

IZABEL CRISTINA DA ROSA GOMES DOS SANTOS

LUGAR DA INFÂNCIA:
Os *miúdos narrantes* nas obras de Ondjaki

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina
para obtenção do grau de Mestre em Teoria Literária.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susan Aparecida de Oliveira
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia de Moraes Lima

FLORIANÓPOLIS/SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Izabel Cristina da Rosa Gomes dos
LUGAR DA INFÂNCIA : Os miúdos narrantes nas obras de
Ondjaki / Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos ;
orientadora, Susan Aparecida de Oliveira ; coorientadora,
Patrícia de Moraes Lima. - Florianópolis, SC, 2015.
238 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Literatura.

Inclui referências

1. Literatura. 2. Literatura. 3. Literaturas Africanas.
4. Infâncias; Miúdos-narrantes. 5. Ondjaki. I. Oliveira,
Susan Aparecida de . II. Lima, Patrícia de Moraes . III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Literatura. IV. Título.

Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos

Lugar da infância: os *miúdos narrantes* nas obras de Ondjaki

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em literatura”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

Florianópolis, 16 de abril de 2015.

Prof.^a Dr.^a Maria Lucia de Barros Camargo
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^{fa}. Dr.^a. Susan Aparecida de Oliveira - Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CCE

Prof.^a. Dr.^a. Patrícia de Moraes Lima - Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CED

Prof. Dr. Daniel Correa Felix de Campos
Centro Universitário Estácio de Sá

Prof. Dr. *João Josué da Silva Filho*
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CED

PROF.^a DR.^a EDELU KAWAHALA
Centro Universitário Estácio de Sá

Prof. Dr. *Cláudio Celso Alano da Cruz*
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CCE

Prof. Dr. Stélio Furlan
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CCE

*Para Bia, que se fez estrela e sempre
estará comigo.*

AGRADECENDO...

Ao tempo, ao vento, ao mar, aos dias que escoaram pelas minhas mãos e revelaram caminhos, histórias, amizades e olhares. Às pessoas que percorreram e percorrem comigo esses caminhos, por vezes tortuosos, por vezes leves e risonhos. Às crianças (pequenas e grandes) que me indicam outra temporalidade e fazem sentido ao meu caminhar. Às amizades de perto e de longe, de _ontens e de hojes‘ (mas sempre na alma), que aninharam meus passos. Aos que atravessaram meu caminho e deixaram um pouquinho de si. Aos que partiram e levaram um pedaço de mim. Aos amores que fortaleceram meu pulsar.

Mesmo quando não sabemos bem para onde vamos, sempre nos lembramos de onde viemos. (Provérbio Ioruba)

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e suas árvores. Então, eu trago de minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.
(Manoel de Barros, 2006)

RESUMO

A pesquisa bibliográfica intitulada “Lugar da infância: os *miúdos narrantes* nas obras de Ondjaki”, busca desvelar o lugar da infância a partir das crianças narradoras apresentadas pelo referido escritor angolano. O estudo propõe-se a um diálogo com as obras literárias de Ondjaki, com o próprio escritor e com produções acadêmicas sobre a pluralidade da infância. Nesse sentido, ancorou-se em uma escolha metodológica a partir das contribuições das diferentes áreas do conhecimento e suas relações com os *Estudos da Infância* contemporânea. Ressalta-se, também, as contribuições do pensamento africano acerca do cuidado de si e do outro, ou seja, uma ética da sensibilidade, constituída pelo equilíbrio das relações de existência, pois há seres coisas e há seres humanos que se harmonizam em convivência plena. Ainda por este estudo, evidenciou-se o que a literatura nos provoca a pensar acerca das infâncias, da alteridade e da ancestralidade.

Essas escolhas metodológicas, em busca de entrecruzar literatura e infância, permitiram um olhar atento ao que dizem os *miúdos narrantes* que protagonizam as obras: *Bom Dia Camaradas*, *Os Da Minha Rua*; *Avódezanove E O Segredo Do Soviético* e *A Bicicleta Que Tinha Bigodes*.

Palavras-chave: Infância. *Miúdos narrantes*. Ondjaki.

RÉSUMÉ

La recherche bibliographique intitulée `` Lugar da Infância`` : os miúdos narrantes nas obras de Ondjaki`, cherche à révéler le rôle de l'enfance à partir des enfants narrateurs présentés par cet écrivain angolais. Le travail propose un dialogue avec les œuvres littéraires de l'écrivain Ondjaki, avec l'écrivain lui-même et aussi avec des recherches universitaires sur la pluralité de l'enfance. Le choix méthodologique de cette étude est basé dans les contributions des différents domaines de la connaissance et leurs relations avec les études de l'enfance contemporaine. Il est important de noter les contributions de la pensée africaine concernant les soins de soi et le soin des autres, c'est-à-dire, une sensibilité éthique constituée de l'équilibre des relations d'existence puisqu'il y a des êtres-choses et des êtres humains qui s'harmonisent en pleine cohabitation. Dans cette étude, il est possible de remarquer que la littérature nous amène à réfléchir sur l'enfance, l'altérité et l'ancestralité. Ces choix méthodologiques, afin de croiser la littérature et l'enfance, portent un regard attentif aux paroles de ces petits enfants narrateurs (miúdos narrantes) qui font le rôle principal des œuvres: *Bom Dia Camaradas*, *Os Da Minha Rua* ; *Avódezanove E O Segredo Do Soviético* et *A Bicicleta Que Tinha Bigodes*.

Mots-clés: Enfance. Petits narrateurs. Ondjaki.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As obras escolhidas.	84
Figura 2 - Bom Dia Camaradas.....	128
Figura 3 - Mapa de Angola (2013, p. 46).....	138
Figura 4 - Os da minha rua.....	142
Figura 5- AvóDezanove e o Segredo do Soviético	175
Figura 6 - A bicicleta que tinha bigodes	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seleção de algumas obras de Ondjaki, publicadas até 2014	34
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População angolana de 2004 – 2014.....	102
Tabela 2 - Projeção anual da população total por província e gênero (Angola projeção/2015)	104
Tabela 3 - População angolana de 6 ou mais anos a frequentar instituição educativa	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABQTB - A Bicicleta Que Tinha Bigodes

ABRALIC - Associação Brasileira de Literatura Comparada

ADSS - AvóDezanove e o Segredo do Soviético

BDC - Bom Dia Camaradas

BU - Biblioteca Universitária

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FNLA - Frente Nacional de Libertação de Angola

GEPALA- Grupo de Estudos Pós-coloniais e Afro-latino-americanos

INE/Angola - Instituto Nacional de Estatística de Angola

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDA - Momentos de Aqui

MEC - Ministério da Educação

MPLA - Movimento Popular para a Libertação de Angola

NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância

OMR - Os da Minha Rua

PIDE - Polícia Internacional e de Defesa do Estado

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGL - Programa de Pós-Graduação em Literatura

UEB- Uma Escuridão Bonita

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNITA - União Nacional para a Independência Total de Angola

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí – SC

SUMÁRIO

APRESENTANDO AS CARTOGRAFIAS DE UM CAMINHO	21
1 PERCORRENDO A INFÂNCIA PELAS PALAVRAS DE ONDJAKI ...	31
1.1 E SE AMANHÃ, AS PERGUNTAS? AS MINHAS E AS DE OUTROS	36
1.1.1 Trilhas do Programa de Pós-Graduação em Literatura/UFSC	39
1.1.2 Trilhas da Associação Brasileira de Literatura Comparada - ABRALIC	42
2 PENSARES ACERCA DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA E AFRICANAS	47
2.1 ENTRE TRAMAS E PERCURSOS AFRICANOS	65
2.2 LEITURAS AFRICANAS: MINHAS IMBAMBAS DE UMA GRANDE VIAGEM	79
2.3. ESCRITA DA/NA INFÂNCIA NA OBRA DE ONDJAKI	84
2.3.1 Nas asas da memória, do tempo e da palavra	92
3 DEAMBULANDO ENTRE HISTÓRIA E ALGUNS MIÚDOS DE ONDJAKI	101
3.1 ENTRE MIÚDOS	110
3.1.1 O olhar atento do Menino N em 'Bom Dia Camaradas'	115
3.1.2 Menino N: infância experienciada em 'Os Da Minha Rua'	128
3.1.3 Menino N e Avódezanove que segredos abrigam?	142

3.1.4 'A Bicicleta Que Tinha Bigodes' e a carta do Menino N.....	175
--	-----

PALAVRAS DE ACABAMENTO	193
-------------------------------------	-----

REFERÊNCIAS:	197
---------------------------	-----

ANEXOS	215
---------------------	-----

Anexo 1:.....	215
---------------	-----

Anexo 2:.....	219
---------------	-----

Anexo 3:.....	231
---------------	-----

Anexo 4:.....	234
---------------	-----

APRESENTANDO AS CARTOGRAFIAS DE UM CAMINHO

Em suma, revela-se na narrativa uma cartografia de trajetos, de intensidades, de densidades, ou seja, uma cartografia inventada por uma constelação de afectos. (CAMPOS *et al* LIMA, 2012, p.148)¹

As palavras primeiras desta apresentação ensaiam uma cartografia, caminho percorrido e sentido entre palavras e encontros. Presto aqui as linhas iniciais: o encontro com as obras do escritor Ondjaki, a trama dos capítulos e minha travessia profissional/acadêmica.

O ENCONTRO COM AS OBRAS:

Esse ‘encontrar-se’ com as obras de Ondjaki delineou o *corpus* literário desta dissertação, que se faz circunscrito a quatro² obras: ‘Bom Dia Camaradas’, ‘Os da Minha Rua’, ‘AvóDezanove e o Segredo do Soviético’ e ‘A Bicicleta Que Tinha Bigodes’. Essas narrativas, sob o olhar do menino narrador, transitam por uma infância vivida em Angola, entre os anos 80 e 90, em um momento histórico marcado pela guerra

¹Texto original do francês apresentado por minha livre tradução.

² As obras serão indicadas no decorrer do texto com as abreviações seguidas da referida página:

- Os da Minha Rua: **OMR**
- Bom Dia Camaradas: **BDC**
- A Bicicleta Que Tinha Bigodes: **ABQTB**
- AvóDezanove e o Segredo do Soviético: **ADSS**
- Momentos de Aqui: **MDA** (obra eventualmente referenciada na pesquisa)
- Uma Escuridão Bonita: **UEB** (obra eventualmente referenciada na pesquisa)

civil e pela presença soviética e cubana em Angola³. Vale dizer que as obras percorrem mundos semelhantes “[...] com espaços reais e literários que se complementam. [...] Mas a infância tem sido uma forte fonte de inspiração.” (ONDJAKI, 2008)⁴

A ideia central da pesquisa pauta-se em uma permeabilidade conceitual que possa ser aporte para pensar qual é o lugar da infância, a partir das imagens literárias das obras mencionadas e do contexto angolano de resgate de afetos e defesa de um poder político pós-independência que se assentava como hostil e belicoso. Talvez também seja possível pensar que a importância da infância seja equivalente a um resgate da utopia, tal como a revolução foi a utopia da geração anterior aos anos 80.

Importa refletir, sob a luz das infâncias narradas e escritas de terras angolanas, o que estas infâncias nos ensinam, o que nos educam. Busca-se nesse percurso, provocar e incitar nosso olhar sobre o modo pelo qual pensamos a infância. Entre outros fios, por outras linhas, as obras

³Embora esse assunto seja detalhado no capítulo DEAMBULANDO ENTRE HISTÓRIA E ALGUNS MIÚDOS DE ONDJAKI, vale registrar, para início de conversa, que Angola enfrentou uma Guerra de Independência (1961 -1974) contra o domínio de Portugal. Imediatamente após a independência teve início a Guerra Civil Angolana (1975-2002) que, essencialmente foi uma disputa pelo poder entre os movimentos de libertação FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola, MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola). O poder recém destituído também foi interesse dos blocos capitalista e socialista, que direta ou indiretamente mantiveram suas forças em território angolano, portanto, essa guerra civil teve forte presença dos Estados Unidos, União Soviética e Cuba e alguns países filiados a esses blocos.

⁴ Entrevista *Infância revisitada* por Luís Ricardo Duarte – maio/2008. Disponível em: <<http://ricardoriso.blogspot.com.br/2008/05/ondjaki-novo-livro-entrevista.html>>. Acesso: 13/mai/2013.

apresentam infâncias vividas e experienciadas que nos põe a tarefa de um profícuo diálogo entre literatura e uma infância de matriz africana, que reflete a tensão entre a tradição e a modernidade, que se coloca no contato entre mundos. Essa infância floresce sob tensões e oferece um repertório de ponderações também acerca das questões políticas e afetivas da infância como utopia de futuro e de resgate ao mesmo tempo.

A TRAMA DOS CAPÍTULOS:

As tramas desses fios literários compõem a dissertação entre capítulos que se entrelaçam e dialogam em torno das questões *infância e literatura*. Assim, é possível localizar o seguinte arranjo:

No capítulo PERCORRENDO A INFÂNCIA PELAS PALAVRAS DE ONDJAKI e seus subcapítulos, delinheiro alguns momentos da trajetória literária de Ondjaki e organizo um levantamento⁵ das pesquisas vinculadas pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina e também das pesquisas apresentadas na Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC).

Em PENSARES ACERCA DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA E AFRICANAS, anuncio uma escolha metodológica a partir das

⁵ Observo que, no transcursar desta pesquisa, tive a intenção de ampliar a investigação através do banco de dados da CAPES. Porém, na ocasião, essa base somente disponibilizava trabalhos defendidos entre os anos de 2011 e 2012, o que, em função do recorte escolhido, inviabilizava uma verificação mais aprofundada. Assim sendo, anuncio uma futura pesquisa.

contribuições das diferentes áreas do conhecimento e suas relações com os *Estudos da Infância* contemporânea. Indico as contribuições de alguns trabalhos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC) e também a contribuição do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC). Assim compõe-se em uma tentativa de compreender e alargar as fronteiras desses campos disciplinares para se configurar em uma abordagem revigorada da infância. Os subcapítulos movem-se em torno das trocas literárias entre Brasil e África, entre os primeiros passos do Grupo Sul (jovens catarinenses que iniciaram um intercâmbio entre as margens do Atlântico) e entre o meu encontro com as africanas, imbambas⁶ de uma grande viagem. E ainda, em subcapítulos, apresento a cartografia de afetos do escritor e seu olhar acerca da infância, seus retratos do vivido e do inventado, o pacto de leitura com o leitor e seus dias revelados em memórias inventadas. Abordo a relação entre memória e escrita, como um entrelaçamento na construção dos enredos literários revelados nas obras aqui investigadas, aportes na memória para ressignificar a convivência entre crianças, adultos, experiências vividas em Luanda na década de 80.

E pelas mãos dos *miúdos narrantes*, o capítulo e os subcapítulos de DEAMBULANDO ENTRE HISTÓRIA e ALGUNS MIÚDOS DE ONDJAKI, circulam por alguns momentos da história de Angola e pelas crianças que compõem o *corpus* literário da pesquisa. O desenho com as

⁶**Imbambas**: haveres, pertences (VIEIRA, 1982, p. 7).

obras abriga um mosaico entre cenas literárias e meus pensares acerca da infância. Esse cartografar divide-se em:

- O olhar atento do Menino N em Bom Dia Camaradas;
- Menino N: infância experienciada em Os Da Minha Rua;
- Menino N e Avódezanove que segredos abrigam?;
- A Bicicleta Que Tinha Bigodes e a carta do Menino N.

Assim, com cheiro de despedida, o capítulo PALAVRAS DE ACABAMENTO anuncia o final do caminho percorrido e o convite a continuar a reflexão acerca do que nos deixa a infância a pensar.

A TRAVESSIA PROFISSIONAL/ACADÊMICA:

Os primeiros encontros com a linguagem das literaturas africanas estreadam-me descobertas únicas carregadas de sentidos outros, vindos de um continente outro. Encontros com uma literatura de força, sensibilidade e rara beleza.

E, sob um cacimbo⁷ intenso, entrelaço memórias e algumas histórias, na tentativa de apresentar meus recortes no tempo, encontros que tive com as infâncias, espaços coletivos de educação e com entrelaçamentos teóricos e sociais de minha formação. Acredito que escrever sobre si, reinventar-se na tênue linha entre passado/presente, exige compreender que “O sentido do que somos depende das histórias

⁷**Cacimbo:** período de tempo que corresponde à bruma, névoa, orvalho (VIEIRA, 1982, p.08).

Referência ao texto: “Durante todo dia, o chuvilho se manteve como um cacimbo sonolento e espesso. As gotas não se despenhavam, não soprava nem a mais pequena brisa” (COUTO, 2004, p. 06).

que contamos e das que contamos a nós mesmos [...]” (LARROSA, 1999, p.52).

Venho de raízes paranaenses e por licença do destino ancorei em Florianópolis. Durante o caminhar, em 2000, surge o ingresso no Curso de Pedagogia- habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil (UNIVALI/SJ), momento que escolho para principiar um recorte acadêmico e profissional. O curso permitiu um deslocamento entre pesquisa e prática. Período de tornar corpórea minha opção política na educação, sobretudo porque minha escolha não foi (e não é) por ‘gostar de crianças’, e sim por profundo respeito aos sujeitos de direito⁸ que convivem nesses espaços. Momento de diálogo com alteridades, culturas infantis, discussões que constituíram minha percepção da pluralidade da infância (SKLIAR, 2003; KOHAN, 2010; SARMENTO, 1997/2009; LARROSA, 1999; DORNELLES, 2007/2011). Compreensão que “Independente do adulto, a criança está a toda hora fazendo a leitura do mundo, sem muros, sem divisões, para além dos rótulos que determinam o produto infantil.” (OSTETTO, 2010, p. 60).

⁸A matriz que irá pensar a infância, neste trabalho, percorre uma categoria de recorte ancorada na proteção integral às crianças e adolescentes assegurada nos direitos inscritos nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal (1988) e nos artigos 3 e 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, julho/1990). Busco reconhecer as crianças e adolescentes em sua condição de sujeitos de direitos e não de objetos de intervenção no mundo adulto. Documentos disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> e <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22/ maio/2013.

Impossível deixar de mencionar o quanto construí minha história a partir dos professores que hoje são mais que colegas de profissão⁹, e através deles ingressei como professora consultora na formação continuada docente para Educação Infantil (rede de ensino).¹⁰ Período desafiante, porque falar da prática do outro em contextos educativos requer “[...] eliminar o isolamento profissional valorizando os saberes profissionais de cada participante, (e também) construir um processo de formação que melhore a qualidade da educação [...]” (KRAMER, 2002, p. 66).

Nesse período, inseri em minhas pesquisas questões de linguagens na infância e a força da narrativa. Encontrei um caminho paralelo¹¹ de contação, no qual reconheci algumas histórias que me habitavam há muito tempo. Foi nesse transitar que aprimorei as pesquisas acerca da oralidade e seus contornos. O reverberar de histórias vindas de outros povos, direcionou-me para entrelaçar literatura e oralidade africana, impulsionando minha entrada, em 2007, no curso de Licenciatura em

⁹ Para brindar os tempos da Univali e das tantas formações continuadas: Roseli Nazário, José Nilton Almeida, Karen Rechia, Rosane Godoy, Neli Britto, Patrícia de Moraes Lima, Kátia Agostinho, Moema de Albuquerque, Susan de Oliveira, Adilson de Angelo, Zilma Guesser e Clair Gruber Souza (*in memoriam*).

¹⁰ Redes de Ensino públicas e particulares no estado de Santa Catarina, cidades de São José, São Ludgero, São Carlos, Maravilha, Canoinhas, Camboriú e Blumenau.

¹¹ Caminho que me levou para o curso de formação de contadores de história pelo SESC/SC, período que afinei meus pensares com parceiro e contador de histórias Celso Sisto, com ele aprendi: “contar histórias é um ato solidário e não solitário”. E, ainda, registro os momentos de contação na “Roda da igreja-Ufsc” nas manhãs de sábado, onde Gilka Girardelo iluminou que “contar é sempre um pulsar de vida”.

Letras/Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A inserção no curso proporcionou-me apreender a literatura e seus espaços no contexto educativo, no sentido de redimensionar minhas práticas educativas para melhor compreender os sujeitos de direito que eu já defendia desde o vivido no curso de Pedagogia. Essas andanças possibilitaram conhecer diferentes contextos educativos e, especialmente, trouxeram a compreensão de que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos (*sic*) sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.” (SARMENTO, 1997, p. 25).

Move-me o exercício de perceber o que, de fato, a infância educa e em que sentido, o apropriar-se desse olhar proporciona pensar a infância. Seguindo, nesse meu encontro, entendo que o viés dos *Estudos da Infância*, sob sua dimensão interdisciplinar (sociologia, história, antropologia, psicologia,...), propõe-nos construir um educar potencializado para refletir o mundo, permitindo a novidade que as crianças trazem consigo, aceitando o risco do desconhecido e do inusitado. Acredito que, esses estudos expandem “as fronteiras do campo disciplinar de onde provêm para, na verdade, configurarem uma abordagem renovada [...] da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade.” (SARMENTO; GOUVÊA, 2009, p. 9)

Essa ideia permite redimensionar as práticas cotidianas em contextos educacionais, pois acredito que “[...] talvez tenha chegado o momento de **aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer**. Talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida.” (LEAL, 2004, p.22 - grifos meus). Assim, parto do princípio de que elas trazem a capacidade de estreitar o mundo e reinventá-

lo a sua maneira, quase sempre pautadas em uma logicidade própria, intensa e plena de criações. Minha defesa é que as crianças desvelam do mundo muito mais do que nós, os adultos, podemos imaginar. Então, proponho uma pesquisa pautada na pluralidade e atenta para “[...] nossa capacidade de olhar e de escutar, de ler, de observar, sobretudo de receber” (FISCHER, 2005, p. 133).

Registrado os primeiros passos no cacimbo, sigo a delinear o lugar¹² de encontro da infância e a escrita de Ondjaki.

¹² A opção por ‘lugar’ está intimamente ligada ao conceito de que lugar se constrói a partir da fluidez da vida (AGOSTINHO, 2003).

1 PERCORRENDO A INFÂNCIA PELAS PALAVRAS DE ONDJAKI

Eu ando a procurar para a palavra a forma afeiçoada à força da palavra, digamos sem receio que da palavra só conheço a forma, a construção, a face aparelhada palavra após palavra. Diria então que uma palavra exacta há-de surgir entre os demais sinais para rematar volumes ou para impor uma palavra em falta. (Ruy Duarte de Carvalho – Casos -Memória de tanta Guerra)¹³

Esse lugar de encontro literário com infância e africanidades, revela-se pela escrita de Ondjaki, que nascido sob o céu angolano de Luanda em 1977¹⁴, teve a infância experienciada entre as ruas da cidade, no bairro de Alvalade, crescendo entre amigos e família, entre os da rua, os da casa, entre os da escola, pessoas que, segundo o escritor, povoam seus livros. “É essa infância de ‘todos nós’, aconteceu em Luanda, nos anos 80. Diferente, portanto, do que terá sido a infância de outras crianças no Huambo, Kuíto ou Luena” (ONDJAKI, 2008).¹⁵

¹³ A escolha desse escritor para abrir o capítulo é um encantamento literário e um homenagear a bela história de afinidades entre Ondjaki e Ruy Duarte de Carvalho. A antologia de Ruy está disponível em: CARVALHO, Ruy Duarte de. **Memória de tanta guerra** : Antologia poética. s/e. Lisboa: Vega, 1992.

¹⁴ Informações em: OLIVEIRA, Susan Aparecida de, SANTOS, Izabel Cristina da Rosa Gomes dos. Literatura portuguesa III: 9º período. - Florianópolis: UFSC/CCE/LLV, 2013.

¹⁵ Entrevista *Infância revisitada* por Luís Ricardo Duarte – maio/2008. Disponível em: <<http://ricardoriso.blogspot.com.br/2008/05/ondjaki-novo-livro-entrevista.html>>. Acesso: 22/mai/2013.

Cursou até o 10º ano escolar na sua cidade, quando vai morar em Lisboa para frequentar o curso de graduação em Sociologia¹⁶, período que possibilitou a experiência de conviver com outras culturas e comunidades africanas. Confessa que essa convivência o fez crescer “[...] na direção de uma maior abertura social, de um melhor entendimento do ‘outro’ enquanto ser cultural, portanto apegado também aos seus próprios preconceitos” (ONDJAKI, 2008).¹⁷

Incontestavelmente essas experiências culturais, trouxeram influências literárias também brasileiras, como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Clarice Lispector, Marcelo Moutinho, Cláudia Roquette-Pinto, João Paulo Cuenca, Adriana Lisboa, Luiz de Assis Brasil, Veríssimo, Eric Nepomuceno, Paulinho Assunção, Luiz Ruffato, André Laurentino e Tabajara Ruas, entre outros escritores que compõem e compuseram seu caminho literário como leitor, escritor

¹⁶ Sua formação acadêmica:

Doutorado em Estudos Africanos, pela Università Degli Studi di Napoli L'orientale, UNO, Itália. Título da pesquisa: Uma Luanda urbana: da cidade discursiva aos discursos sobre a cidade. Ano de obtenção: 2010.

Graduação em Sociologia pela instituição ICS e ISCTE, Lisboa, ICS e ISCTE, Lis, Portugal. Título da pesquisa: 'Dar Voz ao Silêncio' aspectos sociológicos na obra *Nós, os do Makulusu de Luandino Vieira* (uma hipótese interpretativa). Ano de obtenção do grau: 2002.

Informações oriundas de: <http://lattes.cnpq.br/4110057145181983>. Acesso: set/2014.

¹⁷ Entrevista Ondjaki - força africana por Ramon Mello – novembro/2008. Disponível em: <http://www.literal.com.br/acervodportal/ondjaki-forca-africana-1784/>. Acesso: 29/mai/2013.

e ouvinte de tantas histórias: “Vou lendo como me descubro nas suas páginas, não há vida que chegue para tantos livros” (ONDJAKI, 2008).¹⁸

No que se refere ao escrever, entre prosa e poesia, Ondjaki confessa uma paixão por ler e escrever contos e admite encontrar-se em processo contínuo de maturidade da escrita, e esse, “Cada vez fica mais difícil, à medida que vamos aumentando a maturidade e a consciência de que escrever não é de todo fácil.” (ONDJAKI, 2008)¹⁹

Portanto, inventariar sua obra passa a ser um desafio, em função da grande produção de obras em prosa e verso, bem como colaborações para jornais, blogs, artigos, palestras e contribuições cinematográficas. Faça a opção por elencar algumas de suas obras publicadas até o momento desta pesquisa²⁰:

POESIA	
Actu Sanguíneu.	2000
Há prendisajens com o xão	2001
Materiais para a confecção de um espanador de tristezas.	2009
Dentro de mim faz Sul seguido de acto sanguíneo.	2010

¹⁸ Entrevista Ondjaki - força africana por Ramon Mello – novembro/2008. Disponível em: <http://www.literal.com.br/acervodoportal/ondjaki-forca-africana-1784/>. Acesso: 23/mai/2013.

¹⁹ Entrevista Ondjaki - força africana por Ramon Mello – novembro/2008. Disponível em: <http://www.literal.com.br/acervodoportal/ondjaki-forca-africana-1784/>. Acesso: jun/2013

²⁰ Informações contidas no site do escritor: <http://www.kazukuta.com/ondjaki/ondjaki.html>. Acesso: 18/fev/2013.

PROSA	
<i>BOM DIA CAMARADAS.</i>	<u>2001</u>
Momentos de Aqui.	2001
O Assobiador.	2002
Quantas Madrugadas Tem a Noite.	2004
E se amanhã o medo.	2005
<i>OS DA MINHA RUA.</i>	<u>2007</u>
<i>AVÓDEZANOVE E O SEGREDO DO SOVIÉTICO.</i>	<u>2008</u>
Os vivos, o morto e o peixe-frito.	2009
Ynari: a menina das cinco tranças.	2010
<i>A BICICLETA QUE TINHA BIGODES.</i>	<u>2011</u>
Os transparentes.	2012
Uma escuridão bonita.	2013
Ombela: a origem das chuvas	2013
Sonhos Azuis pelas Esquinas	2014
VÍDEOS	
Oxalá Cresçam Pitangas.	2006
Essa palavra sonho.	-
Estocolmo.	2010
PERFORMANCE	
SOBRE O MAR: poesias. Performance poético-musical.	-

QUADRO 1 - Seleção de algumas obras de Ondjaki, publicadas até 2014

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Diante dessa produção, destaco em negrito o *corpus* literário²¹ desta investigação, e ressalto minha acuidade com as crianças que protagonizam as obras desta pesquisa, as quais nomeio *miúdos narrantes*, em uma tentativa de estreitar relações, e de aproximarmo-nos das crianças, daquilo que permanece em nós e ainda nos faz infantis (KOHAN, 2004).

Nesse lugar de encontro, entre leituras e pensares, considerando que escrever (e ler) é uma construção de muitos sentidos, convido a um transitar manso entre teóricos e personagens, por acreditar que, a produção acadêmica “[...] não perderá seu rigor e credibilidade se tiver que interagir com a estrutura poética de um texto literário ou mesmo com as construções polissêmicas do linguajar infantil.” (LEAL, 2004, p.28).

Apresentações e encontros descortinados, cabe anunciar as tantas perguntas que movem a dissertação, inquietações que podem (ou não) assentar durante a caminhada literária aqui proposta.

²¹Composto por: Bom dia camaradas, Os da minha rua; AvóDezanove e o segredo do soviético e A Bicicleta que tinha bigodes.

1.1 E SE AMANHÃ, AS PERGUNTAS²²? AS MINHAS E AS DE OUTROS

Não quero reencontrar o tempo perdido, apenas quero celebrá-lo, intimamente, ou através do que vai virando literatura. Regressar à infância é também estar com uma gente que não existe, incluindo nós mesmos. (ONDJAKI, 2008).²³

Buscar na literatura angolana a infância, o que se percebe desses sujeitos-crianças, vozes e silêncios, espaços e tempos, implica delinear um conceito de infância que possa transitar e dançar no pensamento. Desarraigar de um lugar confinado e compreender a infância na/pela palavra, probabilidades de um conceito em deslocamento, em mobilidade, habitando outras esferas possíveis. Logo, “[...] não basta dizer: os conceitos se movem. É preciso ainda construir conceitos capazes de movimentos intelectuais.” (DELEUZE, 1992, p. 152).

Deste modo, proponho partir de outros lugares e, nesse caso, da produção literária de Ondjaki, para desarticular uma imagem imediata e dançar, e ouvir os silêncios que sabem tantas outras ‘coisas’ que os adultos, por vezes, esquecem. Sugiro principiar de “[...] um lugar anterior às classificações próprias ao saber científico adulto. Um universo

²² Esse título refere-se a uma brincadeira de palavras a partir do título do livro de Ondjaki: “E se amanhã o medo” publicado em 2005.

²³ Entrevista *Infância revisitada* por Luís Ricardo Duarte – maio/2008. Disponível em: <<http://ricardoriso.blogspot.com.br/2008/05/ondjaki-novo-livro-entrevista.html>>. Acesso: 22/mai/2013.

imagético que se constitui na medida em que se faz linguagem.” (LEAL, 2004, p. 24).

Contudo, não posso deixar de mencionar que todo processo investigativo é marcado por algumas incongruências, “[...] por fragmentos de discursos que se cruzam; alguns desses fragmentos têm afinidades, outros são antagônicos; alguns compõem arranjos e outros escapam.” (MEYER; SOUZA, 2005, p. 41). Assim, também tenho consciência de que há muitas perguntas e uma longa caminhada rumo a localizar as infâncias na produção de Ondjaki.

E essas perguntas? São movimentos que me levam para outros lugares e permanecem em aberto a redesenhar a direção, porque redimensionam buscas, respostas e questionamentos “[...] num processo que nunca está finalizado ou completo – (são) os des-re-arranjos.” (MEYER; SOUZA, 2005, p. 30). E algumas perguntas me desassossegam: quais diálogos sobre a infância seriam possíveis através do encontro da palavra e da infância na obra de Ondjaki?

Ponderando que a pesquisa pauta-se em uma infância que precisa ser ouvida nas suas mais diferentes formas de interação com o mundo, e, especialmente, percebendo que na escrita de Ondjaki há um lugar de sensibilidade da criança, pergunto-me se esse lugar apresentado aos leitores (adultos ou não) pode ser uma possibilidade de ampliar a discussão de uma infância como lugar de criação. Mover-se nesse questionamento, sugere apreender o conceito de ‘culturas infantis’, já que essas se constituem na equalização entre o real e a fantasia, entre representações do mundo e só fazem sentido, se consideramos a

construção social da infância, ou seja, as condições sociais que habitam. (SARMENTO; GOUVEA, 2009) Vê-se, então, que as culturas infantis não surgem “[...] no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexibilidade social global.” (PINTO; SARMENTO, 1997, p.22).

Nesse sentido, sob o plano das inteligibilidades das infâncias (possíveis e disponíveis), seria possível perceber que esses *miúdos narrantes* subvertem os lugares marcados pela lógica adulta e, de certa forma, revelam possibilidades de leituras de um cotidiano inventivo? Seriam recados do que dizem do mundo? Essas perguntas movimentaram os primeiros passos da relevância da pesquisa e excitou a curiosidade em saber quem já teria trilhado esses desassossegos, quem já teria se inquietado com as mesmas perguntas? Concordo que,

Nossas interrogações e as pesquisas que elas instituem nos desafiam, do mesmo modo, a embarcar em viagens que podem nos colocar em contato com mundos e realidades que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas e, outras vezes, borrar, completamente, aquilo que aprendemos, até então, a conhecer, pensar, dizer e viver (MEYER; SOUZA, 2005, p. 31).

Portanto, no sentido de dialogar com outras pesquisas, que se ancoraram no tema infância/literatura africana, considero importante apresentar a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período

compreendido entre 1976 e 2013 e os trabalhos publicados na Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) entre os anos 1986 e 2013.

1.1.1 Trilhas do Programa de Pós-Graduação em Literatura/UFSC

O Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGL) conjuga diferentes perspectivas disciplinares, envolvendo Literatura, Artes Visuais, Cinema, Artes Cênicas, Antropologia, Filosofia e Historiografia. O Programa completou, em 2012, quarenta e um anos de existência e desde seu início foi considerado pelas Comissões de Avaliação da CAPES um curso de excelência, avaliado com conceito cinco.²⁴

Tendo como base o banco de dados apresentado no site do PPGL, bem como o suporte da Biblioteca Universitária (BU-UFSC), partilho as análises do levantamento das pesquisas (dissertações e teses), vinculadas ao Programa, que anunciam uma perspectiva de infância e literatura.²⁵ Esse levantamento teve aporte nas pesquisas defendidas entre 1976 e 2013, e revela que, a partir de 1983, doze pesquisas debatem a temática *infância*.

²⁴ Dados fornecidos pelo site: <http://literatura.ufsc.br/curso/>. Acesso:14/jun/2013.

²⁵ Ver **Anexo 1**: Seleção das dissertações e teses defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGL – UFSC) que apresentaram o enfoque *infância e literatura* (1976 - 2013)

Nesse sentido, em um primeiro movimento de análise, é possível perceber um espaçamento entre as produções dedicadas à infância, o que confere força maior de produtividade a partir da década de 2000, tempo em que se assenta a emergência das políticas públicas direcionadas para a infância²⁶, bem como aprofundamentos nos estudos da infância e indagações a respeito do papel social da Educação.

Conforme o quadro (anexo 1) apenas um trabalho inscreve-se na discussão literatura africana e infância, e coincidentemente parte da produção literária do mesmo escritor eleito para minha análise²⁷. Embora, não discuta sob uma mesma perspectiva, esse trabalho anuncia alguns aspectos que contribuem para o meu pensar, especialmente o levantamento das entrevistas já concedidas pelo escritor.

²⁶ Vale registrar:

- Constituição Federal (1988) inaugura um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã, e assegurar o direito das crianças pequenas à educação, estabelecendo como dever do Estado a garantia do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.

- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Lei 8.069/1990, reitera a criança como sujeito de direitos, estabelece a contribuição da educação no desenvolvimento pleno da pessoa, na conquista da cidadania e na qualificação para o trabalho, destacando, ainda, aspectos da educação, como política pública, quanto à necessidade de igualdade de condições para o acesso a instituições públicas.

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, defende a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

²⁷ “**As margens da experiência: os miúdos e os mais-velhos na narrativa de Ondjaki**”, pesquisadora Jane Vieira da Rocha.

Um segundo movimento de análise do que é elencado, busca-se identificar quais conceitos de infância são abordados nessas pesquisas. Dentre esses trabalhos, uma concepção de infância destaca-se já no título da pesquisa: “**A Imagem alimentar e o advento do menor na literatura infantil: estranhamentos de Gianni Rodari.**” Em especial, minha análise pauta-se nos sentidos relacionados ao uso da palavra ‘menor’, pois essa perspectiva aparece no título e no decorrer do trabalho sob a ótica de “[...] menor não como inferior, mas como algo adaptado em uma condição minoritária (veja-se que o termo *menor* aqui não se iguala ao termo *minorias*, adotado pelos Estudos Culturais)” (BUNN, 2011, p.195).

Outro trabalho que apresenta uma aproximação da infância com poesia é: “**Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis**”. Nessa investigação há um cuidado em perceber a poesia na Educação Infantil, qual acesso e como chega esse gênero na creche, pautando-se em uma investigação de campo em duas creches da Grande Florianópolis. Percorre, ainda, a história social da infância sob a ótica de Philippe Ariés²⁸.

Os demais trabalhos selecionados, embora tivessem no título indicação à infância, não abordaram diretamente o conceito de infância, ou seja, não demarcam a infância como pluralidade, intensidade de situar-se no mundo. Os trabalhos, em sua maioria, incidem na investigação em

²⁸ Historiador francês dedicado aos estudos da infância e família. Sugestão de leitura:

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

relação a aspectos de análise literária de textos produzidos ‘para crianças’²⁹ e/ou registros de projetos de leitura em hospitais, creches e bibliotecas.

Esse levantamento de trabalhos pode sugerir alguns indicativos relevantes acerca da singularidade de uma pesquisa pautada na infância e nas literaturas africanas, em mobilidade de conceitos.

1.1.2 Trilhas da Associação Brasileira de Literatura Comparada - ABRALIC

A Associação Brasileira de Literatura Comparada – ABRALIC³⁰, criada no Brasil (Porto Alegre/RS), no ano de 1986, reúne professores universitários, pesquisadores e estudiosos de Literatura Comparada em esfera nacional. Os objetivos são de promover os estudos comparatistas nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras por meio de seminários, simpósios e cursos destinados ao público acadêmico.

Tomando como suporte dados da linha do tempo apresentados no site da ABRALIC, compartilho uma seleção de trabalhos³¹, com enfoques na infância e na literatura africana no período entre 1986 e 2013. Essa

²⁹ Importante registrar uma ressalva quanto ao termo ‘para crianças’ encontrado nesses trabalhos. Entendo, como Cademartori (1986), que a palavra *literatura* é intransitiva e, portanto o termo infantil associado à literatura não significa que ela tenha sido feita necessariamente para crianças.

³⁰ Informações do site: <
<http://www.abralic.org.br/hm/quemsomos/apresentacao.htm>> Acesso:
 04/jul/2013.

³¹ Ver **Anexo 2**: Seleção de trabalhos apresentados na ABRALIC com enfoque na infância e literaturas africanas (1986 - 2013)

seleção percorreu os trabalhos apresentados entre 1986 e 2013³², dos quais trinta e seis, publicados a partir do ano 2000, aproximaram-se da temática *infância*, reforçando a ideia de que, assim como na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGL/UFSC), o período de força de produção coincide com a emergência dos Estudos da Infância. Considera-se, aqui, que a ABRALIC é uma associação nacional e, portanto, a diferença numérica de trabalhos, em relação ao PPGL/UFSC, é justificada por sua amplitude de pesquisadores.

Em um primeiro movimento de análise dessa seleção, identificado a recorrência da temática *infância*, percebe-se que, em sua maioria, os trabalhos incidem na produção/recepção das obras destinadas ao público infantil, analisam narrativas autobiográficas, anunciam discussões pautadas no conceito de infância e historicizam a figura da criança através do tempo e das práticas sociais.

Um segundo movimento de análise da seleção revela trabalhos de pesquisa que esquadrinham relações entre literaturas africanas e o conceito de infância. Nas pesquisas³³ que expressam mais diretamente a entrada na infância como *corpus* de trabalho, somente seis trabalhos apresentam, seja no título ou no seu conteúdo, uma discussão mais específica sobre Literatura Africana de Língua Portuguesa e infância.

³² Vale registrar que a seleção não considerou as publicações Abralic do ano de 2012, por não encontrar trabalhos diretamente ligados à temática infância. Partilho o link: < <http://anais.abralic.org.br/anais.php> >. Acesso: 13/mai/2013.

³³ Ver **Anexo 3**: Seleção de trabalhos apresentados na ABRALIC com entrada na literatura africana de língua portuguesa e o conceito de infância (2004 - 2013)

Entre essas pesquisas, uma ressalta as questões da diáspora: **“Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil contemporânea: outras veredas, novas tessituras?”**, na qual localiza a trajetória da literatura infantil africana, nas obras *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias* e *Orixás* (de Chaib e Rodrigues, 2000) e *Omo-Oba: histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira (2009), que, em meio aos fatores sociais e políticos, anunciam releituras de sincretismo religioso.

Outro trabalho que aborda as crianças revela já no título o viés da pesquisa: **“Escondidos no galinheiro: representações da infância nas literaturas africanas de língua portuguesa”**. A investigação pauta-se na narrativa *Terra Sonâmbula* (Mia Couto), e na presença de crianças a brincar em galinheiros. Anuncia o espaço do galinheiro como refúgio também em outras narrativas africanas de Língua Portuguesa, como nos contos *A estória da galinha e do ovo*, de Luandino Vieira; *A revelação* de Pepetela e ainda no conto *No galinheiro, no devagar do tempo*, de Ondjaki.

O olhar pelas ruas da cidade de Luanda pode ser conferido nos trabalhos **“A cidade e a infância: os da minha rua - Apontamentos sobre Luandino Vieira e Ondjaki”** e também em **“Olhando através de Luanda”**. As duas pesquisas deambulam pelas ruas de Luanda apresentando narrativas que convergem/divergem no tempo e no espaço social da cidade e, ainda, anunciam o narrador infantil que transita por memórias luandenses.

A memória também aparece entrecruzada em **“Memória e infância na obra de Manoel de Barros e Ondjaki”**, cuja pesquisa entrelaça a narrativa de Manoel de Barros e Ondjaki fazendo um

comparativo com a escrita poética de ambos e revelando nuances das memórias infantis presentes nesses processos de escrita.

No transitar pelas publicações da Abralic e adotando a seleção aqui exposta, um trabalho incide mais diretamente como meu pensar a infância e a literatura africana: **“Narrativa de memória e identidade africana: os olhares da infância em ‘A cidade e a infância’ de Luandino Vieira e ‘Bom dia camaradas’ de Ondjaki”**. A pesquisa, embora aborde Luandino Vieira, o qual neste momento não é o foco de meus desassossegos, historiciza as questões políticas e sociais do país e constitui vínculo com a obra *Bom dia camaradas* que, sob a narrativa ficcional de uma criança, revela memórias de um cotidiano em Luanda entre amigos e professores cubanos. Aproximando-se assim de minha pesquisa e ampliando meu olhar acerca da cidade-cenário Luanda.

Vale afirmar que o diálogo com esses trabalhos, tanto PPGL-UFSC como ABRALIC, são pertinentes por entrelaçarem diferentes olhares e pesquisadores, mas especialmente importante para ampliar e fortalecer o foco de minhas escolhas, sustentando a singularidade que defendo: infância e escrita de Ondjaki em mobilidade de conceitos.

2 PENSARES ACERCA DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA E AFRICANAS

há que saber cheirar poemas.
ser derretido por um sotaque com resíduos
de infância.
ser pisado por uma frase linda.
aceitar uma ignorância vindoura e certa.
ser um palácio a olhar um burro.
ser uma cigarra e contar a estória verdadeira
da formiga.
há que saber encontrar o ponto exacto onde
uma chuva já não quer chover [isto fica
perto, muito perto, do coração das pessoas].
há que ser francamente infantil. muito
mesmo: deixar a pacaça demarcar um livro
inteiro.(ONDJAKI, 2009a, p.69)

Discorrer acerca dos *Estudos da Infância* em diálogo com Literaturas Africanas exige, primeiramente, um exercício de traços e esboços. Anuncio que minha intenção é investigar como as áreas do conhecimento cooperam para pensar a *infância*. Assim, traço uma escolha metodológica a partir das contribuições das áreas já mencionadas (antropologia, psicologia, história, sociologia e filosofia), sua relação com os estudos da infância contemporânea e possíveis linhas com as Literaturas Africanas. Considerar essas áreas do conhecimento e suas contribuições para a educação é compor um olhar apurado para os “[...] trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade.” (SARMENTO; GOUVÊA, 2009, p. 9).

No contexto social há distintas percepções da infância, constituindo nossos discursos a partir de uma forma de pensar a infância, ou seja, “os modos de conceber a infância estão diretamente relacionados aos modos de lidar com a criança e esses por sua vez acabam indicando formas de pensar e refletir a infância.” (LEITE, 2011, p. 28). Há de se considerar que esses discursos, de certa maneira, estão relacionados a uma prática educativa, ou seja, refletem não somente teorias, mas também indicam atravessamentos sociais e históricos acerca da infância.

Portanto, como se olha a criança através dos contextos familiares, na unidade educativa, nas relações sociais, coabitam uma forma de infância generalizada e que, por vezes, lhe subtraem o seu lugar de direito. Os efeitos desses discursos predominantes anunciam como as pessoas pensam as crianças e a infância, ou seja, configuram um viés único, imediatista, como se a infância não fosse plural. Atento para a presença de uma diversidade na infância, pois sendo sujeitos sociais estão inseridos em diferentes arranjos sociais (camada social, etnia/raça, gênero), o que exige a busca “[...] do lugar que a contemporaneidade reservou para a criança e, sobretudo, do lugar que a criança, todas as crianças, contrói(oem) na sua interação mútua, na edificação dos seus mundos de vida e das suas culturas.” (SARMENTO, 2004, p. 10).

Início o diálogo com as áreas do conhecimento partindo das contribuições da *Antropologia* que, após 30 anos de investigação, aporta no campo específico de estudo da infância/criança³⁴, suplanta a ideia das

³⁴Sugiro uma demarcação nesse campo de estudo: “a antropologia da infância visa estudá-la como uma instituição social, como uma representação cultural, como um discurso ou como uma prática. Por sua vez, a antropologia da criança

crianças como meros objetos de investigação, elegendo-as como sujeitos nas investigações, compreendendo-as “[...] enquanto atores sociais, produtores de sentido, plenos participantes das práticas sociais nas quais encontram envolvidos.” (GOMES, 2009, p. 82). Nesse sentido, a antropologia traz um intenso aporte, porque atenta para sujeitos e diferentes culturas, ou seja, aproxima-nos da alteridade e do lugar do outro em suas diferentes infâncias. Então, conhecer e colocar-se no lugar do outro representa uma possibilidade de olhar na mesma direção do outro.

No movimento de deslocar-se, em busca do outro, caminha-se para superar a fragmentação *mente, corpo e cultura*, e refletir acerca da articulação desses termos. Destaco que ao se pensar em uma Antropologia voltada para a criança, os trabalhos de Ângela Nunes (2002) prestam uma revisão da literatura a respeito do lugar da criança nas sociedades indígenas, cuja lente enfatiza as brincadeiras das crianças, *A Uwe-Xavante*. Essa pesquisa evidencia a inserção das crianças nas situações domésticas e na manutenção da organização familiar, mas principalmente que elas (as crianças) também brincam, constroem suas mobilidades e seus tempos:

Quando a terra está seca a técnica é outra. Trazem água do rio dentro de garrafas e, dependendo do diâmetro do gargalo da garrafa, ou se ela permite que esguiche a água, o desenho é produzido com a

atém-se a estudar o crescimento, o aprendizado, o trabalho e as brincadeiras das crianças”. (PIRES, 2008, p. 144).

marca da água escurecendo e umedecendo o chão castanho-claro. Além das formas que conseguem desenhar, elas observam também a evaporação, que é rápida, e que causa diferentes gradações de castanho-escuro, até que tudo fique castanho-claro e seco de novo. (NUNES, 2002, p. 83).

A esse registro, percebe-se que as brincadeiras são sazonais, independentes da procedência (urbanas ou não) modificam-se ao sabor do tempo, da chuva ou do vento (a exemplo, a pipa em centros urbanos é a brincadeira comandada pelo período dos ventos). E quanto ao começo ou fim dessas brincadeiras, “ninguém diz... é a gente que vai sabendo...” (NUNES, 2002, p. 86). Portanto, para transitar entre as diferentes infâncias e sociedades e para compreender “[...] o modo como cada sociedade vive é preciso atender às condições geográficas e ambientais, e, fundamentalmente, às relações menos óbvias entre os indivíduos, o meio e sua vida coletiva” (NUNES, 2002, p. 66).

A partir do entendimento do outro, vale ressaltar, também, os estudos de Clarice Cohn (2005) que referenciam os temas *criança*, *aprendizado* e *sociação*, e em especial, retomam o que significa ser criança em outras culturas e em que medida esse lugar é reconhecido. Cohn (2005) aborda a necessidade de desprendimento das imagens imediatas das crianças e propõe entendê-las a partir do que são e não do que almejamos que sejam. Assim sendo, “[...] precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista.” (COHN, 2005, p. 8).

A pesquisa de ambas (NUNES, 2002 e COHN, 2005) abre-se em contribuições ao trazer a especificidade das experiências infantis, suas participações na vida social e as elaborações feitas a partir desses

referenciais. Ressalto que, embora as autoras situem parte de seus estudos no campo da etnologia indígena, importa observar dois pontos essenciais para ampliarmos nossas discussões: “[...] -(re)conhecer as crianças nas outras culturas; - quando a criança é o ‘outro’ e procurar conhecer a(s) culturas do ponto de vista da criança.” (GOMES, 2009, p. 85).

Assim, diante de deslocamentos e aproximações, diferenças e semelhanças, afirma-se a multiplicidade da infância; remetendo a um campo de práticas (discursos, instituições e sujeitos) que abarcam questionamentos sobre a forma de ser criança e de nos comportar como adultos diante dela, ou seja, questionamentos sobre os descompassos existentes entre as compreensões adultas e as experiências das crianças (MARÍN-DIAZ, 2010).

E aqui, embora em contextos aparentemente distintos, há de se perguntar quais seriam as intersecções possíveis entre as infâncias e entre as crianças (e também entre miúdos literários-narrantes)? É preciso desprender-se do modo naturalizado de como se vê/imagina as crianças para interrogar “[...] o que a compreensão sobre o específico da criança nos revela sobre o específico humano e sobre as diferentes formas possíveis de se pensar a educação — e, portanto, também sobre o mundo dos adultos.” (GOMES, 2009, p. 85). E, o mais importante, se essas questões nos movem para além das divergências em busca de convergências.

Nesse traçar de pensares, passo às contribuições da *Psicologia* na intenção de delinear a localização de algumas linhas de pensamento que cooperam no entendimento da criança. Início com os questionamentos de

Vasconcelos (2009, p. 62 - grifos meus): “[...] a quem a Psicologia serve/serviu quando fala de infância? E em que momento a Psicologia deixa de falar das/sobre as crianças e começa a falar **com** as crianças?”

Mantendo esse questionamento no horizonte, indico que as primeiras observações sistemáticas do desenvolvimento infantil tiveram aporte em Charles Darwin (1877), cujos estudos partiam do que seria ‘normal’ em crianças. Abarcava o desenvolvimento como resultado dos processos maturacionais, ou seja, foco nas adaptações ao meio. Os estudos darwinianos, suas bases biológicas do comportamento, marcaram as pesquisas do desenvolvimento até o início do século XX, tendo como uma das suas frentes de estudo, a Psicanálise. Sob essa influência, Sigmund Freud (1856-1939) esboça sua teoria do desenvolvimento baseado nas leis biogenéticas e enfatiza os aspectos psicopatológicos presentes no desenvolvimento da criança a partir dos conceitos de latência sexual, sublimação, formação reativa e regressão.

Nessa trajetória, a psicologia da infância, sustentada pelos teóricos da psicanálise Melaine Klein (1928/1975), e seus seguidores, John Bowlby (1969) e Donald Winnicott (1979), “[...] acumulou uma longa experiência sobre a infância, valorizando seu imaginário, sonhos e patologias psíquicas.” (VASCONCELOS, 2009, p. 63).

Enquanto isso, o trabalho do suíço Jean Piaget (1970) centrava em “[...] saber como as crianças constroem e desenvolvem novas ferramentas intelectuais e formas de raciocínio no decorrer da ontogênese, e como explicar essa sequência desenvolvimentista.” (VASCONCELOS, 2009, p. 65). Embora haja críticas e interpretações diversas sobre a teoria piagetiana, especialmente porque os fatores sociais não lhes são

primordiais, é inegável sua contribuição, pois seus estudos anunciaram a competência cognitiva da criança em todas as idades.

Nesse percorrer acerca do desenvolvimento, verso sobre as contribuições de Henri Wallon (1879-1962), em especial as propostas quanto à cognição e à afetividade. Seus estudos seguem em um movimento dialético entre a afetividade, a cognição, os níveis biológicos e socioculturais. Reconhece a criança “[...] como protagonista de seu desenvolvimento e de sua segurança afetiva que até então ficava restrita à relação didática com a mãe ou com alguns outros poucos sociais mais próximos.” (VASCONCELOS, 2009, p. 67).

No cenário da Psicologia do século XX, surge a contribuição do russo Lev Vygotsky (1896-1934)³⁵ e dentre seus estudos em relação à educação e ao desenvolvimento, aprofunda a abordagem sistêmica das zonas de desenvolvimento, sob pelo menos dois níveis, que mais tarde seriam consagrados como ZDP (zona de desenvolvimento proximal) e ZDR (zona de desenvolvimento real). Essa sistematização comporta que o desenvolvimento incide em dois níveis: o real (desenvolvimento já obtido) e o potencial (competências em via de serem conquistadas) no qual o indivíduo ainda necessita do auxílio do outro. Logo, com os estudos de Vygotsky, sob o pilar da psicologia sócio-histórica, é possível considerar que o desenvolvimento leva à aprendizagem e vice-versa.

³⁵A versão em inglês de seu trabalho acontece em 1960 e, no Brasil, sua tradução ocorre somente em 1987.

Entendo que percorrer marcos teóricos da Psicologia permite-nos a construção de olhares sobre a infância que se complementam e aqui ressalto as contribuições de Wallon e Vygotsky, que compartilham da importância de ter a criança “[...] como ser ativo e interativo, que vai construindo formas singulares de conhecer e vincular ao seu desenvolvimento o que ocorre em contextos culturais específicos.” (VASCONCELOS, 2009, p. 76).

Pelas sendas das áreas do conhecimento, tomo a *História* como próximo traço do caminho que, no horizonte das aproximações, procura problematizar a periodização da história da criança e da infância.

Embora, estudos recentes centrem na vida, cultura das crianças e sua inserção nas práticas sociais, a questão da periodização, ainda, é ponto de reflexão, visto que há uma insuficiência de fontes, pois “[...] a criança não se fez propriamente autora da própria história, mas destinatária de discursos e práticas destinadas à sua formação para a vida adulta.” (GOUVÊA, 2009, p.105).

Iniciar esse diálogo com a história³⁶ da criança e da infância acena para a obra de Philippe Ariès *A história social da infância e da família*, marco referencial da historiografia que anuncia a existência de um ‘sentimento de infância’. Esse sentimento, no decorrer do tempo, sofreu transformações e incorporou distintos graus de importância.

Embora as críticas atuais, Ariès inaugura um pensar acerca da particularidade que diferencia a criança e adulto, ou seja, concebe a separação da infância e da idade adulta. Assentado no século XVII, seu

³⁶Sugiro também a leitura do trabalho “**Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**”, de Moysés Kuhlmann Júnior.

estudo teve suporte na iconografia³⁷, analisando as representações de crianças, suas vestimentas, jogos e brinquedos. Esses elementos revelaram as formas de viver e a inserção em práticas sociais da criança, e afluíram para perceber que o modo de conceber a infância difere também conforme tempo e lugar.

As críticas a esse trabalho devem-se ao tratamento das fontes históricas, por utilizar, na maioria das análises, somente a iconografia laica e burguesa da infância (crianças de outras classes sociais não são contempladas nessas imagens), e por ter empregado basicamente fontes europeias. E, ainda, algumas críticas demarcam a existência de um sentimento de infância, anterior ao século XVII. (DORNELLES, 2011). Contudo, sua obra alavancou investigações direcionadas para criança e infância.

Nesse percorrer, são notórias as transformações dos saberes e práticas sociais em relação à criança e seu lugar como sujeito histórico. Esse pensar convoca as fontes documentais primárias, discursos e práticas desses sujeitos que, por muito tempo, estiveram à margem da história da infância.

Seguindo, entre vozes e fontes documentais, importa indicar que,

a **história da infância** seria então a história da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a **história da criança** seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com

³⁷ Representações imagéticas produzidas pela pintura, desenho, escultura e outras artes.

a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem, ou viveram esse período em diferentes tempo e lugares. (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2004, p. 15-16).

Há, aqui, uma preocupação em rever os passos da escrita da história da infância, ou seja, o tratamento de algumas fontes documentais, artefatos e produções das crianças (canções, desenhos, brinquedos³⁸, narrativas orais) (GOUVÊA, 2009). Faço, ainda, uma acuidade em relação ao desenho, material que transita tanto pelas instituições educativas como pelas casas e que são registros, marcas históricas exercidas desde muito cedo pelas crianças. Entender o desenho como fonte documental não significa fixar uma data e sim compreendê-los dentro dos diferentes contextos de realização; sinalizam o olhar da criança acerca do mundo, mas para tal, esse material necessita vir acompanhado por seu contexto (GOBBI, 2008). Igualmente,

Os desenhos como documentos encontrarão ressonância em abordagens que procuram a ampliação dos objetos de análise sobre as crianças na perspectiva do diálogo com outros campos teóricos, adensando a preocupação sobre as diferentes infâncias construídas socialmente ao apresentar a possibilidade de conhecê-las também por si mesmas em sua pluralidade. (GOBBI, 2008, p. 204).

³⁸ Sugiro a leitura de “História Cultural do Brinquedo”. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2009.

Importa articular, também, como fonte documental as narrativas infantis e o crescente número de pesquisas que têm apontado essa importância, ou seja, investigam o que de verdade as crianças contam, revelam de suas vidas, de seu cotidiano. Eis o desafio das pesquisas **com** crianças e não **sobre** crianças: dar voz e vez ao que as crianças dizem. Considero que essas narrativas orais “[...] permitem-nos ter acesso, não ao retrato da experiência infantil, pela fala do adulto, mas no exercício da memória, sua reconstrução, necessariamente mediada pelo seu pertencimento geracional.” (GOUVÊA, 2009, p. 114).

Indico³⁹, ainda, algumas pesquisas pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC (entre 2000/2013)⁴⁰, porque, ao meu ver, perspectivam vozes e olhares infantis, e também por prestarem discussões assentadas nos *Estudos sobre a Infância*. Ressalto aqui a contribuição do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância (NUPEIN)⁴¹, que desde 1991 efetiva uma prática de pesquisa em

³⁹ Ver **Anexo 4**: Pesquisas defendidas pelo programa de pós-graduação em Educação/UFSC e pelo núcleo de Pesquisa NUPEIN/UFSC (entre 2000/2013)

⁴⁰ O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iniciou em 1974 com a criação do Curso de Especialização. Em 1984, obteve o reconhecimento do Curso de Mestrado em Educação e, em 1994, do Curso de Doutorado em Educação, permanecendo até 2011 como o único programa de pós-graduação com oferta de vagas nos dois níveis no estado de Santa Catarina. Informações retiradas de: <http://ppge.ufsc.br/navegacao/o-ppge/apresentacao/>. Acesso: 23/set/2014.

⁴¹ Núcleo de Pesquisa, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED-UFSC), o qual congrega professores e estudantes de graduação e pós-graduação, professores das redes de ensino e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal. As pesquisas estão articuladas em três linhas que procuram contemplar interesses e necessidades

diálogo com diferentes áreas, sobretudo com a História, a Antropologia da Criança e a Sociologia da Infância.

Assim sendo, esses trabalhos refletem o avanço nas pesquisas que ultrapassam o olhar estático de uma infância única e priorizam uma escuta não centrada na lógica do adulto. Nesse recorte, é possível visualizar o diálogo profícuo com a História e suas contribuições, bem como desdobrar as reflexões em questionamentos acerca da infância e aos contornos da pesquisa na área da infância.

É perceber que a história da infância teve/tem seu traço marcado por um modelo universal de criança e regido pelo poder adulto. Entendo a necessidade de transpor essa visão para se alcançar um olhar atento aos diferentes tempos históricos e configurações sociais em que a criança vive e ao que ela nos revela. Ressalvo a importância do conceito de *emergência da infância*, que “[...] vai se produzindo no interstício destes séculos, em cada momento histórico, fixando-se em cada ritual, impondo obrigações e direitos, estabelecendo marcas nas coisas e nos corpos.” (DORNELLES, 2011, p. 19). A esse conceito, soma-se a contribuição das áreas do conhecimento para constituir um olhar ampliado, o dentro e fora de um mesmo território, inter-relações, inter-tempos, inter-contextos, construção de pesquisas.

Penso que esses traços pelas áreas do conhecimento anunciam minha escolha pela polissemia desses discursos e a partir deles, o que se pode (re)pensar de nossas práticas, nosso trânsito nesse lugar de

surgidas das demandas concretas junto aos estágios de graduação, às aulas, aos encontros de socialização das pesquisas, promovidos periodicamente pelo núcleo, e à participação em eventos científicos dentro e fora do país. Informações retiradas de: <http://nupein.ced.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso: 23/set/2014.

potencialidades, as quais por vezes nos impõe incertezas e nos coloca em movimento. Assim, sigo a delinear as contribuições da *Sociologia* para a área da infância.

Embora a criança nunca tenha se afastado do pensamento sociológico, é a partir dos anos 80 que se observa uma abertura no campo das ideias sociológicas, passando a ocupar (criança e infância) um espaço de maior atenção nesses estudos pelo que são e não pelo que ainda lhes falta.

Esse movimento teórico marca a ruptura com algumas variantes da Sociologia, (Sociologia da educação e da família) e a constituição do campo da Sociologia da Infância⁴², cuja perspectiva, ainda em diálogo

⁴²Sugiro referências nessas discussões: JENKS (1982), QVORTRUP (1994), JAMES E PROUT (1990), MONTANDON (2001), CORSARO (2004) FERREIRA (2004) e SARMENTO (2004).

JENKS, C. Introduction: Constituting the Child, em: JENKS, Chirs (ed) **The Sociology of Childhood**. Essential Readings, London, Grege Revivals, 1992.

QVORTRUP, j. **Formas de acercase a lãs vidas y actividades de los niños em investigación y políticas de infancia em Europa em los años 90**. Mº Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1994.

JAMES, A. PROUT, A. (éds). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: The Falmer Press, 1990.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Trad: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 112. São Paulo: Mar/2001.

CORSARO, Willian. **Ação colectiva e agência nas culturas de pares infantis**. Departamento de Sociologia, Indiana University Bloomington, Indiana, USA, 2004

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto-Portugal: edições Afrontamento, 2004.

com essas variantes, pauta-se em apreender a infância como elemento sociológico, retirando-a do ponto de vista biologista e psicologizante e confirmando-as como duas categorias sociológicas: grupos geracionais e alteridade. (SARMENTO, 2005).

Ocorre, sob esse viés, no Congresso Mundial de Sociologia de 1990, o primeiro encontro de sociólogos da infância. Em 1992, a Associação Americana de Sociologia compõe uma seção intitulada Sociologia das Crianças. Outro momento significativo para a área, foi, também em 1992, a revista mencionada alterou seu nome para *Sociological Studies of Children*. (MONTANDON, 2001).⁴³

O caminho da Sociologia da Infância avança em estudos⁴⁴ e apontam para a importância de compreender as crianças como atores sociais, competentes em produzir e alterar culturas, interagindo com o mundo adulto, compartilhando e reinventando seus cotidianos. E, por conseguinte, outro ponto basal nessa área são as culturas infantis, ou seja,

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

⁴³Sugiro a leitura desse artigo, em função da retrospectiva feita a partir das publicações da área: MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Trad: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 112. São Paulo: Mar/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742001000100002&script=sci_arttext. Acesso: 03/mai/2013.

⁴⁴Cito a Universidade do Minho/Portugal, uma das referências nos assuntos da área, e que mantém crescentes diálogos e parcerias com as pesquisas realizadas pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Recentemente na citada universidade, ocorreu uma fusão com Instituto de Estudos da Criança (IEC) e da componente de Educação do Instituto de Educação e Psicologia (IEP), estabelecendo-se o Instituto de Educação (IE) Disponível em: <http://www.ie.uminho.pt>. Acesso: 03/mai/2013.

as crianças têm sua própria cultura (específica da infância), mas não a vivem da mesma forma, por isso a preocupação em perceber essa pluralidade. Na defesa de Sarmiento (2007, p. 36), vê-se a infância como

[...] uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos (sic), que interpretam e agem no mundo. Nessa acção (sic) estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto da diferenciação da infância.

Apreender esse universo infantil implica um olhar de respeito aos modos de ser criança, suas dimensões humanas, sua forma de organização, sua produção cultural e seus direitos. Esse exercício permite “[...] descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida.” (SARMENTO, 1997, p. 25).

A Sociologia da Infância, em diálogo com outras linhas do pensamento (antropologia, psicologia e história), nos interroga acerca da infância e da criança, rompe com a visão da criança como ser inacabado e propõe um entendimento de contextos sociais e das formas em que vivem a(s) infância(s). Essa área, entre linhas de fuga e confluências, impõe-nos a reflexão de que as culturas infantis, a participação das crianças nas instituições educativas e suas relações sociais, ainda nos são (des)conhecidas, e de que o desafio da pesquisa permanece na pergunta: como tornamos audível e visível a ação das crianças?

E por fim, no plano dos diferentes discursos disciplinares, abordo a *Filosofia* que, a meu ver, mais se aproxima a um campo de discussão

conceitual em articulação com a *Infância*. Esse pensar sugere cruzamentos entre áreas que venho anunciando e um profundo encontro com as crianças e seus devires. Comporta que “[...] pensar com o outro é encontrar-se com outra ideia, outro conceito, outro acontecimento de pensamento.” (KOHAN, 2003, p. 209).

Minha entrada nesse campo incide nas linhas de relações entre filosofia (especialmente os autores Larrosa e Kohan) e os possíveis diálogos para se pensar literatura e infância, composições de importâncias que pretendo com esta pesquisa.

Primeiramente, traçar linhas pela *Filosofia* indica pontos dialogais com o filósofo italiano Giorgio Agamben, pelo que infere acerca da relação experiência-infância na obra “Infância e História: destruição da experiência e origem da história” [1978]. Essa relação inscreve-se fora do tempo localizado e dentro do pulsar da linguagem como lugar da infância. Importa entender que a reflexão de Agamben em torno da experiência contribui para pensarmos os diferentes discursos acerca da infância contemporânea e isso reflete nas práticas educativas e sociais nas quais a criança está inserida (LIMA, 2006).

Portanto, sob a luz desse teórico, é possível depreender que experiência, linguagem e infância são conceitos enredados, saberes que se completam e coabitam um olhar que articula a experiência como a diferença entre o humano e o linguístico; e “Que o homem não seja já sempre falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência.” (AGAMBEN, 2005, p. 62). Ou seja, é pela/na infância que nos achegamos ao inefável e nos constituímos sujeitos de linguagem, sujeitos da experiência, de fissuras e inacabamentos.

Nessa direção, sigo a traçar um caminho que permita pensar a infância, entrelaçá-la com a literatura, em uma escrita-encontro, em voo ao rompimento da linearidade do tempo, ao entendimento de que “[...] a infância tem a ver com revisitar certos lugares como se fosse a primeira visita.” (KOHAN, 2009, p. 40) Interrogo o quanto essa ‘primeira visita’, demanda desprendimentos do que sabemos e ciência de que nosso saber está ajustado em uma lógica adulta e irreduzível. Acredito que as vozes das crianças nos lugares onde estão (onde, de verdade, estão), fazem-nos pensar a infância em um exercício que exige inquietudes, ruptura de paradigmas e um se dar a ouvir as crianças. Afinal,

A infância nunca é o que sabemos (é o outro os nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de **escutar**; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer a nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. (LARROSA, 2010, p.186 - grifos meus)

O aporte da filosofia para esses pensares anunciam infâncias plurais, delicadas tramas de cuidado, alteridades, estrangeiridades e pensamento. Movimentos em direção às crianças e às tantas infâncias existentes, atravessamentos da experiência, possibilidades de produzir a legitimidade do pensar, e para isso, “[...] há que se deslocar, movimentar-se, viajar, e significa, portanto, que não estamos instalados no pensar; o pensar não está dado para nós, temos que sair de onde estamos para chegar a esse âmbito.” (KOHAN, 2003, p. 213).

Aprofundar o olhar capturando formas de ler e escrever acerca das infâncias implica o reconhecimento da sua heterogeneidade e a construção da alteridade. Não cabe mais em nossos discursos os dualismos (isto **ou** aquilo, adulto **ou** criança, homem **ou** mulher), cabe sim à conjunção “e”, composições da experiência, da existência, da ruptura com a ordem vigente (a lógica adulta), do impensado e do que pode ser acreditável. Requer, então, atender ao chamado das outras condições das crianças, onde por vezes atuam-se em interdições, estigmas e silenciamentos. Eis o desafio: rever os passos, reorganizar as instituições educativas e suas convivências (crianças e crianças, crianças e adultos, adultos e adultos), compor formas de inserção nos lugares da infância, para quem sabe apreender que a alteridade da infância é “[...] sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença.” (LARROSA, 2010, p. 185).

A filosofia, em um arranjo que pode traçar um sentido-outro para a educação, configura-se em uma dimensão crítica (por questionar as práticas dominantes) e uma dimensão criativa (por pensar alternativas outras) e essas dimensões cooperam para pensar modos de viver a infância em seus tempos próprios, em seus contextos e intensidades. Permite um encontro com as crianças e com formas de reorganizar as instituições que as acolhem, acena para um educar que possibilite, em nós e nas crianças, um exercício das “[...] intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o velho e o novo, entre uma criança e um adulto.” (KOHAN, 2007, p. 98). A partir dessa dimensão, por assim dizer, considero a literatura em sua capacidade de coabitar mundos possíveis, que estão entre a

experiência e a linguagem, entre a língua e a fala, entre a infância e o descontínuo da linguagem.

Se fizermos esse exercício filosófico de deslocamento conceitual da infância e sua heterogeneidade, assentaremos na literatura, em especial na literatura angolana, **onde** a infância aparece, sobretudo, através das tramas narrativas do escritor aqui eleito para essa investigação. Convido, assim, para um tramar percursos africanos e desenrolar os fios dessa pesquisa.

2.1 ENTRE TRAMAS E PERCURSOS AFRICANOS

Vou caminhar em frente até que atinja o mar. Não este mar que vejo à retaguarda, donde nos vem a brisa laminar das tardes de setembro, menor do céu de bruma que nos maninha o chão.

Eu vou seguir em frente e ultrapassar o paredão das serras, a cortina das águas que na distância acende a redobrada angústia de uma possível esperança. [...]

Vou caminhar em frente e procurar o espelho de outras águas, como se fosse a última estação e eu nunca mais morresse ao pôr do sol no ventre insaciável das viagens. (CARVALHO, 1976, p. 55)

E o mar está em frente, indica uma separação geográfica entre o continente africano e o Brasil. Acredito⁴⁵ que o mais acertado seria dizer

⁴⁵Acredito também que tenho a África nascida em mim.

que o mar nos une em uma fronteira de idas e vindas, e talvez, seria a maré trazendo o entendimento de que não há uma África, como por vezes insistem em afirmar, há por sim, muitas Áfricas, ou melhor, há uma África plural, desvelada em suas literaturas, personagens e recursos linguísticos.

Devido a tamanha multiplicidade, a proposta desta pesquisa limita-se a cartografar uma literatura angolana e a um educar nosso olhar para pensar a infância. Para tanto, buscou-se entrelaçar algumas áreas do conhecimento e infância e agora o movimento é um caminhar pelos estudos literários africanos, para situar, na obra de Ondjaki (escritor estudado nesta pesquisa), em quais contornos sua obra se ancora.

Primeiramente, importa defender, sem perder de vista o foco dessa discussão, que ao dizer de crianças africanas e seus modos de viver a infância, há o desafio de evitar uma dupla exclusão, visto que só recentemente as crianças têm sido compreendidas como atores sociais e, ainda, porque os estudos da infância surgiram sobretudo na Europa, o que implica abarcar que os modos de viver dessas crianças diferem cultural e socialmente do ocidente. Sustento a importância das investigações qualitativas e participativas que também comportem conhecer a voz das crianças de diferentes continentes e seus modos de viver, a fim de atenuar as distâncias entre seus/nossos saberes.

Retomando o contexto da cultura africana, percorro brevemente a história da literatura de África, no desejo de balizar essa escrita de encontros e marés, e ainda demarcar meu posicionamento quanto às polêmicas sobre a nacionalidade de determinados escritores (quem seria ou não escritor africano), que ao meu entendimento refletem questões políticas e não literárias. Interessa-me, aqui, o valor estético das obras, suas potencialidades, sua força de palavras que, por vezes, tiram-me do

lugar. E quanto a essa questão, “[...] não se trata de um esteticismo em si, e sim de iluminar a peculiaridade e as tensões que os textos percorrem, visto serem eles fruto de uma vivência e ambientação africanas, mas vinculados em língua ocidental — portanto, partícipes de uma dupla natureza.” (MACEDO, 2010, p. 281)

Afirmo que, pela representação literária, imprime-se a resistência destes povos, perfazendo uma literatura de combate, de permanência em suas tradições, memórias e a inegável sequela da colonização. Fanon (1968, p.185) discorre sobre essa literatura de combate como sendo a terceira fase de um processo de conscientização do povo através da literatura africana, visando a descolonização:

[...] o colonizado, depois de ter tentado perder-se no povo, perder-se com o povo, vai, ao contrário, sacudir o povo. Em vez de privilegiar a letargia do povo, transforma-se em despertador do povo. Literatura de combate, literatura revolucionária, literatura nacional.

Portanto, essas literaturas de solo africano, seja em Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe ou Angola, tem suas peculiaridades, temporalidades e distintas experiências históricas que as tornam singulares. Uma cartografia nesse campo literário assinala as diferentes composições políticas, sociais, étnicas e culturais dessas sociedades; e infere que sofreram e reagiram de distintas maneiras quanto à força hostil do colonizador.

Igualmente, posiciono a opção *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, renunciando ao termo literatura africana de expressão

portuguesa. Anuncio minhas razões: primeiramente pelo lastro colonialista que isso reflete e “Por outro lado, dizendo que se trata da expressão portuguesa, reduz-se automaticamente o campo de afirmação destas literaturas, impedindo a integração das formas orais das línguas autóctones.” (MARGARIDO, 1980, p. 9).

Nesse percorrer, ao sabor das marés, é válido dizer que por muito tempo a história de África foi contada sob as lentes distorcidas do colonizador, dos interesses políticos e financeiros. Entretanto, as literaturas africanas, nascidas em recusa ao pensamento colonial, assumem uma escrita de combate, reivindicação e luta, assumindo “[...] a necessidade de falar de sua nação, de compor a frase que exprime o povo, de se fazer porta-voz de uma nova realidade em atos.” (FANON, 1968, p.185).

Seguem no desejo de valorar a africanidade e implodir o discurso colonial. Nesse processo de escrita, sobrevém o compromisso político e de denúncia, a desconstrução gramatical da língua oficial (bela indisciplina ao campo sintático, lexical e morfológico), o empréstimo de línguas nativas e a incorporação de elementos da oralidade.

E aqui, a oralidade alcança uma das experiências culturais africanas e deixa seus sinais, seja pelos recursos linguísticos e estéticos, pela integração de elementos estruturais, seja pela forma como a memória assegura seu lugar de importância e interfere nas narrativas. Portanto, “[...] estamos pensando na presença da tradição oral que sutilmente corta essa produção literária. Surge explícita ou implicitamente um tom de conversa sugerindo a interlocução própria da oralidade.” (CHAVES, 2000 p. 248).

O sentido da oralidade, aqui apreciado, difere do que se entende no ocidente, pois ultrapassa a voz, é tudo o que o corpo e a memória revelam ao contar, ao partilhar e ao preservar a sabedoria da ancestralidade.⁴⁶ Logo, esse saber mantido no relato durante anos “[...] pode ser recebido, compreendido e interpretado por ouvidos muito distintos daqueles que estavam destinados no princípio.” (AGBOTON, 2004, p.12)⁴⁷.

Deste modo, as literaturas escritas em língua oficial portuguesa coabitam poesia e luta, escrita e oralidade, o que foi passado e o que poderá ser futuro, constituindo-se em um discurso híbrido e intenso. Inscrevem-se na mesma língua, mas comportam outros espaços, falas outras e tempos outros.

E, ao pensar em tempos e espaços outros, motiva esse percurso o intercâmbio literário entre as margens do Atlântico, desde o final da década de quarenta. Essas trocas literárias Brasil-África ganham força, apesar da informalidade. Refiro-me a um grupo de jovens intelectuais da ex-Ilha do Desterro (hoje Florianópolis/SC) que constituíram o Grupo Sul⁴⁸, entre eles estavam Ody Fraga e Silva, Antônio Paladino, Aníbal Nunes Pires, Eglê Malheiros e Salim Miguel. Eles, em pleno movimento

⁴⁶Partilho: “Ancestralidade é como o vento: leve, livre e solto, mas tem direção. [...] é o vento assoviando nas folhas, as gotículas de chuva umedecendo a grama, o pio da coruja na mata.” (OLIVEIRA, 2007, p. 46).

⁴⁷Texto original do espanhol apresentado por minha livre tradução.

⁴⁸Nos anos de 2007, 2011 e 2012, a Semana Acadêmica de Letras da UFSC teve a honra de receber alguns dos membros do Grupo Sul, entre eles Adolfo Boos Jr, Eglê Malheiros, Salim Miguel, Silveira de Souza e Walmor Cardoso. As mesas redondas tiveram organização das professoras Zilma Gesser Nunes e Luciana Rassier.

de reavaliação da Semana Moderna de 1922, compuseram o Grupo Sul, que das conversas e intermináveis discussões desembocou na Revista Sul:

A revista nunca chegou a ter periodicidade. Não por falta de colaboração. Era mais do que suficiente. E, ousado dizer, de nível. Ela começou querendo ser bimestral, passou a trimestral, depois circulava quando era possível. Assim durou dez anos. Trinta números. No derradeiro, publicamos um conto do José Graça⁴⁹, angolano de Luanda. Alguns já devem saber a quem me refiro. Para os outros, um pouco de suspense não faz mal. (MIGUEL, 1995, p. 56).

Portanto, seus trinta números publicados comprovam a influência mútua entre o continente africano e o Brasil, desde o final da década de 1940⁵⁰. Essa troca de saberes e escritos acontece entre 1947 e 1960, quando escritores angolanos publicam na revista Sul e mantêm correspondências com os então jovens intelectuais da ilha catarinense Nossa Senhora do Desterro (primeiro nome da cidade de Florianópolis/SC)⁵¹. Nessas marés, entre idas e vindas, também, havia

⁴⁹Luandino Vieira é o pseudônimo literário de José Vieira Mateus da Graça, que nascido em Lagoa do Furadouro (Portugal) é aceito como cidadão angolano por participar ativamente do movimento de libertação nacional de Angola.

⁵⁰ Sugiuro o livro: Cartas D'África de Salim Miguel. Editora Topbooks, Rio, 2005.

⁵¹Importa registrar a fala de Êggle Malheiros referente a visão que tinham os jovens da Sul:

Eglê Malheiros: Na época, nós aceitávamos aquilo como natural, publicávamos, ficávamos agradecidos, mas não tínhamos a dimensão que temos hoje do significado...

Revista Crioula: E vocês também publicavam em revistas e periódicos africanos?
Salim Miguel: É, na coleção Imbondeiro Gigante, uma espécie de antologia. O primeiro texto que saiu daqui foi o do Guido Wilmar Sassi, um escritor de Santa Catarina hoje pouco conhecido. Tenho uma carta do Garibaldi Andrade, o diretor da Imbondeiro na época, propondo a publicação de um texto meu, mas a

envio de livros, textos e cartas, confirmando a presença e influência desses intelectuais nas produções literárias tanto do Brasil como de, especialmente, Angola⁵², pois “[...] era o longo e tortuoso caminho que a revista precisava fazer até chegar aos nossos amigos da África.” (MIGUEL, 1995, p. 56). Os jovens do Grupo Sul, mesmo dentro das dificuldades geográficas e políticas da época e mesmo contraindo manobras para driblar a censura, foram os precursores desse movimento literário, publicavam textos, permutavam livros e mantinham a editoração da revista Sul. Indicavam o caminho, abriam diálogo com as literaturas

Imbondeiro acabou antes disso acontecer. Temos a coleção completa desses cadernos e muitos livros de escritores africanos daquela época, pois eles nos mandavam.

Entrevista EGLÊ MALHEIROS, SALIM MIGUEL E O INTERCÂMBIO ENTRE AS DUAS MARGENS DO ATLÂNTICO, concedida a Érica Antunes e Simone Caputo Gomes. Texto completo em: Revista eletrônica dos alunos de pós graduação – estudos comparados de literatura de língua portuguesa DLCV-FFLCH-USP, novembro 2008, nº4. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/54058>. Acesso: 13/nov/2014.

⁵² Trecho da entrevista EGLÊ MALHEIROS, SALIM MIGUEL E O INTERCÂMBIO ENTRE AS DUAS MARGENS DO ATLÂNTICO:

Revista Crioula: Em Angola, o primeiro a contatarmos foi António Jacinto?

Salim Miguel: Foi António Jacinto, mas aí ele já falou com Viriato da Cruz, que falou com Noémia de Sousa, e a coisa expandiu. Em 1955, recebemos a primeira carta de José Graça, bem mais jovem – tanto que, de todo aquele grupo com que nos correspondemos, o único que ainda vive é o Luandino –, dizendo que, por meio de António Jacinto e de Viriato da Cruz, ficou sabendo da *Revista Sul* e, como lá não tinha condições de publicar, queria saber se publicaríamos seus textos.

Entrevista completa em:

Revista eletrônica dos alunos de pós graduação – estudos comparados de literatura de língua portuguesa DLCV-FFLCH-USP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/54058>. Acesso: 13/nov/2014.

africanas, construíam relações entre palavra e a partilha da escrita, marcaram momentos importantes da história literária de Cabo Verde, Moçambique e Angola (MACEDO, 2002).

Embora os embates políticos e militares que prosseguiram nos anos seguintes, as trocas, ainda que na clandestinidade, continuaram não somente pelo Grupo Sul, mas expandiram em outros movimentos literários e intensificaram-se a partir do final da década de 70. Diálogos que se estendem por uma produção de estudos literários sob o olhar de Fernando Mourão, Maria Aparecida Santilli, Benjamin Abdala, Carmen Secco, Tânia Macedo, Rita Chaves e Laura Padilha, entre outros pesquisadores das Literaturas Africanas. No movimento de relações literárias Brasil-África, tem-se

[...] a dupla importância do diálogo iniciado pelos jovens catarinenses com os escritores africanos de língua portuguesa: tornou audível, amplificando-se nas páginas da revista publicada no Brasil, a voz dos que o colonialismo queria silenciados; ao mesmo tempo, conservou nos vários números da revista de Florianópolis — vivos até hoje para nós — os textos que o colonizador queria esquecidos para sempre. Ou seja, Sul acabou por cumprir o duplo papel de resistência e resgate para as literaturas produzidas na África de fala oficial portuguesa. (MACEDO, 2002, p. 50)

Sob esse mote da crítica literária, registro a atual e evidente dificuldade das literaturas africanas para transitarem pelos espaços brasileiros coletivos de Educação, sejam em publicações críticas ou de

ficção. Essa circulação, mesmo com o aporte dos dispositivos legais⁵³, ainda esbarra nas questões do mercado editorial, ou seja, a adoção de livros vê-se na contingência do que as editoras escolhem para publicar no Brasil. “E, isso porque, quando publicados na África, os livros tornam-se praticamente indisponíveis no Brasil; quando editados em Portugal, são muito dispendiosos para a sua adoção.” (MACEDO, 2010, p. 282). Sem mencionar o parco acervo dessas literaturas nas bibliotecas universitárias, visto que o acesso a essas publicações por vezes se dá por viagens ou ofertas de editores africanos ou dos escritores. Questiono-me como sustentar o estudo dessas obras sem acessibilidade?

Ainda com esse desassossego que me toma por completo, retomo o caminho pelas Literaturas Africanas e direciono o foco para a Literatura Angolana que após o fim da guerra interna (2002) afirma-se, aos poucos, em espaços e iniciativas editoriais nacionais. Tratando-se da fortuna literária angolana, realço alguns escritores angolanos, não em ordem cronológica de produção e sim de afinidade, que assumem o lugar de uma literatura de combate e de ruptura com o português-padrão colonialista e faz eleger, de diversas maneiras, o uso das línguas africanas e as

⁵³ Os aportes legais:

- **lei 9394/96**: diretrizes e Bases da Educação Nacional e sustenta o aspecto organizativo dos currículos educacionais. Alterações a partir das lutas do movimento negro (Estatuto da Igualdade Racial).
- **lei 10.639/03**: inclusão no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Embora essa lei proponha novas diretrizes para valorar a presença africana e referende a conquista histórica de ativistas e militantes, ela teve uma implementação somente em 2008, **lei 11.645/08** e apresentou como protagonista a comunidade indígena.

variedades locais do português (LIENHARD, 2010). Primeiramente, refiro-me a Mario Pinto de Andrade (1928-1990), fundador e primeiro presidente do MPLA, ensaísta e activista político angolano. Sua produção antecedeu a independência colonial, teve importância no cenário literário quanto ao plano estético (princípios de negritude, nacionalidade e anticolonialidade) daquele período (OLIVEIRA; SANTOS, 2013).

Convoco para esse percurso, Castro Soromenho (1910 - 1968),⁵⁴ que tem em sua escrita a causa dos oprimidos, as questões do regime opressor colonialista, os mestiços (filhos de casais lusoafricanos) e estabelece uma visão crítica acerca das relações sociais em Angola do início do século XX, destaco a obra *Terra Morta* (1948). Trago, também, para essa conversa Uanhenga Xitu (1924 - 2014)⁵⁵, cuja luta pela independência da colônia, levou-o para o Tarrafal⁵⁶, onde permaneceu de 1962 a 1970. Destaco, entre suas obras, *Mestre Tamoda* (1974), a qual revela as questões da opressão do regime colonialista (a assimilação), especialmente no tocante à aquisição do português (a língua do opressor).

Pouso as palavras na obra de Ruy Duarte de Carvalho (1941-2010)⁵⁷, angolano por opção, que além de uma produção de prosa, verso e literatura de viagem, suscita interrogações sobre as questões políticas e sociais de Angola. Sob meu olhar, Ruy brinda-nos com a bela coletânea

⁵⁴ Fernando Monteiro de Castro Soromenho, mesmo não angolano adota a identidade angolana.

⁵⁵ Nome kimbundu de Agostinho André Mendes de Carvalho.

⁵⁶ Colônia Penal, situada em Cabo Verde, criada pelo governo português. ‘Inaugurado’ em outubro de 1936 com prisioneiros políticos, constituída por 157 deportados: anarquistas, anarco-sindicalistas, ativistas, dirigentes sindicais e comunistas

⁵⁷Ruy Alberto Duarte Gomes de Carvalho.

poética “A decisão da idade” (1976)⁵⁸, cujos poemas apresentam a força da terra. Sua trajetória teve estreita ligação de afinidade com o escritor investigado nesta pesquisa, que o celebra em algumas entrevistas e em personagens⁵⁹.

⁵⁸Ofereço um dos poemas que mais me encanta:

O sol o sul o sal/ as mãos de alguém ao sol/ o sal do sul ao sol/ o sol em mãos do sul/ e mãos de sal ao sol/ O sal do sul em mãos de sol/ e mãos de sul ao sol/ um sol de sal ao sul/ o sol ao sul/ o sal ao sol/ o sal o sol/ e mãos de sul sem sol nem sal/ Para quando enfim amor/ no sul ao sol /uma mão cheia de sal?

Poema “O Sul”. In: Ruy Duarte de Carvalho. *A Decisão da Idade*. Luanda, União dos escritores Angolanos, 1976, p.5

⁵⁹Palavras de Ondjaki quando da partida de Ruy: *Sabemos que perdemos um amigo, um mestre, quando nos é tão difícil falar da sua partida. Sabemos que perdemos um escritor, quando somos invadidos por uma brutal saudade daquilo que ele ainda viria a escrever. Angola perdeu, na minha opinião, um dos pilares mais sólidos da sua literatura e da sua antropologia. Partiu o homem, o artista e o pensador, num corpo que reunia estas coisas com tal elegância e intensidade, que parecia um ser de ficção. Quando um homem, como o Ruy Duarte, pode ser lembrado como exemplo de integridade, coerência, honestidade intelectual e elevadíssima qualidade estética em tudo o que fez, esse homem pode partir em paz – e nós podemos entregar-nos, quase a sorrir, à saudade de o querermos ler. Lembro o poeta. Lembro o amigo. Lembro o mestre. Serenamente, celebro os momentos que passei com ele, em conversa atenta, em diálogos de escutar. Ao homem que escreveu “há coisas que eu diria para entender mais tarde”, eu presto a minha homenagem, não como escritor, mas como jovem angolano. Bem sei que eu cresci numa Angola em que o Ruy acreditou – e ajudou a construir. Bem sei que foi sobretudo para as gerações vindouras que ele andou a escrever, mais ou menos cifrados, os textos que esculpiu para nos dizer o que era “fazer arte”, tendo escolhido a abordagem dos seres discretos, dos corajosos, dos que abdicam na hora certa. Devagarinho, lá teremos de dar “ordem de esquecimento” à nossa saudade; e aos poucos, no que nos deste, havemos de ler todos os “sinais misteriosos” – que já se vão vendo... Obrigado, camarada Ruy. Obrigado mesmo! Ondjaki*

Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/da-fala/cresci-numa-angola-em-que-o-ruy-acreditou-e-ajudou-a-construir>>. Acesso: 25/Nov/2014.

Evoco, agora, Manuel Rui, nascido em Huambo (1941), que construiu sua carreira entre o direito e a escrita, milita nas áreas civis, política e da educação. Entre suas obras, a novela *Quem me dera ser onda*, publicada em 1982, que sob o véu de uma aparente inocência apresenta um contexto político e social. Esboça a trama de uma família que vive no centro de Luanda e para solucionar o problema da alimentação resolve criar um porco dentro do apartamento. E assim,

pela primeira vez um escritor abordava o tema das dificuldades de funcionamento da nova sociedade de Luanda — dificuldades essencialmente alimentares [...] (como escapar à monotonia do peixe frito com arroz?), mas colocadas num contexto sociopolítico que até então nunca tinha sido descrito. (LABAN, 1995, p. 29).

Chamo para esse percurso das Literaturas Angolanas Pepetela (1941)⁶⁰, militante do Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), que ficou exilado na França e na Argélia. Após a independência (1975) é nomeado Vice-Ministro da Educação no governo de Agostinho Neto. Embora, extensa obra, apresento a de minha afinidade: *As aventuras de Ngunga* (1972), narrativa da trajetória de Ngunga, órfão de treze anos, de pais assassinados, vive na errância entre as aldeias e o sonho de tornar-se um guerrilheiro. A obra nasce na intenção de uma cartilha a ser distribuída nas escolas de base do MPLA que pudesse ser lida em sua própria língua (Mbunda). Pepetela recorre a essa narrativa para, através do menino Ngunga, falar do movimento guerrilheiro, da situação

⁶⁰ Pseudônimo de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos.

enfrentada nas florestas. Construía um projeto pedagógico que se desdobrou em uma possibilidade de dar voz aos angolanos e afirmar em Ngunga todos os que recusam a violência e a opressão. Deixo o registro das palavras marcantes do final da obra, quando Ngunga desaparece:

Não será numa parte desconhecida de ti próprio que se esconde modestamente o pequeno Ngunga? Ou talvez Ngunga tivesse um poder misterioso e esteja agora dentro de todos nós, nós os que recusamos viver no arame farpado, nós os que recusamos o mundo dos patrões e dos criados, nós os que queremos o mel para todos. (PEPETELA, 1980, p. 59).

Nesse cartografar, caminhando para meu encontro com as Literaturas Africanas e minhas imbambas⁶¹, trago um dos meus primeiros grandes afetos nessa literatura: *Luuanda*. Obra de Luandino Vieira, preso em 1961 por alegadas ligações ao MPLA e que em 1963 foi desterrado para o Tarrafal, Cabo Verde. Regressou a Lisboa em 1972 para viver em regime de liberdade condicional e de residência fixa, regressando a Angola em 1975. Nesse percorrer, *Luuanda*, de grande impacto literário, é escrita no Tarrafal, entre 1961/62: “A minha mulher, Linda, a quem o livro é dedicado, dactilografou e mostrou a um amigo que era jornalista no *ABC*, que era o jornal dos democratas liberais portugueses.” (CHAVES, 2006).⁶² A obra retrata o bilinguismo da capital Luanda, onde

⁶¹Só para lembrar: **Imbambas**: haveres, pertences (VIEIRA, 1982, p.07)

⁶² **Luuanda e Luandino**: personagens de muitas estórias na História de Angola, por Rita Chaves (2006). Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Luuanda-e-Luandino->

o português, língua oficial, convive com o kimbundu, a língua do dia a dia do litoral de Luanda e arredores. Divide-se em três contos, os quais são envolventes e diria sonoros, tamanho o trabalho com as palavras e os reflexos da oralidade. Em especial, por questão de sintonia literária, partilho um trecho do conto *Estória da Galinha e do Ovo*, cujo olhar sobre a infância lançou-me em uma pesquisa acerca do cuidado em perceber o que as crianças nos dizem mesmo sem nada dizer: “E se as pessoas tivessem dado atenção nesse olhar tinham visto logo nem os soldados que podiam assustar ou derrotar os meninos de musseque⁶³.” (VIEIRA, 1982, p.121).

E essa conversa, percurso entre literaturas angolanas, se finda para seguir viagem ao encontro dessa palavra que nos une, que nos provoca a sair do lugar.

Porque no fim, a palavra também é uma ficção sobre uma necessária ficcionalidade que é a vida, e a palavra só ocorre no idioma que é sempre um lugar de todos os sentidos, de olhar, de ouvir, de tatear, de saborear e de cheirar os perfumes da estrela quando se ficciona com as águas do mar. (RUI, 2010, p. 48)

Águas do mar que nos unem e seguem em uma grande viagem.

personagens-de-muitas-estorias-na-Historia-de-Angola/12/11509.> Acesso: 07/mai/2013.

⁶³**Musseque** — antigo bairro popular, urbano ou suburbano (VIEIRA, 1982, p. 5).

2.2 LEITURAS AFRICANAS: MINHAS IMBAMBAS DE UMA GRANDE VIAGEM

Um rio também: águas ajuntadas na sua vida, praquê então, se não vai dar encontro num mar maior, se não mistura noutras águas com suas imbambas, dar embora tudo o que é seu, que deu e lhe deram, para aumentar essa bela confusão de águas que nunca para – as gentes, pessoas, o mundo? (Luandino Vieira – Velhas Estórias)

Durante esse caminho, por vezes banhado de ‘águas ajuntadas’, deparei-me com as literaturas africanas e com alguns de seus escritores: Luandino Vieira, Pepetela, Manuel Rui, Uzodinma Iweala, Ishmael Beah, Castro Soromenho e Mia Couto⁶⁴. Esse encontrar-se aconteceu especialmente durante as disciplinas curriculares⁶⁵ da graduação (Letras/Português): ‘Literatura Portuguesa III’ e ‘Literatura Africana’.

⁶⁴ Penso importante registrar meus encontros com as obras:

- BEAH, Ishmael. **Muito longe de casa**: memórias de um menino-soldado.
- Couto, Mia. **Terra sonâmbula**.
- COUTO, Mia. **A chuva pasmada**.
- PEPETELA. **As aventuras de Ngunga**.
- RUI, Manuel. **Quem me dera ser onda**.
- SOROMENHO, Castro. **Terra morta**.
- VIERIA, Luandino. **A cidade e a infância**.
- VIERIA, Luandino. **Luuanda**.

⁶⁵ Ambas ministradas pela prof^a Dr^a Susan A. de Oliveira, cuja discussão contribuiu (e contribui) para meu transitar nas literaturas africanas.

Momento, também, de inserção nas discussões críticas das literaturas africanas, sob contribuição teórica de Tania Macedo (2007); Rita Chaves (2007); Laura Padilha (2007); Manuel Rui (1987); Inocência Mata (2007); Ana Mafalda Leite (1998), teóricos que ampliaram meus estudos sobre África.⁶⁶

Inaugurava-me a poética e ao mesmo tempo a literatura de combate desses textos. E, em especial, consagrava-me que “[...] há uma memória dos rios, uma memória dos caminhos, uma memória das estradas que se inventam ao ritmo do caminhar.” (FERREIRA, 2009, p.128). Juntamente com essas leituras e memórias, imergi em questões sobre o que é de fato ser estrangeiro e de qual alteridade se reclama o lugar do outro. Mobilizam-me esses conceitos por considerá-los fundantes para a pesquisa, especialmente pelo desafio de que “[...] não há como ser estrangeiro sem ser estranho, assim como não dá para ser estranho sem ser outro. E dessas duas afirmações, podemos inferir [...] que não há como ser estrangeiro sem ser **outro**.” (KOHAN, 2007, p. 36 - grifos meus). Compreendo que intimamente ligado a esse conceito está a alteridade, o lugar do outro, de diferentes espacialidades e temporalidades, momento de irrupção (palavra e olhar) que possibilita outras formas de alteridades (SKLIAR, 2003). E para esse transitar entre conceitos, é imprescindível perceber que

⁶⁶ Registra-se aqui minha inserção, em 2013, no Grupo de Estudos Pós-coloniais e Afro-latino-americanos (GEPALA), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Literatura/UFSC.

Se voltamos o olhar – o nosso olhar -, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos quem somos nós e quem são os outros e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como somos nós e como são os outros. (SKLIAR, 2003, p.71).

Assim, o entendimento desses conceitos provoca deslocar-se por uma força que propicia encontros. Logo, as experiências do olhar assinalam para a compreensão de que “Enxergar a África, talvez seja, ver o mapamúndi [*sic*] pelo avesso, porque ela nos traz tantas forças, verdades, sons, cores, palavras e sotaques nos revelando as africanidades.” (TORRES, 2009, p. 68); reafirmando, assim, raízes multiculturais refletidas em culturas que consideram o ouvir, a sonoridade das palavras e a memória.

Durante essa trajetória, recebi o convite para compor a equipe de discussões do projeto de extensão ‘Mural África-site de conteúdos’, no qual me mantive como bolsista durante o período de graduação e pude reencontrar as muitas Áfricas tão (des)conhecidas.⁶⁷

Meu envolvimento com as leituras africanas afinava-se com minha relação com as infâncias.⁶⁸ Leituras que foram habitando meus espaços aos poucos, compondo meu repertório de vivências e permitindo ao meu

⁶⁷ Projeto orientado pela professora Dr^a Susan A. de Oliveira/UFSC. A saber: <http://muralafrica.paginas.ufsc.br/>

⁶⁸ Vale ressaltar que em se falando de Literaturas Africanas (e aqui não exclusivamente de Língua Portuguesa), o tema infância é recorrente, muito embora na grande maioria apareça em contexto de violência.

pensamento encontrar abrigo. Mas, foi no encontro com a escrita de Ondjaki⁶⁹, escritor de expressão angolana⁷⁰, que reconheci as vozes das ‘minhas’ infâncias tão defendidas nesses anos de envolvimento com a educação de crianças pequenas. E, por feliz coincidência, encontrei nessas primeiras leituras algo que sempre resguardei na minha formação continuada de que infância é quintal, com possibilidades possíveis e imagináveis: “*quintal*: sítio onde cabe um grilo, um universo, um chão, uma algibeira de silêncios, uma estrela grilada ou todo um **infinito inacabado**.” (ONDJAKI, 2011, p. 63 - grifos meus).

A partir desse ‘quintal’, as obras⁷¹ que compõem essa pesquisa foram me habitando, desenhando uma infância que tenho urgência em pensar. Nessa urgência, o encontro é a dimensão da experiência infantil e o que a contorna. Há aqui uma proposta de aclarar “[...] como podemos, nós mesmos, pensar, imaginar, sentir - enfim, deixarmo-nos afetar com a literatura e a infância.” (LEAL, 2009, p.83).

⁶⁹ Ondjaki nasce sob o céu de Luanda, em 1977. É prosador e poeta, também escreve para cinema e co-realizou um documentário sobre a cidade de Luanda (“Oxalá cresçam pitangas – histórias de Luanda”, 2006). É membro da União dos Escritores Angolanos e da Associação Protectora do Anonimato dos Gambuzinos.

⁷⁰ O termo defendido pelo próprio escritor revela um posicionamento ideológico em relação ao termo “escritores africanos de expressão portuguesa” ou literaturas africanas de expressão portuguesa, o que, ao meu ver, demarca um distanciamento do conteúdo europeu e uma tentativa de integração das formas orais das línguas autóctones de África. É possível perceber esse posicionamento na entrevista disponível em: <http://agenciabrasil.abc.com.br/noticia/2012-04-17/sou-escritor-de-expressao-angolana-e-nao-portuguesa-diz-ondjaki>. Acesso: 13/mar/2013.

⁷¹ Já anunciadas no início do trabalho: ‘Bom Dia Camaradas’, ‘Os da Minha Rua’, ‘AvóDezanove e o Segredo do Soviético’ e ‘A Bicicleta Que Tinha Bigodes’.

Essa delimitação de pesquisa aconteceu em um primeiro momento por um caráter subjetivo de encontro com a palavra, com a infância vertida em narrativa, afinidade e encantamento. Faço uso da palavra *encantamento* como um movimento que impulsiona nosso caminhar, produz sentido; é da ordem do acontecimento, é matriz de heterogeneidade dos mundos, uma atitude que traceja a vida. É por um olhar encantado que percorro as palavras, acreditando que esse “[...] encantamento é uma atitude diante do mundo.” (OLIVEIRA, 2006, p. 162). Assim, a ideia de estudar as obras de Ondjaki vem acalentada por algumas luas e olhares, tomando forma na penumbra de um cacimbo que permanece na tentativa de tecer uma dissertação que entrecruze literatura e infância, e que sustente “[...] a recomendação de uma leitura que não busca compreender exatamente o que o autor queria dizer, mas que se constitui bem mais como experiência, como exercício consigo mesmo, [...]” (FISCHER, 2005, p.125). Inventariadas as primeiras linhas, sigo a apresentar o meu lugar de encontro com a escrita de Ondjaki⁷²e com minhas tantas perguntas que saltam das páginas de sua obra literária.

⁷²Sua trajetória de escrita é acompanhada por premiações literárias, apresento aqui as últimas premiações:

- **2007**: Finalista do prêmio “Portugal TELECOM” (Brasil), com “Bom dia Camaradas”.
- **2008**: Finalista do prêmio “Portugal TELECOM” (Brasil), com “Os da minha rua”.
- **2010**: Prêmio Jabuti, categoria Juvenil, com “AvóDezanove e o Segredo do Soviético”.
- **2012**: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil brasileira, categoria melhor título destinado a crianças e jovens, com “A Bicicleta Que Tinha Bigodes”



Figura 1 - As obras escolhidas.

Fonte: foto inédita - fotógrafa Maria Flor⁷³

2.3. ESCRITA DA/NA INFÂNCIA NA OBRA DE ONDJAKI

Tou a por a chuva dentro dos meus pensamentos. (ADSS, 2009, p. 21).

E a discorrer em um fugaz tempo literário, exercito meu escrever acerca⁷⁴ da infância, considerando que esse ato é sempre um arriscar-se. Talvez por ser um território de múltiplos e simultâneos lugares:

-
- 2012: Prêmio Bissaya Barreto 2012, com “A bicicleta que tinha bigodes” (Portugal)
 - 2013: Prêmio Saramago (2013), com “Os Transparentes”.

⁷³ Maria Flor produziu e gentilmente cedeu-me as fotos desta pesquisa. Considero seu olhar fotográfico leve, colorido e por vezes brincalhão, aproximando-a da dimensão infância.

⁷⁴ Há aqui uma opção pelo termo ‘acerca’ na tentativa de perceber os entornos que constituem a infância. Parece-me que o termo ‘sobre’ implica em uma relação com a infância que “[...] nos situa por cima dela e convida a escrever do alto para o baixo, do visivelmente maior para o aparentemente menor.” (KOHAN, 2010, p. 126)

interações, convívio, mediações, culturas e tempos de aprendizagem. Talvez porque não se conheça em profundidade a dinamicidade com que as crianças se movimentam e se mobilizam através de seus modos de ver e entender o mundo. Talvez porque seja um desafio enxergar a criança em seus silêncios e em sua maneira específica de ‘desenhar’ seus lugares e sua história. O desafio incide na procura de palavras que revelem esse lugar (in)explorado e saturado pelos discursos que dizem conhecer a infância. E de tal modo, tecer-se por palavras que

[...] tornem visível essa outra infância invisível e, a partir dessa nova visibilidade, permitam encontrar um novo lugar para a infância na palavra e no pensamento, a infância de um novo lugar para pensar e escrever nos espaços educacionais. (KOHAN, 2010, p. 128).

Nesse diálogo com os *miúdos narrantes* na obra de Ondjaki, talvez seja possível (re)pensar os tempos e a organização dos espaços coletivos de educação no sentido de perceber, especialmente, que as manifestações das linguagens (oral, escrita, sonoro-musical, gesto-visual e/ou plástica) estão subjacentes ao processo de constituição da criança, embora essas manifestações permaneçam, por vezes, presas a concepções *adultocêntricas*. Pontua-se, aqui, que essas concepções, são “[...] práticas centradas nos interesses dos adultos, mas destinadas à criança e ao adolescente, sem ouvi-los; exteriores aos desejos do outro, aos seus saberes” (SOUSA, 2010, p. 25).

Argumento, então, que *infância* é um brincar com a seriedade e sisudez do adulto, é um mudar os significados de lugar e reinventar

sentidos, ou seja, “As crianças são novidadeiras, relacionam-se com o mundo inventando mundos; experimentando e elaborando formas, buscando e inventando cores, construindo enredos.” (OSTETTO, 2010, p. 54). Logo, essas relações são constituídas a partir de distintas experiências e situações de aprendizagem, já que a criança, diariamente, expressa e confirma sua mobilidade no mundo, o quanto dizem e o quanto surpreendem.

Proponho olhar o conceito *infância* a partir de outros lugares (a rua, a casa, os amigos, as brincadeiras, as soluções para os problemas, as relações com seres vivos ou não-vivos, as instituições educativas, os contextos familiares, as práticas sociais e cotidianas) e, aqui, o suporte vem a partir do que Benjamin⁷⁵ apresenta nos seus escritos sobre memória do brincar e linguagem. Esse pensar indica as relações existentes entre cultura, infância, e história na sociedade contemporânea, revelando sentidos múltiplos aludidos na cultura lúdica. Considero o desafio de que

Para ser fiel ao pensamento de Benjamin, é preciso saber renunciar à previsibilidade, transitar sem medo no interior do movimento incessante das ideias, usufruir da plasticidade do pensamento e acreditar na permanente insuficiência do pensamento. (JOBIM; SOUZA, 2009, p. 201)

⁷⁵Registro sua importante contribuição para a infância nos textos ‘Rua de Mão Única’, ‘Infância Berlimense’ e ‘Imagem e Pensamento’, pois “o autor não se limita a trazer recordações da sua infância, mas dando voz ao menino, traz a forma como ele via e sentia o mundo, falando também de um momento histórico e de uma sociedade.” (CORSINO, 2009, p. 221-222).

Entendo que os escritos de Benjamin contemplam a discussão sobre a sensibilidade e imaginação criadora, sobre o processo de formação de crianças e jovens, e indicam caminhos para práticas cotidianas em contextos de educação. Sentidos para uma prática educativa, que componham espaços de narrativa e linguagens para que crianças e jovens possam falar de seu vivido. Esse pensar as infâncias pondera que as crianças envolvem-se com o mundo muito mais do que nós, os adultos, podemos conceber. Assim, seria possível abarcar o que as crianças revelam e o modo como resistem às intervenções (por vezes abruptas) do adulto e quem sabe perceber que “[...] ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida.” (JOBIM; SOUZA, 2008, p.148).

E, é em Benjamin que se encontra uma crítica contra o autoritarismo da idade e contra o olhar adultocêntrico presente nas relações que as privam de experienciar o mundo de forma singular, pois “[...] cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, [...] a experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito.” (BENJAMIM, 2009, p. 23).

A criança, sob o aporte benjaminiano, reverte o realismo do universo adulto em cenário lúdico, onde o improvável é resposta para a realidade do momento, onde o tempo é medido a partir da intensidade. Logo, somente um olhar atento percebe que

A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é

transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com uma máscara pesada e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. (BENJAMIN, 2012, p. 92).

É plausível perceber que nessas reinvenções infantis, há um poder de recriar, de ressignificar situações, sentimentos ou objetos, resíduos do cotidiano, independente de onde estejam (relações sociais, familiares ou contextos educativos), e “Com isso as crianças formam para si o seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas.” (BENJAMIN, 2012, p. 17). Atento que é desse modo que as crianças constroem seus pequenos universos inseridos em outros maiores, e assim fazem novos arranjos e interpretações daquilo que as rodeiam. E nisso pode residir uma relação com a dimensão mimética da linguagem, visto que na infância a realidade é entendida através de elementos culturais e imagéticos, ou seja, é cabível articular dois mundos (jogo/infância, cultura e mundo adulto). Nessas combinações e jogos infantis (memória, imaginação, história pessoal e coletiva), percebem-se “[...] impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação das pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho de vento e trem.” (BENJAMIN, 1994, p. 108).

Importa dizer que as considerações acerca da linguagem, também moveram Benjamin no sentido de preocupar-se com a instrumentalização da linguagem e sopesar a capacidade de comunicação que a linguagem oferece. Considera, então, que a linguagem ultrapassa a expressão verbal e estende-se por territórios não-verbais. Concordo que,

Por sua vez, esta linguagem não-verbal é uma composição de sentidos além das palavras e exige que o outro preencha o espaço deixado pela ausência delas. O acabamento é dado pelo outro, encontrar este gesto revelador, então, é ir ao encontro de nós mesmos e dos outros. (CORSINO, 2009, p. 227).

Essa reflexão como construção de significado e sentido das coisas, como condição indispensável para o relacionamento humano, em muito contribui para se pensar o enriquecimento das experiências, as manifestações culturais, as ações do cotidiano e conseqüentemente, suas relações com a infância e seus processos constitutivos.

Defendo, aqui, que não há uma infância indiferente ao que ocorre no seu entorno, pois como Benjamin já assinalou as crianças criam mundos paralelos ao dos adultos. Vale considerar que os *Estudos da Infância*⁷⁶ sugerem que o entendimento da infância vem se diferenciando por estar diretamente relacionado com as práticas sociais e culturais de cada lugar, portanto, compreender esse mundo de sensibilidade é atentar para “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.” (ROCHA, 1999, p. 61).

Esse diálogo com *miúdos narrantes* na obra de Ondjaki talvez possibilite (re)pensar os tempos e a organização dos contextos de

⁷⁶ Discutidos no capítulo PENSARES ACERCA DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA E AFRICANAS.

educação no sentido de perceber, especialmente, que as manifestações das linguagens nem sempre são perceptíveis ao olhar adultocêntrico. De tal modo, entendo que

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 2006, p. 184).

Logo, essas relações são constituídas a partir de distintas experiências e situações de aprendizagem, já que a criança, diariamente, expressa e confirma sua mobilidade no mundo, o quanto dizem e o quanto (nos) surpreendem. O entendimento desses sujeitos, através da literatura (proposta desta pesquisa) implica um efeito da palavra que permite ver onde a infância se constitui na obra, na tentativa de localizar “[...] uma linguagem que modula de um modo particular a relação entre experiência e pensamento, entre experiência e subjetividade, e entre experiência e pluralidade.” (LARROSA, 2004, p. 31).

Nesse universo de mobilidade no mundo da infância e suas linguagens, em recorte na Literatura Angolana (conforme seleção já apresentada), poucos são os estudos que apresentam como *corpus* de trabalho personagens infantis, poucos manifestam o encontro com a infância, onde a palavra é que tece esse encontro. Assim, essa pesquisa é um convite a pensar como acontece a infância na/pela palavra de Ondjaki. Entendendo que a infância é um pensar, é uma experiência como algo

“que **nos** acontece, o que **nos** toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”(LARROSA, 2002, p. 21 - grifos meus).

Portanto, não é mais o fragmento, é a experiência do encontro com o fragmento, o que de fato afeta e o que nasce de reflexão. É acreditar que a palavra como celebração e possibilidade “[...] implica (também) a imagem por detrás dela, e de tudo o que a partir dela somos capazes de imaginar.” (ONDJAKI, 2012).⁷⁷

A proposta consiste em refletir como a infância se tece, como Ondjaki desenha a narrativa e o que se pode pensar a partir disso. É deixar-se atravessar por outras ideias, outras sensações e abrir-se ao que não somos, permitir imaginar, experienciar, afetar-se pela literatura e pela infância, para assim, criar um pensar com caráter de experiência que nos afeta, para que possamos “[...]estar **simultaneamente dentro e fora de nós mesmos**, de viver efetivamente experiências, no sentido de que as coisas que vivemos e produzimos nos abram ao que não somos nós mesmos.”(FISCHER, 2005, p. 126 - grifos meus).

Sigo, agora, a apresentar um dos pontos da construção da escrita de Ondjaki: o entrelaçamento infância e memória, pois, ao que ele mesmo diz, “Além de as convocar, gosto de ser assaltado por memórias. Mantêm-

⁷⁷ Entrevista “Ondjaki: Todo o olhar-de-criança é um poema pronto a explodir” por Márcio Vassallo – julho/2012. Disponível em: <<http://agenciariff.com.br/site/NoticiaEntrevista/ShowEntrevista/81>>. Acesso: 24/mai/2013.

me desperto, atento e trazem-me ao cotidiano uma certa magia.”(ONDJAKI, 2008).⁷⁸

2.3.1 Nas asas da memória, do tempo e da palavra

As lembranças de experiências vividas, contidas na interioridade da consciência humana, quando exteriorizadas, representam um passado já reelaborado nas asas de um tempo sem rédeas, e por que não, com asas. (SOUZA, 2001, p. 17).

A fim de dar maior consistência para a pesquisa, reafirmo, aqui, a tarefa de *escovar*⁷⁹ a memória e assim apreender que, “[...] abrir as palavras que nos chegam do passado para dar novos sentidos, para novas convivências com o presente, é se dedicar a encontrar achadouros de outros possíveis passados, escavando a memória já petrificada.” (ALBUQUERQUE JR, 2005, p. 87).

No cenário literário da escrita de Ondjaki, a memória e a infância aparecem como um entrelaçamento na construção de seus enredos,

⁷⁸ Entrevista *Infância revisitada* por Luís Ricardo Duarte – maio/2008.

Disponível em: ricardoriso.blogspot.com.br/2008/05/ondjaki-novo-livro-entrevista.html. Acesso: 16/mar/2013.

⁷⁹ A palavra *escovar* em itálico indica que empresto o sentido de Manoel de Barros para assumir o viés poético da linguagem.

“Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas”. (Manoel de Barros)

apoiando-se na memória para ressignificar a convivência entre crianças, adultos, experiências vividas em Luanda na década de 80. E confessa que a infância

É um lugar de não fronteiras, de territórios abstratos e vastos. É a combinação dessas memórias que me fascina, que me dá vontade de escrever outras estórias. Às vezes fico restrito ao universo das minhas memórias, e dos meus afetos, às vezes misturo com as vidas e os passados dos outros. (ONDJAKI, 2012).⁸⁰

Merece atenção a relação intrínseca entre memória coletiva e individual, tema que interessa aos estudos filosóficos há séculos, transpassa diferentes sociedades e a elas se enraíza. Assumindo a condição de que a memória envolve genealogias indissolúveis ao sentimento do tempo como algo que escoia pelas mãos (CHAUÍ, 1998), há de se compreender a memória não somente como instrumento para arquivar momentos, mas, sobretudo, como capacidade de (re)significar as coisas e a si próprio, implicando diretamente a visão acerca das reconfigurações do vivido, afinal “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos lembrar dela.” (RICOUER, 2007, p. 40).

⁸⁰ Entrevista “Ondjaki o talento angolano” – janeiro/2012. Disponível em: <<http://pplingua.org/noticias/entrevistas/4741-ondjaki-o-talento-angolano>>. Acesso: 17/mai/2013.

Igualmente, sendo a memória uma construção feita no presente a partir do vivido, é nos estudos de Maurice Halbwachs (1990) que se tem uma grande contribuição para o entendimento do que é e como se articula esse mecanismo, que mesmo aparentemente individual, remete, na maioria das vezes, a um grupo. É nesse movimento entre individual e coletivo que a trama da memória norteia o sujeito no percorrer de suas lembranças, interagindo com o coletivo (grupo ou sociedade) no qual já está inserido. E segue alterando-se conforme o lugar ocupado e as relações mantidas com o meio. Esse lembrar envolve um emaranhado de experiências vividas, por si e pelos outros, nutridas pelas memórias de um coletivo, porque nossas lembranças “[...] nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós.” (HALBWACHS, 1990, p. 26). Revela-se, do mesmo modo, a ideia de grupo no qual nos relacionamos e a confirmação de que através desse coletivo nos deparamos com outras ideias e modos de pensar. Essa memória construída/lembrada a partir das contribuições de um coletivo possibilita compreender que no processo de rememorar, o *outro* é constitucional, e irrompe em nossas vidas sem pedir licença (SKLIAR, 2003). E assim, apreender que esse *outro*, além de construir a memória coletiva, constitui toda uma relação de encontro com o mundo, induz a refletir que

[...] estar-junto e entre-com-os-outros nos faz dobrar, multiplicar formas estéticas de convivência, nos faz sentir e vibrar a presença do outro, sem ter a preocupação em hospedá-lo, colocá-lo em algum lugar. O encontro pressupõe

presenças em trânsito, entre-lugares, nomadismo. (LIMA, 2008, p.119).

Partindo do *outro* que me habita, é essencial considerar os relevos entre tempo e memória individual e coletiva, atentando-se para as relações entre o tempo e experiência, entre memória autobiográfica (mais densa e contínua) e memória histórica (mais ampla). Nesses contornos, ampara-se a palavra, ou melhor, as escolhas do escritor. A palavra assume aspectos ficcionais, pois o sujeito-escritor apresenta distanciamentos e aproximações do vivido.

Vale pontuar acerca do vivido, lembrado e inventado, a possibilidade de fazer (ou não) alguns pactos de leitura (autobiográfico ou romanesco)⁸¹ com o tecido narrativo de Ondjaki que evoca, sob o espaço da infância, algumas reconstruções e ‘impressões’ de memória. Embora suas narrativas desenvolvam-se no âmbito da ficção, em alguns momentos o leitor percebe indícios autobiográficos, o que o leva a “[...] razões de **suspeitar**, a partir das semelhanças que acredita ver, que haja identidade entre autor e personagem, mas que o autor escolheu negar essa identidade ou, pelo menos, não afirmá-la.” (LEJEUNE, 2008, p. 27 - grifos meus).

Surge, também, em paralelo a essa discussão de Lejeune (2008), a ideia de autoficção, a qual se organiza em um espaço híbrido de escrita,

⁸¹ Ver pacto de leitura em: LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1975. (Collection Poétique)

transitando entre a autobiografia clássica e a ficção. Essa conceitualização surge pelas mãos do francês Serge Doubrovsky, por deparar-se com fissuras nos estudos de Lejeune. Defende deste modo, a autoficção como um jogo que o escritor pratica entre fatos e ficção, reinventando o passado, alterando equívocos e falhas, modo impossível na autobiografia, visto que nela busca-se contar toda uma história, desde sua origem. (KLINGER, 2007).

Vale dizer que, embora não seja esse o foco da pesquisa, há indicativos na escrita de Ondjaki de uma autoficção, visto que ele recorta histórias e reconta com intensidade narrativa própria do romance. Assim, em seu processo de escrita, Ondjaki apresenta possíveis deslocamentos entre retrospectivas ou prospectivas, para reorganizar os acontecimentos na medida em que transita entre passado e presente, de onde aparentemente busca preencher o vazio do tempo que passou “[...] com algumas cores plenas, deixando passar sobre os furos da memória uma lembrança inventada.” (SOUZA, 2001, p. 43). Talvez, sob meu ponto de vista, essa escrita seja um colorir de experiências, mesclando memórias e inventando passados, conduzindo para uma leitura mais intimista, mais próxima, deixando ao leitor a eleição de estatuto autobiográfico ou autoficcional.

Suas escolhas propõem um abrir-se para “[...] os vazios que circulam entre as palavras, entre as muitas coisas ditas, aos murmúrios que continuamente desfazem esses mesmos vazios.” (FICHER, 2005, p. 133). Remete para o lugar da infância, fazendo do texto um hibridismo entre o memorialístico e as invenções que partem do passado (CHAVES, 2004).

A essa ideia de preencher os vazios e percorrer as fissuras do tempo soma-se a imaginação do escritor exercendo o direito de dar fala aos sonhos e inventar histórias. Portanto, aparentemente, Ondjaki apoia-se nos fatos ocorridos (ou não) para construir versões da experiência que acontece pelo movimento de uma escrita sensível, onde espaço e tempo formam linhas concorrentes e, nessa leitura, somos atravessados por uma outra experiência, “[...] essa que se dá pela própria tessitura da escrita, por uma narrativa que se experimenta entre as palavras, os silêncios e os segredos que as compõem, que deslizam sobre formas, textos, gêneros.” (LIMA, 2008, p. 118).

Nessa busca do equilíbrio entre o vivido e o tempo ficcionado, o olhar infantil rege as memórias lapidando-se em uma linguagem poética, colorida e sinestésica, transformando a leitura em uma experiência ampliada pelo prisma da (i)logicidade das *infâncias*⁸². Essa opção do escritor pode acenar para o entendimento de que a escrita é da ordem da experiência e da memória ficcionada, pois “Há lembranças que funcionam a partir de instintos que não conhecemos totalmente. Talvez exista um modo de inventar, digamos, totalmente limpo de nós, mas é difícil que isso aconteça.” (ONDJAKI, 2012).⁸³

⁸² A palavra *infâncias*, em itálico, remete a minha busca em “[...] ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: *infâncias*.” (BARBOSA, 2000, p. 84).

⁸³Entrevista “Ondjaki: Todo o olhar-de-criança é um poema pronto a explodir” por Márcio Vassallo – julho/2012. Disponível em: <<http://agenciariff.com.br/site/NoticiaEntrevista/ShowEntrevista/81>>. Acesso: 15 / mar/2013.

A análise dessas tessituras literárias, ao meu entendimento, desvela um enfoque narrativo preocupado com a verossimilhança e não com a veracidade dos fatos. Assim, por meio da ficção, a voz do menino-narrador — que não necessariamente é o escritor — aproxima-se da memória e reinventa histórias e infâncias dos possíveis vividos em Angola, pois as histórias (re)acontecem em momentos não cronológicos, sejam elas verdadeiras ou inventadas.

A esse desdobrar literário situam-se dois tempos: o tempo *khronos* (sequencial, sucessivo) e tempo *aión* (temporalidade não numerável, não sucessiva, intensa e qualitativa). Prontamente, esse menino-narrador, presente nas obras, oferece ao leitor uma temporalidade aiônica, ou seja, descontínua, durativa e intensiva, que “[...] habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo.” (KOHAN, 2010, p. 132). E, o desenrolar das narrativas acionam modos de existência, interrompendo tempos padronizados pelas convenções adultocêntricas, nos quais não há, na maioria das vezes, espaços para outros olhares possíveis. Acredito que a experiência de leitura dessas obras abre-nos ao diálogo entre textos, ao compromisso de converger pensamentos e aproximarmos-nos ao que ainda não conhecemos; é o que nos provoca e que podemos pensar, escrever e sentir a partir das palavras que Ondjaki nos oferece. (SKLIAR; LARROSA, 2011).

E por falar em palavras, busco aqui, sob as lentes da infância, algumas aproximações com o olhar desse escritor que também olha para as crianças, que espreita infâncias outras, que diz ter: “[...] muitos amigos-crianças, que são crianças mesmo. Gosto de escutá-los. Estar com eles.

Aprender com eles. Isto é, espreitar um pouco do material que os olhos deles estão sempre prestes a explodir.” (ONDJAKI, 2012).⁸⁴

Articular o conceito a infância com palavras de Ondjaki compõe uma investigação das vozes no cerne de alguns fragmentos das obras, a partir do movimento de sair do lugar ocupado pelo adulto e aprofundar-se em uma narrativa que rompe os limites dos sentidos usuais, e constitui-se em saberes e sabores infantis. Esse movimento de aproximação da infância confirma que “[...] as crianças têm acesso livre a essa lógica do momento, da imaginação, das não barreiras. Todo o olhar-de-criança é um poema pronto a explodir. E explode mesmo.” (ONDJAKI, 2012)⁸⁵

Minhas escolhas literárias para esta pesquisa evidenciam, então, um contexto infantil constituído por lampejos de uma possível realidade angolana captada pelo escritor, que ao escrever reelabora suas relações com o vivido e com as infâncias, mesmo partindo do lugar de adulto. Assim, iniciemos a investigação das obras que compõe o *corpus* literário, as quais mesmo não apresentando um desenvolvimento temporal, nem tampouco uma linearidade das narrativas, evidenciam a presença de pontos de interferência entre elas. Os textos apresentam personagens que se completam como fragmentos coloridos de um caleidoscópio de ideias.

⁸⁴ Entrevista “Ondjaki: Todo o olhar-de-criança é um poema pronto a explodir” por Márcio Vassallo – julho/2012. Disponível em: <<http://agenciariff.com.br/site/NoticiaEntrevista/ShowEntrevista/81>>. Acesso: 13/mar/2013.

⁸⁵ Entrevista “Ondjaki: Todo o olhar-de-criança é um poema pronto a explodir” por Márcio Vassallo – julho/2012. Disponível em: <<http://agenciariff.com.br/site/NoticiaEntrevista/ShowEntrevista/81>>. Acesso: 13/jan/2013

Essa análise tem como anfitrião um menino-narrador, de agora em diante, Menino N⁸⁶. É por ele que as obras serão apresentadas e assim sendo, considera-se aqui a ideia do personagem conceitual que é o portavoiz de uma filosofia, de um dizer no sentido de que “Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de **um plano que me atravessa em vários lugares.**” (DELEUZE; GUATTARI, 1992a, p. 85-86 - grifos meus).

Logo, é pelas mãos do Menino N, que emergem centelhas de experiências reveladoras de amizades, relações com o mundo, risos, lugares e saberes infantis (des)concertantes.

⁸⁶ Apresento um pacto de leitura acerca do Menino N: pode ser considerado Menino Narrador, ou Menino Ndalú. Isso é uma escolha de quem lê...

3 DEAMBULANDO ENTRE HISTÓRIA E ALGUNS MIÚDOS DE ONDJAKI

Luanda continua ponto de partida. Principalmente quando chegam e continuam a chegar mais pessoas para conhecer Luanda. Não é a Luanda dos cartazes. Nem a Luanda das grandes reportagens. É a Luanda que tem um povo mesmo luandense. Que gosta de farra. Gosta de rir. E de falar as coisas essas próprias de que Luanda é um ponto de partida que está sempre esperando todas as pessoas. (Luanda - Manuel Rui).⁸⁷

Deambular pelas ruas literárias da capital Luanda implica movimentos geográficos e históricos, necessários para se apreender o cenário político e social de Angola. Os passos iniciam ao girar do globo e encontram na costa sudoeste de África, as terras de Angola cuja população estimada para 2014 é de 19.813.180 habitantes.⁸⁸ Na tabela

⁸⁷ RUI, Manuel. Revista atlântica de cultura ibero-americana. N.º 04 Primavera Verão 2006 15C_ Instituto de Cultura Ibero-Atlântica. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12803825/revista-atlantica-de-cultura-ibero-americanat>> Acesso: 21/set/2014

⁸⁸ Valores encontrados em Instituto Nacional de Estatística/Angola. Maiores informações em: <<http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine&xpgid=boardmain2&boardId=4424347&actualmenu=787289>> Acesso: 22/ set/2014

abaixo é possível verificar o crescimento da população nos últimos 10 anos⁸⁹:

2004	14.519.770
2005	14.948.178
2006	15.410.205
2007	15.888.562
2008	16.367.880
2009	16.888.858
2010	17.429.636
2011	17.992.032
2012	18.576.568
2013	19.183.590
2014	19.813.180

TABELA 1- População angolana de 2004 – 2014

FONTE: DADOS COLETADOS EM INE-ANGOLA

O território estende-se por 1 246 700 quilômetros quadrados de superfície, tendo como limites a República Democrática do Congo, Zâmbia, Namíbia e as águas do Atlântico. Nessas terras, seus habitantes prosseguem em lutas diárias, em busca de lugar para questões sociais,

⁸⁹ População Angolana de 2004 - 2014 - Informações coletadas no site: <<http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine&xpgid=boardmain2&boardId=4424347&actualmenu=787289>> Acesso: 20/set/2014

políticas e para os sonhos, estejam na esquina ou mais perto.⁹⁰ Aqui, mapeio a população que compõe as províncias de Angola⁹¹:

		Masculino	Feminino
Províncias	01 – Cabinda	221.440	229.020
	02 – Zaire	201.684	217.771
	03 – Uíge	525.829	521.919
	04 – Luanda	2.660.764	2.870.782
	05 - Kuanza Norte	191.305	201.643
	06 - Kuanza Sul	707.121	735.669
	07 – Malanje	365.696	379.969
	08 - Lunda Norte	404.405	385.943
	09 – Benguela	912.859	1.009.960
	10 – Huambo	830.748	904.496

⁹⁰ Referência a obra de Ondjaki lançada em 2014: “Sonhos azuis pelas esquinas” Edição portuguesa: Caminho.

⁹¹Dados retirados de INE-Angola:

<<http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine&xpgid=boardmain2&xlang=PT&indId=10558826>>. Acesso: 20/set/2014.

		Masculino	Feminino
	11 – Bié	570.609	587.390
	12 – Moxico	277.690	292.330
	13 -KUANDO KUBANGO	203.021	213.720
	14 – Namibe	178.882	197.242
	15 – Huíla	1.000.950	1.029.824
	16 – Cunene	309.490	356.505
	17 - Lunda-Sul	202.917	200.416
	18 – Bengo	175.834	189.944

TABELA 2 - Projeção anual da população total por província e gênero
(Angola projeção/2015)

Fonte: Dados coletados em INE-Angola

E, por essas terras angolanas, por entre seus mais de 4 milhões de habitantes, inicio um recorte histórico marcado por intensos movimentos de luta pela independência da colônia de Portugal.

Ao final da década de 60, uma ebulição de movimentos de guerrilha organizam-se pela libertação, dos quais tiveram extensa participação: FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola). (OLIVEIRA; SANTOS, 2013).

Esses movimentos, em princípio, objetivavam expulsar os portugueses das terras angolanas. Entretanto, é a partir da independência (1975) que a guerra civil toma força e o foco das lutas passa a ser a disputa pelo poder recém destituído.

Ingenuidade seria discorrer sobre essas lutas sem mencionar que os movimentos tiveram interesses em financiamentos estrangeiros. Assim sendo, a UNITA (atuando nas regiões norte e sul) obteve apoio da África do Sul, China e Portugal (através da PIDE - Polícia Internacional e de Defesa do Estado). A FNLA (presente também no norte e sul de Angola) recebeu suporte dos Estados Unidos e China. O MPLA (centro e litoral), sob comando de Agostinho Neto, teve subsídio do bloco soviético e de Cuba. Ressalta-se que a força cubana de apoio, enviada por Fidel Castro entre 1974 e 1992, esteve presente também nas áreas da saúde e educação. As tropas cubanas tiveram intervenções em três distintas fases. A primeira fase com a derrota das forças de Jonas Savimbi (UNITA), e a segunda por manterem o equilíbrio militar e ajudarem na manutenção dos centros urbanos. A terceira fase, entre os anos 80 e 90, foi marcada por cubanos que se uniram aos angolanos na tarefa de reconstruir uma sociedade em ruínas. Estabeleceram laços afetivos com o país e entre alguns de seus habitantes, relações essas anunciadas nas obras de Ondjaki, aqui pesquisadas e também confirmadas pelo escritor:

Eu, que estive em Luanda, tive mais contato com os professores. [...] Nós, as crianças de Luanda, o contato que tivemos com as pessoas cubanas foi muito interessante. Foram pessoas, resumidamente, que trouxeram uma pedagogia

diferente, uma metodologia de comunicação diferente, eram excelentes professores.

Não é fácil ir ao país do outro, aturar os problemas dos outros, aturar a guerra dos outros. E, mesmo assim, estar todos os dias competentes e capazes para assistir crianças que precisam dessa assistência. Nós precisávamos daquela formação coletivamente. (ONDJAKI, 2007)⁹²

Assinalo que Luanda foi indiretamente atingida pelos conflitos armados que aconteciam no interior do país, entretanto, no seu cotidiano refletia o completo domínio do MPLA e seu aparato militar. Vale constar, para melhor interpretar a situação pós-independência, que a Guerra Civil de Angola recebia financiamentos estrangeiros, os quais sustinham os movimentos de luta sob diferentes interesses internacionais. E foi a Guerra Fria, que mais alimentou a guerra civil em Angola, justamente pelo interesse em aliciar o país recém-liberto para sua tutela, portanto, competiam entre si, o bloco capitalista e o socialista.

Durante 27 anos, o país viveu essa guerra civil, e nesse período mais de 600 mil refugiados buscaram abrigo fora ou dentro de Angola. No dia 04 de abril, firmou-se um acordo de paz entre o governo do MPLA e a UNITA – formações políticas de mais influência no país. Embora, a ‘paz’ tenha sido firmada em 2002, ainda há muitas lutas políticas e sociais necessárias.⁹³

⁹² Entrevista “**Grandes entrevistas:** Ondjaki”, por Paulo Markun, com a participação de: Flávio Moreira da Costa, Bob Fernandes, Maria Amélia Rocha, jornalista. Manuel da Costa Pinto, Benjamin Abdala Júnior, e Pedro Herz. Janeiro/2007. Disponível em:

<<http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/Ondjaki.htm>>. Acesso: 26/out/2014.

⁹³ Informações obtidas em: <<http://www.dw.de/dez-anos-acordo-de-paz-a-dif%C3%ADcil-constru%C3%A7%C3%A3o-de-uma-nova-angola/a-15842277>>. Acesso: 10/out/2014.

Parece-me significativo dizer que esse cenário de guerra (Guerra da Independência [1961-1974] e Guerra Civil [1975-2002]) influenciou a formação do perfil de uma geração que viveu uma infância com certas permeabilidades culturais e, ao mesmo tempo, com espírito voltado para as relações (a família, a escola, a rua, o bairro). Nesse panorama, os conflitos internos, a Guerra Civil instigaram rivalidades entre facções, e a ideia de Nação seria experienciada muito mais como uma razão de estado do que como uma realidade.

Assim, incide na literatura angolana um subjetivismo e uma intensificação da experiência cotidiana; e seus afetos estão relacionados a uma condição de defesa da violência e dos atritos políticos. Há uma revitalização da utopia com sentido outro que não, emergindo uma utopia em resgate dos afetos, da possibilidade de vida comum o revolucionário e de reconstrução.⁹⁴ Essa é uma particularidade da geração de Ondjaki

⁹⁴O percurso da literatura angolana percorreu nas décadas de 1950 a 1970 o marco da problemática angolana, tematizando a terra, a gente, e as suas origens. Já a década de 70 regeu uma mudança profunda na estética e na temática, foi cunhada por Pires Laranjeira (1995, p. 134) como “poesia do gueto”, que, embora não esquecesse dos problemas político-sociais, afastava-se do engajamento e atentava para o labor estético dos versos. “David Mestre – com seu corrosivo humor social –, Ruy Duarte de Carvalho, Arlindo Barbeitos, Jorge Macedo, Manuel Rui, sem dúvida, são poetas representativos dessa ‘geração 70’, não obstante, tenham continuado a escrever pelas décadas subsequentes”. (SECCO, 2013, p. 11)

Partilho essa poética da década de 70:

*Tua voz vem de dentro da cidade/de todas as ruas bairros e leitos da cidade onde
houver/um calor de pernas/contar o silêncio das horas guardadas a soco no
sarilho/dos ventres/com um jazzman a assobiar na escuridão dos pares/a
memória ácida do chicote/nos porões do Mundo.*

David Mestre. **Blues**. In: Subscrito a Giz - 60 poemas escolhidos

bem como da geração de 80⁹⁵, escritores com uma narrativa mais pessoal e subjetiva, menos partidária e menos próxima do poder, já que o poder entre os anos 80 e 90 encontrava-se destinado a produzir uma disputa sangrenta e não a conciliação da Nação. Desta forma, a poética pós-80 não se prende “[...] explicitamente às questões sociais. As inquirições por ela feitas não são apenas cognitivas, mas principalmente sensitivas, buscando apreender as paixões humanas em diferentes dimensões.” (SECCO, 2013, p. 13).

Portanto, passa a existir uma literatura menos engajada e menos revolucionária, mais experimental, mais biográfica e mais etnográfica em certo sentido (etnografia comunitária e do cotidiano). Alguns representantes dessa poética: José Luís Mendonça, João Melo, António Gonçalves, Amélia Dalomba ⁹⁶ · Fernando Kafukeno e Conceição Cristóvão (SECCO, 2013). Nessa esteira, importa mencionar, as confluências literárias entre Ondjaki, Ruy Duarte de Carvalho⁹⁷ e Ana Paula Tavares. Esta, por sua vez, tem em sua poética a força da voz, entrelaços com o chão, a terra e os afetos. Distancia-se da ‘poesia de

⁹⁵ “Outras vozes poéticas femininas também despontaram após 1980, como Ana de Santana, Lisa Castel, Maria Alexandre Dáskalos, Amélia Dalomba”. (SECCO, 2013, p. 14)

⁹⁶ Partilhando uma poesia de Amélia:

*A canção do silêncio é um poema ao suspiro/Mergulhado/Na profundidade do Índigo/
O olhar de uma santa de barro/A linha do equador à deriva do pensamento/Gelo e sal e larva e mel.*

DALOMBA, Amélia. **A Canção do silêncio**. Extraído de TODOS OS SONHOS - Antologia da Poesia Moderna Angolana. Org. Adriano Botelho de Vasconcelos. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2005

⁹⁷ Referenciado e reverenciado em ENTRE TRAMAS E PERCURSOS AFRICANOS.

combate' e envolve-se em uma escrita de sensibilidade, sentidos, costumes e rituais.⁹⁸ E é por essa sensibilidade que ela escreve para Ondjaki em troca de afetos: “Todos nós somos de um lugar, como de uma infância [...], mas para se ser de um lugar e de uma infância, é preciso escrevê-la [...]” (ADSS, 2009, p.185).

E, sendo assim, por entre terras e histórias reconstruídas, por entre movimentos de lutas e relações sociais, as crianças convivem, compondo seus momentos, compondo uma entre tantas infâncias. Compreende-se, portanto, que não há como conjecturar a existência de uma infância universal, mas sim que há distintas infâncias, diferentemente construídas e interpretadas. (SARMENTO, 1997).

Esse recorte histórico contextualiza a conjuntura do país e sua literatura, para se caminhar pelas cenas literárias de Luanda e pelos miúdos de Ondjaki. A literatura assume o papel de contar o vivido com a força de quem pisou na terra, pois “[...] a literatura será também um meio de conhecer o país, de mergulhar num mundo de histórias não contadas, ou mal contadas, inclusive pela chamada literatura colonial (CHAVES, 2004, p.154).

Importa anunciar que, nas narrativas de Ondjaki, há uma escolha estética que privilegia delicadeza e sutileza, tecendo narrativas que

⁹⁸ “A escrita tem muitos sentidos. Vastos os enunciados. Não estou fechada na concha do medo.” (Ana Paula Tavares, 2010) In: Entrevista concedida para: <<http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/a-oralidade-e-meu-culto-entrevista-a-ana-paula-tavares>.> Acesso: 07/abril/2013.

compõe uma escrita respeitosa aos fatos históricos, a seus efeitos sociais em Angola, mas especialmente às crianças.

Assim, sendo, sigo a apresentar crianças que percorrem as obras, circularam pelo país e apresentam seus vividos na capital Luanda.

3.1 ENTRE MIÚDOS

Nós, as crianças, ríamos gargalhadas redondas que quase se viam desenhadas no ar. (ADSS, 2009, p. 10 - grifos meus)

Em uma primeira visita, a escrita de Ondjaki percorre uma cartografia de amizades, risos e parceria, e isso nos é desvendado pelos *miúdos narrantes* da Rua Fernão Mendes Pinto, do bairro da PraiadoBispo⁹⁹, da escola Juventude e Luta e também da instituição Mutu-Ya-Kevela. Eles têm muito a partilhar, a contar suas relações com o mundo, e, portanto, antes de abrir as primeiras páginas das obras selecionadas, considero importante um pequeno desvio, uma breve apresentação desses miúdos que são celebrados nos enredos, revelando-se em uma cartografia de sentimentos.

Portanto, em celebração da amizade e afetos, importa apresentar Jika, o mais novo da rua, parceiro de aventuras arriscadas. E ainda o Bruno, dono dos calções verdes e dado a confusões na escola; o Murtala que comia exageradamente na casa dos outros; o Pinduca (Pi, ou 3,14); o

⁹⁹ Ondjaki, usa um recurso literário de grafar alguns nomes a exemplo de PraiadoBispo, JorgeTemCalma. Anuncio que respeitarei esse recurso e, portanto, alguns nomes aparecerão grafados da mesma maneira.

JorgeTemCalma, o Paulinho, o Gadinho e os agitadores da turma: Célio, Claudio, Filomeno, Kalí e o Hélder. Entre as meninas, tem-se a curiosa Petra, a bonita Romina (muito amiga do Menino N), Charlita (e suas irmãs), e ainda, Nucha, Isabel, Aina, Luaia, Isaura e Rafaela.

Nesses núcleos, a turma da oitava classe possuía seus apelidos: Serpente, Cabrito, Pacaça, Barata-da-Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela, o É-te, o Agostinho-Neto, o Scubidú, e o Jacó, atribuído ao narrador, falador compulsivo (OMR, 2007, p.132).

Caminhar entre esses miúdos, é também conhecer diferentes infâncias, construções de vidas partilhadas pela amizade. É o que esse exercício de leitura mostra acerca dos contextos sociais e culturais em que as crianças vivem. Esses miúdos indicam “[...] como suas ações demonstram seus afetos sendo capazes de os definir e de refletir sobre a forma como estes se constituem na relação de pares.” (DORNELLES, 2007, p. 10).

Um dos primeiros encontros é a palavra do Menino N, que nos provoca sair do lugar e ouvir suas indagações, seus argumentos. Anuncia que “[...] os adultos pensam que a ‘nossa vida é só brincar’. Não é bem assim.” (ADSS, 2009, p.31). E, a partir dessa condição de ouvir e ver, arrisquei meus passos nesses cotidianos literários e conheci a vida de Charlita “[...] que tinha óculos grossos, amarelos e feios.” (OMR, 2007, p. 39). Ela e as irmãs, igualmente míopes, partilhavam os mesmos óculos na hora da telenovela, “[...] cada uma via dois minutos e os óculos mudavam de rosto.” (OMR, 2007, p. 39), isso acontecia porque a família não tinha condições financeiras para propiciar óculos para todas. E

mesmo assim, Charlita preserva o riso porque “[...] ria de ser a única da casa que conseguia ver bem as telenovelas e os sorrisos nas bocas nítidas de todas as personagens.” (OMR, 2007, p.39).

E ainda, a vida do ‘3,14’ que também tinha tarefas em casa e ajudava no sustento da família, participando com a avó na venda de pão, que compravam a preços reduzidos, para comercializar em sítios distantes. Esse miúdo também revela por suas frases que gostava de imitar “[...] as falas dos mais-velhos e também decorava falas das novelas, mesmo das novelas que ele nunca tinha visto [...]” (ADSS, 2009, p. 54).

Quanto ao Gadinho, via da janela a infância das outras crianças, o riso e as travessuras, enquanto ele não partilhava das brincadeiras, já que por questões religiosas da família, ele vivia recatado, “[...] não podia brincar, não podia fazer festa de anos, nem podíamos lhe dar prendas, nem podia vir às nossas festas de anos e nem mesmo a prenda que todos juntamos para lhe dar o pai dele não aceitou [...]” (ADSS, 2009, p. 32).

Nesse caminhar entre os miúdos, a chuva fina trouxe-me a imagem do Murtala, em sua casa pequena para tantas pessoas, porque quando chove, só dormem sete de cada vez, “[...] os outros cinco esperam todos encostados na parede onde há um tectozinho que lhes protege. [...] Sempre que chove de noite, o Murtala, no dia seguinte, dorme nos três primeiros tempos.” (BDC, 2006, p. 137).

Penso na vida do Paulinho, que era particularmente complicada, porque além da ajuda em casa “[...] sempre a acartar água porque a maior parte das vezes não havia [...]”, ele também ajudava na oficina mecânica do pai carregando peças pesadas. E ainda tinha que treinar judô e “[...] cair e levar porrada sem reclamar do mestre nem dos colegas.” (ADSS, 2009, p. 36).

Esses *miúdos narrantes*, em suas singularidades levam-me a refletir acerca das diferentes vidas que se configuram nos contextos infantis, o quanto é preciso apreender suas práticas sociais, o quanto essas infâncias compõem as ruas, as casas, as instituições educativas, os contextos familiares. Então, esses miúdos reafirmam que a infância é um outro:

[...] aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar da infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio... (LARROSA, 2010, p. 184).

Penso nas infâncias outras que desconhecemos ou de que pouco sabemos. Penso na configuração desses lugares de acolhimento e quantas acessam as instituições educativas. Percorro alguns números, atentando para a faixa etária entre 06 e 17 anos e especialmente por questionar onde estariam as crianças que escaparam das porcentagens? Mesmo tendo consciência de que não são somente os números/gráficos que revelam os modos de viver a infância, apresento a tabela:

		População de 6 ou mais anos a frequentar a escola por Género e Escalão Etário											
		População de 6 ou mais anos a frequentar a escola por Género e Escalão Etário											
		Idade											
		6-9	10-11	12-14	15-17	18-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50+
Género	Masculino	71.4	85.4	89.2	82.1	65.2	36.7	15.4	13.4	10.4	9.6	6.1	2.3
	Feminino	68.5	85.6	83.3	69.5	47.1	27.7	15.3	11.2	9.7	6.9	4.3	3.1

TABELA 3 - População angolana de 6 ou mais anos a frequentar instituição educativa¹⁰⁰
 Fonte: Dados coletados em INE-Angola

Talvez essa cartografia de miúdos possa oferecer uma leitura com energia suficiente para alcançar a força, o afeto que resistem e fortalecem as relações dessas infâncias tantas (CAMPOS *et* LIMA, 2012).¹⁰¹ Quem sabe esse caminhar, possa ampliar as discussões que envolvem os sujeitos-crianças e promover uma condição que entenda as crianças “[...] como atores e agentes sociais de pleno direito interpretando seus mundos e modos de viver a vida nas múltiplas interações simbólicas estabelecidas das crianças entre si e das crianças com os adultos.” (DORNELLES, 2007, p. 8).

Assim, convido para o encontro com as obras selecionadas, as quais seguirão em cartografia, sob o olhar de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), a qual busca acompanhar o processo e não somente representar o objeto. Assim, a partir desse aspecto, atenta para os desvios, os movimentos, os sentimentos, o conjunto de fragmentos que ao se

¹⁰⁰Informações coletadas em: <<http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine>>. Acesso: 09/out/2014.

¹⁰¹Texto original do francês apresentado por minha livre tradução.

unirem em outras configurações pretendem uma educabilidade do olhar para se pensar as *infâncias*.

3.1.1 O olhar atento do Menino N em ‘Bom Dia Camaradas’

Viagem de polêmica e desacordos.
Experiência de interrogação e de fratura da
própria experiência. (KOHAN, 2007, p.54).

E a *leitura-viagem* inicia, com imbambas e muito a dizer/ler/sentir. Assim, o leitor é conduzido em BDC pelas experiências do Menino N que se constituem a partir de um cotidiano experienciado entre despedidas, brincadeiras, a descoberta de si, contextos familiares e educativos. Vale dizer que o título da obra pode ser uma referência ao modo de cumprimentar dos cubanos e soviéticos, presentes nesse período histórico, ou também pode indicar uma homenagem aos que (reais ou não) estiveram presentes nas narrativas.

A leitura acena para contornos de uma *infância-viagem*, que assume uma condição aiônica, indicando percursos entre as ruas da cidade, entre amigos, família e os professores cubanos, os quais desempenham papel decisivo na formação do menino protagonista. O transitar por esferas sociais diferentes leva o Menino N a um processo de transformação, a partir das relações construídas no cotidiano. Esse vivido, por vezes, remete o menino a um isolamento na tentativa de compreender o mundo adulto, pois

Nesses dias, quando me acontecia não conseguir evitar pensar nessas coisas, ficava muito triste, porque embora ainda faltassem muitos anos para o fim dos anos lectivos, um dia eles iam acabar, e [...] os mais velhos¹⁰² não aumentam automaticamente as estórias que contam, os mais velhos não ficam assim um monte de tempo a falar só das coisas que uma pessoa já fez ou gostava de fazer, os mais velhos nem sabem uma boa estiga¹⁰³! (BDC, 2006, p. 95)

É apontada, também, em BDC a intensa relação com os professores cubanos, pois “Nós gostávamos de todos os professores cubanos, também porque com eles as aulas começaram a ser diferentes.” (BDC, 2006, p.21). Percebe-se, que essa convivência marcou um período de vida do menino e também o foi em Luanda, devido às relações constituídas naquele momento histórico. É, a partir do discurso do professor, que se percebe, sutilmente, a entrada do Menino N em questões políticas e sociais:

102 Importa assinalar que “mais velho” anuncia uma acepção Africana de alguém que tem saberes e muitas experiências, não necessariamente relaciona-se ao fator faixa etária.

¹⁰³“**Estiga** - Forma de ridicularizar outrem, usada essencialmente no discurso infantil. Podendo assumir um caráter acintoso.” (BDC, p.140) Ondjaki, recentemente, fez uma palestra sobre o assunto e diz:

“O que vejo na estiga é o lugar da criatividade, para nós, deduzo eu, quando pensamos em estigas, estamos a ver as crianças. As crianças, eu entrevistei algumas pessoas sobre isso:

— O que é a estiga?

— A estiga é essa coisa que as crianças fazem.

Sempre as crianças, uma coisa como se fosse periférico e menor. **Discordo, não acho nem periférico e nem menor.**”

Ver mais em: Estiga o lugar da criatividade. Disponível em: <<http://www.frequency.com/video/estigas-place-of-creativity-ondjaki/199697523?cid=5-18118>> Acesso: 13/out/2104.

[...] La educación es una batalla. [...] ustedes, concretamente este grupo, así como otros de su clase, son niños inteligentes, bien educados, tienen espíritu revolucionario [...] (Nós estávamos bem espantados... Espírito revolucionário? Eu nem gostava de acordar cedo, todos nós cabulávamos em quase todas as frequências...). (BDC, p. 112)

A percepção política das crianças é sintomática na relação estabelecida com os professores cubanos para além dos muros da instituição educativa, que embora a situação de miserabilidade enfrentada em solo angolense, os professores têm reconhecimento pela forma ‘diferente’ das aulas e especialmente pela coragem apontada por Romina, amiga do Menino N: “— Já viste o que é, vir para um país que não é deles, vir dar aulas ainda vá que não vá, mas aqueles que vão pra frente de combate... Quantos angolanos é que tu conheces que iam para Cuba lutar numa guerra cubana?” (BDC, 2006, p. 77)

A maneira do Menino N, sua curiosidade em relação ao passado aparece na conversa com o Camarada António (*sic*), cozinheiro da família: “Mas, António... tu não achas que cada um deve mandar em seu país? Os portugueses tavam aqui a fazer o quê?” (BDC, 2006, p. 17-18). E o Menino N voltava a conversar com António, na tentativa de convencê-lo, evidenciando a experiência de uma infância habitada em um tempo de transição política:

- Mas ninguém é livre, António... não vês isso?
- Ninguém era livre como assim? Era livre sim, podia andar na rua e tudo...

- Não é isso António - eu levantava-me do banco
 - Não eram angolanos que mandavam no país, eram portugueses... E isso não pode ser...
- O camarada António aí ria só. Sorria com palavras, vendo-me assim entusiasmado dizia ‘esse menino!’ (BDC, 2006, p.18-19).

Essa postura também acontece no diálogo sobre o passado do país, quando o menino diz ao Camarada João, motorista do ministério: “— Claro que estava diferente, João, mas hoje também está diferente. O camarada presidente é angolano, os angolanos é que tomam conta do país, não são os portugueses...” (BDC, 2006, p.19).

O menino constitui-se também nas trocas do arranjo familiar, a partir da oralidade das situações cotidianas. Esse diálogo, em reunião doméstica, propicia saberes domésticos, notícias do país e momentos de aprendizagem. É no burburinho das vozes que o menino se compõe:

A casa ficava mais barulhenta, mais o barulho do rádio na sala para ouvir as notícias, mais o rádio do camarada António ligado na cozinha, mais a minha irmã caçula que queria contar tudo o que se tinha passado na escola nessa manhã. Ela sabia que tinha que se despachar porque quando fosse uma hora em ponto ia ter que parar o relato para deixar os pais ouvirem as notícias (BDC, 2006, p. 27).

Na cena doméstica o silêncio brinda o amanhecer em Luanda e envolve o menino: “Às vezes mesmo com meus pais na mesa, nós fazíamos um silêncio. Se calhar estávamos mesmo a cheirar a manhã, não sei, não sei.” (BDC, 2006, p. 23). Nesse cotidiano, o menino é atraído pelo desejo de dominar a boleia, ou melhor o carro, então, sempre que podia “[...] punha o carro em ponto morto e ligava a ignição. Como não

podia fazer mais nada, ficava só a imaginar já quando eu ia conduzir [...] então acelerava um bocadinho para ouvir o barulho e ajudar na imaginação.”(BDC, 2006, p. 29-30)

O menino N circula por um cotidiano marcado por experiências e aqui, embora a delicadeza em que Ondjaki insere o menino na narrativa, a guerra também está presente, ainda que sutilmente. O registro da situação de guerra permanece no cotidiano e na imaginação das crianças:

Guerra vinha nos desenhos (as akás, os canhões monacaxito), vinha nas conversas (tou a dizer, é verdade...), vinha nas pinturas na parede (os desenhos do hospital militar), vinha nas estigas (teu tio foi na UNITA combater, depois voltou, tava a reclamar lá tinha bué de piolho...), vinha nos anúncios da tv (ó Reagan, tira a mão de Angola...!), e até vinha nos sonhos (dispara, Murtala, dispara, porra!). (BDC, 2006, p. 128-130)

Valores e realidades sociais também são elementos basilares na vida cotidiana e a produção de novos sentidos sociais é representada também na reação do Menino N ao receber a tia Dada, vinda de Portugal, que “[...] foi uma das poucas pessoas mais velhas que eu encontrei que não falou comigo como se eu fosse uma criança pateta, [...].” (BDC, 2006, p.41). Nessa passagem, é evidente a aproximação da tia com o menino, num gesto respeitoso e não infantilizado¹⁰⁴. E questiono o quanto, por

¹⁰⁴ Importa dizer que o termo *infantilizado* aqui, é referente ao ato de desconsiderar a criança em seus saberes, e subjugá-la em suas escolhas e conhecimento. Penso que seria fundamental para essa discussão:

vezes, suplantamos os saberes infantis e impomos o que acreditamos ser mais importante; o quanto as crianças não se sentem chamadas de ‘patetas’; o quanto nossas atitudes, desrespeitosamente, impõem regras, tempos e desconsideram suas singularidades e potencialidades. É como se estivéssemos sempre a olhar as crianças pelo que não sabem, quando deveríamos olhá-las pelo que já são e pelo que já sabem fazer.

Entendo que na obra a Tia Dada é o adulto que acessa o menino pelo afeto, cuidado e respeito por seus saberes. Essa relação se fortalece nos dias seguintes e a cumplicidade do ouvir e permitir a lógica da infância invade suas conversas:

Tia...

- Diz, filho.
- Tu sabes porquê que os mosquitos picam tanto?
- Não, filho, porquê que eles picam tanto?
- É porque têm sede! – olhei para ela. – E sabes porquê que têm sede?
- Porquê?
- Porque, como deves saber, os mosquitos nascem nos charcos de água...
- Sim... E?
- Então como eles nascem na água quando estão a voar lembram-se sempre de casa, quer dizer, dessa primeira casa, a água... então eles mordem-nos à procura de água...
- E não encontram...
- Sim, mas se não há melhor, bebem sangue...
— expliquei, sério.
- Quem te contou isso, filho?

“Retirar do termo ‘infantil’ o tom subestimado de adjetivação. Buscar a infância em nós mesmos a fim de que possamos aprender de novo, esquecer o que já sabemos e permitirmo-nos voltar a aprender como já o fizemos um dia” (LEAL, 2004, p.25).

- Ninguém me contou tia, eu é que sei... (BDC, 2006, p. 100)

A tia assume um papel de quem acolhe o universo infantil e, ao mesmo tempo, mostra ao Menino N diferentes contornos sociais entre Angola e Portugal. Presta informações contrapondo a realidade vivida em Luanda (regime socialista, como compras reguladas por cartões de abastecimento e a forte presença militar), especialmente no que se refere ao volume de consumo permitido a cada família: “– Como é que tu trouxeste tantas prendas? O teu cartão dá para isso tudo?” (BDC, 2006, p. 49).

Ele percebe que a tia não teme os guardas e, diferentemente dos professores cubanos, não aparenta empenho em combater o regime instaurado. Assim, ele é levado, sutilmente, a questionar a realidade em que vive: os problemas de abastecimento atrelados ao regime econômico, gestão governamental e social.

Eu fiquei logo a pensar naquela quantidade de coisas que ela [a tia Dada] tinha trazido, e eu estava mesmo a pensar que ela devia ter pedido a diferentes pessoas, com diferentes cartões de abastecimento, para comprar aquelas prendas, mas ela disse que não tinha cartão nenhum, e que não era preciso isso. (BDC, 2006, p.43)

O menino N passa a ser o anfitrião e, orgulhoso de ser conhecedor da cidade, leva a tia para um passeio, mostra-lhe pontos pitorescos, entre eles, as ‘piscinas’ da cidade, que são as ruas esburacadas, e ao mesmo

tempo demonstra um entendimento do desinteresse político nas benfeitorias públicas:

Descemos a Praia do Bispo, a avenida tinha acabado de ser arranjada porque há pouco o camarada presidente tinha passado por ali, e como o camarada presidente passa sempre a zunir, com motas e tudo, normalmente as estradas estão asfaltadas por causa disso, há muita gente que gosta que o camarada presidente passe na rua deles porque num instantinho desaparecem os buracos e às vezes até pintam traços na estrada (BDC, 2006, p. 53).

A relação com a tia envolve-o de tal forma, trocam olhares e experiências, permitindo ao menino o aconchego de conversas ao ‘pé da noite’: “Ela ia-se embora no dia seguinte, e já há alguns dias que não falávamos, então estávamos a pôr a conversa em dia, mas, claro, naquele caso era **pôr a conversa na noite**”. (BDC, 2006, p. 99 - grifos meus).

Nesse fragmento, o leitor, tocado pelo afeto da relação, é levado a brincar com os trocadilhos que também aparecem no modo de usar a linguagem, assim, é inserido em um tempo-infância em que o jogo linguístico, as brincadeiras com palavras são possíveis e “[...] indicam abertura a outra noção de tempo, irrompem no vazio da experiência produzindo um espaço de sensações (LEITE, 2011, p.85). Nesse jogo de palavras, o menino quer saber se ela (a tia) aceita o brincar:

“De que cor está o mar, tia?”, eu queria ver se ela ia dizer verde ou azul, porque minhas irmãs sempre viam o mar azul, nunca conseguiam ver o verde do mar. “Está escuro..., está verde...”, ela percebeu que havia truque na pergunta. “João, tu achas

quê?”), mas o camarada João só riu, aí eu sabia que ele não queria participar na conversa.

- Então, vou-te dizer um segredo, tia...
- Diz lá, filho.
- O mar está **verzul!** – eu ria, ria. (BDC, 2006, p. 56 - grifos meus)

Também a cena de despedida da tia leva a marca da oralidade, e o uso desse recurso leva o leitor a quase ouvir a voz do menino: “[...] demorou três horas, revista malas daqui, embirra com o peso dali, perguntas pra acolá, passaporte pra acolí.” (BDC, 2006, p. 105).

Na noite em que antecede a partida da tia, quando os dois colocam a ‘conversa na noite’, há, para além da cumplicidade entre eles, um belo momento sinestésico: “Noite tem cheiro, sim. Pelo menos aqui em Luanda, na minha casa, com este jardim, noite tem cheiro. [...] a noite traz outros cheiros para esta varanda, lá isso traz (BDC, 2006, p. 99).

Vale ressaltar que, aparentemente, há um desejo do escritor em apresentar uma jornada formativa do personagem, acenando para um possível conceito do romance de formação (*Bildungsroman*)¹⁰⁵, pois não é somente o Menino N que é iniciado em ritos de passagem, isso também acontece para Angola. Então, a meu ver, há dois personagens (o menino e a nação) que traçam a trajetória em busca da formação integral. E há um

¹⁰⁵O termo *Bildungsroman* manifestado, em meados de 1810, pelo filósofo Karl Morgenstern, acena para uma forma de romance que apresenta a trajetória da formação do protagonista, perfazendo uma direção em busca da perfeição humana. E sendo assim, essa representação incide na “[...] formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance.” (MASS, 2000, p. 19).

desejo de caráter seminal, de renovação de configurações do solo angolense, metaforicamente representado pela cena da chuva que fertiliza, renova, alimenta raízes, pois “[...] a água faz ‘eclozir um novo ciclo’, enfim, ela queria dizer que a água faz o chão dar folhas novas. Então pensei: ‘Epá... E se chovesse aqui em Angola toda...?’ Depois sorri. Sorri só.” (BDC, 2006, p. 137).

Embora BDC apresente situações sutilmente políticas, o Menino N escapa em ‘travessuras’ infantis, em lógicas inesperadas, que permitem ao leitor perceber outro modo de organizar o cotidiano. O fragmento em que aparece esse reinventar mostra a fuga ao banho (tão comum entre algumas crianças):

A minha tia foi-se lavar, não sei porquê, até dizem que a água salgada faz bem à pele, para quê ir logo a correr tomar banho? Já na minha casa também têm muito essa mania, toda hora já banho, banho, acho que não é preciso, se calhar basta de dois em dois dias, ou coisa assim. (BDC, 2006, p. 63).

Esse cotidiano revela a presença de lendas urbanas que circulavam entre as crianças das escolas. Assim, como em algumas partes do Brasil, a lenda da ‘morta do banheiro’ assustava classes inteiras, também em BDC a gangue do ‘caixão vazio’ amedrontava o Menino N e seus amigos. A situação acontece entre os alunos da Mutu-Ya-Kevela, quando um boato invade o cotidiano das aulas e movimentava a imaginação temerosa das crianças. O presumível ataque do ‘caixão vazio’ faz com que as crianças criem estratégias de fuga e inclusive elaborem mapas para saber qual escola a gangue já havia visitado:

Cada um imaginava já estratégias de fuga, o Cláudio de certeza ia começar a trazer o canivete dele pontimola¹⁰⁶, o Murtala que corria muito é que estava safo, eu ia ficar atrapalhado se no meio da correria os óculos caíssem, o Bruno também; [...]. (BDC, 2006, p. 32)

A cena apresenta a corrida desenfreada das crianças e professores quando alguém da janela da classe grita: “Não consigo ver nada, é só poeiras, mas tão a vir muito rápido.” (BDC, 2006, p. 71). Nesse momento é deflagrado o esvaziamento da escola por todos, que se esforçam em sair do espaço o mais rápido possível. A narrativa assume um tom humorado, quando o leitor percebe que o ataque do ‘caixão vazio’ foi confundido pela comunidade escolar com a visita (já programada) da comitiva do inspetor do Ministério de Educação. Importa lembrar que o menino N, como um bom contador de histórias, anuncia: “Ê!, aqui em Luanda não se pode duvidar das histórias, há muita coisa que pode acontecer e há muita coisa que, se não pode, arranja-se uma maneira de ela acontecer.” (BDC, 2006, p. 108).

Porém, a aventura também apresenta nuances de parceria, de cuidado, entre o Menino N e Romina, que antes do acontecido percebe as lágrimas da amiga e seu desespero:

Fiquei com pena dela, eu quase que sabia o que ela estava a pensar: às vezes, quando havia assim

¹⁰⁶ Pontimola: canivete de ‘ponta-e-mola’ (contração).

situações de perigo, ela não se conseguia se mexer, ficava só parada. (BDC, 2006, p.67)

A solidariedade e sensibilidade do menino fazem com que combinem a fuga e se acontecesse algo, eles correriam de mãos dadas, o que de fato acontece. Após o episódio, N e Romina conversam, no terraço da casa dele, sobre o que viveram. O momento é de partilha, cumplicidade e inocência. Consolidam o sentimento de amizade:

Para mim tinha sido bom, agora que tudo tinha passado, termos corrido juntos. Claro que era só um pensamento, mas de algum modo acho que essas coisas ficam assim guardadas no coração das pessoas, e se eu e a Romina já éramos muito amigos, o termos fugidos juntos do Caixão Vazio era mais uma coisa só nossa. Não falámos sobre isso, mas naquele dia, naquela tarde com o sol ali a fazer o momento ficar ainda mais bonito, acho que ficámos muito mais amigos. (BDC, 2006, p.76)

O Menino N também percorre momentos de intensa dor: as despedidas inundadas de lágrimas e cheiros. A ausência do Camarada António é um exemplo da forte angústia que toma conta do menino, especialmente pelo silêncio que invadiu a casa:

O corredor que dava para a cozinha estava cheio de silêncio: não ouvi o barulho da panela de pressão, não ouvi o camarada locutor no rádio do camarada António, não ouvi o barulho de copos ou talheres, a mesa não estava posta, não ouvi passos, e quando cheguei à cozinha, não vi ninguém. (BDC, 2006, p. 134-135).

Essas imagens de despedidas, descritas entre cores e cheiros, refletem a sensibilidade da criança que também sofre com ausências e sofre por não saber explicar seus sentimentos de dor. Essas despedidas parecem indicar ao leitor que o Menino N atravessa mais um rito de passagem que, entre fim do ano letivo, morte do Camarada Ant3nio, partida da tia Dada e dos professores cubanos, ele (o menino) despede-se tamb3m da inf3ncia e ingressa em uma fase de ‘aduldez’. Indica o in3cio de novos ciclos dele e de Angola. Assim, “O c3u continuava escuro, cinzento, como se a noite quisesse chegar antes do tempo dela. Outra vez nos despedimos. Outra vez aquela imagem de cada um ir para o seu lado.” (BDC, 2006, p.128).

As narrativas do Menino N, especialmente ao final da obra, vinculam-se a chuva que parece acompanhar a jornada de aprendizagens do menino e de certa forma apresenta sensorialmente o cen3rio de seus sentimentos. A imagem da chuva pode ser entendida por l3grimas que escorrem pelas mem3rias da inf3ncia e deixam cheiro de saudade, pois: “[...] as pessoas acabam por se separar...” (BDC, 2006, p. 93). E assim, esse subcap3tulo tamb3m se despede.



Figura 2 - Bom Dia Camaradas
 Fonte: Foto inédita - fotógrafa Maria Flor

3.1.2 Menino N: infância experienciada em ‘Os Da Minha Rua’

Falamos da nossa rua, desse lugar que nos acompanha pela vida. A rua como espaço de descoberta, alegria, tristeza e amizade. (OMR, 2007, PT).¹⁰⁷

Os da Minha Rua, é uma obra que, a meu ver, toma a rua como lugar de experiências como lugares que nos habitam em intensidade. O Menino N conduz, nessa obra, a uma leitura de infância-intensidade, sempre em primeira pessoa, com verbos no pretérito e sob o ritmo da oralidade¹⁰⁸. Decompõe espaço/tempo em narrativas curtas, interlocuções com o cenário de uma entre tantas infâncias possíveis em Luanda: a rua,

¹⁰⁷ OS DA MINHA RUA - Contra capa da 4ª edição (2007), editada pela Caminho – Portugal.

¹⁰⁸ Vale atentar a acuidade do escritor em manter, sempre que possível, o léxico da Língua Portuguesa falada em Angola.

a escola, os amigos, o arranjo familiar, professores, despedidas, amores, cores, cheiros e histórias. Importa os enlaçamentos que o Menino N desvela em cada narrativa de OMR, entre seu vivido e suas invencionices. Almeja-se, à guisa de convite, seguir pelas sendas dessa memória construída e inventada pela palavra, para pensar nos lugares que habitam e convivem as crianças, e quem sabe, tomados pela literatura possamos rever essa imagem de educabilidade e compor a tarefa de “[...] pensar nessa experiência que pode desdobrar-se num enigma seguido por infinitos deslizamentos conceituais. Pensar [...] e conhecer o que ainda não conhecemos, de saber **o que ainda não sabemos.**” (CAMPOS *et* LIMA, 2012, p. 149/150 - grifos meus).¹⁰⁹

Deste modo, segue uma leitura em que já no conto de abertura, *O voo do Jika* (OMR, 2007, p. 17), acontece primeiro chamamento ao leitor: saltar com o Menino N e com o amigo Jika de um telhado, relativamente baixo, usando um guarda-chuva como paraquedas.

Lá embaixo estava a relva verde do jardim. O Jika abriu um muito, muito pequenino guarda-chuva azul.

- Põe a mão aqui—ensinou-me — Agora podemos saltar.
 - Tens a certeza? — olhei para baixo.
 - Vamos só.
- Saltamos.

¹⁰⁹Texto original do francês apresentado por minha livre tradução.

A infância é uma coisa assim bonita: caímos juntos na relva, magoamo-nos um bocadinho, mas sobretudo rimos.(OMR, 2007, p. 19)

Essa cena, despreendida das tantas acrofobias (físicas e emocionais) que os adultos cultivam, apresenta o tom da leitura: subverter a lógica do cotidiano e especialmente do riso, fazendo com que o leitor possa construir um pensar que ressoe o riso. Aponta essa cena para o riso que dialoga “[...] com o sério, que dança com o sério; ou melhor, desse riso que faz dialogar o sério, que o tira de seus esconderijos, que o rompe, que o dissolve, que o coloca em movimento, que o faz dançar.” (LARROSA, 2010, p. 169). E igualmente seguirá essa leitura, sob flashes do experienciado em OMR, buscando um habitar no riso e na infância.

No encontro peculiar das sensações e da franqueza sucede a narrativa *A televisão mais bonita do mundo* (OMR, 2007, p. 21), em que o Menino N, levado pelo Tio Chico para a casa do amigo Lima, conhece uma televisão colorida. A experiência imagética impede-o de calar diante do que vê, e expressa sem receios: “Chéeeeeee, essa televisão é bem ‘esculú’, e todos riram do meu espanto assim sincero: era a primeira televisão a cores que eu via na minha vida.” (OMR, 2007, p. 25).¹¹⁰ E, a partir de imagens coloridas nessa televisão, bonita como uma aquarela, ele impressionado com o que vê e fica a pensar se os primos acreditariam nas cores exageradas da televisão do Lima¹¹¹. O episódio envolve um

¹¹⁰Esculú: muito bom, corruptela de “exclusivo”. (OMR, p. 158)

¹¹¹ Pequeno desvio de escrita: se nesta escrita de Ondjaki há uma proposta de memórias e tempo, também fui levada pela experiência da televisão colorida e lembrei o meu impacto na década de 70, que diferentemente de um apresentador, o que vi pela primeira vez foram inesquecíveis tomates vermelhos...

encantamento permitindo manifestar seu sentimento sem medo da reação dos adultos, que também aparece na opinião do Menino N sobre as mobílias que o Lima vendia: “Eu não gostava dos móveis que o Lima vendia, mas aquelas cadeiras **até que eram** fixes¹¹², pintadas de uma cor clara com fitas assim de um plástico verde.” (OMR, 2007, p. 23 - grifos meus).

Esse modo de inventariar o mundo, de dizer o que vê e sente sem medo, multiplica-se na certeza de que a criança “[...] é um sujeito que atua na realidade com as competências e os saberes que lhe são próprios e que são construídos na trajetória de sua existência.” (BATISTA, 1998, p.74).

Nessa trajetória de existência, embora o Menino N esboce um cotidiano sensorial de cores, cheiros e *bonitezas*¹¹³, ele também é tomado por dores, inquietudes, perdas e despedidas. O relato de perda ou desaparecimento em *O portão da casa da tia Rosa* (OMR, 2007, p. 95) apresenta-se cingido pelo choro do Menino N: “[...] se me sacudissem podiam cair mais lágrimas.” (OMR, 2007, p. 98). Nesse conto, com o desaparecimento da tia Rosa e do tio Chico, a angústia toma conta do menino, especialmente pelo silêncio que invadiu a casa: “Mas não me apetecia estar ali sem a tia Rosa e sem o tio Chico. Olhei o pequeno lago quase na saída, e também não vi os cágados. Nem vozes, nem barulhos de vizinhança. Nada.” (OMR, 2007, p. 98).

¹¹² Excelente, perfeito, bom.

¹¹³ Empréstimo lexical de Guimarães Rosa.

Essas imagens intensificam-se no enredo, especialmente no choro contido (e por que não sentido?), em outra imagem literária, na qual a interferência do adulto (professora) dentro do espaço da instituição educativa atinge diretamente uma manifestação de escrita e leitura. É no quadro narrativo *Os calções verdes do Bruno* (OMR, 2007, p. 101) que o Menino N revela o gesto velado de uma carta amorosa do colega Bruno para Romina: “[...] Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis de teus cabelos tipo cacho de uva...” (OMR, 2007, p. 102). A cena acontece na instituição Mutu-Ya-Kevela e tem uma intervenção abrupta do adulto, mesmo sendo uma bela situação de escrita, mesmo sendo “[...] uma das cartas de amor mais bonitas que ia ler na minha vida, e eu próprio, anos mais tarde, ia escrever uma carta de amor também muito bonita, mas nunca tão sincera como aquela.” (OMR, 2007, p. 103). A situação finda com a carta rasgada pela professora em pedaços pequeninos, assim como as lágrimas de Bruno e do Menino N, ou seja, evidencia-se o silenciamento imposto por uma atitude adulta, sem espaços para ouvir ou ver o sentido daquele momento. Aqui, pergunto o quanto ainda fazemos conjecturas em relação ao que sabem as crianças, sem ouvir o que nos querem dizer e o que nos querem perguntar. (DORNELLES, 2011).

Outro quadro de silenciamento também se observa no conto *Bilhete com foguetão* (p. 85), quando o Menino N narra sua experiência com o bilhete para Petra, menina bela e dona de uma mochila colorida que lhe chamava a atenção. O Menino N, só com olhos para Petra, passa o intervalo da aula tentando escrever um bilhete com desenho de um foguete (referência ao mausoléu em forma de foguete espacial construído em Angola) para dizer que ela tinha “[...] um estojo bonito com cores de Carnaval da Vitória e a mochila também, pele tipo mousse de chocolate

e uns olhos que, de longe, pareciam duas borboletas quietas e brilhantes [...]” (OMR, 2007, p. 87). No entanto, Marisa, sua colega de carteira entrega o bilhete para a delegada¹¹⁴ da turma, que lê, debocha do menino num gesto de autoritarismo e sob o silêncio do constrangimento ele abafa as lágrimas e a humilhação: “[...] cruzei os braços na carteira, escondi a cabeça, fechei os olhos, e pelos risos eu ia entendendo o que se passava ali.” (OMR, 2007, p. 87).

Nesses dois eventos narrativos, vale ressaltar que se a infância tem domínio da imaginação e da reinvenção das coisas, seria, talvez, o momento de refletir a postura dos adultos que convivem com as crianças, especialmente em que medida a intervenção e o discurso não são pautados em uma convenção adultocrática, ou seja, tomados pelo “[...] discurso que faz valer a palavra e as concepções do adulto; que submete o outro, nesse caso a criança e o adolescente, aos olhares e às práticas considerados pelos adultos adequados para eles.” (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2010, p. 27).

Pergunto-me, no que se refere às práticas cotidianas em contextos de educação, quanto que, em nome da ‘ordem’, não se atropela as condições aiônicas vividas pelos sujeitos-criança que transitam nesses espaços-tempos de infância? Afinal, a imaginação infantil “[...] trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas, do mundo e da vida.” (JOBIM; SOUZA, 2008, p. 149).

¹¹⁴ Uma espécie de monitora ou líder de turma.

Outra experiência do Menino N com o envolvimento da leitura aparece em *Nós choramos pelo Cão Tinhoso* (OMR, 2007, p. 131 - grifos meus), em que ele é convocado a ler o tenso conto *Nós matamos o Cão Tinhoso*, do escritor moçambicano Luis Bernardo Honwana¹¹⁵. A relação da leitura é de entrega e emoção, tanto pelo que diz o texto, como pelo movimento de leitura profunda que envolve aquela sala de aula. O Menino N, já conhecia o conto, “[...] sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro de uma pessoa.” (OMR, 2007, p. 99). Por conseguinte, sentia a tensão crescente das feridas penduradas do cão, da Isaura que amava o Tinhoso e dos tiros mortíferos do fim do conto. Mesmo conhecendo o enredo, quase não segura as lágrimas e arrasta-se de tal forma nesse fluxo de leitura estabelecendo a ideia de que ler é “[...] recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez [...] como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição.” (LARROSA, 2010, p. 141).

A relação com o tempo é, também, evidenciada em *O último Carnaval da Vitória* (OMR, 2007, p. 59,) abordado sob a perspectiva do tempo *aión* (durativo e intenso): “[...] vivíamos num tempo fora do tempo [...] Para nós segunda-feira era um dia de começar a semana de aulas e

¹¹⁵ Escritor nascido em 1942 sob as estrelas de Moçambique. Teve formação jornalística e apoiou a luta pela libertação do país e esteve preso, em 1964, por três anos. O texto *Nós Matamos o Cão-Tinhoso*, publicado (1969) em Língua Inglesa, obteve divulgação e reconhecimento internacional. Após a independência de Moçambique, Luis Bernardo Honwana desempenhou diversos cargos políticos chegando a ser Ministro da Cultura. Informações retiradas de: <<http://www.pluraeditores.co.mz/PLE04.asp?area=3&ID=05>>. Acesso: 19/jan/2013.

sexta-feira significava que íamos ter dois dias sem aula.” (OMR, 2007, p. 59). O modo de ‘medir’ o tempo fora dos ponteiros do relógio, bem ao sabor infantil também é apontado em: “[...] lembro-me disso porque nós sabíamos as horas pelo modo como as sombras invadiam a sala de aula.” (OMR, 2007, p. 65)

Essa percepção do tempo intenso aparece, também, no momento das gargalhadas embaladas em vinte minutos de recreio:

Uns traziam lanche, outros não; uns tinham bola e carrinhos bonitos, outros não; todos vínhamos vestidos com fardamento azul, de modo que no intervalo a escola ganhava uma **gritaria toda azul de crianças a quererem aproveitar aqueles vinte minutos de liberdade** e maluqueira. [...] No dia seguinte corríamos outra vez. (OMR, 2007, p. 121 - grifos meus)

E fico a refletir o significado do recreio nas instituições coletivas de educação, o curto espaço de tempo recheado por correria e “gritaria azul”. O que seria revelado nesses momentos e o quanto os adultos participam efetivamente desses momentos de parque (ou pátio), ou seria somente um momento de catarse das crianças diante do vivido nas salas de aula? Quais seriam os significados atribuídos ao recreio, sejam brincadeiras, o lanche, a liberdade de correr ou até mesmo as brigas? E aqui, acredito, que não há um significado ou uma única interpretação para o período do recreio. São pluralidades que anunciam múltiplas influências e alteram-se conforme as experiências vivenciadas e que pouco conhecemos,

Talvez porque esse lugar (o recreio ou o parque) reserve algumas surpresas, descobertas, mistérios — há sempre um bicho escondido em algum burquinho, um pássaro que voa baixo, uma árvore na qual possam subir, um buraco para ser explorado, amigos e irmãos para encontrar, possibilidade de construir e desconstruir enredos, histórias e fantasias — entre tantas outras coisas que só um olhar sensível e atento e uma escuta apurada é capaz de capturar. (BATISTA, 2008, p. 64).

Os diferentes elementos que compõem o momento do recreio interferem nos significados que ele pode ter, tanto para as crianças quanto para os adultos que partilham esses momentos. Assim, uma gritaria azul pode revelar diferentes sentidos e tempos. É nesse ponto que o Menino N traduz pela perspectiva aiônica um dos saberes infantis mais complexos ao olhar adulto: “[...] o tempo para a criança é puro instante, o instante infinito da intensidade, da ocasião, da oportunidade, é o tempo constituído pela simultaneidade, pela experiência da des-memória e da invenção.” (CAMPOS *et al* LIMA, 2012, p.151).¹¹⁶

Deste modo, com a vida em pleno movimento, o menino rege um desbravar de sensações e sentimentos a partir de uma experiência que **nos** acontece (LARROSA, 2002). E, portanto, estabelece com o leitor um tecer de possibilidades, de afetar-se, de perceber as histórias e os segredos lentos do tempo: “O vento voava devagar, as folhas da figueira faziam um ruído que era mais um segredo que um barulho” (OMR, 2007, p. 64).

¹¹⁶Texto original do francês apresentado por minha livre tradução.

O varrer das folhas e o vento no quintal versam sobre as histórias contadas na varanda. E é em *A Piscina do tio Victor* (OMR, 2007, p. 67) que emerge a força da contação de histórias, a roda de dizer e ouvir. Aqui o Tio Victor é um adulto bem-humorado, dono de uma grande imaginação que visita o menino, vindo da província de Benguela. Ele traz para as crianças, doces e muitas histórias fantásticas e dessas, ‘a piscina de coca-cola’ é a mais esperada, a que produz o encantamento das crianças e as deixa a imaginar como seria um mergulho em águas de coca-cola. É alguém que o menino N não consegue descrever em palavras, pois, “Só visto mesmo, só uma gargalhada dele já dava para nós começarmos a rir à toa, alegres, enquanto ele iniciava magias benguelenses.” (OMR, 2007, p. 67). O bonito dessa relação são as marcas que esse adulto deixa nas crianças, sua risada solta e seu olhar criancieiro. Algo que, “[...] até hoje fico a perguntar onde é que o tio Victor de Benguela ia buscar tantas gargalhadas assim sem medo de gastar o reservatório de riso dele.” (OMR, 2007, p. 70).

O menino também teve um momento marcante de deslocamento geográfico quando viaja com a família. Essa viagem é contada em *A ida ao Namibe* (OMR, 2007, p. 47), momento em que o Menino N deixa o urbano e segue para um espaço rural. Abaixo, deixo a imagem, um convite de localização entre Luanda e Namibe, por onde o menino N circulou:

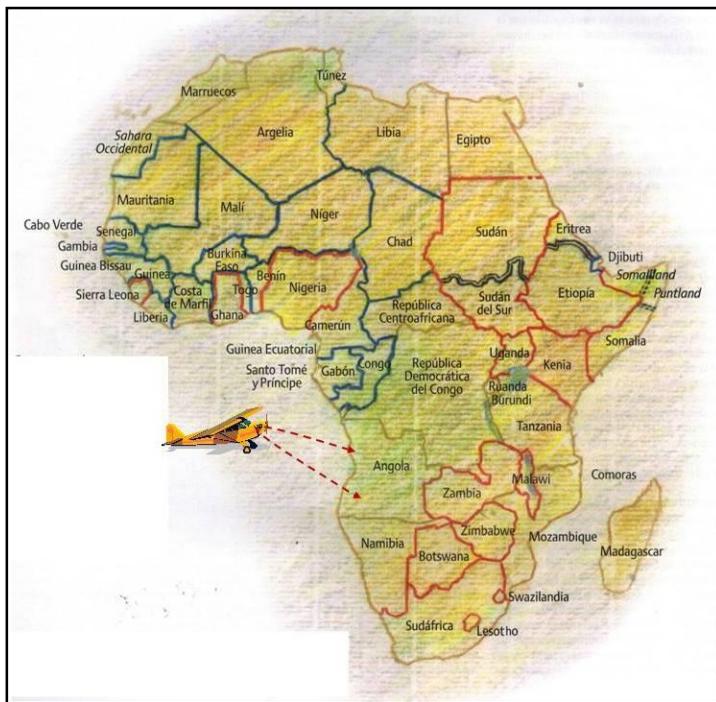


Figura 3 - Mapa de Angola (2013, p. 46)¹¹⁷
 Fonte: Adaptado de Philippe Rekacewicz (2013)

O menino segue em curiosidades, pois haviam dito que lá existia um deserto, e “[...] já tinha aprendido na escola que era a província de Angola que tinha avestruzes que corriam bué rápido, tinha gazelas e a famosa *Welwitchia mirabilis*, a planta mais bonita de todos os desertos do mundo.” (OMR, 2007, p. 47). A experiência do menino passava por

¹¹⁷ Adaptado de: ACHILLE Mbembe (et al). **Explorador Le Monde diplomatique: África conflictos y esperanzas**. 1ª Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital intelectual, 2013.

arrancar e comer tomates da horta, provar batata doce crua e, ao fim do dia, correr atrás dos perus com seus ‘glu-glu’ engraçados. Mas, a viagem também foi de outras descobertas: sentir o coração aos pulos, encantar-se pela bonita menina Micaela. E num fim de tarde, ao pôr do sol de amarelo torrado, o menino convidou-a para um passeio, caminharam e

Como não queríamos dar outra volta, sentamo-nos numas pedras mais distantes da casa e eu tinha muita vergonha mas também muita vontade de lhe perguntar se ela queria namorar comigo. E ela disse que sim. Então, talvez para comemorar, demos mais duas voltas à casa, mas já de mãos dadas.” (OMR, 2007, p. 50).

A obra OMR percorre uma crescente dimensão de sentidos, de tal modo, que o Menino N desenvolve com o leitor uma relação sinestésica de despedida, saudade e lágrimas abafadas. Uma dessas manifestações podem ser experienciadas no conto *Um pingo de chuva* (p.119). A cena, no apartamento dos professores cubanos, ocorre em uma “[...] tarde quase bonita numa cor amarela e castanha que o Sol tinha dentro do apartamento pequeno deles.” (OMR, 2007, p. 121). Na despedida, aflora o modo de reinventar das crianças, o modo de arrumar no coração lágrimas e saudades. O quadro finaliza entre despedida e cheiro de amizade cinzenta sob o pôr do sol e o sentimento das crianças: “Quando chegamos lá em baixo, o Sol já tinha ido embora. O céu queria começar a ficar escuro e, muito atrás de todas as nuvens que podíamos ver, um resto de encarnado vivo iniciou a despedida dele.” (OMR, 2007, p. 123).

Essa atmosfera de despedida, sob um efeito descritivo de sensibilidades, também aparece no último conto do livro, *Palavras para*

o velho abacateiro (OMR, 2007, p. 137), em que sucede a transição do Menino N entre infância e a idade adulta (saída da casa dos pais). A cena desencadeia-se sob uma tempestade que encharca o corpo e a alma do menino:

[...] parei um pouco a deixar a chuva cair sobre a cabeça, fechando os olhos, escutando o ruído que ela fazia cá fora no mundo e dentro de mim também, queria ver quantos pensamentos eu podia inventar – e pensar [...]. (OMR, 2007, p. 138).

E, diante da perspectiva de viajar, de deixar ‘sua rua’, o menino entrega-se aos barulhos e cheiros que não poderia dividir com ninguém, porque essa partida “[...] de repente me chegava fora do tempo, num terreno que ia muito além da dor e das lágrimas, num lugar que nenhum escrito meu podia ter conseguido explicar nem nenhuma lágrima conseguiria apagar [...]” (OMR, 2007, p. 143-144). Então, em meio a uma profusão de imagens, transita pelo quarto, pela casa, pelas vivências, pelo tempo/espço das memórias, pelos silêncios e pelas fissuras do passado. No quarto, a porta aberta mostra um rasgo de luz que o chama para mais uma experiência sensorial, anunciando mudanças:

[...] entendi que havia uma nesga aberta nos vidros e, por ali, todas as vozes da tarde, da chuva, da trepadeira, das árvores, entravam pelo meu quarto para me dar sinais estranhos **que o meu corpo não sabia aceitar, nem a minha cabeça**, uma vontade de lágrimas me visitou, cocei a pele da bochecha que era um gesto antigo para falar com as minhas vozes de dentro [...]. (OMR, 2007, p. 141/142 - grifos meus)

O conto celebra um rito entre a infância e a decisão de partir. O Menino N transforma-se em N, deixa de ser só um menino e leva no baú das memórias suas vivências, experiências de formação: a instituição educativa, a casa, a rua, lesmas no quintal, amigos, cheiros e cores. A árvore, companhia de tantas cenas, velha amiga de tantos segredos, testemunha essa passagem, e N não reconhece mais as ‘palavras’ do abacateiro: “[...] não soube mais entender e pode ter sido nesse momento que no corpo de criança um adulto começou a querer aparecer, não sei, há coisas que é preciso perguntar aos galhos de um abacateiro velho [...].” (OMR, 2007, p. 137).

E ao sabor do tempo aión (KOHAN, 2010) e da tempestade, N encerra um ciclo de imagens e memórias evocadas na linguagem apresentadas ao leitor. Resiste em assegurar o lugar infância, embora nesse dia ela tenha ficado, “[...] espremida numa só palavra que quase me doía na boca se eu falasse com palavras de dizer: infância.” (OMR, 2007, p. 145).



Figura 4 - Os da minha rua
 Fonte: Foto inédita - fotógrafa Maria Flor

3.1.3 Menino N e Avódezanove que segredos abrigam?

Um segredo é uma coisa de pensar, não se diz. (ABQTB, 2012, p. 33)

O que esperar de um segredo? Talvez essa seja a primeira pergunta ao iniciar a leitura de ADSS, ou talvez a pergunta dessa pesquisa seja: qual seria o segredo do Menino N? Perguntas que talvez não tenham respostas precisas e tenham delírio no verbo, afinal, como Manoel de Barros percebe a infância, talvez tenhamos que atentar para “Onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos Passarinhos.*/A criança não sabe que o verbo escutar não/Funciona para a cor, mas para o som/Então se a criança muda a função de um Verbo, ele delira.” (BARROS, 1994, s.p).

Nesse delírio do verbo, a desbravar segredos e fios da obra de Ondjaki, apresento um encontro com a palavra em devaneio, sem linearidade literária e em composição de uma infância-palavra. Aproximações da palavra por tessituras e traços angolanos, por narrativas

que permitam experienciar palavras por sentidos outros, entre cheiros, murmúrios e segredos. Proponho um encontro com a palavra que diz da infância e da renúncia à previsibilidade, algo que componha um caleidoscópio de ideias em outros modos de ver e estar no mundo. A essa infância-palavra, nas dobras do dizer, é possível desvendar os olhos para experienciar um atravessamento de ideias para além das ruas, das brincadeiras, dos silêncios, das amizades e das *gritarias azuis*. Talvez, sob essa condição de entrega, possamos experienciar a escrita de uma narrativa que nos desloque e percorra um pensar outro. (LARROSA, 2010). Algo que remeta a estar simultaneamente dentro e fora de nós, ao que somos e não somos e que permita a intimidade do encontro com a palavra, do dizer acerca da infância e de um tempo diferenciado de escuta ao outro.

Percorrer essa infânica-palavra pelas mãos de um menino e deixar-se levar por ele, é encontrar nas dobras do dizer a relação com o mundo, com o traço, com algo que me afeta e “Tem a ver com um desejo poético de inscrever no tempo, tempos que não tinham sido falados com palavras de dizer ou de escrever.” (ONDJAKI, 2008).¹¹⁸

O romance ADSS, sob as indicações do Menino N, segue ao sabor da oralidade do português angolano, desvelando o cotidiano, a presença do socialismo soviético, a potente criatividade das crianças e as vivências dos moradores da PraiaDoBispo. Esses moradores seguem suas vidas: o

¹¹⁸ Entrevista *Infância revisitada* por Luís Ricardo Duarte – maio/2008. Disponível em: <<http://ricardoriso.blogspot.com.br/2008/05/ondjaki-novo-livro-entrevista.html>>. Acesso: 04/out/2014

VelhoPescador a cuidar da rede e do BarcoÍris;o VendedorDeGasolinaa a esperar um cliente que nunca chega; a AvóAgnette e a mudança do seu nome para AvóDezanove ¹¹⁹ ; o médico cubano RafaelTruzTruz, responsável pela saúde da AvóDezanove; a AvóCatarina e suas aparições misteriosas; o EspumadoMar e sua sabedoria incompreendida; a vizinha DonaLibânia que tudo sabe; o CamaradaBotardov e a amizade com a AvóDezanove. A narrativa afasta-se do núcleo pai-mãe-irmãos (presente nas outras obras) e circula entre as avós, primos, vizinhos, amigos (Charlita e Pi) e também entre os lagostas azuis (soldados soviéticos), sempre a vigiar

[...] as gigantescas obras do Mausoleu, um lugar que andavam a construir para guardar o corpo do camarada Agostinho Neto, que andava estes anos todos bem embalsamado por uns soviéticos craques nessa arte de manter uma pessoa ainda com bom aspecto de se olhar. (ADSS, 2009, p. 09).

¹¹⁹ Não resisto e partilho a cena de sensibilidade, véspera da operação da AvóNhé: A AvóNhé riu só, fez-me uma festinha devagarinho e disse para eu ir brincar mais um bocadinho. A TiaTó entrou de novo na cozinha, vinha a rir.

- O que foi, filha? — a AvóNhé limpava o brilho nos olhos dela.
- Vim só te dar um beijinho, mãe. Vai correr tudo bem. Gosto muito de ti.
- Está bem, filha.
- Agora já não vais mais ser a minha mãezinha.
- Como assim?
- Amanhã vais ser a minha dezanovinha, mãe. Só vais ter dezanove dedos.

Desataram as duas a rir numa alegria assim que eu fiquei espantado, como dizia o EspumaDoMar, “as palavras têm encanto de magia e forces do invisível”, é verdade, essa dica de ‘dezanovinha’ não só fez a AvóNhé rir mais uma vez como mudou o nome dela para o resto da vida.

Foi na PraiaDoBispo, a partir daquela noite, que a AvóAgnette passou a ser AvóDezanove. (ADSS, 2009, p.70-71)

O Menino N e as crianças da PraiaDoBispo testemunham a história no bairro, brincam na rua, constroem relações afetivas e arquitetam um plano para evitar a ‘desplosão’¹²⁰ das casas, atrapalhando os planos soviéticos. Têm forte relação com a oralidade e a memória: “mas nós sabíamos de todas as pessoas e de todas as estórias que tínhamos visto e inventado [...]” (ADSS, 2009, p. 109). Circular pelo que apresenta o menino leva-me a refletir o quanto “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse **indireto** é precioso.” (BARTHES, 1989, p. 18-19 - grifos meus). Saberes que me remetem a pensar a infância, convidam ao jogo com as palavras e a memória. Nesse jogo de composição, de (de)formação das palavras, em montagem e recortes, as crianças mergulham (sem medo) nas possibilidades de criarem e *descriarem* sentidos, imagens, objetos, situações e enredos. Um movimento de ir e vir, atento ao que sobra e ao que se esquece, ao que, aparentemente, não pode ter sentido. E o menino N, em sua leveza, prova que é possível soltar as amarras e brincar com ‘palavras de dizer’, pelo delírio do verbo, por mobilidade da palavra, em ruptura do previsível. É com esse menino, que a palavra compõe-se em um dizer de si, em ruptura e composição de sentidos, em presença e ausência, em ‘escuta da cor do passarinho’:

A janela da casa de banho estava aberta e circulava um ventinho que os mais-velhos dizem que faz mal

¹²⁰Desdobre a palavra pelas mãos do Menino N:

“— Gosto mais de dizer ‘desplodir’, fica mais uma palavra de rebentar mesmo, explodir parece uma chama devagarinho” (ADSS, 2009, p.113).

à tosse, e que também se pode chamar de ‘aragem’. Eu gostei muito dessa palavra ‘aragem’, depois também aprendi que um quarto com as janelas muito tempo abertas podia ficar ‘arejado’.

- Só que é preciso cuidado, Avó.
 - Por quê?
 - Porque também pode ficar ‘mosquitado’.
- (ADSS, 2009, p. 49).

Nesse momento, convido ao bom humor do Menino N, ao jeito de brincar com o sotaque soviético sem temores linguísticos. Pergunto-me o quanto, por vezes, não compreendemos esse jogo linguístico das crianças, o quanto não brincamos e rimos com palavras inventadas e o quanto estamos enraizados no linguajar técnico-adulto, esquecendo-nos daquela “[...] agradável brincadeira de experimentar sons, de produzir movimentos labiais, de inventar palavras e com elas designar novas coisas, talvez já nem seja mais memorável por muitos de nós.” (LEAL, 2009, p. 75). Esse brincar aparece em relação ao soviético Bilhardov, que possui cargo de chefia na obra do mausoléu e recebe das crianças o apelido de CamaradaBotardov, que ressaltam sua maneira de cumprimentar (botard) independente da hora do dia. Outro apelido atribuído ao soviético é Suvacov, por sua inadequação ao clima de Luanda, já que sempre usava “[...] um casaco grande e quente que lhe aumentava a catanga de um modo que se o vento soprasse virado para cá, uma pessoa sempre sabia que o Botardov estava quase a chegar.” (ADSS, 2009, p. 24). Mas, apesar do apelido, as crianças percebem nele algo somente possível para quem sabe olhar profundamente nos olhos: “[...] só os olhos dele, todas as crianças sabiam disso, só os olhos dele eram bonitos dum azul mais claro que o do céu.” (ADSS, 2009, p. 25).

Esse olhar intenso das crianças leva-me ao encontro das relações de cuidado e afeto que acontecem entre a AvóAgnette (posteriormente AvóDezanove) e o MeninoN. Ela, de firmeza de caráter e amor incondicional, é um adulto, um mais-velho¹²¹ que acessa as crianças e apresenta respeito ao que vivem e sentem. “A AvóAgnette fazia entrar num abraço todos os muitos netos que nós éramos, nem sei como conseguíamos caber naquela cama, mesmo sendo de casal não foi feita para tantos netos ao mesmo tempo.” (ADSS, 2009, p. 26). O menino mantém com a Avó uma relação de cumplicidade e admiração, é ele quem a acompanha para a cirurgia de extração de um dedo do pé, a qual faz com que a AvóAgnette passe a ser conhecida como AvóDezanove. Quando chegam ao hospital, o médico RafaelTruzTruz prepara uma surpresa para a paciente: a recebe com um tango e a convida para a dança. Ambos bailam na sala de espera das operações e a música envolve a cena em afeto e cuidado. O menino fica admirado, não imaginava que no hospital pudesse existir música, ou seriam relações de cuidado e humanidade? Quando a música acabou, o menino ainda apreciava admirado a tudo que via. A Avó olhou para o neto e “[...] mandou um beijo voado, beijado na mão dela a sorrir, acho que a dança lhe fez bem, a cara dela parecia mais calma e até caminhava melhor.” (ADSS, 2009, p. 86).

Outra imagem literária de cumplicidade acontece horas antes da operação da Avó quando os dois seguem para o cemitério. A cena envolve

¹²¹Essa relação da Avó também aparece nas cenas literárias das obras analisadas aqui.

emoção e afeto. Os dois entram no cemitério e chegam até a campa do AvôMbinha, ficam em silêncio, como se a avó estivesse ali a falar ou pedir proteção para a operação. O menino percebe que na campa existe outro nome, mas ele não consegue perguntar quem seria e isso, possivelmente, está relacionado ao mistério da AvóCatarina e suas aparições. Antes de saírem do cemitério, envoltos pelo silêncio, a Avó dá ao Menino N uma flor e segue mais uma cena de afeto, quando ele diz para a ela:

- Gosto muito de ti — a Avó não falou nada e continuou a andar, mas apertou minha mão devagarinho. Gosto muito das nossas conversas mesmo quando às vezes nem conseguimos dizer nada.
- És um amor. E quando cresceres – **ela baixou para falar comigo, olhou me nos meus olhos com um olhar quieto** – quando cresceres tens que te lembrar de todas as estórias. Dentro de ti. Prometes? (ADSS, 2009, p. 82- grifos meus)

Ressalto que o momento reflete a intensidade da relação adulto-criança, criança-adulto, em especial grifo a atitude da avó, “**ela baixou para falar comigo, olhou-me nos meus olhos com um olhar quieto**” (ADSS, p.82). A postura da Avó, o mais-velho, em abaixar e olhar nos olhos da criança revela um sentimento de respeito, de apreço a essa infância que se posta diante dela e que comparte tempos e experiências. Há, na imagem, um movimento recíproco de respeito entre os dois, entre um mais-velho e um miúdo.

E, aqui, sinalizo uma importante questão acerca de algumas culturas africanas, que ainda sustentam a tradição e delegam ao mais-velho importantes funções na hierarquia social, em especial a força da

memória, dos costumes e a retomada do passado como forma de resistir ao mundo moderno. Nesse exercício, por força da oralidade e da palavra sagrada do mais-velho, mantém-se a memória social da comunidade, onde mais-velho e miúdo representam uma ligação entre tradições ancestrais e a manutenção para as futuras gerações. O mais-velho ao ocupar um lugar de privilégio, consolida um vínculo entre o viver e a narrativa, integra distintas gerações e dissipa a fronteira espaço-tempo. Nesse movimento agencia uma movência de experiências, saberes e a importância da ancestralidade, em um empenho para que esses saberes não sejam varridos pelos conhecimentos proclamados pela sociedade contemporânea. Importa observar que essa tradição encerra expressões distintas e localizadas, e, portanto, não há como ser apreciada em uma configuração generalizante. Ressalto que, em determinadas culturas, a tradição coexiste com os enlaces da modernização e, por isso, essas questões exigem uma acuidade do olhar para abarcar a complexidade de cada cultura, os processos que comportam os costumes dos antepassados e os novos hábitos. Estamos diante da tradição que resiste aos apelos da modernização (e também às políticas de assimilação que impõem o modo de vida europeu aos africanos), e constitui-se em espaço de denúncia quanto ao apagamento dos mais-velhos em relação aos modernos hábitos levados para África, o que, de certa forma, silenciam saberes ancestrais.

Compreendo que a percepção do mais velho procede da importância destes conferida pela comunidade e ratificada pelos mais-novos. Isso nos leva a reconsiderar nosso olhar ocidental para com nossos mais-velhos, e a necessidade de reconhecer seus saberes, de conceder-

lhes um lugar de honra na estrutura social, pois é por sua voz, ao sabor da rememoração, que uma multiplicidade de conhecimentos atinge os mais-novos, em força de experiência e memória. Se incorporássemos esse conceito africano de mais-velho, teríamos o entendimento de que é ele (o mais-velho) que cumpre a função de “[...] unir o começo ao fim, de tranquilizar (sic) as águas revoltas do presente alargando suas margens.” (BOSI, 2004, p. 82).

Acredito que, ao evocar a figura do mais-velho e seu lugar de honra, Ondjaki apresenta-nos em suas obras uma sensibilidade africana e sinaliza para essa importância de promover a continuidade da cultura e da educação, revigora a relevância de manter viva a memória, em lugar de partilha e em sentido de pertença. A relação da Avó¹²² com o menino apresenta uma afinidade de respeito aos saberes, de cumplicidade e especialmente de amizade. Fundam em diálogo, abrigam-se em relação de trocas, e ela, mesmo na posição de mais-velho, como portadora de muitos saberes, mantém com o menino (e também com os outros netos) a partilha de saberes, de ouvir ao outro, de entendê-lo pelo o que ele (o menino) já sabe e não pelo o que ele ainda não sabe. Em diferentes cenas literárias, essa representação do mais-velho aparece em sintonia de respeito, de entrega, de sensibilidade, de possibilidade de experiência. E, por vezes, são as crianças que, reafirmando relações de afeto, autorizam a presença desses mais-velhos em suas brincadeiras e *invencionices*¹²³, comportam o reconhecimento de uma linha dupla de saberes entre o

¹²²Vale dizer que essa relação também se faz em presença de outros mais-velhos que percorrem as obras.

¹²³ Porque, assim como Manoel de Barros, eu também sou da invencionática.

passado, por palavras dos mais-velhos e entre o presente, por suas próprias palavras.

Pergunto-me o quanto, no interior das práticas educativas, essa postura do mais-velho, que pisa sensível e respeitosamente em território infantil, nos é necessária. É preciso sair do lugar do adulto, e assim como a Avó, abaixar-se e encontrar os olhos das crianças. Penso no quanto desperdiçamos, inclusive nos registros das nossas práticas, esses momentos de olhar nos olhos, e aqui me refiro às crianças de dentro e fora das instituições, independente da idade que tenham. E assim, por vezes, “Desperdiçamos a delícia de tê-las em nós. Apenas nos ocupamos, como tarefeiros, de fazê-las, incapazes de tê-las. Distanciamos-nos da infância do dizer.” (LEAL, 2009. p. 75). O desperdício do olhar e da experiência de tê-las mais perto, é algo que muito me afeta, me provoca a pensar no quanto não as levamos a sério, no quanto interrompemos momentos de sensibilidade, no quanto estamos encerrados em uma percepção ocidental de racionalização, de conteúdos e de interdição. Esquecemo-nos o que é da ordem das relações de sensibilidade,¹²⁴ em comunhão com o mundo (possível e imaginado), com outras estéticas, com o lugar, com o tempo e com o corpo.

¹²⁴Aqui menciono a questão do olhar, refiro-me as cenas literárias de ADSS em que as crianças definem o CamaradaBotard pelo olhar, pelo olfato (p. 24-25), os modos de sentir as manhãs, o apelido da AvóDezanove por conta de um detalhe estético, enfim, sensibilidades outras que o escritor traz pela palavra, compondo uma literatura que nos desloca e provoca a pensar o modo como entendemos as relações das crianças com o mundo.

No decorrer das obras, aqui, analisadas, evidencia-se a percepção africana nas relações adulto e criança, criança e adulto, criança e criança em uma perspectiva inventariada pelo olhar, por outras estéticas, e propõe constituirmo-nos em uma outra experiência (*eso que nos toca*), algo que acontece por entre os dizeres, os silêncios, as formas de explicar o mundo em encontros pluridimensionais. Parece-me que a escrita de Ondjaki preocupa-se com essas sensibilidades corporais e sinestésicas, compõe imagens quase palpáveis, revela relações de respeito e nos interroga o modo como vemos e permanecemos no mundo. Desvela, ainda, que a palavra em África compõe-se em um guia de imagens que definem situações, configuram-se em pontos de fixação da memória, em vozes e silêncios, e que “[...] exige a coragem de colocar à mostra as cicatrizes existenciais, as alegrias e mágoas, as esperanças e desesperanças.” (TUTIKIAN, 2010, p.184)

Reflijo acerca do que construímos com as crianças, por quais percepções acessamos seus momentos e por quantas vezes desperdiçamos e desconsideramos suas produções, suas formas de contar do mundo e por assim não desgrudarmos do real e do científico. Afastamo-nos do que as crianças insistem em nos mostrar em palavras e em atitudes. Então, nos distanciamos também das palavras, “Na pressa em que vivemos nos afastamos da experiência com as palavras, já não mais deixamos que elas atravessem nossa pele, que corram por nossos corpos, que alimentem nossas vidas.” (LEAL, 2009, p. 80). Essas inquietações trazem-me uma cena literária, em que o Menino N, ao elaborar uma ‘redação’, opta por escrever ao sabor do seu universo sua tradição familiar e suas vivências

(reais ou não). Registra sobre as histórias do tio de Benguela,¹²⁵ sobre personagens da literatura oral, sobre a AvóCatarina e suas aparições em casa, ao que a professora considera absurdo e exige que ele refaça a produção:

De manhã, àquela hora, a AvóCatarina não aparecia, os jacós não diziam disparates antes das onze, contei isso numa redação da escola e a camarada professora disse para **eu não ser mentiroso** que era feio, ainda mandou fazer outra redação. **Como era tema livre** escrevi sobre a amiga da AvóNhé, a CarmenFernandez, com a gravidez de um saco de formigas e outra do bebê-pássaro e a professora ameaçou me dar reguadas e perguntou **se eu não sabia fazer redações normais** como os outros meninos faziam, talvez sobre uma viagem ou algum familiar. Eu juro que me esforcei e pensei que era boa ideia escrever sobre uma viagem que tinha feito a Benguele, onde meu tioVictor disse que tinha uma piscina enorme de coca-cola e também que eu tinha ficado com muita pena porque tinham nos dito que a AvóCatarina não podia ir conosco. Mesmo assim fui ralhado outra vez e a minha mãe até foi chamada à reunião de pais porque a camarada professora conhecia da família e disse que **até era possível** que um tio maluco tivesse enchido a piscina de coca-cola, mas o que era impossível era eu ter escrito que a AvóCatarina podia ter ido nos acompanhar, porque a camarada professora sabia que a AvóCatarina já não vivia naquela casa há muitos anos. (ADSS, 2009, p. 74 -grifos meus)

¹²⁵ Conto “A piscina do tio Victor” (OMR, 2007, p. 67).

A cena leva à reflexão de que pouco ou quase nada compreendemos do universo das infâncias, suas configurações e a maneira como nos escapam à nossa lógica, tão pautada em certezas e poder. Questiono-me quanto aos processos de produção textual, a rigidez da forma e a não possibilidade de dar ‘delírio ao verbo’. Penso no que Larrosa diz do ‘gesto de interrupção’ e na possibilidade de assim, desdobrarmos potências impensadas na infância. E, a partir desse gesto, talvez possamos encontrar um estado infantil das coisas, no sentido de algo que pode se transmutar, mesclar, em um recombinar atos. Estaríamos mesmo dispostos a ‘parar para pensar’, desatar-se do linguajar adulto-científico que nos percorre a alma e simplesmente permitir que a palavra se trasmute em outras e em sentidos outros, assim como fazem as crianças em ‘deliramento’ do verbo? E quando esses sentidos outros nos chegam em produções textuais, em enredos fantásticos,¹²⁶ como são recebidos, com que força aceitamos essa imaginação? Penso no que diz Ondjaki em relação ao papel da imaginação:

Nós não podemos negar, nem às crianças, nem aos adultos, o papel e a importância da imaginação. Não é de vez em quando, não é ir ler um livro, não é ir ver um filme. A imaginação está presente nos nossos dias, para mim, é importante que esteja presente. Vemos isso na rua, vemos todos os dias isso pela palavra, nós angolanos, temos uma relação de imaginação com a palavra, mas acho que é muito importante nunca negarmos às crianças,

¹²⁶Refiro-me à ideia de Todorov de que o texto/literatura *Fantástica* é um gênero movediço, “[...] dura apenas o tempo de uma hesitação” (TODOROV, 1992, p. 47). E, assim, no instante da dúvida, da hesitação do leitor (do quase acreditei) esse gênero se mantém.

mas não nos esquecermos de nós, do papel da imaginação na nossa vida. (ONDJAKI, 2014)¹²⁷

Penso o quanto ainda necessitamos de uma educabilidade do nosso olhar para a infância, o quanto também esquecemos de nós nesse processo, o quanto “Precisamos treinar nosso olhar, nossa escuta acerca dos mundos das crianças, suas teorias, suas singularidades e diversidades.” (BATISTA, 2008, p. 64). Pergunto-me o que pode a literatura provocar a pensar nessa direção? Como a literatura desloca o que podemos refletir sobre as infâncias? Como indica uma linha de fuga, no sentido de força e ruptura ao já instaurado, e nos impele ao que escapa do sistema dominante? E, aqui, recorro ao que Larrosa defende acerca da experiência da leitura, pois o que importa, sob o aspecto da experiência, é o modo como a relação das palavras de determinado autor pode formar ou transformar nossas próprias palavras, ou pensamentos ou nossos próprios sentimentos. É o que se pode sentir, é o que essa leitura pode contribuir para transformar nossa linguagem, nosso pensar e, por fim, o que pode alterar em nossa própria sensibilidade. É algo que nos faz um outro do que somos, que nos altera. E para isso, supõe-se “[...] cancelar a fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e que podemos conhecer) e o que **nos** passa (como algo a que devemos atribuir

¹²⁷Transcrição da palestra: **Estiga o lugar da criatividade**. Publicada em outubro de 2014. Disponível em: <<http://www.frequency.com/video/estigas-place-of-creativity-ondjaki/199697523?cid=5-18118>>. Acesso: 22/out/2104.

um sentido em relação a nós mesmos).” (LARROSA, 2011, p. 24 - grifos meus).¹²⁸

Acredito que a literatura possa, sim, ser uma experiência de sentidos, de movência, algo que provoque desvios do pensar e nos traga espaços outros, especialmente, acerca das infâncias e do modo como nos relacionamos com as crianças. Porém, é preciso uma experiência de leitura que aconteça em nós, que nos afete e construa uma relação com o texto em uma condição reflexiva, subjetiva, ou seja, que nos faça outro do que somos, ou do que conhecemos (SKLIAR; LARROSA, 2011). Assim sendo, em exercício de descentramentos, desvios¹²⁹ e deslizos em busca de linhas de fuga que ‘desaprisione’ o pensar a infância, seguimos a leitura de ADSS, sob as lentes de uma experiência que nos afeta e nos tira do lugar sedimentado do adulto (LARROSA, 2004). Possibilidade de alcançar as crianças em suas reinvenções, suas singularidades de delirar o verbo e poetar o tempo. Estaríamos, nós, prontos para experienciar inclusive gritos azuis?

- Gritos azuis? Nunca ouvi falar.
- São palavras gritadas no fundo do mar, as crianças é que sabem. Os pássaros também.
- E os peixes?
- Os peixes ainda não sabem gritar bem. Devem ser de outra cor, as palavras dos peixes.
- Tu já gritaste no fundo do mar?

¹²⁸Texto original do espanhol apresentado por minha livre tradução:

“[...] cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido em relación com nosotros mismos)” (LARROSA, 2011, p. 24)

¹²⁹Concordo com a ideia de Benjamin sobre desvios: “O que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota” (BENJAMIN, 2006, p. 499)

- Tantas vezes. Queres experimentar? (ADSS, 2009, p. 5)

Sim!

Uma experiência que acontece por uma imagem sonora, em um grito azul,¹³⁰ que nos baliza pela ideia da palavra-imagem e compõe o desenho da narrativa. Penso que essa cena sugere educar nosso olhar para a infância em sensibilidade harmônica, em possibilidades de conferirmos cores ao que fazemos e de sermos tocados pela experiência. Pergunto-me se estamos sensibilizados com o que as crianças nos indicam e se apreendemos que quando elas desenhavam ou falavam em cores estão a nos participar emoções e, por vezes, não necessitam de nossas intervenções estéticas, porque sabem bem de suas escolhas entre cores, tintas e imagens; desejam apenas partilhar suas respostas para as coisas do mundo. Ou, ainda, suas próprias imagens do mundo: “O sol enorme, que parecia ali tão perto, mergulhava a ferver na água do mar. Se calhar é por isso que a água aqui em Luanda é tão quentinha nas praias.” (ADSS, 2009, p. 14).

Assim, na fala, no gesto, na imagem desenhada por palavras e por entre fios de encantamento, alteridade e sensibilidades, a literatura de Ondjaki desloca-me para uma infância intensamente anímica,

¹³⁰Partilho mais um fragmento de gritos azuis: “[...] preparar os corpos para mergulhar, as bocas para sorrirem e as gargantas para gritar, como fazíamos às vezes, debaixo de água, a rir de contentes, nessas vozes molhadas de gritos nenhuns e brincadeira inventada e descoberta à toa, até um dia alguém ter dito que esses eram ‘gritos azuis’.” (ADSS, 2009, p. 172-173).

pluridimensional, em profunda conexão com os seres da natureza (animados e inanimados) e com a existência humana. E, embora mediante a imensidão do continente africano, não somente geográfica, mas, sobretudo em relação à diversidade étnica, às línguas faladas e às culturas, acredito que há uma unicidade situada no modo de conceber o mundo, a espiritualidade e as práticas da religiosidade. Um modo de compreender as coisas do mundo, em princípios e valores, que se abrem para possibilidades, transitam entre a singularidade e a pluralidade, almejando a diversidade existente na unidade e se entregando de corpo inteiro. Falo de um pensar que se integra a uma infância, tecida entre alteridade, respeito à ancestralidade e forte relação com a natureza, compondo-se em peculiaridades africanas.

Essas relações são encontradas em algumas imagens literárias de Ondjaki, em que crianças conversam com árvores e árvores podem ser consideradas amigos¹³¹ e/ou deuses; em que coisas encerram muitas possibilidades de existência e em relações de intensa beleza com vivos ou mortos.¹³² Esse modo de estar no mundo anuncia um pensamento africano atento “[...] ao existir e (a) compor o equilíbrio de forças da continuidade saudável destas existências, sempre na dinâmica dos conflitos e das possibilidades de serem postas em equilíbrio.” (CUNHA JR, 2010, p. 82). É nesse equilíbrio que se estabelece uma ética implicada no cuidado de si e do outro, ou seja, uma ética da alteridade, da sensibilidade e do lugar do

¹³¹Sugiro atenção para o conto: *Palavras para o velho abacateiro* (OMR, 2007, p. 137).

¹³² Refiro-me a personagem Avó Catarina e suas aparições.

outro, em movimentos de diversas existências, há seres coisas e há seres humanos que se harmonizam em convivência plena:

- Não sei onde é que as lesmas sempre vão, avó.
- Vão para casa, filho.
- Tantas vezes de um lado para o outro?
- Uma casa está em muitos lugares – ela respirou devagar, me abraçou. – É uma coisa que se encontra. (OMR, 2007, p. 146)

Nesse contexto, proponho celebrar a força do conceito *Ubuntu* (cultura bantu)¹³³ para honrar outras narrativas de mundo e dizer dessas relações de existências que são determinadas pela existência de outras existências (CUNHA JR, 2010). Portanto, por esse conceito derivam características éticas, de convivências e de exercício de alteridade, sendo que a expressão africana ‘eu sou porque tu és’ “[...] sublinha que a nossa existência como indivíduos só se pode compreender através dos outros membros da comunidade: a nossa humanidade só é possível manifestar-se ao reconhecermos a humanidade dos outros.” (CASTIANO, 2010, p.158). Assim, em exercícios de perspectivas, as culturas africanas abrigam a existência respeitosa e equilibrada entre os seres da natureza, convocam esse estar no lugar do outro, instituem formas de interagir com

¹³³ Composto de duas palavras *ubu* (prefixo) e *ntu* (raiz), “[...] *ubu-ntu* é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos bantu, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num **processo contínuo**” (CASTIANO, 2010, p. 157 - grifos meus). Proponho a leitura do capítulo “Referencial IV: O Ubuntuísmo” (p.147), do livro: CASTIANO, José P. **Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação**. Maputo: Ndira, 2010.

o outro, de inventar linguagens e palavras para se comunicar mesmo que esse outro seja não humano ou um humano que morreu. E, aqui, trago a presença ancestral da AvóCatarina em suas tantas visitas após a morte: “Porque, na verdade, aquilo não era estranho. E alguém acha estranha uma presença cotidiana? Mesmo que seja de um morto.” (MDA, 2002, p. 84). Essa presença em comunhão entre vivos e mortos, em cumplicidade com as crianças, com a força da oralidade, também aparece em:

Anos mais tarde descobrimos porquê que ela não aparecia nas alturas de contar estórias: secretamente, durante anos e anos, sussurrava a um ou a outro uma pequena estória para ser contada. Daí que tivéssemos sempre tantas estórias para contar e ouvir. Era a AvóCatarina que as contava. (MDA, 2002, p. 84).

Assim, em movimentos de circularidades¹³⁴, de existências e alteridades, seria possível, ao acolhermos as infâncias, experienciar um deslocamento da realidade e uma aproximação de possibilidades? Ou seria isso uma loucura? Lastros de nossa adulez que nos impossibilitam voar e nos prende a um chão condenado a ser tão somente adulto. Pergunto pela loucura (ou pura sanidade), porque aproximo-me do personagem EspumaDoMar,¹³⁵ que dizem ter um jacaré na ‘casota’ do cachorro e “[...] para dizer a verdade não sei se o Espuma era um maluco

¹³⁴Refiro-me ao movimento de transitar entre dois mundos, entre os seres coisas e os seres humanos, entre o que nos faz mais respeitosos em relação ao outro que é também a minha existência.

¹³⁵Personagem que aparece em BDC sob o nome de Maxando.

desses que toda a gente chama de maluco mesmo.” (ADSS, 2009, p. 54). Ele causa estranhamento aos adultos da narrativa, talvez por estar desarticulado dos padrões da ‘ordem social’ ou por ter a coragem de, mesmo zombado pelos soldados soviéticos, seguir em seus rodopios ao vento, envolto por panos e com pés descalços, a dizer frases poéticas que bailam com tranças nascidas da espuma branca do mar. O EspumaDoMar, ao final da narrativa, surge como um herói: enfrenta a explosão e salva os pássaros aprisionados no canteiro de obras do Mausoléu. Seu nome nasce, em ADSS, devagarinho, ao murmurar das ondas da PraiaDoBispo, por entre as espumas brancas do mar, onde as crianças gostavam de apanhar conchas bonitas e também o EspumaDoMar ficava a afundar o corpo em brincadeiras com o vai e vem das ondas a chegar na areia:

- Oye, niños, es El cabello Del mar... Os cabelos do mar, entendem? Quer dizer, ahahah — mergulhava um bocadinho, enfiava os cabelos todos na espuma enrolada de areias e conchinhas partidas, quase ficava sem respiração e depois soprava como uma baleia pequenina — Quer dizer... Eu sou um piolho nos cabelos brancos do mar. (ADSS, 2009, p. 53).

Ele é um dos adultos, atento ao que as crianças fazem e dizem, que reconhece brincadeiras e compactua desse brincar. Sugere por suas frases e modos de circular na PraiaDoBispo que brincar com as regras pode desencadear coragem, e é possível desprender-se das muitas certezas e morais, reinventar normas, romper com medos e aventurar-se em ousadias. Parece-me que o Espuma, sintonizando as relações africanas com as infâncias, encoraja e propicia às crianças enfrentar os desafios de

romper com a regras impostas, de inventar palavras, de entregar-se à imaginação, de nomear o já nomeado e dar sentidos outros ao que os olhos já se acostumaram a ver: “— As estrelas calientes derreteram com os calores do sol e por isso caem em direcção (sic) ao planeta mundo.”(ADSS, 2009, p. 10).

As crianças não o temem, reconhecem seu saber outro, e o acolhem: “Ficávamos calados em espanto e magia a ouvir as frases do camarada maluco.” (ADSS, 2009, p. 10). Na cena que segue o Menino N e os amigos brincam pela rua imitando carros acelerados, levantando poeira e derrapando na areia. Quando encontram o Espuma, ele assume um lugar de brincante, e as crianças autorizam sua entrada na brincadeira:

- Stop! Bom dia camaradas! Por favor, documentação total da viatura e identificações pessoais dos respectivos camaradas! – falou o maluco EspumaDoMar, muito perto de nós. [...]
 - Acelera um bocado para eu controlar.
 - Vrummm, vrummm![...]
 - Então podem passar. E cuidado com a velocidade máxima e o atrito nas curvas escorregadias. Buena suerte! [...]
- Continuamos de vrummm na boca, acelerando bué, levantamos muita poeira até que paramos cansados, do outro lado do largo, a descansar os corpos à procura de uma sombra que não havia. (ADSS, 2009, p. 44-45)

Talvez o Espuma não seja assim maluco como o chamam, talvez ele tenha uma sanidade esquecida pelos outros e uma sensibilidade à flor da pele. E talvez seja o Menino N o único que compreende a essência do personagem, afinal, aos olhos do menino, uma pessoa “[...] que fala

cubano e sabe das estrelas do céu e das matemáticas do valor do Pie, quem sabe mesmo uma pessoa com um jacaré na casota do cão, pode até ser uma pessoa feliz e só ele que deve saber isso.” (ADSS, 2009, p. 53-54).

Não tenho certeza se, na condição de adultos, somos bons em sermos felizes e em brincar... Questiono-me se as crianças e o Espuma não estão a nos espreitar, esperando uma oportunidade para mostrar a importância das brincadeiras e nossas dificuldades em adentrar a esse universo tão singular da infância. Precisamos compreender que brincar é “[...] parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.” (FERREIRA, 2004, p. 84).

A esse brincar acresce as brincadeiras particulares do Menino N, que gostava de olhar as nuvens brancas, empurradas pelo vento, a correr no céu azul. Poderia ficar horas ali, só a ver o vento tentando levar as nuvens para a casa dele. Apreciava também o brincar de “adivinhar barulhos” no quintal, na casa dos vizinhos e na sua, os barulhos dos jacós com seus disparates. E o barulho que mais gostava era o mais difícil e também o mais bonito, consistia em fechar os olhos, ficar bem quieto, respirar devagar, e escutar “[...] o barulho das lesmas nas pedras do jardim ou a subir as folhas largas que pareciam estradas enormes para as lesmas treparem.” (ADSS, 2009, p. 36).

A escutar o ‘barulho das lesmas’ pergunto sobre nossa capacidade de olhar e de alterar-se. Celebro, novamente, o conceito *Ubuntu*, e penso nas outras existências, no respeito a seres (coisas e/ou humanos), a

alteridade se fazendo presente em algo que se aprende com exercícios de perspectiva e animismo, nos quais as crianças versam espontaneamente. Movimento tecido pelo fortalecimento das singularidades e das pluralidades, pelas existências outras, pelo saber nascido da experiência com o outro e pela educabilidade do olhar em sensibilidade. Acredito que não se consegue alteridade em adulto quando esse aprendizado de sensibilidade foi interrompido na infância. Então, de que forma exercitamos a alteridade com as crianças? Assumimos a condição de sujeitos da experiência com o outro? Penso na experiência de ouvir ao outro, de deixar-se afetar por seus sentimentos e sensações. O que nos passa quando o outro irrompe nossos saberes, nossas práticas e aflige nossas certezas (SKLIAR; LARROSA, 2011).¹³⁶ Encontrar-se com o outro, considerando que esse outro é a criança, exige a compreensão de que o sujeito da experiência é aquele que está disposto “[...] a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida.”(LARROSA, 2010, p. 197).

Retomo, então, uma situação literária de ADSS que permite pensar acerca do ouvir o outro, a criança. No quanto elas percebem que não exercitamos bem a capacidade de ouvi-las. A cena envolve a situação discutida entre os moradores do bairro da PraiaDoBispo e a possível

¹³⁶Dito literalmente:

“De lo que se trata, quizá, és de pensar em qué es lo que nos passa a nosotros cuando el outro irrumpe em nuestros saberes, em nuestras ideas, em nuestros experimentos y em nuestras prácticas, pero no para reforzalo o para mejorar-lo, sino para socavarlos em su seguridad y em su estabilidad. (SKLIAR; LARROSA, 2011, p. 199)

explosão das casas. As crianças sabem o que está acontecendo e ressentem-se porque não são ouvidas. E eu me pergunto acerca de nosso ouvir as crianças, espaços para suas vozes:

- [...] quer dizer, nunca ninguém fala das crianças, está bem que a nossa vida ainda é pequenina, mas nós também gostamos muito da PraiaDoBispo e os mais-velhos sempre esquecem que quando há problemas nós podemos ajudar a resolver.
- Só que nunca nos chamam para falar das coisas. (ADSS, 2009, p. 106-107)

Na cena acima, o Menino N reclama que não se fala das/com as crianças, anuncia que elas também sentem e entendem o que acontece em seu entorno. Aqui, em desvio de percurso e sintonia com a literatura angolana, retomo o conto anunciado anteriormente, *Estória da Galinha e do Ovo* (Luandino Vieira), para dialogar com as crianças em suas possíveis soluções. A narrativa decorre em torno do conflito entre duas vizinhas, nga¹³⁷ Zefa e nga Bina pela posse do ovo da galinha Cabíri. Zefa diz que tem direito porque a galinha lhe pertence e Bina argumenta que, além de o ovo estar em seu quintal, a ave ciscava ali todos os dias a espera de milho. A discussão envolve os moradores do musseque¹³⁸ e os principais personagens, ao meu entendimento, são os monandengues¹³⁹. São os meninos Xico e Beto que resolvem a situação, muito mais

¹³⁷ **Nga** — forma abreviada de dizer Ngana, senhora. (VIEIRA, 1982, p. 8)

¹³⁸ **musseque** — antigo bairro popular, urbano ou suburbano. (VIEIRA, 1982, p. 5).

¹³⁹ **monandengue** — criança. (VIEIRA, 1982, p. 6).

preocupados com a galinha do que com a discussão dos adultos. Eles espreitavam a situação até a chegada da polícia, quando resolvem ‘agir’ usando seus saberes que aprenderam com um mais-velho: “[...] vavô Petelu tinha-lhes ensinado, de imitar as falas dos animais e baralhar-lhes e quando vieram no quintal de mamã Bina pararam admirados.” (VIEIRA, 1982, p. 100). A confusão crescia, a galinha já estava prestes a ser apreendida, “Quando o soldado foi tirar a galinha debaixo do cesto, Beto e Xico miraram-se calados.” (VIEIRA, 1982, p. 122). E eles decidem usar sua ‘técnica’: imitaram o cantar alegre e satisfeito de um galo. As pessoas ouviram o cantar de um galo a chamar Cabíri e a noite ainda vinha longe. A galinha também ouviu o chamado, espetou o braço do sargento e saiu “[...] a voar por cima do quintal, direita, leve, com depressa, parecia ainda pássaro de voar todas as horas.” (VIEIRA, 1982, p. 122).

A cumplicidade dos meninos e a solução, vinda de seus saberes com animais, resolve a situação e o conto finda, deixando-nos a refletir que “[...] os animais falam com as crianças e as crianças falam com os animais.” (VIEIRA, 2007)¹⁴⁰, portanto, há relações admissíveis com a natureza e com outras existências.

Esse desvio de escrita teve a intenção de aproximar as relações de saberes dos monandengues de Luandino com os miúdos de Ondjaki, que

¹⁴⁰ Entrevista de Luandino Vieira: “A Literatura se alimenta de Literatura: Ninguém pode chegar a escritor se não foi um grande leitor.” por Joelma Santos, novembro de 2007. Disponível em: http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.1/a-literatura-se-alimenta-de-literatura_entrevistado_Jose-Luandino-Vieira_art.16ed.21.pdf.> Acesso: 07/dez/20014.

embora suas produções distanciem-se temporalmente seus olhares complementam-se. Acenam, em suas narrativas que não seriam apenas os mais-velhos que poderiam contribuir, mas também as crianças fariam uso de seus saberes aprendidos com os mais-velhos. Há um transitar de conhecimentos e a transmissão ocorre em constante movimento cíclico, rompendo a ideia de que seriam somente os adultos a resolver os problemas. Há, sim, um saber na infância, um saber compartilhado/aprendido com os mais-velhos e que se situa longe da interdição.

Retornando a Ondjaki, encontro a expressão ‘porque não’, muito questionada pelo Menino N e reveladora de interdições e de nossa “Dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas de as crianças viverem e atuarem no mundo.” (BATISTA, 2008, p. 54). Parece-me que a expressão tão ouvida pelas crianças esconde, também, nossa incapacidade de promover relações participativas, parcerias do dizer. Então, indago o porquê do não? Ou ainda, e se construíssemos relações mais claras com as crianças, não estaríamos entrecruzando sentidos e significados nossos e delas? Reciprocando saberes? Por que não?

– Porque não.

É uma resposta que as crianças ouvem muito, “não posso ir brincar por quê?”, se for uma hora assim já mais de noite, “porque não”. Ir à praia quando o mar está bravo, faltar às aulas quando de manhã não apetece ir à escola, não ir apanhar vacina, não ir ao dentista, brincar no largo cheio de poeira quando o camião de acalmar poeiras está a molhar o chão, ficar em baixo da chuva com a boca e os braços abertos quando chove com força, vestir camisolas encarnadas se está a fazer trovões, gozar

com o maluco EspumaDoMar, perguntar à DonaLibânia por que ela não é casada, perguntar ao SenhorTuarles por que as outras filhas dele não usam óculos de ver bem as telenovelas, comer manga verde com sal, ficar até tarde acordado, tudo é “porque não”. Mas deve haver uma razão para essas coisas e **os mais-velhos podiam nos fazer o favor de dizer em vez de guardarem esse segredo só para eles.** (ADSS, 2009, p. 144 - grifos meus)

Então, por que não soltar ao lastros e aprender com o olhar das crianças, sem receio, como sujeitos da experiência a serem arrastados em diferentes direções? Ou ainda que seja só para pensar nas palavras, em nossos discursos, por vezes tão repetitivos e com esvaziamento de sentido. Talvez, seja o Menino N, que mais uma vez, tenha uma direção para indicar:

Fiquei um bocado a pensar, as palavras, as palavras que uma pessoa às vezes diz a outra pessoa, às vezes são palavras que uma pessoa diz sem pensar, sobretudo quando estamos a discutir, saem só assim, outras vezes são palavras que a pessoa andou muito tempo a preparar porque quer dizer uma coisa ao outro e só se diz com palavras bem preparadas e nem sempre é bom preparar muito as palavras, às vezes falar à toa ou rápido faz sair palavras com mais verdade e força de convencer o outro.(ADSS, 2009, p. 139).

Pergunto-me ainda se somos capazes de acreditar nas outras existências que o Menino N nos apresenta, especialmente ao que se refere às aparições da AvóCatarina (irmã da AvóDezanove), cuja aparição

primeira acontece na obra *Momentos de Aqui* (2002).¹⁴¹ Em ADSS, o menino revela aos poucos a presença/ausência da avó, em cada fechar de janelas, ao espreitar as conversas com os da casa, por não ser vista por estranhos e por não sair dos limites do batente da porta de saída da casa:

A AvóCatarina não saía da porta, parecia que ali havia uma armadilha para raposas que ela não podia pisar. Olhou para as árvores enormes da casa da DonaLibânia e sorriu.

- Vês os moinhos?
- Aquilo são árvores, AvóCatarina. Árvores bem grandes e bonitas.
- Mas parecem moinhos de tempo.
- Avó, desculpa só, não sei o que são moinhos e tou bem atrasado.
- São as pás grandes que ajudam a empurrar o tempo.

¹⁴¹Refiro-me ao conto “As muitas visitas da Avó Catarina” (MDA, 2002, p.83), em que a Avó aparece para as crianças, depois de um tempo de sua partida, como se estivesse Acomodando entre os dois mundos. Aos poucos a presença se faz em todos os dias e as crianças têm acesso a essas visitas, quanto que os adultos, ao que parece, ainda não tem permissão de vê-la. Não resisto ao desejo de apresentar a cena quando a AvóNhé (AvóDezanove) sente pela primeira vez a presença da AvóCatarina:

“Ai meus netos... a Avó Catarina estava mesmo aqui ao meu lado...”, disse com ar assombrado, como se as nossas caras não mudassem no sentido em que ela esperava, e como se ela visse nos nossos olhos e nos nossos sorrisos uma cumplicidade de idade avançada, perguntou d e uma maneira ingênua (sic) mas certa: “Vocês já tinham visto a Avó Catarina por aí...?” Nós, **criançadamente**, rimo-nos devagarinho. Era como se ela nos perguntasse se já tínhamos visto o sol. “Mas depois de morrer, já a tinham visto?”, perguntou incrédula. **Criançadamente**, em tom de primos que têm segredos em comum, voltámos (sic) a rir. Foi a mais velha que falou: “A Avó Catarina aparece todos os dias...”, disse com cara de quem não mente. (MDA, 2002, p. 85 - grifos meus).

- Quem empurra o tempo, assim que eu tenha mesmo visto a empurrar, são os ponteiros do relógio – gritei a correr para o carro.
- É igual, meu querido. (ADSS, 2009, p. 76).

Em diferentes momentos, o menino traz a presença da AvóCatarina, em uma relação de afeto e confiança. Importa dizer que as crianças sentem-se tranquilas com sua presença e, por vezes, é ela quem revela saberes. E talvez seja o leitor que fique incomodado com a essa misteriosa personagem, que circula pela casa e entre as visitas, que não gosta de aparecer para estranhos, fecha e abre janelas, não tem medo de trovões, escuta conversas, opina e aos poucos desvela sua presença mística. Presença constante, o menino diz que “[...] a AvóCatarina não dorme mesmo. Ou fica sentada na cadeira baloiçante do quarto dela, ou vai para a cozinha, ouço o barulho dela subir e descer as escadas, mas não dorme.” (ADSS, 2009, p. 57-58). No decorrer das cenas, as imagens da AvóCatarina intensificam-se e ela, assim como a AvóDezanove, nutre profundo respeito pelas crianças: “Há que dizer a verdade às crianças.” (ADSS, 2009, p. 75).

A profunda e selada cumplicidade entre o Menino N e a AvóCatarina cresce a cada cena e, ao que parece um ritual de despedida, ela diz ao menino: “Mesmo que não me vejas, eu estou por perto. A vida também é feita de coisas que não sabemos explicar mas que estão sempre lá.” (ADSS, 2009, p. 76). E, chega um dia, em que o menino não encontra mais a Avó, percorre a casa, o quarto, vê as janelas agora trancadas e sente a dor da despedida. Assim como chegou de mansinho, a AvóCatarina desaparece desse mundo, o que partilho com palavras de dizer:

– AvóCatarina? – as palavras me saíram dos lábios devagarinho, e não houve resposta. Nunca mais houve resposta. Nunca mais a AvóCatarina apareceu. Não me disse adeus, nem me avisou que já não podia mais falar comigo, nem que fosse às escondidas sem eu dizer a ninguém. Deve ser porque a AvóCatarina não gosta mesmo de despedidas. Ela sempre dizia: “é que antigamente as pessoas eram de chegar. Não sabíamos fazer despedidas”. Sentei na cama. “eu também não gosto nada de despedidas, AvóCatarina”, pensei, e vi, no espelho grande, uma imagem que era eu mesmo lá sentado. Comecei a puxar lembranças para ver se depois ela entrava no quarto a qualquer momento, mas nada. (ADSS, 2009, p. 143)

Assim, envoltos pela sensibilidade do menino, convido por palavras a sentir o mar, a areia e percorrer os elementos da natureza. Destaco momentos em que o menino apreende as coisas do cotidiano e, sob sua ótica infantil, empresta-nos a beleza do sentir: “[...] ali onde a poeira não conseguia nunca aterrar, ficava essa coisa linda que todos os dias me ensinava a cor azul: o mar, grande, mais conhecido por oceano..”(ADSS, 2009, p. 9-10).

E ainda, sob esse olhar que inventa sentidos, mostra outras formas de olhar que rompem com conceitos sedimentados em lógicas adultas e apresenta lógicas outras, o menino joga com o olhar:

Espreitei ainda da janela da casa de banho. Uma coruja ficou na parte mais alta da figueira, como se a lua fosse uma caixinha de pôr fotografias e a coruja fosse a própria fotografia a preto e branco.

Uma fotografia que de vez em quando se mexia para falar um grito de coruja. (ADSS, 2009, p. 30)

Os momentos mencionados refletem a sensibilidade infantil, capacidade de significar o seu entorno em maneiras de viver as infâncias. O Menino N mostra-me o que de fato percebemos (ou não) de nosso entorno. Estaríamos nós, tão soterrados pela rotina que endurecemos nosso olhar e silenciemos nossos sentidos? Seria, talvez, o momento de educarmos nosso olhar, em um movimento fora e dentro, em partilha com o outro, em convite às dúvidas e certezas. Penso que o Menino N propõe uma mudança em nós, algo que acontece no caminhar e naquilo que o caminho se apresenta. Portanto, “[...] não é se colocar de um outro ponto de vista, de uma outra perspectiva, o que temos é que educar o olhar, é colocar em dúvida as perspectivas, ou lugares, as certezas.” (LEITE, 2011, p. 128).

E as crianças, encontram soluções, aos nossos ‘impossíveis’. Na trama, o Menino N e os amigos Pi e Charlita resolvem ‘desplodir’ o mausoléu, antes que algo aconteça com as casas da PraiaDoBispo. Arquitetam um plano e, às escondidas, enterram bastões de dinamites em volta da obra. Na operação, o menino e Pi esgueiram-se pela grade de segurança e em uma imaginada rosa dos ventos¹⁴², enterram a dinamite. Eles não conseguem acender os bastões, a operação não têm sucesso e os meninos saem correndo para não serem pegos.

¹⁴² “- Vou te explicar rápido. Isto é um círculo, portanto já sabes que eu vou fazer os pontos cardeais principais e tu fazes os outros mesmo que não saibas os nomes deles.” (ADSS, 2009, p. 126-127).

Acontece por fim, para surpresa das crianças e dos moradores, explosões na obra e coloridas luzes enchem o céu da PraiaDoBispo:

Uma grande explosão acordou outros pássaros nas árvores e os peixes no mar — vimos cores de um carnaval de fogo, amarelos, vermelhos a fingir que sabiam ser cor das laranjas num verde azulado sem ser marinho, todos os brilhos a imitar estrelas que sabiam dançar no céu já nem escuro de tão iluminado com aquela nossa explosão bonita de ser demorada nos ruídos e nas cores lindas que nossos olhos olharam para nunca mais ninguém esquecer passado algum tempo — ou a vida toda. (ADSS, 2009, p. 166).

As crianças, admiradas com o colorido do céu, percebem que o CamaradaBotard não estava na obra e lembram que haviam ‘interceptado’ uma carta dele para a AvóDezanove, suspeitam que na carta haveria explicações sobre a explosão. Mas, envolvidos com a alegria da explosão e sabendo que os planos soviéticos tinham sido interrompidos, mergulham no mar. Comemoram com gargalhadas, ‘gritos azuis’ e conversas debaixo da água. A cena é de uma beleza quase palpável, e o Menino N mostra que nos é possível desprender da racionalidade adulta e apreender os modos de ser criança e suas formas de estar no mundo. Basta apurar o olhar, promover espaços que possibilitem as manifestações infantis, construções de um campo inacabado e em contínua imprevisibilidade.

Ainda no mar, o Menino N, quase em despedida, é invadido por sensações, lembranças das frases poéticas do EspumaDoMar e também lembra dos mais-velhos, como se fosse um convite para simplesmente sentir a infância: “[...] e eu lembrei dos mais-velhos, de tantos mais-

velhos que eu já tinha conhecido e que **não sabem às vezes acreditar** nos segredos simples das crianças, [...].” (ADSS, 2009, p. 173 - grifos meus). Enquanto ele convoca os mais-velhos, eu busco um pensar acerca da infância que nos provoque a sair do lugar, a esvaziar os saberes fossilizados. “Que desordene a ordem, a coerência, toda pretensão de significados. Que possibilite a vaguidade, a multiplicação de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro.” (SKLIAR, 2003, p. 37-49). E ainda ensaiamo-nos olhar na direção que as crianças nos apontam...

Em surpresa ao leitor, ao final do livro, encontra-se a carta do CamaradaBotard (Bilhardov) para a AvóDezanove. Despede-se da Avó, fala da importância da família, e conta que ele e alguns companheiros são contra a demolição das casas, assim, resolvem explodir o mausoléu e aproveitam a confusão para ir embora para o ‘tão-longe’. Conta que o EspumaDoMar tem mesmo um jacaré na casota do cão. O CamaradaBotard, ainda, em um gesto de preocupação e afeto para com as crianças narra que colocou sal do mar para criar as luzes coloridas: “Bilhardov espalha dinamite com sal da mar para enfeite bonito no céu de Luanda. As criance, eles gostaran?” (ADSS, 2009, p. 177)

A leitura finda, as palavras ficam e aqui me despeço dessa obra com as estrelas do EspumaDoMar: “[...] estrelas a rodopiar no deserto negro...preciso de estrelas, compañeros, eu preciso de estrelas... Porque o céu não sabe dançar sozinho.” (ADSS, 2009, p. 175).



Figura 5- AvóDezanove e o Segredo do Soviético
 Fonte: Foto inédita - fotógrafa Maria Flor

3.1.4 ‘A Bicicleta Que Tinha Bigodes’ e a carta do Menino N

Mas à noite quando olhas as estrelas, podes mesmo explicar aqueles brilhos com palavras de falar?

- Acho que não — ela também falou devagar no ritmo das lesmas.
- O pôr do sol com cor amarelo-torrado, explicas?
- Acho que não. (ABQTB, 2012, p. 75).

O tecido narrativo de ABQTB compõe-se entre cheiros, afetos, letras escorregadas de bigodes e uma bicicleta colorida que circula a imaginação das crianças moradoras de certa rua em Angola. Aqui, o Menino N leva-nos por uma Infância-dizeres, tece um exercício literário de experimentar os segredos e quem sabe as letras guardadas/coleccionadas em caixas. Quem sabe, nessa obra, seja possível perceber as tantas brincadeiras da infância, no quintal, na rua... Ou ainda,

se possa entender, a exemplo de Manoel de Barros, que “No quintal a gente gostava de brincar com palavras /mais do que bicicleta/principalmente porque ninguém possuía bicicleta.” (BARROS, 2003, s.p)

Parece-me que, em ABQTB, há uma tentativa do escritor de apresentar esse exercício de sair do lugar e experimentar “[...] um pouco dessas zonas mágicas que são de outros, de outros mundos; ecos de coisas que nunca fomos.” (ONDJAKI, 2012)¹⁴³. Assim, em linhas iniciais, apresento o tom da escrita de *A Bicicleta Que Tinha Bigodes - estórias sem luz elétrica*,¹⁴⁴ que tem projeto gráfico pelas mãos de António Jorge Gonçalves.¹⁴⁵ Mas, com certeza, é o Menino N que tem muito mais para contar...

A narrativa, como já indica o título, tem um enredo circular que avança pela rua, entre os vizinhos e os momentos sem luz elétrica. Ao que o próprio escritor anuncia, ele prossegue na ideia de explorar o modo

¹⁴³Entrevista “Ondjaki: Todo o olhar-de-criança é um poema pronto a explodir” por Márcio Vassallo – julho/2012. Disponível em: <<http://agenciariff.com.br/site/NoticiaEntrevista/ShowEntrevista/81>>. Acesso: 17/fev/2013.

¹⁴⁴Essa obra foi escolhida pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil Brasileira como o melhor título destinado a crianças e jovens, relativo a 2012. Esta obra já tinha sido distinguida em Portugal com o Prémio Bissaya Barreto de Literatura para a Infância. Informações disponíveis em: <<http://www.publico.pt/cultura/noticia/ondjaki-vence-premio-brasileiro-de-literatura-para-criancas-e-jovens-1594541>> Acesso: 19/dez/2012.

¹⁴⁵ António Jorge Gonçalves é nascido em 1964, em Lisboa, é ilustrador, caricaturista, cenógrafo e designer gráfico, licenciado em *Design* de Comunicação e mestre em *Design* Para Teatro pela S LADE *School of Fine Arts*, do Reino Unido. O belo trabalho desse ilustrador também está em “Uma escuridão bonita”, vale registrar que nessa obra há um jogo de luzes, entre preto e branco que vale conferir. Para maiores informações: <<http://www.antoniojorgegoncalves.com/>>. Acesso: 28/jan/2013.

como as crianças reinventam os momentos sem luz elétrica. “Neste livro misturo isso com outros universos: o da escrita, o da infância e a amizade, entre as crianças, entre crianças e bichos, e entre elas e um escritor.” (ONDJAKI, 2012)¹⁴⁶.

Nos fragmentos que seguem, busco entender como a palavra tece uma infância entre bichos do quintal, amigos, e as travessuras para participar do concurso da Rádio Nacional. Então, também pergunto ao tio Rui (escritor vizinho do menino N): “[...] posso falar dos restos de letras que a Tia Alice tira do seu bigode à noite?” (ABQTB, 2012, p. 6) E nesse encontro com a palavra em Ondjaki, fico a pensar na sensível resposta do tio Rui: “Podes, com palavras pode-se mesmo traduzir a voz do silêncio. Com bigodes e a fazer de guiador uma bicicleta que desce para cima sem travões. Podes, sim, senhor, falar dos restos das letras que, felizmente, andamos a semear.” (ABQTB, 2012, p. 7).

Envolvida nessa narrativa, penso na importância do meu ensaiar-se na escrita, do encontro da infância pela palavra, na tentativa de localizar

[...] uma linguagem da experiência, como uma linguagem que modula de um modo particular a relação entre experiência e pensamento, entre experiência e subjetividade, e entre experiência e pluralidade. E tentando pensar, em relação a isso, os limites e as **possibilidades de minhas próprias**

¹⁴⁶ Entrevista “Ondjaki: Todo o olhar-de-criança é um poema pronto a explodir” por Márcio Vassallo – julho/2012. Disponível em: <<http://agenciariff.com.br/site/NoticiaEntrevista/ShowEntrevista/81>>. Acesso: 14/set/2014.

opções de escrita. (LARROSA, 2004, p. 31 - grifos meus).

Nesse pensar, convido para a leitura de ABQTB, cujo recurso literário apresenta, nas primeiras páginas, formas verbais no presente, propiciando a ilusão de que é o Menino N que gera um discurso recente e criando (como nas outras obras pesquisadas) uma relação intimista com o leitor: “Na minha Rua **vive** o tio Rui, que é escritor e inventa estórias e poemas que até chegam a outros países muito internacionais.” (ABQT, 2012, p. 9 - grifos meus). No decorrer da narrativa, o tempo verbal muda e, aparentemente, há uma intenção do Menino N a levar-nos por suas histórias: “**Era** um concurso nacional com primeiro prémio (sic) de uma bicicleta colorida que já **apareceu** na televisão, mas nesse dia na nossa rua não havia luz.” (ABQT, 2012, p. 10 - grifos meus)

Na sequência, a narrativa assume o pretérito, aludindo que a história é ‘lembrada’ pelo Menino N, e é apresentada ao leitor como um acontecimento passado (embora não se saiba quando): “Depois do jantar, a luz foi. **Estavam** já algumas crianças na rua e a Isaura veio também. **Era** sempre assim [...]” (ABQT, 2012, p. 17).

O anfitrião N leva-nos também por contornos a serem descobertos através da brincadeira das palavras, as existências outras, as relações com a natureza:

Ouvi os passos dos chinelos da Avó bem devagar, vi as primeiras luzes da manhã. Um dia alguém disse que aquela era uma luz muito fresca, eu ria de ouvir essas frases dos poetas “luz fresca”, como a água da Avó a regar as plantas verdes da manhã, isso quando a água vinha. Se a água não viesse, a minha avó, que é muito engraçada, regava mesmo assim. (ABQTB, 2012, p. 39).

É possível perceber, na sequência do enredo, a evidência muito mais que nas outras obras, do cenário *rua*, ou seja, o cotidiano acontece na *escuridão bonita*¹⁴⁷ da rua, entre as histórias contadas, por encontros das pessoas na rua e no muro perto da casa do tio Rui e da avó Agnete, ou melhor, da Avó Dezanove. É possível, nessa leitura, captar nuances reveladoras de uma infância vivida sim entre a casa e a rua, como se ela (a rua) fosse continuação do quintal, lugar de momentos e de contos. E a esses indícios, soma-se a memória do escritor:

Quase sempre saíamos para a rua. Para encontrar as outras crianças do meu bairro, para inventar brincadeiras. No bairro da minha Avó Agnette, na Praia do Bispo, existiam ainda mais possibilidades. Uma delas chamava-se “cinema bú.”¹⁴⁸ Consistia

¹⁴⁷ Referência à obra “Uma escuridão bonita” (2013).

¹⁴⁸ Aqui remeto ao momento que de fato fez parte das memórias de infância do escritor. Partilho no fragmento da obra *Momentos de Aqui*, as revelações do que era o cinema bú, em indiscutível momento da bela imaginação das crianças:

“Estávamos sentados na varanda a ver o cinema bu. Era o cinema mais barato e imaginário que conhecíamos. Acontecia quando faltava luz. Íamos para a varanda e virávamo-nos para a parede. De longe, os carros que passavam injectavam na noite o poder luminoso dos seus faróis. Esses jactos (sic) de luz partiam do carro, passavam pelo arvoredo do jardim da nossa casa e projectavam (sic) sombras na parede. Essas sombras eram a alma do cinema bú. A interpretação era nossa. (MDA, 2002, p. 88-89)

Vale o registro de que o “CINEMA BÚ” aparece também em “Uma escuridão Bonita”, e agora o menino N já é um menino crescido, mas o cinema Bu, ainda permanece:

“Eu não sabia se devia explicar o que era o Cinema Bu, ou se devia deixar que ela descobrisse. Se calhar, o melhor era esperar um carro passar. Há coisas que entram pelos nossos olhos e chegam aos nossos corações sem palavras de explicação”. (UEB, s.p)

em esperar reflexos dos carros que passavam para inventar estórias que logo em seguida narrávamos aos outros. O que a falta de luz fazia, na realidade, era estimular a criatividade e a imaginação. Isso era muito bom. (ONDJAKI, 2012)¹⁴⁹.

Já em ABQTB, muito próximo ao vivido por Ondjaki, é o menino N que mobiliza os personagens que compõe a obra e conta cenas, como quando “Às vezes mesmo o tio Rui também **vinha cá fora ouvir a nossa conversa e ficar a rir, depois anotava as coisas que as crianças diziam nessas folhas de papel amarelo.**” (ABQTB, 2012, p. 17 - grifos meus). Aqui, o menino referencia o Tio Rui¹⁵⁰ e indica que esse adulto tem forte ligação com o menino e com as crianças. A partir de seu olhar atento e sensível, consegue aproximar-se das crianças e como indico no grifo, ele ouve, importa-se com esse universo improvável da infância. É com ele que acontece o belo diálogo sobre silêncios e sobre ‘o outro’:

- Tio Rui, os silêncios afinal servem para quê?
- Para as pessoas estarem umas com as outras.
- Não basta estarmos sentados no mesmo lugar?
- Não.[...] É preciso **olharmos para o outro.** (ABQTB, 2012, p. 63 -grifos meus)

Esse adulto, dentro da narrativa, é um dos que acessam o universo das crianças, atravessa do tempo *khronos* (sucessivo, mensurável) para o

¹⁴⁹ Entrevista “Ondjaki: Todo o olhar-de-criança é um poema pronto a explodir” por Márcio Vassallo – julho/2012. Disponível em: <<http://agenciarriff.com.br/site/NoticiaEntrevista/ShowEntrevista/81>>. Acesso: 14/set/2014.

¹⁵⁰ Personagem que aparece em sonho em ADSS, p.72: “[...] até o Tio Rui que era escritor passeava numa bicicleta que tinha uns bigodes desenhados e ele fazia as duas coisas, conduzia a bina (bicicleta) e dominava o papagaio — que bicicleta bonita! —.”

tempo *aión* (temporalidade não numerável, da ordem da intensidade) (KOHAN, 2010) e assim constitui uma relação de confiança entre as crianças. Elas também o olham, observam e o convocam para suas singularidades. E é Isaura, amiga e vizinha de N, quem confirma que as crianças também nos olham:

- O tio Rui, à tarde, fica na varanda dele a escrever. Primeiro pensa, depois fala em voz alta e depois é que escreve.
- Como é que sabes que ele tá a pensar?
- És burro ou quê? – a Isaura olhou para mim espantada. – Não sabes que quando os mais velhos coçam muito tempo o bigode é porque estão a pensar? (ABQTB, 2012, p. 14-15).

E fico a rever nossos passos entre as crianças, entre as instituições coletivas de educação, lugares de convivências (entre crianças e crianças, crianças e adultos e adultos e adultos). Reflito acerca das maneiras de percorrer as lógicas infantis, nossos modos de perceber esses olhares outros, esse percurso do outro que também me olha. Penso nessa alteridade tão discutida na Educação e que nos faz repensar as práticas e as relações constuídas por entre infâncias e espaços. Lugares de possibilidades, de conhecer as crianças e o mundo que as cerca, suas interpretações, suas diferentes óticas. Possibilidades de travar conversas como esta:

- Gostas de estrelas?
- Gosto bué, tio Rui. Brilham sem gastar a pilha. Só nunca consegui entender a cor delas.
- As estrelas não têm cor, são como as pessoas.

- Eu pensei que a cor das pessoas ficava na pele delas.
- Não. A cor das pessoas fica nos olhos de quem as olha... (ABQTB, 2012, p. 85).

Esses fragmentos fazem-me refletir quanto à possibilidade de um olhar atento para tempo e infância, algo que revele o não numerável da criança (etapa), mas sim a intensidade da duração dos momentos, da vida por si, ou seja, um tempo aiônico, imensurável. Talvez seja o adulto Ondjaki a localizar tempos e vozes da infância e que evoca: “As coisas urgentes, aquilo que chamo de urgências literárias, são vozes ou preocupações, ou até convicções, que aparecem quase independentes da estória que se escreve.” (ONDJAKI, 2012).¹⁵¹

Essas vozes que falam, segredam, na escuridão da rua, anunciam o entendimento do tempo *aión*¹⁵², do lugar que se faz presente no cotidiano, criando-se estratégias, mesmo diante da escuridão, pois o Menino N tem seus ‘truques’: “Passado um bocadinho, mesmo no escuro, eu já via tudo. Era esse o truque, esperar um bocadinho, fechar os olhos com força e depois vê-se bem mesmo no escuro.”(ABQTB, 2012, p. 37). A dimensão de acontecimento, da experiência intensa, especialmente quando a luz ‘falta’, é revelada, também pelas mãos do Menino N:

¹⁵¹ Entrevista “Ondjaki: Todo o olhar-de-criança é um poema pronto a explodir” por Márcio Vassallo – julho/2012. Disponível em: <<http://agenciariff.com.br/site/NoticiaEntrevista/ShowEntrevista/81>>. Acesso: 12/mai/2013.

¹⁵² Acredito que pelas mãos de um tempo aión, que se faz pela ordem da ruptura e se constitui pela insensidade, seja possível pensar tempos outros para a infância e para nós.

Quando a luz vai, as conversas de rua ficam mais mágicas: os olhos tipo que brilham de outra maneira, as pessoas saem à rua e ficam imaginando o que poderia estar a acontecer na telenovela, [...] a minha avó fica no muro a rir das nossas estórias ou contam também uma estória de antigamente, [...] ficamos contentes porque podemos fazer mil coisas fora do ritmo normal (?) das nossas vidas. (ABQTB, 2012, p. 52-53)

Essa forma de apreender o mundo, fora dos ponteiros do relógio, fora do tempo ‘normal’, leva-me a questionar de que normalidade esse menino fala? Creio que ele indica uma dominação da ótica adulta, algo a revelar que o tempo pode e deveria ser medido de outra forma, talvez assim: “Aquele era a hora de os sapos atravessarem a rua e irem beber água numa lagoazinha de água parada, [...]” (ABQTB, 2012, p. 19).

Essa cena sobre a hora dos sapos acontece entre o Menino N e Isaura e exala, para além das relações com os seres (animados ou inanimados), afinidade entre os dois. É Isaura a menina de ideias complicadas e que “Fica muito tempo sentada no quintal dela a olhar as andorinhas, as lesmas e até conhece cada gafanhoto do jardim dela.” (ABQTB, 2012, p. 14). É que me afeta e por ela penso no que de fato é possível aprender com as tantas outras formas de existência no mundo, é por ela que reflito acerca dos diferentes tempos de aprendizado e emprestando palavras de Manoel de Barros¹⁵³, penso que não devemos,

¹⁵³ Poetanto: “Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de

não podemos acelerar a importância das coisas. Por ela, que não sabia a tabuada, penso no que entendemos como outras formas do saber:

- Quatro vezes quatro? – perguntava o CamaradaMudo quando ainda dava explicações de matemática.
- Não sei, mas por exemplo, o gafanhoto Samora Machel gosta mais das plantas da casa do tio Rui, e só come antes das onze. Se está muito sol, vai-se esconder.
[...]
- Seis vezes três?
- Não sei, mas a lesma Senghor é muito estranha porque anda a fazer uma casa com pedrinhas que vai buscar no fundo do quintal e um dia destes pode ser pisada. (ABQTB, 2012, p. 14-15).

A personagem é, segundo o escritor, uma homenagem a Isaura do conto *Nós matamos o Cão Tinhoso*. Vale dizer que o Menino N, tem particular admiração pela Isaura de ABQTB, pois a forma como ela expressa sua preocupação com os animais é motivo de encantamento. A menina, de grande sensibilidade, torna-se, como diz o Tio Rui ‘parente por aproximação afetiva’ dos animais. Ela nomeia os animais que circulam em seu quintal e isso, aos olhos do leitor tem um tom humorado e ao mesmo tempo uma sutileza política:

O gato dela se chama Ghandi, acho que era um senhor tipo indiano ou quê. O cão se chama AmílcarCabral, até lhe chamamos de Amílcar-Cãobral. A lesma é Senghor, os gafanhotos são Samora, Mobutu e Khadafi, os sapos se chamam

uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes.” (BARROS, 2006, s.p)

Raúl e Fidel. Parece que também deu nomes aos passarinhos mas nunca consegui decorar a lista toda. (ABQTB, 2012, p. 15).

É possível dizer, a partir da sensibilidade de Isaura, que ela ‘colecciona’ os animais do quintal e, portanto, indica a ideia benjaminiana de infância, que em

Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, [...] já era para mim começo de uma única coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção [...] Era assim que cresciam e se mascaravam os haveres da infância, em gavetas, arcas e caixas. (BENJAMIN, 2012, p. 126).

Penso se seria somente a Isaura que colecciona, penso se nós também, adultos andantes entre crianças, não teríamos também outras caixas de coleções, formadas em cada dia, em cada vivência, em cada situação de afetos e de respeito. Assim, “A história de cada um vai sendo reunida e só pode ser contada por quem conhece os significados de cada uma dessas coisas, que evocam situações vividas, conquistas ou perdas, pessoas, lugares, tempos esquecidos.” (KRAMER, 2009, p. 171).

Voltando ao que Isaura enuncia, contemplo que seu respeito pelos animais é muito bem entendido pelo Tio Rui, que intervém no atropelamento do sapo Raúl e solenemente acolhe os sentimentos da menina. Outro adulto que apresenta muito respeito pelas crianças é a avó do Menino N, que no enterro do sapo, surge na lagoa iluminada pelas velas, segura a mão de Isaura, e em gesto de cumplicidade e respeito à criança fala: “Vais dizer umas palavras, Isaura? – Só se for um

poema. Pode ser. Acho que sapos também gostam de poesia.” (ABQTB, 2012, p. 29). Embora, no cerimonial tenham comparecido alguns adultos, Isaura afirma que “Enterro de bichos é coisa de criança. Os adultos não entendem e depois só querem nos gozar.” (ABQTB, 2012, p. 27).

Nessas duas situações, fico a refletir acerca da imagem que o adulto representa para as crianças e especialmente quais adultos são/estão autorizados a ingressarem nesse mundo paralelo, construído diariamente. Penso o quanto essa permissão das crianças nos é urgente, algo que nos possibilite perceber o inatingível, que “[...] nos remete a dobra do que somos e não somos, do que podemos e não podemos, multiplicando-nos num outro tempo e espaço possível” (LIMA, 2008, p. 120).

A situação do funeral do sapo apresenta sensibilidade, por parte das crianças e respeito dos adultos que foram autorizados a participar. E imbuídos pela noite, o Menino N descreve o lugar de forma quase tocável, sob o entendimento da fala dos animais, sob a luz dos pirilampos, que somente as crianças conseguem colorir mesmo sem luz: “Os pirilampos não paravam. Um acendia, o outro também. Devagar, rápido, e em ritmos trocados. Não sei explicar, mas parecia que usavam a luz para falar um com o outro” (ABQTB, 2012, p. 36). Essa percepção do entorno e da imaginação acontece também, sob o olhar do Menino N, em: “Mesmo a Isaura uma vez me disse que naquela lagoa ela já tinha visto gambozinos¹⁵⁴ coloridos a imitarem um arco-íris.” (ABQTB, 2012, p. 19).

¹⁵⁴ Apresento minha escolha de significado: são seres imaginários que vivem no campo e algumas espécies também se encontram nos parques de algumas cidades.

A narrativa, tendo como cenário a rua, circunda um concurso literário anunciado pela Rádio Nacional, cuja premiação consiste em “[...] uma bicicleta bem bonita, amarela, vermelha e preta [...]” (ABQTB, 2012, p. 10), ou seja, cores da bandeira angolana. E o Menino N, tomado pelo desejo da bicicleta, sugere aos miúdos que o Tio Rui escreva a redação. A bicicleta é um anseio do Menino N, pois ele promete a si mesmo que se ganhasse, emprestaria a todos da rua, sem pedir nada em troca. “Essa promessa assim bem dura de fazer é que me fazia acreditar que eu ia mesmo ganhar a bicicleta.” (ABQTB, 2012, p. 10). Ele e os amigos buscam estratégias para a redação, afinal o tio Rui era escritor e sempre tinha ideias, então: “Toumasé a pensar que deveríamos pedir patrocínio no tio Rui, aquele que escreve bué¹⁵⁵ de poemas” (ABQTB, 2012, p. 11).

A tarefa de escrever revela-se difícil, porque o tio Rui rejeita a proposta de escrever pelas crianças e a inspiração não aparece. Diante da dificuldade de uma boa ideia para a escrita, é Isaura que apresenta “uma ideia para conseguirmos uma boa estória” (ABQTB, 2012, p. 33). A estratégia seria ter a caixa ‘mágica’ do Tio Rui, que continha o segredo dos bigodes do tio, pois ao serem cortados, “[...] aquilo acontecia: pequenas letras caíam do bigode para a caixa, eram vogais de ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’, mas também sobras de ‘k’ e ‘w’, alguns ‘t’ e dois ‘h’”. Ela (a esposa Alice) escovava e a caixa guardava aquelas letras soltas.” (ABQTB, 2012, p. 48).

¹⁵⁵ Grande número ou quantidade.

Assim, segundo o que pensam as crianças, de posse da caixa, eles conseguiriam escrever uma boa história e ganhar o concurso. A caixa passa a povoar os pensamentos do Menino N, e mesmo durante a noite pensa que “[...] aquela caixa tinha só restos de palavras, bocadinhos de sonhos, letras que nunca conseguiram ser palavras nem mesmo frases de o tio Rui escrever os livros dele.” (ABQTB, 2012, p. 39).

O Menino N e os amigos JorgeTemCalma e Isaura envolvem-se em uma maneira de aproximarem-se da caixa. Essa situação leva-os para, durante a noite, fazer uma visita na casa do Tio Rui. O JorgeTemCalma distrai a atenção e sob um momento de suspense o Menino N consegue ter nas mãos a caixa, e espreitar ‘bem devagarinho’. Nessa cena, parece que o silêncio envolve o menino e também o leitor:

Uma quase magia me fez comichão nas mãos: a caixa tinha veludo lá dentro e letras brilhantes faziam um barulho que eu não podia ouvir. Acentos circunflexos estavam num canto, uns em cima dos outros, como chapéus de palha chineses, havia cedilhas no meio, muitos ‘k’, muitos ‘p’ e dois ‘w’. Tive medo de tocar ou mesmo de deixar cair a caixa, então soprei devagarinho. (ABQTB, 2012, p. 65).

Assim, como quando se sopra velas de um bolo e se faz um pedido, o sopro do menino estava envolto no desejo de que as letras se espalhassem sobre Luanda, e especialmente, que ajudassem na escrita da redação do concurso, pois só restava um dia para o prazo de entrega das redações. Desejo de que as ideias viessem, e, sob a ótica infantil, que a tarefa de escrever para o concurso fosse realizada. Vale registrar que a cena do sopro, é banhada por lirismo e traços de beleza: “O brilho

aumentou a mudar de cor com a velocidade bonita das estrelas. As minhas mãos tremiam como o mar quando engole o sol devagarinho.” (ABQTB, 2012, p. 65).

O Menino N é surpreendido pela voz do tio Rui e sai correndo, deixando a caixa. Chega à casa da avó com o coração aos pulos, ela lembra que o prazo do concurso esgota no dia seguinte e oferece: “— Queres que acenda aquela vela boa, para escrever a tua estória? — Quero sim, Avó.” (ABQTB, 2012, p. 66). Assim, o menino passa a noite a escrever, no dia seguinte a redação é entregue na portaria da Rádio Nacional e nasce a espera do resultado.

As outras crianças cobram do Menino N como era a estória e diz simplesmente: “— Não foi bem uma estória. Só consegui mesmo escrever uma espécie de carta.” (ABQTB, 2012, p. 70). E o suspense permanece até o momento do resultado, que seria ouvido pelo rádio da casa do tio Rui. Antes do resultado, financiados pelo tio Rui vão comprar gelados,¹⁵⁶ seguem correndo pela rua, com a tranquilidade de quem conhece o caminho e faz da rua seu cotidiano, porções do vivido. Seguem “[...] a saltar buracos nos passeios, a desviar dos carros antigos e abandonados. A olhar para o céu onde dançava parado um papagaio de papel que tinha ficado preso na antena de um prédio [...]” (ABQTB, 2012, p. 73).

Nessa cena, em condição de ligeira liberdade (LIMA, 2008), o Menino N e seus amigos percorrem a rua, como se fosse o quintal de casa,

¹⁵⁶ Sorvete.

tamanho intimidade que possuem com a rua, isso parece refletir no que o escritor diz de sua memória da infância vivida pelas ruas do bairro.

Nessas possibilidades do vivido, o Menino N carrega a expectativa do resultado do concurso, que infelizmente não acontece como o esperado. A estratégia que ele usou para o concurso reflete também uma inocência, uma forma de entender o mundo sem fronteiras de hierarquias, porque o que ele escreve é um pedido direto ao Presidente do país: “— Era um pedido mesmo. Para o camarada presidente dar bicicletas a todas as crianças de Angola, mesmo as que não sabem contar estórias. Como eu...” (ABQTB, 2012, p. 84).

E passada a tristeza do menino, o livro finaliza com o diálogo do tio Rui, exalando um tom político e ao mesmo tempo levando o leitor a um desfecho poético:

- Tio Rui, as estrelas têm dono?
- Têm, sim.
- São de quem?
- São do povo. (ABQTB, 2012, p. 86).

A obra, embora o insucesso do concurso, em nenhum momento é uma narrativa triste, muito pelo contrário, “É feliz, bonita, em torno da amizade, da criatividade. E não só entre as crianças, mas entre as crianças e os mais velhos.” (ONDJAKI, 2013)¹⁵⁷. Vale registrar que o escritor

¹⁵⁷ Reportagem “Ondjaki vence prêmio brasileiro de literatura para crianças e jovens” por Rita Pimenta – maio/2013. Disponível em: <<http://www.publico.pt/cultura/noticia/ondjaki-vence-premio-brasileiro-de-literatura-para-criancas-e-jovens-1594541>>. Acesso: 19/jun/2013.

‘presenteia’ o leitor com um achado na contra capa do livro: a carta encontrada nos arquivos da Rádio Nacional:

Este postal não é a estória que a Rádio Nacional pediu e o meu nome não vou dizer porque eu quero pedir uma coisa que não é para mim mas para muitas crianças mas se o camarada presidente quizer(sic) mesmo assim me dar uma bicicleta com as cores da bandeira, eu sou neto da AvóDezanove, é só vir aqui na minha rua perguntar onde ela mora, eu sou amigo da Isaura (a dona do Cãobral)e do JorgeTemCalma.(ABQTB, 2012, contracapa)”

A singeleza da carta e a inocência do menino em escrever para o Presidente, na certeza de que será lido, fazem com que o leitor tenha certa cumplicidade com o Menino N, e envolva-se com as linhas da escrita. O tom de intimidade do menino também aparece em: “Boa noite camarada presidente, dorme bem!” (ABQTB, 2012, contracapa). E, ainda, em “Como diz a minha AvóDezanove, bons sonhos e felis(sic) noite, camarada presidente.” (ABQTB, 2012, contracapa). A autenticidade e a sinceridade à flor da pele, típica das crianças, são o dizer do mundo, entre sabores e saberes. Isso, naturalmente, leva o Menino N a dizer: “É verdade: desculpa só se este postal tem muitos erros da ortografia (sic), a minha disciplina preferida é educação física (sic).” (ABQTB, 2012, contracapa).

É inegável a esperteza do Menino N, que escreve a carta, não diz seu nome, mas oferece todas as dicas de onde mora, assim, se alguém ler a carta e quiser dar a bicicleta, já saberia onde encontrá-lo. E ainda, a

solidariedade franca, quando diz “[...] aqui na rua estamos a dividir bem as coisas [...].” (ABQTB, 2012, contracapa), faz com que o leitor, a meu ver, acalete uma vontade de que o menino receba a tão sonhada bicicleta.

E a carta chega ao fim, assim como esse capítulo com a imagem da bicicleta com bigodes, que a meu ver, representaria toda a realização de um desejo, a força da fantasia, da liberdade, de um imaginário outro. Então, “[...] se na tua casa tem janelas espreita só porque hoje não tem lua mas as estrelas estão muito bonitas[...].”(ABQTB,2012, contracapa).



Figura 6 - A bicicleta que tinha bigodes
Fonte: Foto inédita - fotógrafa Maria Flor

PALAVRAS DE ACABAMENTO

passou esta ave pelo
 mar antigo
 azul bonito
 da praia do bispo
 das minhas infâncias poeirentas
 com sol amarelo torrado de barro encantado
 vozes
 correrias de pipas papagaias
 nos arcos íris do que vi sem ver
 a correr pela vida do tempo cheio
 de raízes e lentamente embrumados
 em vozes de avós e gente ocupada
 em passar o tempo luandense
 movido a antigamentes...
 passou esta ave
 das asas molhadas em maresia quente
 revolução ensinada decorada revista
 redacções de camaradas pioneiros
 a marcharem antes das sete da manhã
 depois do sol sorridente de brilhos
 fingir que nascia para nós
 e nós a cantarmos para ele
 canções de volta da fogueira com
 meninos que nunca tínhamos encontrado
 de verdade
 só nos sonhos não falados e lidos...
 passou esta ave pelas lágrimas salgadas a
 lembrar
 as alforrecas e as tardes e os banhos de
 bacia
 e as escuridões de falta de luz
 cambambe de postes dinamitados
 para nossas brincadeiras de mais-tarde
 a avó a chamar de estar muito escuro
 para estarem na rua tanto tempo a não
 brincarem
 nenhuma brincadeira de jeito
 — como é que sabias, avó?—

se a nossa brincadeira era isso de nos
 sabermos ali
 perdidos no rumo dos dias
 a inventar um tempo mais devagaroso
 com todos os pontos cardeais ternurentos
 de olhares brandos quentes amenos
 derramados sem poupança de abraços
 em outros como nós mesmos,
 crianças a brincar de sonho atirado
 à escuridão bonita
 de olharmos as estrelas no céu também sem
 luz
 a inventar que os brilhos
 eram outras crianças
 em todas as casas do mundo
 num piscar de olhos
 — celebração de vida e aumento de cor
 com ritmo acelerado
 de corrida, vida, brincadeira suada
 à espera que regressados a casa
 os nossos corações atrasados
 em trilhos de infância
 nos pudessem encontrar em falas
 de “boa noite, estou aqui, outra vez”
 para te ofertar o sal grosso da vida,
 as janelas do tempo,
 as manchas brilhantes da infância...
 (ONDJAKI, 2010)

E as palavras são de acabamento ou de despedidas. Nesse final da escrita, entre os passos e a experiência de uma escrita/leitura em movimento, partilho na epígrafe a poesia de Ondjaki que, a meu ver, traz muito de suas obras, palavras em composição de despedida.

Nas linhas últimas, que aqui encerram minhas palavras, tenho a certeza de que *miúdos narrantes* acompanharam meus passos, trazendo infâncias africanas em encontros pluridimensionais, em respeito à ancestralidade e à existência de seres (coisas e humanos), em convivência com vivos e mortos, em confluência de alteridades, em cuidado de si e do

outro. Uma literatura que deslocou meu pensar, lançou-me a uma direção desconhecida e refez meus pensamentos, minhas palavras, ao que Larrosa chama de experiência de leitura. O transitar pelos diferentes territórios das narrativas de Ondjaki (casa, rua, instituição educativa, contextos familiares) possibilitou-me pensar os (des)territórios revolvidos em linhas de fuga, em força de ruptura/ deslocamento e as possibilidades de construir territórios outros para a infância. (DELEUZE, 1995).

Assim como o Menino N, também não gosto de despedidas, mas os moinhos do tempo da AvóCatarina empurram as horas e meu tempo também se esgota nessa viagem-palavra. E como viagem, ainda trago nas minhas imbambas um pouco de sal, chá de caxinde, casota de jacaré, jacós a dizer besteiras e sapos a atravessarem a rua, um EspumaDoMar, estrelas caintes, Cabríri, um velho abacateiro, explosões coloridas, bicicleta de bigodes, abrir e fechar de janelas, um sopro de AvóCatarina, um Infinitoinacabado, Mutu-Ya-Kevela, cartões de abastecimento, gritos azuis, mar verzul, caixão vazio, revista Sul, televisão colorida, carta rasgada, amarelo-torrado, cão tinoso, piscina de coca-cola e tantas outras coisas que não são de palavras de dizer...

Ainda, seguro nas asas do tempo, a finalização desta pesquisa, com a certeza de não ter respondido as perguntas minhas e de tantos outros. O que saberia dizer neste momento faz-se em composição de experiência de alteridades e em celebração do conceito *ubuntu*, sou porque tu és. A proposta de transitar pelos *miúdos narrantes* e pela literatura de Ondjaki, em sua notada sensibilidade voltada para a infância, trouxe um entender a existência do outro em confirmação de minha própria existência.

As palavras que compuseram essa pesquisa nortearam uma discussão acerca da literatura e da infância, no sentido de pensar em uma educabilidade do olhar, em aportes teóricos, em cenas literárias e em reflexão do que a infância nos educa. Entre outros fios, por outras linhas, tive o Menino N como anfitrião nessas terras de infâncias vividas e experienciadas em lugares possíveis e impensados (por mim), em mobilidade de conceitos. Assim, em dissolução de fronteiras, em despreendimento das muitas certezas e morais, em reinvenção de normas, em ruptura de medos e entrega à imaginação, compreendo, então, que infância é um brincar com a seriedade e sisudez do adulto, é mudar os significados de lugar, reinventar sentidos, delirar o verbo e colorir o que se vê. Essas relações são constituídas a partir de singulares e múltiplas experiências que configuram os contextos infantis, já que a criança, diariamente, expressa e confirma sua mobilidade no mundo, o quanto dizem, o quanto surpreendem e como tratam o tempo. E, quanto ao tempo, os *miúdos narrantes*, ofereceram-me a temporalidade aiônica, ou seja, descontínua, circular e de afirmação intensiva. No desenrolar das narrativas, acionaram sob as lentes da infância, seus modos de existência, interrompendo tempos padronizados pelas convenções adultocêntricas, nos quais não há, na maioria das vezes, espaços para outros olhares possíveis.

E por palavras finais, partilho um desejo azulado: “que o céu dançante, vestido de estrelas caintes, possa brilhar outra e outra vez, que as crianças aprendam sempre com pássaros a secreta magia dos gritos azuis.” (ADSS, 2009, p. 184).

REFERÊNCIAS:

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGBOTON, Agnès. **Na mitón**: la mujer em los cuentos y leyendas africanos. Barcelona: RBA libros, 2004.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche**: que lugar é este? Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0416.pdf> -->. Acesso: 14/set/2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória. In: CASTELO BRANCO, Edwar; NASCIMENTO, Francisco Alcides do; PINHEIRO, Áurea da Paz (Orgs.). **Histórias**: cultura, sociedade, cidade. Recife: Bagaço, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Trad. A. F. Bernadiniet al. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor & Por Força**: Rotinas na Educação Infantil. Campinas, São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas a Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. (versão digital)

BARRENTO, João. **Limiares**: sobre Walter Benjamin. Florianópolis: UFSC, 2013.

BARROS, Manoel de. **O livro das Ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1994.

BARROS, Manoel de. Escova. **Memórias inventadas: A infância.** São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância.** São Paulo (SP): Planeta, 2006. 1 v. (não paginado)

BARTHES, Roland. **Aula.** Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BATISTA, Rosa; CERISARA, Ana Beatriz. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação Florianópolis, 1998. 175f.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. **Revista Zero-a-seis.** v. 10, n. 18. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. 2008.p.53-67. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/download/.../8077>.> Acesso: 29/out/2014.

BEAH, Ishmael. **Muito longe de casa: memórias de um menino soldado.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Trad. Irene Aron. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única** Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Cia das Letras, 2004.

BUNN, Daniela. **A Imagem alimentar e o advento do menor na literatura infantil**: estranhamentos de Gianni Rodari. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Literatura, Florianópolis, 2011.

CADEMARTONI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMPOS, D. F. de et LIMA P. de Moraes. Souslesails d'Éros et de Kairos: cartographiedesdérives et duhasarddanslesrécits de Lispector, Sarraute, Gide, Genet et Pompeia. In: POLLOCK, Jonathan (Sous la direction). **PRATIQUES DU HASARD**-Pour unmatérialisme de la reencontre. CollectionÉtudes: PressesUniversitaires de Perpignan, 2012.

CARVALHO, Ruy Duarte. **A decisão da idade**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1976.

CARVALHO, Ruy Duarte de. **Memória de tanta guerra**: Antologia poética. Lisboa: Vega, 1992.

CASTIANO, José P. **Referenciais da filosofia africana**: em busca da intersubjetivação. Maputo: Ndira, 2010.

CERISARA, A. Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-22, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 22/out/2014.

CESARINO, Antonio Caldas. Prefácio. In: **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983. (Coleção: Novas Buscas em Educação, v. 16).

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1998.

CHAVES, Rita. O Passado Presente na Literatura Angolana. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.3, n.6, p. 245-257, 1ºsem. 2000.

CHAVES, Rita. O passado presente na literatura africana. In: **Via Atlântica/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, n^o7. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/viewFile/49794/53898>>. Acesso em: 08/ago/2014.

CHAVES, Rita; MACEDO, Tania; VECCHIA, Rejane. **A kinda e a misanga**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, Nzila, 2007.

CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACEDO, Tania. **Brasil - África: como se o mar fosse mentira**. [S.l.]: Imprensa Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, Willian. **Ação colectiva e agência nas culturas de pares infantis**. Departamento de Sociologia, Indiana University Bloomington, Indiana, USA, 2004.

CORSINO, Patricia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange. **Política, cidade e educação**. Rio de Janeiro: Contraponto PUC Rio, 2009.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COUTO, Mia; WOJCIECHOWSKA, Danuta. **A chuva pasmada**. Lisboa: Editorial Caminho, 2004.

CUNHA JR, Henrique Antunes. NTU. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n.108, maio, 2010. (p. 81-92). Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/423>>. Acesso: 19/dez/204.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Piter PálPelbart. 34 ed. Rio de Janeiro: 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Trad Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. **O que é filosofia? 34 ed.** Rio de Janeiro, RJ: 1992a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DORNELLES, Leni Vieira. (org) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1968.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. São Paulo, SP: Ática, 2004.

FERREIRA, Manuela. Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(en) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p.55-104.

FERREIRA, Marcelo Santana. Uma varanda na África: quando o corpo é também continente. In: KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange. **Política, cidade e educação**. Rio de Janeiro: Contraponto PUC Rio, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss

(orgs) **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo (SP): Cortez, 1997.

GOBBI, Marcia. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto&Educação**. Editora Unijuí, Ano 23, nº 79, p. 199-221, Jan./Jun. 2008.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; FARIA FILHO, L. M.; ZICA, M. C. Possibilidades, limites e algumas explorações. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.27-57.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Infantia: entre a anterioridade e a alteridade**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11394>>. Acesso em: 12/set/2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o cão-tinoso**. São Paulo: Ática, 1980.

JAMES, A. PROUT, A. (éds). **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press, 1990.

JENKS, C. Introduction: Constituting the Child, em: JENKS, Chirs (ed) **The Sociology of Childhood**. Essential Readings, London, Grege Revivals, 1992.

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1996, p. 39-55.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 2008.

JOBIM e SOUZA, Solange. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange. **Política, cidade e educação**. Rio de Janeiro: Contraponto PUC Rio, 2009.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. (Org) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>>. Acesso em: 22/set/2013.

KRAMER, Sonia. Infância, memória e saber – considerações à luz da obra de Walter Benjamin. In: **A criança e o saber**. Rio de Janeiro, v 1, p. 245-249, 1999.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Pro-posições**, Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, maio 2002.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

KUHLMANN JR, Moysés, FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org) **A infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p 15-33.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LABAN, Michel. Escritores e poder político em Angola desde a independência. In: **I Encontro de Professores de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa**. Niterói, RJ: Imprensa Universitária da UFF, 1995.

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

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: Larrosa J. e LARA, N. (orgs.). **Imagens do outro**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>> Acesso: 17/jun/2012.

LARROSA, Jorge. (2004). **A operação ensaio**: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25417>>. Acesso: 23/abr/2013.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Palabras para una educación outra. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Experiencia y alteridad em educación**. Rosario Homo Sapiens Ediciones: 2011, p. 189 – 203.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. A infância, entre a literatura e a filosofia. In: KOHAN, Walter Omar. (org) **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. **Chegar à infância**. Rio de Janeiro, RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades & Escritas nas Literaturas Africanas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

LEITE, Cesar Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1975.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Org. Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LIENHARD, Martin. Situação diglôssica e narrativa moderna em Angola. In: In: SECCO, Carmen Tindó Secco; JORGE, Silvio Renato; Salgado, Maria Tereza (Orgs). **África, escritas literárias**: Angola, Cabo

Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Rio de Janeiro: editora UFRJ; Angola: UEA, 2010.

LIMA, Patricia de Moraes. **A ciranda da rua**: um estudo sobre a organização dos meninos e meninas que vivem nas ruas em Florianópolis. . Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 1997, 129p. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED0160-D.pdf>>. Acesso em: 01/abr/2013.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e experiência. In: SOUSA, Ana Maria B. de (et al.). **Ética e gestão do cuidado**: a infância em contexto de violências. Florianópolis: CED/UFSC/NUVIC, 2006, p. 47-62.

LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância e experiência**: as narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/15340>> Acesso em: 16/out/2013.

MACEDO, Tania. (Org.); CHAVES, Rita (Org.); VECCHIA, Rejane (Org.). **A Kinda e a Misanga**- Encontros brasileiros sobre a literatura angolana. 1. ed. São Paulo; Luanda: Cultura Acadêmica; Nzila, 2007.

MACEDO, Tania. **Angola e Brasil** - estudos comparados. São Paulo: Arte e ciência, 2002.

MACEDO, Tania. **Luanda, cidade e literatura**. 1. ed. São Paulo; Luanda: Editora da UNESP; Nzila, 2008.

MACEDO, Tânia. O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil: algumas questões. In: SECCO, Carmen Tindó Secco; JORGE, Silvio Renato; Salgado, Maria Tereza (orgs). **África, escritas literárias**: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Rio de Janeiro: editora UFRJ; Angola: UEA, 2010.

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

MARIN-DIAZ, Dora Lia. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? Educação e realidade. **Porto Alegre**, v. 35, n. 3, p. 193-

211 set./dez., 2010. Disponível em:
 <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/13085/10279>>
 Acesso em: 28/out/2014.

MASS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura.** São Paulo: UNESP, 2000.

MATA, Inocência; Padilha, Laura (Orgs.) **A mulher em África: Vozes de uma margem sempre presente.** Lisboa: 2007.

MENEZES, Solival. **Mamma Angola: sociedade e economia de um país nascente.** São Paulo: EDUSP, FAPESP, 2000.

MESTRE, David. “Blues”. *In*: MESTRE, David. **Subscrito a giz: 60 poemas escolhidos (1972- 1994).** Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1996.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. *In*: Costa, Marisa Vorraber; Bujes, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MIGUEL, Salim. **Cartas D’África.** Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

MIGUEL, Salim. Raízes de um intercâmbio. *In*: PADILHA, Laura Cavalcante. **I Encontro de Professores de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.** Niterói, RJ: Imprensa Universitária da UFF, 1995.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Trad: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa.** Nº 112. São Paulo: Mar/2001. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100002&script=sci_arttext> Acesso: 26/set/2014.

MURICY, Katia. **Alegorias da Dialética: imagens e pensamentos em Walter Benjamin.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

NAZARIO, Roseli. **A boa creche do ponto de vista das professoras da educação infantil.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2002. 116 f.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela; SILVA, Aracy Lopes da. **Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico.**São Paulo: Global, 2002, p. 64-99.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil:** elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Susan Aparecida de; SANTOS, Izabel Cristina da Rosa Gomes dos. **Literatura portuguesa III:** 9º período. - Florianópolis: UFSC/CCE/LLV, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos:** a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**,v.23, n. 3 (69). Set./dez. 2012, p. 159-178

ONDJAKI. **Momentos de aqui.** Coleção letras angolanas. Luanda: Editorial Nzila, 2002.

_____. **Bom dia camaradas.** Rio de Janeiro: Agir, 2006.

_____. **Os da minha rua.** Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

_____. **AvóDezanove e o segredo do soviético.** São Paulo: Cia das Letras, 2009.

_____. **Materiais para confecção de um espanador de tristezas.** Lisboa: Caminho, 2009a.

_____. Nós ficávamos presos à história. (2009) Disponível em: <http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/lmi_ondj_aki_a.pdf> Acesso: 12/mai/2013.

_____. Esta ave que passa. In: SECCO, Carmen Lucia Tindó; SALGADO, Maria Teresa; JORGE, Silvio Renato (Org.). **Pensando África: literatura, arte, cultura e ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010, p. 241-242.

_____. **E se amanhã o medo**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2010.

_____. **As canetas, as armas e os pioneiros**, 2011. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/mukanda/terceira-metade-as-canetas-as-armas-e-os-pioneiros>>. Acesso em: 19/nov/2013.

_____. **Há Prendisajens com o Xão**. (O segredo húmido da lesma & outras descoisas). Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

_____. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. **Uma escuridão bonita**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.4_1.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf>. Acesso: 09/dez / 2013.

PADILHA, Laura. **Entre voz e letra: O lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. Niterói: EDUFF, 2007.

PEPETELA. **As aventuras de Ngunga**. São Paulo: Ática, 1980.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo**. In: PINTO, Manuel;

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças** - contextos e identidades. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997, p.7-30.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 17, p. 133-151, 2008. Disponível em: www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/47058/50779 Acesso em: 04/dez/2014.

QUINTEIRO, Jucirema. **A Emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil**. GT: Sociologia da Educação/n.14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>.> Acesso em: 08/set de 2014.

QVORTRUP, J. **Formas de acercase a lãs vidas y actividades de los niños em investigación y políticas de infancia em Europa em los años 90**. Mº Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1994.

REKACEWICZ, Philippe. Una geopolítica em permanente evolución. In: **Explorador Le Monde diplomatique: África conflictos y esperanzas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital intelectual, 2013, p. 46.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

ROCHA, Eloísa A. Candal. Criança e educação: caminhos da pesquisa. In SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa editores, 2004, p. 245-256.

_____. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: CED/NUP/UFSC, 1999.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUI, Manuel. **Eu e o outro**: O invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. In: MEDINA, Cremilda de Araújo. **Sonha Mamana África**. São Paulo: Epopéia, 1987, p. 308-310.

_____. **Quem me dera ser onda**: novela. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

_____. Revista atlântica de cultura ibero-americana. Nº 04 Primavera Verão 2006 Instituto de Cultura Ibero-Atlântica. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12803825/revista-atlantica-de-cultura-ibero-americanat>>. Acesso: 14/set de 2014.

_____. A minha palavra. In: SECCO, Carmen Lucia Tindó; SALGADO, Maria Teresa; JORGE, Silvio Renato (Org.). **Pensando África**: literatura, arte, cultura e ensino. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

SANTOS, Luiz Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. **Sujeito, Tempo e Espaço ficcionais**: introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As Crianças**: contextos e identidades. Braga (Portugal): Universidade do Minho - Instituto de Educação, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel, Jacinto. **As crianças**: Contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 09-30

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004, p.09-34

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso: 22/ago/2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007, p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SECCO, Carmen Lucia Tindó. A literatura e a arte em angola na pós-independência. In: Conexão Letras. **As línguas & as literaturas de língua portuguesa e brasileira**. Vol. 8, nº 9. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. (p. 09-21). Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com/conexao/09.pdf>>. Acesso: 13/fev/2015.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. **Ler o livro do mundo**: Walter Benjamin-romantismo e crítica literária. São Paulo: Iluminuras. 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart-; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**. Revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n.05, 2003. p. 37-49. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>>. Acesso: 10/out/2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Experiencia y alteridad em educación.** 1ªed. Rosario Homo Sapiens Ediciones: 2011.

SOROMENHO, Castro. **Terra morta.** Lisboa: Campo das Letras Editores, 2001.

SOUSA, Ana Maria Borges de; MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes. **Módulo 1:** gestão do cuidado e educação biocêntrica. Florianópolis: UFSC-CED-Nuvic, 2010.

SOUZA DA CUNHA, Matheus. **O projeto de independência de Angola:** projetos conflitantes, 2005. Disponível em: <<http://www4.fapa.com.br/monographia/artigos/1edicao/artigo4.pdf>>. Acesso em: 23/mai/2013.

SOUZA JOBIM, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.

SOUZA, Tania Regina de. **A infância do velho Graciliano:** memórias em letras de forma. Florianópolis, SC: Ed.UFSC, 2001.

TAVARES, Ana Paula. **O sangue da buganvília.** Praia: Centro Cultural Português, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TORRES, Francisco Leandro. Vozes e Visões, Cantos (Griots) e Cabelos: Afribrasil. In: LIMA, Tania. (Org). **Griots - culturas africanas:** linguagem, memória, imaginário. Natal: Lucgraf, 2009.

TUTIKIAN, Jane. Lá onde mora a infância (um estudo dos contos de Luandino Vieira e de Ondjaki). In: REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel; SILVEIRA, Regina da Costa (Org.). **Redes e Capulanas:** identidade,

cultura e história nas literaturas lusófonas. Porto Alegre: UniRitter, 2009, p. 107 – 123.

TUTIKIAN, Jane. Morada da Memória: contos angolanos dos anos 1960 aos anos 2000. In: **Revista Cerrados** – Revista do Programa de Pós-graduação em Literatura. nº 30, ano 19. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2010.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VASCONCELOS. Adriano Botelho de. (org) **Todos os sonhos** - Antologia da Poesia Moderna Angolana. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2005

VIEIRA, Luandino. **Velhas estórias: contos**. São Paulo: M. Fontes, 1976.

_____. **Luuanda: estórias**. São Paulo: Ática, 1982.

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

XITU, Uanhenga. **Mestre Tamoda & Kahitu: contos**. São Paulo: Ática, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1: Seleção das dissertações e teses defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGL – UFSC) que apresentaram o enfoque *infância e literatura* (1976 - 2013)

	GRAU M/D	ANO	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TÍTULO	ABORDAGEM ¹⁵⁸
1.	M	1983	Fátima Maria Alves Neto	Prof. Dr. Clóvis Garcia	O teatro infantil de Maceió e sua realidade	Ressalta o teatro infantil representado nos palcos alagoanos.
2.	M	1996	Tânia Regina de Souza	Profª. Drª. Tânia Regina Oliveira Ramos	Infância. Memórias em letras de forma	Compreende Infância (Graciliano Ramos) e a marginalização infantil em ambiente familiar e escolar.

¹⁵⁸Síntese dos resumos apresentados nos respectivos trabalhos.

3.	M	1996	Eliane Santana Dias Debus	Prof. Dr. Lauro Junkes	Entre vozes e leituras: a recepção da literatura infantil e juvenil	Analisa a Literatura Infanto-Juvenil produzida em Santa Catarina, relações com o leitor.
4.	M	1998	Isabel Zoldan da Veiga	Profª. Drª Odília Carreirão Ortiga	A convergência das múltiplas faces de Ziraldo nos meninos ficcionais	Centra na temática dos meninos nas narrativas de Ziraldo: O menino maluquinho, O menino mais bonito do mundo, O menino marrom e O menino quadrado.
5.	M	2001	Clarice Fortkamp Caldin	Profª. Drª. Odília Carreirão Ortiga	A Poética da Voz e da Letra na Literatura Infantil: leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças	Reconstrói processos de narrar/ouvir textos literários para crianças (projetos desenvolvidos em hospitais, bibliotecas e escolas).

6.	M	2003	Renata Farias de Felipe	Prof ^ª . Dr ^ª . Helena Heloísa Tornquist	Infância: o mito sob a ótica da negatividade	Analisa em Infância (Graciliano Ramos) a presença da contemporaneidade e de manifestações que pretendem negá-la.
7.	M	2006	Roselara Zimmer Soares	Prof ^ª . Dr ^ª Salma Ferraz	História da Bíblia para crianças – Nas bordas do tecnológico e do lúdico	Discute histórias da Bíblia para crianças, aspectos literários e teológicos cristãos no universo da literatura infantil.
8.	D	2012	Rosetenair Feijó Scharf	Prof ^ª . Dr ^ª . Alai Garcia Diniz	Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis.	Aborda a poesia e a performance na infância, sob campo de pesquisa em duas creches conveniadas da Rede Pública Municipal de Florianópolis.

9.	M	2012	André Adris de Almeida	Prof. Dr. Stélio Furlan	As raias da memória e da imaginação em Manoel de Barros	Questiona a relação entre memória e imaginação (talvez infantil) que se estabelece em Memórias Inventadas (Manoel de Barros).
10.	D	2006	Ismael dos Santos	Prof ^ª Dr ^a Odilia Carreirão Ortiga	A retórica de transposição da fábula para a cultura brasileira e a sua poética em livros para crianças: intencionalidade e estratégias	Apresenta a produção da fábula, o perfil e a sua presença na cultura ocidental.
11.	M	2013	Jane Vieira da Rocha	Prof ^ª . Simone Pereira Schmidt	As margens da experiência: os miúdos e os mais-velhos na narrativa de Ondjaki	Avalia ‘Bom dia Camaradas’ e ‘AvóDezanove e o segredo do soviético’(Ondjaki) e investiga a representação de crianças e de mais-velhos nas obras.

Fonte: elaboração da autora (2014)

ANEXO 2: Seleção de trabalhos apresentados na ABRALIC com enfoque na infância e literaturas africanas (1986 - 2013)

	ANO	AUTORIA	VÍNCULO	TÍTULO	ABORDAGEM ¹⁵⁹
1.	2000	Célia Regina Delácio Fernandes	UNICAMP / FAPESP	A questão da legitimação do gênero infanto-juvenil no Brasil	Avalia as relações entre campo literário e social. Apresenta as produções infantis, a partir do século XIX e elenca critérios de avaliação das obras infantis.
2.	2002	Rosa Gens	UFRJ	Escritoras, livros infantis e formas de divulgação.	Expõe obras produzidas por mulheres e destinadas às crianças, entre final do século XIX e início do XX. Questiona cultura infantil, aproximações com pedagogia cultural e a figura da criança na literatura.

¹⁵⁹ Síntese dos resumos apresentados nos respectivos trabalhos.

3.	2002	Raquel Beatriz Junqueira Guimarães	Unicentro N. Paiva	O menino e a menina em obras da literatura brasileira	Anuncia obras brasileiras que valorizam o mundo infantil, relaciona as representações sobre a infância (meninos ou meninas) que remontam a tradição literária.
4.	2002	Márcia Cabral da Silva	IEL- UNICAMP	Materialidade da leitura, no romance Infância, de Graciliano Ramos	Examina a materialidade da leitura (ilustração, tipos de suporte, enredo) e ancora-se em <i>Infância</i> (Graciliano Ramos) pelo caráter autobiográfico.
5.	2004	Carolina Vidal Ferreira	UFSC	O nonsense nas cantigas infantis	Relaciona o universo infantil com o mundo <i>nonsense</i> e investiga a produção poética das crianças e o interesse pelo jogo linguístico.
6.	2004	Flávia Brocchetto Ramos	UNISC/UCS	Leituras de infância: hino ao trabalho	Avalia o conceito infância na sociedade, e as implicações da leitura literária realizada pela criança, a partir de entrevistas com sujeitos nascidos entre a década de 20 e 50 na região do Vale do Rio Pardo-RS.

7.	2004	Cláudio Celso Alano da Cruz	UFSC	Memória da infância à brasileira: dos oito aos oitenta.	Investiga a representação do menino-infância na escrita de Casimiro de Abreu e Drummond.
8.	2004	Flávia Brocchetto Ramos Marli Cristina Tasca	UCS-UNISC	A poesia em narrativas infantis contemporâneas	Considera a construção de sentido em: <i>Exercícios de ser criança</i> (Manoel de Barros) e <i>Os bolsos do mundo</i> (Fabiana Tasca Perin). Analisa elementos poéticos na linguagem verbal/visual como sendo fatores constituintes da literatura infantil publicada no final do século XX.
9.	2004	Ludmilla Oliveira dos Santos	UNB	‘Na corda bamba’: As travessias simbólicas da infância em Lygia Bojunga	Investiga na obra a formação da subjetividade na criança por meio de representações e práticas sociais constituídas pelo espaço dentro ou fora do universo ficcional.
10.	2004	Roselara Zimmer Soares	UFSC	Personagens bíblicos adaptados para o público infantil	Centra-se na literatura infantil, por meio de reflexão teológica presente em Bíblias e coleções adaptadas aos pequenos leitores.

11.	2004	Diógenes Buenos Aires de Carvalho	UEMA/PUC RS	A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio histórico	Pesquisa de campo em duas escolas do Ensino Fundamental de Teresina, que atendem diferentes classes sociais, com crianças da 4ª série entre 10 e 11 anos.
12.	2004	Andrea Muraro	PUC-SP	Memória e infância na obra de Manoel de Barros e Ondjaki	Analisa nesses textos poéticos a voz da infância, da memória e o quanto é um meta-discurso, criador de estranhamentos e níveis de leitura e recepção.
13.	2006	Anderson Luís da Mata	UNB	No jardim da casa abandonada: sobre a infância e seu papel na literatura brasileira contemporânea	Ancora-se na importância da infância para o imaginário romântico, avaliando “Éramos todos bandoleiros” de Nelson Oliveira.
14.	2006	Mara Conceição Vieira de Oliveira	UFF	Poesia, infância e conhecimento.	Considera em Manoel de Barros, Murilo Mendes e Francis Ponge a construção poética, o aspecto da infância e os significados das palavras na tentativa de nomeação convencional, marcada pelo uso cotidiano da linguagem.

15.	2006	Ivone de Assis	UNESP	A literatura infantil sob as ópticas da ilustração e da adaptação	Relaciona escola e literatura para crianças, com foco na literatura infanto-juvenil clássica ocidental adaptada por Tatiana Belinky, Monteiro Lobato, Valêncio Xavier e Carlos Heitor Cony.
16.	2006	Eliane Ganem	UFF	A poética e a produção do infantil	Mapeia o que é infantil e sua relação com a produção destinada para esse público, no sentido de qualificar esses leitores.
17.	2006	Neusa Ceciliato	UEL	Mário de Andrade para crianças: o poder da ficção	Avalia “Mário de Andrade para crianças” e revela uma narrativa de cumplicidade com o leitor, cujo personagem apresenta importância na narrativa fazendo com que a história gire em torno da sua percepção do mundo.

18.	2007	Celia Maria Escanfella	SENAC-SP	Relações raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens	Pesquisa comparativa de 30 livros infantis (entre 1976 e 2000) esclarece como o setor editorial tem representado a questão étnica/racial e a representação racial na produção literária infantil.
19.	2008	Vera Maquêa	UNEMAT	A cidade e a infância: os da minha rua - Apontamentos sobre Luandino Vieira e Ondjaki	O trabalho avalia as narrativas <i>A cidade e a infância</i> e <i>Os da minha rua</i> , que se apresentam sob diferentes motivações e guardam um diálogo entre si pela abordagem do espaço da cidade na infância revista pela memória.
20.	2008	Élcio Luís Roefero	FATEA	Fuga para o outro: Infância na contística de Clarice Lispector	Considera, em <i>Felicidade Clandestina</i> , a temática da infância como aspecto para o fazer literário, pauta-se em uma vivência infantil configurada em espaço de risco e fragilidade, lugar de dor e exposição.

21.	2008	Luciana Pires	IPUSP	Concepções da infância em Clarice Lispector	Observa movimentos da criança na construção de sua identidade, a partir da relação com a família, encontrados em <i>Menino a Bico de Pena</i> e <i>Miopia Progressiva</i> de Clarice Lispector.
22.	2008	Mara Conceição Vieira de Oliveira	CSJ –UFJF	Manoel de Barros: infância, imagem e conhecimento.	Analisa em <i>Exercícios de ser Criança</i> o interesse do leitor e a construção intersubjetiva dos perfis identitários. Pesquisa de campo realizada com adolescentes do 6ºano de uma escola particular de ensino em Juiz de Fora/MG.
23.	2008	Flávia Cristina Bandeca Biazetto	FFLCH	Estórias de narrador	Análise comparativa dos contos <i>Marcelina</i> , (Luandino Vieira) e <i>Mariazinha Tiro</i> (João Antônio). As obras centram nas narrativas histórias de personagens que ficam às margens da sociedade, dando-lhes voz como forma de visibilidade.

24.	2008	Andrea Cristina Muraro	USP	Olhando através de Luanda	Focaliza a obra <i>Bom dia Camaradas</i> e o documentário <i>Oxalá cresçam pitangas</i> , cujo cenário é Luanda, capital de Angola. A pesquisa questiona: que vozes se erguem e que vozes silenciam nos últimos vinte anos, em Luanda?
25.	2008	Alzira Fabiana de Christo	UNIOESTE	Retalhos do Brasil: chove sobre minha infância e o contexto social paranaense	Expõe reminiscências da infância do escritor Miguel Sanches Neto, base do texto <i>Chove sobre minha infância</i> . Verifica como tempo e espaço relacionam-se em uma obra de arte.
26.	2008	Daniela Bunn	UFSC	O atrativo e o nutritivo: a imagem do alimento na literatura para crianças	Pesquisa a imagem do alimento na literatura para crianças e na crítica literária.

27.	2008	Rosilda Alves Bezerra	UEPB	<p>Narrativa de memória e identidade africana: os olhares da infância em "A cidade e a infância" de Luandino Vieira e "Bom dia camaradas" de Ondjaki</p>	<p>A pesquisa contextualiza questões políticas e sociais de Luanda através das narrativas <i>A cidade e a infância</i> (Luandino Vieira) e <i>Bom dia camaradas</i> (Ondjaki). O trabalho destaca a forma como os escritores constroem a identidade africana em visões que oscilam entre a realidade e a ficção, a cidade e as questões sociopolíticas, a tradição e a modernidade.</p>
28.	2011	Socorro Edite Oliveira Acioli Martins	UFF	<p>As crianças de Macondo: representação da infância latino-americana em sete personagens do romance <i>Cien años de soledad</i>, de Gabriel García Márquez.</p>	<p>Considera a obra como exemplo de prática discursiva onde o artista assume a voz do "outro" (a criança latino-americana) e busca na infância em Macondo um Entre-lugar dentro do Entre-lugar. Analisa a representação da infância latino-americana em <i>Cien Años de Soledad</i>.</p>

29.	2011	Cláudia Maria de Vasconcellos	USP	A figura da criança na obra de Samuel Beckett	Entende o papel da criança nos textos beckettiano, <i>Fim de Partida</i> e <i>Todos os que caem</i> . Investiga as aparições infantis com dupla visada: sua função intratextual e crítica.
30.	2011	Rosana Kohl Bines	PUC-Rio	Pela voz de um menino?	Considera <i>História do Pranto</i> (Alan Pauls) onde um menino relata o que não viveu, aproximando-se da história da ditadura argentina dos anos 70. O trabalho explora o deslocamento da verdade, quando o testemunho se dá escorado pela ficção de uma terceira pessoa.
	2012	Não foi encontrado nenhum texto representativo para esta seleção.			
31.	2013	Maria Anória de Jesus Oliveira	UNE	Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil contemporânea: outras veredas, novas tessituras?	Traceja os caminhos da literatura infanto-juvenil africana, as ilustrações e os seres ficcionais (narradores e personagens). Analisa as narrativas africanas <i>Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias</i> e <i>Orixás</i> (Chaib e Rodrigues) e <i>Omo-Oba: histórias de princesas</i> (Kiusam de Oliveira).

32.	2013	João Batista Teixeira Rosilda Alves Bezerra	UEPB	A infância e o fantástico nos contos: A menina, as aves e o sangue, de Mia Couto e A menina de lá, de João Guimarães Rosa: um estudo comparativo	Analisa <i>A menina, as aves e o sangue</i> de Mia Couto e <i>A menina de lá</i> , de João Guimarães Rosa. Focaliza as situações, os aspectos de infância e o fantástico nas personagens em seus territórios culturais.
33.	2013	Ana Cláudia da Silva	UNB	Escondidos no galinheiro: representações da infância nas literaturas africanas de língua portuguesa	O trabalho localiza a ocorrência na narrativa <i>Terra Sonâmbula</i> , dos galinheiros como espaço de refúgio e de brincadeiras de crianças.

34.	2013	Eunice Prudenciano de Souza	UNESP	Em Luiz Vilela, a volta ao passado e à infância como reinvenção dos sonhos perdidos	Analisa o conto <i>Lembrança</i> para explicitar o modo como o idoso está às margens da sociedade; e o conto <i>O violino</i> , cuja figura da criança possibilita resgate de valores positivos.
-----	------	-----------------------------	-------	--	--

Fonte: elaboração da autora (2014).

ANEXO 3: Seleção de trabalhos apresentados na ABRALIC com entrada na literatura africana de língua portuguesa e o conceito de infância (2004 - 2013)

	ANO	AUTORIA	VÍNCULO	TÍTULO	ABORDAGEM ¹⁶⁰
	2004	Andrea Muraro	PUC-SP	Memória e infância na obra de Manoel de Barros e Ondjaki	Analisa nesses textos poéticos a voz da infância, da memória e o quanto é um metadiscorso, criador de estranhamentos e níveis de leitura e recepção.
	2008	Vera Maquêa	UNEMAT	A cidade e a infância: os da minha rua - Apontamentos sobre Luandino Vieira e Ondjaki	O trabalho avalia as narrativas <i>A cidade e a infância</i> e <i>Os da minha rua</i> que se apresentam sob diferentes motivações e guardam um diálogo entre si pela abordagem do espaço da cidade na infância revista pela memória.
	2008	Andrea Cristina Muraro	USP	Olhando através de Luanda	Focaliza a obra <i>Bom dia Camaradas</i> e o documentário <i>Oxalá cresçam pitangas</i> , cujo cenário é Luanda, capital de Angola. A pesquisa questiona: que vozes se erguem e que vozes se silenciam nos últimos vinte anos, em Luanda?

¹⁶⁰ Síntese dos resumos apresentados nos respectivos trabalhos.

	2008	Rosilda Alves Bezerra	UEPB	Narrativa de memória e identidade africana: os olhares da infância em "A cidade e a infância" de Luandino Vieira e "Bom dia camaradas" de Ondjaki	A pesquisa contextualiza questões políticas e sociais de Luanda através das narrativas <i>A cidade e a infância</i> (Luandino Vieira) e <i>Bom dia camaradas</i> (Ondjaki). O trabalho destaca a forma como os escritores constroem a identidade africana em visões que oscilam entre a realidade e a ficção, a cidade e as questões sociopolíticas, a tradição e a modernidade.
	2013	Maria Anória de Jesus Oliveira	UNE	Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil Contemporânea: outras veredas, novas tessituras?	Traceja os caminhos da literatura infanto-juvenil africana, as ilustrações e os seres ficcionais (narradores e personagens). Analisa as narrativas africanas <i>Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias</i> e <i>Orixás</i> (Chaib e Rodrigues) e <i>Omo-Oba: histórias de princesas</i> (Kiusam de Oliveira)
	2013	Ana Cláudia da Silva	UNB	Escondidos no galinheiro: representações da infância nas literaturas africanas de	O trabalho localiza a ocorrência na narrativa <i>Terra Sonâmbula</i> , dos galinheiros como espaço de refúgio e de brincadeiras de crianças.

				língua portuguesa	
--	--	--	--	------------------------------	--

Fonte: elaboração da autora (2014).

ANEXO 4: Pesquisas defendidas pelo programa de pós-graduação em Educação/UFSC e pelo núcleo de Pesquisa NUPEIN/UFSC (entre 2000/2013)

G R A U M / D	ANO	AUTORIA	TÍTULO	Acesso eletrônico
M	2001	OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de.	Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche.	http://tede.ufsc.br/teses/PEED0294-D.pdf
M	2003	PINTO, Maria Raquel Barreto.	A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança.	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0386.pdf --
M	2004	TEIXEIRA, Mara Rosane Coelho.	Em roda dos meninos: um estudo da visão de mundo construída pelas crianças da floresta, na cotidianidade da doutrina do Santo Daime, na Vila Céu do Mapiá/AM-2003.	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0455.pdf -- -

M	2006	WOLFF, Carlos Castilho.	Como é ser menino e menina na escola: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar.	http://tede.ufsc.br/teses/PEED0591.pdf --
M	2007	PAULA, Elaine de.	Deu, já brincamos demais! As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?	http://tede.ufsc.br/teses/PEED0595.pdf
M	2007	FLORES, Celia Lucia Baptista.	O que as crianças falam sobre o museu...	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0727-D.pdf
M	2008	KREUCH, Rosane Maria.	A participação das crianças nos websites das escolas municipais de Florianópolis.	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0686-D.pdf
M	2008	DAY, Giseli.	A produção de desenhos na proposta pedagógica para educação infantil: que lugar ocupam as crianças?	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0771-D.pdf
M	2008	SCHMITT, Rosinete Valdeci.	Mas eu não falo a língua deles! : as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil.	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0690-D.pdf
M	2009	VILL, Sônia.	Ensaioando o olhar: o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças.	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0758-D.pdf

M	2010	CORRÊA, Eloiza Schumacher.	Aprende-se com videogames? Com a palavra, os jogadores.	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0817-D.pdf
M	2010	SILVA, Márcia Agostinho da.	Vai sentar, parece que tem um bicho forgulha no corpo! : o lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental.	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0853-D.pdf
M	2010	ZANCO, Janice.	Dona Generosa e as crianças disparam... outros modos de ver a Lagoa do Peri	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0815-D.pdf
M	2011	MELO, Sara.	O Ambiente cantado e contado pelos brincantes de coco de roda e ciranda da Paraíba.	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0918-D.pdf
M	2011	CASTRO, Joselma Salazar de.	A Constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil.	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0884-D.pdf
M	2011	CASTODI, Geane de Aquino.	Tchau, creche! adeus, creche! vamos pra escola : os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental.	http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0865-D.pdf

M	2013	BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda.	O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade.	http://tede.ufsc.br/teses/PEED0985-D.pdf
M	2013	NEUBERT, Caroline Guião Coelho.	Os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares.	http://tede.ufsc.br/teses/PEED1018-D.pdf

Fonte: elaboração da autora (2014)