer seus sentimentos. Com isso ele vai contra os ensinamentos racistas e machistas praticados pelo pai.

Ao contrário do conto “Quarta-feira de Cinzas”, em que as mulheres eram vistas como submissas, principalmente as negras, no próximo conto “A Mulher do Padeiro”, temos uma mestiça forte de ações até ofensivas, mas não menos racista em relação aos negros.

“A Mulher do Padeiro” é o sétimo conto da coletânea. D. Apolônia, “amigada” do padeiro Brandão, é uma mulher “opulenta” e “dura” nas suas ações. No Kinaxixe, as outras mulheres não gostavam do seu aspecto “grosseiro, num arremedo de dama” (SANTOS, 1981, p. 52). Com os filhos tinha a mesma postura: não deixava a filha sair para a rua e com o menino condenava sua amizade com os meninos pretos e mulatos. O marido, evitava “colidir com suas musculosas opiniões e deixava D. Apolônia decidir tudo que se referia ao lar.” (SANTOS, 1981, p.52). Até que um dia a mulher do padeiro começa a “besuntar-se de batom” (SANTOS,

1981, p. 52) e chama atenção dos vizinhos que acreditam que ela arrumou um amante. Seus atos ficam mais dóceis e em casa o padeiro Brandão ganha mais autoridade.

A mudança de comportamento da senhora também chama atenção das meninas que estudam costura e passam todos os dias em frente à casa de D. Apolônia. Um dia, elas começam a cantar a marchinha brasileira “Mulher do Padeiro”, incitando a possível traição da mulher: “A mulher do padeiro, corneava noite e dia, oooooohhhh....., e o padeiro não sabia!” (SANTOS, 1981, p. 54). Ao brigar com um amigo do filho, a mulher ganha mais um desafeto, que se junta às meninas costureiras para engrossar a entoada da marchinha.

O conto tem sete páginas, e está separado em duas partes. A primeira é a *preparação do evento* e a *ação principal*, com a predominância da descrição das personagens. Além disso, já temos uma mudança que irá afetar a protagonista, a suposição, por parte do narrador, de que D. Apolônia teria um caso amoroso extraconjugal. Na segunda parte, temos a *consequência da ação principal*.

Diferente dos outros contos, aqui não temos um período específico da ação principal, mas sim um período que se estende para demonstrar a descrição das personagens e todas os atos que as caracterizem de uma maneira contundente para entendermos suas atitudes. Para isso, ao abordar a descrição, temos a predominância do pretérito imperfeito, e o uso, em vários momentos, do plural para generalizar as pessoas e suas ações. Alguns exemplos desses dois casos são “Moravam numa pequena casa com um quintal de muros tão altos...” ou ainda, “O padeiro Brandão evitava colidir com as musculosas opiniões da mulher ...” e também “[...] as donas dos musseque não gostavam...” (SANTOS, 1981, p. 51-52). Nesses casos, assim como significado do tempo verbal, temos a ideia de prolongação dos fatos ocorridos em direção ao momento presente da própria enunciação. Ao mesmo tempo, indica também a descrição dos fatos passados não concluídos inteiramente. Por exemplo, no momento em que o narrador solta, “O padeiro Brandão evitava...”, entendemos que ele fazia isso com uma certa frequência prolongando a ação de “evitar” entrar em confronto com as ideias da mulher.

No início, já conhecemos a mulher do padeiro por um episódio de intrigas dela com o João das Quinhentas, da mercearia local. Ela manda o criado trocar o feijão por estar cheio de “bicho”. A partir daí o narrador descreve a senhora e sua relação com a família e sua vizinhança no musseque. Com o marido, o padeiro Brandão, tinha opiniões “corpulentas” e sempre tomava a frente de todas as ações com o aval do homem que não queria discutir com a mulher.

A mesma relação energética era dispensada aos filhos. D. Apolônia vigiava os dois pequenos com olhos de águia. A menina Joaquina vivia em casa com medo de aparecer à porta por causa da mãe. Já o menino, João José, tinha vários companheiros dos musseques e sempre

que podia, juntava-se a eles, fugindo da vigilância da mãe. Aqui o narrador revela o racismo da mulher: “Os meninos do Kinaxixe andavam com pretos e mulatos, o que ela considerava um mau costume. Opunha-se, por isso, com firmeza.” (SANTOS, 1981, p. 52). E também, “‘Estes negros julgam que eu sou igual a eles...?’ A ideia de um nivelamento a punha fora de si.” (SANTOS, 1981, p. 54). Notamos aqui, que a D. Apolônia é negra, mas não aceita ser comparada a outros negros. Além disso, a comparação a deixa muito nervosa e “fora de si”.

A descrição da personagem continua com outro *episódio*, em que ela encontra o filho brincando embaixo do sol, contra suas ordens, ao lado de um menino do musseque. Brava com o filho e com Zeca, o narrador a descreve da seguinte maneira: “O buço parecia mais negro e sob as sobrancelhas espessas e ruças os olhos tinham um brilho afiado.” (SANTOS, 1981, p. 56). Em tom de ironia, o narrador se refere à cor da mulher metonimicamente pela alusão da parte superior dos lábios, o buço. Ao negar sua cor, D. Apolônia sente-se superior por ser casada com um português. Mesmo assim, ela não pode esconder sua aparência física que se realça pelo nervosismo.

Na segunda parte, a *ação principal*, a mãe vai atrás do filho que está brincando embaixo do sol, contrariando suas ordens. Ao encontrá-lo com outro amigo do musseque, a mulher puxa o filho e agride verbalmente o outro menino, Zeca. O discurso direto, novamente, dá voz à personagem principal, D. Apolônia, que chama atenção do filho: “Estou farta de te dizer... Estás a ouvir...? – E ameaçava-o com a mão livre.” (SANTOS, 1981, p. 55). E também agride o Zeca: “E tu também... Andas pr’ai todo sujo... e cada vez mais escuro – voltara-se finalmente para ele e olhava-o intensamente.” (SANTOS, 1981, p. 56). Aqui a mulher começa a agredir o menino o que se intensifica na passagem, “Pois fique sabendo... Tu és escuro porque és mulato. Descendes dos negros! – Estas últimas palavras foram batidas com violência, atiradas como pedras.” (SANTOS, 1981, p. 56). Sem entender o significado daquelas palavras, o menino segue, em um fluxo de consciência, refletindo sobre sua cor de pele e como essa condição o afeta de uma maneira irreversível. No excerto abaixo, percebemos a conscientização da sua cor de pele e como isso pode afetar sua relação com outras pessoas. Sem entender muito bem a reação negativa da mãe do amigo sobre sua pele negra, ele tenta relacionar sua cor de pele com a de outras pessoas que conhece. Para ele, todos são iguais a ele, ou seja, não há razão para aquela reação de ira da D. Apolônia:

Por quê? Mirou com atenção os braços sem compreender. Tinham um tom castanho, pardo, que escurecia na articulação do cotovelo quando se dobrava. Que tinha aquilo de mal? Salvo ligeiras gradações eram quase da mesma cor que os da maior parte dos seus companheiros. O Zito até era mais escuro que ele e tinha o cabelo liso e brilhante. Mas a minha mãe tem cabelo crespo e a sua cor é também igual à minha, refletiu

melhor o Zeca. Mas mesmo assim parecia-lhe igual às outras mamãs do Kinaxixe. (SANTOS, 1981, p. 56)

Além de tomar consciência da sua cor de pele por meio das acusações da mulher do padeiro, o menino Zeca sente o peso negativo e revoltante sobre o que ele é. Ao comparar a sua cor de pele com a de sua família e de todos no musseque, compreende que aquela atitude da D. Apolônia era ruim e queria maiores explicações. Em seguida, o menino pensa em correr para casa e interrogar a mãe sobre aquelas palavras de rancor da vizinha. Mas, ao mesmo tempo, percebe que a mãe também tinha a mesma reação quando ele brincava com os meninos negros dos musseques. O narrador expõe um pouco mais as reflexões do menino: “Não. Ela não devia saber. Ela também lhe proibia a companhia dos meninos negros.... Ela não queria saber.” (SANTOS, 1981, p. 57). Ou seja, a mãe e todos aqueles que o menino conhecia no musseque pensavam da mesma maneira racista. E o resultado dessa reflexão foi o enfrentamento daquela situação, juntando-se às meninas que insultavam D. Apolônia e cantando a marchinha brasileira contra a mulher que iniciou aquele ataque, “A mulher do padeiro corneava noite e dia....” (SANTOS, 1981, p. 57).

“Morte do Velho Noronha” é o oitavo conto da obra. A história se passa no velório do português Eduardo Noronha em uma manhã de sol forte, na igreja da cidade. Noronha era um comerciante bem conhecido e amigo de todos nos musseques. Com toda a popularidade em vida, no dia do seu velório estavam todos lá, desde sua família, a irmã D. Adelaide, o irmão Mário, o comerciante João Moiteiro, e alguns moradores dos musseques os quais o falecido ajudava, também estavam presentes. Pela boa e próxima relação que tinha com os negros, Eduardo Noronha era repellido pela família. O narrador dá voz ao falecido que lutava contra o preconceito dos familiares: “sou livre não tenho os vossos preconceitos” (SANTOS, 1981, p. 60). Ainda, essas amizades geraram relações amorosas com amantes negras, a quem presenteava com casas e “ordenados”, conforme o discurso direto do comerciante Sampaio Leal, que também estava no velório: “– Aliás, não é segredo. Não havia amante que não recebesse um presente de vulto... uma casita... e até ordenados!” (SANTOS, 1981, p. 60).

Vale notar que no período seguinte, sem distinção entre as falas do comerciante e do narrador, temos “como devem calcular tinha grande popularidade no meio indígena” (SANTOS, 1981, p. 60). Podemos inferir que se trata da fala do narrador, apesar de não haver cortes entre as falas porque há uma mudança no tom do discurso. O primeiro, do comerciante Sampaio, é um discurso de revolta, de indignação; já no do narrador, percebemos um tom irônico diante daqueles comentários racistas e equivocados. Aqui seria a primeira vez que temos o narrador-intruso dentro de todos os contos de *Kinaxixe*, aquele que dá um palpite, ou

expressa seu sentimento. No nosso contexto, escolheu abordar diretamente a diferença social e racial que está presente na sociedade colonial de Luanda. Ou seja, quando o narrador anuncia, “tinha grande popularidade no meio indígena”, ele refere-se à ajuda que o protagonista dava aos negros, desfavorecidos financeiramente. Já o início da oração, “como devem calcular”, temos o narrador ironizando aquele momento específico, o drama em torno da ajuda do senhor Noronha a todos os negros e negras dos musseques. Aprofundando ainda mais, percebemos nitidamente a diferença que é estabelecida pela colonização entre os habitantes dos musseques e do asfalto: de um lado, os bancos, notadamente possuidores do dinheiro e do outro os negros desprovidos economicamente. Pelos comentários nos discursos das passagens destacadas, aprendemos que a convivência do senhor Noronha com os habitantes dos musseques era uma exceção à regra racista e segregacionista da sociedade colonial.

A irmã do falecido, a mais racista deles, lembra quando o irmão se mudou para África ainda menino e como a vida era diferente para eles: para ela, era preciso distância dos negros para manter suas posições de privilégios na sociedade colonial. Mesmo assim, o irmão seguiu sua trajetória, formando amizades com os “indígenas” por onde passava e ainda segundo a própria irmã, “para se tornar o pai dos pretos” (SANTOS, 1981, p. 60). Ao fim do funeral, a irmã revolta-se com uma mulher que se comove ao ver o defunto e começa a lembrar do quão bom era o “senhor” Noronha para os negros.

“Morte do Velho Noronha” também tem seis páginas com predominância do discurso indireto. O narrador onisciente neutro descreve o dia do funeral do senhor Noronha, as 11 horas da manhã em um dia quente, na Igreja do Carmo. O discurso direto entra para dar voz aos personagens que lembram a vida do senhor Noronha assim como críticas em relação às atitudes do falecido, que sempre ajudava os negros dos musseques. Além dessa ajuda, seu Eduardo tinha filhos com algumas negras do musseque Kinaxixe e ajudava-as financeiramente. Para referir-se às ajudas do falecido, o amigo português Sampaio Leal solta, “não fosse esse vício e ele estaria muito bem agora...”; ou os amigos dos musseques, “Sô Eduardo! Sô Eduardo, tão bom, tão bom...”, “Tinha sempre um bocado de fubá, um bocado de farinha...” (SANTOS, 1981, p. 61-62).

Percebe-se nessa diferença entre a família portuguesa e os amigos negros uma divisão entre dois mundos completamente diferentes. A família está na “cidade do asfalto”, predominantemente branca e com toda a infraestrutura herdada da metrópole Portugal. Além da questão estrutural dessa cidade, as relações sociais eram extremamente racistas e os negros eram tratados como seres inferiores. Como analisamos no segundo capítulo, essa diferença gera, conseqüentemente, a “cidade do musseque”, o oposto daquela. No Kinaxixe faltam os

serviços básicos, como água encanada, luz elétrica e saneamento básico. E as relações interpessoais também herdaram essa diferença gerando a tensão entre as duas populações.

O narrador descreve essa diferença lembrando como o personagem principal, o finado senhor Noronha, subverte a oposição asfalto *versus* musseque: ele era amigo dos negros e isso gerava a revolta de sua família, como na passagem em que o irmão reclama da relação do falecido com os negros dos musseques dizendo que aquilo era uma vergonha para a família: “Que dias terríveis aqueles. Teria certamente que enfrentar mais situações embaraçosas.” (SANTOS, 1981, p. 60). Ou ainda, em uma reação mais racista, o Mário pensa no irmão falecido:

Na sua posição não podia suportar ligações daquele gênero. Era humilhante! Era preciso acabar com aquilo, pensou mais uma vez inquieto. Resolviam o passado do morto, esgaravavam como abutres e exibiam depois os despojos sobre o fundo prestigante da família, para a denegrir. (SANTOS, 1981, p. 60)

A irmã também se revoltava contra as amizades do irmão comerciante, atacando-o mesmo depois de morto: “É um imoral! – O Eduardo e o Mário eram tão diferentes...!” (SANTOS, 1981, p. 61). O narrador continua a descrição, em discurso indireto expressando os sentimentos da mulher: “O que é que ele teria ganho ao escolher essa outra face da sociedade, desprezando aquele a quem eles pertenciam? Para que? Para se tornar o pai dos pretos.” (SANTOS, 1981, p. 61). Aqui o narrador demonstra a diferença que ela sentia em relação aos negros, sentindo-se “superior” a eles.

As reações do irmão e da irmã corroboram a questão colonialista de subjugação e inferiorização social das populações negras do território angolano. Após 300 anos de colonização, com a ratificação da *Conferência de Berlim* gerando uma ocupação mais efetiva do território angolano, passando mais tarde pelo *Acto Colonial* salazarista e todas as leis de subjugação racial, essa ideia – de que eles seriam mais aptos a comandar e controlar política, econômica e espiritualmente os povos –, ficou claramente incutida em todos os brancos portugueses. Na época que o autor escreveu os contos dessa obra, cresceu o número de europeus em Luanda, tornando a cidade “branca” “civilizada” em oposição à cidade “negra” “não civilizada”.

Como explicou Fanon, a cidade branca é marcada por edificações europeias que simbolizam a cultura daquela região. Um dos maiores símbolos da cultura ocidental é a Igreja Católica. Aqui no nosso conto temos a Igreja do Carmo. Logo na entrada, no jardim da igreja, carros param e saem deixando os familiares e amigos brancos. No altar principal, a santa Filomena dá as “boas-vindas” a todos, como símbolo religioso branco-europeu. No átrio, ou seja, na entrada da Igreja, a família chega bem vestida, de “fato completo”, representando um

evento importante que exigia trajes mais sofisticados. Na sacristia, o padre está sentado em uma cadeira de madeira escrevendo sobre uma escrivaninha também do mesmo material escuro. Percebemos por meio da descrição do espaço religioso a suposta superioridade da religião católica em relação às crenças das populações do território angolano.

Já o espaço que o falecido ocupava na sociedade era bem diferente deste que o enterra. Ele tinha uma vida próxima aos negros, fazia negócios com eles e também tinha filhos com eles. Diferente da família, que não aceitava sua relação com os negros, para ele não havia o preconceito, como fica claro na passagem ao discutir com a irmã: “Sou livre, não tenho os vossos preconceitos.” (SANTOS, 1981, p. 60).

Ao continuar a descrição da vida do personagem, o narrador aponta para a família novamente, que se lembra da distância criada entre Eduardo e os irmãos por causa das relações sociais criadas entre eles: “Iriam lembrar-se de tudo agora. Dos filhos mestiços, vadios espalhados pelos musseques, e até de pretos com o apelido da família. Eram capazes de chamar tudo aquilo de prestígio.” (SANTOS, 1981, p. 60). Nesta passagem sabemos que a família era contrária à ligação que Eduardo criou com os negros dos musseques, de amizade e também de filhos. Estavam preocupados com a ligação do sobrenome às pessoas pobres e humildes. Dessa maneira, percebemos a discriminação social criada entre eles, por parte dos brancos portugueses.

Mas, ao continuar a descrição da vida da personagem, percebemos que Eduardo estava, de certa maneira, “preso” aos preconceitos dos seus semelhantes, como percebemos abaixo:

Livre, dissera ele. Antes o tivesse sido totalmente. Ela não seria obrigada a encolher-se na roda dos amigos sempre que lhe falavam do irmão. Finalmente, sim, finalmente, é melhor encarar a realidade. Tudo ia terminar, para evitar maior degradação. (SANTOS, 1981, p. 60)

Eduardo Noronha se mostrava contra as raízes do colonialismo, que subjugava e condenava os negros à margem social. Ao morrer, ele deixaria para trás as amarras sociais, libertando-se da pressão familiar que o forçava a se posicionar contra os negros.

A irmã, no final do conto, ao lembrar-se novamente do morto, sente-se ultrajada pelo comportamento do irmão em relação aos negros dos musseques. Ao ver uma mulher negra que era amiga do irmão, chorando em cima do morto, fica indignada. Através do discurso indireto livre, a mulher reclama: “Como é que Eduardo pudera ser tão egoísta? ” (SANTOS, 1981, p. 63). O narrador retoma a história e conclui o pensamento da mulher: “D. Adelaide revoltava-se e um sentimento novo, feito de vergonha e humilhação, ensombrava a recordação piedosa que tivera do irmão ” (SANTOS, 1981, p. 63). Inferimos aqui que, para a irmã, aquelas relações eram egoístas por não pensar neles, que não queriam se relacionar com os negros.

Lembramos novamente as palavras de Memmi, quando diz que a mais perversa consequência do processo de assimilação foi a interiorização de concepções racistas pelas próprias populações negras. Grande parte das populações negras internalizou as ideias de superioridade da cultura europeia, tornando o fim do processo de *assimilação* algo muito complexo e que deixou vestígios nessas populações até os dias de hoje. Nos três contos analisados neste tópico percebemos a “interiorização” das concepções racistas pelos próprios mestiços dos musseques. Esses, ao rechaçarem os negros que habitam o mesmo local, menosprezando-os, assemelham-se aos brancos europeus tomando para si aquela cultura. Casos como o da D. Ana Souza, do conto “Quarta-feira de Cinzas” o comerciante do musseque Antonio Moiteiro, em “Morte do Velho Noronha” e D. Apolônia, do conto “Mulher do Padeiro”, incorporam a *Mística Imperial* elaborada pelo governo Salazar que reforçava a superioridade das populações brancas sobre as populações negras dos territórios ocupados, com isso desvalorizando-os, sem esquecer que essa “modelação moral”, conforme estudamos, foi avalizada pela Igreja Católica.

Conclusão

Nos contos de *Kinaxixe*, de Arnaldo Santos, percebemos as consequências do processo de assimilação nas populações do território angolano. Vitória, Gigi, Pedro, D. Apolônia, a Mulher do Padeiro, todos representam a cidade cindida em duas, a cidade do “asfalto” e a cidade do “musseque”.

Conforme nossas discussões neste trabalho, a cisão na cidade de Luanda, assim como em outras cidades no território hoje conhecido como Angola, teve suas raízes em um discurso cientificista e exploratório no século XIX, após séculos de ocupação colonialista. Consolidando as diferenças entre as populações, vimos que sucessivos governos ditatoriais instituíram leis racistas como o *Acto Colonial* e a *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*. Ambas as leis distinguem a população em “civilizado”, “indígena” e “assimilado”.

Através do discurso direto, vários personagens expõem o enraizamento desses discursos racistas e segregacionistas. Em “Morte do Velho Noronha”, analisamos a família do morto, que não aceitava a relação dele com os negros dos musseques, mostrando indignação e até revolta por ter que conviver, no velório, com amigos negros do Velho Noronha. Fica claro na passagem que a irmã, revoltada com o modo de vida que o irmão levava, solta vários comentários racistas, “- É um imoral! O que é que ele teria ganho ao escolher essa outra face da sociedade, desprezando aquele a quem ele pertencia? Para que? Para se tornar o pai dos pretos.” (SANTOS, 1981, p. 61).

Entre outros exemplos, os mestiços dão vida ao processo assimilacionista, como a Menina Vitória, que não aceitava a cultura dos negros e mestiços do território angolano e punia seus alunos mestiços e negros com insultos e palmatórias. Matoso, colega do menino Gigi, distraidamente, usa o quimbundo para responder a uma pergunta. “O quê, julgas que eu sou da tua laia...?” (SANTOS, 1981, p. 33) é um bom exemplo dessa postura. Matoso ganha, então, adjetivos como “cafuzo” e “puco” e vira um “símbolo maldito” (SANTOS, 1981, p. 33), sendo comparado a outros meninos negros e mestiços sempre que algo não a agradava. Percebemos aqui também a oposição entre o “civilizado” europeu e o “indígena” negro, representando as populações do território angolano. Apesar de também estudar em uma escola para colonos, o amigo de Gigi estava na categoria de assimilado, engrossando o número de pessoas que estudavam o bastante para “servir” e aceitar a cultura portuguesa.

Além do contexto descrito acima, a questão estrutural do texto também nos auxiliou a entender as narrativas no livro *Kinaxixe*. O gênero escolhido pelo autor foi o conto, que muito além da brevidade, expressa uma mudança “complexa e dinâmica” na história dos personagens. Isso implica, como em todas as histórias de Santos, os motivos introdutórios para apresentar a situação, uma reviravolta para representar as consequências, um motivo incitante que irá manter o personagem em direção oposta para levar a um processo de mudança e finalmente, um clímax no qual o processo estará completo. Exemplificamos em todos os contos todas essas fases, analisando os motivos para cada parte das narrativas. Além disso, vimos que a onisciência envolve características favoráveis à brevidade do conto. Um narrador que existe acima da ação pode exercer forças amplas e arbitrárias. Porém, esse mesmo narrador não é intruso, ou seja, ele não influi nas decisões dos personagens. Nos contos de *Kinaxixe*, todas as decisões e opiniões sobre os acontecimentos são feitas pelas personagens em discursos diretos ou indireto-livres.

Concluímos que a assimilação, entre outros casos, são exemplos da violência da qual se usou para subjugar as populações do território angolano desde o início do século XX. Muito além de assimilar, os processos que levaram esse nome, na verdade, foram usados para controlar e manipular uma parte da população. Como vimos, a ideia de “civilizar” passou pela escolarização controlada pela Igreja Católica apenas no sentido de deixá-los mais aptos a ponto de entender os comandos dados por brancos “civilizados”, ou seja, garantindo a subserviência das populações negras e mestiças do território.

Essa oposição gerou um rechaço da própria cultura por parte dos negros assimilados. A professora Vitória, a mãe mestiça do menino Gigi, D. Apolônia, entre outros, foram nossos exemplos com relação a essa negação as suas condições de assimilados. Ao passar o pó de arroz na face o tempo todo e negar o uso do quimbundo na sala de aula, a Menina Vitória atesta sua condição de assimilada, protetora da cultura portuguesa-branca-europeia. D. Apolônia, ao negar a amizade do filho com os meninos negros do *Kinaxixe* também cria essa distância racial. A mãe do menino Gigi, ao trocá-lo de colégio para conviver com os meninos da Baixa, bairro de classe média-alta e de brancos, e deixar as amizades dos meninos dos musseques, também demonstra sua proximidade à cultura portuguesa.

Por fim, lembramos Frantz Fanon que descreveu o mundo colonial como “maniqueísta”, ou seja, um mundo que se divide em oposições e incompatibilidades. Por meio das análises aqui expostas dos contos, percebemos que a assimilação só aconteceu enquanto garantia do controle das populações do território angolano através das leis demonstradas aqui.

Apesar de fictícias, essas narrativas refletem, em certa medida, essa relação maniqueísta de oposição entre os brancos e os *não brancos*, da qual só há espaço para um deles, gerando toda a violência exposta nos contos de Santos.

Referências Bibliográficas

Do autor:

SANTOS, A. **Kinaxixe e outras prosas**. São Paulo: Editora Ática, 1981.

_____. **Prosas**. Angola: União dos Escritores Angolanos, 1985.

_____. **O Cesto de Katandu**. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. **A Boneca de Quilengues**. Portugal: Edições Asa, 1991.

_____. **A casa velha das margens**. Angola: União dos Escritores Angolanos, 1999.

_____. **Crônicas ao Sol e à Chuva**. Angola: União dos Escritores Angolanos, 2002.

_____. **Fuga**. Angola: União dos Escritores Angolanos, 1960. Disponível em:
<<http://www.uccla.pt/noticias/edicoes-da-casa-dos-estudantes-do-imperio>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

Referências teóricas:

ABDALA JR., B. **De vôos e ilhas – literatura e comunitarismos**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

AZEVEDO, F.A. Mística imperial. In: **Cadernos coloniais n. 17**. Lisboa: Editorial Cosmos, 1939.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. 4. ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1993.

BITTENCOURT, M. **Angola:** Intelectuais e luta pela independência. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 10., 2002. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPUH-RJ, 2002.

_____. **Angola:** Influências e persistências indesejáveis. In: CODESRIA – ASSEMBLÉIA GERAL, 11. 2005. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CODESRIA, 2005.

BOAS, F. As limitações do método comparativo da antropologia. In: **Antropologia cultural**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, A. **O Conto Brasileiro Contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.

CABAÇO, J. L. **Moçambique:** Identidade, colonialismo e libertação. 2007. 474f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). USP, São Paulo, São Paulo.

_____. Violência atmosférica e violências subjectivas: uma experiência pessoal. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 213-218, 2011.

CABRAL, A. **A arma da teoria** – Unidade e Luta I. Lisboa: Editora Seara Nova, 1978.

CAMPOS, M. C. S. **Estórias de Angola:** fios de aprendizagem em malhas de ficção. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2002.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Ed. 11. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

_____. **Formação da literatura brasileira:** momentos decisivos. Ed. 12. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2009.

_____. Literatura e cultura de 1900 a 1945. In: **Literatura e sociedade**. Ed.11. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

_____. Estrutura literária e função histórica. In: **Literatura e sociedade**. Ed.11. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

_____. Literatura e subdesenvolvimento. In: **A Educação pela noite**. Ed. 5. Rio de Janeiro: Outro sobre azul, 2006.

CARVALHAL T. F. Teorias em literatura comparada. In: **O próprio e o alheio**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

_____. Intertextualidade: A migração de um conceito. In: **O próprio e o alheio**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

COUTINHO, E. F.; CARVALHAL T. F. (Org.). **Literatura comparada**: textos fundadores. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

CASTRO. A. Tensões e modificações econômico-sociais (1890-1910). In: **História de Portugal** - Volume 6. Lisboa: Editora Alfa, 1983.

CHAVES, R. **A formação do romance angolano**. São Paulo: Gráfica Bartira, 1999.

CHAVES, R.; MACEDO, T.; VECHIA, R. (Org.) **A Kinda e a Missanga**: encontros brasileiros com a literatura angolana. Luanda: Nzila, 2007.

CONFERÊNCIA DE BERLIM. 1884-1885. [S. l.] **Ata Geral**. 1884-1885.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de cronópio**. Ed.2. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. São Paulo: Editora Levoir, 2010.

ERVEDOSA, C. **Roteiro de literatura angolana**. Lisboa: Edições 70, 1979

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

_____. O negro e a linguagem. In: **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, M. B. Rainha nzinga mbandi, imbangalas e portugueses: as guerras nos kilombos de Angola no século XVII. **Cad.Pesqu.Cdhis**. São Paulo, 2011.

FRAZER, J. G. O escopo da antropologia social. In: **Evolucionismo cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Integração portuguesa nos trópicos**. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1958.

FRIEDMAN, N. O que faz um conto ser curto? **Revista USP**. São Paulo, v. 0, n. 63, p. 219-230, 2004.

FRY, P. **Pontos de vista sobre a descolonização em Moçambique**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

GONÇALVES, P. Para uma aproximação Língua-Literatura em português de Angola e Moçambique. **Via Atlântica**. São Paulo, v. 0, n. 4, p. 212-223, 2000.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 2006.

HERNANDEZ, L.L. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro Editora, 2005.

HOBBSBAWM, E. **Era das revoluções**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2010.

HUNT, J. The negro's place in nature. **Journal of the Anthropological Society of London**. London, v. 2, n. 0, p. 1-42, 1864.

LABAN, M. **Encontro com escritores da Fundação Eng. Antônio de Almeida, 1991**. Disponível em: <<http://www.rtp.pt/programa/tv/p31019/e111/>> Acesso em: 05 fev. 2016.

LARANJEIRA, J. P. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LEITE, A. M. **Literaturas africanas e formulações pós-coloniais**. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

_____. **Oralidades & Escritas nas literaturas africanas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.19, n. 59, p. 1003-1031, 2014.

LUGARINHO, M. C. Quem deve comer lagosta? Reflexões sobre os estudos pós-coloniais a partir de alguma ficção de Pepetela e Agualusa. In: CHAVES, R.; MACEDO, T.; VECHIA, R. (Org.) **A Kinda e a Missanga: encontros brasileiros com a literatura angolana**. Luanda: Nzila, 2007.

MACÊDO, T. **Uma cidade e sua escrita: a representação literária de Luanda**. São Paulo: Alameda, 2004.

_____. **Luanda, cidade e literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

MARGARIDO, A. **Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa**. Lisboa: Editora A Regra do Jogo, 1980.

MEDINA, J. **Gilberto Freyre contestado: o lusotropicalismo criticado nas colônias portuguesas como álibi colonial do salazarismo**. **Revista USP**. São Paulo, v. 0, n. 45, p. 48-61, 2000.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Lisboa: Mondar, 2007.

MILONGA, S. **Entrevista Arnaldo Santos**. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/aler/poesia-como-reacao/>> Acesso em: 15 dez. 2015.

MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS. **Acto Colonial**, decreto n.18.570, 8 jul. 1930. Lisboa: AGC, 1930.

MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS. **Carta Orgânica do Império Colonial Português**, promulgada por decreto-lei n.23.228, 15 nov. 1933. Lisboa: AGC, 1933.

MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS. **Reforma administrativa ultramarina**, promulgada por decreto-lei n. 23.229, 15 nov.1933. Lisboa: Imprensa nacional, 1933.

MORGAN, L. H. **A Sociedade Primitiva Volume II**. Portugal: Editora Presença, 1974.

MOURÃO, F. A. A. **Configurações dos núcleos humanos de Luanda do século XVI ao século XX**. In: ENCONTRO DE POVOS E CULTURAS EM ANGOLA, Luanda, 1995. Anais... Luanda, 1997. p. 109-225.

_____. O contexto histórico-cultural da criação literária de Agostinho Neto. In: **A voz igual: ensaios sobre Agostinho Neto**. Porto: Artes e Letras, 1989.

_____. O problema da autonomia e da denominação da literatura angolana. In: CHAVES, R.; MACEDO, T.; VECHIA, R. (Org.) **A Kinda e a Missanga: encontros brasileiros com a literatura angolana**. Luanda: Nzila, 2007.

NASCIMENTO, W. S. **Gentes do mato: os “novos assimilados” em Luanda (1926-1961)**. 2013. 235 f. Tese (Doutorado em História Social). USP, São Paulo, São Paulo.

PINTO, A.O. “Quinaxixe de Arnaldo Santos: a formação do nacionalismo angolano na memória colonial de Luanda”. In: **Nação e Narrativa Pós-Colonial I – Angola e Moçambique**. APA, L.; CHAVES, R.; LEITE, A.M.; OWEN, H. (org.). Lisboa: Colibri, 2012.

POE, E. A. The philosophy of composition. In: **Selected writings – poems, tales, essays and reviews**. England: Penguin books, 1980.

_____. Hawthorne. In: **Selected writings – poems, tales, essays and reviews**. England: Penguin books, 1980.

REIS, A. A Primeira República. In: SARAIVA, J. H. **História de Portugal - Volume 6**. Lisboa: Editora e Publicações Alfa, 1983.

SANTILLI, M. A. C. B. Literaturas de língua portuguesa: A polêmica do denominador comum. In: **Paralelas e tangentes: entre literaturas de língua portuguesa**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

SANTOS, F. **Angola na hora dramática da descolonização**. Lisboa: Prelo, 1975.

SANTOS, M. **Cultura, educação e ensino em Angola. Portugal**. Disponível em: [http://www.infoAngola.ao/attachments/article/4211/Historia%20desconhecida%20do%20Ensino%20em%20Angola%20\(%20Per%C3%ADodo%20Colonial\).pdf](http://www.infoAngola.ao/attachments/article/4211/Historia%20desconhecida%20do%20Ensino%20em%20Angola%20(%20Per%C3%ADodo%20Colonial).pdf) Acesso em: 15 abr. 2016.

SARAIVA, J. H. As questões ultramarinas e o fim da monarquia. In: **História de Portugal** - Volume 6. Lisboa: Editora e Publicações Alfa, 1983.

_____. O Estado Novo In: **História de Portugal** - Volume 6. Lisboa: Editora e Publicações Alfa, 1983.

SARTRE, J. Orfeu Negro. In: **Reflexões sobre o racismo**. São Paulo: DIFEL, 1960.

SCHIAVON, C. G. B. O término da primeira república portuguesa e as raízes do 28 de maio: O Estado Novo à vista. **Historiæ**. Rio Grande do Sul, v. 2, n. 3, p. 229-241, 2011.

SERRANO, C. **Angola, nascimento de uma nação**: Um estudo sobre a construção da identidade nacional. Luanda: Editora Kilombelombe, 2008.

_____. A trajetória da elite intelectual, a “geração de 50” e seus projetos: a nação. In: CARDOSO, C.; ARAÚJO, M. G. M.; SILVA, T. C. (org.). **“Lusofonia” em África**: História, democracia e integração africana. Dakar: Codesria, 2005.

SERRANO, C.; MUNANGA, K. **A Revolta dos Colonizados** – O processo de descolonização e a independência da África-Ásia. São Paulo: Atual Editora, 1995.

UNESCO. **História geral da África – VII África sob dominação colonial, 1880-1935.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

UNESCO. **História geral da África – VIII África desde 1935.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

VALE, R. C. F. **Poder colonial e literatura:** as veredas da colonização portuguesa na ficção de Castro Soromenho e Orlando da Costa. 2004. 303f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). USP, São Paulo, São Paulo.

VEIGA, J. C. N. F. V. S. **Estatuto dos indígenas portugueses das províncias de Guiné, Angola e Moçambique.** Lisboa, 1956.

VENÂNCIO, J. C. **A Problemática social dos mestiços em África.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE MEDIADORES CULTURAIS – SÉCULOS XV A XVIII, 2, 1999, Algarve. *Anais...* Lagos, Algarve, Portugal, 1999.

VIANA FILHO, L. **O Negro na Bahia.** São Paulo: José Olympio Editora, 1946.

Referências literárias:

JACINTO, A. **Vadiagem.** Disponível em: <<http://www.lusofoniapoetica.com/artigos/angola/antonio-jacinto/vadiagem.html>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

NETO, A. **Adeus na hora da largada.** Disponível em: <<http://www.lusofoniapoetica.com/artigos/angola/agostinho-neto/Adeus-na-hora-da-largada.html>>. Acesso em 05 abr. 2016.

VIEIRA, L. **A cidade e a infância.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.