



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA

ALINE VAN DER SCHMIDT

ENTRE LEÕES, COELHOS, TRANÇAS E GUERRAS:
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS NA LITERATURA INFANTIL
ANGOLANA DE ONDJAKI

Salvador
2013

ALINE VAN DER SCHMIDT

**ENTRE LEÕES, COELHOS, TRANÇAS E GUERRAS:
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS NA LITERATURA INFANTIL
ANGOLANA DE ONDJAKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade do Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras. Pesquisa financiada parcialmente pela CAPES.
Área de concentração: Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Maia Ribeiro.

Salvador
2013

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Schmidt, Aline Van Der.

Entre leões, coelhos, tranças e guerras: dilemas contemporâneos na literatura infantil angolana de Ondjaki / Aline Van Der Schmidt. - 2013.

181 f. : il.

Inclui anexo.

Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Maia Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

1. Ondjaki, 1977-. 2. Literatura infantojuvenil - Angola. 3. Relações culturais.
4. Comunicação intercultural - Angola. 5. Comunicação intercultural - Brasil. I. Ribeiro, Maria de Fátima Maia. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 808.899282

CDU - 82-93

ALINE VAN DER SCHMIDT

ENTRE LEÕES, COELHOS, TRANÇAS E GUERRAS:
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS NA LITERATURA INFANTIL ANGOLANA DE
ONDJAKI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura.

Data de aprovação: Salvador, 12 de julho de 2013.

Componentes da Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Maia Ribeiro
(Orientadora Letras/UFBA)

Prof. Dr. José Henrique de Freitas Santos
Docente Interno ao PGLetras

Prof.^a Dr.^a Licia Maria Freire Beltrão
Docente Externo ao PGLetras

A minha mãe, Beatriz,
e a meu amor, Bruno,
por sempre acreditarem....

AGRADECIMENTOS

Para escrever uma história como esta, eu tive que espremer um sonho. Ora, espremer um sonho, como se sabe, não é uma coisa muito fácil de se fazer, por isso muitas vezes pedimos ajuda aos nossos amigos. Por vezes, os nossos amigos não sabem que nos estão a ajudar, mas a verdade é esta: uma frase dita tem muita força, um abraço tem muito encanto, um olhar tem (pelo menos) mil gotas de sonho... (Ondjaki, 2010c)

Fazendo minhas as palavras de Ondjaki na abertura do livro **Ynari**, objeto deste estudo, pelas gotas de sonho partilhadas, agradeço a:

Deus pela força;

A Casa do Caminho e a Sandra Cavalcanti pela sustentação;

A minha família pelo amparo;

A Maria de Fátima Ribeiro pela trajetória;

Aos meus amigos por entenderem minhas ausências.

Escrevo porque tenho sonhos dentro de mim, porque me é urgente contar coisas, como se um livro fosse uma partilha. E também escrevo porque tenho estórias para contar. (Ondjaki, 2006b)

RESUMO

Esta dissertação analisa os dilemas da literatura infantil angolana na obra de Ondjaki, tomando, para análise, dois livros publicados no Brasil, **O leão e o coelho saltitão** (2008c) e **Ynari, a menina das cinco tranças** (2010c). A investigação busca abordar a complexidade da literatura infantil angolana em vários aspectos. Primeiramente volta-se para questões mais gerais acerca das problemáticas em torno do termo “literatura infantil”, como ser ou não pedagógico, ter ou não estética, a linha que separa o que é para adultos e o que é para crianças, aspectos esses que se tornam mais profundos em se tratando da literatura infantil angolana, pois entram outras questões como o contexto da guerra e a pluralidade linguística. Discute-se a abordagem da guerra em livros infantis angolanos, em especial na obra de Ondjaki, a par das controvérsias no sentido de como pensar a língua portuguesa na literatura angolana frente às nuances e contextos históricos que o problema engloba, trazendo questões como glossários, tradução, memória e oralidade. Abordam-se os diálogos da obra de Ondjaki com a cultura brasileira e a importância de iniciativas de publicação de autores africanos no Brasil assim como o “estudo da história da África e dos africanos” nas escolas brasileiras tendo em vista os diálogos históricos e culturais incontornáveis e a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/08, após 10 anos da oficial obrigatoriedade da primeira.

Palavras-chave: Literatura infantil angolana. Ondjaki. Diálogos Angola-Brasil.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the dilemmas of children's literature in the work of Angolan Ondjaki, building analysis of two books published in Brazil, **The lion and the jumping rabbit** (2008) and **Ynari, the girl of five braids** (2010). The research seeks to approach the complexity of angolan children's literature in its various aspects. First turns to more general questions about the issues around the term "children's literature" such as pedagogic or not, whether or not aesthetic, the line between what is for adults and what is for children, those aspects that become deeper in the case of angolan children's literature because other issues come as the context of war and multilingualism. It discusses the approach of war in angolan children's books, especially the work of Ondjaki alongside the controversies in the sense of how to think literature angolan in portuguese language forward to the nuances and historical contexts that the problem involves bringing issues such as glossaries , translation, memory and orality. It addresses the work of the dialogues Ondjaki with Brazilian culture and the importance of publishing initiatives of African authors in Brazil as the "study of the history of Africa and Africans" in Brazilian schools in view of the historical and cultural dialogues compelling and implementation of laws 10.639/2003 and 11.645/2008, 10 years after the requirement official of the first one..

Keywords: Angolan children's literature. Ondjaki. Dialogues Angola-Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1: Capas da saga **Harry Potter**, Rowling (2000) anexo
- Figura 2: Capas de **A montanha da água lilás**, Pepetela (2000) anexo
- Figura 3: **Ynari, a menina das cinco tranças**, Ondjaki (2010c) p.70
- Figura 4: **O leão e o coelho saltitão**, Ondjaki (2008c) p.70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FAA – Forças Armadas Angolanas

FNLA – Frente Nacional para a Libertação de Angola

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

TPI – Tribunal Penal Internacional

UEA – União dos Escritores Angolanos

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITA – União Nacional pela Independência Total de Angola

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	p.12
2 DILEMAS DO CONCEITO “LITERATURA INFANTIL” E SUA POTENCIALIZAÇÃO EM ANGOLA	p.18
2.1 A história da infância e da criança: um breve panorama	p.18
2.2 Literatura infantil: um gênero polêmico	p.25
2.3 A Literatura infantil em Angola: com a palavra o escritor	p.41
3 ONDJAKI, O LEÃO, O COELHO E YNARI: PALAVRA, GUERRA, ESCRITA E DESTINAÇÃO	p.61
3.1 Ondjaki: trajetória, escrita e destinação	p.61
3.2 Os ecos da guerra na obra de Ondjaki: imagens da infância	p.72
3.3 Línguas e Glossários: trânsitos linguísticos e culturais	p.81
4 ENTRE ORALIDADE E ORATURA; MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: A LITERATURA ANGOLANA NO BRASIL	p.99
4.1 O poder da palavra oral	p.99
4.2 Entre lembrar e esquecer: a tradição revisitada	p.109
4.3 Relação com o Brasil: diálogos e trânsitos	p.114
4.4 Na travessia do Atlântico: África-Brasil; caminhos e conexões	p.129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.143
REFERÊNCIAS	p.147
APÊNDICE	p.172
APÊNDICE A - Breve tabela de livros infantis africanos	p.172
ANEXO	p.180
Figura 1 - Capas da saga Harry Potter , Rowling (2000)	p.180
Figura 2 - Capas de A montanha da água lilás , Pepetela (2000).....	p.181

1 INTRODUÇÃO

O interesse em trabalhar com literatura infantil angolana surgiu articulado à experiência em iniciação científica na graduação, desde 2006, no campo dos estudos africanos com a Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Maia Ribeiro e posterior Trabalho de Conclusão de Curso para o grau de bacharel em Letras Vernáculas/UFBA (2009), juntamente com a experiência durante a realização da disciplina Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa (EDCA62) – componente curricular obrigatório para o curso de licenciatura em Letras Vernáculas desta instituição –, em 2008.1. Nessa disciplina, organizei uma coletânea de textos, para o uso em sala de aula, com a temática “Trabalhando as diferenças”, de acordo com a proposta da mesma. Com a perspectiva de discutir a temática central da “diversidade”, conforme a orientação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 – que preveem o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas – selecionei textos, que abarcassem a temática e, ao mesmo tempo, fossem escritos pelos representantes desses grupos sociais. No estágio de seleção e recolha dos textos, deparei-me com a dificuldade de aquisição e até mesmo com meu próprio desconhecimento em relação às produções literárias infantis e juvenis, em especial, as advindas dos países africanos de língua oficial portuguesa. A conjunção dos investimentos anteriores com o incômodo gerado por esse desconhecimento motivou este trabalho de mestrado, cujo *corpus* são dois livros do escritor angolano Ondjaki, a saber: **O leão e o coelho saltitão** (2008c) e **Ynari, a menina das cinco traças** (2010c), ambos publicados no Brasil. A escolha do autor e das obras se deve a sua importância nos cenários literários e políticos angolanos e brasileiros e às abordagens transculturais e transnacionais da temática aqui proposta. A pesquisa utiliza-se de procedimentos teórico-metodológicos da Literatura Comparada, com aporte nos Estudos Culturais.

Buscou-se um texto bastante didático tentando abordar a complexidade da literatura infantil angolana em vários aspectos, trazendo os dilemas que envolvem a temática, como as problemáticas do conceito “literatura infantil” e a questão da guerra em Angola, assim como o plurilinguismo, a relação com a língua portuguesa e a oralidade, que se entrelaçam com as relações e diálogos com o Brasil na obra de Ondjaki. Foi, portanto, uma escolha deliberada o tratamento multifacetado ao

invés da delimitação costumeira dos trabalhos mais tradicionais. Teve-se a preocupação em identificar o sujeito pela nacionalidade no intuito de enfatizá-la pela voz crítica e discursos, que além de geográficos se tornam políticos. Na primeira seção volta-se para questões mais gerais acerca das problemáticas em torno do termo “literatura infantil”. A noção de infância começa a se corporificar a partir dos séculos XVII e XVIII, e em sua abrangência acabou sendo sempre vinculada a família e a escola. (ZILBERMAN, 1990). A criança, a princípio, era considerada um “adulto em miniatura” e consumia as mesmas histórias de sua comunidade, sem uma distinção etária. Posteriormente passa-se a escrever, na primeira metade do século XVIII, especificamente para esse público e a literatura ganha o rótulo de infantil, no entanto, a princípio, ela não se desprende da primeira visão de “adulto em miniatura” e passa a reproduzir as ideologias burguesas dessa sociedade e os valores que essa criança precisava aprender para o bom funcionamento social. Essa literatura infantil desde o seu surgimento está tão vinculada ao caráter pedagógico que se passou a questionar seu valor estético a ponto de ser considerada, erroneamente, por muitos, como uma “literatura menor”, a “menoridade” do público sendo confundida com uma possível “menoridade” estética e literária. Além dessas problemáticas – entre ser ou não pedagógica, ter ou não estética –, a linha que separa o que é para adultos e o que é para crianças, se tal linha existe, é muito tênue o que torna o campo extremamente melindroso.

Segundo a escritora angolana Maria Celestina Fernandes “a literatura [tem] uma função social, vinculada à função estético-educativa, ao tratar-se de literatura infantil, particularmente, ela deve ser concebida, visando não só o deleite e a recreação, mas igualmente a formação” (FERNANDES, 2008). Essa premissa, apesar de generalizante, torna-se muito mais acentuada nas literaturas infantis dos países recém-independentes do continente africano, e ainda muito marcados pelo pós-colonialismo. As colônias portuguesas foram às últimas a conquistar a sua independência, Angola tornou-se independente em 1975 e após breve período de paz entrou em longo período de guerras civis que durou até 2002 – consequências do processo de colonização e falta de apoio e investimentos no processo de descolonização. Nesse contexto, surgiram as primeiras literaturas infantis e juvenis angolanas escritas na pós-independência. Esses 30 anos de guerra não só fizeram parte do dia a dia da criança, como muitas participaram ativamente das guerras: cerca de 11 mil crianças, entre 8 e 14 anos, participaram da guerra como “soldados-

criança”. Devido ao fato de o lugar da criança na cultura do continente africano direta ou indiretamente se relacionar com o contexto de guerra, ele será marcante na literatura, em especial, a destinada ao público infantil e juvenil.

A categoria “literatura infantil”, em geral, é uma questão problemática, uma vez que se trata de uma literatura produzida, comercializada e comprada pelo adulto, mas o destino é a criança (CADEMARTORI, 1987, p.21), no entanto, no caso angolano, essas questões – o caráter pedagógico, a linha etária e a categorização literária – anteriormente mencionadas, tornam-se mais profundas, pois, além do contexto da guerra, há outros aspectos problemáticos, como a questão da língua. Angola é um país plurilíngue, tendo dezenas de línguas angolanas, das quais a língua oficial é a língua portuguesa, apesar de esta ser a oficial, não possui uma abrangência nacional de falantes e uma pequena parcela da população domina o código escrito, logo, os livros – em sua maioria escritos em língua portuguesa – acabam circulando em um pequeno grupo, mais restrito do que em países onde o problema se refere ao letramento – aquisição e domínio dos registros escritos –, uma vez que engloba questões relativas a aquisição e domínio da própria língua. Essas questões sofrem desdobramentos ao longo do trabalho.

Na segunda seção, apresenta-se a versatilidade dos trabalhos de Ondjaki, discutindo brevemente sobre os aspectos editoriais tais como projeto gráfico, imagens, letras, seleção, divulgação e circulação, aspectos esses definidos pelas editoras e que interferem diretamente no tipo de recepção que o público terá do livro.

Nascido dois anos após a independência de Angola, com o país em guerra civil, Ondjaki fará parte da primeira geração de escritores que nasceu em uma Angola independente, apesar de ter crescido e escrito em grande parte em um contexto de guerra, o escritor não irá tratar diretamente de tal contexto, mas essa temática permeia mais ou menos sutilmente algumas de suas narrativas, aparecendo de forma naturalizada, como parte do cenário. Em **O leão e o coelho saltitão**, a guerra não está expressamente mencionada, o que está presente são os elementos que se relacionam com ela, que são a violência, a morte e a opressão através da chacina que o leão e o coelho fazem com os outros animais da floresta. No caso de **Ynari, a menina das cinco tranças**, a guerra está presente, mas não é retratada pela violência armada e sanguinária, mas pela diplomacia, pela busca da palavra “paz” e destruição da palavra “guerra”. Outro aspecto que as narrativas trazem é a língua que em Angola é uma questão delicada e que causa muitas

controvérsias no sentido de como pensar a língua portuguesa frente a todas as nuances e contextos históricos que o problema engloba? Como uma língua do colonizador? Uma língua de opressão? Uma língua nacional? Mais uma língua angolana? Uma língua de fora ou uma língua já apropriada e transformada? E como pensar as demais línguas angolanas em relação à língua portuguesa? Esses questionamentos acabam sendo recorrentes em países pós-coloniais, embora os colonialismos sejam diferentes (HALL, 2009). Essas indagações trazem discussões sobre pós-colonial (HAMILTON, 1999), “autenticidade”, “africanidade”. (COUTO, 2005) e o “entre-lugar” (SANTIAGO, 1978).

Ondjaki pertence ao grupo de escritores que mesclam e interferem mutuamente no português e nas demais línguas angolanas. Em seus textos podemos observar os mais diversos tipos de imbricações, como a inserção de termos fora do português com tradução, em nota de rodapé ou em glossários, a apropriação de termos estrangeiros, a junção de palavras em neologismos oraturizados, mudanças na sintaxe, aproximando do português falado em Angola, ou ainda a completa ausência de tradução. Falar sobre questões em torno dos glossários é entrar em uma seara delicada, a do termo “tradução”, pois entrariam em jogo problemáticas recorrentes ao termo, como a questão da fidelidade e infidelidade da tradução, supostas relações entre original e cópia, se se trata de uma reconstrução, uma desconstrução ou uma mera reprodução, um caminho de mão única ou de mútuas influências e interferências? A tradução é marcada por um sujeito, por um período, pelo tempo, por ideologias, por uma relação de poder e por vezes pode reproduzir ou criar estereótipos, “os tradutores pós-coloniais tentam recuperar a tradução e usá-la como uma estratégia de resistência, que perturba e desloca a construção de imagens de culturas não ocidentais, em vez de reinterpretá-las usando conceitos e línguas tradicionais, normalizados”. (GENTZLER, 2009). Essas traduções, em “contexto colonial”, se valeriam de seu caráter supostamente “neutro” para reproduzir e reforçar estereótipos, apagando as diferenças e hierarquizando culturas. A tradução pós-colonial traria uma reescrita dessa história, através da retradução. No caso de Ondjaki, podemos pensar em uma “não tradução”, já que se nega a ser traduzido para uma outra língua portuguesa, uma vez que quer ressaltar uma voz, que foi silenciada e oprimida no jogo de poder colonial, para que essas questões não passem imperceptíveis e por ventura se repitam. Ao mesmo tempo, essa voz em si já traz um ou vários processos de

tradução, ao reunir ou mesclar várias línguas, várias culturas, onde não há mais a língua portuguesa do colonizador, língua-padrão, ou línguas angolanas nacionais, mas outra língua, um terceiro fator, angolano, que não necessariamente implica na harmonia e se constitui em ressonâncias e trocas.

Na última seção discute-se a palavra e a oralidade nas obras de Ondjaki. A palavra falada é um grande agente ativo da magia africana, não apenas com o poder criador, mas com a dupla função de conservar e destruir (Hampaté Bâ, 1977). Ambos os livros de Ondjaki, **O leão e o coelho saltitão** e **Ynari, a menina das cinco tranças**, trarão aspectos da oralidade. O primeiro por ser uma releitura de um conto da oratura Luvale e o segundo por trazer a “dupla função” da palavra, de que fala Hampaté Bâ, através das personagens o “velho muito velho”, cuja função é a de criar palavras e a “velha muito velha” que destrói as palavras. Nas culturas africanas a representação do velho é muito valorizada, pois ele é o depositário e propagador da tradição, através da oralidade. O ancião terá o duplo papel de preservar o passado ao mesmo tempo em que cria pontes com o novo. (PADILHA, 2007). Essas tradições, embora, muitas vezes, “inventadas” (HOBBSAWM, 1984), vão auxiliar a construção da ideia de nação, construída também através de uma “memória da coletividade a que pertencemos” (POLLAK, 1989). A memória em si mesma traz um paradoxo, ela é a lembrança ao mesmo tempo em que é o esquecimento. Nesse jogo entre lembrar e esquecer é preciso lembrar a África, ou nas palavras de Laura Padilha, referindo-se ao Brasil, “É preciso não aceitar o não-lugar da África em um país como o nosso” (PADILHA, 2007).

Ondjaki possui uma relação bem estreita com a cultura brasileira, além de ser bastante publicado no Brasil. O escritor angolano traça diálogos com diversas culturas – em especial a brasileira, a moçambicana, a portuguesa, bem como outras europeias e latino-americanas, para além da angolana –, aliados a articulações com diversas artes, institui uma gama de intertextos, que se tornam uma marca inequívoca de sua obra. Nos seus textos, a literatura entrelaça-se, sobretudo, à música, inter-relação ampliada à pintura, ao desenho e à ilustração nos livros infantis, nas trilhas da polifonia e do dialogismo propiciados pela intertextualidade (KRISTEVA, 1960). Ondjaki em sua obra traz os mais diversos tipos de intertextualidade, seja de maneira explícita, com citações, epígrafes, dedicatórias; seja de maneira implícita como quando parodia ou parafraseia outros textos. Em **O leão e o coelho saltitão**, a relação do escritor com o Brasil torna-se mais intensa.

Esse livro faz parte da coleção “Mama África” da Língua Geral, cuja proposta é juntar a tradição e a modernidade através do recriar de contos tradicionais, no caso de Ondjaki, ele articula a história, baseada na oratura Luvale, com aspectos da cultura brasileira. O escritor lança mão da intertextualidade entrelaçando a história e as músicas de Vinícius de Moraes, a saber, “A casa” e “Garota de Ipanema”, reelaborando-as através da paródia (HUTCHEON, 1985). Já em **Ynari, a menina das cinco tranças**, ele não traz referência brasileira no texto, mas foi ilustrado, na edição da Companhia das Letrinhas, pela brasileira Joana Lira.

O passado histórico do Brasil liga-o íntima e profundamente com o continente africano, em especial com os países africanos de língua portuguesa, no entanto, “os estudos sobre a África e sua produção literária foram sempre colocados à margem e encobertos por um denso manto de silêncio” (PADILHA, 2007). Em um passo importante para preenchimento desse “vazio”, é criada a Lei 10.639/2003 que marca a obrigatoriedade de três questões marginalizadas a muito tempo no ensino brasileiro, o “estudo da história da África e dos africanos”, a “cultura afro-brasileira” e a “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”, posteriormente ela é ampliada pela Lei 11.645/2008, que, além dessas questões, inclui o estudo da história e cultura indígena. Tais Leis fizeram-se necessárias em uma tentativa de romper com as imagens estereotipadas e estigmatizadas do africano, do negro e do indígena. A educação brasileira, centrada na Europa, conta uma “única história” desses povos, e “a ‘única história cria estereótipos’. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.” (ADICHIE, 2009), por isso é tão importante as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e as iniciativas de publicação de autores africanos no Brasil, como os livros de Ondjaki aqui trabalhados, pois propõem conhecer outras histórias sobre África.

2 DILEMAS DO CONCEITO “LITERATURA INFANTIL” E SUA POTENCIALIZAÇÃO EM ANGOLA

O mundo das crianças não é tão risonho quanto se pensa. Há medos confusos, difusos, as experiências das perdas, bichos, coisas, pessoas que vão e não voltam...

(Rubem Alves, 2003)

2.1 A história da infância e da criança: um breve panorama

A noção de infância começa a se corporificar a partir dos séculos XVII e XVIII e, em sua abrangência, acabou sendo, com o surgimento da burguesia, vinculada à família e à escola (ZILBERMAN, 1990, p.7). A criança, a princípio, era considerada um “adulto em miniatura” e consumia as mesmas histórias de sua comunidade, sem uma distinção etária. Posteriormente, na primeira metade do século XVIII, passa-se a escrever especificamente para tal público e a literatura ganha o rótulo de infantil; no entanto, a princípio, ela não se desprende da concepção de “adulto em miniatura” e reproduz as ideologias burguesas da sociedade e os valores que a criança precisava aprender para o bom funcionamento social.

A literatura infantil desde o seu surgimento está tão vinculada ao caráter pedagógico, que se chegou a questionar seu valor estético, a ponto de ser considerada, erroneamente, por muitos, como uma “literatura menor”. Vale ressaltar que tal termo não é usado aqui no mesmo sentido de inversão que em Deleuze e Guatteri, em **Kafka: por uma literatura menor** (1977), que definem “literatura menor” como uma língua de minoria diante de uma língua maior, ressaltando três aspectos: a desterritorialização da língua; a natureza imediatamente política de seu enunciado e pelo fato de tudo adquirir um valor coletivo (p.25-42). O termo “literatura menor” é utilizado aqui no sentido de valoração, de hierarquização que irá estabelecer cânones e binarismos na literatura, definindo a boa e a má, a “maior” e a “menor”. Conforme a psicóloga e professora brasileira Betina Hillesheim em “Por uma literatura menor: a produção literária para a infância” (2008), “A literatura infantil tem sido relacionada a uma condição de menoridade, isto é, a uma produção literária de qualidade inferior, desvalorizada, a qual se esgota em um projeto utilitário,

pedagógico.” (p.1). O adjetivo “infantil” acaba marcando uma suposta inferioridade, uma “condição de menoridade” do texto em relação ao substantivo “literatura”, que seria “maior”. Hillesheim aponta também a literatura infantil como uma “literatura menor”, pensando para além da “menoridade”, da condição de inferioridade e desvalorização, mas no sentido deleuzo-guatarriano, o “menor” compreendido “como aquele que está abaixo da palavra de ordem e que se localiza fora das imagens impostas pela maioria.” (HILLESHEIM, 2008, p.3). A literatura infantil seria, nesse sentido, um espaço “entre”, pensando o “e” de Deleuze (1992) que não é “nem um nem o outro, é sempre entre os dois, é a fronteira, uma linha de fuga ou de fluxo, mas que não se vê, porque ela é o menos perceptível” (DELEUZE, 1992, p.60). A literatura infantil ficaria então nesse “espaço de fronteira”, “entre” a literatura e o infantil, o estético e o pedagógico, o adulto e a criança, logo um espaço de problematização, aspecto que será aprofundado ao longo do trabalho.

Além dessas questões entre ser ou não pedagógica, ter ou não estética, a linha que separa a literatura produzida para adultos e a produzida para crianças, se tal linha existe, é muito tênue, o que torna o campo extremamente melindroso. Definir o que é ou não literatura para as crianças é algo complexo, pois o próprio termo “criança” vai se modificando histórica e socialmente. Segundo o historiador e medievalista francês, Philippe Ariès, um dos precursores nos estudos da construção do “sentimento de infância”¹ ao longo do tempo, a partir da história europeia,

[a]té por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana do século XI [tela intitulada Evangelário de Oto III, séc. X] nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos. (ARIÈS, 2006, p.17, grifos do autor, colchetes nossos).

¹ A expressão “sentimento de infância” é definida pelo autor como: O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distingui mais destes (ARIÈS, 2006, p. 99).

Se, até o século XII, a criança era vista apenas como esse adulto em miniatura, a partir do século XIII a visão de infância vai sendo paulatinamente modificada. A princípio, no século XIII, representam-se nas iconografias as, então chamadas, “infâncias santas”, com as imagens do menino Jesus e posteriormente de “crianças santas”, na expressão do estudioso francês, como São João, São Tiago e os filhos de Maria Zebedeu e Maria Salomé (ARIÈS, 2006, p.20), assim como as imagens de anjos com traços infantis e da alma como uma criança nua e assexuada. No século XV e XVI, a partir dessa iconografia religiosa, a criança passa a ser representada na vida cotidiana em uma iconografia leiga (ARIÈS, 2006, p.20). A criança pouco a pouco vai se tornando o centro da família, sobretudo com a extensão da frequência escolar a partir do século XV (ARIÈS, 2006, p.159), ou seja, segundo o autor, à medida que se intensificam o “enclausuramento”² da criança e sua separação do mundo adulto através da escola, mais se observa que a criança vai tomando um lugar central na família com uma maior afetividade, uma vez que, ao dar valor a educação, a família estabelece uma outra relação com os filhos além dos bens e da honra. Apenas no século XVII, o termo criança começa a ganhar a conotação moderna, no entanto, o longo período da infância era delimitado não através de processos biológicos, associados à puberdade, mas pela relação de dependência com outrem, seja financeira ou hierárquica podendo ser estendida por longos anos (ARIÈS, 2006, p.11), como, por exemplo, um superior poderia se referir ao seu subordinado usando o termo “criança”. O historiador francês, em sua pesquisa, recolheu registros nos quais o termo “criança” fora usado para designar indivíduos de até 26 anos de idade e, segundo ele, até o século XVIII, os termos “infância” e “adolescência” se confundiam (ARIÈS, 2006, p.10).

Essa falta de distinção entre adultos e crianças era marcada pelas próprias roupas, não havia uma roupa específica para a infância, ela era vestida assim como os homens e mulheres de sua condição, ou seja, não havia distinção etária, mas, de classes. No século XVII, a criança nobre ou da incipiente burguesia não era mais vestida como os adultos, mas ganhou um traje reservado a sua idade (ARIÈS, 2006, p.32), de forma que a roupa passa a tornar visíveis as etapas de crescimento que transformavam a criança em homem (ARIÈS, 2006, p.34). Tal distinção, no entanto, não ocorria com as crianças, meninas e meninos, de classes baixas, que

² Expressão do autor.

continuavam a trajar como adultos (ARIÈS, 2006, p.35). Isso mostra que em um mesmo período e sociedade há diferentes concepções de infância em cena, pois entram desdobramentos dentro das categorias temporais, culturais e biológicas, que vão além da cronologia, das diferenças culturais dos povos e da faixa etária, como as questões de classe, de gênero e de etnicidade, discutidas na atualidade.

Apesar de a obra de Ariès, **A história social da infância e da família** (1960)³, ser um trabalho muito reconhecido, sofre algumas críticas como as do historiador inglês Colin Heywood em **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente** (2001)⁴. Para Heywood, há três grandes aspectos que os críticos problematizam no trabalho de Ariès. O primeiro é que “Ariès parece pensar que ‘o artista pinta aquilo que todos veem [pensam e sentem]’, ignorando todas as questões complexas relacionadas à forma como a realidade é mediada na arte” (HEYWOOD, 2004, p.25). Sendo assim, o fato de Ariès se utilizar unicamente da história da arte e da iconografia, como campos exclusivos de representação do “sentimento”, ou “consciência”, em relação à infância daquela sociedade, é problemático. O segundo aspecto das críticas a Ariès “apontam para seu caráter extremamente ‘centrado no presente’” (HEYWOOD, 2004, p.26), ele buscara indícios da concepção de infância de seu tempo no século XII, na Europa medieval, e, como não os encontra, parte para a conclusão de que nesse período não existia essa consciência. No entanto, a historiadora Doris Desclais Berkvam, em citação de Heywood, conjectura que talvez na Idade Média a “consciência da infância [fosse] tão diferente da nossa, que não a reconhecemos”. (BERKVAM *apud* HEYWOOD, 2004, p.26). O terceiro argumento da crítica é o radicalismo de Ariès ao considerar a completa ausência de qualquer consciência da infância na civilização medieval, uma vez que há evidências que no período tinha-se algum reconhecimento da “natureza específica” da criança, mesmo que com concepções extremamente diferentes das atuais. (HEYWOOD, 2004, p.26).

Para Heywood,

³ A primeira edição do texto de Philippe Ariès foi publicado pela editora francesa Editions Plons, em 1960. A primeira edição brasileira data de 1978, LTC. Neste trabalho foi utilizada a publicação brasileira de 2006, editora LTC, com tradução de Dora Flaksman.

⁴ A primeira edição do texto de Colin Heywood foi publicada pela University of Nottingham em 2001. Neste trabalho foi utilizada a edição brasileira de 2004, editora Artmed, com tradução de Roberto Cataldo Costa.

A infância é, obviamente, uma abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra *criança*. O que iremos procurar em várias sociedades é algum entendimento, em nível teórico, do que é ser criança, em vez de meras descrições de crianças individuais. Nesse momento, pode ser útil tomarmos como referência os filósofos, ao se fazerem distinções entre um *conceito* e uma *concepção*. David Archard sugere que todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos em várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças (HEYWOOD, 2004, p.22, grifos do autor).

Segundo o historiador, todas as sociedades em todos os tempos percebiam, em algum grau, diferenciações entre adultos e crianças, convertendo-as em conceito. O que varia de época a época, de sociedade a sociedade, seria a concepção, buscando consignar as especificidades das distinções entre adultos e crianças. Segundo essa visão, contrapondo-se a de Ariès, a Idade Média teria sim um conceito de criança, mas sua concepção era diferente das que tivemos ao longo da Idade Moderna e elegemos na contemporaneidade, uma vez que, como frisa Heywood, “a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p.21).

Nos séculos XX e XXI, não podemos, é claro, ignorar os estudos das teorias desenvolvimentistas, em que se delimitaram fases comuns de desenvolvimento biológico e psicológico para as crianças, dentre as quais se destacam as teorias de Jean Piaget, Sigmund Freud e Lev Vygotsky. Apesar da ampla importância dessas teorias, e de ser largamente aceito que existem fases comuns de desenvolvimento biológico, psicológico e motor nas crianças, ressalta-se que, além disso, existem outros fatores culturais, temporais, sociais e étnicos que quebram a rigidez dessas teorias. Segundo o estudioso brasileiro Edmir Perrotti,

Assim, se a criança é um dado etário, natural, este dado está imerso na História e, conseqüentemente, é em relação a ela que esse etário se define. Logo, o ser criança não pode ser entendido apenas como um feixe de características naturais em desenvolvimento no tempo. Antes, tem de ser visto como um corpo complexo, sujeito a condições históricas e, por isso, variável. Se é verdade, ao menos em princípio, que todas as crianças crescem, é verdade, que a

direção desse crescimento estará em relação constante com o ambiente sócio-cultural. Evidentemente, a criança da atual fase do capitalismo não é igual à do capitalismo mercantil, por exemplo. Temos, portanto, a criança como um ser onde se encontram duas esferas em constante relação dinâmica: a esfera natural (etária) e a esfera da História. (PERROTTI, 1990, p. 14-15)

Essa relação dinâmica da criança com a esfera natural e a esfera da história possibilitará as diversas concepções de criança em um mesmo ou em vários períodos de tempo e espaços, inclusive nos dias e mundo atuais. No âmbito da comunidade internacional de viés ocidentalocêntrico de hoje, comparando a definição de criança na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as definições de criança e adolescente se opõem e se misturam. A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, define “criança” como “Artigo 1º: Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.” (ONU, 1989). Essa convenção rege a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – criada, em 11 de dezembro de 1946, a princípio para auxiliar as crianças da Europa, após a Segunda Guerra Mundial, e hoje se apresentando como a única organização mundial que se dedica especificamente às crianças, estando presente em 191 países. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 do Congresso Nacional Brasileiro, define no “Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990). Observamos assim duas formas discrepantes de definição de criança em termos legais – criança considerada o ser humano com até 18 anos, ou com até 12 anos –, em uma mesma época, a década de 1980. E essas definições, embora definições legais, se tornam muito mais flexíveis quando observadas no âmbito empírico da cultura, uma criança angolana, por exemplo, será vista e terá uma infância diferente de uma criança brasileira e de uma criança no Canadá, na França ou na Índia, acrescidas das respectivas circunstâncias, seja residente em favela, seja rica ou vítima de trabalho infantil.

De fato, não se pode ter uma visão essencialista de criança ou de infância, conforme defendem os teóricos Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence em **Qualidade na educação da primeira infância:**

Assim, torna-se possível e necessário afirmar que não existe algo como a criança ou a infância, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros, “o que é a criança? O que é a infância?” Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Se não podemos nos referir a uma única concepção de criança ou de infância, como definir uma única literatura infantil? Como podemos observar neste breve histórico, há várias definições de infância e de criança construídas e modificadas ao longo do tempo, variando em termos como os culturais, sociais, étnicos e de gênero. Da mesma forma, a literatura destinada a este público também será construída ao longo do tempo, como observa o pesquisador brasileiro José Nicolau Gregorin Filho, em sua dissertação de mestrado, **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**:

Então, da mesma maneira que o termo *infância* foi histórica e socialmente desenhado no tempo pelos fazeres e saberes da humanidade, a literatura destinada a essa infância também teve de se adaptar a essas metamorfoses na busca de diálogos mais amplos. (GREGORIN FILHO, 2009, p.43, grifos do autor).

Como coloca Gregorin Filho, assim como o termo infância, também a literatura destinada a essa infância foi histórica e socialmente construída ao longo do tempo. Sendo assim, se a literatura “destinada a essa infância também teve de se adaptar a essas metamorfoses”, se as noções de infância e de criança são múltiplas, se existem controvérsias na própria definição etária do que seja a criança, como fica a questão da literatura infantil dentro desse quadro? Como definir o que é escrito para criança e o que o é para adulto, enquanto destinatários ou receptores, se a própria definição de criança é controversa e múltipla? Como definir o que a criança deve ler dentro dessa multiplicidade de noções? Essas e outras questões tornam o campo da literatura infantil extremamente melindroso e são alguns dos aspectos que se pretende problematizar.

2.2 Literatura infantil: um gênero polêmico

A literatura infantil, tal qual a concebemos hoje, é considerada relativamente recente, uma vez que, assim como a princípio não havia uma distinção clara entre adulto e criança, também não havia entre histórias para adultos e histórias para crianças. Retomando Gregorin Filho, antes prevaleceriam as classes sociais como fator distintivo:

Percebe-se, dessa maneira, a inexistência da literatura infantil, na forma contemporânea, pois, oral ou escrita, clássica ou popular, a literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma, já que esses universos não eram distinguidos por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico, mas separados de maneira até drástica em função da classe social. (GREGORIN FILHO, 2009, p.38-39).

Como mostra o autor, “a literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma”, sejam elas “orais ou escritas, clássicas ou populares”, aspectos que nos interessam de perto, uma vez que a distinção não se baseava em elementos biológicos ou psicológicos, mas em termos da diferença de classes. A literatura infantil, tal como a concebemos na atualidade, acaba sendo delineada à medida que as imagens de criança e infância vão recebendo contornos próprios, diferenciando-se do mundo adulto. Mesmo os contos, hoje conhecidos como de fadas, não teriam sido considerados infantis antes do século XIX (CORSO; CORSO, 2006, p.170), uma vez que, tais contos faziam parte da tradição oral e não possuíam público-alvo diferenciado, somente com o passar do tempo foram se tornando produtos cada vez mais destinados às crianças.

Tais narrativas já apresentavam recriações em seu processo de transmissão oral, traduzindo e representando práticas e valores da cultura a que pertencem e, deste modo, também passando a essa cultura e sociedade propostas subjetivas, intersubjetivas e práticas. Ao serem compiladas e passadas para outro código, a escrita, essas narrativas acabam sofrendo uma dupla transformação, a primeira através da mudança de código da fala a escrita, conferindo tratamento e estratégias diferenciadas. A segunda transformação já ocorre nos textos escritos, as diferentes versões das narrativas e as transformações de um suposto prototexto, reinventado e ressignificado ao longo do tempo. Essas marcas e valores de cada época podem ser

observados nas adaptações de histórias consideradas clássicas na literatura ocidental, como **Chapeuzinho vermelho**. Na tradição oral, o conto, segundo Perrault, possuía um cunho de descoberta sexual, trazendo inicialmente na narrativa a menina deitada nua na cama com o lobo, sendo em seguida devorada. (DARNTON *apud* CORSO; CORSO, 2006, p.15). Já na versão de Perrault acaba ganhando a moral burguesa de obediência aos seus pais, enquanto que na versão dos irmãos Grimm, no séc. XIX, ocorre o “final feliz”, onde a menina e a avó passam a ser salvas por um lenhador. Essa história ganhou e vem ganhando diversas versões, seja em texto escrito ou imagético, como a medrosa **Chapeuzinho amarelo** (2004) de Chico Buarque de Holanda ou o filme **Deu a louca na chapeuzinho** (2007), dirigido por Cory Edwards. O filme de Edwards segue a tendência atual de quebra de modelos e valores tradicionais presentes nos contos de fadas, intensificada após o longa-metragem **Shrek** (2001), dirigido por Andrew Adamson. Em **Deu a louca na chapeuzinho** temos uma inversão radical do tradicional conto de Perrault. Chapeuzinho não é mais a donzela frágil que precisa ser resgatada, mas uma lutadora de karatê, a vovó é radical, o lobo é bom e o vilão é o coelhinho da páscoa. O psicanalista austríaco Bruno Bettelheim, nome de referência em literatura infantil, autor do livro **A psicanálise dos contos de fadas** (1980), consagra os contos de fadas como recomendáveis para as crianças, contribuindo para a difusão deles em escolas infantis, na família e nos meios de comunicação (CORSO; CORSO, 2006, p.161). No entanto, ele recebe duras críticas por defender um prototexto dos contos de fadas, um texto aurático⁵ que acredita que possa ser mantido cristalizado ao longo do tempo. O psicanalista austríaco considera sem importância as releituras dos contos de fadas e desconsidera os outros tipos de narrativas e as outras expressões, como a cinematográfica, em uma atitude extremamente conservadora. Para Bettelheim,

[o]s contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. [...] As gerações passadas de crianças que amavam e sentiam a importância dos contos de fadas estavam submetidas ao escárnio

⁵ A aura da obra de arte é vista por Walter Benjamin como um objeto de culto, singular, inacessível, único, “original”, segundo Benjamin “*Por outras palavras: o valor singular da obra de arte “autêntica” tem o seu fundamento no ritual em que adquiriu o seu valor de uso original e primeiro.* (BENJAMIN, 1955, p.6, grifos do autor).

somente dos pedantes, como aconteceu com MacNeice. Hoje em dia nossos filhos são despojados ainda mais dolorosamente — porque são privados completamente de conhecer os contos de fadas. A maioria das crianças agora conhece os contos de fadas só em *versões amesquinhas e simplificadas*, que amortecem os significados e roubam-nas de todo o significado mais profundo — versões como as dos filmes e espetáculos de TV, onde os contos de fadas são transformados em diversão vazia. (BETTELHEIM, 1985, p.32, grifos nossos).

O psicanalista austríaco acredita que as adaptações dos contos de fadas dessacralizam os mesmos, fazendo-os perder a sua “aura”, tornando-se versões “amesquinhas” e “simplificadas”, embora para o filósofo e crítico social judeu-alemão, Walter Benjamin, em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”,

o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. *Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido.* Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. (BENJAMIN, 1994, p.168-169, grifos do autor).

Para Benjamin, a reprodutibilidade técnica atrofia a noção de “aura” uma vez que ela substitui a “existência única” da arte para uma “existência serial”. Como as obras de arte são produzidas em larga escala, elas perderam a sua existência única, sua autenticidade, logo o seu valor de culto e sua “aura” são abalados. Dentro desse pressuposto torna-se incongruente a postura de Bettelheim, principalmente, pois, assim como a reprodutibilidade “atualiza o objeto reproduzido”, como aponta Benjamin, também as releituras dos contos de fadas atualizam os mesmos, levando-os para a posteridade.

É reconhecida a importância dos contos de fadas para as crianças, não só por possibilitar a projeção e sublimação dos anseios psicológicos das crianças, mas também o seu uso em trabalhos terapêuticos, como o descrito em **Belas e Feras: o conto popular na clínica com crianças** (2006) de Leila de Oliveira Pinto. O trabalho reúne literatura e psicanálise ao utilizar contos de fadas e contos populares baianos com a temática do feio, como **A bela e a fera** e **O noivo animal**, estimulando a autoestima e ajudando na recuperação de crianças hospitalizadas no Hospital Geral do Estado (HGE).

O que se critica em Bettelheim é o fato de ele desconsiderar completamente toda e qualquer narrativa que não seja o conto de fada considerado clássico na literatura ocidental e por considerar tais contos atemporais e isentos de sofrerem influências e ressignificações ao longo do tempo e nas diversas sociedades em que foram contados ou lidos. Sua postura distancia-o da sociedade multimidiática contemporânea e, talvez, da característica nuclear dos universos discursivos em contextos de contínuos trânsitos, ditados por globalização e diáspora. No cenário moderno, constituem-se patrimônios culturais, criativos e críticos, diferidos e caleidoscópicos, conforme ainda assinalam os especialistas Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso em seu livro **Fadas no divã**; psicanálise nas histórias infantis,

Ao longo de nossa experiência e dos estudos que realizamos, temos observado que, embora as crianças sigam usando os contos tradicionais para apoiar e elaborar seus conflitos íntimos, essas histórias estão longe de serem as únicas que elas sabem de cor, lembram suas personagens, relêem, pedem que lhes sejam repetidamente contadas, que passem mais uma vez o filme ou assistem à TV, enfim, não são as únicas a que se apegam. Muitas histórias novas as têm cativado. (CORSO; CORSO, 2006, p.183).

Bruno Bettelheim sequer analisou a obra do novelista dinamarquês Hans Christian Andersen, considerado por alguns como “Pai da literatura infantil” (OLIVEIRA, [20--], p.4), quiçá das narrativas modernas. Tal epíteto é atribuído a Andersen uma vez que, a par dos demais escritores da época, como Perrault ou os irmãos Grimm, que transcreviam histórias orais para a escrita e introduziam alguns elementos para adaptá-las a realidade infantil e a realidade de seu tempo, Andersen foi o primeiro a escrever diretamente para as crianças, com textos que se tornaram extremamente populares, como **O patinho feio**, **A pequena sereia** ou **A roupa nova do rei** (ANDERSEN, 1995).

Usar a expressão “contos de fadas modernos”, no entanto, talvez pareça contraditório, uma vez que, segundo Diana Corso e Mário Corso, o sintagma “contos de fadas” designa tramas centenárias, fantasias antigas, mas mutantes e ainda úteis (CORSO; CORSO, 2006, p.183). Essas narrativas modernas, sem um novo termo específico, em função de sua heterogeneidade, têm a possibilidade de compartilhar junto à criança o lugar dos contos de fadas “genuínos”⁶, e é esse lugar, deixado vazio por Bettelheim, que os Corso tentarão preencher ao analisarem narrativas

⁶ Expressão de Bettelheim.

modernas, como **Pinóquio**, **Peter Pan**, **O ursinho Pooh** ou **Harry Potter**. Apesar desse avanço que os Cursos detêm em relação ao seu precursor, limitam-se a narrativas ocidentais, não tocando, por exemplo, nas literaturas africanas infantis.

Um ponto muito positivo de **Fadas no Divã** é a análise de personagens de histórias em quadrinho consideradas “crianças-adultas”, como as de **Peanuts** (no Brasil conhecidos como **A turma do Charlie Brown**), do norte-americano Charles M. Schulz, **Mafalda**, do argentino Quino (Joaquim Salvador Lavado) e **Calvin e Haroldo**, do norte-americano William B. Watterson. **Peanuts** (1950) **Mafalda** (1964) e **Calvin e Haroldo** (1985) trazem em comum um cenário infantil com acontecimentos pouco relevantes, mas ao mesmo tempo mostram uma infância diferenciada das demais narrativas, seja na busca nunca alcançada da aceitação, tornando a infância uma experiência devastadora, seja nos questionamentos filosóficos e políticos de uma consciência adulta. Essas “crianças-adultas” podem ser vistas em algumas narrativas das literaturas africanas, como no texto do escritor da Costa do Marfim, Ahmadou Kourouma, **Alá e as crianças-soldado** (2003) – que será discutido adiante – com a diferença que, em Kourouma, as personagens são “crianças-adultas”, ou melhor, “crianças-soldado”, não pelos questionamentos e pensamentos adultos, mas pela completa perda da infância devido à guerra.

Todos os três quadrinhos citados anteriormente foram publicados em jornais, mas **Mafalda** traz um aspecto interessante. Foi criada em 1963 para a propaganda de um eletrodoméstico que nunca chegou a ser veiculada (SANDOVAL, 2009, p.144), posteriormente passou a integrar jornais, totalizando três, entre 1963 a 1974 – o semanário *Primera Plana* (até 1965); o diário *El Mundo* de Buenos Aires (de 1965 até 1967); e o semanário *Siete Días* (de 1968 até a última tira, publicada em 25 de junho de 1973) (LAVADO *apud* SANDOVAL, 2009, p.144), para afinal ter as histórias em quadrinhos reunidas em livros, traduzidos em diversas línguas. A série **Mafalda** foi criada a princípio para um público adulto, para uma propaganda, se utilizando de uma personagem criança, com perguntas aparentemente inocentes, mas nada infantis. Quino através da personagem Mafalda faz uma leitura crítica da política do mundo e de sua sociedade, em um período em que na América Latina eclodiam ditaduras por todos os lados. Apesar de não ser, em um primeiro momento, destinada a um público infantil, **Mafalda** acabou sendo apropriada e consumida por esse público, inclusive adotada por professores em atividades escolares. Diferente é o caso de **Alice no país das maravilhas** do escritor inglês

Lewis Carroll que, segundo a escritora brasileira, Cecília Meireles, “[a]ntes de ser escrito [...], foi uma história falada. Contada diretamente a três meninas” (1984, p.110). A acreditar-se em tais circunstâncias de criação ou concepção, “[p]ode-se presumir que elas [as três meninas] colaborassem na narrativa, como costuma acontecer em tais casos, e ajudassem, com suas perguntas e observações, a estabelecer o enredo e a desenvolvê-lo” (*Id., ibid.*). Na passagem da suposta vocalidade para a escrita, porém, impõem-se mecanismos de tradução e de negociação que embaralharam possível endereçamento a crianças, por configurar-se discurso crítico de um adulto investido clinicamente, sobre o mundo, a vida, a existência, destinado a adultos e crianças, a “crianças de todas as idades”.

A aceitar-se a leitura sugerida pela poetiza estudiosa da literatura infantil, a história que teria surgido diretamente para as crianças, hoje em dia, por sua profundidade psicológica, atingiu um público adulto tão grande que até se questiona seu caráter infantil, em exemplificação do que se apresenta a nova versão cinematográfica **Alice no país das maravilhas**, de Tim Burton (2010), que traz às telonas uma Alice adulta, dividida entre seus sonhos e a imposição social do casamento. Esses exemplos, citados anteriormente, das “crianças-adultas”, do surgimento da série **Mafalda** e do romance **Alice no país das Maravilhas**, levam-nos, com a escritora mineira, a questionar se a literatura infantil é algo *a priori*, o que se destina às crianças, ou *a posteriori*, o que as crianças consomem. Para Cecília Meireles, em **Problemas da literatura infantil**, trata-se de uma literatura *a posteriori*:

São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*. (MEIRELES, 1984, p.20, grifos da autora).

Já Lígia Cademartori, em seu livro, **O que é literatura infantil**, traz outra perspectiva vinculada aos planos de produção e da relação com o mercado, dominados pelos adultos. Levantando a questão da autoria e as práticas de aquisição do livro, sob o ponto de vista mais tradicional da sociedade, a estudiosa brasileira salienta que “[a] categoria ‘literatura infantil’ em geral é uma questão problemática, uma vez que se trata de uma literatura produzida, comercializada e comprada pelo adulto, mas o destino é a criança” (CADEMARTORI, 1987, p.21). A ênfase, portanto, recai na

destinação, versão planejada do *posteriori* da escolha incidental, que a antecipa, mas não substitui, visto que se pode designar por literatura infantil o estoque de textos pensados e destinados às crianças, acrescido dos textos descobertos e eleitos pelas mesmas, sem também restringirem-se a tal público leitor.

Sob o prisma da autoria, pode-se pensar ainda em um terceiro critério complementar, as “crianças escritoras”. Principalmente agora com a facilidade de acesso que as crianças, em geral, têm à *internet*, e a explosão de *blogs* e *sites* gratuitos, embora iniciativas de publicação oficial ainda sejam poucas. Temos como exemplo de crianças produzindo para crianças o livro **Um livro diferente**, do brasileiro Sólton Henrique Cavalcanti de Carvalho, que inicia seu prefácio com “caros leitores, tenho dez anos” (CARVALHO, 1970, p.1), livro publicado em gráfica através de iniciativa pessoal. Ou o *Site de Dicas* do provedor de *internet* UOL que publica contos *online* escritos por crianças ou o projeto “Mala de leitura”, sob responsabilidade da professora Conceição Beckman, que trabalha com crianças de 6 a 12 anos através da leitura de “clássicos da literatura infantil”, a reescrita dessas histórias feita pelas crianças e sua posterior publicação. Como exemplo desse projeto, temos as releituras, feitas por alunos da Escola Municipal Almerinda Bezerra Furtado, em Parnamirim, Rio Grande do Norte, publicadas no livro **Contando e recontando os contos de fadas** (CRIANÇAS, 2008, p.1). Como especial exemplo, citamos também o livro de contos do escritor angolano José Samwila Kakweji, **Girabola na selva**, publicado pela editora União dos Escritores Angolanos (UEA), na coleção infantil “Pitanga”. O livro mescla contos do autor com contos de Anita Moisés, uma menina de 14 anos. Ainda assim, esses projetos, em sua maioria, geralmente acabam tendo um cunho específico, e atingindo um grupo restrito, não tendo o foco comercial, mas doações às escolas e bibliotecas. O mercado livreiro então fica sendo dominado pelos adultos que escrevem para as crianças.

Em relação a isso, Cecília Meireles alerta:

Uma das complicações iniciais é saber-se o que há, de criança, no adulto, para poder comunicar-se com a infância, e o que há de adulto, na criança, para poder aceitar o que os adultos lhe oferecem. Saber-se, também, se os adultos sempre têm razão, se, às vezes, não estão servindo a preconceitos, mais que à moral; se não há uma rotina, até na Pedagogia; se a criança não é mais arguta, e sobretudo mais poética do que geralmente se imagina... (MEIRELES, 1984, p.30).

Há a necessidade de uma troca, uma correspondência entre o adulto e a criança para o que aquele produzir poder ser consumido por este, e não uma mera imposição, uma reprodução de preconceitos mascarada por uma moral ou fins pedagógicos.

A par da discussão sobre o que é infantil ou não, o próprio adjetivo “infantil” da expressão “literatura infantil” é posto em questão. No prefácio do livro infantil **O gato e o escuro** (2008), do escritor moçambicano Mia Couto, o autor problematiza o uso do adjetivo, “Não sei se alguém pode fazer livros ‘para’ criança. Na verdade, ninguém se apresenta como fazedor de livros ‘para’ adultos”. (COUTO, 2004, p.5, aspas do autor). Mia Couto questiona o uso do adendo “para” na literatura destinada às crianças, enquanto na destinada aos adultos isso se faz desnecessário. O mesmo podemos problematizar em relação ao adjetivo: por que a literatura “para” as crianças recebe o rótulo de “infantil” enquanto a destinada aos adultos não é designada como “literatura adulta”, mas apenas “literatura” de maneira geral? O rótulo “literatura adulta”, quando aparece, está associado, assim como os “filmes adultos”, a um cunho sexual, enquanto o epíteto genérico e universalizante “literatura” abrangeria todas as demais literaturas supostamente “não infantis”. Embora saibamos das proposições acerca da existência de uma literatura universal, sem rótulos, como defende o escritor moçambicano, tal aspiração não foi alcançada e talvez nunca o seja. Dentre os diversos problemas decorrentes de uma tal concepção, sem os rótulos uma multiplicidade de vozes seria e continuaria silenciada pelos cânones culturais e literários hegemônicos que definem cor, sexo e nacionalidade para os chamados clássicos literários.

Lígia Cademartori traz outra questão em relação ao adjetivo infantil, quanto à propriedade de “determina[r] o público a que se destina”. Conforme Cademartori, o principal problema da não adjetivação consiste em que

A literatura, enquanto só substantivo, não predetermina seu público. Supõe-se que este seja formado por quem quer que esteja interessado. A literatura com adjetivo, ao contrário, pressupõe que sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, *a priori*, o que interessa a esse público específico. (CADEMARTORI, 1987, p.8).

Utilizar ou não o adjetivo é uma questão polêmica, uma vez que, se, em tese, a literatura seria universal, logo deveria ser isenta de rótulos, não necessitaria existir

literatura negra, afro, feminina, homoafetiva, inglesa, ou mesmo infantil, mas uma única literatura que incluísse e atendesse a todos. Infelizmente, na prática, a ausência de rótulos acaba significando a exclusão de literaturas submetidas a hierarquias diversas e postas a margem, de forma que uma única literatura hegemônica, de apenas alguns escritores, representando apenas os valores e interesses das elites dominantes, vigoraria. Apesar de ainda precisarmos de rótulos e adjetivos, eles acabam se tornando uma “faca de dois gumes”, uma vez que definir um público específico para uma determinada literatura é presumir de antemão o que aquele público deve ou não consumir, que poderá “filtrar, no adjetivo” (CADERMATORI, 1987, p.9) o que convém a este público ter conhecimento ou não, e nesse caso o que é infantil ou não. A importância do adjetivo incide no fato de marcar quem fala e de que lugar fala, a par de para quem fala, se de fato reservar-se a tal desiderato como precípuo, mas não exclusivo e excludente.

Embora os adjetivos para a literatura encerrem controvérsias, enquanto houver o interesse em delimitar o público, o adjetivo, em se tratando do infantil, faz-se necessário, mesmo que este adjetivo indique uma “fábula para todas as idades” (PEPETELA, 2000), articulando os campos da infância e da maioridade. O subtítulo escolhido pelo escritor angolano Pepetela para a narrativa **A montanha da água lilás** sinaliza as potencialidades e importância de uma narrativa em atingir públicos diversos, atribuindo-lhe destinações múltiplas quantos são a multiplicidade e diversidade de efeitos de sentidos que suscita e produz.

A importância do lugar de fala é discutida por Michel Foucault em **Arqueologia do saber**, livro no qual o intelectual francês discute o lugar de fala a partir de três questões: quem fala; os lugares institucionais de quem fala e as posições do sujeito que fala (FOUCAULT, 1987, p.57-62). O autor aponta para as diversas posições e os diversos lugares que o sujeito pode ocupar no seu discurso, e para a importância de saber o lugar de fala da pessoa do discurso. Logo é interessante marcar alguns desses lugares do sujeito mesmo que seja através de rótulos literários, não só em busca de visibilidade e legitimação, mas principalmente por uma questão política. Em uma sociedade cujo cânone é masculino, branco, ocidental, católico, heterossexual, é importante, sim, marcar a voz feminina, a voz da criança, a voz negra, a voz africana, e neste caso, a literatura infantil angolana, com as múltiplas vozes, os seus universos e interesses.

Segundo a estudiosa brasileira, Sônia Salomão Khéde, no artigo “As polêmicas sobre o gênero”,

a literatura infanto-juvenil é característica no sentido de que seu produtor é um adulto que deseja chegar ao nível da criança e do jovem, sendo-lhe impossível, obviamente, desfazer-se de seu “status” de adulto. Surgem, então, as pesquisas – do tipo enquete ou estatísticas – que determinam as preferências do público consumidor, compartimentando em faixa etária e nível sócio-econômico. É onde se dá a aproximação com critérios de mediação da indústria cultural que sabe, aprioristicamente, qual é o seu público, seu “gosto”, seu “status social”, objetivando uma criança imaginária, paradigma dos textos a serem elaborados. (KHÉDE, 1986, p.11).

Pelas práticas conservadoras das sociedades atuais, reforçadas por agenciamentos institucionais não menos convencionais, frequentemente é o adulto quem irá definir o que as crianças devem ler, qual a literatura recomendada ou a “boa” literatura, o que será produzido e o que será consumido por elas, muitas vezes reproduzindo os preconceitos de sua sociedade. E nessa escolha do que deve ser lido, entram dois grandes definidores de cânones infantis, a escola e o mercado, ambos controlados por adultos. Através de estatísticas e de padrões, irão definir de antemão o perfil de seu leitor, “uma criança imaginária”, com gosto e *status* predefinidos e faixa etária predeterminada. Esta definição passa naturalmente por estudos como, por exemplo, a classificação etária que se embasa em teorias desenvolvimentistas e tenta ser compatível com os estágios de desenvolvimento da criança. A estudiosa brasileira, Nelly Novaes Coelho, em **A literatura infantil** (1982), relaciona essas fases, abrangendo a adolescência, com temáticas literárias prevaletentes. Ela identifica a fase da primeira infância (dos 15/18 meses aos três anos) como a fase do movimento e emotividade cuja literatura considerada adequada seria aquela que estimule a percepção visual e motriz. A segunda infância (dos três aos seis anos) seria a fase da fantasia, da imaginação, cuja literatura seria o “faz de conta” e o “era uma vez”. Já a terceira infância (dos sete aos 11 anos) corresponderia à fase do pensamento racional e da socialização, cuja literatura seria a de ação e aventura, histórias alegres, narrativas populares e do cotidiano, novelas policiais simples. Já na pré-adolescência (dos 11 aos 16 anos) fase do pensamento reflexivo e idealismo, a literatura recomendada seria de heróis que lutam por um ideal, romances com grandes aventuras ou românticos, mitos e lendas, contos realistas e ficção científica. Enquanto na adolescência (a partir dos 17/18 anos), fase da ânsia de viver,

aventura, busca e revolta, a literatura fica mais difícil de delimitar, devido à mudança de costumes e a consequente aceleração da maturidade mental dos adolescentes, mas, em geral, são literaturas de amor, de aventura ou mistério. (COELHO, 1982, p.10-19).

Apesar de levar-se em conta a relação entre o tipo de literatura e a etapa de desenvolvimento, essa classificação etária também passa por critérios muito subjetivos, uma vez que, envolve o gosto e daí surge extrapolações desses limites, como a série **Harry Potter** da britânica J.K Rowling que se tornou fenômeno de vendas em todo o mundo. O livro foi publicado primeiramente pela editora inglesa *Bloomsbury Children's Books*, em 1997, na categoria infantil (JK, 2002), após ser recusado por dez editoras, segundo o maior site brasileiro sobre **Harry Potter**, *Potterish* (2002), o motivo da recusa “era o tamanho de *Pedra Filosofal*, considerado grande demais para um livro infantil” (HARRY, 2002, grifos do autor). Embora a autora alegue não ter definido uma faixa etária ao iniciar a criação da série, “Eu os escrevo para mim, você sabe, eu nunca os escrevi com um foco voltado para crianças. Eu os escrevi totalmente para mim, e eu sou obviamente uma adulta, então talvez isso não seja tão surpreendente.” (ROWLING, 1999), ela foi pensada, em um primeiro momento, pelas suas editoras, para a faixa etária entre oito e dez anos, no entanto, no mundo inteiro a série caiu no gosto dos adultos. Segundo o site da autora, o primeiro livro, **Harry Potter e a Pedra Filosofal**, “permaneceu quatro semanas no topo da lista dos livros de capa dura para adultos mais vendidos do Reino Unido” (ROWLING, [on line]), ao mesmo tempo em que recebeu diversos prêmios na categoria de melhor livro infantil no Reino Unido como “FCBC Children's Book Prize” (2007), “Birmingham Cable Children's Book Award” (2007) ou “Sheffield” (1998), apontados no *site Potterish* (HARRY, 2002). A saga atingiu amplamente o público adulto e infantil a tal ponto que se publicaram em muitos países dois tipos de capas, uma mais voltada para o público jovem e outra para o público adulto como é possível ver as imagens nos Anexos (Figura 1, a e b), da edição britânica da *Bloomsbury*. No Brasil o primeiro livro da série foi publicado pela editora Rocco, em 2000, na categoria de “literatura infanto-juvenil” (ROWLING, 2000), sendo que as capas (Anexo: Figura 1c), em toda a saga, seguem, assim como outros países, a publicação estadunidense da editora *Scholastic*. Caso inverso ao de **Harry Potter** é o fato de crianças gostarem de alguns textos produzidos para adultos, como o caso da série **Mafalda**, exemplificado anteriormente, ou mesmo obras que foram escritas

para um público não marcado, mas que hoje em dia são consideradas infantis como **As viagens de Gulliver** e **Robson Crusóé** (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p.13). São exemplos como esses que fazem com que a escritora Cecília Meireles defenda que “a Literatura Infantil, em lugar de ser a que se escreve para as crianças, seria a que as crianças lêem com agrado” (MEIRELES, 1984, p.97).

Outro fator problematizante da classificação “infantil” da literatura é sua relação muito próxima com o caráter pedagógico. Segundo a teórica brasileira Regina Zilberman,

[o] livro para a infância, assumiu, desde a sua origem, uma personalidade educativa. Ao invés de lúdico, adotou uma postura pedagógica, englobando valores e normas do mundo adulto para transmiti-las às crianças. O ludismo, porque condenado como escapista e fantasioso, foi banido para obras sem maior importância e de livre trânsito nas camadas populares. (ZILBERMAN, 1990, p.100).

Apesar das consagradas noções de ensinar e deleitar conjuntamente, ou corrigir os costumes, rindo, atribuídas à literatura desde a antiguidade, no livro destinado a crianças teria prevalecido o caráter educativo, pedagógico, sobre o performático e o lúdico, até certo ponto negado e “banido” para “obras sem maior importância” e populares – talvez, aí, nessa outra literatura duplamente considerada “menor” residindo um reduto de revitalização do gênero, hoje. A afirmação de Zilberman é corroborada por Cademartori, que irá apontar não só a relação próxima entre literatura e educação, mas também a tensão decorrente deste fato, a tensão entre o “mundo da literatura” e o “ideal da pedagogia”. Segundo a autora,

[a] questão da assimetria adulto/criança, porém, particulariza, por via da distorção, o acesso ao conhecimento mediado pela literatura. O caráter formador da literatura infantil vinculou-a, desde sua origem, a objetivos pedagógicos. Ora, isto cria uma tensão entre o saber sobre o mundo da literatura (que diz “o mundo é assim”) e o ideal da pedagogia (que diz “o mundo deveria ser assim”). Tal tensão é o grande desafio da obra destinada ao público infantil que, não solucionado, muitas vezes, abala o seu próprio estatuto literário. (CADEMARTORI, 1987, p.23-24)

Para enfrentar tal desafio, torna-se necessário relativizar essa leitura de tensão entre o mundo da literatura e o ideal pedagógico que, segundo a especialista, acaba por vezes abalando o estatuto literário da obra. Resposta relevante encontra-se ao considerar-se que “o saber sobre o mundo” atribuído à literatura não se restringe ao

de que “o mundo é assim”, mas volta-se também a defender “o mundo [que] deveria ser”, articulando tensões internas, literárias e estéticas. Acaba-se associando a literatura infantil com o caráter pedagógico e por isso ela acaba sendo considerada por muitos como uma literatura de menor prestígio, essa sim “sem maior importância”. Segundo Zilberman, “[d]esde sua origem, o gênero em discussão [literatura infantil] foi concebido como uma forma menor, atrelado aos destinos da escola e a uma ideologia familista que deitava raízes.” (ZILBERMAN, 1990, p.95-96). A autora, em outro contexto, abre correlações:

[a]s relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior. Por outro lado, a frequência com que autores com trânsito livre na literatura não-infantil vêm se dedicando à escrita de textos para crianças, somada à progressiva importância que a produção literária infantil tem assumido em termos de mercado e de oportunidade para a profissionalização do escritor, não deixam margens para dúvidas: englobar ambas as facetas da produção literária, a infantil e a não-infantil, no mesmo ato reflexivo é enriquecedor para os dois lados. Constitui uma forma de relativizar os entraves que se opõem à renovação da perspectiva teórica da qual se debruçam estudiosos de uma e outra. Se, por um lado, o paralelo entre literatura para criança e a outra forma pode funcionar como legitimação para a primeira, reversamente, o paralelo pode iluminar alguns traços da literatura não-infantil que, por razões várias, têm se mantido à sombra. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p.11)

Para Lojolo e Zilberman, torna-se clara a marginalização da literatura infantil, principalmente, através dos canais convencionais de legitimação, a crítica, a universidade e a academia, configurando curiosa refração de paradigma, uma vez que, como as autoras colocam, é como se a menoridade do público se refletisse na menoridade da literatura a ele destinada. Por outro lado, Lojolo e Zilberman acreditam na relativização do quadro e apontam para o contributo do englobamento das facetas da produção literária infantil e “não-infantil”, por meio do trânsito do escritor entre as duas formas, como uma possibilidade de legitimar a primeira e “iluminar” a segunda.

A partir dessa proximidade pedagógica da literatura infantil, surgem discussões sobre a obrigatoriedade de a literatura ter um fim didático ou não, poder servir a própria literatura ou ter que ter uma moral. O livro **O que é qualidade na**

literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor, organizado por Ieda de Oliveira, traz, além de artigos sobre o tema, as respostas de escritores para a seguinte pergunta: “O que você entende por qualidade em literatura infantil e juvenil?”. Em sua maioria, eles diferenciam os livros didáticos dos literários. A resposta da escritora portuguesa Alice Vieira é bem taxativa sobre essa questão. Para ela,

[e]screver para crianças e jovens é uma arte. De um lado ficam os livros didáticos, os livros que servem de uma roupagem de pseudoficção para veicular mensagens pedagógicas; do outro lado fica a literatura. E toda a literatura – para crianças, para jovens, para adultos – só merece ser lida se a sua qualidade for inquestionável. E quem está pela primeira vez na vida a contactar com esse reino maravilhoso das palavras, dos sons, das pontes invisíveis de acesso ao sonho, tem direito ao melhor. (OLIVEIRA, 2005, p.177).

A escritora dissocia completamente os livros didáticos e moralizantes da literatura, não os considerando literatura, uma vez que para ela, a literatura serviria a si própria e não de pretexto “para veicular mensagens pedagógicas”. O escritor brasileiro Pedro Bandeira comunga da ideia, direcionando a discussão para o campo dos “paradidáticos”, entendidos literalmente como livros de fins pedagógicos moralizantes, também dissociados de literatura:

Sou contra os paradidáticos? É claro que não! Há lugar para tudo: didatismo, paradidatismo e Literatura, mas cada coisa em seu lugar. Os livros didáticos ensinam, os paradidáticos reforçam detalhes do conhecimento, principalmente aspectos ligados à formação da consciência e da cidadania e a Literatura... Bom, Literatura é outra coisa. É farra, é diversão, é sonho, é pausa para alimentar a alma, para fortalecer as emoções, para pensar com o coração, para raciocinar com o fígado, para entender com o pâncreas! (OLIVEIRA, 2005, p.183).

Como podemos ver, muitos autores criticam o didatismo na literatura infantil, alguns até como Pedro Bandeira, separando os livros didáticos e paradidáticos da literatura, separando o literário e o estético do escolar. Essa questão epistemológica é tão forte na literatura infantil que ocorre, em diversos países do mundo, a criação de cânones literários escolares, que consistiria, segundo o pesquisador português António Branco, para o caso lusitano, no “conjunto de textos que os programas oficiais consideram de estudo obrigatório, por ser considerado ilustrativo da excelência e da variedade de um património nacional merecedor de conservação e perpetuação.” (BRANCO, s.d., p.1). O cânone escolar, assim definido, bem como qualquer outro

construído e adotado, nem sempre estará em conformidade com o cânone literário editorial, que será regido pelo mercado de consumo, o que intensifica mais as tensões no campo. De todo o modo, representa ainda o pensamento de um determinado grupo, devidamente investido de poder, direcionado para uma determinada sociedade e cultura. Afinal, são de tensões e relações de poder que se trata. , projetando-se nas esferas da educação e do mercado.

Os cânones escolares e editoriais acabam servindo de mecanismos de reprodução do pensamento dominante de uma sociedade, possuindo contornos mais graves em se tratando de sociedades que foram colonizadas, “uma educação capenga, míope, que desprezava e ocultava os valores da cultura africana, desde as suas línguas até a civilização material”, como define o político e historiador de Burkina Faso, Joseph Ki-Zerbo (2006, p.15). Ele reúne exemplos a este respeito, como ao ser questionado se estudou a história africana enquanto era estudante, no Senegal e em Mali, quando fez os estudos básicos e secundários, e depois em Paris, ao que ele responde:

Não, e, aliás, a história africana era desconhecida. Fiz todos os meus estudos no âmbito francês, com manuais franceses. Não havia nada no programa que tratasse da África. Ainda pequenos, tínhamos de utilizar um livro de História francês que começava assim: “Nossos antepassados, os gauleses...”. (Ki-Zerbo, 2006, p.14)

A história dos antepassados dos franceses infligida, no âmbito escolar, às crianças senegalesas e malinesas não só impôs a história, a cultura e a ideologia daqueles colonizadores como tentou silenciar e apagar a africana.

Neste sentido, em outro contexto, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, sobre sua experiência literária na infância, relata:

[e]u escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. [...] E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. [...], apesar do fato que eu morava na Nigéria. (ADICHIE, 2009, p.1)

Adichie, por ter tido em sua infância como referencial de leitura os livros norte-americanos e britânicos, acabou reproduzindo em suas histórias infantis esses modelos, embora eles não correspondessem às suas vivências e ao seu contexto, e ela não se reconhecesse nessas histórias. O fato de não haver esse reconhecimento, leva a escritora, quando criança, a acreditar que pessoas como ela,

“meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo” (*Id., ibid*), não poderiam existir na literatura:

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. (ADICHIE, 2009, p.1)

Os livros, em especial os para as crianças, sejam didáticos, paradidáticos ou literatura infantil, adquirem um papel fundamental como propagador de ideologias. As crianças, por estar sendo iniciadas no campo da leitura, acabam sendo, como pontua a escritora nigeriana, mais “impressionáveis e vulneráveis em face de uma história”, e por isso elas, em especial, precisam de muitas histórias e não de uma única história, que se desdobra em estratégicas versões, e aí estão os perigos dos cânones, que delimitam e definem a história a ser contada, junto com os sujeitos, sociedades e territorialidades envolvidos. Como a própria autora coloca, foi a descoberta da literatura africana que lhe proporcionou uma mudança mental em sua percepção de si e da literatura, de forma que pode, então, se reconhecer em novas histórias (ADICHIE, 2009, p.1). Muitas histórias permitem fugir do fanatismo, do fundamentalismo e do despotismo, da “ameaça do Caminho Único, da Verdade Única, da Única Vida” (ACHEBE, 2012, p.15), e atingir o “meio termo” proposto por Chinua Achebe.

Segundo Achebe:

O meio-termo não é a origem das coisas, tampouco das últimas coisas; ele tem consciência de um futuro para onde se dirigir e de um passado onde se apoiar; é a morada da dúvida e da indecisão, da suspensão da descrença, do faz de conta, da brincadeira, do imprevisível, da ironia. (ACHEBE, 2012, p.15)

O meio-termo foge do dualismo, da escolha das margens, da história única, do fanatismo, engloba várias histórias, não como forma de submissão, mas de resistência. Ainda segundo Achebe,

Como o colonialismo era essencialmente uma negação da dignidade humana e do valor do ser humano, seu programa de educação não poderia ser um modelo de perfeição. Contudo, o que é grandioso no ser humano é nossa capacidade de enfrentar e vencer a

adversidade, não nos deixando definir por ela, nos recusando a ser apenas seu agente ou sua vítima. (ACHEBE, 2012, p.31).

Para o escritor nigeriano, embora os países colonizados tenham sido colocados, com o colonialismo, sob a bandeira do protetorado, em seu caso o britânico, sob uma “proteção bastante arbitrária” (2012, p.14), vivenciando a “negação da dignidade humana”, foi possível “enfrentar e vencer a adversidade”, não se deixando, os sujeitos, ser efetiva ou completamente definidos pelo poder imperial, nem desempenharem papéis lineares excludentes de ser apenas “agente ou vítima”. Neste sentido, a literatura africana teve um papel fundamental, como espaço de resistência, contestação e luta, ao veicular afirmações identitárias e aspirações individuais e coletivas e trazer as vozes aparentemente silenciadas e oprimidas para a visibilidade ampla dos mercados e das arenas transnacionais, trazendo, junto com diversas formas e estruturas linguísticas e culturais, outras histórias.

2.3 A Literatura infantil em Angola: com a palavra o escritor

No caso angolano, essas questões – o caráter pedagógico, a linha etária e a categorização literária – anteriormente mencionadas, tornam-se mais profundas, pois, além do contexto da guerra, há outros aspectos problemáticos, como a questão da língua. Durante os 41 anos de guerras (1961 a 2002), o estudo em Angola permaneceu caótico, uma vez que apenas os filhos das pessoas com situação financeira favorável iam estudar no estrangeiro, enquanto que as crianças de famílias menos favorecidas se sujeitavam a uma educação doentia, uma vez que as populações estavam em constante êxodo em busca da sobrevivência por conta da guerra, professores eram assassinados ou fugiam para outros países, os jovens, que não eram recrutados para a guerra e que estavam em zonas com acesso escolar, enfrentavam diversos problemas em relação às condições psicossomáticas, sanitárias, econômicas, sociais, culturais (KAVAIA, 2006, p.96), recebendo uma educação escolar extremamente fragmentada e deficiente.

O ensino nas escolas era e ainda é em língua portuguesa, tornando assim a língua mais uma questão delicada nesse cenário angolano. Angola é um país plurilíngue, tendo dezenas de línguas angolanas, das quais a língua oficial é a língua

portuguesa, e as línguas nacionais mais expressivas são umbundo (centro), o kimbundo, o kikongo e o fiote (norte) e o côkwe – a par de várias grafias, pronuncia-se *tchocué* – (leste) (ANGOLA, 2008, p.1). Segundo o escritor angolano João Melo,

Em termos de dimensão, nenhuma língua falada em Angola pode ser considerada “nacional”, pois as duas línguas mais usadas (português e umbundu) são-no por apenas 30% da população, aproximadamente. Quanto ao alcance, nenhuma das línguas africanas faladas no país tem um alcance nacional. A nossa única língua de alcance e comunicação nacional é o português. (MELO, 2011, p.1)

O termo “línguas nacionais”, abrange quatro planos em termos de origem, dimensão, alcance ou pertença, João Melo questiona tal expressão, uma vez que originariamente, a única língua “nacional” angolana talvez seja o khoisan ou a língua dos pigmeus, todas as demais são línguas fronteiriças, nem mesmo as línguas mais faladas atualmente, o português e o umbundo, possuem uma abrangência nacional (MELO, 2011, p.1), ou seja, a expressão “línguas nacionais”, no caso angolano, fugiria desses quatro planos, uma vez que são línguas fronteiriças sem abrangência nacional. O termo é usado principalmente pelo cunho político e ideológico, fazendo referência as línguas de matriz africana em oposição a língua portuguesa de matriz europeia. O escritor João Melo defende o uso de “línguas angolanas” em substituição a “línguas nacionais”, inclusive para a língua portuguesa falada em Angola, uma vez que esta já deixou de ser uma língua do colonizador, e segundo Melo, já foi “nacionalizada” (MELO, 2011, p.1). O também escritor angolano, Manuel Rui, em seu ensaio “Eu e o outro – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto”, defende a apropriação da língua portuguesa e da escrita, o “canhão” que ele irá desmontar e refazer, não para destruir, mas para tirar “a parte que [o] agride”,

[m]as agora sinto vontade de me apoderar do teu canhão, desmontá-lo peça a peça, refazê-lo e disparar não contra o teu texto não na intenção de o liquidar mas para exterminar dele a parte que me agride. Afinal assim identificando-me sempre eu, até posso ajudar-te à busca de uma identidade em que sejas tu quando eu te olho, em vez de seres o outro. (RUI, 1985, p.1)

A língua portuguesa deixa de ser a arma do outro, deixa de ser a língua do colonizador, e é “desmontada”, “refeita”, apropriada, ou, nas palavras de José Luandino Vieira, em epígrafe no poema “Crónica verdadeira da língua portuguesa”

de João Melo, “A língua portuguesa é meu troféu de guerra” (VIEIRA, *apud* MELO 2009).

Já segundo o escritor angolano José Eduardo Agualusa, referindo-se à convicção dos membros do MPLA de que “era impossível construir um país moderno respeitando as diferentes nações de Angola”,

[a] impressionante afirmação e expansão da língua portuguesa desde 1975, e o conseqüente colapso de algumas das mais importantes línguas nativas de Angola, em particular do quimbundo, são, pelo menos em parte, resultado de tal mentalidade. Até à independência não haveria em Angola mais de cinco por cento de pessoas cuja língua materna fosse o português. Trinta anos depois pelo menos quarenta por cento dos angolanos têm no português a sua língua materna. Dois terços das crianças, com idades entre os seis e os catorze anos, só conhecem o idioma de Camões. O novo poder angolano revelou-se assim muito mais eficaz na política de enfraquecimento das línguas nacionais do que o regime colonial em cinco séculos de opressão e humilhação. (AGUALUSA, 2004, p.4)

Apesar de o número de indivíduos angolanos que têm a língua portuguesa como língua materna haver aumentado consideravelmente depois da independência, em uma proposta de unidade nacional, conforme aponta Agualusa, ela ainda não possui uma abrangência nacional.

Segundo a pesquisadora Conceição Garcia Neto, em sua dissertação de mestrado intitulada **O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “Garcia Neto” (Luanda - Angola)**,

a língua portuguesa tem o estatuto de língua oficial, porquanto exerce um papel plurifuncional, de uso nos domínios da vida sociopolítica, económica, cultural. E assume também um papel veicular, pois permite a comunicação entre os vários grupos etnolinguísticos, sendo a única língua de escolaridade e da administração, isto é, a única língua do Estado angolano. (GARCIA NETO, 2009, p.32).

Entretanto, sua adoção, principalmente no processo de ensino e aprendizado, ainda é muito problemática, uma vez que remete ao período da colonização portuguesa, no qual se impunham a cultura e os valores portugueses, havendo a subvalorização e o apagamento da cultura local. A adoção do português como língua oficial atendeu a uma proposta de unidade nacional através da língua, além de evitar a querela sobre qual língua escolher, dentre as línguas angolanas de matriz africana, para ser a oficial. A natural expansão da língua portuguesa devido a essa escolha teria

causado o colapso de algumas línguas angolanas de matriz africana, a que se refere Agualusa. No entanto, a pesquisadora Amélia Mingas, em texto apresentado nas Jornadas Científicas da Universidade Jean Piaget, de Angola, relativiza a questão, contextualizando-a, e avalia o quadro:

[n]o nosso caso, a Nação não foi criada por decisão dos Angolanos. Em consequência, a língua dominante foi a portuguesa [LP], porque interessava juntar as comunidades africanas sob a bandeira portuguesa e, obviamente, as línguas locais foram relegadas para segundo plano. Consequentemente, a sua zona de influência, no conjunto do país, é largamente periférica relativamente à da LP, sendo igualmente periférica a participação dos seus locutores nas tarefas do desenvolvimento nacional.

Numa tentativa de reverter a situação, decidiu-se designá-las, após a independência, como nacionais. Mas, para que fossem efectivamente nacionais, necessário seria, que se fizesse um esforço no sentido de massificar o seu ensino/aprendizagem, o que teria como resultado um fenómeno de apropriação dessas línguas, pelo nosso povo e, nessa acepção, poderíamos falar de línguas nacionais, porque reconhecidas, como tal, por todos os Angolanos.

Mas, como isso não se verificou, o que nos resta, na realidade, são, tão somente “línguas étnicas”. Daí não nos ser estranha a tendência para se pensar, maioritariamente, muito mais como Ambundos ou Bakongos do que como Angolanos. (MINGAS, 2002, p.2, grifos nossos).

Em aproximação ao texto do escritor João Melo, anteriormente citado, Mingas também questiona a denominação de “línguas nacionais”, uma vez que as línguas nacionais em Angola foram relegadas a segundo plano e não possuem uma abrangência nacional, ficando restritas a etnias. A pesquisadora aponta a necessidade de um “esforço no sentido de massificar o seu ensino/aprendizagem” para que fossem efetivamente consideradas nacionais, uma vez que seriam reconhecidas por todos os angolanos, fato que não condiz com a realidade.

Em virtude dessas questões foi criado em 1985, em Angola, o Instituto de Línguas Nacionais (ILN) sob tutela do Ministério da Cultura – em substituição ao Instituto Nacional de Língua de 1978. Sua finalidade consiste em “estudar cientificamente as línguas nacionais, contribuir para a sua normalização e ampla utilização em todos os sectores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral.” (NUNES, 2010, p.1). Segundo entrevista realizada pelo jornal angolano **O País on line**, com Augusto Nunes, “Foram aprovados, a título experimental, pela Resolução nº 3/78, de 23 de Maio de 1987, do Conselho de Ministros, os alfabetos das línguas nacionais kikongo, kimbundu, umbundu, cokwe,

oxikwanyama e mbunda e suas respectivas regras de transcrição.” (NUNES, 2010, p.1). Segundo a entrevista, com a resolução tem-se como objetivo, a médio e longo, prazo a uniformização ortográfica e a criação de gramáticas das línguas nacionais, no entanto, essa determinação apesar de datada em 1987, possui a implementação ainda em estágio embrionário, com poucos materiais de suporte (KAVAIA, 2006, p.210).

Segundo o artigo nono da **Lei de Bases do Sistema de Educação** de Angola,

–**Art.9º Língua:** § 1 o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa; § 2 o Estado promove e assegura as condições humanas, científicas, técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais; § 3 sem prejuízo do n. 1 deste artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais. (ANGOLA, 2001, p.3)

Como mostra a citação acima, a Lei de Bases do Sistema de Educação, aprovada em dezembro de 2001, prevê o ensino das línguas nacionais. No entanto, somente em 2007, em caráter experimental, foi iniciado o projeto de implementação gradual das línguas nacionais no sistema de ensino angolano. Segundo o vice-ministro da Educação para a Reforma Educativa, Pinda Simão, isso ocorre nos núcleos das províncias que estão ligadas às línguas nacionais, trabalhando-se com seis línguas: kikongo, kimbundo, umbundo, tchokwe, ngangela e kuanhama (ANGOLA, 2008, p.1). Esse projeto visa valorizar e promover o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas angolanas de matriz africana, além de ajudar no ensino, uma vez que até o momento a leitura e a escrita, em Angola, têm sido ministradas nas escolas com base na língua portuguesa, independentemente do local onde se desenrola o processo de ensino/aprendizagem, sendo que nem todas as crianças dominam essa língua antes do ingresso na escola (VAN-DÚNEM, 2006, p.1). Algumas crianças e jovens têm o português como sua língua materna (LM) enquanto para outros essa é uma língua segunda (L2), sendo aprendida na escola ou de maneira informal. Ter a sua língua materna ensinada na escola serviria como intermediação no processo de aprendizagem desse estudante que não tem a língua portuguesa como LM, tendo pouco ou nenhum contato com ela antes do ingresso na escola. Segundo o jurista angolano João Pinto,

A proposta do Ante Projecto do Estatuto das Línguas Nacionais procura incluir o angolano, independentemente do local de

nascimento, etnia ou língua, procurando reconhecer diferenças e similitude cultural; Perspectiva-se o desenvolvimento Lexicológico angolano e o subsídio das línguas nacionais na língua portuguesa; Todas serão tratadas como línguas de ofício aí onde estiverem angolanos no território nacional... Todas são iguais material e formalmente aí onde forem faladas e todas tendem para o surgimento da angolanidade da diversidade na unidade. (PINTO *apud* VAN-DÛNEM 2006, p.1-2).

Apesar de essa proposta de ensino bilíngue estar lentamente sendo implementada, já existem iniciativas esparsas de escritores em fazer versões bilíngues, como o caso de **Jisabhu**; contos tradicionais de Rosário Marcelino, em kimbundo e português, publicado em 1980 pela UEA. Ou ainda o livro de adivinhas do reverendo Henrique Etaungo Daniel, natural de Bié, **Alupolo** (2002a), publicado em versão bilíngue umbundo/português. Etaungo Daniel também publicou o **Ondisionaliu Yumbundu, Dicionário Umbundo-Português** (2002b). Outro exemplo é Manuel Rui, com seu livro **Ombela**, publicado pela editora Nzila, em 2006, que traz o texto em português e umbundo; já em fevereiro de 2012 foi lançado em Luena (Moxico) um dicionário da língua nacional Cokwe, na versão Cokwe-Português e Português-Cokwe, de autoria do padre Adriano Correia Barbosa e sob o patrocínio do Ministério da Educação (LÍNGUA, 2012, p.1). Iniciativas essas, embora poucas, visam auxiliar no processo educativo das línguas nacionais e sua conseqüente valorização.

Segundo a escritora angolana, Maria Celestina Fernandes, “Tendo a literatura uma função social, vinculada à função estético-educativa, ao tratar-se de literatura infantil, particularmente, ela deve ser concebida, visando não só o deleite e a recreação mas igualmente a formação” (2008, p.2). Essa premissa, apesar de generalizante, torna-se muito mais acentuada nas literaturas infantis dos países do continente africano recém-independentes, e ainda muito marcados pelo pós-colonialismo. Segundo Edmir Perrotti,

para discutir a produção cultural para crianças de forma crítica é preciso passar obrigatoriamente pela definição do lugar da criança na cultura, assim como pela definição do que seja a própria cultura. Se esta for identificada por nós apenas como acumulação de experiências, como transmissão, aceitaremos, em conseqüência, um papel passivo da criança no processo cultural. Se identificarmos cultura como criação-recriação de si, do outro e do mundo, não poderemos aceitar o deslocamento do lugar que nosso mundo procura impor à criança e a todos aqueles que, por uma razão ou outra, estão inferiorizados. Não podemos aceitar, enfim, que seres humanos sejam transformados em objeto de cultura erigida em sujeito. (PERROTTI, 1990, p. 17-18)

E o lugar da criança na cultura do continente africano direta ou indiretamente se relaciona com o contexto de guerra. As colônias portuguesas foram às últimas a conquistarem a sua independência. Angola tornou-se independente em 11 de novembro de 1975 e, após breve período de paz, entrou em longo período de guerra civil que durou até 2002, – em consequência do processo de colonização e da falta de apoio e investimentos no processo de descolonização. Angola teve três movimentos de caráter nacional, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) sob o comando de Mario Pinto de Andrade e posteriormente de Agostinho Neto; a Frente Nacional para a Libertação de Angola (FNLA) com Holden Roberto e a União Nacional pela Independência Total de Angola (UNITA), cujo surgimento se deu através da dissidência de Jonas Savimbi do corpo político da FNLA. Esses três movimentos além de lutarem contra os portugueses, em busca da independência de Angola, acabaram lutando entre si, estendendo o conflito para o período pós-independência (CUNHA, 2005, p.5). O MPLA, o partido que venceu a disputa, assumiu o governo com o médico, escritor e militante Agostinho Neto, primeiro presidente de Angola, que permaneceu no cargo de 1975 a 1979, sendo substituído por José Eduardo dos Santos, também integrante do MPLA, que se mantém no poder desde então. Apesar da vitória do MPLA, a paz em Angola só foi possível em quatro de abril de 2002, com a assinatura do Memorando de Entendimento de Luena entre o governo angolano, controlado pelo MPLA, e a UNITA, após a morte de Savimbi (TIBURCIO, 2009, p.165).

Nesse contexto, surgiram as primeiras literaturas, infantil e juvenil, angolanas escritas na pós-independência. Nessas quase 40 anos de guerra – 1961 a 1974, guerra pela independência do país, e 1975 a 2002, guerra civil – não só fizeram parte do dia a dia das crianças, como muitas participaram ativamente dos conflitos armados. Estima-se que apenas nos últimos anos de guerra, cerca de 11 mil crianças, entre 8 e 14 anos, dela participaram como “crianças-soldado” em Angola, sendo utilizadas tanto pelo governo quanto pelos grupos opositores (CRIANÇAS, 2003, p.1). O fenômeno de crianças soldados não é algo restrito ao continente africano, essa prática foi utilizada nas Cruzadas e ao longo da história da humanidade, atualmente “entre 8 mil e 10 mil crianças são mortas ou mutiladas por minas terrestres todos os anos, e estima-se em 300 mil o número de crianças-

soldado (meninos e meninas abaixo de 18 anos) envolvidas em mais de 30 conflitos em todo o mundo” (ALBERTO JR., 2008, p.6).

Apesar de ser uma prática condenada pelas leis internacionais, – como o estatuto do Tribunal Penal Internacional (TPI),⁷ 1998, que considera crime de guerra a “utilização de crianças com menos de 15 anos para participar ativamente nas hostilidades” (*Id., ibid*) e a Convenção do Direito da Criança (ONU, 1989)⁸ – o relatório de Graça Machel (1996) – com recomendações para proteção de crianças em conflitos armados, com apoio do Centro de Direitos Humanos e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – evidencia que esta prática ainda continua sendo muito utilizada. Segundo o relatório da moçambicana, política e ativista dos direitos humanos,

Recrutar crianças como soldados tornou-se mais fácil devido à proliferação de armas ligeiras baratas. Anteriormente, as armas mais perigosas eram pesadas ou complexas, mas estas armas são tão leves que as crianças podem usá-las e, tão simples, que podem ser montadas e desmontadas por uma criança de dez anos. O comércio internacional de armamento tornou as armas de ataque mais baratas e amplamente acessíveis, de forma a que as comunidades mais pobres tenham agora acesso a armas mortíferas capazes de transformar qualquer conflito local numa chacina sangrenta. No Uganda, uma metralhadora automática AK-47 pode ser adquirida pelo preço de uma galinha e, no Norte do Quênia, pode ser comprada pelo preço de um cabrito. (MACHEL, 1996, p.7).

A “proliferação de armas ligeiras baratas”, o seu fácil manuseio e leveza, podendo ser “montada e desmontada por uma criança de dez anos”, associado ao fato do comércio internacional de armamento ter tornado as armas de ataque “mais baratas e amplamente acessíveis” são aspectos apontados pelo relatório como facilitadores do recrutamento de crianças como soldados nos conflitos armados. Segundo o mesmo relatório,

⁷ Em 1994 iniciou uma série de negociações para estabelecer um tribunal penal internacional permanente que tivesse competência sobre os crimes mais graves para a comunidade internacional, independente do lugar em que foram cometidos. Essas negociações culminaram com a aprovação, em julho de 1998, em Roma, do Estatuto do Tribunal Penal Internacional (TPI), o que demonstra a decisão da comunidade internacional de cuidar para que os autores desses graves crimes não fiquem sem castigo. O Estatuto entrou em vigor após a ratificação de 60 Estados. (CICV, 2004)

⁸ A convenção do Direito da Criança refere-se à proibição no ingresso das forças armadas por crianças até 15 anos. Artigo 38: “2. Os Estados Partes devem tomar todas as medidas possíveis na prática para garantir que nenhuma criança com menos de 15 anos participe directamente nas hostilidades. 3. Os Estados Partes devem abster-se de incorporar nas forças armadas as pessoas que não tenham a idade de 15 anos. No caso de incorporação de pessoas de idade superior a 15 anos e inferior a 18 anos, os Estados Partes devem incorporar prioritariamente os mais velhos.” (ONU, 1989, p.24).

[u]ma das tendências mais alarmantes nos conflitos armados é a participação de crianças como soldados. As crianças servem os exércitos apoiando tarefas como cozinheiros, carregadores, mensageiros e espiões. No entanto, cada vez mais os adultos recrutam deliberadamente crianças como soldados, porque são 'mais obedientes, não questionam ordens e são mais fáceis de manipular do que os soldados adultos'. (MACHEL, 1996, p.9).

Independentemente da função que as crianças ocupam no exército ou guerrilha, mesmo aquelas que não irão atuar diretamente como soldados, executando tarefas como as apontadas na citação, sejam carregadores, cozinheiros, mensageiros ou espiões, elas terão seus direitos violados, uma vez que, além de lhe serem negado o afeto, o brincar, a educação, ainda estão sujeitas a trabalhos duros, postas em risco em meio aos conflitos, vivenciam os horrores da guerra, além de, em muitos casos, sofrerem castigos extremos.

No caso dos países africanos de língua portuguesa, a guerra, em diferentes graus, fará parte da vida das pessoas e isso se refletirá na literatura, de maneira mais ou menos marcante, inclusive na destinada às crianças. O livro **Alá e as crianças-soldado** do escritor da Costa do Marfim, Ahmadou Kourouma, não está classificado como literatura infantil ou juvenil, mas é aqui citado, pois possui um narrador criança, Birahima, de dez ou doze anos, que narra a sua experiência como criança-soldado na guerra na Libéria. A narrativa ficcionada de Kourouma em muitos aspectos exemplifica os pontos problematizados no relatório de Graça Machel sobre a participação de crianças nos conflitos armados. Segundo o pequeno narrador de **Alá e as crianças-soldado** “a gente vira uma criança-soldado, um child-soldier para comer e para degolar também, por sua vez; só resta isso a fazer.” (KOUROUMA, 2003, p.98), ser uma criança-soldado, para a personagem é para aqueles que não têm mais nada a perder, “[q]uando a gente não tem pai, mãe, irmão, irmã, tia, tio, quando a gente não tem mais coisa nenhuma, o melhor é se tornar uma criança-soldado. Ser criança-soldado é para os que não têm mais nada o que procurar na terra e no céu de Alá.” (KOUROUMA, 2003, p.121). Machel, em seu relatório, descreve algumas das diversas formas que essas crianças são recrutadas. Segundo ela,

[a]s crianças-soldados são recrutadas de formas muito diferentes. Algumas são alistadas, outras são arrebanhadas ou raptadas e, outras ainda, são forçadas a unir-se a grupos armados para defenderem as suas famílias. Em alguns (poucos) países, os

Governos recrutam legalmente crianças com menos de 18 anos, mas mesmo quando a idade mínima de recrutamento legal é de 18 anos, a lei não constitui, necessariamente, uma garantia. Em muitos países, o registro de nascimento é inadequado ou inexistente e as crianças não sabem que idade têm. Os recrutadores só conseguem adivinhar a idade com base no desenvolvimento físico, podendo atribuir 18 anos aos recrutas para dar a aparência de conformidade com a legislação nacional. (MACHEL, 1996, p.9).

Marchel aponta que, mesmo em países em que o governo estabelece idade mínima de 18 anos para o recrutamento militar, essa prática acaba não sendo seguida devido à inadequação ou inexistência do registro de nascimento, sendo muitas vezes, no recrutamento, a idade atribuída pelo tipo físico, o que não necessariamente está em conformidade com a idade de fato. No caso da personagem Birahima, de Kourouma, ela também não sabe a própria idade, estando na dúvida se seriam dez ou doze anos – exemplificando a carência de dados nos registros de nascimento apontada pelo relatório de Machel. Birahima, em **Alá e as crianças-soldado**, foi um “voluntário” no recrutamento, movido pela possibilidade de comida vasta e uma vida melhor, uma vez que, com uma *Kalachnikov* na mão, poderia ter tudo o que desejasse longe da vida miserável que levava. No entanto, a prática de ser uma criança-soldado era diferente da sua expectativa, ele descreve o uso sexual das crianças por parte de seus comandantes, assim como a utilização maciça de drogas, como o haxixe, e a utilização de patuás de proteção como tática de guerra. Acreditando estarem protegidas das balas pelos patuás e com uma coragem e uma violência provocados pelas drogas, as crianças-soldado combatiam na frente de batalha sendo facilmente descartadas e substituídas (KOUROUMA, 2003, p.115-116).

Segundo outro relatório, **O continente esquecido: crianças-soldado de Angola**, realizado pelo *Human Rights Watch*,

o uso de crianças no conflito armado é expressamente proibido pela Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-estar da Criança, e a participação das crianças em conflitos armados está entre as piores formas de trabalho infantil, conforme se define na Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil. Como signatário destes instrumentos, o governo de Angola assumiu a obrigação geral de cuidar, proteger, recuperar e reintegrar as crianças afetadas pelos conflitos armados. (CONTINENTE, 2003, p.2)

Apesar dessa proibição, as crianças angolanas não só foram largamente utilizadas como crianças-soldados, tanto pelo governo quanto pelos grupos opositores, como

foram excluídas, findada a guerra, dos benefícios do processo de desmobilização, dificultado a sua reintegração à comunidade,

[a]s crianças que foram desligadas das FAA [Forças Armadas Angolanas, do governo] não receberam nenhum dos benefícios oferecidos a excombatentes. Foram enviadas de volta às suas famílias ou parentes em seus locais de origem, porém não lhes foram oferecidos abrigos e alimentos adequados, atendimento de saúde e oportunidades educacionais, situação esta antagônica ao compromisso assumido por Angola de cuidar e recuperar as vítimas do conflito armado. Alguns assistentes sociais salientaram que as condições destas crianças são tão penosas que muitas declararam estar prontas para voltar às forças armadas onde pelo menos tinham a garantia de algo para comer e um lugar seco para dormir. (CONTINENTE, 2003, p.4).

Praticamente todas as crianças em Angola foram atingidas, de alguma maneira, pelos conflitos, no entanto, as crianças e jovens combatentes tem necessidade específicas ao serem reingressadas ao convívio da comunidade. Já finalizadas as guerras civis, em 2003, 80% da população angolana era composta por menores de 18 anos (CONTINENTE, 2003, p.5), logo a falta de um programa de desmobilização e reintegração das crianças combatentes, assim como de programas de amparo realmente eficientes para as crianças de uma maneira geral, refletiu negativamente na sociedade como um todo. Acredita-se que essa percentagem não tenha variado muito, embora não se tenha realizado um censo angolano após a independência, sendo previsto o primeiro para 2013. Ser criança-soldado, mesmo aquelas que não combateram propriamente, era um trabalho perigoso e árduo,

[u]ma vez admitidos na UNITA, as crianças sujeitavam-se aos rigores da vida nas forças armadas. A disciplina era rígida e a punição para a fuga era a morte. Crianças desmobilizadas em 1996 explicaram que quando se capturava uma criança que tinha escapado, os outros tinham que assistir a execução da mesma, mesmo que se tratasse de um membro da família. Outras crianças admitidas desde 1997 descreveram práticas similares pelas quais rapazes raptados eram forçados a assistir fugitivos serem executados a machadadas para servir de lição. Crianças que estavam muito cansadas para continuar as marchas ou que sucumbiam às cargas muito pesadas eram ameaçadas de morte. Todas as crianças entrevistadas sofreram dificuldades extremas e a tensão psicológica da vida em situações onde a mínima infração poderia resultar em espancamento ou açoitamento. Estes exemplos apenas sublinham a necessidade de contar com uma orientação e assistência psicológica às crianças ex-combatentes que sejam realmente condizentes com suas experiências específicas. (CONTINENTE, 2003, p.10)

Apesar dos riscos a que eram submetidas e da vida extremamente dura das crianças-soldado, elas são muitas vezes representadas, na literatura angolana, de forma mais romantizada. O escritor Pepetela – nome dado a Arthur Pestana dos Santos ao ingressar como guerrilheiro no MPLA e posteriormente seu pseudônimo literário – enfocará a questão das guerras de libertação no romance infantil **As aventuras de Ngunga**. Em **Ngunga**, há uma proposta pedagógica de transmissão de um modelo a ser seguido de “pioneiro” – crianças ligadas aos movimentos de guerrilha, servindo como cartilha para adultos e crianças. A personagem principal que dá título ao livro, Ngunga, uma criança de treze anos combatente no MPLA, é um modelo de pequeno herói, ele não tem vícios e é possuidor de virtudes e elevados princípios, luta contra as injustiças e tiranias, suavizando o fato de ser uma criança portando armas e guerreando, uma “criança-soldado”. Ngunga acaba servindo como arquétipo a ser seguido pelo combatente,

Vê bem, camarada.

Não serás, afinal, tu? 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 em 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.

Se Ngunga está em todos nós, que esperamos então para o fazer crescer? (PEPETELA, 1972, p.59)

Ngunga, no final do romance, deixa sua esfera física e passa a esfera transcendental, estando presente, dentro de cada indivíduo que se recusa a ser oprimido, um Ngunga pronto para crescer e lutar. Ele sai da esfera individual e passa para a esfera coletiva. Pepetela escreve **As aventuras de Ngunga** em Hongue, na frente leste de batalha contra os colonialistas, no interior de Angola em 1972, onde ensinava a língua portuguesa aos demais guerrilheiros. **As aventuras de Ngunga** foi o primeiro livro infantil angolano que chegou às mãos do público fora das matas, editado em 1975 pela União dos Escritores Angolanos (FERNANDES, 2008, p.7). A narrativa serviria então tanto pela sua ideologia da guerra quanto para a alfabetização em português de seus camaradas (DUTRA, 2009, p.63) –, enquanto **A montanha da água lilás**, do mesmo autor, subtítulo “fábula para todas as idades” e publicado, em Portugal, em 2000, aborda o despertar de uma sociedade tradicional para a sociedade de consumo e os problemas decorrentes desse fato. É possível inferir que se trata da discussão desdobrada de uma das consequências

dessas guerras e opressões coloniais, a saber, o apagamento de elementos culturais tradicionais, cujo resultado, na fábula, é devastador. Em **A montanha da água lilás** há um sentimento de pertencimento que se dá não mais por intermédio do compartilhamento do mesmo território, mas da cultura, da tradição. O livro, iniciado como uma história contada “à volta da fogueira” (PEPETELA, 2000, [15]) pelo avô que irá transmitir aos netos seu conhecimento através da oralidade, remete a um tempo onde todas as decisões eram tomadas em reuniões compostas por todos os membros do grupo, que decidiam em conjunto os passos a serem dados. No entanto, na fábula, com a inserção do capitalismo, a sociedade composta pelos “lupis”, “lupões” e “jacalupis” será destruída, pois seus integrantes acabam por abrir mão de seus conhecimentos ancestrais, causa de sua ruína; o que antes era decidido em conjunto passa a ser ordenado e eles tornam-se “escravos de si mesmos”, condenados ao exílio e a humilhação. Apenas aqueles que retornaram às tradições, sintomaticamente as personagens nomeadas de “lupi-pensador” e “lupi-poeta”, puderam permanecer livres em seu próprio território.

A montanha da água lilás não é um livro classificado como literatura infantil, mas seu subtítulo “fábulas para todas as idades” abrange tanto o público infantil e juvenil como o público adulto, aspecto esse que perpassa a narrativa que se utiliza de fábula e animais – motivos infantis no Brasil, mas não em países africanos –, para discutir temas complexos como o capitalismo selvagem. Sobre **A montanha da água lilás** há uma curiosidade, assim como em Harry Potter, o livro possui dois tipos de capas, uma mais infantil e outra mais adulta, a depender da editora. O livro foi publicado pela editora portuguesa, Dom Quixote (2007), com uma capa mais infantil com grandes ilustrações das personagens, ao passo que na versão (2009) da editora Leya – presente em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil –, na coleção BIS, livros de bolso, temos uma capa mais sóbria, mostrando que de fato o livro é uma “fábula para todas as idades” (Ver capas em Anexos, figura 2 a e b).

Assim como ocorreu em Angola, os países africanos de colonização portuguesa, de modo geral, tinham um forte engajamento dos seus escritores no cenário político e nas lutas de libertação, alguns até, como no caso de Pepetela, participando ativamente no campo de batalha, “a pena e a metralhadora uniam-se no sentido da libertação” (PEREIRA *apud* CAMPOS, 2002, p.89). E essa junção da literatura, jornalismo, política e guerra terá seu reflexo também na literatura infantil pós-independência.

O livro infantil **...E nas florestas os bichos falaram...**, da escritora portuguesa Maria Eugénia Neto, aborda o período de lutas pela independência do país. Eugénia Neto, esposa do primeiro presidente de Angola, Agostinho Neto, apesar da nacionalidade portuguesa, teve forte engajamento pela causa angolana no período das lutas, sendo a única mulher a assinar o ato constitutivo da União dos Escritores Angolanos (UEA) – além de ser associação, também foi a primeira editora do País –, fazendo parte do grupo de escritores que ainda não tinha publicado nenhum livro na época (FERNANDES, 2008, p.2,3). O livro **...E nas florestas os bichos falaram...**, segundo declaração da ensaísta e professora santomense Inocência Mata, foi utilizado por muito tempo como leitura obrigatória nas escolas em Angola mesmo estando distante da linguagem local, com termos do português de Portugal como “conciliábulo”, incompreensíveis as crianças angolanas (informação verbal)⁹. A história começa com um “conciliábulo” – conselho – em uma floresta, com todos os animais, que em volta do imbondeiro – árvore sagrada da região – se reuniram para discutirem sobre a guerra dos homens que já se aproximava e ameaçava a calma da floresta. Apesar de ser uma história infantil, publicada em uma coleção editorial infantil (UEA; Angola, “Coleção Pitanga”), é evidente as marcas da posição política da autora. O livro todo tem como pano de fundo, através do debate entre os animais, a guerra de libertação de Angola contra o colonialismo português, estando permeado por uma defesa clara dos guerrilheiros angolanos, “os donos do país”, como na passagem a seguir:

– Ah! – fizeram os animais. – Mas, no entanto, aqui em Angola, eles [os homens] espalham a morte nas nossas florestas!

– Sim, isso é verdade! Mas, vocês sabem, os donos do nosso país querem a sua terra e eles entram na nossa floresta para se protegerem do inimigo; por isso a eles não devemos atacá-los! Nós devemos antes ajudá-los. Eles são guerrilheiros. Devemos atacar os outros, os que vieram de longe e violam as nossas florestas. Devemos ajudar a acabar a guerra. E assim não teremos mais medo e os donos da nossa terra farão parques para nós, como os que fizeram os outros países independentes de África. (NETO, 2008, p.39)

O livro publicado em 1977, pela *Leipzig*, e escrito em 1972 (NETO, 2008, p.48) no auge das lutas de libertação de Angola, que culminaram na independência do país em 1975, traz uma clara defesa do território angolano, sentido como pátria. No

⁹ Informação fornecida por Inocência Mata no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB) realizado em Salvador em agosto de 2011.

“conciliábulo” surgem diversas propostas para resolução da ameaça eminente que a floresta e seus moradores sofrem. Dentre sugestões de fuga e luta contra todos os homens, a coletividade chega ao acordo de defesa do território e apoio aos guerrilheiros angolanos, os “donos da terra”, contra o invasor português. Essa passagem é expressa através do discurso do “passarinho azul”, representante dos “grandes poderes da floresta” (Neto, 2008, p.45) em citação longa, mas expressiva:

É por isso que muita gente, agora, compreendendo a razão da nossa luta, dá armas aos donos da nossa terra, para eles defenderem o nosso país. Nós queremos viver felizes com os homens. [...] O dia da liberdade para Angola virá e nós também teremos esses parques. Não abandonem o nosso país. Resistam. Reconsiderem as propostas da vossa Assembléia. Verão como vos sentireis orgulhosos de ter participado, ao lado dos donos do nosso país, na resistência ao invasor. O dia da Vitória está breve! Coragem, Amigos! Nada de desânimo! Ouçam bem o que vos contam os que deixaram a sua terra, esses emigrados sentem-se sempre estrangeiros e, muitas vezes, são forçados a voltar ao país natal. Calma e não façam nada precipitado! Eu li no horizonte, quando sobrevoei o campo de batalha dos homens, estas palavras: <<A derrota é inevitável para o dominador.>> Foi por isso que vim dar-vos alento, neste momento em que vocês queriam perder a razão. (NETO, 2008, p.46)

Na narrativa percebemos uma criação de uma “comunidade política imaginada” (ANDERSON, 2008), pautada na territorialidade, criando uma ideia de “amor ao país” e sentimento de pertencimento que irão unir todos os animais da floresta que se esquecerão das diferenças do começo da narrativa, assim como suas rivalidades em prol de uma pátria comum, de um sentimento de união construído e expresso no final do romance através do coro dos animais, que, ajudados pelo eco, pela floresta gritam “– FICAREMOS! Ficaremos na nossa terra e ajudaremos a expulsar o invasor! [...] – FICAREMOS... FI... CA... RE... MOS... – REPETIA O ECO. – FICAREMOS E SEREMOS LIVRES!” (NETO, 2008, p.48).

Dentro desse viés literário temos outras obras, como **A montanha do Sol**, também de Eugénia Neto, escrito nas matas, mas publicado tardiamente em 1989, e **A caixa**, de Manuel Rui, que segundo a escritora Maria Celestina Fernandes foi o primeiro romance infantil escrito após a independência e publicado em 1977, pelo Conselho Nacional de Cultura, para comemorar o dia do “pioneiro” angolano (FERNANDES, 2008, p.5). Com linguagem popular e ilustrado por crianças, **A caixa**, assim como **A montanha do Sol**, também discorre sobre a guerra, no caso, a

guerra civil angolana, fazendo apologia ao MPLA, partido do escritor, “‘A Vitória é Certa!’ ‘No fim os outros gritaram: – É certa! – Kito, fala também – disse a Lisete. – É certa.’” (RUI *apud* FERNANDES, 2002, p.6). Manuel Rui, criador da letra do hino nacional angolano, também escreveu **Quem me dera ser onda**, publicado pela primeira vez em 1982, uma novela de viés mais juvenil e adulto, que foi recomendada, em Portugal, pelo Plano Nacional de Leitura “Ler+” para ser adotada nas escolas, na categoria “Livros recomendados para leitura autônoma, 3º ciclo” (PORTUGAL, 2010, p.102). “Ler+” é uma lista de recomendações de leituras feitas pelo Ministério da Educação português, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, com cerca de 190 páginas onde se indicam livros de acordo com a série ou idade escolar do aluno (*Id., ibid*). Obra de sucesso nos diversos países em que circula e é publicada, como o Brasil, **Quem me dera ser onda** traz uma reflexão crítica sobre o período pós-independência através de um humor mordaz, uma vez que o autor coloca o nome do porco de estimação, personagem central do livro, de “Carnaval da Vitória”, nome homônimo da festa de celebração da expulsão dos sul-africanos de Angola¹⁰. Rui tece uma crítica à educação e à escola do período, na qual o desencanto com uma sociedade corrompida, a normatização da ortodoxia e a falta de procedência com as questões do pós-independência passam a ser tratadas.

Para José Gregorin Filho, o fato de narrativas destinadas às crianças trazerem questões afinadas com vivências de idade mais avançada, como as narrativas citadas anteriormente, mostram que na prática,

[a]s crianças [...] continuam lendo as mesmas coisas que os adultos, como acontecia anteriormente ao surgimento da pedagogia e à criação do universo infantil, só que agora os temas surgem numa roupa confeccionada através da história, roupa essa que às vezes nos ilude e mascara os valores criados pela sociedade, valores que são a própria construção dos homens.

Tem-se, então, a manutenção do pensamento dominante da sociedade sendo feita por meio de um mecanismo que disfarça o caráter doutrinário encontrado em discursos como o religioso e o

¹⁰ O carnaval em Luanda foi proibido em 1961 pelos portugueses por seu potencial em transmitir mensagens contra o regime vigente ou de cunho nacional, voltando a ser festejado em 1977, com Angola já independente, chamando-se “Carnaval da Vitória”. Segundo Birmingham, “O partido político do Governo decidiu em 1977 que, a partir desse ano, o desfile se passaria a realizar no dia 27 de Março. Foi nesta data que a África do Sul se retirou de Angola, depois da «segunda guerra de libertação» em 1975-76. [...] A ruptura com o calendário cristão e a escolha de uma data política para o Carnaval foram importantes do ponto de vista simbólico.” (BIRMINGHAM, 1991, p.2).

político, pelo mito que se construiu de literatura infantil”. (GREGORIN FILHO, 2009, p.21).

Segundo o autor, a literatura confeccionada para as crianças se utiliza de uma roupagem infantil para discutir e reproduzir o pensamento dominante de uma sociedade. Sendo assim, a criança continuaria lendo uma versão das coisas ditada pelo olhar do adulto, quando não as mesmas coisas que os adultos produzem e leem, só que agora de uma maneira camuflada, com essa “nova roupagem”. Independentemente ou não de a literatura para crianças ser, desde a produção, realmente feita para crianças ou se está apenas com uma roupagem infantil, o fato é que a literatura produzida sempre acaba refletindo de uma maneira ou de outra a sua sociedade, o seu tempo.

Sendo uma literatura produzida, comercializada e comprada, sobretudo, por adultos, ou sob a sua mediação, não podemos ignorar que a literatura articula saberes e poderes e, enquanto discurso cultural, conforme adverte Homi Bhabha, citando Foucault, constitui-se “sempre uma resposta estratégica a *uma necessidade urgente* em um dado momento histórico” (BHABHA, 1998, p.115, grifos do autor).

Atualmente a temática da guerra e suas consequências continuam nos livros destinados as crianças como, por exemplo, **A guerra dos fazedores de chuva contra os caçadores de nuvens**: guerra para crianças, (2006) de José Luandino Vieira, escritor que tem origem portuguesa, mas adotou a nacionalidade angolana até no nome. Ligado também ao MPLA, sempre teve uma escrita contestatória, focando no cotidiano e nas dificuldades que a colonização e a guerra trazem a vida das pessoas. Trazendo a linguagem popular e a oralidade em suas obras, é um dos grandes nomes de referência obrigatória na literatura angolana. Em seus livros para adultos, ou “para todas as idades”, encontramos muito presente a imagem da criança, como por exemplo, nos contos **A cidade e a infância** (2007a), que traz a criança e o adolescente como personagens de centro em sua relação com a cidade e seus problemas, ou no conto “Zito Makoa da 4ª classe” em **Velhas estórias** (1989), que mostra o preconceito racial na sala de aula e os primeiros passos da revolta. **A guerra dos fazedores de chuva contra os caçadores de nuvens**: guerra para crianças (2006a) e **Kapapa**: pássaros e peixes (1998) falam sobre guerra, a princípio tais livros não foram propostos para as crianças, sendo apenas posteriormente destinados a elas. **A guerra dos fazedores...** foi pensada e escrita

como parte do livro **O livro dos rios** (2006b)¹¹, mas, por sugestão do editor, publicada em separado (VIEIRA, 2007b, p.4), enquanto **Kapapa** (1998) fez parte do livro **Águas-do-mar**; o guerrilheiro, que, como consta na ficha catalográfica de **Kapapa** “são inéditos por incineração” (VIEIRA, 1998, p.1). O livro **A guerra dos fazedores de chuva contra os caçadores de nuvens** (2006a), publicado em Portugal, traz ilustrações feitas pelo próprio autor e um interessante subtítulo “guerra para crianças”. Segundo Luandino Vieira,

Escrever deliberadamente para criança eu nunca escrevi, porque acho que isso é uma grande-grande responsabilidade e é preciso ter uma certa formação, porque eu me relaciono com as crianças como se fosse o pai das crianças de todo mundo e pai faz muita asneira, junto dos filhos, não é? E eu tenho medo disso. (risos) Não tive preocupação didática com esse texto e esse texto eu intitulei Guerra para crianças porque tinha que pôr um subtítulo e achei que era um bocado provocatório mesmo. Botar um texto de guerra para crianças? Mas, a situação angolana acho que justifica. Nós temos guerras destas há quarenta anos. Para as crianças, guerra é uma coisa cotidiana. Aquele menino, o Ondjaki, cresceu no meio da guerra, não é? E está aí, Ondjaki, um ser humano pacífico, afetuoso e bom escritor. (VIEIRA, 2007b, p.9 – grifos nossos)

Apesar de considerar “provocatório” o subtítulo, o autor reconhece por justificativa a familiaridade das crianças com a guerra, no caso angolano, uma vez que muitas nasceram e tornaram-se adultas nesse contexto, exemplificando com o caso do escritor Ondjaki.

Escritor *corpus* desta dissertação, Ondjaki, pseudônimo literário de Ndalú de Almeida, nasceu em 1977 na Angola já independente, porventura razão para uma escrita não tão engajada aos moldes dos escritores da geração anterior, como Eugênia Neto, Pepetela ou Manuel Rui, mas suas narrativas irão refletir, a sua maneira, a existência de guerra no país. Segundo Maria Celestina Fernandes, em Angola há poucos escritores que se dedicam à literatura infantil e juvenil, e não obstante a isso,

a realidade é que a produção de livros infantis não é regular, quer por falta de novos originais de qualidade, quer pela dificuldade que as editoras têm em pôr obras no mercado, alegando fraca disponibilidade financeira, pelo que uma vez esgotadas as poucas obras também raramente são reeditadas (FERNANDES, 2008, p.14).

¹¹ **O livro dos rios** (2006) é o primeiro livro da trilogia **De rios velhos e guerrilheiros**, cujo segundo volume, **O livro dos guerrilheiros**, foi também publicado pela editora Caminho, Portugal, em 2009.

Por outro lado, temos alguns exemplos. Da velha geração Eugénia Neto ainda publica para as crianças, agora sob nova abordagem, como em **A trepadeira que queria ver o céu azul e outras histórias** (2006), mas com resquícios de uma marca política cívica, em trechos espalhados, como em “[q]uem não cumpriu o seu dever de cidadão não sentirá esta beleza do Sol, olhará e não sentirá o mesmo que aquele que cumpriu a sua tarefa.” (NETO, 2006, p.13). Enquanto Manuel Rui, em parceria com o sambista e escritor brasileiro Martinho da Vila, escreveu o livro infantil **Alegria e a girafa** (2012), lançado simultaneamente no Brasil e em Angola pela editora Lazuli.

Na nova geração de escritores, a partir dos anos 1980, temos Cremilda Lima com um cunho mais pedagógico, como em **A missanga e o sapupo** (1985); **A colher e o génio do canavial** (2006a) ou **A velha sanga partida** (2006b), Gabriela Antunes com **Kibala, o Rei Leão** (1982), António Pompílio, com **O camaleão e a cobra** (2009); John Bella com **Estes dois são cão e gato** (2010); Darío de Melo **No país da brincaria** (1988); José Eduardo Agualusa, com seus contos infantis **Estranhões e bizarros**; histórias para adormecer anjos (2000), e Maria Celestina Fernandes, já citada anteriormente, que possui vários livros publicados para crianças, como **É preciso prevenir** (2006b), que discute o preconceito e a prevenção da AIDS e o livro de poemas **Jardim do livro** (2009b). Celestina Fernandes publicou também a série das formiguinhas exploradoras que descobrem a beleza do lugar em que vivem, compõe a série, por exemplo, os livros **As três aventureiras no parque** (2006a) e **As amigas em Kalandula** (2010). A autora possui, entre outras publicações, o livro **A árvore dos Gingongos**, publicado em Portugal, em 1993, pelas Edições Margem e em São Paulo pela editora DCL em 2009a, na coleção Histórias Além-Mar. Embora tenham o mesmo título, as edições possuem diferenças marcantes, a edição portuguesa, além do conto que dá título ao livro, é acrescida de outros dois, a saber, “As Intrigas do Jacó” e “A Bola de Fogo”, enquanto que na edição brasileira consta apenas o conto homônimo ao título. **A árvore dos Gingongos** traz a história dos gêmeos, que, segundo o imaginário local, não podem ser contrariados, senão trarão infortúnios para a região. Encontram-se também, com obras para as crianças, nomes como Kanguimbo Ananás, Yola Castro, Maria João, Octaviano Correia, Rosalina Pombal, entre outros.

No Brasil¹², além do já citado **A árvore dos Gingongos** (FERNANDES, 2009a), entrou no circuito comercial a coleção “Mama África”, produzida pela editora Língua Geral, voltada para livros infantis de autores africanos como os angolanos **O filho do vento** (2006), de Agualusa, **Debaixo do arco-íris não passa ninguém** (2006), de Zetho Gonçalves; **O leão e o coelho saltitão** (2008c), de Ondjaki, e os moçambicanos Nelson Saúte, com **O homem que não podia olhar para trás** (2006), e **O beijo da palavrinha** (2006), de Mia Couto. Em termos de literatura infantil africana publicada no Brasil, fora da coleção “Mama África”, temos também, por exemplos, **O gato e o escuro** (2008), de Mia Couto, **Ynari, a menina de cinco tranças** (2010c) de Ondjaki, e **Contos africanos** (2009) da coleção “Para gostar de ler” da editora Ática, que traz a publicação de contos dos países africanos de língua portuguesa, em registro paradidático. Nesta dissertação, focaremos nos livros de Ondjaki, tema do próximo capítulo.

¹² Ver no Apêndice A – “Breve tabela de livros infantis africanos”, contendo informações pormenorizadas, obtidas ao longo da pesquisa de mestrado.

3 ONDJAKI, O LEÃO, O COELHO E YNARI: PALAVRA, GUERRA, ESCRITA E DESTINAÇÃO

A infância é um terreno vasto, meio simpático, meio árido, ao qual é necessário voltar.

(ONDJAKI, 2006c)

3.1 Ondjaki: trajetória, escrita e destinação

Ondjaki – que significa “guerreiro” em umbundo, uma das línguas angolanas (VERAS, 2011, p.9) – é o pseudônimo literário do escritor angolano Ndalú de Almeida, nascido em Luanda em 1977. Membro da UEA (União dos Escritores Angolanos), licenciado em Sociologia pela ISCTE, 2002, em Lisboa, Ondjaki possui trabalhos bem diversificados; como prosador e poeta, faz haicais, escreve para crianças, desenha, fotografa, além de ter trabalhos no cinema, teatro e artes plásticas. Ondjaki, em 2004, fez a concepção e roteiros da minissérie **Sede de Viver** (Angola, TPA); em 2005, a direção e edição de dois vídeos resultantes de encontros literários, **Essa palavra sonho** (27’) do evento “Correntes d’Escritas” (2003), realizado em Portugal, e **Faenas de amor** (22’), produzido a partir do “Salão do Livro” de Gijón, Espanha; em 2005 também foi assistente de realização no filme **As cartas do domador** (Brasil), do escritor e cineasta brasileiro Tabajara Ruas; e em 2006, co-realizou com o cineasta angolano, Kiluanje Liberdade, o documentário sobre a cidade de Luanda **Oxalá, cresçam pitangas**; histórias de Luanda (Angola/Portugal) (MURARO, 2006, p.87), além do vídeo **Etocolmo 10/2010** (17’), produzido em visita a cidade de Estocolmo, Suécia, em outubro de 2010 (ONDJAKI, 2010b). No teatro, elaborou a peça **Os vivos, o morto e o peixe-frito**, com edição brasileira, em 2009. Nas artes plásticas teve participação na **Exposição colectiva de jovens pintores** (Semana da Juventude, 1999, Lisboa), na produção e realização da exposição de pintura **Do inevitável** (espaço Cenários, dezembro de 1999/janeiro de 2000, Luanda), na realização da Exposição **Pôr-do-sonho** em Salvador/Bahia, e Caxambu/Minas Gerais (Brasil, Novembro de 2000), e em Luanda (Angola, Dezembro de 2000) (MURARO, 2006, p.87).

Indagado sobre a relação da literatura com as artes plásticas na sua obra, Ondjaki, em entrevista com o pesquisador brasileiro Ramon Mello, responde apontando precedências:

Acho que nunca fui [artista plástico]. Pinte pouco, expus pouco, e no fundo acho que nem sei pintar. Foi só uma aventura. Faço essas coisas para regressar à escrita. São como que excursões (ou incursões?) em outras áreas para voltar sempre aos livros. Observo, experimento, e volto à casa. A minha casa é a escrita. (ONDJAKI, 2008a, p.1).

Ondjaki coloca suas “excursões ou incursões em outras áreas” como forma de “regressar à escrita”, sua “casa”, enquanto reduto de familiaridade, na qual, apesar de jovem, já possui uma trajetória e muito reconhecimento, com mais de uma dúzia de livros publicados e traduções em diversas línguas, como francês, espanhol, italiano, alemão, inglês, sérvio, sueco e chinês, além de várias premiações como Sagrada Esperança, António Paulouro, finalista Telecom de Literatura, Grinzane, Jabuti, entre outros.

O escritor possui uma versatilidade de escrita muito grande, tendo produções nos mais variados gêneros textuais. Em poesia publicou: **Acto sanguíneo**: Edição Angolana: INALD, 2000; **Há prendisajens com o xão** (O segredo húmido da lesma e outras descoisas): Edição Angolana: Nzila, 2002/ Edição Brasileira: Pallas, 2011/ Edição Portuguesa: Caminho, 2002; **Materiais para confecção de um espanador de tristezas**: Edição Angolana: Nzila, 2009/ Edição Portuguesa: Caminho, 2009 (Coleção Outras Margens); **Dentro de Mim Faz Sul seguido de Acto Sanguíneo**: Edição Portuguesa: Caminho, 2010 (Coleção Outras Margens). No gênero conto possui os seguintes livros: **Momentos de Aqui**: Edição Angolana: Nzila, 2002/ Edição Portuguesa: Caminho, 2001; **E se amanhã o medo**: Edição Angolana: INALD, 2004/ Edição Brasileira: Língua Geral, 2010/ Edição Portuguesa: Caminho, 2005 (Coleção Outras Margens); **Os da Minha Rua**: Edição Angolana: Nzila, 2007/ Edição Brasileira: Língua Geral, 2007 (Coleção Ponta de Lança)/ Edição Portuguesa: Caminho, 2007 (Coleção Outras Margens). Seus romances são: **Bom Dia Camaradas**: Edição Angolana: Chá de Caxinde, 2000, (Coleção Independência)/ Edição Brasileira: Agir, 2006/ Edição Portuguesa: Caminho, 2003; **Quantas Madrugadas Tem a Noite**: Edição Angolana: Nzila, 2004/ Edição Brasileira: Leya Brasil, 2010/ Edição Portuguesa: Caminho, 2004 (Coleção Outras Margens, 28); **AvóDezanove e o segredo do soviético**: Edição Angolana: Nzila,

2008 /Edição Brasileira: Companhia das Letras, 2009/ Edição Portuguesa: Caminho, 2008. Em novela há **O Assobiador**: Edição Angolana: Nzila, 2002/ Edição Portuguesa: Caminho, 2002; e o mais recente, lançado em Portugal, pela Caminho, em novembro de 2012, **Os transparentes**. As Publicações em coletâneas são: *Cinco estórias* em **Jovens criadores 2000**, Portugal: Edições Íman, 2001; *As respectivas cartas* na coletânea **Angola - a festa e o luto** (Angola/Portugal: Edições Vega, 2000); Oito poemas sob o título *Palavras desaguadas* na antologia poética bilíngue "**Água en el tercer milénio**" (Edições Pilar e Bianchi Editores, Uruguai/Brasil, 2000); pela mesma editora publica o conto *A freira* na **Antologia Multilíngue**; e pela editora Ática (Coleção Para Gostar de Ler, 44), *Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso* no livro **Contos Africanos dos países de língua portuguesa**, Brasil, 2009.

Já na produção infantil e juvenil, Ondjaki possui ao todo, até o momento, quatro livros. **Ynari, a menina das cinco tranças** – publicado em Angola, em 2003, pela editora Chá de Caxinde e, em 2004, pela Nzila; também nesse mesmo ano em Portugal, pela Caminho, e no Brasil, em 2010, pela Companhia das Letrinhas, enquanto tal, classificado como literatura infanto-juvenil – conta a história de uma menina que, com suas tranças, consegue destruir a palavra “guerra”; **O leão e o coelho saltitão** – publicado, no mesmo ano de 2008, no Brasil, pela Língua Geral na coleção infantil “Mama África”, pela Nzila, em Angola, e pela Caminho, em Portugal – conta como surgiu a inimizade entre o leão e o coelho; **O voo do golfinho** – publicado em Portugal em 2008 pela APCC, Associação para a Promoção Cultural da Criança, em 2009 pela Caminho, e recentemente, agosto de 2012, lançado no Brasil pela Companhia das Letrinhas – tem como enredo um golfinho que sonhava em ser pássaro; esse livro é o único classificado formalmente como infantil. Na categoria juvenil há **A bicicleta que tinha bigodes** – publicado no mesmo ano, 2012, pela Caminho, em Portugal, e, no Brasil, pela Pallas. O livro ganhou o “Prémio Bissaya Barreto de Literatura para a Infância 2012” (FUNDAÇÃO, 2012, p.1), embora seja classificado como “literatura juvenil”. O livro tem como enredo um casal de amigos que recolhem, em segredo, palavras que ficam presas na barba do escritor angolano Manuel Rui, para com elas, ganhar um concurso de poesia cujo prêmio é uma bicicleta. Ressalta-se que tanto **Ynari**; a menina das cinco tranças quanto **O voo do golfinho** foram obras recomendadas, em Portugal, pelo Plano Nacional de Leitura “Ler+” para serem adotadas nas escolas, o primeiro na

categoria “Livros recomendados para leitura autônoma e leitura com apoio do professor ou dos pais, 4º ano de escolaridade” (Portugal, 2010, p.85), e o segundo em “Livros recomendados para ler em voz alta, contar, trabalhar na sala: educação pré-escolar” (Portugal, 2010, p.12)¹³. Neste trabalho utilizam-se as edições brasileiras dos livros e focam-se ou focalizam-se em **O leão e o coelho saltitão** (2008c) e **Ynari, a menina das cinco tranças** (2010c).

Ambos os livros estão classificados como “literatura infanto-juvenil”, embora os textos sejam ilustrados e constituídos por uma narrativa relativamente curta – o primeiro composto por 39 páginas enquanto o segundo possui 47 –, eles estão na mesma classificação de livros como os da série Harry Potter, sem ilustrações e cuja extensão variam entre 300 e 500 páginas, o que nos faz questionar tal epíteto.

Segundo a pesquisadora brasileira Tânia Dauster, no ensaio “A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores”, as características mais evidentes de o que faz um livro ser classificado como infantil, “passam pelo projeto gráfico, pelas imagens e pelas letras. As marcas da editoração são tão visíveis quanto à linguagem e as estratégias autorais.” (Dauster, 2004, p.9). Em **O leão e o coelho saltitão** e **Ynari, a menina das cinco tranças** as “marcas da editoração” como o tamanho da letra, nos dois casos mediana; a curta extensão do livro; a quantidade de texto (em **Ynari** a quantidade de texto, embora ainda curta, supera a de **O leão...**), assim como o apuro com as imagens; a par da coleção infantil em que o primeiro livro integra, ou o “selo editorial”¹⁴ no diminutivo, Companhia das Letrinhas, dado ao segundo livro, em oposição a Companhia das Letras, leva-nos a considerar, neste trabalho, tais livros como infantis. Sobre as edições de **Ynari** há uma curiosidade, no artigo de Heloíse Cabral Santana presente em **Entre fábulas e alegorias**; ensaio sobre a literatura infantil de Angola e Moçambique¹⁵ A autora utiliza-se da edição angolana do livro produzido pela Chá de Caxinde (2003), trazendo a seguinte referência,

¹³ Constam também no Plano Nacional Português de Leitura “Ler+”, as seguintes obras de Ondjaki: **Momento do aqui**; contos, “livros recomendados para leitura orientada na sala de aula; 7º ano de escolaridade; grau de dificuldade III” (Portugal, 2010, p.44); Já o livro, **Os da minha rua**; histórias, possui duas entradas uma pela editora Caminho em “Livros recomendados para leitura autônoma; 3 ciclo” (Portugal, 2010, p.101); e outra pela Bis em “Sugestões para leitura autônoma; Centro de novas oportunidades; Grau de dificuldade I” (Portugal, 2010, p.173).

¹⁴ Epíteto dado pela editora Companhia das Letras.

¹⁵ O livro **Entre fábulas e alegorias**; ensaio sobre a literatura infantil de Angola e Moçambique (2007), coordenado e organizado pela Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia Tindó Secco, possui artigos sobre literatura infantil em Angola e Moçambique, produzidos por alunos do curso de Pós-Graduação da UFRJ.

Ynari herda a mágica da avó. A mágica de trocar. A menina troca suas tranças em favor da paz. A avó troca seus dentes em favor da vida da palanca negra gigante. Esse animal, símbolo de resistência em Angola, aparece sendo salvo pela avó (metáfora também de resistência). O velho e a palanca são resistentes ao tempo e aos tempos difíceis vividos por Angola. (SECCO, 2007, p.101).

Essa passagem da troca dos dentes da avó pela vida da palanca não está presente na edição brasileira da Companhia das Letrinhas (2010c), evidenciando assim diferenças nas edições que vão além das estratégias editoriais, o texto impresso acaba se distanciando do texto escrito; ou ainda acabam tendo diferentes tipos de textos impressos.

O historiador francês, Roger Chartier, em **A história cultural entre práticas e representações** (2002), faz uma distinção entre texto e impresso, entre o trabalho da escrita e a fabricação do livro escrito. Para Chartier,

não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do «autor»; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. (CHARTIER, 2002, p.127).

Chartier separa dois “tipos de dispositivos” para a obra literária, as “estratégias de escrita” e as estratégias editoriais, “os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial”. Para o historiador francês parece haver “uma simplificação ilegítima do processo através do qual as obras adquirem sentido. Reconstituí-lo exige considerar as relações estabelecidas entre três polos: o texto, o objecto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera.” (CHARTIER, 2002, p.127), ou seja, o sentido do texto passa pela sua construção, editoração e recepção. A construção do texto embora, assim como a editoração, também vise à recepção não possui um caminho direto ao leitor, ele passa primeiro pelas estratégias de editoração. Quais autores e que tipos de livros serão publicados ou traduzidos, a classificação etária do público, o tipo de papel, de letra e capa; qual a visibilidade dada à obra em relação à circulação, divulgação e o lançamento; os tipos de ilustrações, se os livros terão glossários ou não, entre outros, são aspectos

definidos pelas editoras e que interferem diretamente no tipo de recepção que o público terá do livro.

A construção do texto infantil, como discutido na seção anterior, passa por critérios passíveis de problematização como, que tipo de leitura é destinada para as crianças e o que não é? Qual o lugar da arte/estética e da pedagogia na literatura infantil? Qual o espaço do saber e do sabor, dos utilitarismos e do deleite na literatura infantil? Em relação à literatura infantil angolana acrescenta-se a essas questões a problemática da língua, da guerra, da oralidade e da escrita, entre outros aspectos, tornando o campo ainda mais delicado. O educador e escritor brasileiro Rubem Alves no vídeo documentário da TV Escola, intitulado **O saber e o sabor**, utilizasse da metáfora do “escorredor de macarrão” para explicar a memória. Assim como no escorredor, a memória só retém o útil, o necessário, o que dá prazer. Para o professor o estudo ocorre da mesma maneira, só permanece “aquilo que está integrado com a vida”¹⁶ (O SABER E O SABOR, 2000), o útil e o prazeroso. Estendendo essa metáfora para a literatura infantil, o pedagógico não pode estar dissociado do prazer da leitura, o “prazer do texto” (BARTHES, 1987), o “saber e sabor”. Ondjaki consegue trazer essas discussões de seu tempo e contexto histórico sem abrir mão do deleite e da fantasia. Em seus dois livros aqui trabalhados, ele consegue mesclar bem essas duas vertentes, ao mesmo tempo em que é possível trazer, a partir das obras, discussões sobre a palavra e a relação entre o texto oral e a escrita; a memória e a tradição; o papel dos “mais velhos”; a ética moral na ação de Ynari em contrapartida com a do leão e do coelho; entre tantas outras questões que a leitura suscitar, em uma abordagem mais didática, os livros não perdem o “sabor”, o despertar da imaginação, o sonho. Afinal antes de qualquer coisa escrever é sonhar, como o próprio autor coloca, “Escrevo porque tenho sonhos dentro de mim, porque me é urgente contar coisas, como se um livro fosse uma partilha. E também escrevo porque tenho estórias para contar”. (Ondjaki, 2006b, p.1).

O sabor do texto literário passa não apenas pelo sonho, fantasia, deleite que o texto escrito propõe, mas também pelos recursos de editoração como cores e

¹⁶ Documentário **O Saber e o Sabor**, Direção de Renato Barbieri, Roteiro de Di Moretti, Realização: TV Escola/MEC. Brasil, 2000, Duração: 24'. Disponível em: < <http://midiaseducacao-videos.blogspot.com.br/2007/12/o-saber-e-o-sabor.html>>.

ilustrações¹⁷, sobre os quais discutiremos brevemente. Para o escritor, ilustrador e pesquisador brasileiro, Luís Camargo,

Muito mais do que apenas *ornar* ou *elucidar* o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. É importante ressaltar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante. (CAMARGO, 1999, p.1, grifos do autor).

A ilustração não apenas “elucida” ou “orna” o texto verbal, sua função, como coloca Camargo, vai muito além, indo da “representação” a “persuasão”. O texto escrito “conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias” (LINS *apud* ABREU, 2010, p.329). A ilustração não é apenas um “ornamento” do texto, algo desnecessário, ela traz o “não dito” no texto, o que ficou nas entrelinhas, não só “complementa” e “enriquece” a história, mas vai além podendo criar outras histórias, embora muitas vezes ela seja vista com um peso desigual em relação ao texto. O escritor e ilustrador brasileiro, Ricardo Azevedo, observa que, ao discutir sobre seus trabalhos em escolas, recebe perguntas direcionadas majoritariamente ao texto literário e a ilustração acaba ficando para um segundo momento, para a “hora do cafezinho” (AZEVEDO, 1998, p.1). Azevedo aponta dois possíveis motivos para tal postura de seu público,

Deve haver mil motivos originando essa situação, mas dois deles me parecem bastante prováveis: a) as pessoas costumam ter uma formação mais sólida em literatura do que em artes plásticas e b) as pessoas, talvez por isso mesmo, acabam não valorizando muito os desenhos, acham que o texto é mais importante, acham que ilustrações são uma espécie de enfeite e que indagar sobre o assunto não passa de mera curiosidade pessoal. (AZEVEDO, 1998, p.1).

¹⁷ Roland Barthes traz a definição de imagem em três categorias: ancoragem, ilustração e *relay*. Ancoragem (texto apoiando imagem). Neste caso, o texto escrito - às vezes, uma pequena legenda - tem a função de conotar e direcionar a leitura, propondo um viés de leitura da imagem. Ilustração (imagem apoiando texto). Neste caso, a imagem é que esclarece o texto, expandindo a informação verbal. *Relay* (texto e imagem são complementares). Neste caso, há uma integração das linguagens. São exemplos os *cartoons* e as tiras cômicas. Nem texto nem imagem são auto-suficientes (BARTHES, 1977). Luís Camargo ainda amplia o conceito de ilustração que, segundo ele, é toda imagem que acompanha um texto, pode ser desenho, pintura, fotografia, gráfico. (CAMARGO *apud* NANNINI, 2007, p.19).

Apesar das pessoas, incluindo os professores de literatura, não terem uma formação sólida em artes plásticas, valorizando mais o texto que o desenho, reforçando assim a hierarquização que se têm dos mesmos, como problematiza Azevedo, ele ressalta a grande importância das ilustrações, principalmente para os livros infantis, a tal ponto que elas interferem no produto final do livro. Para o escritor e ilustrador,

É impossível negar que todo o texto ilustrado vai, necessariamente, receber interferência de suas ilustrações. A energia, a leitura (ilustrar é interpretar), o imaginário, a linguagem, as cores, o clima, a técnica, as referências icônicas, tudo o que o ilustrador fizer, vai alterar, acrescentar informação e interferir na leitura e no significado do texto. (AZEVEDO, 1998, p.3).

A ilustração vai interferir diretamente no texto ilustrado. As escolhas feitas pelo ilustrador sobre quais as situações, dentro de um mesmo texto, devem ou não ser ilustradas, o tipo de texto a ser ilustrado, se é didático ou não, qual a função que se pretende com a ilustração, a técnica utilizada, entre outros, são de suma importância no produto final da obra, uma vez que um texto político pode, por exemplo, esvaziar-se de significado se a representação da personagem através da ilustração for feita de forma estereotipada. Cada ilustrador trará significados e soluções diferentes para representar um mesmo texto, e esta escolha de qual profissional irá ampliar o potencial significativo do texto será do editor, em papel muito importante, principalmente em se tratando da literatura infantil (AZEVEDO, 1998, p.3).

A estudiosa brasileira, Maria Alice Faria, em **Como usar a literatura infantil na sala de aula**, define que,

Em princípio, a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil. Quando o livro não tem claramente uma função pedagógica como auxiliar da alfabetização, o que justifica a repetição do enunciado escrito na imagem considera-se que a boa ilustração deve ser a de complementaridade, ou seja, 'um dos dois elementos pode ter a faculdade de dizer o que o outro, por causa de sua própria constituição, não poderia dizer'. Como afirmam Durand & Bertrand. (FARIA, 2010, p.40-41).

Para Faria há dois tipos de relação entre texto e imagem, a repetição e a complementaridade, a autora faz a distinção entre o primeiro, que teria um caráter pedagógico, "auxiliando" na alfabetização através da repetição da mesma

informação tanto no texto literário quanto na ilustração; enquanto o texto que não tem a função pedagógica teria a função de complementaridade entre texto e imagem, onde um complementaria o sentido do outro e esse critério definiria, nos termos da autora, o que seria a “boa” ilustração.

Sobre a relação entre texto e imagem Luís Camargo amplia a visão, para ele,

Se entendemos que a ilustração é uma imagem que *acompanha* um texto, então, é preciso reconhecer que a ilustração não tem função isoladamente, mas só em relação a um texto. Não estou me referindo, aqui, ao livro de imagem (sem texto), mas ao livro ilustrado. A relação entre ilustração e texto pode ser denominada *coerência intersemiótica*, denominação essa que toma de empréstimo e amplia o conceito de *coerência textual*. Pode-se entender a *coerência intersemiótica* como a relação de *coerência*, quer dizer, de convergência ou não-contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto. Como essa *convergência* só ocorre nos casos ideais, pode-se falar em três graus de coerência: a *convergência*, o *desvio* e a *contradição*. Avaliar, portanto, a *coerência* entre uma determinada ilustração e um determinado texto significa avaliar em que medida a ilustração *converge* para os significados do texto, deles se *desvia* ou os *contradiz*. (CAMARGO, 1999, p.2, grifos do autor).

Para Camargo, em um livro ilustrado, a imagem só tem função em relação ao texto, o que ele chama de “coerência intersemiótica”, podendo ter três graus de coerência, a “convergência”, o “desvio” e a “contradição”.

Em **O leão e o coelho saltitão** e **Ynari, a menina das cinco tranças** as imagens são “coerentes” ao texto, “convergindo” os significados verbais com os imagéticos. As ilustrações em **Ynari** são feitas a mão pela brasileira Joana Lira, sendo assim cheias de “colagem, textura e pintura” (ONDJAKI, 2008c, p.47). Segundo a ilustradora, o texto de Ondjaki a inspirou a “trabalhar ao máximo com meus sentidos” (ONDJAKI, 2008c, p.47), aspectos observáveis na obra pelas cores, como por exemplo, pelas formas que dão a sensação ao leitor do balançar das árvores e do movimento da água, enriquecendo assim os aspectos sinestésicos trazidos por Ondjaki na narrativa, e desde a capa sugeridos,

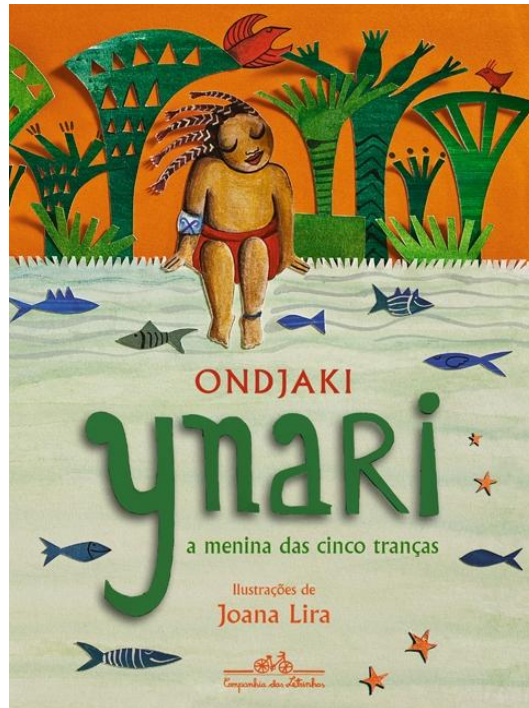


Figura 3: **Ynari, a menina das cinco tranças** (ONDJAKI, 2010c, capa).

Já o livro, **O leão e o coelho saltitão**, é ilustrado pela artista plástica portuguesa, Rachel Caiano. Nas imagens no livro são muito utilizadas às linhas e os tons vermelhos, que misturam-se entre o vermelho das terras angolanas e o vermelho do sangue dos animais espalhado pelo chão, depois do ardiloso plano do leão e do coelho, potencializando assim o texto narrado na história.



Figura 4: **O leão e o coelho saltitão** (ONDJAKI, 2008c, p.26-27).

Segundo a professora e pesquisadora Carmem Lúcia Tindó Secco em “A importância da literatura e das artes plásticas no contexto da cultura angolana”,

A literatura e a pintura se inserem no domínio das artes. Suas linguagens, portanto, não são referenciais, encontrando-se na esfera dos discursos metafóricos. Sendo espaços artísticos, são lugares privilegiados, locais tanto de fruição estética, como de projeção identitária. Assim, ao estudar a literatura e a pintura angolanas, é importante que os valores artísticos dialoguem sempre e estejam em constante interação com os substratos culturais implícitos na dimensão simbólica e alegórica da linguagem literária e pictórica. (SECCO, 2005, p.1)

Para a pesquisadora tanto a literatura quanto a pintura estão no “domínio da arte” e como tal, são espaços de “projeção identitária”, e em se tratando de Angola, faz-se necessário o diálogo e interação entre os valores artísticos com os “substratos culturais”. Ao mesmo tempo, o historiador e crítico de arte angolano, Adriano Mixingue, discute que essas relações já são híbridas. Para ele,

as metáforas literárias e as plásticas, hoje, em Angola, são metáforas híbridas, herdeiras tanto do patrimônio das línguas e culturas africanas locais, como do imaginário português que, durante séculos, se entrecruzaram e se transformaram em múltiplas combinações. Cada texto literário, cada tela tem um estilo próprio e traz em si fragmentos de heranças e memórias, expressando metaforicamente, como se fosse um palimpsesto, diversos tecidos culturais subjacentes. (MIXINGUE *apud* SECCO, 2005, p.1-2)

Segundo Mixingue, esses “fragmentos de heranças e memórias” são como um “palimpsesto”, um manuscrito sob cujo texto se descobre as escritas anteriores, os entrecruzamentos e transformações culturais e linguísticas resultando em “múltiplas combinações”. Ainda segundo Adriano Mixingue, “há que serem pensadas, hoje, a literatura e as artes angolanas em uma tensão permanente entre angolanidade e transcontinentalidade.” (MIXINGUE *apud* SECCO, 2005, p.2). Os livros de Ondjaki, *corpus* do trabalho, evidenciam essa transcontinentalidade, tanto **O leão e o coelho saltitão** quanto **Ynari, a menina das cinco tranças**, são livros, da literatura infantil angolana, destinados a um público infantil brasileiro, sendo o primeiro ilustrado por uma artista portuguesa enquanto o segundo por uma brasileira. Se pensarmos o contexto brasileiro em que os livros foram publicados¹⁸, e no projeto editorial de **O leão e o coelho saltitão**, publicado no Brasil dentro de uma coleção intitulada “Mama África”, cuja proposta é o “resgate de contos tradicionais africanos” (ONDJAKI, 2008c, capa-verso) ao mesmo tempo em que o livro de Ondjaki traz

¹⁸ Referindo-se aqui as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que serão discutidas na próxima seção.

paródias de músicas brasileiras, essas tensões entre “angolanidade” e “transcontinentalidade” se tornam mais evidentes.

3.2 Os ecos da guerra na obra de Ondjaki: imagens da infância

Nascido dois anos após a independência de Angola, com o país em guerra civil, Ondjaki fará parte da primeira geração de escritores que nasceu em uma Angola independente, apesar de ter crescido e escrito em grande parte em um contexto de guerra, contexto que será, de certa forma, refletido em sua escrita. Ondjaki, um escritor de outra geração, anos 1990, não irá tratar diretamente do contexto da guerra, como Eugénia Neto ou Pepetela, mas essa temática permeia mais ou menos sutilmente algumas de suas narrativas, nas quais o contexto da guerra aparece de forma naturalizada, como parte do cenário, como o próprio autor afirma, em entrevista ao **Correio Brasiliense** no lançamento do livro **Os da minha rua**, em Brasília, 2007, sobre crescer num país em guerra, não obstante acredita ter estado “longe” dela:

Eu sou daqueles que têm a felicidade de crescer longe da guerra. Sempre digo isso com toda franqueza. Cresci em Luanda, que teve combates apenas durante quatro dias, em 1992. Eu nasci em 1977 e não assisti aos combates de 1975, entre o FNLA, a Unita e o MPLA. A guerra que todo cidadão luandense sofreu é uma guerra colateral: falta d’água, de luz e dificuldades, como aparecimento dos musseques, diretamente relacionados com o êxodo causado pela guerra. Mas agora há uma coisa interessante: a visão pura, limpa das crianças. Nós ouvíamos as notícias de que o país estava em guerra, a Unita, MPLA, dos sul-africanos, mas nós éramos simples crianças. Para qualquer criança, um fato é um fato normal. Como até esses quatro dias de guerra, na altura eu tinha 14 anos, mas era uma criança, era uma coisa natural. Não foi visto como um dramalhão. (ONDJAKI, 2007a, p.1).

É interessante ressaltar essa curiosa dissociação do urbano *versus* campo, local *versus* nacional, feita por Ondjaki. Embora a guerra fosse nacional, há uma clara desagregação desse nacional, separando o urbano, representado por Luanda, que sofreu com os efeitos colaterais, do campo, onde a guerra realmente foi travada. O autor, embora faça parte desse nacional, marca o local, um local que também está dissociado. A divisão que ocorre em Luanda entre os bairros ricos e os

*musseques*¹⁹, surgido como consequência do êxodo do campo por conta da guerra, irá marcar diferentes tipos de “efeitos colaterais”. Essas diferenças marcadas pela “fronteira de asfalto”, que divide os dois mundos, o bairro nobre e os *musseques*, é problematizada por Luandino Vieira, no conto “A fronteira de asfalto”, em **A cidade e a infância** (2007a), “Virou os olhos para o seu mundo. Do outro lado da rua asfaltada não havia passeio. Nem árvores de flores violeta. A terra era vermelha. Piteiras. Casas de pau-a-pique à sombra de mulembas”. (VIEIRA, 2007a, p.40). Tal passagem evidencia dois mundos dividindo Luanda, ampliando a imagem e relacionando-a a fala de Ondjaki, temos as várias realidades, cidade *versus* campo, dividindo o nacional. Em outro momento da citação de Ondjaki, o autor pontua a guerra vista aos olhos de uma criança como um fato normal, “uma coisa natural”, aspecto que está presente no livro de contos **Os da minha rua**, publicado no Brasil em 2007 pela editora Língua Geral. No livro a personagem principal, Ndalú, uma criança com o nome de batismo do escritor, ao falar sobre a chuva comenta sobre os soldados correndo para abrigar suas armas,

Quando chegamos da praia, o céu estava à espera que as pessoas todas se recolhessem para poder ordenar às nuvens que começassem a largar uma grande chuva molhada, era até raro em Luanda naquele tempo fazer uma ventania daquelas, os baldes no quintal começaram a voar à toa, os gatos nas chapas de zinco não sabiam bem onde era o buraco de se esconderem, *os guardas da casa ao lado vieram a correr buscar as akás que estavam encostadas no muro* e o abacateiro estremeceu como se fosse a última vez que ia olhar para ele e pensar que ele se mexia para me dizer certos segredos [...].(ONDJAKI, 2007c, p.137, grifos nossos)

Em uma cena corriqueira de um dia de chuva, entre as descrições sobre baldes, gatos e abacateiro estão os soldados e suas Aks47, uma frase que poderia passar despercebida no contexto da narrativa, mas que marca, a sua maneira, esses conflitos. Em **Bom dia camarada** – primeiro romance do escritor, publicado no Brasil em 2006a, pela editora Agir – conta-se, sob o olhar de um narrador que está deixando a infância e entrando na adolescência, na Angola dos anos 1980, os efeitos colaterais da guerra e a presença dos professores cubanos, aspectos que não só são pano de fundo da narrativa, mas também compõem a vida da

¹⁹ Segundo o glossário de Óscar Ribas, em **Missosso**, *musseque* é “terreno arenoso, mas agricultável, situado fora da orla marítima, em planície de altitude” (RIBAS, 1964, p.319), mas o significado geográfico acaba ganhando outros contornos e definições de caráter social e econômico como a de Arlindo Barbeitos em **Angola, angolê, angolema**, se tornando sinônimo de “favela, bairro-de-lata” (BARBEITOS, 2004, p.78).

personagem nomeada de Ndalú, fazendo parte do seu amadurecimento e de seus aprendizados, numa infância de inocência insistentemente declarada e sob um imaginário infantil permeado de conflitos:

Guerra também aparecia sempre nas redacções, experimenta só mandar um aluno fazer uma redacção livre para ver se ele num vai falar da guerra [...], guerra vinha nos desenhos (as akás, os canhões monacaxito), vinha nas conversas [...] vinha nas pinturas na parede (os desenhos no 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!'). (ONDJAKI, 2006a, p.129)

Também longe de ser literatura infantil, **Bom dia camaradas** é um livro sobre a infância – sobre o qual o próprio autor diz que um dia chamarão de “autobiografia ficcionalizada”, o que para ele estaria bem colocado (ONDJAKI, 2007b) – e em se tratando de uma infância em Angola subjaz a temática da guerra, não da maneira revolucionária e idealista como outros autores, em um período diferente, trataram. Ondjaki considera a tónica da guerra mais como um “fato” fantasmático, remoto e à distância, uma presença no cotidiano e nas conversas das pessoas, algo comum que se projeta em quase tudo, como mostra a citação anterior, muito embora o escritor em outras declarações escolha subestimá-la, a ponto de negar proximidade e imersão efetiva em termos de vivência pessoal. Para além dos depoimentos autorais, a guerra enquanto experiência nacional e mundial faz valer sua força e as marcas mais díspares, disseminando impactos difíceis de ignorar no discurso literário contemporâneo.

Já em **AvóDezanove e o segredo do soviético** – publicado no Brasil pela Companhia das Letras em 2009, curiosamente ganhando, em 2010, o prêmio Jabuti, na categoria juvenil, um dos prêmios literários brasileiros mais importantes, e o prêmio anual da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, na categoria “literatura de língua portuguesa” (LIVRARIA DA FOLHA, 2010), classificações passíveis de discussão pelas questões que norteiam este trabalho –, as aventuras do menino Ndalú continuam, só que agora o cenário é a Praia do Bispo, Angola, na casa de sua avó, onde novamente a guerra faz parte do cenário a partir da “AvóCatarina” e seu luto pela perda do filho, que se ampliava aos angolanos mortos no conflito:

Na nossa varanda poeirenta, a AvóCatarina, irmã da AvóAgnette, aparecia devagar vestida de preto no antigo luto dela e os cabelos branquinhos como algodão fofo.

– Ainda de luto dona Catarina? – Perguntava a vizinha DonaLibânia.

– Enquanto a guerra durar em nosso país, comadre, todos os mortos são meus filhos. (ONDJAKI, 2009a, p.10).

As três narrativas, apesar de não comporem uma trilogia, têm como narrador e personagem principal Ndalú, menino de classe média, que vive em Luanda, longe dos conflitos armados no interior, em uma rua de asfalto, longe da pobreza dos bairros periféricos, os *musseques*. Ndalú não vai ser uma criança-soldado, ou uma criança abandonada nas ruas, não presenciará o conflito direto nem a perda de membros de seu núcleo familiar central por conta da guerra, mas mesmo assim sofrerá com os efeitos colaterais da guerra que permeará seu imaginário infantil. Esses reflexos também estarão presentes em alguns de seus livros para as crianças.

Em **O leão e o coelho saltitão** (2008c), não há uma menção direta a conflitos, mas a história se engendra na artimanha do leão e do coelho para comerem os demais animais da floresta. Interessante notar que na narrativa o coelho é representado não como presa, mas como predador, cansado das cenouras, ele se tornará carnívoro como o leão. A narrativa faz referência a inundações e incêndios que fazem os alimentos ficarem escassos na “Floresta Grande”. O leão, faminto, pede ao coelho, famoso por sua astúcia, para resolver esse seu problema. O coelho forja um enterro para seu suposto cão e convida os animais da floresta para prestar homenagem ao defunto, valendo-se de uma tradição local, o *comba*²⁰, que é festejar a passagem do defunto para o mundo dos mortos com bebida e muita música (AGUALUSA, 2008, p.70). Os animais, mesmo desconfiados com o convite, acabam aceitando, desejosos da bebida. Durante o enterro, o cão morto – que na verdade é o leão disfarçado – ataca, com a ajuda do coelho, os convidados, realizando uma tremenda carnificina. Na hora de repartir o banquete, o leão resolve não dar nada para o coelho, que se vingava fingindo ser os espíritos dos animais mortos no falso enterro, e, assim, recupera toda a comida. Quando o leão descobre a trama, vai atrás do coelho e novamente é enganado por este, caindo no rio e

²⁰ Óbito é como são chamados correntemente em Angola todos os eventos que cercam o falecimento, como o velório, o funeral e os desdobramentos após este. Na área kimbundo recebe o nome de *comba*, embora este termo por vezes se refira mais aos eventos após o funeral. (PEREIRA, 2008, p.163)

sendo levado pela correnteza. O livro termina com a explicação de que é por conta dessa história que o leão e o coelho são inimigos: “Foi assim que aconteceu. É por isso que, até hoje, na Floresta Grande e mesmo em outras florestas, o Leão e o Coelho não são grandes amigos...” (ONDJAKI, 2008c, p.[35]). Em **O leão e o coelho saltitão**, a guerra não está expressamente mencionada, o que está presente são os elementos que se relacionam com ela, que são a violência, a morte e a opressão através da chacina que o leão e o coelho fazem com os outros animais da floresta.

No caso de **Ynari, a menina das cinco tranças** (ONDJAKI, 2010c) a guerra está presente, mas de forma geograficamente não localizada. A protagonista Ynari possui cinco tranças que desde o começo da narrativa estão envoltas em mistério, pois elas não se desfazem, “Ninguém me faz estas tranças, porque elas não se desfazem... A minha avó diz que eu já nasci com as tranças e que um dia vou saber por quê.” (ONDJAKI, 2010c, p.9), remetendo assim à importância social, política e religiosa dos penteados nas culturas africanas, das tranças em especial, que representam, transnacional e transcontinentalmente, expressões e demandas identitárias negras, africanas e afrodescendentes, em sua dimensão política e estética. A pesquisadora e professora brasileira, Nilda Lino Gomes em “Cultura negra e educação”, ressalta a importância do cabelo nas culturas africanas. Segundo Gomes,

Desde o surgimento da civilização africana, o estilo do cabelo tem sido usado para indicar o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas. Em algumas culturas, o sobrenome de uma pessoa podia ser descoberto simplesmente pelo exame do cabelo, pois cada clã tinha o seu próprio e único estilo. (GOMES, 2003, p.81).

No caso da narrativa de Ondjaki, as tranças da personagem, caracterizada nas ilustrações, desde a capa, como negra, extrapolam o sentido religioso, étnico e social ganhando um sentido para além do místico, mágico e performático, incontornavelmente tornam-se marcas de identificação com culturas africanas, negras e afro-americanas. É através da magia das tranças dessa menina negra, de “olhos enormes que brilhavam muito e lábios carnudos muito bonitos” (ONDJAKI, 2010c, p.[7]), que ela consegue trazer a paz para as aldeias.

No Brasil, hoje, o cabelo de negros e de negras se sobressai como ícone identitário da negritude e afrodescendência, bem como marca de resistência à

construção histórica do racismo brasileiro, que vê o cabelo crespo de forma inferiorizada, em “segundo lugar”, relativamente ao fora do padrão estético imposto de beleza branca. Para Nilda Gomes, em outro texto,

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. (GOMES, [200-], p.2)

O chamado cabelo “crespo” e seus penteados, como as tranças, o “Black Power” ou ao natural, em uma sociedade racista, como a brasileira, que impõe o ideal de belo aceito seja o cabelo liso ou o que dele se aproxima, o alisado, acabam sendo usados como forma de resistência à exclusão da população negra (CLEMENTE, 2010, p.8), e afirmações identitárias, étnicas e da beleza negra, reiteradamente preterida. Em **Ynari**, a valorização das tranças de uma menina negra em uma história infantil, adquire suma importância, se tratando de contexto brasileiro, enquanto espaço de recepção, especialmente na sala de aula, uma vez que a presença de tais elementos na narrativa reforça a identificação de crianças negras, afro-brasileiras e afrodescendentes com a personagem, originalmente construída como africana, promovendo a autoestima e a valorização da cultura e da beleza negras. Desta forma, como defende Nilda Gomes, a escola passa a ser um espaço onde “não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro. Podemos também aprender a superá-las.” (GOMES, 2003, p.50). E com **Ynari**, a valorizá-las, ressignificá-las em termos positivos de valorização e orgulho ostentados.

Em **Ynari, a menina das cinco tranças**, a história da personagem da narrativa começa em um dia quando Ynari, próximo a sua aldeia, conheceu um homem que não sabia o próprio nome, mas a quem chamavam “homem pequenino” (ONDJAKI, 2010c, p.7), que começou a visitá-la na beira do rio e a ensinar-lhe os significados das palavras. Observa-se em relação ao tratamento dessa personagem uma gradação em seu nome na medida em que a menina se torna amiga do “homem pequenino”, sendo este nomeado na narrativa a princípio de “homem muito pequenininho” (ONDJAKI, 2010c, p.6), “homem pequeno” (ONDJAKI, 2010c, p.7), “Agora o homem menor que Ynari já não lhe parecia tão pequenino” (ONDJAKI,

2010c, p.9), “homem simplesmente pequeno” (ONDJAKI, 2010c, p.10), “um homem que era pequenino mas que não era tão pequenino assim.” (ONDJAKI, 2010c, p.11), “homem pequenino” (ONDJAKI, 2010c, p.11), “homem mais ou menos pequeno” (ONDJAKI, 2010c, p.14), “homem pequeno” (ONDJAKI, 2010c, p.17), e finalmente “homem pequeno e mágico” (ONDJAKI, 2010c, p.22). Conforme se enraíza a amizade da menina com o “homem pequenino”, ele “cresce” a seus olhos e passa a ser visto por ela de uma forma maior. Sobre isso retomo o artigo de Heloíse Cabral Santana; segundo a autora,

O uso relativo das palavras é ilustrado perfeitamente pelo fato de o homem pequenino ir crescendo ao longo do conto, apesar de continuar com a mesma estatura: “O homem que agora não lhe parecia tão pequeno apareceu com o mesmo sorriso nos lábios.” (p.12). O homem pequeno cresce como amigo, ou seja, ganha importância dentro do coração da menina das cinco tranças. Coração que também tinha um tamanho relativo, pois, conquanto fosse pequeno, nele cabiam muitos sentimentos e afetos por muitas pessoas: “Às vezes uma coisa pequenina pode ser tão grande...”(p.9). (SECCO, 2007, p. 97).

Nessa passagem Santana aborda a relatividade das palavras, assim como o “homem pequenino”, embora fisicamente não mude, o seu tamanho é relativizado pela menina no decorrer da narrativa, da mesma forma que o tamanho do coração também é relativizado pelos dois personagens, uma vez que embora pequeno “nele cabiam muitos sentimentos e afetos por muitas pessoas”, como o coração do passarinho Humbi-humbi tão grande que é capaz de transportar pessoas (ONDJAKI, 2010c, p.44).

O “homem pequenino” leva Ynari para conhecer a “aldeia dos homens pequeninos” e lá encontra o “velho muito velho que inventa as palavras” (ONDJAKI, 2010c, p.18) e a “velha muito velha que destrói as palavras” (ONDJAKI, 2010c, p.19). Ynari, ao longo da narrativa, acaba descobrindo a sua magia interna, magia que todos temos, e o significado de suas tranças que não se desfazem. Ao ver as aldeias vizinhas em guerra, Ynari, em companhia do “homem pequeno”, descobre a magia de suas tranças. Com auxílio da palavra “permuta” – que recebeu das personagens o “velho muito velho que inventa as palavras” e a “velha muito velha que destrói as palavras”, e que foi explicada a menina, durante um sonho, pelo “velho muito velho que explica o significado das palavras” (ONDJAKI, 2010c, p.27) –, juntamente com a “fórmula” que está dentro de seu coração (ONDJAKI, 2010c, p.25)

e de suas cinco tranças mágicas, consegue trazer a paz para as cinco aldeias. Cada aldeia estava em guerra com a outra por faltar-lhe algo, no caso, as habilidades sensoriais ou sensitivas que estabelecem as relações das pessoas com o mundo à volta. A primeira aldeia estava em guerra por não poder escutar, a segunda por não poder falar, a terceira por não conseguir ver, a quarta por não poder sentir os cheiros das coisas, e a última por não sentir o gosto das coisas. Ynari vai a cada uma dessas aldeias e faz um acordo: as aldeias parariam de guerrear se ela lhes desse o que lhes faltava; com o acordo feito, Ynari faz uma permuta – palavra vista pela menina como “uma troca justa” (ONDJAKI, 2010c, p.27) – dando uma de suas tranças para cada aldeia, para que todos nela conseguissem a habilidade que lhes faltava. Através de palavras “estranhas” e “murmuradas” (ONDJAKI, 2010c, p.33), que não são dadas ao conhecimento do leitor, juntamente com a palavra “permuta” (ONDJAKI, 2010c, p.30) e das suas tranças mágicas, a menina das cinco tranças consegue usar a palavra “paz” (ONDJAKI, 2010c, p.33), uma vez que as cinco aldeias param de guerrear, a palavra “guerra” se torna inútil e é destruída (ONDJAKI, 2010c, p.39). Na última aldeia, a menina, agora, sem tranças, faz o seguinte discurso:

Queria pedir-vos uma coisa: deixem de usar a palavra “guerra”. Estive numa aldeia onde ninguém conhecia o significado da palavra “ver”, e andavam em guerra com outra aldeia pensando que isso lhes ia ensinar a “ver”. Mas não, a palavra “guerra” é parecida com a palavra “desaparecer”, que é parecida com as palavras “deixar de viver”. A partir de amanhã não procurem mais a palavra “guerra” porque ela vai deixar de existir... – piscou o olho ao homem pequeno. (ONDJAKI, 2010C, p.38-39).

Mostrando às pessoas da aldeia que não iriam conseguir o que queriam através da guerra, só conseguiriam as palavras “desaparecer” e “deixar de viver”. Ynari, no fim da narrativa, pede ao seu amigo, “o homem pequeno”, para levar a palavra “guerra” para “a velha muito velha” destruí-la, pois agora era uma palavra inútil (ONDJAKI, 2010c, p.39). A guerra, em **Ynari**, não é retratada pela violência armada e sanguinária, mas pela diplomacia, pela busca da palavra “paz” e destruição da palavra “guerra”. Heloíse Santana faz uma interessante analogia entre as “cinco aldeias em guerra” em **Ynari** e a dedicatória de Ondjaki no mesmo livro. Para Santana,

O livro reflete sobre a paz, não só em Angola, porém no mundo inteiro. Através de uma imagem regional – África, mais especificamente Angola – a narrativa de *Ynari* passa uma mensagem não apenas local, mas também universal, pois as cinco aldeias representam não só cinco aldeias de Angola, mas os cinco continentes do planeta. Ondjaki dedica o livro a Angola, às crianças angolanas, porém estende a mensagem às crianças do mundo inteiro. A imagem é africana; a mensagem, universal. (SECCO, 2007, p.103).

Sobre a dedicatória de Ondjaki, em **Ynari, a menina das cinco tranças**, referenciada por Santana, é interessante notar que o autor dedica o livro “Para todas as crianças angolanas e para as crianças de todo o mundo e para ti, Angola” (ONDJAKI, 2010c, p.5). Ele não marca apenas as crianças angolanas, estendendo também para as crianças de “todo o mundo”, mas faz questão de marcar o território, dedicando a terra, a Angola. A leitura de Santana ultrapassa o local, a “imagem africana” para propor uma mensagem “universal” sobre a paz. Essa visão se relaciona com a célebre frase de Luandino Vieira ao se referir à linguagem, “Palavras que faziam todos os portos do mundo, portos de todo mundo” (VIEIRA, 2007a, p.94), em uma perspectiva utópica de paz, união e igualdade mundiais.

A aldeia de Ynari, as cinco aldeias em guerra e a aldeia do “homem muito pequeno” não estão geograficamente localizadas no território angolano, não há nenhuma demarcação de ordem física e nomeadora. A única referência mais específica ao território angolano é a presença no texto da “palanca negra gigante” (ONDJAKI, 2010c, p.9), embora o antílope, ameaçado de extinção, só se encontre no território angolano (PALANCA, 2008) – informação que exige um conhecimento prévio do leitor para identificar a relação entre nome e território – dentro da narrativa, o animal não é situado fisicamente em nenhuma aldeia, apenas referenciado em um diálogo entre Ynari e o “homem pequeno” que alegam ter visto muitas vezes o animal, embora de longe (ONDJAKI, 2010c, p.9-10). Por outro lado, as demais aldeias poderiam estar em qualquer região, a marca territorial está no vocabulário, que exerce a função cronotopo²¹ de Michael Bakhtin (1998), de modo que podemos reconhecer que a história está ambientada em Angola e vinculada a sua cultura

²¹ Segundo Bakhtin *cronotopo* é “a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (1998, p. 211), o termo refere-se à indissolubilidade de espaço e de tempo, nos textos narrativos. De acordo com o autor: “no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo” (BAKHTIN, 1998, p.211).

através do vocabulário específico utilizado na narrativa como os termos em kimbundo como, por exemplo, “maboque” (ONDJAKI, 2010c, p.36) e “cubata” (ONDJAKI, 2010c, p.8), ou em umbundo como “soba” (ONDJAKI, 2010c, p. 18).

3.3 Línguas e Glossários: trânsitos linguísticos e culturais

Como visto na seção 2, a diversidade de línguas em Angola consiste em uma questão delicada que causa muitas controvérsias no sentido de como pensar a língua portuguesa em Angola frente a todas as nuances e contextos históricos que o problema engloba. Como uma língua do colonizador? Uma língua de opressão? Uma língua nacional? Mais uma língua angolana? Uma língua de fora ou uma língua já apropriada e transformada? E como pensar as demais línguas angolanas em relação à língua portuguesa? Esses questionamentos acabam sendo recorrentes em países pós-coloniais, mas, afinal, “quando foi o pós-colonial?” O teórico cultural jamaicano, Stuart Hall, no livro **Da diáspora**; identidades e mediações culturais, discute as problemáticas do termo.

O termo “pós-colonial” é considerado ambivalente, pois acaba dissolvendo a política da resistência, colocando o colonizado e o colonizador dentro do mesmo paradigma da colonização, visto que ele “funde histórias, temporalidades e formações raciais distintas em uma mesma categoria universalizante” (HALL, 2009, p.96). Para Lata Mani e Ruth Frankenberg “nem todas as sociedades são ‘pós-coloniais’ *num mesmo sentido* e que, em todo caso, o ‘pós-colonial’ não opera isoladamente, mas ‘é de fato uma construção internamente diferenciada por suas interseções com outras relações dinâmicas.’”(MANI; FRANKENBERG *apud* HALL, 2009, p.100, grifos do autor). Sendo assim, períodos, contextos e colonizações diferentes terão pós-colonialidades diferentes. Não podemos pensar que Brasil, Canadá e Angola são pós-coloniais num mesmo sentido, eles não deixam de ser pós-coloniais, mas seus processos são diferenciados, mesmo os países africanos de língua portuguesa têm semelhanças e diferenças em seus peculiares processos de colonização e independência. Nem tampouco se advoga pensar o “pós” apenas como uma temporalidade, o fechamento de um evento histórico, mas como um “ir

além”, uma releitura, crítica, no mais das vezes, do respectivo colonialismo. Para Inocência Mata, em “A condição pós-colonial das literaturas africanas de língua portuguesa: algumas diferenças e convergências e muitos lugares-comuns”, “o pós-colonial pressupõe uma nova visão da sociedade que reflete sobre a sua própria condição periférica, tanto no nível estrutural como conjuntural”. (MATA, 2003, p.45), e os modos como o escritor africano trabalha e se posiciona na língua portuguesa, para Inocência Mata, são uma das dimensões importantes da pós-colonialidade na escrita africana.

O historiador norte-americano Russell G. Hamilton – autor do livro de referência nos estudos africanos **Literatura africana, literatura necessária** –, no artigo “A literatura dos PALOP e a teoria pós-colonial”, além de discutir significações diferentes para grafias diferentes do termo pós(-)colonial, discorre sobre a questão linguística, centrada nas relações entre o português como língua oficial, e, para ele, ainda “veicular”, e as “línguas nacionais”, tradicionais, pretensamente, as únicas africanas. Para Hamilton,

A questão das chamadas línguas nacionais e o português como a língua veicular e oficial é complexa e merece ser analisada com cuidado. Por enquanto, limito-me a responder a uma pergunta frequentemente ouvida nos meios acadêmicos: pode haver uma literatura autenticamente africana escrita numa língua não africana? A resposta imediata e simples é sim, pois tal literatura já existe. Aliás, é lícito perguntarmos em que consiste a autenticidade africana e se as línguas de origem europeia implantadas em várias ex-colônias já foram adaptadas à visão do mundo dos habitantes destes novos países. E entre os que responderiam que sim, esta literatura já existe, estão escritores como Luandino e Honwana, assim como o anglófono Chinua Achebe e o francófono Sembène Ousmane. (HAMILTON, 1999, p.17-18)

Hamilton parte da pergunta se “pode haver uma literatura autenticamente africana escrita numa língua não africana?” para questionar, não a noção de “autenticidade africana” em si, ou a sua reiteração continuada como exigência, mas o estatuto africano das “línguas de origem europeias implantadas” nas ex-colônias. Línguas imperiais no passado, mas já apropriadas pelos falantes do continente, ao longo da história, hoje constituem línguas de poder e de elites nos novos países, não apenas podendo ser vistas como meramente “adaptadas à visão de mundo desses povos”, a ponto de se manter, no discurso do ensaísta, “uma língua não africana”. A questão correlata de autenticidade literária ganha uma sobrevida marcada por ambiguidade,

ao escolher, o renomado africanista, confirma a demanda mediante a anuência de escritores africanos consagrados, cujas posicionalidades, conforme registradas, permitem e guardam em si uma quase desejada contestação.

A problemática conhece desdobramentos. Mia Couto, em seu texto, “Que África escreve o escritor africano?”, irá questionar a necessidade imposta aos escritores africanos de provar sua “autenticidade” e “africanidade”, “A pergunta é – quando este autor é ‘autenticamente africano’? Ninguém sabe exactamente o que é ser ‘autenticamente africano’. Mas o livro e o autor necessitam ainda de passar por esta prova de identidade. Ou de uma certa ideia de identidade.” (COUTO, 2005, p.2). Pensar em uma única “identidade africana” é homogeneizar e apagar as diferenças de todo um continente, não só as literaturas de cada país têm características e passaram por processos diferentes, dentro do continente, como dentro de um mesmo país temos singularidades e literaturas diferentes, se pensarmos na oralidade, na oratura, na literatura em língua portuguesa, nas literaturas das demais línguas africanas nacionais. Além das diferenças dos vários sujeitos que escrevem, uma vez que, como afirma Mia Couto, o escritor é um “viajante de identidades, um contrabandista de almas. Não há escritor que não partilhe dessa condição: uma criatura de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade” (COUTO, 2005, p.1). Para o escritor moçambicano, que defende “diversidades e mestiçagens”, como se essas últimas fossem incontornáveis no âmbito da cultura, não é possível encontrar uma essência e uma pureza africanas. Segundo ele,

África não pode ser reduzida a uma identidade simples, fácil de entender e de caber nos compêndios de africanistas. O nosso continente é o resultado de diversidades e de mestiçagens. Quando falamos de mestiçagens falamos com algum receio como se o produto híbrido fosse qualquer coisa menos “pura”. Mas não existe pureza quando se fala da espécie humana. E se nos mestiçamos significa que alguém mais, do outro lado, recebeu algo que era nosso. Defensores da pureza africana multiplicam esforços para encontrar essa essência. (COUTO, 2005, p.1).

E essa busca da “essência” acaba criando binarismos como tradição *versus* modernidade, campo *versus* cidade, línguas nacionais *versus* língua oficial, em que o carácter relacional do *versus* é forçosamente entendido como antinomia e oposição, como se um termo fosse mais “puro” e mais africano do que o outro, como se não

fosse possível ser tradicional e ser moderno, ou ser moderno e ser africano, ou, ainda, ser tradicional e ser moderno e ser africano.

Em relação às línguas, temos um bom exemplo dessa diversidade e quebra de unicidade, uma vez que há quem defenda a supremacia do português e o apagamento das línguas nacionais tradicionais; outros que defendem a exclusividade das línguas nacionais, como o caso do professor do Instituto de Letras e Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto em Angola, Petelo Nginamau Fidel, que vê o português como “língua de Portugal” e defende que as literaturas africanas devem ser escritas nas línguas nacionais de suas respectivas regiões (FIDEL, 2010, p.2-3). Há também aqueles que as hibridizam, e isso ocorre de várias formas, neste trabalho o interesse centra-se neste último caso, no qual há interferências mútuas nas várias línguas postas em contato.

Temos autores que escrevem em um “português não desviante”, um português mais próximo do português lusitano, mas que acabam inserindo elementos culturais e linguísticos das populações locais, como exemplifica Ana Belén García Benito em seu artigo, “Ungulani Ba Ka Khosa/Mia Couto e a actualização da memória através da linguagem”:

neste discurso elaborado em <<português não desviante>> há diferenças significativas no tecido discursivo: escritores como Albino Magaia, por exemplo, escolhem temas e personagens de inspiração moçambicana, mas utilizam a língua segundo as regras da norma europeia; outros como Albino Aleluia escrevem segundo a mesma norma, mas introduzem termos das diferentes línguas *bantu* que não têm equivalente no português, e que são explicadas num glossário; no caso de Ungulani Ba Ka Khosa, este escritor utiliza-se do português padrão, mas emprega estratégias estilísticas que introduzem no texto em português essa outra realidade linguística – e cultural – nacional, construída pelas línguas *bantu*. Tal como no caso anterior, utiliza empréstimos, mas incorporando no próprio texto – e não num glossário – a explicação dos significados dessas palavras e utilizando a mesma linguagem literária que caracteriza o resto de sua narrativa [...] (BENITO, 2005, p.74)

Há ainda escritores como o angolano Arnaldo Santos, que escreve em um português que pode ser considerado “não desviante”, mas que, ao mesmo tempo, incorpora ao texto várias palavras e às vezes expressões inteiras que não recebem nenhum tipo de tradução, e nessa atitude vemos, na maioria dos casos, uma postura extremamente política que se confunde com as posturas de personagens de ficção e de sujeitos históricos, como em **A casa velha das margens**:

– ‘Kika ki atuxila kuku’etu...’ – dissera-lhe uma vez, sorrindo, como pretendendo introduzir-lhe no mistério do seu desdém. E, nesse dia, confessar-lhe-ia sem que ele lhe entendesse que os brancos não lhes podiam dar nome; só mesmo quem herdara os espíritos dos seus antepassados é que tinha poder para fazer. (SANTOS, 2004, p.148)

A fala em kimbundo, “Kika ki atuxila kuku’etu...”, de Kissama, mãe da personagem principal do livro, marca claramente o posicionamento político dessa mulher contra a colonização que lhe foi imposta. Apesar de saber falar português, a língua do colonizador, ela se recusa a usá-la, e utiliza-se de sua língua primeira, o kimbundo, como arma, como forma de resistência, pois “no mistério do seu desdém” nega ao seu companheiro e algoz o direito de compreendê-la, uma vez que este não domina seu código linguístico (SCHMIDT, 2009).²²

Assim como ao companheiro de narrativa, também a nós, leitores do português, prováveis receptores, se não destinatários²³, do livro escrito, é negado o direito à compreensão fácil ou imediata, pois a expressão que é usada pela personagem também não é traduzida em simultâneo ou paralelo, embora o livro possua glossário. A postura política da personagem Kissama ultrapassa as páginas do livro e, das instâncias de enunciação, atinge o leitor, que se vê diante de duas alternativas: simplesmente ignorar as expressões e seguir a leitura ou buscar o significado, procurar conhecer aquele mundo, cuja descoberta não será dada por antecipação e sem investimento pessoal. Precisar-se-á da “abertura” do olhar, ou, como diz a poetisa e jornalista moçambicana, Noémia de Sousa, “Se me quiseres conhecer, estuda com os olhos bem de ver, [...] se quiseres compreender-me, vem debruçar-te sobre minha alma de África” (Sousa, 2001, p.49-50). No glossário do livro **A konkava de Feti** (2004), de Henrique Abranches, por outro lado, percebe-se

²² Sobre essa discussão ver SCHMIDT, 2009, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de bacharelado Letras/UFBA, intitulado **Trânsitos culturais e linguísticos em romances angolanos contemporâneos: A casa velha das margens**, de Arnaldo Santos, e **A konkava de Feti**, de Henrique Abranches. Na proposta desenvolvida neste TCC, analisam-se os trânsitos físicos e simbólicos, pessoais e culturais representados nos volumes da coleção Biblioteca de Literatura Angolana (Maianga, 2004), nas instâncias de concepção e construção dos textos literários, bem como nas estratégias adotadas para a editoração dos volumes, examinando, nos glossários na Coleção, as possíveis relações entre a língua portuguesa e as línguas africanas tradicionais, com base nos conceitos de “entre-lugar” e de tradução cultural e linguística. Centrando-se na análise dos trânsitos culturais e linguísticos de dois livros que integram a Biblioteca (BLA) – **A casa velha das margens**, do já citado angolano Arnaldo Santos, e **A konkava de Feti**, do português/angolano Henrique Abranches.

²³ Uma vez que o livro compõe a coleção Biblioteca de Literatura Angolana, lançada pela Maianga simultaneamente no Brasil e em Angola, em 2004.

não somente uma preocupação em explicar, de forma detalhada, aspectos linguísticos e semânticos de expressões desconhecidas de outra língua, que não a portuguesa, mas apresenta-se também a aspiração de levar ao leitor aspectos de ordem cultural e histórica sem os quais passariam despercebidas palavras e expressões aparentemente familiares, mas que, no contexto africano e angolano, possuem uma significação que extrapola esta familiaridade, como, por exemplo, o verbete incluído por Abranches para a palavra “aranha”. Curiosamente lista-a, ao final da edição, no longo “Glossário” (p.273-300), acompanhada da expressão parentética “(e a mosca)”, conforme costumava aparecer em textos e tradições locais, para esclarecimentos de ordem cultural, não exclusivamente linguísticos:

ARANHA (e a mosca) – Figura de estilo da literatura do Sul de Angola, em que a aranha (EUVI) representa sempre o papel sábio e a mosca o papel de fanfarrão, acabando no ventre da aranha. A aranha não é considerada um animal repugnante mas, ao contrário, um animal útil. O seu veneno e a sua agressividade são considerados sem paixão, objectivamente. A aranha não é no entanto um animal “bonito”, na cultura destes povos. (ABRANCHES, 2004, p.275).

Abranches traz no glossário do livro palavras aparentemente conhecidas e familiares a um falante de língua portuguesa – como, por exemplo, o já citado “aranha (e a mosca)” ou ainda “arvore comprida” (ABRANCHES, 2004, p.275), “cepo” (p.277), ou “rapazes da corte (p.298) – mas que culturalmente adquirem novos significados no português de Angola, ou português angolano, de forma que, a partir de sua utilização presente, contextualizada, ressignificada e registrada, marcaria as diferenças culturais sem as quais a compreensão do texto estaria, talvez, inevitavelmente comprometida (SCHMIDT, 2009).

Há ainda autores africanos que transformam a sintaxe e a morfologia tanto do português quanto das demais línguas. As línguas angolanas chamadas de nacionais interferindo no ritmo, na composição, na sintaxe do português e sendo interferida, recebendo conjugações desse mesmo português, criando neologismos, como por exemplo, em Mia Couto e Luandino Vieira, escritores de quadrantes distintos. Para Mia Couto, “as alterações não mutilam a língua, antes lhe conferem outro sabor, outro colorido. Moldam o português para que ele possa expressar valores africanos” (COUTO *apud* BENITO, 2005, p.80). Por sua vez, Luandino Vieira reivindica o “prestígio para a fala híbrida do homem do povo, dando-lhe *status* literário”

(MACÊDO, 1992, p.173, grifos da autora). Tania Macêdo, analisando “O 'pretoguês' e a literatura de José Luandino Vieira”, traz exemplos dessa reivindicação do autor ao hibridizar as línguas com flexões do português em palavras do kimbundo, como no substantivo “*muxima*” (coração), flexionado por Luandino Vieira segundo estruturas do português – “*muximavam*” (VIEIRA *apud* MACÊDO, 1992, p.173), ou palavras em português que recebem a desinência das línguas tradicionais africanas como a utilização do sufixo “-ioso”, que em kimbundo significa “todo, tudo”, criando neologismos como “*tudiosso*” ou “*mundioosso*” (VIEIRA *apud* MACÊDO, 1992, p.174), a par da interferência direta dessas línguas na sintaxe textual fugindo dos parâmetros do português de Portugal, como, no enunciado “Me contou tudo, minhas amigas! Parece é ainda verdade dela! Que lhe comeram num branco, vejam só!”, apontado pela ensaísta (1992, p.174), para ilustrar as línguas interferindo e enriquecendo-se mutuamente. Macêdo ainda ressalta o fato de o escritor Luandino Vieira, em plena vigência do período colonial, trazer em seus textos “a forma híbrida de expressão dos bilíngues coloniais, a qual constituía motivo de freqüente menosprezo destes e, portanto, uma das fontes alimentadoras do racismo do colonizador em relação ao colonizado” (MACÊDO, 1992, p.173). O escritor nascido na Tunísia, Alberto Memmi, em **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**, alerta que o bilinguismo colonial não é um simples dualismo linguístico, mas um drama linguístico uma vez que,

A posse de duas línguas não é apenas a posse de duas ferramentas, é a participação em dois reinos psíquicos e culturais. Ora aqui, os *dois universos simbolizados, que as duas línguas veiculam, estão em conflito*. São os universos do colonizador e o do colonizado. (MEMMI, 2007, p.147-148, grifos do autor).

A forma “híbrida de expressão dos bilíngues coloniais” não é apenas a mescla de duas línguas que acabam se interferindo e modificando mutuamente, criando uma nova língua híbrida, uma língua de transgressão, mas “dois universos simbolizados, que as duas línguas veiculam” que estão em conflito. As línguas e culturas em choque são hierarquizadas, há relações de poderes em jogo, não se pode esquecer o contexto colonial e pós-colonial que a questão implica e suas conseqüentes relações políticas, econômicas e bélicas, onde o colonizado e sua cultura são postos em segundo plano. O teórico brasileiro, Silviano Santiago, ao discutir o “entre-lugar” do discurso latino-americano, problematiza a situação e o papel do escritor que está

vivendo “entre a assimilação do modelo original, isto é, entre o amor e o respeito pelo já-escrito, e a necessidade de produzir um novo texto que afronte o primeiro e muitas vezes o negue.” (SANTIAGO, 1978, p.24-25). O “entre-lugar” seria um lugar marcado pelo confronto,

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago da literatura latinoamericana. (SANTIAGO, 1978, p. 28).

Esse conceito se insere em um conjunto de conceitos indicadores de zonas de descentramentos, nas quais “a noção de unidade sofre reviravolta” (SANTIAGO, 1978, p.17 e passim), o ser uno é questionado e passa a ser visto como fragmentado, como aponta a teórica brasileira Núbia Jacques Hanciau,

Entre-lugar (S. Santiago), lugar intervalar (E. Glissant), *tercer espacio* (A. Moreiras), espaço intersticial (H. K. Bhabha), *the thirdspace* (revista *Chora*), *in-between* (Walter Dignolo e S. Gruzinski), caminho do meio (Z. Bernd), zona de contato (M. L. Pratt) ou de fronteira (Ana Pizarro e S. Pesavento), o que para Régine Robin representa o *hors-lieu*, eis algumas entre as muitas variantes para denominar, na virada de século, as “zonas” criadas pelos descentramentos, quando da debilitação dos esquemas cristalizados de unidade, pureza e autenticidade, que vêm testemunhar a heterogeneidade das culturas nacionais no contexto das Américas e deslocar a única referência, atribuída à cultura européia. (HANCIAU, 2005, p.127, grifos da autora).

Lista de referência a qual se pode também acrescentar os conceitos do “e”²⁴ (DELEUZE, 1992) do filósofo francês Gilles Deleuze e o “sujeito migrante”²⁵ (POLAR, 2000, p.127 e passim) do teórico cultural peruano, Cornejo Polar, no sentido de “estar entre” mundos, culturas, línguas, ao mesmo tempo que quebra a ideia de unicidade. A hibridização apresenta-se como “abertura do único caminho

²⁴ “O E não é nem um nem o outro, é sempre entre os dois, é a fronteira, sempre há uma fronteira, uma linha de fuga ou de fluxo, mas que não se vê, porque ela é o menos perceptível. E, no entanto, é sobre essa linha de fuga que as coisas se passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam.” (DELEUZE, 1992, p.60-61)

²⁵ “O discurso do migrante normalmente justapõe línguas ou socioletos diversos, sem operar nenhuma síntese que não seja a formalizada externamente, por aparecer em um só ato de enunciação. Assim, sublinho a dinâmica centrífuga do discurso migrante e sua reivindicação da múltipla vigência do aqui e do lá, do agora e do ontem, quase como um ato simbólico que, no próprio instante em que afirma a rotundidade de uma fronteira, está burlando-a e mesmo escarnecendo-a, mediante a fluidez de uma fala que se emite de qualquer dos seus dois lados e sempre de maneira eventual, transitória repetindo a condição viajeira do sujeito que a diz.” (POLAR, 2000, p.133).

possível que poderia levar à descolonização. Caminho percorrido ao inverso do percorrido pelos colonos” (SANTIAGO, 1978, p.17-18). Por sua vez, potencializa-se ao potencializar a desconstrução de conceitos canônicos aceitos por muito tempo:

A maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de *unidade* e de *pureza*, estes dois conceitos perdem o contorno exato do seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais e mais eficaz. (SANTIAGO, 1978, p.18; grifos do autor).

Segundo Santiago, a hibridização vai “pôr em cheque” as velhas noções de unidade e pureza e conseqüentemente vai questionar a ideia de superioridade cultural, e é essa perda da superioridade que ele aponta como única possibilidade para a descolonização. Apesar de o escritor estar se referindo à América Latina, o conceito pode dialogar com outros lugares, como, com o continente africano, ao apontar a apropriação da língua da metrópole como forma de combatê-la, “Se ele [o escritor latino americano] só fala da sua própria experiência de vida, seu texto passa despercebido dos seus contemporâneos. É preciso que aprenda primeiro a falar a língua da metrópole para melhor combatê-la em seguida.” (SANTIAGO, 1978, p.22) e em outro momento o teórico brasileiro afirma, “Falar, escrever, significa: falar contra, escrever contra” (SANTIAGO, 1978, p.19). Tais posicionamentos nos remetem a fala de outro intelectual, Manuel Rui, que propõe a apropriação da língua portuguesa através da “agramaticidade do oprimido, dos falantes da desestruturação da gramática trazida e seus enunciados.” (RUI, 2003, p.2). A língua de transgressão, interferida se torna arma de luta, as palavras do escritor angolano elucidam a questão, “Escrever então é viver. Escrever assim é lutar” (RUI, 1985, p.2).

E nesse grupo de escritores que fazem de seu texto arma de luta, é interessante notar que se vale de vários mecanismos de tradução, seja pela tradução simultânea em alguns textos, ao conjugar o português e as línguas africanas tradicionais, os dois códigos colocados lado a lado em situação de igualdade, um sem excluir o outro; seja por optarem pelo glossário ao final do texto ou por notas de rodapé explicativas, marcando a diferença, mas sem a exclusão. Ao lado de tais escolhas elucidativas, encontram-se também escritores que optaram por não fazer nenhum tipo de tradução fora do texto, enfatizando as marcas da diferença, causando, estrategicamente, choques ao leitor não familiarizado – como

sempre o serão ou deveriam ser todos os leitores, em termos de certo distanciamento necessário. Ressalta-se que os três tipos de procedimentos podem aparecer em um mesmo texto. Dessas observações surgiram os questionamentos sobre qual a importância desses glossários e elucidários.

Ondjaki pertence a esse grupo de escritores que mesclam e interferem mutuamente no português e nas demais línguas angolanas. Em seus textos podemos observar os mais diversos tipos de imbricações, como a inserção de termos fora do português como “bondar”, com tradução, em nota de rodapé, “matar”, em “Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para bondar o Cão Tinhoso.” (ONDJAKI, 2009c, p.99); ou em glossários, “E eu, mesmo miúdo candengue, fiquei a pensar nas razões do Jika não gostar nada de almoçar na própria casa dele” (ONDJAKI, 2007c, p.18), traduzido no final do livro como “Candengue (do quimbundo *ndengue*): criança”. Nota-se que aí temos uma dupla tradução simultânea, uma vez que “miúdo” e “candengue” significam “criança”. Há também a apropriação de termos estrangeiros como “dança de slow” (ONDJAKI, 2009c, p.99) ou “Scubidú” (ONDJAKI, 2009c, p.100); a junção de palavras em neologismos oraturizados, como em “– Deixinda ir perguntar à minha mãe” (ONDJAKI, 2007c, p.17); mudanças na sintaxe, aproximando do português falado em Angola, “– Então vou pedir na minha mãe” (ONDJAKI, 2007c, p.18), ou ainda a completa ausência de tradução, como a palavra “cambuta”²⁶, no enunciado “Assim velho, ia pedir reconstrução de uns candeeiros cambutas, onde eu, a empurrões suaves, um miúdo me ajudasse, pudesse no tempo acender meus candeeiros mais baixos” (ONDJAKI, 2005, p.43), fragmento que ilustra intervenção de ordem sintática.

Em **O leão e o coelho saltitão**, curiosamente observa-se que há apenas uma palavra em todo o texto que foge da compreensão de um leitor não angolano, mas que acaba tendo uma tradução simultânea: “O Coelho estava sentado no cimo de um Mujivo, uma árvore de folhas grandes com uma madeira muito bonita. (ONDJAKI, 2008c, p.[35]). Embora o livro não possua glossários – característica essa que não é unânime aos livros dessa coleção, uma vez que o livro de Nelson Saúte, **O homem que não podia olhar para trás**, e o de Zetho Cunha Gonçalves, **Debaixo do arco-íris não passa ninguém**, possuem na “Nota do Autor” um

²⁶ Kámbuta (quimbundo): adj. Baixinho; de pequena altura ou menor estatura da regular. Subs. Homem baixo. Zangalho, anão. (ASSIS JR, 1947, p.92).

glossário intitulado de “Breve Glossário” com um pequeno número de verbetes –, a palavra “Mujivo” acaba sendo traduzida em simultâneo no texto. Por outro lado, neste texto de Ondjaki ocorre, também, a palavra “esgravatando” (2008c, p.[9]), que poderia causar algum estranhamento ao leitor brasileiro, mas que não recebe tradução. Neste sentido, vale ressaltar outro aspecto. Pelo fato de a criança, na maioria das vezes, estar voltada mais para o significante do que para significados, como enfatizam especialistas da área, não necessariamente precisaria de glossários se o contexto lhe permitisse decifrar o significado. Entra aí outra possibilidade de “tradução”, em se tratando de literatura infantil: a feita por meio das ilustrações dos livros, que podem servir como meio de compreensão de palavras desconhecidas ou estrangeiras para a criança.

É curioso notar que, em **O leão e o coelho saltitão**, há ausência de uma quantidade maior de termos nas demais línguas angolanas, em relação às outras obras do autor, como em **Ynari, a menina das cinco tranças**. Talvez isso ocorra pelo fato da coleção “Mama África” ter sido produzida para um público específico brasileiro, e isso tenha refletido, consciente ou inconscientemente, na questão linguística do autor, mas não há como precisar esta hipótese de leitura.

No lançamento de **Há prendisajens com o xão**; (o segredo húmido da lesma e outras descoisas), realizado em Salvador, em oito de novembro de 2011, numa promoção conjunta da UNIJORGE, UFBA, UNEB, Livraria Cultura e Editora Pallas, Ondjaki teceu considerações acerca de si e do seu trabalho de escritor. Relativamente à questão da diversidade da língua portuguesa, segundo o autor, ele apenas fornece entrevistas escritas, pois certa vez forneceu uma entrevista oralmente e, ao transcrever, o entrevistador passou sua fala para o português brasileiro, fato que desagradou o escritor, que não reconheceu sua fala em tal texto. Ondjaki informou também que a editora Companhia das Letrinhas quis realizar semelhante tradução em **Ynari, a menina das cinco tranças**, publicado em 2010, e **O voo do golfinho** (2012c). A editora alegara que, em se tratando de livros para um público infantil, seria interessante passar o português angolano para o português brasileiro, para os leitores ficarem mais familiarizados com o texto. Ainda segundo Ondjaki, ele recusou tal tradução, dizendo que preferiria não publicar dessa forma e

que a editora poderia colocar no máximo um glossário, mas não alterar o texto, e assim foi feito²⁷ (ONDJAKI, 2011b).

Os livros de Ondjaki foram traduzidos em várias línguas e países do mundo, a questão não está em ser traduzido ou não, mas ser traduzido de uma língua portuguesa para outra língua ou para determinada modalidade diferida do português. Está em jogo traduzir e procurar deixar as marcas linguísticas que modificaram e se apropriaram da língua do colonizador, tornando-se não o português de Portugal, “português europeu”, ou português brasileiro, mas um português angolano, de modo que na tradução permaneçam essas marcas de “angolanidade”, em lugar de ser apenas a língua portuguesa de qualquer país. A tradução linguística e cultural em causa indicia, talvez, os caminhos de constituição de oito línguas portuguesas, ou ainda uma quantidade “idimensionável” de línguas, como propõe Mia Couto ao comparar o “desalinhar da linguagem” com as “dimensões da vida” no texto “Perguntas à língua portuguesa”: “Meu desejo é desalisar a linguagem, colocando nela as quantas dimensões da Vida. E quantas são? Se a Vida tem é idimensões?” (COUTO, 2008, p.1). Neste sentido, pode-se pensar nas diferentes variedades nacionais como diferentes línguas portuguesas, em lugar de continuar-se a declarar que “o português são dois”, seja da parte da literatura, com Carlos Drummond de Andrade, no poema “Aula de português” (DRUMMOND, 1979), seja pela linguística portuguesa brasileira, com Rosa Virgínia Matos e Silva e a sua reconhecida produção acadêmica (SILVA, R., 2004).

Ynari, a menina das cinco tranças possui um pequeno glossário ao final do texto com 11 palavras, em geral nomes de animais. São elas: “boleia”²⁸; “cacimbo”²⁹; “catana”³⁰; “cubata”³¹; “fuba”³²; “humbi-humbi”³³; “imbondeiro”³⁴; “maboque”³⁵;

²⁷ Informação verbal do escritor Ondjaki na palestra de lançamento do livro **Há prendisajens com o xão** (o segredo húmido da lesma e outras descoisas). Salvador: UNIJORGE, 08 nov. 2011. Anotações pessoais da autora. (ONDJAKI, 2011b)

²⁸ Boléia: 3. Fam. Transporte gratuito de pessoas que o solicitam, em qualquer ponto de estrada... equivalente a carona (Bras.). (ACADEMIA, 2001, p.550).

²⁹ “Cacimbo – Estação do frio; inverno; relento; orvalho. Aportuguesamento do quimbundo <<Kixibu>>” (RIBAS, 1961, p.286).

³⁰ Catana – Alfange asiático; espada pequena e curva; espada, com bainha de madeira, usada pelos timores; na Índia, faca comprida e larga. (ALVES, 1958, p.204).

³¹ “Cubata – fusão da expressão do quimbundo <<Ku bata>> (em casa)” (RIBAS, 1961, p.287).

³² “Fûba, [Kimbundo] sub. (IX) Pó proveniente da trituração ou moagem de um cereal, raiz farinácea ou legume seco. [...] Pl. Jifuba”. (ASSIS JR., 1947, p.36)

³³ “Humbi – [kimbundo] sub. (IX) zool. Ave de rapina, espécie de águia preta que, em certa época do ano ou de anos, aparece em bando, no espaço, muito alto fazendo volteios ou círculos caprichosos [...]”. (ASSIS JR., 1947, p.52-53).

“olongo”³⁶, “palanca negra”³⁷ e “soba”³⁸. A tradução, porém, não vem acompanhada da referência a que língua pertencem. Nota-se que no livro apenas “ralhar” e “cabaça”, palavras desconhecidas em algumas regiões do Brasil, estão fora do glossário, embora “fuba”, farinha de mandioca ou de milho, seja comum ao falante brasileiro e esteja incluída no glossário da narrativa. Já “boleia” pertence ao repertório trivial de um falante lusitano, como “palanca negra” que remete a um animal da África, mediante designação corrente no português padrão. Observa-se também que o glossário confere um tratamento simples aos significados das palavras, não dando a etimologia do termo como em glossários de outros livros. Por exemplo, a palavra “maboque”, em **Ynari**, é descrita da seguinte maneira: “MABOQUE: fruta suculenta, de cor amarelada.”, (ONDJAKI, 2010c, p. 46), enquanto a mesma palavra no livro **A konkava de Feti** (2004), de Henrique Abranches, recebe tratamento mais detalhado:

MABOQUE (em nyaneka, ELONDO, étimo provável da palavra Mulondo, que significa o *maboqueiro*, e que é nome Humbi de uma povoação actual da margem do Kunene) – Fruto suculento e açucarado (às vezes amargo e incomestível) a partir do qual se fazem bebidas fermentadas (o “makau”), que correspondem à cerveja no Sul de Angola. A casca do maboque é redonda e muito rija. (ABRANCHES, 2004, p.289).

Embora pareça natural a diferença, uma vez que **Ynari, a menina das cinco tranças** é um livro para crianças, logo pressupõe uma maior concisão nas descrições feitas no glossário, e **A konkava de Feti** é um livro para adultos, é interessante notar a diferença entre as duas descrições, uma vez que a descrição de Abranches, por ser mais detalhada, dá mais ferramentas para aqueles, que não conhecem a fruta, poder imaginá-la, e, em se fazendo mais consistente, suscita pensar as relações entre imaginários e linguagem.

³⁴ Imbondeiro – “Mbóndo, [kimbundo] sub. (IX) bot. Robusta árvore esterculiácea, mais conhecida por «embondeiro, (adansonia digitata). Boababe | Planta têxtil de fruta alimentícia.” (ASSIS JR., 1947, p.23)

³⁵ Maboque – “maboque [kimbundo], sub pl. (IV) Porção de frutos de múboKe.” (ASSIS JR., 1947, p.271) Riboke sub. (IV) bot. Fruto comestível do muboque, de sabor agrídoce é também conhecido pôr «laranja do mato».(ASSIS JR., 1947, p.338).

³⁶ Olongo – “*Umbundu*. Espécie de antílope com 300kg e 1,5m de altura em média. Também chamado ungiri no sul.” (http://aaapfeul.no.sapo.pt/Docs/docs_DicAngolano.htm)

³⁷ Palanca Negra – Espécie de antílope africano (KOOGAN/HOUAISS, 1994, p.615).

³⁸ No verbete “soba” foi encontrada discrepância entre a origem linguística, Oscar Ribas em seu glossário classifica o termo como da língua umbundo, já Assis Jr. como oriundo do kimbundo. “Soba – Do umbundo <<Kusoba>>: bater. Alusão ao poder de justiça” (RIBAS, 1962, p.315). Kasoba, sub. (X) Chefe de peque na tribu. Sobete. | adj. Do soba ou a êle relativo. |bot. Planta dioscorciácea. V. kiringu. (ASSIS JR., 1947, p.102).

Falar sobre questões em torno dos glossários é entrar em uma seara delicada, a do termo “tradução”, pois entrariam em jogo problemáticas recorrentes ao termo, como a questão da fidelidade e infidelidade da tradução, supostas relações entre original e cópia, se se trata de uma reconstrução, uma desconstrução ou uma mera reprodução. O pensamento tradicional sobre tradução – segundo Cristina Carneiro Rodrigues, em sua tese de doutorado **Tradução e diferença** (2000) – traz como pressuposto a existência de uma “fonte”, o texto “original”, sob o qual a tradução buscaria a sua equivalência, em uma relação especular, sem corromper a “pureza” do texto “fonte”, como mostram os trabalhos de diversos especialistas, a exemplo de Nida e de Catford. Nesse sentido, haveria um apagamento do tradutor, cujo trabalho seria apenas mecânico, sem a inserção do sujeito, como na analogia feita por Nida “entre a distribuição de roupas em malas e o conteúdo dos textos: o tradutor apenas redistribuiria os conteúdos em outras formas sintáticas, assim como o viajante disporia as mesmas roupas em malas com diferentes formatos.” (RODRIGUES, 2000, p.169). Os teóricos da tradução, o estadunidense André Lefevere e o israelense Gideon Toury, embora ainda acreditem que é possível recuperar significados depositados no texto, já não partem da noção de equivalência e consideram a tradução não mais como um caminho de mão única, mas com mútuas influências e interferências. (RODRIGUES, 2000, p.170). Edwin Gentzler, em **Teorias contemporâneas da tradução** (2009), discute a teoria dos polissistemas de Itamar Even-Zohar. A partir do conceito de Jurij Tynjanov, Even-Zohar cunhou o termo “polissistema”,

para se referir a toda a rede de sistemas correlacionados – literários e extraliterários – na sociedade, desenvolveu uma abordagem chamada de teoria dos polissistemas, na tentativa de explicar a função de *todos* os tipos de escrita em determinada cultura – desde os textos canônicos centrais até os marginais, não canônicos. (GENTZLER, 2009, p.148, grifo do autor).

A ideia de polissistema literário, de Even-Zohar, abre para uma possibilidade de relações e interconexões literárias e extraliterárias de um texto, uma estrutura complexa que sofre mudanças constantes. Seguindo o modelo de Even-Zohar, Gideon Toury vai buscar uma nova teoria da tradução. De acordo com Gentzler, ele

argumenta que as traduções em si não têm identidade ‘fixa’; como estão sempre sujeitas a diferentes fatores contextuais socioliterários, elas devem ser vistas como tendo múltiplas identidades,

dependentes de forças que ditam o processo de decisão em um momento específico. Distanciando-se de modelos que apresentam concepções únicas de equivalência da tradução, Toury sugere uma estrutura teórica diferente na qual se podem conceituar fenômenos considerados como tradução. [...] Tradução torna-se um termo relativo, dependente das forças da história e da teia semiótica chamada cultura. (GENTZLER, 2009, p.162)

Com a teoria dos polissistemas passa-se a aceitar que a tradução não é fixa e depende da ideologia, da história e da cultura, sendo assim, há a possibilidade de inúmeras traduções de um mesmo texto, mas é com o desconstrucionismo que ocorre uma grande guinada nos estudos da tradução. Gentzler aponta que a desconstrução inverte teoricamente, a direção do pensamento da época, trazendo novos questionamentos como, “E se alguém sugerisse que, sem tradução, o texto original deixaria de existir, que a própria sobrevivência do original depende não de qualquer qualidade em particular que ele contenha, mas daquelas qualidades que sua tradução contém?” (2009, p.184). Os desconstrucionistas, segundo Gentzler chegaram a sugerir que “talvez seja o *texto traduzido que nos escreve*, e não nós que escrevemos o texto traduzido.” (Gentzler, 2009, p.184, grifos do autor). Embora, admita que a desconstrução não ofereça uma teoria da tradução, ela “‘usa’ a tradução tanto para questionar a natureza da língua e do ‘estar-na-língua’ quanto para sugerir que, no processo de traduzir textos, podemos nos aproximar ao máximo daquela elusiva noção ou experiência de *différance*, que ‘subjaz’ à sua abordagem.” (Gentzler, 2009, p.184). *Différance* é um conceito criado pelo teórico francês da desconstrução, Jacques Derrida (DERRIDA, 2005), com base na palavra francesa *différence*, definida em **Glossário de Derrida**, por Silvano Santiago, em citação longa, mas necessária, como

Neografismo produzido a partir da introdução da letra a na escrita da palavra *différence*. A *différance* não é ‘nem um conceito, nem uma palavra’, funciona como ‘foco de cruzamento histórico e sistemático’ reunindo em *feixe* diferentes linhas de significados ou de forças, podendo sempre aliciar outras, constituindo uma rede cuja tessitura será sempre impossível interromper ou nela traçar uma margem. [...] Esta ‘discreta intervenção gráfica’ (a em lugar de e) será significativa no decorrer de um questionamento da tradição fonocêntrica...[...] O a de *différance* propõe-se como uma ‘marca muda’, se escreve ou se lê, mas não se ouve... A diferença gráfica, marcada na diferença entre o ‘e’ e o ‘a’, escapa à ordem do sensível, fixando apenas uma relação invisível entre termos, traço de uma relação inaparente... Do ponto de vista econômico, a *différance* deveria compensar um desperdício de sentido da palavra *différence*, pois, sendo irredutivelmente polissêmica, pode remeter simultaneamente para

toda a configuração de suas significações. Tem como etimologia o verbo latino *differre*, que encerra duas significações distintas. Diferir significa ‘recorrer consciente ou inconscientemente à mediação temporal e temporalizadora de um desvio’[...]. O outro sentido de diferir é o de não ser idêntico, ser outro, discernível. *Différance* remete ao mesmo tempo para o diferir como temporalização e para diferir com espaçamento [...] A *différance* seria, pois, o movimento do jogo que produz as diferenças, os efeitos de diferença. (SANTIAGO, 1976, p.22-24, grifos do autor).

A *différance* seria assim o “próprio jogo que produz as diferenças”, o jogo do dito e não dito, o traduzido e ao mesmo tempo a intraduzibilidade, uma vez que não possui correspondente em nenhuma língua, o *pharmakon* (DERRIDA, 1997) que é ao mesmo tempo o veneno e o remédio. Nesse sentido a tradução não é mais vista como um espelhamento do texto “fonte” ou uma traição ao “original”, mas uma transformação, uma *différance*, uma desconstrução, como coloca Derrida no texto, “Carta a um amigo japonês”,

Não acho que a tradução seja um acontecimento secundário e derivado em relação a uma língua ou a um texto de origem. E como acabo de dizer, ‘desconstrução’ é uma palavra essencialmente substituível em uma cadeia de substituições. Isso se pode também fazer de uma língua para outra. A possibilidade para (a) ‘desconstrução’ seria que uma outra palavra (a mesma e uma outra) se encontrasse ou se inventasse em japonês para dizer a mesma coisa (a mesma e uma outra), para falar da desconstrução e *para conduzi-la para um outro lugar, escrevê-la, e transcrevê-la*. Em uma palavra que seria também mais bela. (DERRIDA, 2005, p.27, grifos do autor).

A tradução estaria nesse jogo duplo entre ser “uma outra palavra (a mesma e uma outra)”, “para dizer a mesma coisa (a mesma e uma outra)”. Um texto que vai manter as marcas do texto de origem, mas que será outro texto na chegada, uma vez que diversos elementos estarão inseridos nesse processo, como a cultura de chegada e a cultura de partida, o momento histórico, as escolhas e ideologias do tradutor e do leitor, elementos que tornarão a tradução simultaneamente o “mesmo” e o “outro”.

A tradução é marcada por um sujeito, por um período, pelo tempo, por ideologias, por uma relação de poder e por vezes pode reproduzir ou criar estereótipos. Gentzler, por exemplo, cita as teóricas indianas Tejaswini Niranjana e Gayatri Spivak, que utilizam a teoria da desconstrução para a área da tradução pós-colonial, na qual “os tradutores pós-coloniais tentam recuperar a tradução e usá-la

como uma estratégia de resistência, que perturba e desloca a construção de imagens de culturas não ocidentais, em vez de reinterpretá-las usando conceitos e línguas tradicionais, normalizados” (GENTZLER, 2009, p.217-218). A teórica Niranjana defende que,

[n]o contexto colonial, o intercâmbio da tradução está longe de ser equilibrado, pois as relações de poder entre os usuários de diferentes línguas não são iguais. Apresentando a tradução como um meio transparente, imparcial, transportando algo estático e imutável, tais teorias reforçam versões hegemônicas dos colonizados e apagam sua história. (NIRANJANA *apud* GENTZLER, 2009, p.218).

Essas traduções, em “contexto colonial”, se valeriam de seu caráter supostamente “neutro” para reproduzir e reforçar estereótipos, apagando as diferenças e hierarquizando culturas. A tradução pós-colonial traria uma reescrita dessa história, através da retradução. No caso de Ondjaki, podemos pensar em uma “não tradução”, já que se nega a ser traduzido para uma outra língua portuguesa, uma vez que quer ressaltar uma voz, que foi silenciada e oprimida no jogo de poder colonial, para que essas questões não passem imperceptíveis e por ventura se repitam. Nessa relação não podemos esquecer que jogos de poder ainda vigoram, uma vez que podemos questionar essa tradução do português angolano para o português brasileiro, se pensarmos na reciprocidade da relação – até que ponto obras lusitanas e brasileiras são “angolanizadas”?, ou obras lusitanas, “abrasileiradas”? –, lembrando aqui do posicionamento do escritor português José Saramago, que também não quis ser traduzido no Brasil. Ou mesmo refletindo no tão controverso e polêmico termo “lusofonia” que é pensado eventual e formalmente com relação às ex-colônias de Portugal, não englobando a ex-metrópole lusitana, como o termo aparentemente sugere, hoje claramente contrariado por determinações europeias de diferenças entre “Portugal e os países lusófonos”, pelo que “lusófono” seria designação apenas para os ex-subalternizados, como plasmado na institucionalização da rubrica acadêmica de “estudos portugueses e lusófonos” nas universidades lusas de hoje.

Ao mesmo tempo, essa voz, silenciada e oprimida no jogo de poder colonial, em si já traz um ou vários processos de tradução, pensando em seu contexto plurilinguístico de línguas angolanas juntamente com a angolanização do português. Ao reunir ou mesclar várias línguas, várias culturas, onde não há mais a língua portuguesa do colonizador, língua-padrão, ou línguas angolanas nacionais, mas

outra língua, um terceiro fator, angolano, que não necessariamente implica na harmonia e se constitui em ressonâncias e trocas.

4 ENTRE ORALIDADE E ORATURA; MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: A LITERATURA ANGOLANA NO BRASIL

A fala pode criar a paz, assim como pode destruí-la.
(HAMPATÉ BÂ, 1977)

- Quando chegares a tua aldeia, vai falar com a velha muito velha que destrói as palavras e diz-lhe que eu mandei por ti uma palavra para ela destruir....
 - Queres que ela destrua a palavra “guerra”?
 - Sim. Explica-lhe o que vimos e o que ouvimos. Acho que é uma palavra que ela vai querer destruir.
- (ONDJAKI, 2010c)

Todos os cacimbos nos reunimos aqui, para destruir palavras que já não servem, e inventar algumas que vão servir para alguma coisa.

(ONDJAKI, 2010c)

4.1 O poder da palavra oral

As epígrafes deste capítulo assinalam o poder conferido à palavra, aspecto que abrange as diversas culturas africanas. O teórico malinês e mestre da tradição oral africana, Amadou Hampaté Bâ, em “A tradição viva”, discorre sobre a tradição oral e o poder da palavra. A tradição oral, considerada pelo autor “a grande escola da vida”, não irá dissociar o material do espiritual (HAMPATÉ BÂ, 1977, p.183). Para Hampaté Bâ a tradição “confere a Kuma, a Palavra, não só um poder criador, mas também a dupla função de conservar e destruir. Por essa razão a fala, por excelência é o grande agente ativo da magia africana” (HAMPATÉ BÂ, 1977, p.186), uma vez que, além do valor moral, a palavra “possuía um carácter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas” (HAMPATÉ BÂ, 1977, p.182).

Ondjaki mostra que não está dissociado desse contexto das tradições orais, trazendo em seus dois livros, **O leão e o coelho saltitão** (2008c) e **Ynari, a menina das cinco tranças** (2010c), aspectos da oralidade. O primeiro por ser uma releitura

de um conto da oratura Luvale e o segundo por trazer a “dupla função” da palavra, de que fala Hampaté Bâ, simbolizada através das personagens o “velho muito velho”, cuja função é a de inventar palavras, e a “velha muito velha”, que destrói as palavras. Esse caráter mágico e o poder conferido tanto à figura do “mais velho” quanto à palavra oral estão presentes em todo o livro **Ynari**, como na passagem abaixo:

No meio das pessoas havia uma enorme cabaça mas, mesmo assim, claro, era uma cabaça pequena, onde o velho muito velho e a velha muito velha deitavam ervas e diziam algumas palavras que ela nunca tinha ouvido nem conseguia sequer entendê-las para repeti-las dentro de si.

Alguns homens pequenos aproximaram-se da velha muito velha que destrói as palavras, cada um deles disse, no ouvido dela, uma palavra. A velha muito velha que destrói as palavras ouviu todas as palavras que os homens pequenos tinham trazido de fora da aldeia e decidiu que ia destruir algumas delas.

– São palavras que já não servem para nada, e têm que desaparecer... – disse a velha muito velha que destrói as palavras. (ONDJAKI, 2010c, p.21)

Nessa passagem, nuclear para as questões em tela, Ynari assiste a uma cerimônia mítica na “aldeia dos homens pequeninos” (ONDJAKI, 2010c, p.25), presenciando todo o ritual realizado pelo “velho muito velho” e a “velha muito velha”, juntamente com os demais membros da aldeia, no processo de criação e destruição das palavras. Todos os membros da comunidade participam sugerindo palavras trazidas de fora da aldeia, mas cabe aos mais velhos, representados por essas duas figuras, não por acaso formando um par, o poder supremo da escolha de quais palavras serão efetivamente criadas ou destruídas.

Nas culturas africanas a representação do velho está associada ao papel de guardador da memória e da cultura de um povo, tornando-se guardião. Hampaté Bâ denomina como “tradicionalistas-*doma*” os grandes depositários da tradição oral, nas tradições das savanas ao sul do Saara. Segundo o teórico malinês, a tradição oral é a grande escola da vida e dela recupera e relaciona todos os aspectos, sem dissociar o espiritual e o material (1977, p.183). Os “tradicionalistas-*doma*” são “mais-velhos” com uma memória prodigiosa, detentores e propagadores de diversos conhecimentos em relação tanto às ciências da terra (água, agricultura, medicina, astrologia), às ciências dos ofícios (ferreiro, tecelão, caçador, pescador, etc.), às ciências históricas (fatos passados e presentes) quanto à ciência espiritual. O

“tradicionalista” é um iniciado que aprende seu ofício com outro “tradicionalista”; está relacionado a castas e tem uma obrigação moral com a verdade e os fatos reais. Diferencia-se dos *griots*, que são, para ele, espécie de trovadores, podendo ou não ser “tradicionalistas”; nesse último caso, são denominados de “*griots-rei*”. Hampaté Bâ classifica os *griots* em três categorias: os músicos, os embaixadores e os genealogistas. Eles podem estar ligados a uma família ou serem viajantes, mas não necessariamente têm compromisso rigoroso com a verdade, mas com o entretenimento e o despertar de interesse no receptor:

Não se deve confundir os tradicionalistas-*doma*, que sabem ensinar enquanto divertem e se colocam ao alcance da audiência, com os trovadores, contadores de histórias e animadores públicos, que em geral pertencem a casta dos *Dieli* (*griots*) ou dos *Waloso* (cativos de casa). Para estes, a disciplina da verdade não existe; [...] a tradição lhes concede o direito de transvesti-la ou de embelezar os fatos, mesmo que grosseiramente, contanto que consigam divertir ou interessar o público. “O *griot*” como se diz – “pode ter duas línguas”. Ao contrário, nenhum africano de formação tradicionalista sequer sonharia em colocar em dúvida a veracidade da fala de um tradicionalista-*doma*, especialmente quando se trata da transmissão dos conhecimentos herdados da cadeia dos ancestrais. (HAMPATÉ BÂ, 1977, p.190, grifos do autor).

Essa presunção da veracidade da fala do “tradicionalista” se dá em virtude da autoridade e do prestígio que lhes são atribuídos e reforça a eficácia simbólica da oralidade, meio de transmissão do conhecimento, da perpetuação da cultura tradicional, que não poderia ser posta em dúvida, ou seria desacreditada. A imagem do mais velho, nesse contexto, é muito valorizada, pois ele é o depositário e propagador da tradição, através da oralidade. Embora as histórias da tradição oral inevitavelmente acabem sofrendo alterações com o decorrer do tempo, de narrador a narrador, de acordo com o público e a sociedade onde são contadas, a responsabilidade do transmissor desse conhecimento com a verdade é grande, uma vez que cabe a ele ser o guardião e o propagador dessa tradição.

A pesquisadora brasileira Laura Cavalcante Padilha, em sua tese de doutoramento, **Entre voz e letra**; o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX – título que faz intertexto com **A letra e a voz**; a literatura medieval (1993), de Paul Zumthor, mediante inversão da ordem dos termos, colocando a voz em primeiro plano – discorre sobre o papel do velho, que segundo ela,

é fundamental nesse processo de reelaboração simbólica, pois tanto são eles, via de regra, os guardiães contadores das estórias, como são ainda os condutores das cerimônias pelas quais os neófitos ingressam nos mistérios do novo mundo, cujas portas lhes são abertas pela iniciação. O ancião liga o novo ao velho, estabelecendo as pontes necessárias para que a ordem se mantenha e os destinos se cumpram. (PADILHA, 2007, p.42).

Padilha ressalta a importância dos velhos nas culturas africanas, pois são os “guardiães contadores das estórias”, são os “condutores das cerimônias”, portanto, sendo a memória cultural e histórica do povo. Segundo Padilha, além de ser guardião da tradição, o ancião terá o duplo papel de preservar o passado ao mesmo tempo em que cria pontes com o novo. Para a autora, os *missosso*³⁹ também poderão ser vistos como “ponte”, uma vez que eram histórias transmitidas através da tradição oral antes da colonização; e durante a colonização foram compiladas⁴⁰ para outro código, a escrita, e outra língua, o português, em uma dupla tradução, para, depois do colonialismo, já na escrita, ser relido e ressignificado, exemplo disso é a releitura de Ondjaki dos contos da oratura *Luvale*, em **O leão e o coelho saltitão**. O velho, para Padilha, também tentará estabelecer a ordem entre a tradição e as transformações do mundo tradicional com o advento do colonialismo, ou seja, ele, assim como os *missosso*, tentará preservar “os pilares de sustentação da identidade angolana, antes, durante e depois do advento do fato colonial” (PADILHA, 2007, p.42). Embora a definição de Padilha em relação aos *griots* se aproxime da definição de *griot-rei* de HAMPATÉ BÂ, elas se distanciam no sentido das especificações e categorizações que o teórico malinês traz ao distinguir o *griot-rei*, mestre da tradição, e os demais *griots*, contadores e animadores do público. Ambos os teóricos, no entanto, entram em consenso ao ressaltar a importância dos velhos nas sociedades tradicionais africanas, como mantenedores e perpetuadores de sua cultura.

Segundo Padilha,

Na festa do prazer coletivo da narração oral, principalmente entre os grupos iletrados africanos, é pela voz do contador, do griot, que se põe a circular a carga simbólica da cultura autóctone, permitindo-se a

³⁹ “MISOSO é o plural do substantivo MUSOSO; na língua Kimbundo não existem os dois s consecutivos” (MARCELINO, 1991, p.12).

⁴⁰ Exemplos dessas compilações são os três volumes intitulados **Missosso**; literatura tradicional angolana, de Oscar Ribas, englobando matéria variada da cultura na língua kimbundo traduzindo-as para o português e compilando-as para a escrita, como contos, provérbios (RIBAS, 1961), psicologia dos nomes, culinária e bebidas, desdêns, passatempo infantis, vozes de animais, epistolário (RIBAS, 1962), canções, adivinhas, súplicas e exorcismos, prantos por morte, instantâneos da vida negra (RIBAS, 1963).

sua manutenção e contribuindo-se para que esta mesma cultura possa resistir ao impacto daquela outra que lhe foi imposta pelo dominador branco-europeu e que tem na letra a sua mais forte aliada. A milenar arte da oralidade difunde as vozes ancestrais, procura manter a lei do grupo, fazendo-se, por isso, um *exercício de sabedoria*. (PADILHA, 2007, p.35, grifos da autora).

O contador de histórias teria então o duplo papel de manter e circular a cultura simbólica tradicional, assim como servir de resistência ao impacto da cultura do dominador imposta com o advento da colonização.

O escritor Manuel Rui, no artigo “Eu e o outro – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto”, traz esses três períodos temporais da colonização a que se refere Padilha, primeiramente discutindo em contraponto o início e o “antes” da colonização, com a preponderância da oralidade:

Quando chegaste mais velhos contavam estórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa harmonia. O texto oral. E só era texto não apenas pela fala mas porque havia árvores, parrelas sobre o crepitar de braços da floresta. E era texto porque havia gesto. Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual. Texto falado ouvido visto. (RUI, 1985, p.1)

Para Rui, o texto oral africano vai além das palavras, é um texto “falado, ouvido e visto”, pois, além da fala, traz a dança, os gestos, as árvores, a fogueira, tudo dentro de uma determinada ordem, “as crianças sentadas segundo o quadro comunitário estabelecido” (RUI, 1985, p.2), como um ritual distendido de outros que o constituíam discursivamente. Corrobora tal caráter ritualístico a consciência de que “o texto oral tem vezes que só pode ser falado por alguns de nós” (*Id.ibid.*) e “há palavras que só alguns de nós podem ouvir” (*Id.ibid.*), quebrando com a ideia de que a tradição oral está acessível a todos, enquanto a escrita precisa de uma iniciação formal. Em **Ynari**, as palavras mágicas proferidas pelo “velho muito velho” e a “velha muito velha” não são completamente acessíveis à menina, “o velho muito velho e a velha muito velha deitavam ervas e diziam algumas palavras que ela nunca tinha ouvido nem conseguia sequer entendê-las para repeti-las dentro de si” (ONDJAKI, 2010c, p.21). Embora, em alguns momentos, seja permitido a ela que as ouça, ela não as fixa, “Ynari não conseguia lembrar, mesmo sendo palavras tão frescas” (ONDJAKI, 2010c, p.23). Somente quando a menina é iniciada pelos mais velhos ela passa a proferir tais palavras.

No mesmo texto, Manuel Rui, traz o choque desses dois mundos representados pelo texto oral e pelo texto escrito, com o advento da colonização. A escrita levada pelo invasor, como o canhão, irá tentar destruir o oral, não obstante, aos olhos do colonizado invadido, pudessem existir alternativas desprezadas: “É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegaste! Mas não! Preferiste disparar os canhões” (RUI, 1985, p.1). A escrita, arma do colonizador, vista pelo mesmo como superior, tentará destruir o texto oral, ouvido e visto, considerado primitivo.

Em atitude de rebeldia e resistência à invasão colonial, o escritor Manuel Rui propõe a oralização da escrita minando “a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto” (RUI, 1985, p.23), tirando a parte do canhão que agride, criando outro texto, “para além das estórias antigas”, um texto oraturizado. Rui não passará o texto oral para a escrita, pois o engessaria, uma vez que ao fazer a compilação perderia as árvores, o movimento, o ritual da oralidade. O escritor é taxativo em seu posicionamento em relação ao texto oral,

No texto oral já disse: não toco e não o deixo minar pela escrita, arma que eu conquistei ao outro. Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento de escrita um texto escrito meu, da minha identidade (RUI, 1985, p.2-3).

Manuel Rui deixa claro que no texto oral não toca e não deixa minar pela escrita. Com base nisso, pode-se considerar que ele, diferente de Padilha, não verá os *missosso*, como aquele “elemento ponte”, uma vez que ele no texto oral não irá mexer, não fará a compilação da oralidade para a escrita. Segundo Rui, ao passar o texto oral para a escrita ele deixaria de ser oral, pois perderia diversos elementos da sua oralidade. A proposta do escritor é trazer os elementos desse oral para a escrita, “desescrevendo”, criando outro texto, um texto “oraturizado ou oraturizante”. O projeto de Manuel Rui é conseguir “griotizar a escrita. Libertar o texto de forma a que o leitor, no acto de recepção, fosse enfeitiçado para ler o texto como se alguém lhe estivesse a contar.” (RUI, 2003, p.2). Nessa visão, a oratura entraria como um terceiro elemento, não sendo mais apenas escrita ou apenas oralidade, mas uma desescrita da escrita, uma oralização da escrita.

As culturas africanas, de um modo geral, possuem uma forte relação com a oralidade a ponto de muitas poderem ser chamadas de uma “cultura acústica”. O

estudioso brasileiro José de Sousa Miguel Lopes, em “Cultura acústica e cultura letrada: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique”, define cultura acústica como,

a cultura que tem no ouvido, e não na vista, seu órgão de recepção e percepção por excelência. Numa cultura acústica a mente opera de um outro modo, recorrendo (como artifício de memória) ao ritmo, à música e à dança, à repetição e à redundância, às frases feitas, às fórmulas, às sentenças, aos ditos e refrões, à retórica dos lugares-comuns – técnica de análise e lembrança da realidade – e às figuras poéticas – especialmente a metáfora. (LOPES, 2006, p.422).

Embora as culturas africanas, em sua maioria, possam ser chamadas de culturas acústicas, a moçambicana Ana Mafalda Leite adverte sobre o cuidado de não se fazer generalizações. Apesar de a oralidade ser uma característica forte nas culturas africanas, ela possui particularidades e especificações associadas à cultura e ao momento histórico de cada lugar, por isso Leite prefere utilizar o termo “oralidades”, no plural, marcando essas diferenças. Em **Oralidades e escritas nas literaturas africanas**, Leite afirma que,

O fato de usarmos no plural a palavra “oralidade” visa exatamente demonstrar que, por um lado, as tradições orais são diferentes de país para país, embora com um registro linguístico-cultural bantu comum, e dentro de cada país, de etnia para etnia, apesar de ser possível encontrar elementos unificadores na caracterização dos gêneros e dos mitos, por exemplo. E o plural serve-nos neste caso, também, para significar o processo transformativo que a urbe provocou nas tradições rurais, modelando-as e recriando-as. E usamo-lo ainda, para acrescentar outros elementos, provenientes de outras oralidades, de que a língua matriz é portadora na sua origem cultural. (LEITE, 1998, p.35).

A estudiosa atenta para o cuidado com as generalizações e homogeneizações na utilização do termo “oralidade”, como se houvesse apenas uma representação em todo o continente africano. Embora haja elementos unificadores, os países e etnias do continente africano possuem tradições orais particulares. A par das modificações naturais que ocorrem nas culturas com a passagem do tempo, Leite marca o “processo transformativo” que a cidade provocou nessas tradições, “modelando-as e recriando-as”. Exemplo bem marcado das transformações dessa tradição oral é **O leão e o coelho saltitão**, de Ondjaki, que ao reescrever o “conto da oratura Luvale” traz elementos exógenos dessa cultura, como a inserção de letras de músicas brasileiras. Ao mesmo tempo em que Ondjaki retoma a tradição ele a ressignifica.

A estudiosa brasileira, Maria Nazareth Soares Fonseca, em “Velho e velhice nas literaturas africanas de língua portuguesa contemporâneas”, adverte sobre o processo de afastamento do oral em decorrência do meio urbano:

Entretanto, como se tem acentuado, essa tradição, que assegura ao velho e à velhice um lugar definido pela valorização da palavra oral, tem sofrido abalos significativos com o advento de mudanças introduzidas pelos projetos de formação dos Estados Nacionais e pelas inter-relações culturais que provocam a convivência, às vezes no mesmo espaço, das machambas, plantações de onde se tira o sustento do grupo, com produtos importados oferecidos em prateleiras toscas das tendas de pequenos povoados, no meio rural. Por vezes, o asfalto, mesmo precário nos maiores centros urbanos, expulsa para as zonas periféricas os remanescentes das tradições coletivas, descaracterizando os hábitos consagrados pela tradição ancestral. (FONSECA, 2003, p.71)

Para Fonseca as mudanças introduzidas pelos “projetos de formação dos Estados Nacionais”, acabam abalando o lugar conferido ao velho e a velhice, lugares esses definidos pela valorização da palavra oral e que acabam sendo relegados. O asfalto, sinônimo do “progresso” e da riqueza, assim como a visão eurocêntrica da escrita, tida como a “evolução” do oral, logo superior – nessa dicotomia entre oral e escrito – acabam expulsando para as zonas periféricas os “remanescentes das tradições” e a sua oralidade. A pesquisadora portuguesa Susana Nunes, em **A milenar arte da oratura angolana e moçambicana**, enfatiza esses contrastes, para ela “As guerras civis que se seguiram acentuaram este fenómeno e a relação entre as tradições orais e a “cidade” são cada vez mais perturbadas e alteradas.” (NUNES, 2009, p.45). Na contramão dessa “desvalorização do velho e da velhice” que ocorre com “a fronteira de asfalto” (VIEIRA, 2007a), Ondjaki, em **Ynari, a menina das cinco tranças** retoma a valorização da figura do mais velho. As personagens “o velho muito velho que inventa as palavras” (ONDJAKI, 2010c, p.18), “a velha muito velha que destrói as palavras” (ONDJAKI, 2010c, p.19), o “velho muito velho que explica o significado das palavras” (ONDJAKI, 2010c, p.27), e a avó de Ynari (ONDJAKI, 2010c, p.11) – único membro da família e da aldeia da menina que tem um papel na história – ressaltam a importância do “mais velho” sempre associado na narrativa à sabedoria, a magia e a palavra. A frase que encerra a narrativa do livro “E, como dizem os mais velhos, foi assim que aconteceu.” (ONDJAKI, 2010c, p.44) é emblemática para as questões em tela, no sentido de remeter de forma positiva a

uma tradição oral contada e transmitida pelos mais velhos, e que agora é retomada na escrita, por Ondjaki, de maneira ressignificada.

Retomando Ana Mafalda Leite e suas discussões sobre oralidade, onde a estudiosa alerta para os problemas dos essencialismos e dualismos entre a oralidade e escrita. Em seu texto, Leite traz como exemplos: a pesquisa de Albért Gérard, que discute a importância da escrita desde o século XIII, na região que corresponde à Etiópia, a escrita em caracteres árabes, que teve influência em várias áreas do continente africano, assim como os estudos de Cheik Anta Diop, sobre a contribuição da civilização e escrita egípcias para a cultura africana (LEITE, 1998, p.3). Tais exemplos quebram com o dualismo que define a escrita como essencialmente europeia e a oralidade como essencialmente africana, uma vez que mostra que a escrita no continente africano não chegou unicamente no período das colonizações europeias. Para o escritor angolano Luiz Kandjimbo, “Os atos de ler e de escrever [...] existem em toda a parte onde há homens, não fazendo sentido falar em sociedades ágrafas, sem escrita, como pretendeu uma certa história e antropologia dos povos não ocidentais” (KANDJIMBO 2003, p.71). Logo se não podemos sequer pensar em sociedades ágrafas tampouco podemos pensar em essencialismos. Os colonizadores difundiram ideias preconceituosas, que ainda vigoram, em geral, no pensamento ocidental, onde a escrita é vista como uma “evolução” da oralidade, sendo este último tido como um estado ainda “primitivo”, “inferior”, usado por sociedades “tribais” ágrafas que receberam a escrita juntamente com a “civilização” durante as colonizações. Esse pensamento, embora recorrente, é extremamente discriminatório. A visão pejorativa imposta às sociedades colonizadas de que o que é tradicional é inferior e o que é de fora é superior, cria disparidades como a “fronteira no asfalto” nas sociedades angolanas – imagem extremamente recorrente na literatura angolana, como no conto homônimo a discussão, “A fronteira de asfalto”, de Luandino Vieira (2007a), citado anteriormente, onde o asfalto, sinônimo de progresso, separa as duas realidades, o moderno e o tradicional, o velho e o novo, a oralidade e a velhice, empurrando essa tradição para a outra margem do asfalto, relegada a pobreza, marginalização, esquecimento.

Essa “acentuada tendência” das literaturas africanas de língua portuguesa em utilizar-se de mecanismos para recuperar uma “tradição que fora sufocada pelo colonialismo” irá retomar as imagem do velho, como o “guardador da memória do povo”, como em **Ynari**, e da cultura ancestral, através da marca da oralidade e da

tradição oral, mesmo às vezes de forma marcadamente reconfigurada, como na coleção “Mama África”, da editora Língua Geral. Segundo Maria Nazareth Fonseca,

A partir das literaturas africanas de língua portuguesa e dos mecanismos por elas desenvolvidos para recuperar uma tradição que fora sufocada pelo colonialismo, é possível identificar uma acentuada tendência de se retomarem as representações do velho, o guardador da memória do povo, e com elas compreender peculiaridades da cultura ancestral, tal como se evidencia em projetos de nação e de nacionalidade, assumidos como plataforma das lutas pela independência, nos espaços africanos de língua portuguesa. (FONSECA, 2003, p.63)

Essa proposta de “recuperar a tradição”, segundo Fonseca evidencia um “projeto de nação e nacionalidade” assumido a princípio como “plataforma das lutas pela independência”, e hoje é possível dizer, como um projeto de nação angolana. Já para Leite “a relação com as tradições orais e com a oralidade é, à partida, uma relação em ‘segunda mão’, resultante, na maioria dos casos, não de uma experiência vivida, mas filtrada, apreendida, estudada”. (LEITE, 1998, 31). Em vista desses “projetos de nação” e de proposta de “resgatar a tradição”, os escritores em seus textos podem assumir uma relação de “segunda mão” com as tradições orais e a oralidade, não partindo de sua vivência, mas de uma relação construída, forjada, estudada, “condicionantes [que] influenciam o modo como o investigador deve encarar as tradições e a oralidade nas literaturas africanas de língua portuguesa” (NUNES, 2009, p.45). Mia Couto traz o questionamento sobre “[o] que é verdadeiramente nosso [moçambicano]?” (COUTO, 2003, p.3) trazendo a capulana que é vista equivocadamente como “vestuário originário, tipicamente moçambicano” (COUTO, 2003, p.3), no entanto, o escritor complementa que não é a origem que a faz tipicamente moçambicana, mas o seu uso,

essas coisas acabam sendo nossas por que, para além da sua origem, lhes demos a volta e as refabricamos à nossa maneira. A capulana pode ter origem exterior, mas é moçambicana pelo modo como a amarramos. E pelo modo como esse pano passou a falar conosco. (COUTO, 2003, p.3)

Do mesmo modo, embora escritores africanos possam assumir uma relação de “segunda mão” com a oralidade e as línguas angolanas de matriz africana, são os usos e suas apropriações nos projetos literários que garantirão os seus pertencimentos.

4.2 Entre lembrar e esquecer: a tradição revisitada

O sociólogo francês George Balandier, em **As dimensões sociais**; sentido e poder, conceitua a tradição como,

conjunto de valores, dos símbolos, das idéias e dos imperativos que determina a adesão a uma ordem social e cultural, justificada por referência ao passado e que assegura a defesa dessa ordem contra a ação das forças de contestação radical e de mudança. (BALANDIER, 2001, p.101).

Essas tradições embora associadas a um passado imemorial, parecendo ou sendo consideradas antigas “são bastante recentes, quando não são inventadas”, conforme adverte o historiador britânico Eric Hobsbawm, na introdução do livro **A invenção das tradições** (RANGER; HOBBSAWM, 1984, p.9), quando problematiza a questão e apresenta o conceito adstrito ao título:

Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBBSAWM, 1984, p.9)

Esse conjunto de práticas forjadas estabelece com o passado uma relação bastante artificial, busca preencher os lugares vazios pelos “velhos usos” que não se conservaram, de modo que “a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição” (HOBBSAWM, 1984, p.12). A proposta das tradições orais e a oralidade em “segunda mão” estão dentro de um projeto de nação e nacionalidade angolanas, que buscam a construção de uma imagem coletiva de identificação, ou, nas palavras de Mia Couto, referindo-se ao continente africano, “O que somos: um espelho à procura de sua imagem” (COUTO, 2003, p.3).

Segundo o teórico britânico Paul Gilroy, em **Entre-Campos**; nações, culturas e o fascínio da raça,

A idéia de identidade coletiva emergiu como um objeto do pensamento político ainda que seu aparecimento sinalize uma triste situação onde as regras e características que definem a cultura política moderna são conscientemente postas de lado em favor da busca de sentimentos primordiais e de variedades míticas de parentesco que são

erroneamente consideradas mais profundas. Ao mesmo tempo, a identidade individual, a contrapartida da coletiva, é constantemente negociada, cultivada e protegida como uma fonte de prazer, poder, riqueza e perigo potencial. Essa identidade é cada vez mais moldada pelo mercado, modificada pelas indústrias culturais, além de ser gerenciada e orquestrada por instituições e cenários localizados, como escolas, vizinhanças e locais de trabalho. A identidade pode ser inscrita no mundo público tedioso da política oficial onde as questões referentes à ausência de identidade coletiva – e o conseqüente desaparecimento de comunidade e solidariedade da vida social – têm também sido discutidas longamente por políticos de ambos os lados do espectro político (GILROY, 2007, p.132-133).

Esses “sentimentos primordiais e variedades míticas de pensamento” que Gilroy aponta como uma “variedade mítica de parentesco” forjada com o intuito de construir uma ideia de coletividade mais profunda, podem ser percebidos em livros como **...E nas florestas os bichos falaram...**, de Eugénia Neto, no qual a ideia de comunidade imaginada é pautada no sentimento de pertencimento a uma mesma terra ou em **Ynari, a menina das cinco tranças**, de Ondjaki, onde a comunidade imaginada se configura através da tradição, se contrapõe a imagem presente em **O leão e o coelho saltitão**, também de Ondjaki, onde a mescla do conto tradicional com culturas exógenas constroem uma nova configuração de identidade pautada nas relações interculturais moldadas pelo mercado. No entanto, é imprescindível observar a similaridade dos livros no que tange às questões da tradição e da memória. Cada um, a sua maneira, remete a elementos tradicionais, seja ao trazer os conselhos, a oralidade, a importante figura dos “mais velhos”, ou mesmo a reelaboração de conto tradicional, da oratura, e é essa memória, de um passado comum, mesmo que forjado, que vai auxiliar a construção da ideia de nação. Construção de nações e de discursos nos rumos da história, construção discursiva e historicizada, devidamente subjetivada.

Uma nação construída também através de uma “memória da coletividade a que pertencemos” (POLLAK, 1989), através da invenção e inserção de “lugares de memória”⁴¹, expressão célebre de Pierre Nora (1993), tais como as paisagens, personagens históricas, a tradição, a música, a culinária, os ritos celebrativos. Segundo o filósofo e sociólogo francês Maurice Halbwachs, que desenvolveu o conceito de “memória coletiva”, tais “lugares de memória” irão construir uma

⁴¹ "Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais". (NORA, 1993, p.13).

“comunidade afetiva”, vista não como uma imposição, mas uma adesão afetiva a um grupo, o que nem sempre ocorre. A memória em si mesma traz um paradoxo, ela é a lembrança ao mesmo tempo em que é o esquecimento. Paul Ricoeur, traz a metáfora do filósofo grego Platão, na qual compara a memória a um “bloco maleável de cera”:

quando pomos esse bloco de cera sob as sensações e os pensamentos, imprimimos nele aquilo que queremos recordar, quer se trate de coisas que vimos, ouvimos ou recebemos no espírito. E aquilo que foi impresso, nós o recordamos e o sabemos, enquanto a imagem (*eidōlon*) está ali, ao passo que aquilo que é apagado, ou aquilo que não foi capaz de ser impresso, nós esquecemos (*epilelêtha*), isto é, não o sabemos. (PLATÃO *apud* RICOEUR, 2007, p.28, grifos do autor).

A metáfora da cera de Platão traz a dupla problemática do conceito da memória, ao mesmo tempo lembrar e esquecer. Segundo Ulpiano Bezerra de Menezes em “Os paradoxos da memória”, quando,

[s]e pensa em memória costuma-se pensar no aspecto de retenção, de registro, de depósito de informações, conhecimento ou experiências. No entanto, a memória é, também, um mecanismo de seleção, de descarte, de eliminação. Não é possível entender a memória sem entendê-la, também, e talvez mais ainda, como mecanismo de eliminação: a memória é um mecanismo de esquecimento programado. (MENEZES, 2007, p.231)

A memória ao mesmo tempo em que elege alguns aspectos e experiências, relega milhares de outros, a cada história escolhida para ser lembrada muitas outras serão silenciadas e esquecidas. Segundo Hugo Achugar, crítico e ensaísta uruguaio, “a memória ficaria encarregada de preservar o relato oficial, ou hegemônico, baseando-se no ‘esquecimento’ voluntário, ou involuntário dos poderosos.” (ACHUGAR, 2006, p.141), em ambos os casos ocorrendo uma seleção e ao mesmo tempo uma exclusão de fatos. Para o ensaísta, na tentativa de corrigir “esquecimentos” de relatos anteriores, pautados em discursos hegemônicos que privilegia uma elite, surgem relatos de denúncia que tentam descentralizar o sujeito/narrador hegemônico abrindo espaço para novos sujeitos e novos discursos. Ginzburg afirma, em citação de Achugar, “em muitos casos, as transformações e as mudanças somente são possíveis, se o esquecimento funcionar” (ACHUGAR, 2006, p.143), ou seja, embora esses novos discursos façam emergir vozes silenciadas e esquecidas

pelos discursos hegemônicos, eles também preveem que, o esquecimento possibilita mudanças e transformações.

Os esquecimentos e a construção de uma memória coletiva que vão formando uma nação, como afirma Renan, em citação de Benedict Anderson, “Ora, a essência de uma nação consiste em que todos os indivíduos tenham muitas coisas em comum, e também que todos tenham esquecido muitas coisas.” (RENAN *apud* ANDERSON, 2008, p.272). Essas escolhas e esquecimentos para a construção da comunidade imaginada acabam por sua vez criando uma cisão entre a “memória oficial e dominante” e as “memórias subterrâneas” em fenômenos de dominação ou de relações entre grupos minoritários e sociedades globalizantes (POLLAK, 1989, p.5), a que também se enquadram as obras de Ondjaki, pensando em um contexto brasileiro. Os livros em tela trazem vozes angolanas que foram silenciadas pela “memória oficial e dominante” e ocidentalocêntrica nos discursos brasileiros. Essas “memórias subterrâneas” trazem “outras histórias” de Angola com imagens diferentes dos estereótipos associados às teorias escravocratas e a invenção de uma África exótica e inferior.

O trazer assuntos e temáticas recorrentes do universo adulto para a criança, vinculados a contextos coloniais e pós-coloniais, como a guerra e seus desdobramentos, em livros infantis e juvenis, mais do que assumir o simples rótulo de literatura engajada ou panfletária, reflete a ideia de, através das lições do passado recente das lutas de libertação, conhecer o presente e construir um futuro diferente. Ideia expressa na letra “Os meninos de Huambo”, do escritor angolano Manuel Rui, musicada pelo também angolano Rui Mingas,

Os meninos à volta da fogueira
Vão aprender coisas de sonho e de verdade
Vão aprender como se ganha uma bandeira
Vão saber o que custou a liberdade (RUI; MINGAS, 198[5], p1)

A música traz a imagem dos meninos e dos velhos de mãos dadas, o passado e o novo, as lágrimas transformadas em alegria. É necessário conhecer e não esquecer o passado, por isso a necessidade de muitos escritores em trazer a temática das guerras, de suas consequências, ao lado da tradição, mesmo em livros para crianças, para assim poder construir o novo. Pois, somente assim,

Com fios feitos de lágrimas passadas
Os meninos de Huambo fazem alegria

Constroem sonhos com os mais velhos de mãos dadas
E no céu descobrem estrelas de magia (RUI; MINGAS, 198[5], p1)

Segundo Laura Padilha, “[c]ontracenam, nas modernas narrativas literárias, mais velhos e mais novos que, juntos, procuram reconstruir, dialogicamente – o velho, pela memória e pela palavra, e o novo, pela esperança e pelo jogo – o mundo angolano fragmentado.” (PADILHA, 2007, p.25), como na música citada de Rui, os “mais novos” com os “mais velhos” de mãos dadas construindo sonhos e descobrindo no céu estrelas de magia. Em **Ynari, a menina das cinco tranças**, quando a personagem título já foi iniciada pelos mais velhos em uma cerimônia, a menina passa a ser a portadora da palavra, é ela quem irá proferir as palavras mágicas nas aldeias, palavras murmuradas e estranhas aos demais, que não compartilham da mesma iniciação. Naquele momento, Ynari, mesmo ainda criança, irá, assim como a “velha muito velha” e o “velho muito velho”, conduzir a cerimônia mágica. A narrativa parece enfatizar, na repetição, marcas da legitimidade do ritual,

Como já tinha acontecido na outra aldeia, todos trouxeram na mão um pouco de água do rio, todos estiveram junto à fogueira vendo Ynari murmurar as palavras estranhas, a palavra “**permuta**”, e vendo também a sua quarta trança ser cortada” (ONDJAKI, 2010c, p.33)

Ynari, ao ser iniciada pelos mais velhos, irá, assim como eles, exercer o papel ritualístico da ancestralidade. Uma vez que, a tradição oral precisa ser transmitida as novas gerações para não se perder, Ynari, como representante do novo, contribui assim para perpetuar aquele saber. Em **O leão e o coelho saltitão**, ao resignificar o conto da oratura *luvale*, Ondjaki traz o antigo e o novo, o passado através da tradição oral e a sua atualização, inserido outros elementos, como por exemplo, as paródias das músicas brasileiras de Vinicius de Moraes. Segundo Balandier, “A tradição não é radicalmente incompatível com a mudança do mesmo modo que a modernidade não é com uma certa continuidade” (BALANDIER, 2001, p.102), do mesmo modo, o conto tradicional a que Ondjaki remete não é incompatível a releitura e atualização feitas pelo autor.

4.3 Relação com o Brasil: diálogos e trânsitos

Ondjaki possui uma relação muito próxima com o Brasil, inclusive mora no Rio de Janeiro, e essa relação é refletida em seus livros. Em entrevista realizada em 23 de outubro de 2008, Ondjaki fala sobre o seu interesse pelo Brasil,

O vosso país interessa-me sobretudo como fonte de busca pessoal de um manancial afectivo que vem da minha infância. Quando era criança cheguei a sonhar com gentes e ritmos que só existiam em telenovelas, no Roque Santeiro, Sucessora, Bem-Amado, Cambalacho, Vereda Tropical, Fera Ferida e Pedra-sobre-Pedra. Ainda hoje lembro com carinho personagens como Odorico (o grande Odorico...), Zé das Medalhas, Prof. Astromar Junqueira, Seu Florindo Abelha e o grande Zeca Diabo. Estas memórias são gritos calmos que ainda gritam em mim. E eu deixo. Por outro lado, cresci em tardes quentes, em Luanda, escutando as músicas de Roberto Carlos. Quer goste ou não, estão acorrentadas a um universo afectivo que me é muito importante. Por outros laços também familiares... Isto é o passado. O quintal. A janela, para a frente, o outro lado, é a potência cultural que o Brasil é, em tantos níveis: não se pode falar da modernidade cultural sem referir a música, o cinema e a literatura brasileira. Claro que ainda poderíamos ir para a arquitectura e a pintura. O vosso país interessa-me como uma potência cultural, sólida, que também já está muito à frente, no mundo das artes. (ONDJAKI, 2008b, p.[3])

Ondjaki, nessa passagem, deixa claro duas vertentes do seu interesse pelo Brasil, o lado afetivo e o lado econômico. O lado afetivo, pelas memórias de sua infância permeada pela cultura brasileira através das novelas e das músicas brasileiras que chegavam a Luanda, e o lado econômico, por o Brasil ser uma grande potência cultural. Essas duas vertentes são claramente observadas na obra do escritor, uma vez que seus livros geralmente fazem algum tipo de referência ao Brasil e por ele ser um dos escritores angolanos mais publicados neste país na atualidade.

Na cena editorial o contraponto parece impor-se a seus olhos, porquanto, em entrevista concedida a Bob Fernandes e Fernanda Veríssimo, em 11 de setembro de 2006, ao ser perguntado sobre se “a literatura brasileira ainda chega à África de língua portuguesa?”, Ondjaki responde:

Eu penso que chega muito pouco. E não chega por vias oficiais, digamos, pela escola, pelos manuais escolares. E mesmo o que circula nas livrarias, é pouca coisa, e raramente é material atual. E

tenham em atenção que Luanda é uma cidade-exceção em Angola. Nas outras províncias, e Angola tem 18 províncias no total, as livrarias são um negócio inexistente ou não rentável. (ONDJAKI, 2006c, p.[3]).

Podemos observar por essa passagem que a literatura brasileira, em Angola, chega hoje, em menor número do que na época da infância do autor – inferência difícil de sustentar face à historicidade. Ondjaki ainda faz a ressalva de que a situação de Luanda não é representativa para a totalidade das províncias angolanas, mas trata-se de exceção, em termos de consumo de livros e publicações, pois nas demais regiões, as livrarias são inexistentes ou não rentáveis, problemas bastante diferenciados. Em contrapartida, Ondjaki observa um movimento oposto no Brasil com a publicação de livros de escritores oriundos dos países africanos de língua portuguesa, em especial Angola e Moçambique:

Mas penso que, no Brasil, a situação tem mudado muito nos últimos cinco anos. Além de José Eduardo Agualusa e Pepetela, também foram publicados Mia Couto e Paulina Chiziane (estes dois, de Moçambique). Também publicaram Ruy Duarte de Carvalho e Manuel Rui (de Angola). Temos que retomar e incentivar esse diálogo, não apenas pela via da publicação, mas talvez, também, com encontros internacionais de escritores e artistas, de músicos, de escultores, etc. E incluir nesses encontros os demais seis países de Língua Oficial Portuguesa. (ONDJAKI, 2006c, p.[3]).

Como aponta o artigo, “Trajetórias das literaturas africanas no Brasil: pensando a questão editorial” (2010), da estudiosa brasileira, Joseneida Souza, na década de 1970, o Brasil publicou mais expressivamente autores de países africanos na coleção “Autores Africanos” da editora Ática, iniciativa que se encerrou nos anos 1980 (SOUZA, 2010, p.4). A pesquisadora aponta para um maior interesse nesses trânsitos literários, atualmente, com agenciamentos através da Companhia das Letras, da Gryphus, da Record e da Língua Geral (SOUZA, 2010, p.2) – a que acrescentamos a Pallas e a Nandyala –, que editaram obras de alguns escritores como Pepetela, Mia Couto, Luandino Vieira, Rui Duarte de Carvalho, Manuel Rui, José Eduardo Agualusa e Ondjaki, sem esquecer a tão questionada coleção “Biblioteca de Literatura Angolana”, de 2004, da editora Maianga, que teve lançamento em Angola, Portugal e Brasil.

Apesar desse maior interesse e circulação de autores africanos no Brasil, a publicação em território brasileiro fica praticamente restrita à produção de Angola e de Moçambique, e a um pequeno número de escritores, estabelecendo um restrito

cânone editorial. Em relação às literaturas infantil e juvenil, provenientes de países africanos, temos publicações brasileiras⁴², como, por exemplo, a editora Língua Geral, com a coleção curiosamente intitulada “Mama África”, a Companhia das Letrinhas, que publicou livros de Ondjaki e de Mia Couto; a Ática, com **Contos africanos dos países de língua portuguesa** (2009), integrando a conhecida coleção Para Gostar de Ler; a Pallas, em 2012, lançou, no mesmo período, **A bicicleta que tinha bigode**, Ondjaki; **A vassoura de ar encantado**, Zetho Cunha Gonçalves e **Kaxinjengele e o poder**; uma fábula angolana, José Luandino Vieira. Com menor grau de realização, figuram as editoras Peirópolis, Paulinas e Salamandra, que possuem algumas poucas publicações; a DCL, com a coleção “Histórias do além-mar”, que traz como primeiro livro representativo na classificação do país “Angola”, **A árvore dos gingongos**, de Maria Celestina Fernandes; a Martins Fontes, com John Kilaka, e a SM Brasil, com iniciativas de publicação mais consistente de alguns nomes de outras partes do continente africano, como Gana, África do Sul, Quênia e Senegal. A política brasileira vem também favorecendo e contribuindo para esse maior interesse editorial através das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica brasileira.

Por sua vez, além do grande número de obras publicadas no Brasil, como falado anteriormente, são notórios também a intertextualidade e o diálogo com outras culturas que os livros de Ondjaki trazem, como elenca o estudioso português, Francisco Topa, em seu texto, “Ondjaki, uma escrita dentro dos momentos: roteiro de leitura”. Topa ressalta diversos recursos explorados pelo jovem escritor angolano,

Às vezes de forma mais comum, usando epígrafes dos autores e dos músicos de que gosta, recuperando um título deles ou dedicando-lhes um texto: é o que acontece com os brasileiros Manoel de Barros, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Raduan Nassar, Adélia Prado, João Ubaldo Ribeiro, Gilberto Gil, Dorival Caymmi ou Caetano Veloso; com os angolanos Ana Paula Tavares, José Luandino Vieira, Ruy Duarte de Carvalho, Pepetela, Arlindo Barbeitos ou José Mena Abrantes; com os moçambicanos Mia Couto e Luís Bernardo Honwana; com o cabo-verdiano Corsino Fortes; com os portugueses Natália Correia, Al Berto, Vergílio Ferreira ou Jorge Palma; com Paul Celan, Sylvia

⁴² Ver no Apêndice A – “Breve tabela de livros infantis africanos”, contendo informações pormenorizadas obtidas ao longo da pesquisa de mestrado.

Plath, Kazantzakis, ou Cervantes, Lorca, García Márquez, Carlos Fuentes, Jorge Luis Borges. (TOPA, 2001, p.1-2)

Como podemos observar, Ondjaki traça diálogos com diversas culturas – em especial a brasileira, a moçambicana, a portuguesa, bem como outras europeias e latino-americanas, para além da angolana –, aliados a articulações com diversas artes, institui uma gama de intertextos, que se tornam uma marca inequívoca de sua obra. Nos seus textos, a literatura entrelaça-se, sobretudo, à música, inter-relação ampliada à pintura, ao desenho e à ilustração nos livros infantis, nas trilhas da polifonia e do dialogismo propiciados pela intertextualidade.

O conceito de intertextualidade foi cunhado, na década de 1960, pela crítica cultural francesa Júlia Kristeva, com base nos estudos do teórico russo Mikhail Bakhtin em **Problemas da poética em Dostoiévski** (1920), no qual o autor percebe as múltiplas vozes em um texto e suas múltiplas relações dialógicas. Kristeva vai denominar essas “relações dialógicas” de intertextualidade, para ela, “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p.64).

Segundo as linguistas brasileiras Ingedore Koch e Vanda Elias, em **Ler e compreender os sentidos do texto**, o termo “intertextualidade” pode ser lido de duas maneiras, de maneira ampla e de maneira restrita. A maneira ampla ocorre de maneira implícita, e ela “envolve a condição de existência do próprio discurso, no qual o intertexto atua como um componente decisivo” (KOCK; ELIAS, 2006, p.61.), ou seja, todo texto é um intertexto. Já a maneira restrita pode ser implícita ou explícita. De acordo com Koch, em **O texto e a construção dos sentidos**, “a intertextualidade é explícita, quando há citação da fonte do intertexto” (2000, p.49) enquanto a intertextualidade implícita “ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto” (2000, p.49), como por exemplo, nas alusões, paródias e em certos tipos de paráfrase e ironia.

Koch também aponta outros tipos de intertextualidade em sentido restrito, como a de conteúdo e a de forma/contéudo. A primeira se dá entre textos científicos ou de uma mesma área que se utilizam de conceitos e expressões comuns, definidos em texto anterior a esse; enquanto a segunda ocorre quando um autor imita ou parodia um estilo, registro ou variedades de língua buscando causar um determinado efeito. Há também a intertextualidade das semelhanças e das

diferenças, nas quais utiliza-se do intertexto para corroborar com a ideia ou para negá-la, ridicularizá-la ou pô-la em questão; neste último, Koch utiliza-se de recursos exemplares como a paródia, ironia, estratégia argumentativa da concessão ou concordância parcial. Ela também classifica a intertextualidade restrita com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico, como nos provérbios e ditos populares. A linguista adverte que alguns autores consideram apenas o intertexto alheio como intertextualidade considerando o segundo como intra- ou auto-textualidade a par de outra terminologias⁴³.

Ondjaki em sua obra traz os mais diversos tipos de intertextualidade, seja de maneira explícita, com citações, epígrafes, dedicatórias; seja de maneira implícita como quando parodia ou parafraseia outros textos. Ele dialoga com as mais diversas culturas, dentro e fora do território africano, como por exemplo, em seu conto “Nós choramos pelo cão tihoso” – publicado no livro **Contos africanos dos países de língua portuguesa**, da coleção brasileira “Para Gostar de ler”, coleção essa voltada para o público escolar. A narrativa de Ondjaki faz referência expressa ao conto “Nós matamos o Cão Tihoso” do moçambicano Luís Bernardo Honwana, de 1964, texto consagrado e efetivamente antológico, que traz as marcas da violência da guerra e da colonização. Já na releitura de Ondjaki ressaltam o sentimento e a dor pela situação passada, trazendo em todo o conto a reação de um adolescente, que se emociona e emociona a todos ao ler na sala de aula o conto de Honwana, invertendo as posicionalidades entre o “matar” e o “chorar por”, como índices de gerações e tempos diversos, bem como de empatia com o discurso literário de outro espaço-tempo.

Entre a ampla diversidade de intertextos, como apontado anteriormente, destaca-se a grande quantidade de diálogos com brasileiros, sobre os quais nos debruçaremos brevemente. No livro de contos **E se amanhã o medo**, publicado pela editora Caminho, Portugal, em 2005, Ondjaki coloca como epígrafe citação de **Lavoura Arcaica** do escritor brasileiro Raduan Nassar, além de referências, ao longo do livro, a outros escritores como João Guimarães Rosa ou trechos de músicas de Adriana Calcanhoto. **Os da minha rua, AvóDezanove e o segredo dos soviéticos**, assim como **Bom dia camarada**, trazem referências a novelas e

⁴³ Gérard Genette utiliza os termos “transtextualidade”, que engloba a “intertextualidade”, “paratextualidade”, “metatextualidade”, “hipertextualidade” e “arquitextualidade” (GENETTE, 2006), no entanto, para este estudo, o conceito de intertextualidade é suficiente, fazendo-se desnecessário o excesso de termos.

músicas brasileiras. Em **Quantas madrugadas tem a noite**, publicado em 2010 pela Leya Brasil, faz referência a Manuel de Barros, assim como os livros de poemas **Há aprendizagens com o xão** (Pallas, 2011a) e **Materiais para confecção de um espanador de tristezas** (2009b), e **O voo do golfinho** (2012c) traz citação de Guimarães Rosa. Já no livro **O leão e o coelho saltitão**, a relação do escritor com o Brasil torna-se mais intensa, enquanto em **Ynari, a menina das cinco tranças**, não há referência brasileira no texto, mas foi ilustrado, na edição da Companhia das Letrinhas, pela brasileira Joana Lira. Observa-se que a edição angolana da editora Nzila (2004) e a edição portuguesa do editorial Caminho (2004), que fazem parte do mesmo grupo editorial⁴⁴, foram ilustradas pela canadense Danuta Wojciechowska, que também ilustrou as edições portuguesas de **O voo do golfinho** (Ondjaki) e **O gato e o escuro** (Mia Couto), enquanto a edição angolana de **Ynari**, da Chá de Caxinde (2003), foi ilustrada pelo angolano Eba Abrão.

Segundo Ondjaki, “[a] música brasileira tem uma força muito grande no imaginário e no quotidiano dos angolanos, e esteve sempre muito presente na minha infância. Mais tarde, já em adulto, fui procurá-la.” (ONDJAKI, 2007b, p.[3]) e um dos resultados dessa procura está em **O leão e o coelho saltitão**. Esse livro faz parte da coleção “Mama África” da Língua Geral, que traz na quarta capa de todos os seus exemplares a seguinte definição para a coleção:

Na África a arte de contar histórias continua viva. Com a coleção Mama África pretendemos resgatar contos tradicionais africanos, recriados por alguns dos mais importantes escritores do continente, e ilustrados por nomes igualmente sonoros das artes plásticas. Livros, portanto, que juntam a arte à literatura, e a tradição à modernidade. Livros para as crianças, mas também para os seus pais. Livros para colecionar. (ONDJAKI, 2008c).

A proposta da coleção é juntar “a tradição à modernidade” através do recriar de contos tradicionais. A coleção tem em sua coordenação geral o escritor José Eduardo Agualusa e como editor Eduardo Coelho, e atualmente ela é composta por cinco livros, a saber, **Debaixo do arco-íris não passa ninguém** (2006), do angolano Zetho Cunha Gonçalves com ilustrações do moçambicano Roberto Chichorro; **O beijo da palavrinha** (2006), do moçambicano Mia Couto, com ilustrações do também moçambicano Malangatana Valente; **O filho do vento**

⁴⁴ A editora portuguesa Caminho, segundo seu site, além de fazer parte do Grupo Leya desde 2008, também tem uma editora em Moçambique – Editorial Ndjira – e outra em Angola – Editorial Nzila (<http://www.caminho.leya.com/gca/?id=280>).

(2006), do escritor angolano José Eduardo Agualusa, cujas ilustrações são do angolano António Ole; **O homem que não podia olhar para trás** (2006), do escritor moçambicano Nelson Saúte, também com ilustrações de Roberto Chichorro; e, por último, **O leão e o coelho saltitão** (2008), do angolano Ondjaki, com ilustrações da portuguesa Rachel Caiano, sendo o único livro da coleção ilustrado por uma mulher e cuja nacionalidade não é moçambicana nem angolana, foco da coleção até o momento.

No caso do livro de Ondjaki, ele reelabora o conto “Estória do Coelho e do Leão” da oratura Luvale, como consta na abertura do livro,

[b]aseado no relato de David Yava Mwau, “Ciximo Ca Ndumba Na mbwanda [Estória do Coelho e do Leão]” publicado no livro *Viximo, contos da oratura Luvale*, de José Samuila Cacueji (Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1987). (ONDJAKI, 2008c, p.[3], grifos do autor).

O interessante é que na releitura desse conto tradicional, Ondjaki articula a história com aspectos da cultura brasileira. O escritor lança mão da intertextualidade entrelaçando a história da narrativa com o poema/música⁴⁵ “A casa” e a música “Garota de Ipanema”, de Vinícius de Moraes, reelaborando-os. A relação dialógica de Ondjaki com Vinicius de Moraes, poeta brasileiro, que, assim como o angolano, possui uma obra e uma atuação bem diversificadas, tendo trabalhos em prosa, poesia, teatro, e música reconhecidos internacionalmente, parece pontuar a trajetória ondjakiana para além da mera admiração.

O poema “A casa”, de Vinícius de Moraes, aparece primeiramente em sua peça de teatro intitulada **As feras**; chacina em Barros Filho, de 1961. Vinícius, que ficou conhecido por seu lirismo e pela alcunha de “poetinha”, traz na tragédia **As feras**, uma severa crítica social a vida dura das pessoas na seca nordestina, seca que ceifa não só a terra, mas a vida das pessoas, tornando-as duras e rígidas, rigidez que juntamente com o machismo das personagens causa uma chacina no final da peça. Essa veia de denúncia social é um lado do autor brasileiro pouco conhecido, sua obra que se destaca mais neste sentido é a peça **Orfeu da**

⁴⁵ Os poemas infantis de Vinicius de Moraes eram escritos para seus filhos, somente muitos anos depois, em 1970, foram publicados no livro infantil **A arca de Noé**, pela editora Sábina. Em 1980 o livro foi musicado no álbum homônimo pela Tonga Editora Musical LTDA (<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/livros/arca-de-noe>). Presente tanto na versão em livro quanto na versão em CD de **A arca de Noé**, “A casa” ganhou larga repercussão nos dois meios, e, por isso, será neste trabalho referido como poema/música.

Conceição de 1954. É interessante notar que a imagem da seca nordestina em **As feras**, contexto onde surgem pela primeira vez os versos de “A casa”, se contrapõe à inundação da “Floresta Grande”, contexto atual em que a releitura da música aparece em Ondjaki. Apesar da oposição climática das duas situações, a seca e a inundação, em ambos os casos elas são desencadeadores de tragédias nas narrativas.

A história de “A casa” também sofreu trânsitos. Em **As feras**, os versos que fazem referência às condições de moradia daqueles retirantes aparecem na narrativa cantarolados, por uma das personagens, da seguinte maneira,

Tinha uma casa
Muito engraçada
Não tinha nada
Nem telhado, nem reboco
Mas era feita
Com muito esmero
Ali no número zero
Da rua do Ocê-tá-Louco!
(MORAES, 1961, p.22)

Já a versão mais conhecida do poema é de 1970, sendo posteriormente musicado pelo poeta em parceria com Toquinho para o álbum infantil **A Arca de Noé** gravado em 1980 pela Universal. Desviando um pouco do assunto, mas no sentido de assinalar circunstâncias de produção do texto musical, é curioso notar que em 19.10.1974, o poeta compõe um poema homônimo a música, dedicado a sua esposa do período, a baiana Gesse Gessy, que fala sobre a construção da casa do casal em Itapuã, Bahia, atualmente a antiga casa faz parte do Hotel Mar Brasil⁴⁶. Por outro lado, segundo a enviada especial do jornal **Folha de São Paulo**, Margarete Magalhães, o poema/música “A casa” faria referência à casa do artista uruguaio Carlos Páez Vilaró, amigo do poeta, chamada *Casapueblo*, em *Punta Ballena, Punta del Este*, Uruguai, moldada a mão pelo artista plástico, e até hoje continua em construção. Segundo a reportagem, que descreve a obra-prima da arquitetura, subtítulo para o (inter)texto segundo, agora deslocado,

É curioso saber a origem dos versos "era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada" de Vinícius de Moraes, amigo de Vilaró, e que passou uns tempos na Casapueblo. A tal da casa, na trova improvisada pelo poetinha numa manhã diante do mar

⁴⁶ <http://www.marbrasilhotel.com.br/cvm.php>

para as filhas do artista, dizia no contexto: "Mas era feita com pororó, era a casa de Vilaró. (MAGALHÃES, 2004, p.1)

Apesar de muitos defenderem essa versão, o próprio Vilaró em reportagem a Sandro Dalpícolo, no programa "Globo Repórter" da TV Globo de 08/05/09 (CASA, 2009, p.[2]) diz não saber ao certo se a música foi inspirada em sua casa ou se foi apenas fruto de uma brincadeira do compositor. Histórias e pré-histórias de textos que se disponibilizam a referências e versões, tamanha a força simbólica que desperta e se dissemina em várias direções, atravessando oceanos.

A música "A casa" foi gravada no Cd de músicas infantis da Polygram intitulado **A arca de Noé** (1980), outro exemplo do que foi discutido, anteriormente neste trabalho, sobre produções feitas para um público e que acabam sendo apropriadas por ou destinadas a outro, uma vez que surgiu em uma peça trágica e de denúncia e passou a ser uma música infantil. Nessa versão que se popularizou, o verso "Mas era feita com pororó, era a casa de Vilaró" (MAGALHÃES, 2004, p.1) acaba sendo substituído por "Mas era feita com muito esmero, na Rua dos Bobos Número Zero" (MORAES, 1980, p.[1]), como vemos nos versos abaixo, disponível no site do poeta, mantido por seus herdeiros:

Era uma casa
 Muito engraçada
 Não tinha teto
 Não tinha nada
 Ninguém podia
 Entrar nela não
 Porque na casa
 Não tinha chão
 Ninguém podia
 Dormir na rede
 Porque a casa
 Não tinha parede
 Ninguém podia
 Fazer pipi
 Porque penico
 Não tinha ali
 Mas era feita
 Com muito esmero
 Na Rua dos Bobos
 Número Zero.
 (MORAES, 1980, p.[1]).

Já em Ondjaki, o poema/música de Vinicius de Moraes é retomado e ressignificado, recebendo novas roupagens. Para "A casa", o segundo texto

desdobra potencialidades e abre-se em signos de ameaças e fugas de um novo contexto:

Era uma festa bem pequenina
 Não tinha fruta, não tinha nada
 Tinha um defunto meio acordado
 Eu vou fugir pra não ser caçado...
 (ONDJAKI, 2008c, p.[23])

Como a própria versão dita “original” da letra sofre alterações e adaptações do próprio autor e de outros receptores, quebrando controvérsias acerca da originalidade assim como da suposta dualidade entre original e cópia, o mesmo ocorre com a música “Garota de Ipanema”. As diversas reproduções e reinterpretações de tais textos, poema e música, que em Ondjaki temos mais um exemplo, dessacralizam a obra de arte, pois a aproximam do público, e fazem com que perca sua unicidade, a “aura” de que fala Walter Benjamin, “na era da reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 1990), da indústria cultural, nos campos da fonografia e do impresso dentro do mercado. No exemplo desses dois textos de Vinicius de Moraes, há a perda dessa “originalidade” mais convencional em dois sentidos, pela reprodutibilidade e pelo fato de o próprio “original” já ser uma construção em processo, sujeito a transformações, a releituras.

A música “Garota de Ipanema” está entre as canções mais famosas da Bossa Nova e da Música Popular Brasileira, composta originalmente por Vinicius de Moraes e Antônio Carlos Jobim, em 1962. A primeira versão da música foi intitulada “Menina que passa” (MORAES, JOBIM, 1961-1962), no entanto, posteriormente a música ganhou uma letra totalmente diferente da inicial, continuando com a mesma melodia, sob outro título “Garota de Ipanema”. A letra consagrada mundialmente foi,

Olha que coisa mais linda
 Mais cheia de graça
 É ela menina
 Que vem e que passa
 Num doce balanço, a caminho do mar
 Moça do corpo dourado
 Do sol de Ipanema
 O seu balançado é mais que um poema
 É a coisa mais linda que eu já vi passar
 Ah, porque estou tão sozinho
 Ah, porque tudo é tão triste
 Ah, a beleza que existe
 A beleza que não é só minha
 Que também passa sozinha

Ah, se ela soubesse
 Que quando ela passa
 O mundo sorrindo se enche de graça
 E fica mais lindo
 Por causa do amor
 (MORAES, JOBIM, 1962)

Segundo a reportagem do jornal **O Globo**, consta que “Garota de Ipanema”,

é a segunda canção mais executada da História, atrás apenas de “Yesterday”, dos Beatles. De acordo com a editora do grupo Universal, que administra a comercialização da música, há mais de 1,5 mil produtos (LPs, CDs, DVDs) com ela. É impossível saber ao certo o número de interpretações gravadas, mas deve ultrapassar 500. (VIANNA, 2012, p.1).

Temos então um poema/música e uma música, que embora sejam de culturas e públicos dispares, se aproximam por possuírem várias versões desde seu início, e serem extremamente comercializadas, regravadas, reinterpretadas e ressignificadas, especialmente “Garota de Ipanema”, e que são parodiadas por Ondjaki.

A teórica canadense Linda Hutcheon, em **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX, amplia o tradicional conceito de paródia. Para ela,

[a] paródia é, pois, repetição, na sua irônica <<transcontextualização>> e inversão, repetição com diferença. Esta implícita uma distanciação crítica entre o texto em fundo a ser parodiado e a nova obra que incorpora, distância geralmente assinalada pela ironia. Mas esta ironia tanto pode ser apenas bem humorada como pode ser depreciativa; tanto pode ser criticamente construtiva, como pode ser destrutiva. O prazer da ironia da paródia não provem do humor em particular, mas do grau de empenho do leitor no <<vai-vém>> intertextual (*bouncing*) para utilizar o famoso termo de E. M. Forster, entre cumplicidade e distinção. (HUTCHEON, 1985, p. 48).

Segundo Hutcheon, a paródia tem um duplo potencial, para a subversão e para a homenagem, e ela depende da decodificação da intertextualidade, pois, se o leitor não reconhece no novo texto o intertexto com o texto de partida, a paródia se perde. Em Ondjaki, a ironia não é depreciativa, ela é “criticamente construtiva” e bem humorada. Já o “potencial subversivo” assinalado, como no trecho,

Olha que festa mais linda
 Mais cheia de graça
 Cuidado com o cão, veja a trapaça
 Com uma doce dentada

Você vai dançar (ONDJAKI, 2008c, p.[24])

É interessante notar que as releituras dos dois textos de Vinicius de Moraes são cantaroladas no livro, pelo leão e pelo coelho enquanto eles atacam e matam os animais da floresta que foram para o falso enterro. As imagens bem humoradas e alegres das releituras, juntamente com o caráter infantil do livro e do poema/música, “A casa”, se contrapõem a cena da matança. Mas os intertextos com Vinicius de Moraes só podem ser retomados, através da melodia e repetição de certos termos, e ser identificados por aqueles leitores que comungarem desse repertório com o autor. Como Hutcheon coloca, a paródia depende do “grau de empenho do leitor no <<vai-vém>> intertextual”, se o leitor não reconhece o intertexto, a paródia não se consoma nem atinge efeito pretendido. Destaca-se a homenagem ao Vinicius de Moraes e à cultura brasileira, no intuito de estabelecer uma ponte de união com o público brasileiro. A partir dessa reflexão surgem então os questionamentos: o leitor de Ondjaki reconheceria esse intertexto? Pensando-se no público infantil, nas crianças angolanas e nas brasileiras, todo o leitor faria essa relação ou, como pontua Huntcheon, a paródia se perde? Aspectos difíceis de serem mensurados.

Como vimos é recorrente na obra de Ondjaki a aproximação com a cultura brasileira, assim como sua relação com a música, mas é interessante notar como essas questões se articulam tendo em vista que **O leão e o coelho saltitão** trata-se de um livro infantil inserido em uma proposta relacionada a contos tradicionais. Não há mais o mesmo nacionalismo identificado nos livros de Eugénia Neto, a “comunidade imaginada”, ou uma defesa ancestral dessa comunidade, como em Pepetela. Em Ondjaki a narrativa passa a ser permeada por elementos exógenos ou quase, vinculados a patrimônios culturais disponíveis nos contextos de globalização, pós-colonialidade ou neocolonialismo de hoje.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos a característica marcante dos diálogos interculturais presentes na obra do autor, não é possível deixar de levar em conta as questões do agenciamento e do mercado (BHABHA, 1998), por a “Mama África” se tratar de uma coleção voltada principalmente para o público brasileiro e de um escritor bastante atento a mecanismos mercadológicos e midiáticos. Em seu trabalho de especialização intitulado **A (re)construção da africanidade através da coleção Mama África** (2008), Simone Severo Spadoni analisa os livros da coleção, com exceção da obra de Ondjaki, que no período ainda não tinha sido publicada.

Spadoni, ao questionar o editor da coleção, Eduardo Coelho, sobre o objetivo dos autores em elegerem o Brasil para a publicação, recebe a seguinte resposta,

Os autores publicaram os seus livros na coleção Mama África sob convite da editora Língua Geral. Nós que desenvolvemos o projeto e fizemos os convites. Obviamente que há interesse de os autores africanos de língua portuguesa publicarem no Brasil: nossa língua é comum, e o Brasil certamente tem grande importância para eles, não só por causa da música (sobretudo a bossa nova e o tropicalismo), mas também pela literatura. (SPADONI, 2008, anexo p.1)

Segundo Eduardo Coelho os livros e autores foram escolhidos e publicados dentro de um projeto editorial e que “[e]stes livros são comercializados, por enquanto, apenas no Brasil, mas pretendemos lançá-los em Portugal, Angola e Moçambique”. (SPADONI, 2008, anexo p.1). No caso do livro de Ondjaki, temos uma publicação simultânea em 2008, feita pela Língua Geral, no Brasil, pela Caminho, em Portugal e pela Nzila, em Angola.

O que é interessante observar não é apenas o diálogo e os trânsitos culturais presentes em **O leão e o coelho saltitão**, mas em que contexto isto ocorre: em um livro infantil angolano voltado para o público brasileiro, dentro de uma proposta de recontar contos tradicionais em uma coleção intitulada “Mama África”. Tal título da coleção remete a ideia da África mítica, tradicional, homogênea, a nossa “mãe ancestral”, ideia que é constantemente retomada, mas aparentemente rasurada em títulos generalizantes, como a “Coleção de Autores Africanos” da editora Ática, na década de 1970, ou a “Biblioteca de Literatura Angolana” da Maianga, em 2004.

Mas que África é abordada? A coleção da Maianga – composta por 24 livros escritos por 26 escritores angolanos, agrupados em duas “caixas” intituladas de “pré-independência” e “pós-independência” – por exemplo, embora pretendesse uma representação abrangente da literatura angolana, foi muito criticada pelas suas escolhas restritivas. Vários escritores angolanos questionaram a predominância de escritores brancos e mestiços, com ascendência lusitana na Coleção e problematizaram os critérios de seleção dos autores e obras para serem representativos de uma Biblioteca de Literatura Angolana, gerando celeuma em Angola, extensiva ao Brasil, embora o fato de que do total de 26 escritores que integram a Coleção apenas duas serem mulheres não tenha sido questionado. Problema mais ostensivo rebatia-se do título da Coleção, a sugerir que a Literatura Angolana ou uma Biblioteca que a representasse ostensivamente se restringisse a

produções em língua portuguesa, na ausência de epíteto a especificá-lo (RIBEIRO, 2006).

A coleção “Mama África”, embora menor, cai no problema similar de generalidades. Composta de cinco livros, a “África” da coleção tem como língua a portuguesa e engloba apenas Angola e Moçambique, com escritores apenas do sexo masculino, embora em Angola, sejam as escritoras que têm um maior volume de obras destinadas às crianças, como Maria Celestina Fernandes e Cremilda Lima. Sob este aspecto a reflexão se incide sobre o processo de escolhas dos autores e obras para comporem a Coleção, tendo em vista que um dos escritores escolhidos é o próprio coordenador geral da mesma. Questiona-se até que ponto o mercado, as relações pessoais, a política, a par do gosto pessoal, interferem e refletem na escolha e composição da Coleção. Problemática correlata consiste no uso de nomenclaturas de homogeneização do continente africano, que deve ser visto com muita cautela. O intelectual palestino Edward Said já alerta sobre isso em **O Orientalismo**; o Oriente como invenção do Ocidente, ao problematizar a imagem estereotipada e constantemente reproduzida do Oriente. Para Said,

[o] Orientalismo [...] não é uma visionária fantasia europeia sobre o Oriente, mas um corpo elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material. O investimento continuado criou o orientalismo como um sistema de conhecimento sobre o Oriente, uma rede aceita para filtrar o Oriente na consciência ocidental, assim como o mesmo investimento multiplicou – as afirmações que transitam do Orientalismo para a cultura geral. (SAID, 2007, p.33-34)

A ideia de hierarquias culturais e “a idéia de uma identidade europeia superior a todos os povos e culturas não europeus.” (SAID, 2007, p.34) possibilitaram essa hegemonia cultural que reproduz estereótipos de tal forma que eles passam a ser a verdadeira representação de um povo, visto como exótico e inferior, onde o rótulo tem primazia sobre o indivíduo: primeiro se é reconhecido como um europeu ou americano, depois como um indivíduo.

O filósofo ganense Kwame Anthony Appiah, em **Na casa de meu pai**; a África na filosofia da cultura, avaliando relações entre Europa e África, questiona o termo “africanidade” na linha dessa modalidade de exotismo e de invenção de alteridades:

O que a geração do após-guerra de africanos britânicos retirou de sua estada na Europa, portanto, não foi um ressentimento em relação à cultura “branca”. O que eles retiraram de sua experiência

comum, ao contrário, foi o sentimento de que, como africanos, tinham muito o que compartilhar: tomaram por verdadeiro, assim como todo o mundo, que esse sentimento comum estava ligado à sua “africanidade” compartilhada e, em sua maioria, aceitaram a visão europeia de que isso significava sua raça comum. (APPIAH, 1997, p.28)

Essa “africanidade” cunhada pela visão europeia que generalizava todos os africanos acabou sendo apropriada pelos próprios africanos, em determinado momento, num sentimento de solidariedade pautada em uma raça comum, a fim de, através dessa “união simbólica”, galgarem maior força na nova etapa que foi ser “descolonizado”. Appiah questionará o termo, pois independentemente do uso, ele apaga as diferenças: “Não importa o que os africanos compartilhem, não temos uma cultura tradicional comum, línguas comuns ou um vocabulário religioso e conceitual comum” (APPIAH, 1997, p.50). Como discutido anteriormente, o pós-colonialismo no continente africano ocorreu de maneiras diferentes, e os países possuem problemas diferentes, e a ideia de “africanidade”, supostamente única e una, apaga essas diferenças. A homogeneização reitera, assim como no “orientalismo”, estereótipos – a imagem de uma África exótica, mística, com safáris, o berço da humanidade ao mesmo tempo em que miserável, atrasada, em guerra, com AIDS –, não deixando espaço para outros olhares, outras possibilidades. E embora ninguém saiba o que seja realmente essa “africanidade”, ou ainda restringindo a questão, o que seja a “angolanidade”, elas acabam sendo exigidas como forma de legitimação dos próprios escritores angolanos e/ou africanos, conforme aventado. O nome que a coleção da Língua Geral carrega, “Mama África”, acaba remetendo a esses imaginários celebratórios, de África tradicional, mãe e matriz civilizatória. No livro de Ondjaki, no entanto, há uma quebra dessa imagem, uma vez que, ao introduzir as releituras de músicas brasileiras em um conto aparentemente tradicional, ele atualiza essas tradições, as dessacraliza ao atualizar histórias e referências, ao introduzir elementos originalmente exógenos, em um jogo indissociável que potencializa as profundas relações entre o tradicional e o moderno. O tradicional para se manter tradicional precisa se modernizar; o moderno e a modernidade não se desvencilham e se nutrem do tradicional – um no outro, os dois em profícua relação conjuntiva, não excludente, dissociação, sequer oposição.

4.4 Na travessia do Atlântico: África-Brasil; caminhos e conexões

No jogo entre lembrar e esquecer, discutido por Achugar é preciso lembrar a recepção da África, no Brasil, ou, nas palavras de Laura Padilha, referindo-se a este país, “É preciso não aceitar o não-lugar da África em um país como o nosso” (PADILHA, 2007, p.13).

O passado histórico do Brasil liga-o íntima e profundamente ao continente africano, em especial os países africanos de língua portuguesa. Segundo o cientista político cubano, Carlos Moore, calcula-se que até seis milhões de africanos escravizados foram trazidos para o Brasil durante os quase quatro séculos de escravidão no país (MOORE, 2010, p.21-22). Devido ao nosso passado histórico é preciso, sim, falar em África, porquanto as consequências desse passado e relações entre o país e o continente continuam vivas em nosso presente. Além disso, é preciso recusar os sinais de um pretense “não-lugar” no Brasil para universos culturais africanos, seja pelo esquecimento estratégico e discriminatório seja pela rasura, denegação ou depreciação. Para Carlos Moore, em **A África que incomoda**; sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro, a relação do negro americano com a África parece oscilar entre as estratégias de resistência cultural e idealização:

Para preservar o rico legado ancestral que nos permitiu atravessar o horror de viver em estado de **escravidão racial**, nas Américas por mais de quatro séculos, foi necessário idealizar essa África da qual tínhamos sido arrancados para sempre. A África aparece, nessa visão, como um lugar quase sem tensões internas ou contradições inerentes à sua própria experiência histórica. (MOORE, 2010, p.51, grifos do autor).

Embora tenha sido necessária, em um determinado período, a idealização “dessa África” como forma de sobrevivência e resistência dessas culturas, essas imagens acabam reforçando o estereótipo de uma África no singular, homogeneizadora, “original”, “tradicional”, “pura” e o que escapa dessa representação não seria africano, caindo na questão problematizada anteriormente de o que seria a “africanidade”, ou ser “africano”, ser “tradicional” se a própria tradição é construída e transformada constantemente, como será discutido a seguir, os africanos traficados para o Brasil já traziam culturas de diversas formas

entrelaçadas, uma vez que já haviam trocas culturais entre as diversas etnias e culturas do continente.

A historiadora Linda Heywood, em “De português a africano: a origem centro-africana das culturas atlânticas crioulas no século XVIII”, discorre sobre a criouliização ocorrida na Angola portuguesa e em Benguela, no século XVIII. Para Heywood, essa criouliização ocorreu tanto a nível biológico quanto a nível cultural:

Durante o século XVIII, a criouliização dos portugueses e de suas culturas no *reino de Angola* e no *reino de Benguela* era evidente na mistura biológica de homens europeus com mulheres africanas livres e escravas e no crescimento de uma população afro-lusitana. A interpenetração das duas sociedades era também aparente na esfera cultural. Estas incluíam práticas e rituais religiosos, costumes de nomeação – do maior segmento da população –, o uso do quimbundo e umbundo como as *línguas francas* das duas regiões, a cozinha, dança, música e outras práticas culturais da colônia. (HEYWOOD, 2008, p.103, grifos do autor)

Essa “interpenetração [cultural] das duas sociedades” europeias e africanas ocorreu em duas vias: tanto os soberanos africanos e seus povos precisavam fazer tratados de vassalagem submetendo-se à Coroa portuguesa (atos de *undamento*), o que implicava a adoção de nomes, religião e aspectos culturais e linguísticos lusitanos, quanto os portugueses também acabavam incorporando aspectos culturais e linguísticos africanos, pela convivência e pelos laços estabelecidos. Linda Heywood defende a tese de que “os portugueses não estavam em posição política e cultural dominante” (HEYWOOD, 2008, p.119), de modo que os soberanos africanos e suas populações “estavam livres para adotar elementos da cultura portuguesa que não alterassem radicalmente seus próprios valores” (HEYWOOD, id. *ibid.*), tese que suscita ressalvas. Para a historiadora, os invasores portugueses não conseguiram simplesmente impor a sua cultura pela força, mas precisaram negociar com os soberanos africanos, estando em jogo, de ambos os lados, interesse econômico e político. Sendo assim, a incorporação africana da cultura portuguesa ocorreu mediante resistência, também presente no lado português, talvez em maior grau, já que a cultura lusitana era vista, pelos seus, como de maior prestígio, o que de certa forma reiterava a separação entre culturas no território, aliada às constantes censuras da Coroa quanto à possibilidade de cultura mista, pondo obstáculos à hibridização. Apesar dessas resistências, ao lado das culturas de diferentes matrizes

geopolíticas, segundo Heywood, acabou formando-se uma cultura afrolusitana,⁴⁷ levada pelos escravizados para as Américas:

Quaisquer que tenham sido as circunstâncias de suas capturas e escravização, o que a maioria dos africanos escravizados tinha em comum era alguma exposição à cultura afro-lusitana. Sobretudo aqueles que vieram através das costas portuárias de Luanda e Benguela no século XVIII, controladas pelos portugueses. Esse era, especialmente, o caso dos africanos escravizados que chegaram ao Brasil, e conforme os relatórios teriam vindo de “toda Angola e seus sertões”. (HEYWOOD, 2008, p.124)

Nas Américas os africanos de “cultura afro-lusitana” – africanos que já tinham tido trocas culturais com os europeus – ao entrarem em contato com as culturas locais, acabaram dando origem a uma cultura crioula, conforme entendida pela historiadora:

Durante o século XVIII, os africanos que faziam parte da cultura afrolusitana em desenvolvimento, e que eram vendidos como escravos, levaram elementos dessa cultura para as fazendas, minas e centros urbanos das Américas. A cultura crioula que emergiu entre as sociedades escravistas nas Américas tinha raízes profundas na África Central. Essa contribuição centro-africana foi especialmente dominante durante os séculos XVIII e XIX, quando povos dessas regiões representavam significativa maioria dos escravizados que vieram para as Américas. (HEYWOOD, 2008, p.122)

Ao chegarem às Américas os escravizados buscavam criar redes de parentescos e laços de identificações culturais que lhes assegurassem proteção em um grupo. Uma das alternativas era, dentro do espaço permitido pelo regime de escravidão, recriar “uma cultura africana na América, embora esta nunca fosse idêntica à que eles haviam deixado na África” (THORTON, 2004, p.413). Apesar disso, eles acabaram africanizando os lugares de destino, na diáspora, pelo que afirma o historiador norte-americano John Thorton, em “Os africanos no mundo atlântico no século XVIII”,

A chegada de grandes levas de africanos africanizou as áreas para as quais eles iam. Mesmo as áreas onde já havia uma população preexistente de descendentes africanos foram “reafricanizadas”, conforme Ira Berlin caracterizou o influxo do início do século XVIII nos arredores de Chesapeake. (THORTON, 2004, p.411)

⁴⁷ “Por causa da superioridade demográfica da população africana e a tendência das culturas banto de se transformarem com o passar do tempo ao absorver elementos de fora, emergiu na colônia uma cultura afrolusitana, com elementos africanos dominantes em muitas áreas.” (HEYWOOD, 2008, p.104).

Essa necessidade de se fortalecer em um grupo, de se abrigar embaixo de uma suposta identidade una, intensificou as marcas identitárias africanas, provocando uma “reafricanização” de locais no Novo Mundo. No entanto, Thorton também ressalta que “[a]s nações africanas do Novo mundo não estavam simplesmente recriando a África; estavam desenvolvendo conceitos africanos no novo contexto político e cultural das Américas” (THORTON, 2004, p.420), uma vez que, “[p]ara [a maioria dos centro-africanos], a essência da escravidão consistia em serem desnudados da percepção que tinham de si próprios, e conseqüentemente lutavam no Novo Mundo para restaurar – ou criar – um sentido comum de identidade” (MILLER, 2008, p.30). O processo da escravidão se sustentava em mecanismos de animalização do sujeito africano, que como forma de resistência a esse processo busca, no novo território, criar redes de parentesco e pertencimento. Os africanos escravizados, levados para as Américas, carregavam suas marcas de nação – nação no sentido étnico –, as marcas físicas e culturais do grupo ao qual pertenciam e que lhes possibilitavam essa “imagem de comunhão” (ANDERSON, 2008). A identidade construída da nação a que os africanos trazidos ao Brasil pertenciam, no entanto, já vinha, em parte, impregnada pelo contato com a cultura portuguesa na colonização, nos termos da cultura “afrolusitana”, defendida por Heywood, e no Novo Mundo se reconfigurava ainda mais no novo contexto político e cultural e nas novas relações.

O conceito de “nação” que circulava no continente africano já não era a mesmo empregado no Brasil:

Durante a época da escravidão na África Central, os descendentes se viram jogados, juntos, numa seqüência acelerada de novas identidades coletivas conforme lutavam para encontrar um lugar para si na escalada para obter vantagens ou para as vítimas, simplesmente para sobreviver. Para entender as histórias desses centro-africanos na diáspora americana, deve-se evitar recair nos pressupostos de estereótipos étnicos estáveis — nas Américas assim como na África –, atribuindo conexões por meio de continuidade assumidas e similaridades aparentes na forma. (MILLER, 2008, p.75)

Nas colônias americanas outras relações e pertenças são construídas, as comunidades não necessariamente se constroem pelas nações ou etnias de procedência, mas pela lealdade linguística, pela comunidade religiosa, pela comunidade da travessia do Atlântico, pela comunidade da propriedade, entre outras. Mas acima de tudo, a noção de identidade e a própria organização das

nações africanas foram reconfiguradas, fragmentadas e estavam em constante movimentação,

Os aspectos mais distintos das vidas de centro-africanos vitimados pela escravidão, sobre os quais eles podem ter se firmado para se redefinirem no Novo Mundo, concentravam-se na visão que compartilhavam de comunidade – geralmente nas arenas da experiência humana caracterizadas como “religiosas”, na segurança da família, nos símbolos de poder e autoridade, na prudência em relação a estranhos e particularmente nas amplas semelhanças lingüísticas pelas quais as pessoas que conversavam entre si no dia-a-dia expressavam uma familiaridade de associações espontâneas. (MILLER, 2008, p.46-47)

Segundo Thorton, o conceito de nação no Novo Mundo e no contexto de escravidão era um substituto da família, por isso os africanos apegavam-se socialmente a elas, contudo, ela não era o único referencial de identificação e associação, também havia outros, tais como a religião e a língua, citados anteriormente,

Com a falta de homens e mulheres conterrâneos para criarem comunidades viáveis de hábitos específicos que eles compartilhassem, essas pessoas teriam se adaptado à cultura escrava americana de grande coesão cultural estabelecida anos antes pelas gerações fundadoras. Do contrário, eles teriam capitalizado suas experiências compartilhadas ao longo das trilhas – experiências que se estenderam por meses de sofrimento passados juntos a cobrir as cada vez maiores distâncias que tinham de viajar de suas terras natais no remoto interior – e nos portos em que haviam começado a Passagem do Meio (Travessia do Atlântico). Dessa maneira, apropriaram-se das designações genéricas e geográficas que os europeus lhes davam, como base para as comunidades que criaram sob a escravidão. Nessa convergência paralela e irônica da experiência africana e dos estereótipos europeus, origens específicas significavam muito pouco para essa população diversa embarcada ao longo de toda costa norte de Luanda e dos bancos do baixo Zaire. (MILLER, 2008, p.67).

A diáspora africana reconfigurou o conceito de nação que circulava em África. Os africanos escravizados eram classificados em nações aleatoriamente pelos europeus. Ganhavam, muitas vezes, o nome da região onde foram vendidos, ou onde aguardavam o embarque para a travessia do Atlântico, ou por fenotipicamente possuírem certos traços atribuídos a certas nações, não necessariamente pertencendo a essa região ou nação. Ao chegar ao Brasil, ou em outras colônias, eles acabaram se apropriando desse rótulo e estereótipo como forma de identificação, resignificando assim, o conceito de nação, pois, como afirma Miller “origens específicas significavam muito pouco para essa população diversa”. A ideia

de nação que, para primeira geração de africanos era o substituto da família (Thorton, 2004), na segunda geração não é considerada tão vantajosa por conta do surgimento dos *creoles*. Estes eram em geral os falantes nativos da língua da colônia e se consideravam uma nação própria, estabelecendo não mais uma “família arranjada”, mas redes de lealdade e apoio baseadas em laços biológicos (Thorton, 2004). Sendo assim, reconfigura-se a “fidelidade às origens”, referida pelo teórico Stuart Hall, e novas identidades culturais são forjadas na linha do questionamento de categorias vigorosas:

Trata-se, é claro, de uma concepção fechada de “tribo”, diáspora e pátria. Possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade”. É, claro, um mito – com todo o potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história. (HALL, 2009, p.29)

A visão de Hall se aproxima da de Thorton, uma vez que para o primeiro a identidade cultural está ligada ao sentimento de “um núcleo imutável e atemporal”, chamado tradição, que no fundo é visto pelo teórico como um “mito”, enquanto Thorton defende que na diáspora africana essas identidades são constantemente ressignificadas como forma de sobrevivência. A diáspora africana, tal qual vimos nesses textos, quebra com essa noção de “núcleo imutável e atemporal”, uma vez que mostra essas construções identitárias como sendo fragmentadas, fluidas e que se reconfiguram com o tempo, contexto e relações como se não houvesse mais lugar para a fidelidade às origens. Hall defende que “não há mais como traçar uma origem, exceto ao longo de uma cadeia tortuosa e descontínua de conexões” (HALL, 2009, p.37) e isso se torna mais marcante pensando na diáspora africana, não obstante a existência de sujeitos que insistem em manter-se fiel a posição deslocada e criticada por Hall.

Segundo Carlos Moore,

Por **quase quatro séculos**, [os africanos] serviram como mão-de-obra principal a partir da qual foi gerado o grosso das riquezas que tornaram possível a constituição do Brasil como Nação. A população de origem africana chegou a somar até 70% do corpo populacional até o momento da abolição (1888). (MOORE, 2010, p.22, grifos do autor).

No Brasil a afrodescendência está relacionada à negritude, embora, após o fim da escravidão, tenha havido uma política oficial de branqueamento do país, fortalecida pelo estímulo a imigração massiva de europeus, passando o contingente de origem africana a representar menos da metade do total na década de 70 (MOORE, 2010, p.22). A Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE, em parceria com a Faculdade Zumbi dos Palmares, com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racional e a Fundação Getúlio Vargas produziu o primeiro banco de dados nacional sobre a população negra no Brasil, cujos dados mostram que, “51% da população são formados por negros” (BANCO, 2012, p.1). Por sua vez, a cidade de Salvador, Bahia, segundo o censo do IBGE de 2010, “lidera o ranking de municípios com maior população negra do país, com 743,7 mil negros” (SALVADOR, 2012, p.1). Embora Salvador seja a cidade mais negra do mundo fora da África (O AFRICANO, [online]), dados mostram que, “negros ainda correspondem a apenas 14% da massa salarial” (IPEA, 2010, p.1). As desigualdades sociais, consequências do processo histórico brasileiro, acabaram criando dois Brasis, como problematiza Carlos Moore:

Contrariamente à promessa de uma unidade nacional incolor, no espaço de um século, a dita política de “democracia racial” produziu “dois Brasis” que não se encontram: um branco e outro negro, enveredados em duas lógicas contrárias e fortemente racializadas de desenvolvimento antagônico. (MOORE, 2010, p.24)

Um Brasil branco e rico que, não raro, quer ser europeu, esquecendo seu passado escravocrata e sua relação com o continente africano e com o outro negro e pobre que é silenciado. O abismo entre esses dois Brasis – podendo ser ampliados a vários Brasis, uma vez que, além dos polos negros e brancos, existem questões associadas a mestiços e indígenas, aliados a aspectos socioeconômicos que proporcionam diferenciações de tratamentos em cada polo – também é facilmente observável no âmbito cultural, em termos de diversos dilemas. O que é considerado arte e o que é artesanato? O que é música erudita e o que é música apenas para o carnaval? Que literatura é produzida e ensinada nas salas de aula? Que tipos de livros figuram no cânone brasileiro? Qual o lugar da África na sala de aula? E que tipo de África aparece no âmbito escolar e midiático? – são inquietações centrais das atuais reflexões.

Embora o Brasil mantenha raízes profundas com a África e sua história, e notadamente, com as histórias da África em sua multiplicidade, “os estudos sobre a África e sua produção literária foram sempre colocados à margem e encobertos por um denso manto de silêncio”. (PADILHA, 2007, p.393), manto esse que, aos poucos, começou a ser retirado a partir da metade da década de 1970, quando houve

um movimento no sentido de que tal espaço vazio venha a ser ocupado, sobretudo no âmbito dos estudos humanísticos e/ou sociais desenvolvidos por pesquisadores vinculados à Universidade de São Paulo, o que se estende, em um segundo momento, a outros centros acadêmicos nacionais. (PADILHA, 2007, p.394-395).

Esse movimento foi de suma importância para os estudos africanos no Brasil, assim como para a cultura brasileira considerada em sua diversidade e interculturalidades, uma vez que consignou um processo de não aceitação do silenciamento e do “não-lugar” da África que ocorria e ainda ocorre, em graus diferentes, em nosso país.

Em 2003, em um novo passo importante para preenchimento desse “vazio”, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639, alterando a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dois dos seus artigos. A Lei que entrou em vigor na data de sua publicação estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003, p.1)

A Lei 10.639/2003 é válida para todo o ensino fundamental e médio brasileiro, embora não tenha uma disciplina específica, para temas tão complexos e abrangentes, ficando a responsabilidade dos conteúdos especialmente para as áreas de Educação Artística, Literatura e História – correndo o risco de na prática ficar relegada ao segundo plano, por conta de segmentos eurocêntricos brasileiros –

ainda assim é um imenso avanço em relação a representar um rompimento com a forma eurocêntrica hegemônica no ensino brasileiro, assim como, um avanço nas políticas públicas de reparação da exclusão social. Em 2008 a Lei 10.639/2003 é alterada pela Lei 11.645⁴⁸, tendo como principal modificação do texto a inclusão do estudo da história e cultura indígenas. Carlos Moore ressalta a importância das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, declarando que, “[o] Brasil, até o momento, é o único Estado da América ‘Latina’ a tentar por em prática medidas compensatórias – embora que ainda tímidas – destinadas a eliminar o racismo e a reverter o quadro de exclusão dos afrodescendentes e indígenas.” (MOORE, 2010, p.29-30). O artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, LDB, antes da Lei 10.639/2003, já contemplava o ensino das culturas que formam o povo brasileiro, englobando as matrizes indígena, africana e europeia, como consta na alínea § 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 1996, p.10). No entanto, apesar de a LDB estar em vigor desde 1996, o ensino brasileiro acabou centrando-se apenas em uma matriz formadora, a europeia, deixando as outras duas relegadas a projetos pontuais e datas comemorativas, quando não reproduzindo estereótipos reducionistas e estigmatizantes.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são de suma importância ao marcar a sua obrigatoriedade, pois visam enfatizar, ressaltando de maneira mais detalhada, três questões marginalizadas há muito tempo no ensino brasileiro, o “estudo da história da África e dos africanos”, a “cultura afro-brasileira” e a “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Embora esses estudos sejam próximos e muitas vezes confundidos pelo “senso comum”, são campos de estudos diferenciados: o primeiro refere-se ao continente africano com suas histórias e produções culturais, o segundo aos desdobramentos e imbricações

⁴⁸ A Lei 11.645/2008 altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, prevendo: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2007, p.1).

da cultura resultante do encontro África-Brasil iniciada no período escravocrata e fortemente presente nos dias atuais, e o terceiro insere-se no campo da etnicidade.

Essas leis fizeram-se necessárias em uma tentativa de romper com as imagens estereotipadas e estigmatizadas do africano, do negro e do índio, em território nacional, extensivas aos racismos e ocidentalocentrismo vigentes. Como foi visto anteriormente em discussão sobre a “invenção do Oriente pelo Ocidente” (SAID, 2007) e a “Invenção da África” (APPIAH, 1997), essas imagens continuam sendo reproduzidas como únicas imagens possíveis da África. O cientista político camaronês, Achille Mbembe, em “Formas africanas da escrita de si”, problematiza o conjunto de ideias iluministas preconceituosas que irão marcar a imagem do africano. Segundo Mbembe, essa corrente de pensamento,

identifica, no signo africano, algo no singular, mesmo indelével, que o distinguiria de todos os outros signos humanos. O melhor testemunho desta especificidade é o corpo negro que não seria dotado de qualquer tipo de consciência nem de quaisquer características de razão ou beleza. Consequentemente, não pode ser considerado um corpo feito de carne, como o nosso, uma vez que pertence exclusivamente à ordem da extensão material e do objeto condenado à morte e à destruição. É esta centralidade do corpo para o cálculo da subjugação política que explica a importância que tiveram, no decurso do século XIX, as teorias da degeneração física, moral e política dos negros e, mais tarde, dos judeus. (MBEMBE, 2010, p.[7-8]).

O signo africano, marcado no singular como algo homogêneo, será condenado à ordem do “material”, do “objeto”, dentre as teorias da “degeneração física, moral e política dos negros”, do século XIX. Os africanos e sua bagagem cultural acabam sendo vistos, por essas teorias, como *algo* que “em nada teriam contribuído para o trabalho universal” (MBEMBE, 2010, p.[8]).

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie alerta sobre “o perigo de uma história única”, em texto homônimo à problematização correlata: “Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará.” (ADICHIE, 2009, p.3). É a repetição em várias narrativas dessa “única história”, ou história única que produzirá estereótipos, que criará uma única “verdade” sobre um povo. É essa “única história”, contada desde o século XIX sobre a África e seus povos, como citado por Mbembe, só que hoje em uma versão atualizada, que reproduzirá a imagem do continente africano como um “lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas

incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por elas mesmas e esperando serem salvas por um estrangeiro branco e gentil.” (ADICHIE, 2009, p.2). O perigo de uma “história única” é mostrar apenas um único aspecto, um único lado como representante de um todo multifacetado. No continente africano, há, sim, savanas, pobreza e AIDS, mas também há outras histórias a serem descobertas e contadas, por isso são importantes às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e as iniciativas de publicação de autores africanos no Brasil, como os livros de Ondjaki aqui trabalhados, pois propõem dar a conhecer outras histórias sobre África. O problema não está em uma educação que traz histórias europeias, como bem frisa a autora,

Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou me de ter uma única história sobre o que os livros são. (ADICHIE, 2009, p.1).

O problema está em uma educação eurocêntrica e ocidentalocêntrica, cujo cânone é elitista, branco, masculino, católico e heterossexual, que não permite outras histórias, e quando as conta é de forma inferiorizante, desqualificando culturas e sujeitos. Tal prática não permite, em um país como o Brasil, que crianças afrodescendentes se reconheçam naquela história, naquela cultura, a ponto de, assim como a escritora nigeriana em sua infância, acreditarem que pessoas como elas “não podiam existir na literatura”, quando não na chamada realidade, pois nunca se viram representadas ou o são de forma negativada.

Chimamanda Adichie defende que histórias, assim como o econômico e o político, são definidas pelo princípio “nkali”, “ser maior do que o outro”, segundo uma lógica de relações de poder,

[é] impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e

começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. (ADICHIE, 2009, p.3).

Para a autora, definir “como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas”, e podemos incluir de onde a história começa a ser contada é uma questão de poder, um poder que não só conta a história de uma pessoa, começando com “em segundo lugar”, mas que faz “a história definitiva daquela pessoa”.

A implementação das Leis, 10.639/2003 e 11.645/2008, se constitui em um enorme desafio a ser vencido, pois entre tantas histórias sobre África começadas com “em segundo lugar”, e tantas histórias do cânone hegemônico contadas com superioridade, recontar essas histórias é uma tarefa árdua.

Além da complexidade, dimensão e múltiplas particularidades nas histórias, culturas e literaturas do continente africano – algumas discutidas e problematizadas ao longo desse trabalho, no caso de Angola, como o contexto histórico, as questões linguísticas, a oralidade e a escrita, entre outras –, os professores brasileiros que pretendem ensinar as literaturas africanas irão se deparar com outros desafios como o seu próprio desconhecimento e a carência de material de pesquisa, o que dificulta a implementação da Lei. Segundo a ensaísta Tania Macêdo no artigo, “O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil: algumas questões”,

Há muito tempo, os professores brasileiros de literaturas africanas enfrentam enormes dificuldades na obtenção dos livros de prosa, poesia e crítica. E isso porque, quando publicados na África, os livros tornam-se praticamente indisponíveis no Brasil; quando editados em Portugal, são muito dispendiosos para sua adoção. Foram as depauperadas, mas ainda assim úteis, bibliotecas universitárias, as doações dos países africanos e as bibliotecas particulares dos docentes – obtidas em viagens efetuadas e pela oferta de editores africanos e dos próprios escritores – que sustentaram os cursos nos seus primeiros anos, e, infelizmente, até hoje, na maioria das vezes. (MACÊDO, 2010, p.282-283)

As enormes dificuldades, existentes até hoje – dez anos após a oficial obrigatoriedade da lei –, na obtenção dos livros africanos de prosa, poesia e crítica, como assinala Macêdo, principalmente no âmbito da literatura infantil e juvenil, acabam intensificando a dificuldade em quebrar paradigmas e estereótipos dos professores do ensino fundamental e médio, que em sua maioria não tiveram na

grade curricular de sua formação, disciplinas com temática correlata que os preparassem para a implementação das leis. A professora ressalta que “Em consequência da lei nº 10.639, que fez emergir novas demandas de público, iniciou-se uma mudança no panorama, incrementando-se a publicação de livros críticos e de ficção.” (MACÊDO, 2010, p.283). Formou-se com isso um número razoável e de qualidade de bibliografia crítica, no entanto, ainda tímida se comparada à pujança dessas literaturas. Os livros publicados, no entanto, acabam ficando restritos a um cânone literário africano, formado por um grupo seletivo de escritores que provêm, em geral, apenas de Angola e Moçambique. O professor de literaturas africanas, ainda segundo Macêdo, “vê-se na contingência de adotar os livros que as editoras escolhem para publicação no Brasil. Ou seja, está em grande parte nas mãos do mercado editorial a decisão sobre quais autores serão estudados nos cursos de Literaturas Africanas!” (MACÊDO, 2010, p.283). Em contrapartida, as leis também fizeram emergir uma série de livros de autores brasileiros, no âmbito da literatura infantil e juvenil, com rótulos de “contos africanos”, “fábulas africanas”, “histórias da África”, alguns deles acabam reforçando os estereótipos ao invés de quebrá-los, como alerta Moore,

Há em toda a América “Latina”, uma carência de material didático sobre a África, em línguas portuguesa e espanhola. Esta questão não será resolvida tão cedo, considerando que a tradução e a publicação das obras estão submetidas a considerações de mercado e da política das grandes editoras. Corre-se o grande risco de que se privilegiem para a tradução em língua portuguesa, precisamente, obras preconceituosas ou **desatualizadas**, situação com a qual haverá de se coexistir durante um longo tempo. (MOORE, 2010, p.132, grifos do autor).

Embora, no caso das escolas, o livro didático seja controlado e definido pelo Estado, através do Decreto-Lei nº 1.006/1938 e pelo Decreto nº 8.460/1945 (Silva, 2004, p.52), caberá ao estudioso da área e ao professor serem bastante criteriosos nas escolhas do seu material de pesquisa e ensino, e principalmente no como será trabalhado esse material, para que mesmo que caiam em suas mãos obras “preconceituosas” ou “desatualizadas”, como pontua Moore, saibam problematizá-las.

Para mergulhar nos estudos africanos, vivendo no Brasil, é necessário, como no poema de Noémia de Souza “Se me quiseres conhecer, estuda[r] com olhos de bem ver” (SOUZA, 2001), que, nos termos preconizados pelo cubano Carlos Moore,

implica a exigência de “repousar o esforço didático sobre um corpo de obras interdisciplinares, desprovidas de preconceitos raciológicos ou ideológicos e que respeitem a verdade histórica” (MOORE, 2010, p.132). Essa seria uma forma para, depois de tantos anos de visão negativa para com a África, predominante na sociedade brasileira, podermos quebrar com a “história única”, o preconceito e a discriminação acerca da África, dos africanos e, por extensão, dos negros afrodescendentes. Pois, como adverte Adichie, “a ‘única história cria estereótipos’. E o problema com estereótipos não é que eles sejam [apenas] mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (ADICHIE, 2009, p.4). Se ampliarmos a advertência da escritora nigeriana para a improcedência, a inconsistência, a fixidez e o caráter tendencioso dos estereótipos consagrados na cultura brasileira, aliados ao surgimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, podemos admitir que o Brasil precisa de muitas histórias, é feito de muitas histórias e aguarda por várias outras, próximas de si. Nas palavras do escritor e diplomata Alberto da Costa e Silva, “a história da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados” (SILVA, *apud* SANTOS, 200[9], p.2-3). Conhecer e compreender, ouvir e ler, assim como contar e escrever essas história e histórias – ou ensinar a realizar estas tarefas – apresentam-se como necessárias respostas, marcadas esteticamente e politicamente, aos desafios e dilemas da nossa contemporaneidade mais ao sul, sob a forma de contos, cantos e imagens de além e aquém-mar, em viagens transatlânticas de mão dupla constantes, investidas de poderes, saberes e interesses dos sujeitos em causa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto ao longo do trabalho, através das discussões sobre os livros de Ondjaki, definir o que é ou não literatura para as crianças é algo complexo, pois o próprio termo “criança” vai se modificando histórica, cultural e socialmente. Recordo uma cena interessante que presenciei, no período da escrita da dissertação, em uma livraria no aeroporto de Salvador. Uma criança correu eufórica para um livro, sobre uma personagem de um famoso seriado de TV mexicano, quando seus pais retiraram de suas mãos o exemplar dizendo que aquele não era um “bom livro”, que “bom” era o livro educativo, que ensinava as cores em inglês. O desfecho da história foi: um menino emburrado e pais felizes com a boa aquisição que fizeram, o livro “bom” e “educativo” escolhido por eles, os adultos. Essa cena remete a duas problemáticas da categoria “literatura infantil”. A primeira é o fato de “que se trata de uma literatura produzida, comercializada e comprada pelo adulto, mas o destino é a criança” (CADEMARTORI, 1987, p.21). A ênfase, portanto, recai na destinação, versão planejada do *posteriori* da escolha incidental, que a antecipa, mas não substitui, visto que se pode designar por literatura infantil o estoque de textos pensados e destinados às crianças, acrescido dos textos descobertos e eleitos pelas mesmas, sem também restringirem-se a tal público leitor. A segunda problemática é a relação muito próxima da literatura infantil com o caráter pedagógico, daí surgem discussões sobre a obrigatoriedade de a literatura ter um fim didático ou não, poder servir a própria literatura ou ter que ter uma moral. Na literatura infantil, o pedagógico não pode estar dissociado do prazer da leitura, o “prazer do texto” (BARTHES, 1987), o “saber e sabor”, exemplo disso está em Ondjaki, nas obras trabalhadas, ao conseguir trazer essas discussões de seu tempo e contexto histórico sem abrir mão do deleite e da fantasia. A par dessas questões estão a classificação etária, assim como os rótulos dados a essas literaturas que se mostram deficitários, uma vez que tal classificação não é fixa e os públicos leitores transitam entre livros das mais diversas faixas etárias e livros com aspectos editoriais díspares, como extensão e ilustração, são colocados na mesma classificação genérica de “literatura infanto-juvenil”.

No caso angolano, essas questões – o caráter pedagógico, a linha etária e a categorização literária – anteriormente mencionadas, tornam-se mais profundas,

pois, além do contexto da guerra, que tem como consequência outra visão de infância, há outros aspectos problemáticos, como a questão da língua. Angola é um país plurilíngue, tendo dezenas de línguas angolanas, das quais a língua oficial é a língua portuguesa, uma língua interferida, apropriada, angolonizada, uma língua que deixa de ser a língua do colonizado e passa a ser, nos dizeres de Luandino Vieira, um “troféu de guerra” (VIEIRA, *apud* MELO, 2009). Em relação às línguas, temos diversidade no tratamento, uma vez que há quem defenda a supremacia do português e o apagamento das línguas nacionais tradicionais; outros que defendem a exclusividade das línguas nacionais, considerando o português ainda como “língua de Portugal” e há também aqueles que as hibridizam, e isso ocorre de várias formas. No caso de autores que hibridizam a língua há aqueles que escrevem em um português que pode ser considerado “não desviante”, mas que, ao mesmo tempo, incorpora ao texto várias palavras e às vezes expressões inteiras que não recebem nenhum tipo de tradução, em uma atitude marcadamente política; e há ainda autores africanos que transformam a sintaxe e a morfologia tanto do português quanto das demais línguas. As línguas angolanas chamadas de nacionais interferindo no ritmo, na composição, na sintaxe do português e sendo interferida, recebendo conjugações desse mesmo português, criando neologismos. Nesta perspectiva surgem, como foi problematizado, questões sobre a tradução e os glossários nessas obras.

Outro fator importante na literatura angolana contemporânea são as tensões ocorridas, a partir do advento da colonização, entre o oral e a escrita, a escrita percebida como “outra arma poderosa além do canhão” do “invasor” europeu, como pretendendo “destruir o texto ouvido e visto” (RUI, 1985, p.1), o texto oral africano. Ao longo da história, o texto escrito africano, que, em determinadas produções, até hoje, mantém relações com a oralidade, resulta da apropriação das línguas e escrita ocidentais pelo sujeito africano, movido pela “vontade de [se] apoderar d[aquele] canhão, desmontá-lo peça a peça, refazê-lo”, criando outro texto, para além das histórias antigas e modernas, das contribuições locais e estrangeiras. Nas palavras e obras de Manuel Rui, esse seria “um texto oraturizado e oraturizante”, profundamente marcado pela vocalidade na conjunção de elementos endógenos e exógenos, que lhe assegura a ancoragem na representação das culturas angolanas e africanas, em sintonia com a diáspora e outras partes do mundo – projeto estético e político que Ondjaki parece comungar e partilhar em **O leão e o coelho saltitão** (2008c) e em **Ynari, a menina das cinco tranças** (2010c).

Além dessas questões, em relação aos livros de Ondjaki é importante às intertextualidades que o autor faz com a cultura brasileira e sua representatividade na publicação, sendo um dos escritores angolanos mais publicados no país na atualidade. Cumpre destacar a relevância da circulação da obra desse escritor no Brasil pelo fato de colocar no centro da narrativa uma criança negra e africana, que assume papel exemplar e vital frente à sociedade brasileira e ao mundo, em função do empoderamento conferido por instâncias culturais. Esses fatores tornam-se mais preponderantes nos estudos e na educação principalmente tendo em vista as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A implementação dessas Leis se constitui em um enorme desafio a ser vencido, pois além da complexidade, dimensão e múltiplas particularidades nas histórias, culturas e literaturas do continente africano, faz-se necessário um grande investimento do professor e pesquisador, que na maioria das vezes não possui esse conhecimento em sua formação, e mais que isso é necessário desprover-se de “preconceitos raciológicos ou ideológicos.” (MOORE, 2010, p.132). Pensar em uma África una, em uma única “identidade africana” é homogeneizar e apagar as diferenças de todo um continente, não só as literaturas de cada país têm características e passaram por processos diferentes, dentro do continente, como dentro de um mesmo país temos singularidades e literaturas diferentes, se pensarmos na oralidade, na oralitura, na literatura em língua portuguesa, nas literaturas das demais línguas africanas nacionais. O Brasil guarda raízes profundas com a história da África e suas histórias. Essas são “importantes para nós, brasileiros, porque ajuda[m] a explicar-nos” (SILVA *apud* SANTOS, 200[9], p.2-3) e fazem parte da nossa realidade. Ignorá-las em um país como o nosso, e não trazer para a sala de aula aspectos formadores da nossa sociedade, por muito tempo esquecidos e silenciados, como o “estudo da história da África e dos africanos”, a “cultura afro-brasileira” e a “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil” – como dispõem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 –, na contraposição à repetição infinita da “história única” (ADICHIE, 2009) contada pela Europa e pelos europeístas, torna o professor em o “mocho” do poema de João Melo. O mocho “encafuado” entre “bolorentas enciclopédias” está alheio ao que lhe passa ao redor, de modo que “se lhe perguntarem pela vida demonstrará uma terrível e obscura ignorância” (MELO, 1985, p.30). Para efeito de provocação dilatada, quem haveria de candidatar-se a tal posto a dez anos atrás,

hoje tem oportunidades renovadas de (r)estabelecer diálogos com as culturas africanas que continuamente parecem responder a dilemas da contemporaneidade e às necessidades de trânsitos, trocas e intercâmbios produtivos por entre fronteiras regionais, nacionais e continentais cada vez mais abertas, porosas e líquidas.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Henrique. **A Konkava de Feti**. Luanda: Maianga; 2004. (Coleção Biblioteca de Literatura Angolana).

ABRANTES, Mena (Org.). **Coleção Biblioteca de Literatura Angolana**. Luanda: Maianga; 2004. 24 volumes.

ABREU, Ana Paula Bernardes. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. **Baleia na rede** revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura. Vol. 1, nº 7, Ano VII, dez. 2010 FFC/UNESP, p.328-343. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1519>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico**; ensaios. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo; Companhia das Letras, 2012.

ACADEMIA das Ciências de Lisboa; FUNDAÇÃO Calouste Gulbenkian. **Dicionário de língua portuguesa contemporâneo da Academia de Letras de Lisboa**. 2 v. Braga, Portugal: Verbo, 2001. (I vol. de A-F).

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Tradução de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. (Humanitas)

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. Transcrição de Erika Barbosa. Palestra proferida em jul. 2009, TED; Ideas worth spreading. Disponível em: <http://www.osurbanitas.org/osurbanitas9/Chimamanda_Adichie.pdf>. Acesso em: 25 out. 2009.

AGUALUSA, José Eduardo. **Estranhões e bizarros**: estórias para adormecer anjos. Ilustrações de Henrique Cayatte. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

_____. Guerra e Paz em Angola. In: *KOSMOPOLIS*: Festa Internacional de la Literatura. Barcelona: CCCB, 2004. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.cccb.org/rccs_gene/agualusa-portu.pdf>. Acesso em: 22 maio 2010.

_____. **Nação Crioula**: a correspondência secreta de Fradique Mendes. 6. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2008.

_____. **O filho do vento**. Ilustração de António Ole. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006. (Mama África).

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

ALBERTO JÚNIOR, Carlos. Crianças-soldado. **Jornal Diário da África**, 11 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.diariodaafrica.com/2008/12/crianas-soldado.html>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

ALICE no país das maravilhas. Direção: Tim Burton. Roteiro de Linda Woolverton. Estados Unidos/ Reino Unido: Walt Disney, 2010. DVD (108 min).

ALVES, Afonso Telles. **Dicionário Moderno da Língua Portuguesa**. Vol. I e II. São Paulo: Edigraf, 1958.

ALVES, Rubens. **As mais belas histórias**. Ilustração de Aínda Xavier. Lisboa: Asa, 2003. (Fantasia)

ANDERSEN, Hans Cristian. **Histórias maravilhosas de Andersen**. Compilação de Russel Ash e Bernard Highton. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**; reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Aula de português. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

ANGOLA. Lei Nº 13/01 de 31 de dezembro de 2001. **Lei de Bases do Sistema de Educação**. Angola, Luanda, dez. 2001. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2011.

ANGOLA: Implementação faseada das línguas nacionais no sistema de ensino decorre a bom ritmo. In: **AFRICANIDADE**. 2008. Actualidades. Disponível em: <<http://www.africanidade.com/articles/478/1/Angola-ImplementaAAo-faseada-das->

lAnguas-nacionais-no-sistema-de-ensino-decorre-a-bom-ritmo/Paacutegina1.html >. Acesso em: 29 fev. 2012.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**; a África na filosofia da cultura. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ASSIS JR., António de. **Dicionário de kimbundu-português**; linguístico, botânico, histórico e corográfico. Luanda: Argente Santos & C.a, 1947. Disponível em: <<http://www.ficadf.org/artigos/dicionrio-kimbu.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**; Algumas leituras. Campinas, Mercado de Letras, 1998. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Texto-e-imagem.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética**; a teoria do romance. 4. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BANCO de dados mostra situação da população negra do Brasil. **SAE**, Secretaria de assuntos estratégicos, Brasília, 29 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/?p=11130>>. Acesso em: 1 dez. 2012.

BARBEITOS, Arlindo. **Angola, angolê, angolema**. Luanda: Maianga, 2004. (Coleção Biblioteca de Literatura Angolana).

BARTHES, ROLAND. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção Elos).

BELLA, John. **Estes dois são cão e gato**. Ilustrações de Casimiro Pedro. Luanda: UEA, 2008. (Pitanga, 13).

BENITO, Ana Belén García. Ungulani Ba Ka Khosa/Mia Couto e a actualização da memória através da linguagem. **Anuario de estudios filológicos**. vol. XXVIII, 2005, p.71-89. Espanha: Universidad de La Rioja, 2005. Disponível em:

<dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1971230>. Acesso em: 23 nov., 2011.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica; primeira versão. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rauanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.165-196. (Obras escolhidas, v.1).

_____. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**; segunda versão. 1955. Disponível em: <http://www.deboraludwig.com.br/arquivos/benjamin_reprodutibilidade_tecnica.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (Literatura e teoria literária, v.24).

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L.L. Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIRMINGHAM, David. O carnaval em Luanda. **Análise Social**, vol. xxvi (111), 1991 (2.º), 417-429. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223038982C6wMI2dc8Gb56EW4.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

BRANCO, António. Pedagogia do cânone literário escolar: adequação e violência, rejeição e desejo. **Revista Literacias**; práticas, teorias e ícones. Disponível em: <<http://www.ectep.com/literacias/canone.html>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

BRASIL. LEI 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: 1990. Disponível em: <www.amperj.org.br/store/legislacao/codi_gos/eca_L8069.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 04 jan. 2011.

BRASIL. LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília,DF, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 04 jan. 2011.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2011.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Primeiros Passos, 163).

CAMARGO, Luis. **A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil**. 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

CAMPOS, Maria do Carmo Sepúlveda. **Estórias de Angola: fios de aprendizagem em malhas de ficção**. Niterói, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense; 2002. (Ensaios, 20).

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Ilustrações de John Tenniel. Porto Alegre: L&PM, 1998. (L&PM POCKET, 143).

CARVALHO, Sólton Henrique Cavalcanti de. **Um livro diferente**. Belo Horizonte: Gráfica, 1971. (Livro cedido pela família do autor).

CHAVES, Rita (Org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. Ilustrações de Apo Fousek. São Paulo: Ática, 2009. (Para gostar de ler, 44).

CICV. **Tribunal Penal Internacional**. 2004. Disponível em: <<http://www.icrc.org/por/resources/documents/misc/5yblr2.htm>>. Acesso em: 25. out. 2011.

CLEMENTE, Aline Ferraz. **Trança afro – a cultura do cabelo subalterno**. São Paulo; USP; 2010. Disponível em: <www.usp.br/celacc/ojs/index.php/blacc/article/view/247/261>. Acesso em: 30 jul. 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: das origens orientais ao Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Quiron/Global; 1982.

COLLODI, Carlo. **Pinóquio**. Barueri, São Paulo: Girassol 2013.

CONTINENTE esquecido; crianças-soldados de Angola. **Human Rights Watch**. Nova York. Vol. 15, No. 10 (A). Abril 2003. Disponível em: <http://www.coldwardogs.com/found/cwd_fnd5.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2012.

CONTOS Contados por Crianças. **UOL on line**. Disponível em: <<http://sitededicas.ne10.uol.com.br/contosci.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã**; psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COUTO, Mia. **Meu nome é África**. Nov, 2003. Disponível em: http://www.casadasafricas.org.br/banco_de_textos/01&id_texto=2 >. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. **O beijo da palavrinha**. Ilustrações de Malangatana Valente Ngwenya. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006. (Mama África).

_____. **O gato e o escuro**. Ilustrações de Marilda Castanha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

_____. **Perguntas à língua portuguesa. 2008. Disponível em:** <<http://maissempremais.blogspot.com/2008/03/perguntas-lingua-portuguesa.html>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

_____. Que África escreve o escritor africano? In: COUTO, Mia. **Pensatempos**, Lisboa: Caminho, 2005. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/mukanda/que-africa-escreve-o-escritor-africano>>. Acesso: 15 jan. 2011.

CRIANÇAS escritoras participam do Encontro Literário. **Correio da Tarde**. Natal e Mossoró, 16 jul. 2008, Edição Número 2067- Ano VII. Disponível em: <<http://www.correiodatarde.com.br/editorias/geral-32176>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

CRIANÇAS soldado esquecidas em Angola. **Human Rights Watch**, news, 29 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.hrw.org/news/2003/04/28/crian-soldado-esquecidas-em-angola>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

CUNHA, Mateus Souza da. **O projeto de independência de Angola: projetos conflitantes**. Monographia: Porto Alegre, nº 1, 2005. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/monographia>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter; PENCE, Alan R. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALPÍCOLO, Sandro. Casa feita à mão serviu de inspiração para Vinícius de Moraes. Colônia de Sacramento, Uruguai: Reportagem do **Globo Repórter Notícias**, 08 maio 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globoreporter/0,,MUL1114354-16619,00.html>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977. (Série Logoteca).

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34; 1992. (Coleção Trans).

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 3. ed. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectivas, 2005. (Debates, 49).

_____. **A farmácia de Platão**. 2. ed. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.

_____. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, Paulo (Org.). **Tradução**; a prática da diferença. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2005, p.21-35.

DUTRA, Robson. **Pepetela e a elipse do herói**. Luanda: UEA, 2009.

DEU A LOUCA na chapeuzinho. Filme. Direção: Cory Edwards. Roteiro de Cory Edwards; Todd Edwards e Tony Leech. Gênero animação, 80 min. Produção de DreamsWorks Animation. Estados Unidos; 2005.

ETAUNGO DANIEL, Rev. Henrique. **Alupolo**; Adivinhas. (Umbundo-Português). Europress: Lisboa, 2002a.

_____. **Ondisionaliu Yumbundu**. Dicionário Umbundo/Português. Europress: Lisboa 2002b.

FERNANDES, Maria Celestina. **As amigas em Kalandula**. Ilustração Victorino Kiala. Angola: INIC; 2010. (Sol Nascente, 11).

_____. **A árvore dos Gingongos**. Ilustração de Jô Oliveira. São Paulo: DCL, 2009a. (Histórias do além-mar: Angola)

_____. **As três aventureiras no parque e a joaninha**. Ilustração de Victorino Kiala. Angola: UEA, 2006. (Pitanga, 7).

_____. **É preciso prevenir**. Ilustração de Victorino Kiala. Luanda: UEA; 2006. (Pitanga, 6).

_____. **Jardim do livro**. Ilustrações Abraão Eba. Luanda: INALD; 2009. (Sol Nascente, 11).

_____. Surgimento e Desenvolvimento da Literatura Infantil Angolana Pós-Independência. **Anais V** Encontro sobre literatura infantil e juvenil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: <<http://ueangola.com/index.php/criticas-e-ensaios/item/301-surgimento-e-desenvolvimento-da-literatura-infantil-angolana-p%C3%B3s-independ%C3%Aancia.htm>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

FIDEL, Petelo Nginamau. **A Literatura Angolana deve ser Escrita em Línguas Nacionais**, defende academico . Entrevista concedida a Cláudio Fortuna em 08 out. 2010. Disponível em: <http://www.clubk.net/index.php?option=com_content&view=article&id=6073:a-literatura-angolana-deve-ser-escrita-em-linguas-nacionais-defende-academico-&catid=14:entrevista&Itemid=57>. Acesso em: 28 de maio, 2012.

FONSECA, Maria Nazareth Soares . Velho e Velhice nas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa Contemporâneas. In: BARBOSA, Maria José Somerlate. **Passo e compasso**; nos ritmos de envelhecer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 63-82. (Coleção Memória das Letras, 17)

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 3. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forence Universitária; 1987. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/7ZHjomp/FOUCAULT_Michel_Arqueologia_do.htm>. Acesso em: 22 maio 2012.

FUNDAÇÃO de Bissaya Barreto distingue escritor angolano. **Campeão das Províncias**; jornal diário *on line*, 29 mar. 2012. Disponível em: <http://campeaoprovincias.com/pt/index.php?option=com_content&view=article&id=11337:fundacao-de-bissaya-barreto-distingue-escritor-angolano>. Acesso em: 30 ago. 2012.

GARCIA NETO, Conceição. **O perfil lingüístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “Garcia Neto” (Luanda-Angola)**. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Instituto de Letras, Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/525>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

GENETTE, Gerald. **Palimpsesto**: a literatura de segunda mão. Tradução de Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006. (extratos). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46591105/GENETTE-Gerard-Palimpsestos>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

GENTZLER, Edwin. **Teorias contemporâneas da tradução**. Tradução de Marcos Malevezzi. São Paulo: Madras, 2009.

GILROY, Paul. **Entre-Campos**; nações, culturas e o fascínio da raça. Tradução de Celia Maria Marinho de Azevedo [*et al*]. São Paulo: Annablume, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Nº 23, maio; jun.; jul. e ago. 2003, p.75-85. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. [200-]. Disponível em: <www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? In: **Revista Brasileira de Educação**. N.21, set-dez 2002, p.40-51. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502104>> Acesso em: 08 ago. 2013.

GONÇALVES, Zetho Cunha. **Debaixo do arco-íris não passa ninguém**. Ilustração de Roberto Chichorro. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008. (Mama África).

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**; múltiplas linguagens a formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos; 2009.

GRIMM, Jacob; GRIMM Wilhelm. *Chapeuzinho Vermelho*. In: TATAR, Maria (org.). **Contos de fadas**. Edição comentada & ilustrada. Rio de Janeiro: ZAHAR; 2004. p.30-36.

HALL, Stuart. **Da diáspora**; identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte; UFMG, 2009. (Humanitas).

HAMILTON, Russel G. A literatura dos PALOP e a teoria pós-colonial. In: **Via Atlântica**/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo – n.3 (1999). São Paulo: Departamento, 1999, p. 12-22.

HAMPATÉ BÂ. Amadou. **A tradição viva**. 1977. Disponível em: <<http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-tradicao-viva.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2012.

HANCIAU, Núbia Jacques. Entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.). **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: UFJF/UFF, 2005, p.125-161.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HEYWOOD, Linda M. De português à africano; a origem centro-africana das culturas atlânticas crioulas no século XVIII. In: HEYWOOD, Linda M. **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p.101-124.

HERRY Potter e a pedra filosofal. **Poterrish**, 2002. Disponível em:<www.conteudo.potterish.com/harry-potter-e-a-pedra-filosofal>. Acesso em: 25 nov. 2010.

HILLESHEIM, Betina. Por uma literatura menor: a produção literária para a infância. In: **Reflexão & Ação**. 2008, V. 16 Nº 2. Disponível em: <www.sumarios.org/.../por-uma-literatura-menor-produção-literária-p>. Acesso em: 28 nov. 2012.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1984, p.9-23. (Coleção Pensamento Crítico, 55).

HOLANDA, Chico Buarque de. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio; 2004.

HONWANA, Luis Bernardo. **Nós matámos o Cão Tinhoso**. Conto. Disponível em: < jardimdasnacoes.com.br/.../NÓS-MATÁMOS-O-CÃO-TINHOSO.doc>. Acesso em: 13 maio 2012.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**. Ensinaamentos das formas de arte do século XX. Tradução de Teresa Louro Pérez. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.

IPEA: Salvador possui maior representatividade da população negra. **A Tarde on line**, 14 dez. 2010. Disponível em: < <http://atarde.uol.com.br/noticias/5662172>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

JK Rowling. **Potterish**, 2002. Disponível em: <www.conteudo.potterish.com/jk-rowling>. Acesso em: 25 nov. 2010.

KANDJIMBO, Luís. **Ideograma de Nganji**. Lisboa: Novo Imbondeiro, 2003. (Estudos e documentos).

KAKWEJI, José Samwila. **Gira-bola na selva**. Luanda: UEA, 2006. (Pitanga, 5)

KAVAIA, Pe. Martinho. **Educação, cultura e cultura do 'amém'**: Diálogos do Ondjango com Freire em Ganda / Benguela / ANGOLA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, 2006. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/teses_e_dissertacoes/martinho-kavaya.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África?** Entrevista com René Holenstein. Tradução de Carlos de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KOCK, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Caminhos da Linguística).

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS Vanda Maria da Silva. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOOGAN; HOUAISS. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Delta, 1994.

KOUROUMA, Ahmadou. **Alá e as crianças soldados**. Tradução Flávia Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003. (Latitude).

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1974.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades & escritas nas literaturas africanas**. Lisboa: Colibri, 1998.

LIMA, Cremilda de. **A colher e o gênio do canavial**. Ilustrações de Katy Lima. Luanda: UEA; 2006a. (Pitanga, 1).

_____. **A velha sanga partida**. Ilustrações Victorino Kiala. Luanda: UEA; 2006b. (Pitanga, 2).

_____. **Missanga e o sapupo**. Ilustrações de Katy Lima. Luanda: INALD; 1985. (Miruí, 19).

LÍNGUA Cokwe já tem dicionário próprio. **Agência Angola Press (ANGOP)**; 24 fev. 2012. Disponível em:
<http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/sociedade/2012/1/8/Lingua-Cokwe-tem-dicionario-proprio,e99792a4-45da-479a-aba6-70ad9fb84794.html>. Acesso em: 16 mar. 2012.

LIVRARIA DA FOLHA. Conheça os livros infanto-juvenis vencedores do Prêmio FNLIJ 2010. **Folha UOL on line**. [21 de maio, 2010]. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/ult10082u738642.shtml>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

LOPES, José. S. M. Cultura acústica e cultura letrada: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique. In: LARANJEIRA, Pires; SIMÕES, Maria João; XAVIER, Lola Geraldes (Org.). **Cinco povos, cinco nações**; estudos de literaturas africanas. Lisboa: Novo Imbondeiro, 2006. p.422-432.

MACÊDO, Tania. O 'pretoguês' e a literatura de José Luandino Vieira. **Alfa**, São Paulo, 36, 1992, p.171-176. Disponível em: <seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3917/3598>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil; algumas questões. In: SECCO, Carmem Tindó; SALGADO, Maria Tereza; JORGE, Silvio Renato (Org.). **África, escritas literárias**; Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/UEA; 2010, p.277-284.

MACHEL, Graça. **Relatório de Graça Machel**; no seguimento da Resolução 48/157 da Assembleia Geral das Nações Unidas; Doc. A/51/306 de 28 de Agosto de 1996. Disponível em: <http://www.unric.org/html/portuguese/peace/Graca_Machel.htm>. Acesso em: 13 fev. 2012.

MAGALHÃES, Margarete. Casapueblo agradece ao sol todo dia em cerimônia no fim da tarde. **Jornal Folha de São Paulo online**. 25 nov. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u4832.shtml>>. Acesso em: 14 maio 2012.

MARCELINO, Rosário. **Jisabhu**; contos tradicionais. Kimbundu-Português. 2 ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos; 1991. (Endiama).

MATA, Inocência. A condição pós-colonial das literaturas africanas de língua portuguesa: algumas diferenças e convergências e muitos lugares-comuns. In: LEÃO, Ângela Vaz (Org.). **Contatos e ressonâncias**; literaturas africanas de língua portuguesa. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003, p.43-71.

MATA, Inocência. Depoimento no **XI Congresso Internacional Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades (CONLAB)**. Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011. Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II Campus de Ondina. Discussão na sessão 6 do GT 71, no dia 09 ago. 2011. Anotações da Autora.

MBEMBE, Achille. Formas africanas da escrita de si. Tradução de Marina Santos. 07-03-2010, **ArtAfrica**; Centro de Estudos Comparatistas. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. Disponível em:

<<http://www.artafrica.info/html/artigotrimestre/artigo.php?id=21>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

MEIRELES, Cecília. **Problemas de Literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELO, Darío. **No país da brincaria**. Ilustração de Paula Oliveira. Angola: UEA; 1988. (Acácia Rubra).

MELO, João. A propósito das “línguas nacionais”. **Novo Jornal**. Luanda, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/a-ler/a-proposito-das-linguas-nacionais>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

_____. Crónica verdadeira da língua portuguesa; poema. In: **Revista Plural**, Luanda, 2009. Disponível em: <<http://www.ciberduvidas.com/antologia.php?rid=2369>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. **Fabulema**. Luanda, Angola: UEA, 1985.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. Os paradoxos da memória. In: MIRANDA, Danilo Santos (Org.). **Memória e Cultura: a importância da memória na formação cultural**; São Paulo: SESC SP, 2007, p.13-33.

MILLER, Joseph. África Central durante a era do comércio de escravizados de 1490 a 1850. In: HEYWOOD, Linda M. **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p.29-80.

MINGAS, Amélia Arlete. A importância das línguas angolanas na unidade da família angolana. In: **Jornadas Científicas**, Universidade Jean Piaget, Angola, 7-9 nov. 2002. Disponível em: <<http://www.ueangola.com/index.php/criticas-e-ensaios/item/81-a-import%C3%A2ncia-das-l%C3%ADnguas-angolanas-na-unidade-da-fam%C3%ADlia-angolana.html>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda**; sobre a problematização do legado africano no quotidiano brasileiro. 2. ed. ampl. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Repensando África, 3).

MORAES, Vinícius. **A casa**. In: MORAES, Vinícius. A arca de Noé. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970. p.[20].

MORAES, Vinícius. **A casa**. Música. In: MORAES, Vinícius. A arca de Noé; CD. Tonga Editora Musical LTDA, 1980. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/site/article.php3?id_article=296>. Acesso em: 24 fev. 2010.

_____. **As feras**; chacina em Barros Filho. Teatro. Petrópolis, 1961.

Disponível em: <

http://www.viniciusdemoraes.com.br/site/article.php3?id_article=253>. Acesso em: 24 fev. 2010.

MORAES, Vinícius; JOBIM, Antônio Carlos. **Garota de Ipanema**. Música. [1962].

Disponível em: <

http://www.viniciusdemoraes.com.br/site/article.php3?id_article=947>. Acesso em: 26 fev. 2010.

_____. **Menina que passa**. Música. 1961-1962. Disponível em: <

<http://www.jobim.org/jobim/handle/2010/7921>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

MURARO, Andrea Cristina. **As prendisajens poéticas em Ondjaki**: dimensões da metáfora xão. Dissertação de mestrado Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária PUC-SP, São Paulo, 2006. Disponível em:

<<http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/As-prendisajens-poeticas-em-Ondjaki-dimensoes-da-metafora-xao.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

NANNINI, Priscilla Barranqueiros Ramos. **Ilustração**: um passeio pela poesia visual.

Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Artes. UNESP, São Paulo, 2007. Disponível em: < http://www.ia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Stricto-Artes/dissertacao_priscillanannini.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2013.

NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NETO, Eugénia. **...E nas florestas os bichos falaram...** 7. ed. Ilustração António Pimentel Domingues. UEA: Luanda, 2008. (Pitanga, 13).

_____. **A montanha do sol**. Alverca, Ribatejo: CEBI, 1989.

_____. **A trepadeira que queria ver o céu azul e outras histórias.** Ilustrações de A. Domingues. Luanda: UEA; 2006. (Pitanga, 4).

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

NUNES, Augusto. **Angola - Lei sobre Estatuto das Línguas Nacionais em estudo.** Jornal angolano O país *on line*, entrevista, 8 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.opais.net/pt/opais/?det=17104&id=1787&mid=>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

NUNES, Susana Dolores Machado. **A milenar arte da oratura angolana e moçambicana;** aspectos estruturais e receptividade dos alunos portugueses ao conto africano. Lisboa: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2009. E-book; CEAUP Edições Eletrônicas. Disponível em: <www.africanos.eu/ceaup/uploads/EB015.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

O AFRICANO. **Bahia.com.** [*on line*]. Disponível em: <<http://www.bahia.com.br/viverbahia/nossa-gente/o-africano>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

OLIVEIRA, Véra Beatriz M. Bertol de. 20[-] **Paralelos poético-pictóricos entre o conto de fadas a pequena vendedora de fósforos e o quadro a lavadeira.** Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/imagem-e-palavra/PARALELOS>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. **Acto Sanguíneo.** Luanda: INALD, 2000.

_____. **AvóDezanove e o segredo do soviético.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.

_____. **Bom dia camarada.** Rio de Janeiro: Agir, 2006a.

_____. Breve conversa com Ondjaki. Entrevista concedida a Victor Rosa para a revista eletrônica literária **Mafuá** nº6, dezembro de 2006b. Disponível em: <<http://www.mafua.ufsc.br/ondjaki.html>>. Acesso em: 27 abr. 2008.

_____. **Curriculum**. [on line]. Disponível em: <<http://ondjaki.tripod.com/index.html>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

_____. **Dentro de mim faz sul seguido se Acto sanguineu**. Lisboa: Caminho, 2010a.

_____. **E se amanhã o medo**; contos. 3. ed. Lisboa: Caminho, 2005.

_____. **Entrevista com escritor angolano Ondjaki**. Entrevista concedida a Ramon Mello em 2008a. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/sarauEletronico/index.php?option=com_content&task=view&id=125&Itemid=28>. Acesso em: 25 jun. 2010.

_____. **Entrevista com o escritor Ondjaki**. Entrevista concedida a L.O. em 23 out. 2008b. Disponível em: <<http://oteoremadafeira.blogspot.com/2010/04/entrevista-com-o-escritor-ondjaki.html>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

_____. **Estocolmo 10/2010**. Produção de Ondjaki. Estocolmo, Suécia, out. 2010b. Vídeo (17 min.). Disponível em: <<http://vimeo.com/16097344>>.

_____. **Há prendisajens com o xão**; o segredo húmido da lesma & outras descoisas. Rio de Janeiro: Pallas, 2011a.

_____. Palestra de lançamento do livro **Há prendisajens com o xão** (o segredo húmido da lesma e outras descoisas). Salvador: UNIJORGE, 08 nov. 2011b. Anotações pessoais da autora.

_____. **Materiais para a confecção de um espanador de tristezas**. Lisboa: Caminho, 2009b.

_____. **"Minha geração tem de ser otimista"**, diz Ondjaki. Entrevista concedida a Bob Fernandes e Fernanda Veríssimo em 11 set. 2006c. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI1131821-EI6581,00.html>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

_____. **Momentos do aqui**. Lisboa: Caminho, 2001.

_____. Nós choramos pelo Cão Tinhoso. In; CHAVES, Rita (Org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. Ilustração de Apo Fousek. São Paulo: Ática, 2009c, p.98-103. (Para gostar de ler, 44).

_____. **O assobiador**. Lisboa: Caminho, 2002.

_____. O choro da cicatrização; entrevista com Ondjaki. **Correio Braziliense**, Brasília, 27 nov. 2007a. Disponível em: <<http://umnegro.blogspot.com.br/2007/12/escritor-angolado-lana-obra-no-brasil.html>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

_____. **O leão e o coelho saltitão**. Ilustrações de Rachel Caiano. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008c. (Mama África)

_____. **Ondjaki e o fim da infância em Luanda**. Entrevista concedida a Karen Cunsolo, 24 abr. 2007b. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI1569941-EI6595,00.html>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

_____. **Os transparentes**. Lisboa: Caminho, 2012b.

_____. **O voo do golfinho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012c.

_____. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007c.

_____. **Quantas madrugadas tem a noite**. São Paulo: Leya Brasil, 2010b.

_____. **Ynari, a menina de cinco tranças**. Ilustração de Joana Lira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c.

ONU. **Convenção sobre o Direito da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 dez. 1989. Disponível em: <<http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>>. Acesso em: 01 nov. 2011.

O SABER E O SABOR, Documentário. Direção de Renato Barbieri, Roteiro de Di Moretti, Realização: TV Escola/MEC. Brasil, 2000, Duração: 24'. Disponível em:<

<http://midiaseducacao-videos.blogspot.com.br/2007/12/o-saber-e-o-sabor.html>>. Acesso em: 25 de nov. 2012.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra**; o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. 2. ed. rev. Niterói: EdUFF, Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

_____. O ensino e a crítica das literaturas africanas o Brasil – Um caso de neocolonialidade e enfrentamento. In: MATA, Inocência; GROSSO, Maria José. **Pelas oito partidas da língua portuguesa**; homenagem professor João Malaca. Macau, Portugal: Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, FLUL; 2007, p.393-406.

PALANCA NEGRA GIGANTE. **Agência Angola Press (ANGOP)**; símbolos culturais. Luanda, 2008. Disponível em:<
http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/portal/angola/Simbolos-Culturais,7264cd38-55b6-44e9-bf67-868387352fc7.html>. Acesso em: 08 out. 2012.

PEPETELA. **A montanha da água lilás**; fábulas para todas as idades. Dom Quixote: Lisboa; 2000. (Autores de Língua Portuguesa)

_____. **As aventuras de Ngunga**. 2. ed. São Paulo: Ática; 1981. (Autores Africanos Angola, 3).

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Os Bakongos de Angola**: religião, política e parentesco em um bairro de Luanda. São Paulo: Serviço de Comunicação Social, FFLCH/USP, 2008. (Produção Acadêmica Premiada). Disponível em:
<http://spap.fflch.usp.br/sites/spap.fflch.usp.br/files/DA_LUENA.PDF>. Acesso em: 01 mar. 2012.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho vermelho. In: _____. **Contos**. São Paulo: Cultrix; 1965.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural; apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre; Mercado Aberto, 1990. (Nova Perspectiva, 3).

PINTO, Leila de Oliveira. **Belas e Feras**: o conto popular na clínica com crianças. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**; estudos históricos. Tradução de Dora Rocha Flaksman. 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

POMPÍLIO, António. **O camaleão e a cobra**. Ilustração de Casimiro Pedro. Angola: UEA; 2009. (Pitanga, 13).

PORTUGAL. **Plano Nacional de Leitura, LER+**. Lisboa: Ministério da Educação Português, Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. Jun. 2010. Disponível em: <www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

QUINO, Joaquim Lavado. **Toda Mafalda**. 7. ed. São Paulo: Martins; 2003.

RIBAS, Óscar. **Missosso**; literatura tradicional angolana. Vol. I. Luanda: Tip. Angolana; 1961.

_____. **Missosso**; literatura tradicional angolana. Vol. II. Luanda: Tip. Angolana; 1962.

_____. **Missosso**; literatura tradicional angolana. Vol. III. Luanda: Tip. Angolana; 1963.

RIBEIRO, Maria de Fátima Maia. **Investimentos transnacionais e embates da pós-colonialidade na Biblioteca de Literatura Angolana (Maianga, 2004)**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2006. Texto inédito cedido pela autora.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. **Tradução e diferença**. São Paulo: UNESP, 2000.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco; 2000.

_____. Entrevista no "The O'Donnell Show". 13 out. 1999. Disponível em: <<http://conteudo.potteris.com/category/entrevistas-jkr/conteúdo/curiosidades/page/4>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

_____. Harry Potter. [on line]. Disponível em:
<www.jkrowling.com/pt_BR/#/>. Acesso em: 25 nov. 2010.

RUI, Manuel. Da escrita à fala. Comunicação apresentada em “**Jornadas do Livro e da Leitura**”, 25 abr. 2003. Texto cedido pelo autor.

_____. Eu e o outro – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. Comunicação apresentada no “**Encontro Perfil da Literatura Negra**”. São Paulo, Brasil, 23 maio 1985. Disponível em:
<<http://ricardoriso.blogspot.com/2007/10/eu-e-o-outro-o-invasor-ou-em-poucas-trs.html>>. Acesso: 17 mar. 2009.

_____. **Ombela**. Luanda: Nzila, 2006. (Edição bilingue português-umbundu).

_____. **Quem me dera ser onda**. Rio de Janeiro: Gryphus; Lisboa, Portugal: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, 2005. (Identidades)

_____. S. Salvador da Bahia. Texto apresentado no seminário “**África-Bahia: interlocuções, literaturas e trocas culturais**”, ocorrido em Salvador, Bahia, 3-5 nov. 2003. Cedido pelo autor.

RUI, Manuel; MINGAS, Rui. **Os meninos de Huambo**. 198[5]. Disponível em:
<<http://www.lettras.com.br/#!paulo-de-carvalho/meninos-do-huambo>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

RUI, Manuel; VILA, Martinho da. **Alegria e a girafa**. Angola/Brasil: Lazuli; 2012.

SABER E SABOR. Direção de Renato Barbieri, Roteiro de Di Moretti, Realização: TV Escola/MEC. Brasil, 2000. Documentário (24’). Disponível em:
<<http://midiaseducacao-videos.blogspot.com.br/2007/12/o-saber-e-o-sabor.html>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

SAID, Edward W. **Orientalismo**; o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (Companhia de bolso).

SALVADOR é a cidade com maior população negra do país, mostra estudo. 14 nov. 2011, **Salvador Diário on line**. Disponível em: <www.salvadordiario.com>. Acesso em: 11 dez. 2012.

SANDOVAL, Camila das Graças. Mafalda e a televisão: a comunicação de massa no quadrinhos de Quino. **Contemporânea**, n 12, 2009.1. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/viewPDFInterstitial/355/312> >. Acesso em: 07 dez. 2011.

SANTIAGO, Silviano. (Org). **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

_____. **Uma literatura nos trópicos**. São Paulo; Perspectiva, 1978.

SANTOS, Arnaldo. **A casa velha das margens**. Luanda, Angola: Edições Maianga; 2004. (Coleção Biblioteca de Literatura Angolana).

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. 200[9?]. Disponível em:<http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A_LEI_10639_03_E_A_IMPORTANCIA_DE_SUA_IMPLEMENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SAÚTE, Nelson. **O homem que não podia olhar para trás**. Ilustração de Roberto Chichorro. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008. (Mama África).

SCHMIDT, Aline Van Der. **Trânsitos culturais e lingüísticos em romances angolanos contemporâneos: A casa velha das margens, de Arnaldo Santos, e A konkhava de Feti, de Henrique Abranches**. Trabalho de Conclusão de Curso; Bacharelado; Letras, UFBA, 2009.

SCHULZ, M. Charles. **A vida segundo Peanuts**. Tradução de Alexandre Boide Porto Alegre: L&PM; 2011.

SECCO, Carmem Lúcia Tindó Ribeiro. A importância da literatura e das artes plásticas no contexto da cultura angolana. Texto apresentado no **Fórum dos Angolanistas** realizado na UERJ, 3 set. 2005. Disponível em:<<http://www.letras.ufrj.br/posverna/docentes/62671-1.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

_____. **Entre fábulas e alegorias: ensaios sobre literatura infantil de Angola e Moçambique**. Rio de Janeiro: Quartet: UFRJ, Centro de Letras e Artes, 2007.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens; Algumas leituras**. Campinas, Mercado de Letras, 1998. Disponível em:

<<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Texto-e-imagem.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

SHREK. Direção: Andrew ADAMSON e Vicky JENSON. Roteiro: Jeffrey Katzenberg; Aron Warner e John H. Williams. Estados Unidos da América: DreamsWorks Animation; 2001. Animação computadorizada (90 min).

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFA, 2004.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e Silva. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOUSA, Noémia de. Se me quiseres conhecer. In: **Moçambique 58**, Notícias, 07 mar. 1958. Disponível em: <palavrastodaspalavras.wordpress.com/.../se-me-quiseres-conhecer-poema-de-noemia-de-souza-mocambique/>. Acesso: 23 nov. 2009.

SOUZA, Joseneida Mendes Eloi de. **Trajetórias das literaturas africanas no Brasil**: pensando a questão editorial. Salvador: Revista Inventário UFBA; 8. ed.; 2010. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/08/Traj%C3%B3rias%20das%20Literaturas%20corrigido.pdf>>. Acesso: 07 out. 2011.

SPADONI, Simone Severo. **A (re)construção da africanidade através da coleção Mama África**. Monografia de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <www.palpar.com.br/download.php?file=Africanidade.pdf>. Acesso em: 27 out. 2009.

THORTON, John. Os africanos no mundo atlântico no século XVIII. In: PRIORI, Mary Dei (Coord.). **A África e os africanos na formação do mundo atlântico 1400-1800**. Tradução de Marisa Rocha Morta. Rio de Janeiro: Campos/Elsevier, 2004, p.394-430.

TIBURCIO, James Augusto Pires. **Paz e guerra em Angola**: um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Relações Internacionais, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/4129>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

TOPA, Francisco José de Jesus. Ondjaki, uma escrita dentro dos momentos: roteiro de leitura. **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas. Porto Alegre, Vol. 07, N. 02, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/20596>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

Van-Dúnem, Belarmino. **O Ensino do Português Como 2ª Língua é a Base para o Sucesso do Ensino/Aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade em Angola**. Disponível em: <www.caaei.org/anexos/107.doc>. Acesso em: 05 mar. 2012.

VERAS, Laurene. **Ondjaki e a memória cultural em *Bom dia Camarada, Os da minha rua e Avódezanove e o segredo do soviético***. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37295>. Acesso em: 27 ago. 2011.

VIANNA, LUIZ FERNANDO. **'Garota de Ipanema' é a segunda canção mais tocada da História**. Reportagem do jornal O Globo de 18/03/12. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/garota-de-ipanema-a-segunda-cancao-mais-tocada-da-historia-4340449>>. Acesso em: 14 maio 2012.

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

_____. **A Guerra dos Fazedores de Chuva com os Caçadores de Nuvens: guerra para crianças**. Lisboa: Caminho, 2006a.

_____. "A Literatura se Alimenta de Literatura. Ninguém Pode Chegar a Escritor se Não Foi Um Grande Leitor." Entrevista concedida à Joelma G. dos Santos, Nov. 2007, Rio de Janeiro. In: **Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária**, vol. 21, nº I, jan. 2008. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. 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 em: 11 mar. 2011. 2007b

_____. **O livro dos rios**. Lisboa: Caminho, 2006b. (Outras Margens, 58).

_____. **Kapapa**; pássaros e peixes. Lisboa: Expo 98, 1998.

_____. Zito Macoa da 4ª Classe. In: VIEIRA, José Luandino. **Velhas estórias**. 3. ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1989.

WATTERSON, William B. **Os dez anos de Calvin e Haroldo**. São Paulo: Best Expressão Social; 1995.

YATES, Frances Amelia. **A arte da memória**. Tradução de Flávia Bancher. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Novas Perspectivas, 3).

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a "literatura" medieval**. Tradução de Amélia Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

APÊNDICE

Apêndice A - Breve tabela de livros infantis africanos⁴⁹

AUTOR	NACIONALIDADE	NOME DO LIVRO	EDITORA	PAÍS/CIDADE/ANO	ILUSTRAÇÃO
AGGREY, James	Gana	A águia que não queria voar	Companhia das Letrinhas/ Trad. da versão alemã por Sergio Tellaroli	São Paulo, 2012	Wolf Erlbruch
ANANÁS, Kanguimbo	Angola	As férias de Yahula	Tchingaphy	Luanda, 2012	-
		O avô Sabalo	UEA	Luanda, 2006	-
		O regresso de Kambundu	-	Luanda,	-
		O soba kanguieia e a palavra	-	Luanda, 2010	-
ANDRADE, Fernando Costa	Angola	O vôo das 4 aves	Chá de Caxinde	Luanda, 2009	-
		Kibala o Rei Leão	INALD	Luanda, 1982	-
ANTUNES, Gabriela	Angola	O cubo amarelo	UEA	Luanda, 1991	-
		O Fumo e o Vento Não Casam	-		-
AGUALUSA, José Eduardo	Angola	A girafa que comia estrelas	Dom Quixote	Lisboa, 2005	-
		Estranhões & Bizarros (estórias para adormecer anjos)	Dom Quixote	Lisboa, 2000	Henrique Cayatte
		O filho do vento	Língua Geral (Mama África)	Rio de Janeiro, 2006.	-
ABOUE, Marguerite	Costa do Marfim	Akissi; o ataque dos gatos	Ática/Trad. do francês por Júlia da Rosa Simões	São Paulo, 2011	-
ASARE, Meshak	Gana	A cabra mágica, uma fábula sobre a amizade	SM Brasil	São Paulo, 2007	-
		O chamado de Sosu	SM Brasil/ trad. Maria	São Paulo, 2005	-

⁴⁹ Essas informações foram recolhidas durante o decorrer da pesquisa de mestrado, muitas delas, em entrevistas e citações de terceiros, por isso, em alguns casos, não foi possível encontrar a referência completa dos livros.

			Dolores Prades		
BELLA, John.	Angola	A canção mágica	Chá de Caxinde	Luanda, 2001	-
		As lágrimas do Rei-sol	-	Luanda, 2012	-
		Estes dois são cão e gato	UEA (Pitanga, 13)	Luanda, 2008	Casimiro Pedro
		Nzamba – O rei sou eu	INALD	Luanda, 1999.	-
BERENGUEL, Alice.	Angola	A união faz a força	Ministério da Cultura-Comissão Organizadora da Feira Jardim do Livro Infantil	Luanda,	-
CHAVES, Rita (Org.).	PALOP (países africanos de língua oficial portuguesa)	Contos africanos dos países de língua portuguesa	Ática, (Para gostar de ler, 44).	São Paulo, 2009	Apo Fousek
COUTO, Mia.	Moçambique	A chuva pasmada	Caminho	Lisboa, 2004	-
		O beijo da palavrinha.	Língua Geral. (Mama África)	Rio de Janeiro, 2006	Malangatana Valente
			Caminho	Lisboa, 2008	Danuta Wojciechowska
			Nzila	Luanda, 2008	-
		O gato e o escuro	Caminho	Lisboa, 2001	-
			Ndjira	Moçambique,	-
Companhia das Letrinhas	São Paulo, 2008.	Marilda Castanha			
CRAVEIRINHA, José	Moçambique	O macaco macaquinho	Universitária Editora	Lisboa, 2005	-
DALY, Niki	África do Sul	Cadê Você, Jamela?	SM Brasil (Série, Jamela)	São Paulo, 2007	-
		Feliz Aniversário, Jamela!	SM Brasil (Série, Jamela)	São Paulo, 2009	-
		O Que Tem na Panela, Jamela?	SM Brasil (Série, Jamela)	São Paulo, 2006	-
DIALLO, Mamadou	Senegal	Os chifres da hiena e outras histórias da África Ocidental	SM, Brasil/Trad. do francês por Annita Costa Malufe	São Paulo, 2007	-
DIOUF, Sylviane	França	As tranças de Bintou	Cosac Naify, Trad. do francês por Charles Cosac	São Paulo, 2004, 2010	-
FERNANDES, Maria Celestina	Angola	A abelha e a flor do campo e kalimba (2 contos)	INIC, (ex-INALD)	Luanda, 1992	-
		As amigas em	INIC (Sol	Luanda, 2010	Victorino Kiala

		Kalandula	Nascente, 11)		
		A árvore dos Gingongos	DCL (Histórias do além-mar; Angola); com 1 conto: A Árvore dos Gingongos	São Paulo, 2009	Jô Oliveira
			Edições Margem (com 3 contos: A Árvore dos Gingongos; As Intrigas do Jacó; A Bola de Fogo)	Lisboa, 1993	Viteix
		A Borboleta Cor de Ouro (com 4 contos)	UEA	Luanda, 1990	-
		A Estrela que Sorri ; poesia	UEA	Luanda, 2005	-
		A filha do Soba (com 5 contos)	Nzila	Luanda, 2001	-
		A Rainha Tartaruga (com 3 contos)	INALD	Luanda, 1997	-
		As três aventureiras no parque e a joaninha (2 contos)	UEA (Pitanga, 7)	Luanda, 2006	Victorino Kiala
		Colectânea de contos infantis (12 contos)	INIC	Luanda, 2006	-
		É preciso prevenir	UEA (Pitanga, 6)	Luanda, 2006	Victorino Kiala
		Jardim do livro	INALD (Sol Nascente, 11)	Luanda, 2009	Abraão Eba
		Kalimba	INALD	Luanda, 1992	-
		O Presente (com 2 contos)	Chá de Caxinde	Luanda, 2002	-
		União Arco Iris	INALD	Luanda, 2006	-
MANJATE, Rogério	Moçambique	O coelho que fugiu da história	Ática (Clara Luz)	São Paulo, 2009	Florence Breton
MHLOPHE, <u>Gcina</u>	África do Sul	Histórias da África	Paulinas/Trad. do inglês por Jaci Maraschin	São Paulo, 2007	-
GAY-PARA, Praline (Recolha e seleção)	-	O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia	SM/ Trad. do francês por Luciano Loprete	São Paulo, 2007	Sophie Dutertre
GNEKA, Georges; LEMOS, Mário; LIMA, Heloisa Pires	Costa do Marfim; Moçambique; Brasil	A semente que veio da África	Salamandra	São Paulo, 2005	Véronique Tadjó
GONÇALVES, Zetho Cunha.	Angola	Debaixo do arco-íris não passa ninguém	Língua Geral, (Mama África).	Rio de Janeiro, 2006.	Roberto Chichorro

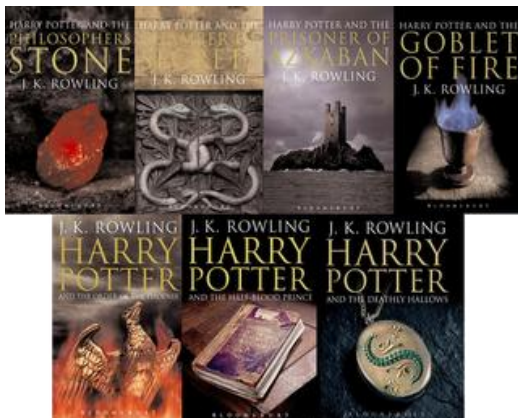
		A vassoura de ar encantado	Pallas	Rio de Janeiro, 2012	Andrea Ebert
JACINTO, António.	Angola	Vôvô Bartolomeu		Luanda,	
JADESWENI, Mhlobo	África do Sul	Grande assim : utshepo mde	Peirópolis, (Edição bilingue IsiXhosa-português)	São Paulo, 2011	Hannah Morris
JOÃO, Maria	Angola	A aventura do Vento e Outros Contos		Luanda,	-
		A escola e a dona Lata	UEA	Luanda, 1994	-
		A gotinha Rebolinha	UEA	Luanda, 1990	-
KAKWEJI, José Samwila	Angola	Gira-bola na selva	UEA (Pitanga, 5)	Luanda, 2006	-
KALEKI.	-	Anansi - o velho Sábio; conto africano	Companhia das Letrinhas / Trad. do francês de Rosa Freire d'Aguiar	São Paulo, 2007	Jean-Claude Götting
KILAKA, John	Tanzânia	Bons amigos	Martins Fontes, trad. do inglês de Christine Röhrig	São Paulo, 2011	-
			Miosótis, trad. do inglês de Ana Paula Florindo	Portugal, 2005	-
LIMA, Cremilda de.	Angola	A colher e o gênio do canavial	UEA (Pitanga, 1)	Luanda, 2006	Katy Lima
		A Kianda e o Barquinho de Fuxi	INALD	Luanda, 2007	-
		A Raposa e a Perdiz	-	Luanda,	-
		O Maboque Mágico e Outras Histórias	INALD	Luanda, 2004	-
		Aniversário de vovô Imbo (Festa no imbodeiro)	UEA	Luanda, 2010	-
		A velha sanga partida	UEA (Pitanga, 2)	Luanda, 2006	Victorino Kiala
		Missanga e o sapupo	INALD (Miriú, 19)	Luanda, 1985	Katy Lima
			Nzila	Luanda, 2001	-
		O balão vermelho	Chá de Caxinde	Luanda, 2002	-
			INALD/Ulisseia	Lisboa, 1985	-
O múcua	UEA (Acácia Rubra)	Luanda, 1990	-		

		O “nguiko” e as mandiocas	UEA	Luanda, 1985	-
		Tambarino dourado	Nzila	Luanda, 2001	-
			INALD	Luanda, 1982	-
MACEDO, Jorge.	Angola	O menino de olhos de bimba	Edição da Câmara Municipal	Viana do Castelo, 1999	-
MEDEARES, Ângela Shelf	EUA	Os sete novelas. Um conto de Kwanzaa	Cosac Naify, Trad. inglês por Lilian Jenkino	São Paulo, 2005	-
MELO, Dario de	Angola	As sete vidas de um gato	-	Lisboa	-
		Estórias do leão velho	UEA	Luanda, 1985	-
		O velho das quatro tranças	-	Luanda,	-
		Quitubo, a terra do arco-íris	INALD	Luanda, 1990	
		No país da brincaria	UEA (Acácia Rubra)	Luanda, 1988	Paula Oliveira
MWANGI, Meja	Quênia	Mzungu	SM, Trad. do inglês por Marcelo Pen	São Paulo, 2006	
NDIAYE, Marie	Senegal	A diaba e sua filha	Cosac Naify/ Trad. Paulo Neves	São Paulo, 2011.	Nadja
N ETO, Eugénia	Portugal	A montanha do sol	CEBI	Alverca, Ribatejo, 1989	
		A trepadeira que queria ver o céu azul e outras histórias	UEA, (Pitanga, 4)	Luanda, 2006	António Pimentel Domingues
		...E nas florestas os bichos falaram...	UEA, (Pitanga, 13)	Luanda, 2008	António Pimentel Domingues
NKEECHI, Sunday Ikechukwu	Nigéria	Ulomma, A casa da Beleza e outros contos	Paulinas	São Paulo, 2006	
ONDJAKI	Angola	A bicicleta que tinha bigodes	Pallas	Rio de Janeiro, 2012	
			Caminho	Lisboa, 2011	
		Ynari, a menina de cinco tranças.	Caminho	Lisboa, 2008.	Danuta Wojciechowska
			Chá de Caxinde	Luanda, 2003	Eba Abrão
			Nzila	Luanda, 2004	Danuta Wojciechowska
			Companhia das Letrinhas	São Paulo, 2010	Joana Lira
		O leão e o coelho saltitão	Língua Geral, (Mama África)	Rio de Janeiro, 2008	Rachel Caiano
			Nzila	Luanda, 2008	Rachel Caiano
Caminho	Lisboa, 2008		Rachel Caiano		

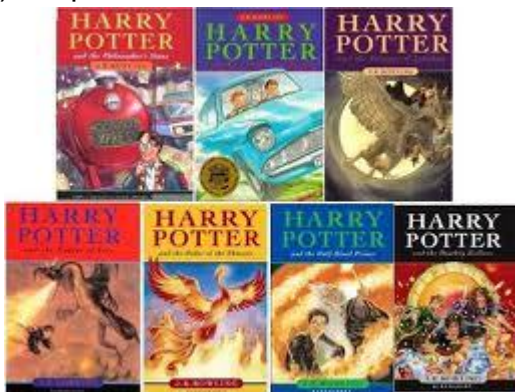
		O voo do golfinho	Caminho	Lisboa, 2008	Danuta Wojciechowska
			Companhia das Letrinhas	São Paulo, 2012	Danuta Wojciechowska
PEPETELA	Angola	A montanha da água lilás; fábulas para todas as idades	Dom Quixote (Autores de língua portuguesa)	Lisboa; 2000	
		As aventuras de Ngunga	Ática, (Autores Africanos Angola, 3).	São Paulo, 1981	
POMBAL, Rosalina.	-	O pequeno elefante e o crocodilo	INALD	Luanda, 1982	-
POMPÍLIO, António	Angola	O camaleão e a cobra	UEA (Pitanga, 13)	Luanda, 2009	Casimiro Pedro
QUENTIN, Laurence	França	Ao Sul da África - Na África do Sul, os ndebeles. No Zimbábue, os xonas. Em Botsuana, os bosquimanos.	Companhia das Letrinhas	São Paulo, 2008	Catherine Reisser
ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa do.	Moçambique	Contos moçambicanos do vale do Zambeze	Leya	Moçambique, 2001	-
RUI, Manuel	Angola	Conchas e búzios	Nzila	Luanda, 2002	Ilustrado por crianças
		Da palma da mão: estórias infantis para adultos	Cotovia	Lisboa, 1998	-
		Ombela (Edição bilingue português-umbundu)	Nzila	Luanda, 2006	-
		Alegre e a Girafa	Lazuli	Brasil/Angola, 2012	-
BOTELHO, Neusa Dias; BERNARDO, Adriano Tomé (Org.).	Angola	A boneca de pano; colectânea do conto infantil angolano	UEA	Luanda, 2006	-
RUSSA, Paula.	Angola	Amigos para sempre; conto	UEA	Luanda, 2011	-
SANTOS, Arnaldo.	Angola	Loanda e o Kinaxixi	-	Luanda,	-
SANTOS, Helga; SALOMÃO, José.	Angola	Cassinda: o cão que não tinha nome	-	Luanda, 2009	José Salomão, 6 anos
SANTOS, Marta da Silva	Angola	E nos Céus de África... era natal!	Parceria UEA e Tiquetaque	Luanda e Lisboa, 2010	-
		Gita e outros contos	Chá de Caxinde	Luanda, 2003	-
SAÚTE, Nelson.	Moçambique	O homem que não podia olhar para trás.	Língua Geral, (Mama África).	Rio de Janeiro, 2006.	Roberto Chichorro

SELLIER, Marie	França	A África, meu pequeno chaka...	Companhia das Letrinhas/Trad. do francês de Rosa Freire d'Aguiar	São Paulo, 2006.	Marion Lesage
SILVA, Giselle Neves	Moçambique	Marianinha	Instituto Camões – CPP	Praia, Cabo Verde, 2010	Tchalê Figueira
SMITH, Alexander McCall	Zimbábue	Akimbo e os elefantes	Companhia das Letrinhas/Trad. do inglês de Vanessa Barbara	São Paulo, 2008	Peter Bailey
		Akimbo e os leões	Companhia das Letrinhas/Trad. do inglês de Vanessa Barbara	São Paulo, 2009	Peter Bailey
VASCONCELOS, Adriano Botelho; BERNARDO, Tomé; DIAS, Neusa (Org.).	Angola	A boneca de pano; colectânea de contos infantis	UEA (Sete Egos, 9)	Luanda, 2006 (2ª Ed.)	-
VIEIRA, Luandino.	Angola	A guerra dos fazedores de chuva com os caçadores de nuvens. Guerra para crianças	Caminho	Lisboa, 2006	-
		Kapapa: pássaros e peixes,	Expo 98	Lisboa, 1998	-
		Kaxinjengele e o poder; uma fábula angolana	Pallas	Rio de Janeiro, 2012	Ilustrado pelo próprio autor
XITU, Uanhenga	Angola	Bola com Feitiço	Cotovia (Livros de bolso)	Portugal, 2008	-

ANEXOS

Figura 1- Capas da saga **Harry Potter** (2000)a) Capas versão adulta, Ed. *Bloomsbury*, Inglaterra

(www.ourvices.blogspot.com.br)

b) Capas versão infantil, Ed. *Bloomsbury*, Inglaterra

(www.ourvices.blogspot.com.br)

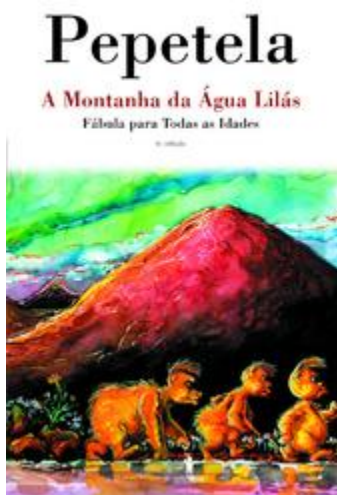
c) Capas Brasil, Ed. Rocco



(www.ourvices.blogspot.com.br)

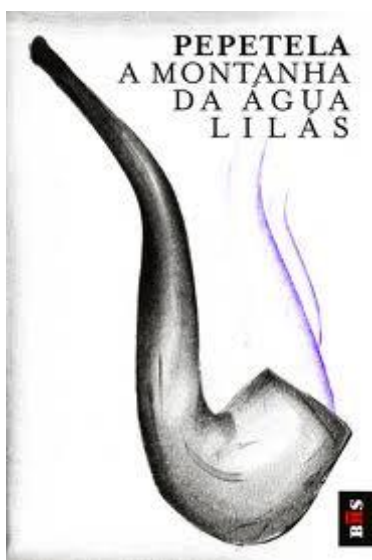
Figura 2 – Capas de **A montanha da água lilás**, Pepetela

a) Editora Caminho, 2000.



(www.leyaonline.com)

b) Editora Leya, livro de bolso (BIS), 2009.



(www.leyaonline.com)