



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**AS ESTÓRIAS QUE O MENINO NDALU CONTA NA SALA DE AULA:
DESVELANDO SIGNOS CULTURAIS DE ANGOLA EM *OS DA MINHA RUA***

RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA

Campina Grande
2021

RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA

**AS ESTÓRIAS QUE O MENINO NDALU CONTA NA SALA DE AULA:
DESVELANDO SIGNOS CULTURAIS DE ANGOLA EM *OS DA MINHA RUA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e ensino.

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega.

Campina Grande
2021

L732e Lima, Renally Arruda Martins de.
As estórias que o menino Ndalú conta na sala de aula: desvelando signos culturais de Angola em *os da minha rua* / Renally Arruda Martins de Lima. - Campina Grande, 2021.
148 f. : il. Color

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação: Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega".
Referências.

1. Ensino de Literatura. 2. Literatura e Interculturalidade. 3. Literatura Angolana. 4. Memória e Identidade. 5. Signos Identitários. I. Nóbrega, Maria Marta dos Santos Silva. II. Título.

CDU 82.09(043)

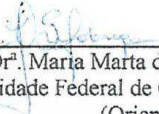
RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA

**AS ESTÓRIAS QUE O MENINO NDALU CONTA NA SALA DE AULA:
DESVELANDO SIGNOS CULTURAIS DE ANGOLA EM OS DA MINHA RUA**

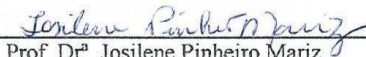
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e ensino, na área de concentração dos Estudos Literários, Linha de Pesquisa Ensino de Literatura e formação de leitores.

Aprovada em 12 de março de 2021.


Banca examinadora:



Prof. Dr.ª Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
(Orientadora)



Prof. Dr.ª Josilene Pinheiro Mariz
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
(Examinadora Interna)



Prof. Dr.ª Tânia Maria de Araújo Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
(Examinador Suplente)

Campina Grande
2021

Aos que partiram antes e depois do meu nascimento e levaram um pedaço de mim. Aos que cruzaram meu caminho e deixaram um pouco de si. Aos amores que revigoram meu pulsar e minha alma.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que dita o tempo e o contratempo, e prova que debaixo dos céus há sempre um momento exato para o propósito Dele em nossas vidas.

Ao ar, ao mar, ao sol, a chuva, ao céu, a lua, as estrelas, que me invadiram em energia positiva para revelar caminhos, histórias e olhares.

Ao amor de Amelié, que fortalece minha existência aqui na Terra.

À Adriana, Alexandra e Janaína, por serem as mulheres que transmitem força para que as mulheres da família sejam um dia um pouco dessa luz que vocês são todos os dias. Amo vocês.

À Rayane, Ana, Niedja, Livya e Nadhini, por serem o cuidado que Alice precisou quando precisei estar ausente. Obrigada, por serem as Tias de sangue e coração que acalentaram a minha filha.

À Zuila, por ser o sopro de poesia do início ao fim que me alimentou para escrever essa dissertação. Você, minha amiga, foi lar, livros, leitura e releitura essencial para que eu estive agora escrevendo estes agradecimentos. A ti e a Jorge, pela compreensão e amizade, muito obrigada!

À Marbelle e Raneide, amizades cultivadas desde os primeiros dias do Mestrado e que quero regar para sempre em meu coração. Marbelle, você é o sol que se põe depois de um dia nublado, trazendo sempre a esperança de que no fim tudo pode dar certo. Raneide, você é o céu em dia de fogos de fim de ano, trazendo alegria, brilho e renovação em qualquer tempo. Muito obrigada por dividirem sorrisos, lágrimas, fotografias, cafés, pães de queijo, chocolates quentes, o Natal e o sol, símbolo do brilho que a nossa amizade irradia para o mundo.

Às amigas de longa data, às vezes perto às vezes longe, de Pâmella e Juliana, saibam que vocês estão sempre na minha alma. Obrigada pelo apoio em todos os momentos, incentivo e conversas.

A Neto, pelo incentivo e companheirismo. Obrigada por cuidar de Alice quando precisei me ausentar e por estar comigo em momentos decisivos desta caminhada.

A Tio Enoque, pelo apoio e suporte para que eu pudesse participar de Congressos que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

À Luana, Janile, Jéssica, Albaneide e Rickison, colegas do Mestrado com quem dividi momentos e anseios que guardarei em minha memória.

À orientadora Marta, pela generosidade com que me recebeu e pelos ensinamentos. Muito obrigada pelo companheirismo, paciência e humanidade.

A Manassés, pela torcida e incentivo para participar da seleção.

À professora Josi, por ser calma e sensatez em momentos que eu me encontrava perdida. Obrigada, por aceitar o convite de fazer parte da minha banca examinadora e por suas importantes sugestões.

À professora Tânia, por aceitar o convite de fazer parte da minha banca, mesmo em um momento tão doloroso que foi a perda da professora Rosilda.

À professora Rosilda (*in memoriam*) pelas contribuições na qualificação e por lutar até o fim para dar visibilidade aos estudos das literaturas africanas de Língua Portuguesa no Brasil.

Ao professor Hélder, pelas aulas que inspiram e fazem a quem assiste respirar Literatura. Seu conhecimento compartilhado, olhar humano, humildade e simplicidade são exemplos de um profissional ímpar.

Ao professor Edilson, pelas aulas que traziam uma confusão boa para minhas leituras. A ti e a Aloísio, agradeço ainda pelas conversas e cafés na UAL, que trouxeram leveza para minha caminhada.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, sempre solicito às demandas dos estudantes. E à Denise Lino, coordenadora do Programa, por ser sempre tão gentil e prestativa.

À Universidade Federal de Campina Grande pelo incentivo à pesquisa e à CAPES pela bolsa de estudos.

Ao escritor Ondjaki, pela gentileza em responder os contatos feitos e pela contribuição para o desenvolvimento da pesquisa. Obrigada por escrever e transformar vidas em poesia.

Passaram-se os tempos,
Restando somente as recordações.
Hoje quando relembro o passado,
Sinto vontade de chorar.
Por isso fiz este poema,
Para o meu tempo de criança recordar.

João Batista de Oliveira Arruda, 1981, Sublimes recordações (In memoriam)

RESUMO

Partindo da necessidade de debater em sala de aula sobre o respeito e a diversidade étnica e cultural e, considerando o que determina a Lei 10.639/03, esta pesquisa desenvolveu uma experiência literária em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, localizada na cidade de Campina Grande – PB. A experiência teve como objeto de leitura a obra *Os da minha rua*, do escritor angolano Ondjaki, que possibilitou o desenvolvimento de uma proposta pautada na educação intercultural. Lançando mão da relação entrelaçada entre memória e identidade que direcionam para a percepção da cultura nacional angolana, o trabalho com a literatura buscou responder ao questionamento: de que forma a inserção do trabalho com textos literários angolanos, enquanto produtos culturais que se relacionam com a sociedade, pode contribuir para a formação do leitor, levando-o a perceber a Literatura como um espaço de confluência da diversidade cultural através da experiência estética com o texto? Desse modo, para responder à essa questão, o objetivo geral da pesquisa foi: refletir sobre a importância de correlacionar cultura e identidade em sala de aula a partir de uma experiência da leitura literária realizada por alunos do Ensino Fundamental, com a obra *Os da minha rua*, de Ondjaki. Além disso, foram objetivos específicos: 1. Relacionar os conceitos de memória e identidade como manifestações que moldam a cultura; 2. Identificar os signos estéticos enquanto elementos culturais de relevância significativa para a compreensão das relações interculturais presentes nos textos a partir de uma experiência de leitura literária; 3. Avaliar as contribuições do percurso metodológico no estabelecimento de um diálogo entre culturas dentro do processo de formação do leitor literário, a partir da intervenção realizada. Para o desenvolvimento do estudo, foram consideradas (re)leituras indispensáveis na etapa da revisão bibliográfica: Candau (2011), Halbwachs (2003) e Ricoeur (2007), no que diz respeito aos conceitos de memória; Bonicci (2009), Bhabha (2013), Hall (2006), Said (2014) e Spivak (2014) no que se relaciona aos conceitos de cultura, identidade e estudos culturais; Cademartori (2009), Petit (2008) e Macedo (2008) no que se refere às discussões sobre Literatura e formação do leitor. Os resultados da experiência realizada apontam para a possibilidade do trabalho com a literatura tendo como foco o leitor, o texto, o autor e o contexto. Desenvolver práticas leitoras partindo da perspectiva de uma educação intercultural, possibilita ao leitor literário, em formação, enxergar e se sensibilizar com a vida dentro e fora do “seu mundo”.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Literatura e interculturalidade. Literatura angolana. Memória e identidade. Signos identitários.

ABSTRACT

Based on the need to debate in the classroom about respect and ethnic and cultural diversity and, considering what Law 10.639/03 determines, this research developed a literary experience in a class of the 9th grade of elementary school II at the Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, in the city of Campina Grande - PB. The experience had as the object of reading the piece *Os da minha rua*, by the Angolan writer Ondjaki, that enabled the development of a suggestion based on intercultural education. Using the intertwined relationship between memory and identity that leads to the perception of the Angolan national culture, this work with literature sought to answer the question: how the insertion of work with Angolan literary texts, as cultural products that relate to society, can contribute to the formation of the reader, leading him to perceive Literature as a space of confluence of cultural diversity through an aesthetic experience with the text? Thus, to answer this question, the general objective of the research was: to reflect upon the importance of correlating culture and identity in the classroom in an experience of literary reading carried out by elementary school students, with the piece *Os da minha rua*, by Ondjaki. Also, the specific objectives were: 1. To specify the issues related to the teaching of African Portuguese Literatures regarding their conceptual aspects and pedagogical limitations; 2. to develop a literary reading experience from the stories selected by the piece, emphasizing the aesthetic signs as cultural elements of significant relevance for the understanding of the interculturality present in the texts; 3. To evaluate the contributions of the methodological path in the establishment of a dialogue between cultures within the process of training the literary reader, based on the intervention performed. For the development of the study, indispensable (re) readings were considered in the bibliographic review stage: Candau (2011), Halbwachs (2003), and Ricoeur (2007) regard to the concepts of memory; Bonicci (2009), Bhabha (2013), Hall (2006), Said (2014), and Spivak (2014), in terms of the concepts of culture, identity and cultural studies, Cademartori (2009), Petit (2008), and Macedo (2008) regarding discussions upon Literature and reader education. The results of the experience carried out pointed to the possibility of working with literature focusing on the reader, the text, the author, and the context. Developing reading practices from the perspective of intercultural education, allows the literary reader, in training, to see and be sensitized with the life inside and outside of "their world".

Keywords: Literature teaching. Literature and interculturality. Angolan literature. Memory and identity. Identity signs

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Memorial Dr. António Agostinho Neto.....	63
Figura 2: Resposta de Jonathan.....	86
Figura 3: Resposta de Paula.....	87
Figura 4: Resposta de Ângela para lembrança boa.....	88
Figura 5: Resposta de Ângela para lembrança ruim.....	89
Figura 6: Trabalho do grupo 1.....	92
Figura 7: Trabalho do grupo 2	94
Figura 8: Algumas performances apreendidas dos participantes.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes da pesquisa	69
Gráfico 2 - O que você entende por literatura?	73
Gráfico 3 - Quais são seus conhecimentos sobre a cultura africana?	75
Gráfico 4 - Que temas você imagina que sejam abordados por autores africanos que tem como idioma oficial a Língua Portuguesa?	76
Gráfico 5 - Palavras mais citadas para a pergunta: Como a identidade nacional, isto é, a cultura, pode ser percebida através da Literatura?	78
Gráfico 6: Resposta à pergunta 1 do questionário final.....	104
Gráfico 7: Resposta dos participantes à pergunta 4 do questionário final.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos de coletas de dados.....	71
Quadro 2: Respostas dos participantes à pergunta “Como a identidade nacional, isto é, a cultura, pode ser percebida através da Literatura?”.....	77
Quadro 3: Justificativa dos alunos para resposta dada à pergunta 1 do questionário final.....	105
Quadro 4: Alguns trechos das cartas produzidas pelos participantes relacionados à ruptura e ampliação do horizonte de expectativas.....	107
Quadro 5: Alguns trechos das cartas produzidas pelos participantes relacionados à afinidade com os textos lidos.....	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LDB	Lei de diretrizes e Base da Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EEEFNSR	Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário
MAAN	Memorial Dr. António Agostinho Neto

SUMÁRIO

PALAVRAS DE ABERTURA	15
CAPÍTULO 1 – A CULTURA NA TEIA DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE	20
1.1 Afinal, o que é a memória?	20
1.2 Memórias cruzadas	24
1.3 Identidade(s), cultura e pós-colonialismo na sociedade pós-modernidade	27
CAPÍTULO 2 – A AMBIÊNCIA, O TEMPO E O DEVIR NA LITERATURA ANGOLANA ...	34
2.1 A literatura angolana: algumas coordenadas estéticas	34
2.2 Os rastros da identidade deixados pela memória do menino Ndalú: o projeto literário nacionalista de Ondjaki	38
2.3 O menino Ndalú e a construção da cidade literária de Luanda	43
2.4 A cultura costurada pela identidade e memória na obra <i>Os da minha rua</i> , de Ondjaki	46
2.4.1 A infância como o lugar da fantasia	47
2.4.2 Globalização ou interculturalidade: A influência da mídia na propagação do discurso político/colonizador.....	56
2.4.3 Era uma vez Luanda em 1980	60
CAPÍTULO 3 – DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS PARA CHEGAR À EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA DAS NARRATIVAS DE ONDJAKI A PARTIR DA OBRA <i>OS DA MINHA RUA</i>	65
3.1 O percurso metodológico de uma experiência de leitura literária no ensino fundamental II	65
3.1.1 Tipologia da pesquisa	65
3.1.2 Espaço e participantes da pesquisa	67
3.1.3 Etapas da pesquisa e instrumentos para coleta de dados.....	69
3.2 A primeira impressão é a que fica? Analisando o questionário de sondagem.....	71
CAPÍTULO 4 – LEITURAS ANGOLANAS NA SALA DE AULA: ENTRE O DISTANCIAMENTO E A IDENTIFICAÇÃO	80
4.1 <i>Os da minha rua</i> e os primeiros raios da literatura angolana a reluzir	80
4.1.1 O olhar cintilante dos miúdos: Lugar da fantasia e emoção.....	81
4.1.2 <i>Dentro de mim faz sul</i> : A interculturalidade entre Brasil e Angola.....	90
4.1.3 <i>Há gente em casa?</i> Reflexos do tempo e da lembrança.....	98
4.2 “[...] as despedidas têm cheiro”: Os aromas criados pela literatura angolana	103
PALAVRAS DE DESENLAÇE?	113
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	119
Anexo 1: Parecer com aprovação do Comitê de Ética	119
Anexo 2: Questionário de sondagem	123
Anexo 3: Termo de assentimento.....	124

Anexo 4: Termo de consentimento Livre e esclarecido.....	125
Anexo 5: Sequência didática.....	129
Anexo 6: Questionário final.....	138
Anexo 7: Carta de Túlio.....	140
Anexo 8: Carta de Joel.....	141
Anexo 9: Carta de Joana.....	142
Anexo 10: Carta de Stefane.....	143
Anexo 11: Carta de Joanderson.....	144
Anexo 12: Carta de Rogério.....	145
Anexo 13: Carta de Luz.....	146
Anexo 14: Carta de Laura.....	147
Anexo 15: Carta de Ângela.....	148

PALAVRAS DE ABERTURA

Ler o mundo de todas as formas, cores e sabores: esse é um ato que se carrega desde os primórdios da humanidade. Reunir-se para ouvir histórias, contá-las e até recriá-las é algo que fez e faz parte das atividades artístico-culturais de boa parte das nações. Sendo uma atividade extremamente importante no âmbito social, ler, sentir e ressignificar aquilo que lê se configura um ato que pode contribuir na formação da identidade de cada indivíduo.

As narrativas orais/escritas não podem ser percebidas como invenções particulares, mas como resultado da propagação de memórias, sejam elas individuais e/ou coletivas. É nesse sentido que a memória surge como um conceito determinante para o desenvolvimento desta pesquisa – intitulada “As estórias que o menino Ndalú conta na sala de aula: Desvelando signos culturais de Angola em *Os da minha rua*” –, sendo ela considerada um fenômeno que, concomitante à identidade, constrói os aspectos culturais de um povo. Considerando que o *corpus* literário da pesquisa é formado por narrativas literárias que contam memórias da infância de um narrador-personagem, é imprescindível debruçar-se sobre tal acepção e sua relevância na construção estética do texto.

Logo, pensando no ato de experienciar a leitura literária percebendo nas palavras a manifestação da(s) identidade(s) cultural(is) que envolvem a nação angolana, buscando aspectos convergentes com o Brasil, a pesquisa desenvolvida parte do desejo de promover a leitura literária em sala de aula de modo que este contato possibilite diálogos interculturais, contribuindo no processo de formação de um leitor crítico que consegue enxergar o texto como um produto individual que acaba por refletir nas práticas sociais.

Nesse sentido, se tratando da leitura literária, esta pode ser conceituada como um ato comunicativo revolucionário que modifica e é modificada por cada um que dela se utiliza. Pode-se afirmar que por modificar aquele que lê, o texto literário funciona como um exercício social que pode funcionar para o alargamento dos sentidos da vida e da sociedade.

Dessa forma, a literatura pode ser entendida como o bem maior defendido por Antonio Candido (1995), que a considera antes de tudo “uma necessidade universal”, necessidade esta que se materializa no texto literário à medida que este dá forma aos sentimentos e à perspectiva do mundo, nos organizando e nos libertando do caos, tendo seu fim na nossa humanização.

De forma semelhante, Cademartori (2009) credita à literatura o poder escapista, afirmando que através da leitura podemos fugir da realidade “cruel” que muitas vezes nos cerca. Além disso, vale salientar que, baseando-se na teoria da estética da recepção, a autora apresenta o processo de leitura literária como aquele que é desenvolvido a partir da relação entre o leitor, a obra e a sociedade que envolve esse leitor.

É assim que, percebendo que o trabalho com o texto literário deve basear-se na tríade leitor, obra e autor, este estudo propôs uma experiência literária em que esses três elementos pudessem se entrelaçar da forma mais concreta possível. Compreende-se que, além do contato com a obra integral, a possibilidade de comunicação com o autor dela é um atrativo que pode levar o leitor a considerar mais significativo seu papel enquanto apreciador da obra, ao passo que o aproxima do universo literário. Também fundamental, sendo esta a concepção de literatura utilizada para a idealização da pesquisa, estabelecer uma relação entre o texto literário e a cultura, compreendendo a literatura como um fenômeno histórico-cultural, é uma possibilidade que se soma à tríade apresentada e que, como analisado nos capítulos 3 e 4, torna-se o ápice da experiência realizada.

Corroborando com o que apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, a partir da pesquisa entende-se que é imprescindível desenvolver propostas metodológicas que reflitam sobre a cultura e a arte em suas multiplicidades. Além disso, como sugere a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a percepção do lugar do outro a partir das suas manifestações culturais deve ser estudada como uma forma de promover o debate na sala de aula sobre a diversidade étnica e cultural, bem como o respeito a essas diversidades.

Sequencialmente, o contato com a cultura, neste caso pontual com a cultura angolana, é uma determinação, prevista na Lei 10.639/03, que dispõe sobre o ensino obrigatório da cultura afro-brasileira, além do ensino de História da África. Nesse sentido, trabalhar o texto literário que apresenta elementos sobre a cultura angolana é uma possibilidade pensada para atender às sugestões e determinações de documentos parametrizadores do ensino no Brasil.

De modo mais detalhado, partindo das discussões e sugestões já apresentadas, no que se relaciona ao “conhecer o outro”, através desta pesquisa foi realizada uma experiência de leitura literária com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, escola pública localizada na cidade de Campina Grande-PB, tendo como objeto de estudo esórias de Ondjaki, inseridas na obra *Os da minha rua*.

A escolha do *corpus* parte da reflexão de que a literatura contribui na construção de novas versões sobre a história e cultura de um povo, sendo legítimo conhecer o povo angolano através da sua própria voz. Além disso, viabilizar o contato com autores africanos de língua portuguesa constitui uma forma de estabelecer relações entre a literatura brasileira e outras literaturas, permitindo a quebra de paradigmas e preconceitos.

Nessa perspectiva, foi proposta por meio desta pesquisa uma experiência de leitura literária que pudesse contribuir no processo de formação do leitor literário a partir de histórias selecionadas da obra *Os da minha rua* do escritor angolano Ondjaki. A escolha justifica-se por se tratar de um título composto de histórias curtas que retratam a infância do pequeno Ndalú na cidade de Luanda, partindo de uma linguagem repleta de signos culturais e formadores da identidade do narrador-personagem, que podem ser reconhecidos como signos da nossa própria cultura, apresentando raízes similares e impressões de identidade semelhantes.

Dessa maneira, o problema que norteou a pesquisa consistiu em compreender de que forma a inserção do trabalho com textos literários, enquanto produtos culturais que se relacionam com a sociedade, pode contribuir para a formação do leitor, levando-o a perceber a literatura como um espaço de confluência da diversidade cultural através da experiência estética com o texto. Para responder a essa questão foram consideradas duas etapas no processo de formação do leitor literário a partir do que sugere Tinoco e Stephani (2016), o da identificação e o do distanciamento. Para o primeiro, a hipótese inicial foi de que a partir do contato com textos que mobilizem a atenção do leitor a uma identificação cultural, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura se dá de maneira mais produtiva além de oferecer ao leitor, em formação, oportunidades de reflexão sobre a existência do outro e a necessidade do exercício da alteridade, fazendo-o deslocar-se para o segundo momento da experiência da leitura literária, o do distanciamento.

É reconhecível também que a pesquisa teve sua validade dado que é fulcral a necessidade de se trabalhar narrativas africanas em sala de aula, especialmente no Ensino Fundamental, em que desde cedo é necessário o reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística como forma de romper paradigmas, preconceitos e discriminação, além de ser um modo de proporcionar uma vasta experiência de mundo. Ademais, a Academia pleiteia corriqueiramente pesquisas que contribuam para possíveis soluções no que se relaciona à formação do leitor literário a partir do trabalho com literaturas africanas de língua portuguesa, visto que apesar das determinações previstas em Lei e em documentos oficiais, é mínimo o trato

real com esse tipo de literatura.

No que se relaciona à finalidade da pesquisa, esta teve por objetivo geral: Refletir sobre a importância de correlacionar cultura e identidade em sala de aula a partir de uma experiência da leitura literária realizada por alunos do Ensino Fundamental, com a obra *Os da minha rua*, de Ondjaki. As narrativas utilizadas foram: “a televisão mais bonita do mundo”; “os óculos da charlita”; “o último Carnaval da vitória”; “manga verde e o sal também”; “um pingo de chuva”; e “no galinheiro, no devagar do tempo”. Os objetivos específicos foram: 1. Relacionar os conceitos de memória e identidade como manifestações que moldam a cultura; 2. Identificar os signos estéticos enquanto elementos culturais de relevância significativa para a compreensão das relações interculturais presentes nos textos a partir de uma experiência de leitura literária; 3. Avaliar as contribuições do percurso metodológico no estabelecimento de um diálogo entre culturas dentro do processo de formação do leitor literário, a partir da experiência realizada.

Em síntese, o desenvolvimento desta pesquisa englobou basicamente quatro momentos: (1) Revisão bibliográfica, que busca compreender os conceitos de memória, identidade e cultura e sua relevância na produção de uma literatura pós-colonial que usa essa arte como um instrumento de afirmação de uma identidade nacional. Além disto, durante a revisão bibliográfica constitui-se como discussão importante a relação literatura e ensino, que parte da proposta de uma experiência literária em sala de aula que contribui no processo de formação do sujeito leitor, de forma que esse seja levado a perceber a confluência entre culturas como um exercício de alteridade ao qual a literatura também pode servir. (2) Observação assistemática da escola e turma na qual a experiência foi realizada. (3) Elaboração de questionário, sequência didática e atividades. (4) Coleta, reunião, triangulação e interpretação dos dados obtidos, avaliando as contribuições da experiência para a validação ou não da hipótese construída inicialmente na pesquisa.

Dessa forma, antes de debruçar-se sobre os dados obtidos a partir da experiência literária, o Capítulo 1, intitulado **A CULTURA NA TEIA DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE**, desenvolve-se apresentando a relação dos conceitos de memória e identidade na formação da cultura. Descrevendo conceitos de Candau (2011), Ricoeur (2007), Bhabha (2013) e Hall (2006) no que se relaciona à memória, identidade e cultura, o capítulo se configura como *corpus* teórico que embasa as análises das narrativas trabalhadas, bem como dos dados obtidos durante a experiência em sala de aula.

De forma subsequente, no Capítulo 2, **A AMBIÊNCIA, O TEMPO E O DEVIR NA**

LITERATURA ANGOLANA, há uma focalização para o projeto literário nacionalista de Angola, que se inicia no período pós-colonial, com discussões embasadas em Leite (2012), Macêdo (2008) e Chaves (2007; 2005), no tocante à literatura angolana. Refletindo sobre como a memória e a identidade podem manifestar-se para afirmação da cultura nacional ea partir da literatura, neste mesmo capítulo há um passeio pela obra estudada de Ondjaki e uma reflexão de como ele se insere no projeto literário nacionalista. Por último, são analisados aspectos recorrentes nas narrativas selecionadas para experiência literária.

Posteriormente, no Capítulo 3, **DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS PARA CHEGAR À EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA DAS NARRATIVAS DE ONDJAKI A PARTIR DA OBRA *OS DA MINHA RUA***, são apresentadas delimitações metodológicas que caracterizam a natureza e o processo da experiência literária realizada a partir das narrativas da obra. Ainda neste capítulo há uma apresentação e análise do questionário de sondagem respondido pelos participantes da pesquisa, a fim de delinear o possível perfil da turma que participou da vivência.

Por último, tem-se o Capítulo 4, **LEITURAS ANGOLANAS NA SALA DE AULA: ENTRE O DISTANCIAMENTO E A IDENTIFICAÇÃO**, momento em que a experiência é descrita e são feitas análises com bases nas categorias definidas pela pesquisadora. No capítulo são apresentados os possíveis resultados que refletem na validade da reprodução de metodologias semelhantes como forma de contribuir no processo formativo do leitor-literário, partindo das considerações de Lajolo (2018), Cosson (2017), Colomer (2012), Cademartori (2009) e Petit (2008) no que se refere às reflexões sobre literatura e formação do leitor. Também nele, podem-se ser percebidas reflexões sobre como o trabalho com o texto literário e a educação intercultural configuram uma proposta que atende às necessidades da sala de aula.

CAPÍTULO 1 – A CULTURA NA TEIA DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE

Percebendo os conceitos de memória e identidade como indispensáveis para compreensão da essência da cultura, este capítulo objetiva apresentar as concepções de memória sugeridos por Candau (2011), Ricoeur (2007) e Halbwachs (2003). Além disso, são apresentadas as noções de identidade discutidas por Bhabha (2013) e Hall (2006). Através da interligação e análise do que é apresentado, o capítulo direciona para uma visão da cultura como resultado da manifestação de um exercício mútuo entre a memória e identidade.

1.1 Afinal, o que é a memória?

Lembrar-se vai muito além do acolhimento de uma imagem do passado. Lembrar-se é, pois, perceber a memória como atividade de apropriação de si mesmo, no sentido de se valer do re(a)presentar um acontecimento vivido. A memória nos ilude ao tornar possível reviver algo que já passou através da lembrança. Dessa maneira, entender o que é a memória e qual sua função na formação da identidade de um indivíduo é voltar o olhar para a história que cada ser produz desde o seu nascimento e que pode estar ligada a história no seu sentido mais amplo. Ela é, tanto do ponto de vista individual quanto social, a base para perpetuação da história e cultura de um(a) indivíduo/nação.

Inicialmente, ao refletir sobre o conceito de memória, assim como sua funcionalidade, é necessário destacar que **“o trabalho da memória atua na construção da identidade do sujeito, é o trabalho de reapropriação e negociação que cada um deve fazer em relação a seu passado para chegar a sua própria individualidade”** (MUXEL, apud CANDAU, 2011, p. 16, grifo nosso). Em outras palavras, ao discorrer sobre a memória é inevitável indissociá-la da noção de identidade, mesmo tendo ciência de que estas são dois fenômenos distintos, sendo a primeira uma faculdade, isto é, uma capacidade natural do indivíduo, enquanto a segunda um estado adquirido. Essa afirmação é justificável, pois, de acordo com Candau (2011), não há o exercício da memória sem que este seja acompanhado por uma ligação com a identidade. Do mesmo modo, não há busca de identidade sem memória. Entretanto, sendo a memória um fenômeno interligado e ao mesmo tempo distinto da identidade torna-se coerente buscar

entender ambos os fenômenos de forma detalhada para, posteriormente, estabelecer alguns pontos de conexão que culminem naquilo que será denominado cultura.

Uma análise da memória, sob um ponto de vista antropológico deve considerar os moldes como ela se apresenta, posto que eles mudarão de acordo com o sujeito, povo e sociedade, uma vez que ela reconstrói o passado constantemente e o atualiza. Candau (2011) sugere a classificação das manifestações da memória a partir de três termos: a memória de baixo nível ou protomemória, a memória propriamente dita ou memória de alto nível e a metamemória.

Sobre a protomemória, o autor declara ser nesta manifestação que os indivíduos constituem “os saberes e as experiências mais resistentes e mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade” (CANDAU, 2011, p. 22). A esta memória estariam vinculados conhecimentos relativos aos hábitos tanto físicos – como falar, andar, gesticular -, quanto às percepções mais psicológicas - como o sentir e o pensar -, funcionando como aquilo que se denomina de memória repetitiva. Segundo ele, “a protomemória, de fato, é uma memória ‘imperceptível’, que ocorre sem tomada de consciência” Candau (2011, p. 23), isto é, se constitui como um passado que age pelo corpo, estando vigente nas orientações por ele produzidas. Desse modo, os costumes estariam diretamente ligados à protomemória, já que eles são propagados de forma quase inconsciente, aproximando-se de algo natural de cada povo.

Denominada memória de alto nível ou memória propriamente dita, a segunda manifestação sugerida por Candau é definida como uma recordação ou reconhecimento, um esforço ordenado ou involuntário de lembranças individuais – autobiográficas – ou lembranças relativas às crenças, sensações, etc., e que, de acordo com o autor, também é feita de esquecimento. Seriam as rememorações que fazemos do nosso próprio trajeto.

No que se relaciona à metamemória, Candau a considera como a manifestação que atua explicitamente na construção da identidade. “É uma representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela, dimensões que remetem ao *modo de afiliação de um indivíduo ao seu passado*” (CANDAU, 2011, p. 23, grifo do autor). De outro modo, a metamemória é aquilo que se faz com a protomemória e a memória de alto nível, a medida que o indivíduo seleciona o que de mais particular, profundo e interessante para ele merece destaque a partir do momento em que se expressa enquanto ser pertencente a uma sociedade, isto é, que história cada um conta sobre si, o que fica do vivido e não o relato dele.

Vieira e Corá (2012), em suas reflexões sobre o olhar fenomenológico de Paul Ricoeur (2007) acerca da memória, afirmam que o autor também disserta sobre o que seria a memória e seu sentido na construção da identidade do indivíduo. Desenvolvendo os conceitos através de dicotomias, eles declaram que Ricoeur considera primeiramente a existência e originalidade da memória a partir da dicotomia *memória/imaginação*. Nesse sentido, a memória estaria associada ao plano imagético, já que, ao lembrar de algo, o indivíduo, quase que involuntariamente, exercita isso em forma de imagens, cruzando as lembranças com o poder do imaginário, tornando vulnerável a condição de veracidade mnemônica. Assim, para o filósofo a imaginação se volta ao fantástico, à ficção, enquanto a memória tem por objeto a realidade anteriormente vivida, à lembrança.

Recorrendo ao pensamento platônico, Ricoeur (2007) relaciona indiretamente o exercício da memória ao conceito de *eikón*¹, ícone que torna presente aquilo/aquele que está ausente. É o que ocorre com as imagens religiosas que funcionam para representar momentos/indivíduos considerados importantes para a história do cristianismo. Desse modo, o conceito de *eikón* se ligaria à memória dado que “para a consciência humana nada é simplesmente apresentado, mas representado” (CANDAU, 2011, p. 67), atribuindo à imaginação, que fora colocada como antagônica à memória, o plano necessário para que o objeto a ser rememorado se manifeste. Isso ocorre partindo do princípio de que, mesmo inconscientemente, coloca-se a lembrança como uma imagem.

Dando seguimento, para definir/classificar o(s) ato(s) da memória, Ricoeur (2007) continuará recorrendo às dicotomias, desta vez a da memória/lembrança de Bergson (1999), distinguindo assim dois tipos de memória - a **memória-hábito** e a **memória-lembrança**. Indo ao encontro do conceito de protomemória desenvolvido por Candau, a memória-hábito seria definida como algo que ainda está ligado ao presente, não sendo declarado como passado, como o ato de falar, dirigir, sentir, pensar, isto é, atividades próprias da faculdade humana (maioria das pessoas).

Em relação à memória-lembrança, esta poderia inicialmente ser ligada ao que Candau denomina de memória de alto-nível, já que Ricoeur (2007) - ao retomar os termos utilizados por Bergson (1999) - irá defini-la como uma representação, o retorno do que havia desaparecido

¹ Eikón é tido como a representação da mensagem cristã descrita por palavras nos Evangelhos. É uma criação bizantina do século V, quando da oferta de uma representação da Virgem, atribuída pela tradição a São Lucas. A origem do ícone se deu pela defesa da igreja de esta seria a representação da Bíblia para os que não tinham o conhecimento da leitura.

do horizonte, que não mais atua efetivamente no presente do indivíduo que a evoca. Desse modo, pensando no retorno do desaparecido, ressalta-se ainda que neste tipo de memória tão importante quanto a lembrança é o esquecimento, considerando que:

Cada memória é um museu de acontecimentos singulares aos quais está associado certo “nível de evocabilidade” ou de memorabilidade. Eles são representados como marcos de uma trajetória individual ou coletiva que encontra sua lógica e sua coerência nessa demarcação. A lembrança da experiência individual resulta, assim, de um processo de “seleção mnemônica e simbólica” de certos fatos reais ou imaginários [...] São como átomos que compõem a identidade narrativa do sujeito e asseguram a estrutura dessa identidade. (CANDAU, 2011, p. 99).

Nessa perspectiva, compreende-se que aquilo que não foi lembrado, o esquecido, é determinante no sentido de que seu apagamento também contribui na (des)construção de uma identidade. Não há como falar em esquecimento sem pensar que algo foi esquecido. Muitas vezes, o esquecimento, como afirma Candau (2011) e Ricoeur (2007), é uma necessidade para aqueles que desejam sobreviver, é um mecanismo que torna estável as representações da identidade de cada indivíduo, como é o exemplo de vítimas de tragédias, acidentes, violências, para os quais o apagamento da memória serve como um instrumento de defesa para sobrevivência ao horror vivido. “As falhas da memória, os esquecimentos[...] a memória organiza os traços do passado em função dos engajamentos do presente e logo por demandas do futuro” (CANDAU, 2011, p. 63), ou seja, esquecer é, nesse sentido, um instinto de (sobre)vivência.

Ainda discorrendo sobre a memória-lembrança, é importante evidenciar que neste ato entra em ação o deixar-se afetar pela memória e pelo evento marcante em si (RICOEUR, 2007), tomando consciência do que representa a lembrança na construção de si mesmo. Assim, a memória-lembrança estaria ligada tanto ao conceito de memória de alto-nível quanto ao de metamemória, abordado por Candau, visto que esta última é este “deixar-se afetar pela memória”, sendo um ato decisivo na busca pela identidade. Desse modo, infere-se que:

É a partir dos múltiplos mundos classificados, ordenados e nomeados em sua memória, de acordo com uma lógica do mesmo e do outro subjacente a toda categorização – reunir o semelhante, separar o diferente – que um indivíduo vai construir e impor sua própria identidade. (CANDAU, 2011, p. 84).

Nesse sentido, compreender a manifestação da memória como fenômeno que molda a(s) identidade(s) a partir dessa categorização do ser e do outro é assumir que através dela também é possível construir uma identidade comum a partir dos pontos que convergem entre as

memórias de cada um - corroborando com o que o autor fala na citação acima quando usa a expressão “reunir o semelhante” - , delineando uma memória coletiva que parte de uma individual, dois conceitos que serão explorados no próximo subtópico.

1.2 Memórias cruzadas

No ato da recordação individual, mesmo inconscientemente, são ativadas as memórias de outras pessoas. Como afirma Halbwachs (2003), ninguém nunca está só, ainda que fisicamente esteja. Nessa lógica, atrelada à noção de que a identidade é alimentada pela memória, é possível também considerar que a memória individual sofra uma interferência do coletivo. Conforme o autor:

Não basta **reconstituir** pedaço a pedaço **a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança**. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que só será possível somente e se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim, podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (HALBWACHS, 2003, p. 39, grifo nosso).

A partir do que Halbwachs afirma, é perceptível o quanto o outro interfere na validação e reconstrução da memória individual, à medida que é compreendido como um ator da cena a ser rememorada, deixando implícito o seu papel como referência daquela lembrança. É como se a cena recordada fosse mais reconhecida quando um indivíduo pertencente aquele contexto conseguisse reconstruir também aquela memória, seja por pertencer ao mesmo grupo, seja por ter participação ativa naquela lembrança. Análogo ao pensamento de Halbwachs, Ricoeur (2007, p. 131) afirma que “é essencialmente no caminho da recordação e do reconhecimento, esses dois fenômenos mnemônicos maiores de nossa tipologia da lembrança, que nos deparamos com a memória dos outros”. Apesar de não concordar totalmente com Halbwachs, Ricoeur reconhece que no exercício individual da memória, o coletivo se faz presente, mesmo que de forma inconsciente, e tem papel fundamental para “dar conta das lógicas de coerência que presidem à percepção de mundo” (RICOEUR, 2007, p. 133).

O que ocorre com o reconhecimento da lembrança como algo existente e não como um

devaneio é que, nessa perspectiva, o exterior (o outro e o ambiente) atua como uma confirmação de que aquilo foi real, mesmo que no ato de lembrar seja ativada a faculdade da imaginação, faculdade esta que pode vulnerabilizar a lembrança evocada.

Entretanto, mesmo a imaginação sendo um fator que vulnerabiliza a lembrança (ou memória-lembrança), é necessário compreendê-la, também, como um fenômeno importante na sua reconstrução, já que concebendo o imaginar como uma capacidade mental de criar ou recriar imagens, partindo da combinação de ideias, é notável que este mecanismo funciona ao mesmo tempo para dar forma e complexidade à lembrança. Para Candau (2011), a memória é uma (re)apresentação da realidade e por ser uma (re)apresentação envolve elementos interiores (imaginação) e exteriores (a sociedade e o contexto histórico).

Nesse sentido, quando se reflete sobre a relação entre memória e imaginação, concorda-se com o que afirma Sartre (2008) sobre a concepção de imagem da teoria cartesiana, ao declarar que para Descartes não é possível “distinguir as sensações das lembranças ou das ficções, pois em todos os casos há os mesmos movimentos cerebrais, quer os espíritos animais sejam acionados pela excitação vinda do mundo exterior, do corpo ou mesmo da alma” (SARTRE, 2008, p. 14)”. Assim, o que determinará que a lembrança pertence a um plano existente é o que o filósofo denominará de “coerência intelectual das imagens”.

Refletindo sobre fatores que determinam e auxiliam na validação dessa coerência retorna-se à observação inicial deste tópico - a influência e engajamento dos elementos externos no ato da memória. Quando se fala em elementos externos, fazem parte dele tanto o outro – representado por uma pessoa ou um grupo social – quanto aquilo que envolve esse outro – contexto histórico-cultural. Nessa sequência, atentar para a lembrança como um ato individual que recai sobre o coletivo é refletir sobre a relação intrínseca que Halbwachs (2003) estabelece entre memória individual e coletiva. Apreende-se que:

Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinadas pela sociedade. [...] o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. (HALBWACHS, 2003, p.72).

De outro modo, concordando com o pensamento do autor, é possível afirmar que a memória individual é também uma memória coletiva ao passo que o indivíduo, ao lembrar um fato recorre à sociedade, em espaço e tempo, antes de se voltar para um plano etéreo. A

diferença, no entanto, é que enquanto a primeira molda a identidade de um indivíduo, a segunda funcionaria para reunir pontos comuns de várias identidades de um mesmo grupo, formando a sua cultura.

Assim, compreenda-se por memória coletiva “uma corrente do pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou ainda é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (HALBWACHS, 2003, p. 102). São lembranças refletidas em comum, mesmo com a diversidade de perspectivas de seus indivíduos, que preservam a união do grupo, traduzindo-se, pois, como uma representação própria do evento e do tempo, não como o acontecimento em si.

Candau (2011, p. 45) defende que a memória coletiva pode ainda ser compreendida como “o sentimento subjetivo que os membros de um grupo possuem de compartilhar a mesma memória”, pensamento ao qual Kessel (2015) se iguala, ao conceituar tal fenômeno como “um elemento abstrato que **contribui para o sentimento de pertencimento a um dado grupo**, por meio passado comum sobre o qual os membros compartilham memórias” (KESSEL, 2015, p. 3, grifo nosso). Nesse sentido, a memória coletiva concorre para fortificar a existência de um grupo, isto é, atribuir sentido à vida das pessoas à medida que estas se identificam como seres pertencentes a um povo.

Constituindo, portanto, o que Candau (2011, p. 44) denomina de “memória organizadora forte”, se diz que a memória coletiva (conceito de Halbwachs) assim funciona quando consegue trazer as representações das identidades do grupo, dado que ela é arraigada numa tradição cultural. Diferindo-se da História - que é caracterizada por apoiar-se em acontecimentos passados (os quais o indivíduo não teve contato e/ou não fez parte ativamente) - a fim de selecioná-los e delimitá-los, transmitindo-os principalmente através dos livros - , a memória coletiva dispõe de um poder atualizador frente às transmissões entre os descendentes de um mesmo grupo. É esse poder que torna essa memória contínua, sempre viva.

Por isso, em oposição à História, se diz assim que há memórias coletivas, que vão se integrando à medida que o grupo sofre transformações e que atendem à necessidade da sociedade no presente. Pensar nessa memória é validar, então, a noção de que há muito tempo cada indivíduo possui identidades que se correlacionam. O fato é que:

[...] o homem já pode sentir que é duplo, pois enquanto um grande número de suas impressões se sucede sem deixar traços, outros se agarram a objetos estáveis; ele deve perceber que em si contém dois seres – um que está sempre

mudando e não passa de (desaparecimento do passado) aparição breve e desaparecimento imediato que absolutamente não se conserva e não deixa traços; o outro que não... (HALBWACHS, 2003, p. 111).

Em síntese, o reconhecimento de memórias coletivas é também o reconhecimento da existência desses dois seres, o “eu social”, que faz parte e auxilia a formar a identidade cultural de determinado grupo, e ao mesmo tempo um “eu abstrato”, interior, que é aquele que se apresenta ao mundo modificado por quantas identidades ele entrar em contato, ao longo de sua vida. Nesse âmbito, reconhecer a importância da memória coletiva é destacar o papel daqueles que se prestam a reconstruir esses quadros temporais, isto é, aqueles que transmitem as memórias do povo, como é o caso dos *griots*, termo que será discutido no subtópico a seguir.

1.3 Identidade(s), cultura e pós-colonialismo na sociedade pós-modernidade

Na sociedade contemporânea, estudos como os de Homi K. Bhabha e Stuart Hall apontam que a noção de identidade única já não mais supre a demanda do indivíduo inserido na sociedade. Compreenda-se aqui que a partir de uma concepção sociológica em que “projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’ [...]” (HALL, 2006, p. 12), assumimos quantas identidades forem representativas nesse conjunto de valores.

É assim que, atrelada a isso, a cultura contribui para que o sujeito possa ligar os seus desejos imateriais com os espaços concretos que ocupa no mundo, formando assim sua identidade, sendo ela, a cultura - que parte de uma memória individual e ao mesmo tempo coletiva - fundamental nesse processo de formação.

Hall (2006, p.12) afirma que “o sujeito como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.” Isso se deve ao fato de que, até mesmo a forma como a identidade pessoal é construída mudou e o sujeito já não se vê mais representado apenas projetando-se na cultura que o cerca, mas a partir alterações que levaram a afirmação e atualização dessa cultura.

Consequência não só da pós-modernidade, mas também resultado de nações colonizadas por países europeus, a identidade hoje assume um papel fundamental na afirmação do sujeito

enquanto ser histórico e politicamente inserido em sua sociedade. O fato, por exemplo, de o brasileiro e o africano terem sido subjugados durante muito tempo pelos portugueses, alimenta de forma ainda mais intensa a ânsia pela construção de uma identidade que resgate a história e cultura do país, mas que ao mesmo tempo assuma e revele a diversidade étnica e cultural presente no país que se manifesta por meio da mestiçagem.

É nesse sentido que, a(s) identidade(s) é pensada aqui como “um lugar que se assume, uma costura de posição e não uma essência ou substância a ser examinada” (SOVIK, apud HALL, 2009, p. 15). É a relação estabelecida entre o eu, o outro e o meio, desenvolvida no exercício da metamemória e consolidado através de uma memória coletiva. Como destaca Hall (2006, p. 38):

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em “processo”, sempre “sendo formada”. [...] surge não tanto da plenitude de identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas como nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2006, p. 38-39, grifos do autor).

Como afirma o autor, meditar sobre a concepção de identidade é percebê-la como uma manifestação intrínseca à memória que se manifesta no exterior, isto é, aquela que está no ambiente, nos costumes, na língua e na representação do outro como um semelhante, é se sentir preenchido não pelas diferenças, mas pelas coisas em comum que fazem com que o indivíduo se sinta parte de um determinado grupo. É perceber-se inteiro em meio às fragmentações promovidas pela efemeridade da vida pós-moderna. Nesta perspectiva, Hall (2006) destaca que a concepção identitária do sujeito pós-moderno não pode ser pensada sob um ponto de vista de identidade única:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

É isso que ocorre com nações que passaram pelo mesmo processo de colonização, isto é, tiveram os mesmos colonizadores, como é o caso do Brasil e alguns países africanos – a exemplo de Angola, país de destaque nesta pesquisa - , que, alimentados de um mesmo

sentimento de afirmação de uma identidade nacional, se veem envolvidos de elementos convergentes como a língua, os costumes, as religiões. A necessidade de reunir o que a sociedade tão miscigenada tem em comum parece ser uma batalha travada ao mesmo tempo para resgatar as tradições e ao mesmo tempo concorrer para se encaixar na pós-modernidade.

Nessa perspectiva, compreendendo que para uma consolidação de uma identidade dita cultural, é necessário o estabelecimento de um projeto que atinja tanto a tradição quanto a modernidade. Deve-se atentar para a função da escrita como um meio a oferecer informações fazendo referência ao coletivo a partir da memória. Como confirma Candau (2011, p. 109), “auxiliar de uma memória forte, a escrita pode, ao mesmo tempo, reforçar o sentimento de pertencimento a um grupo, a uma cultura, e reforçar a metamória”.

Assim, percebe-se pontualmente, a importância e tendência no continente africano - em especial para os países africanos colonizados pelos portugueses - de trazer na escrita características nacionalistas indispensáveis aos anseios de seu povo, até pouco tempo colonizado. Com traços representativos que não estejam submetidos a uma concepção de mundo eurocêntrica, mas que em contraposição constituam-se a partir das experiências e do olhar de tais povos não como objetos da observação externa, mas como sujeitos de sua própria história, a promoção de uma literatura nacionalista, é uma necessidade cada vez mais urgente para afirmação das identidades africanas.

Ao afirmar-se enquanto seres pertencentes a uma identidade nacional, qualquer que seja o povo volta-se para a consolidação de sua cultura, visto que:

Cada sociedade é o que é, porque construiu a sua cultura, ou as suas concepções de mundo. Ao longo de sua história cada povo construiu sua cultura: sua língua, seu folclore e costumes, sua religião e suas manifestações artísticas, sua forma específica de relações familiares, sua história e seu patrimônio histórico, entre outros elementos típicos e definidores do povo. Mesmo relacionando-se com outros povos e outras culturas, esse “eu cultural” se autodefine pelas suas diferenças em relação aos seus vizinhos, aos “outros” que também se constituem a partir de características específicas. E assim, se nos perguntássemos o que define ou identifica cada povo, seríamos levados à seguinte resposta: sua cultura. A identidade do povo é sua cultura e a sua cultura é seu “eu”. (CARNEIRO, 2013, p. 117)

Assim, oferecendo a possibilidade de rememorar o seu passado, surge no papel do escritor a função de afirmar o eu e o outro em constante convergência, ao passo que resgata a história a partir das suas percepções mais subjetivas, da qual resultará o indivíduo preenchido de várias identidades.

Além disso, imprimir na literatura representações e símbolos da nação são fulcrais para o estabelecimento das identidades culturais de qualquer povo, pois:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2006, p. 56).

Desse modo, vale destacar aqui o papel das literaturas escritas sob o arcabouço da teoria crítica pós-colonial. Concebidas por Homi Bhabha como “estratégias legitimadoras de emancipação” (2013), essas literaturas têm possibilitado a reinterpretação da discursividade colonial a partir da ótica não mais do colonizador, mas do colonizado. Sobre isso, Hall (2009, p. 107), em *Da diáspora*, destaca “pós-colonial” enquanto

[...] movimentos transversais, transnacionais e transculturais, inscritos desde sempre na história da “colonização”, mas cuidadosamente obliterados por formas mais binárias de narrativização, têm surgido de distintas formas para perturbar as relações estabelecidas de dominação e resistência inscritas em outras narrativas e formas de vida.

Buscando criticar a narrativa da historiografia eurocêntrica, a partir de uma visão descentrada, o pensamento pós-colonial assume um papel importante no sentido de estabelecer um discurso transversal, transnacional e tradutório. Se constitui como uma estratégia para Bhabha (2013, p. 276) que “força a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social”.

Pániker (2005, p. 182) afirma que na perspectiva pós-colonial

[...]el recurso a ideas esencialistas ha sido una estrategia necesaria y hasta aconsejable para que el colonizado o el subalterno adquieran un nuevo sentido de dignidad acerca de su herencia precolonial y a través de la cual la emergente nación se autoafirme.² (PÁNIKER, 2005, p. 182).

Entenda-se aqui, atribuir um novo sentido de dignidade sobre sua herança pré-colonial como um modo de resgatar a nacionalidade atualizando para si e para o mundo as questões de identidade e sujeito que estabelecem a cultura. É partindo disso, que para Said, é na literatura

² Tradução nossa: “[...] recorrer a ideias essencialistas têm se configurado numa estratégia necessária e até aconselhável para que o colonizado e subalterno atribua um novo sentido de dignidade sobre sua herança pré-colonial, a partir da qual a nação emergente pode se afirmar.”

que melhor se expressam os conflitos identitários, sendo esta considerada uma maneira a partir da qual as ex-colônias delineiam de forma concreta e legítima a afirmação da identidade cultural. Entretanto, o que diferencia e até sobrepõe a literatura pós-colonial é o fato de que (diferentemente da literatura brasileira produzida no período pós-independência, mais precisamente a primeira geração romântica, a representação histórico-cultural que se propõe a estabelecer um discurso de afirmação da nacionalidade é escrita por autores ainda visivelmente influenciados pelo discurso eurocêntrico homogeneizado) ela se concretiza na voz do próprio colonizado sob uma perspectiva descentrada e globalizada.

Assim sendo, inseridos na literatura dita pós-colonial, são destaque nos estudos contemporâneos acadêmicos as literaturas africanas de expressão portuguesa, produzidas inicialmente como arma de combate e, posteriormente, projetadas no plano ficcional como forma de afirmação da diversidade da cultura africana lusófona.

Inscritas sob a ótica, muitas vezes, da autoficção, a literatura pós-colonial, de acordo com Achille Mbembe (2014), se constitui na preexistência de uma herança colonial pautada na apropriação da narrativa enquanto exercício de simulacro. O compromisso cultural que o texto literário assume, para, através da muitas vezes da escrita de si como sujeito social, representar a fala do “nós” que a nação representa. Recorrendo ao exercício da memória enquanto forma de (re)apresentar a história apagada da nação colonizada, a literatura pós-colonial alia o plano ficcional ao plano real.

Por isso, diante dos mais diversos estudos voltados para literatura pós-colonial, se faz imprescindível debruçar-se para os estudos relacionados às literaturas Africanas de Língua Portuguesa (neste trabalho mais especificamente para a literatura angolana), tendo em vista a relação social, política e econômica existente entre essa África lusófona e o Brasil.

Conceba-se que, partindo de uma necessidade emergente do Brasil em colocar em cena o discurso de alteridade, as experiências que tem como *corpus* o trabalho com a literatura angolana surgem como uma forma de entrar em contato com culturas outras, permitindo ao mesmo tempo um olhar para o novo e para o próprio *eu* enquanto nação colonizada. Ratificando, como afirma Bhabha (2013, p. 276-277):

Uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento. Há mesmo convicção crescente de que a experiência afetiva da

marginalidade social – como ela emerge em formas culturais não canônicas – transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos *objets d'art* ou para além da canonização da “ideia” de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta pelas demandas e práticas icomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social. [...] A cultura como estratégia de sobrevivência é tanto transnacional quanto tradutória.

E, assim, percebendo a cultura como estratégia de sobrevivência, sendo o texto literário um espaço no qual essa cultura reside, é que a produção literária angolana inicia sua relação com o Brasil, buscando na nossa literatura um “diálogo com outra nação também empenhada na conquista de sua autonomia cultural” (CHAVES, 2005, p. 71). Logo, pensar em identidade e cultura na literatura pós-colonial é refletir sobre um discurso de reconquista de si mesmo, enquanto sujeito independente, que busca a afirmação de uma nação em constante luta pelo resgate da sua história, sendo esse um aspecto da própria literatura pós-colonial, o de resistir ao discurso fundido pelo colonizador.

Em síntese, partindo das reflexões anteriores, é que se instaura a possibilidade do trabalho com a literatura angolana, espaço no qual se verifica um texto ficcional materializado mediante imagens que representam traços da realidade e da imaginação dos povos colonizados, onde o leitor se percebe entrelaçado ao texto, se identificando com ele, já que nossa nação tem relação com a África desde sua construção.

Além disso, fortalece-se aqui o apontamento de que o trabalho com essas literaturas em sala de aula contribui para que a voz de um povo não seja vista de forma etnocêntrica, pois:

Sendo o continente africano uma mescla de culturas e tendo sofrido permanente exploração e saques dos povos que ali aportavam, os quais deixaram suas marcas ao impor a visão do colonizador, foi preciso que vozes se insurgissem para retomar aquilo que lhes pertencia: sua terra. São, pois, os autores que, pretendendo a reconquista do território através da palavra, dão aos seus textos um caráter de posse e de pertencimento. E é explorando esse discurso, cuja função referencial pode obscurecer o poético ou ser obscurecida por ele, é que compartilhamos a vida de seus habitantes. (BARRETO, 2005, p. 61).

É assim, que cercados de acontecimentos no Brasil que pleiteiam ainda mais um discurso de diversidade e reflexões voltadas para o combate ao racismo, se faz necessário dar voz concreta ao povo visto como minoria, para que assim se reforce a representatividade do negro enquanto sujeito social participante ativo no processo de formação cultural, sendo a memória coletiva de seu povo um mecanismo importante na propagação dessa cultura, bem

como na propagação de um discurso de alteridade de afirmação e aceitação da multiplicidade.

CAPÍTULO 2 – A AMBIÊNCIA, O TEMPO E O DEVIR NA LITERATURA ANGOLANA

Considerando essencial uma revisitação na obra de Ondjaki, objetivando localizar e apresentar de que forma ele pode ser considerado um dos principais escritores dentro do cenário literário vigente em Angola, este capítulo mostra um breve estudo da literatura angolana e sua relação com a história do país, discorrendo acerca da importância da narrativa enquanto produto cultural da herança angolana, primeiramente propagada pela figura do *griot*.

Além disso, ainda no decorrer do capítulo, busca-se refletir sobre o lugar de Ondjaki dentro da literatura angolana, partindo de comentários sobre suas obras enquanto produtos que revelam importantes aspectos da identidade cultural de Angola, que podem dar a ele o crédito de um “novo griot”. Na sequência, serão analisadas narrativas selecionadas do *corpus* desta pesquisa, a obra *Os da minha rua*, de Ondjaki, atentando para a memória da infância como fio condutor da representação das identidades angolanas.

2.1 A literatura angolana: algumas coordenadas estéticas

Compreendendo a literatura como uma manifestação artística capaz de contribuir significativamente no processo de formação de uma identidade nacional, é inevitável não a atrelar ao contexto histórico que envolve cada nação. Nos países colonizados, sobretudo, a literatura surge como uma forma de reafirmar e fazer renascer a cultura nativa, subjugada durante todo o processo de colonização, no qual o colonizador impunha sua língua, religião e costumes.

Dessa forma, em Angola, assim como no Brasil e em países africanos colonizados pelos portugueses – a exemplo de Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde – é no projeto literário que nascem as sementes para a construção de uma identidade nacional a partir da conquista da independência. A professora e pesquisadora Rita Chaves, em seu livro *Angola e Moçambique: Experiência colonial e territórios literários* (2005), afirma que a literatura em Angola desempenhou um papel de resistência à missão civilizadora trazida pelos portugueses durante o processo que levou à independência até a atualidade. Mencionando o documento assinado pelos escritores quando a União dos Escritores Angolanos é fundada, a

autora destaca que “[...] a literatura angolana surge assim não como uma simples necessidade estética, mas como arma de combate pela afirmação do homem angolano” (CHAVES, 2005, p. 70). Nesse sentido, pensar essa literatura pressupõe pensar na identidade do colonizado após um longo processo de subjugação, uma identidade que necessita ser desenhada para que o homem angolano reconquiste a si mesmo e a sua dignidade.

Além disso, concordando com a declaração da União dos Escritores Angolanos, imprimir na literatura representações e símbolos da nação é fulcral para o estabelecimento de si próprios. Como declara Bhabha (2013, p. 276) “[...] é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento”, sendo este um caso de aprendizagem mútua, dado que as duas nações se encaixam na sentença de dominação e subjugação.

Considerando o aspecto do código linguístico a ser utilizado na produção literária angolana, que busca direta ou indiretamente se inserir no projeto da formação da identidade nacional, é necessário pensar na língua enquanto aspecto cultural que estabelece relações de significado entre o colonizador, o ser colonizado e o ser liberto. Localizados em um mesmo mapa, compreende-se que, apesar da ânsia por romper todos os laços possíveis com o colonizador, a língua nativa que fora, de certa forma desprestigiada pelos lusitanos não é mais a língua falada pela maioria da nação. Desse modo, coube ao artista “[...] utilizar o português sem que um tal uso implicasse a perda da identidade de seu projeto sócio-político-cultural” (CHAVES, 2005, p. 72).

Não rompendo por completo, mas pensando numa produção em que podem coexistir dois mundos, a literatura angolana consolida-se como universal e ao mesmo tempo a representação de uma identidade nacional, à medida que incorpora à Língua Portuguesa (língua oficial de Angola) – código utilizado nas produções literárias - marcas da oralidade, bem como expressões em línguas locais, estampando uma angolanidade expressiva às obras. Diz-se isso, pois Angola como parte do continente africano, se insere dentro das literaturas africanas de língua portuguesa que desde muito cedo, projetam em suas obras a coexistência na “[...] maleabilidade da língua, a escrita com a oralidade” (LEITE, 2012, p.139).

Partindo assim da importância da oralidade e da valorização da língua local, vê-se nos escritores angolanos a relação com as tradições orais no sentido de extrair delas as histórias arraigadas da nação, valorizando seus aspectos culturais. Esta ligação é explicada por Leite

(2012) como importante para a “caracterização dos aspectos especificamente regionais e nacionais diferenciadores” (LEITE, 2012, p. 17). Além disso, a autora afirma que os caminhos da tradição oral africana que são incorporados na escrita literária são uma necessidade de afirmação da história africana. Dessa forma, os autores africanos tornam-se, pois, uma espécie de *griots*, pessoas responsáveis por contar estórias e fatos constituintes de uma nação na perspectiva oriental.

Conhecido na África Ocidental como o indivíduo que tem por missão preservar e propagar as histórias, conhecimentos, mitos e canções do seu povo, o *griot* pode ser considerado lugar de memória e de resistência no qual a tradição se faz presente e necessária na continuação e conservação da cultura. Ele, concebido por Ki-zerbo (2010) como “mestre da palavra” surge na cultura africana como aquele encarregado de transmitir a memória coletiva com base nos ensinamentos que recebe dos mais velhos através da arte do narrar.

Considerando o que afirma Hampaté Bâ (2010, 2010, p. 194), o *griot* configura-se como agente ativo da cultura humana, a partir da arte da palavra. Considerada como um dom sagrado, são eles – seja na música, poesia lírica e nos contos –, que propagam a História, através do seu ofício que “é também uma forma de magia” (BÂ, 2010, p. 201).

Nesse sentido, a palavra falada, embora não seja a única forma, toma o lugar de destaque nas sociedades africanas, na voz do *griot* que narra de forma oral a cultura, dado que a narrativa está repleta de bens e valores pelos quais as mais diversas sociedades se baseiam. Entretanto, vale enfatizar que “esta invocação [do passado] não significa o imobilismo e não contradiz a lei geral da acumulação das forças e do progresso” (HAMA; KI-ZERBO. 2010, p. 32), mas por outro lado, fortalece culturalmente as mais diversas sociedades, sobretudo africanas, que sofreram com processos de colonização e aculturação.

Os *griots* para isso, percorrem suas comunidades, regiões e os países, contando e cantando suas histórias. No entanto, sem o compromisso ou atenção com a veracidade de suas histórias, eles têm o direito de inventar ou transformar fatos, dado que embora estejam recorrendo à memória coletiva, partem da narrativa de forma subjetiva. Concordando com Piglia (2004, p. 104) “todas as histórias do mundo são tecidas com a trama da nossa própria vida. Remotas, obscuras, são mundos paralelos, vidas possíveis, laboratórios onde se experimenta com as paixões pessoais”.

Nessa lógica, seria possível compreender os *griots* como narradores, já que eles passam

as histórias e estórias de pessoa para pessoa. São narradores em potencial que, atualmente podem ser os próprios escritores da literatura angolana, dado que muitos de seus textos têm o projeto de resgate da tradição cultural do povo angolano, ancoradas em narrativas do coletivo. Como afirma Candau (2011, p. 107) “a tradição escrita vai facilitar o trabalho dos portadores, guardiões e difusores da memória”, que neste caso são os *griots* escritores. Sendo essa uma estrutura comum a muitas sociedades, a narrativa assume assim, papel fundamental no processo de uma literatura caracterizada pós-colonial. Com memórias impedidas e suprimidas pelo colonizador, essas estórias produzidas por escritores angolanos buscam “moldar o vazio [...] tentando capturar verdades que se revelam fugidias” (EAGLETON, 2019, P. 116).

Nessa acepção, para a literatura angolana, a escrita é uma forma de reforçar o “sentimento de pertencimento a um grupo, a uma cultura, e reforçar a metamemória. Assim, o escritor local, aquele que tem o poder de registrar traços do passado, oferece ao grupo a possibilidade de reapropriar-se desse passado através dos traços transcritos” (CANDAU, 2011, p. 109). Volta-se assim para a importância do escritor que inconscientemente assume o papel já sinalizado de um *griot*, ao retratar a memória coletiva a partir de um universo ficcional próprio do texto literário, que mescla a realidade com a fantasia.

Manifestando-se em favor da tradição, criando pontos fantásticos, a narrativa desses escritores traz um passado que trabalha para o presente, tornando-se parte da luta pela (re)afirmação da identidade, dado que “a tradição se remete a um passado atualizado no presente, ela incorpora sempre uma parte do imaginário” (CANDAU, 2011, p. 122).

Assim, mesmo sem possuir a detenção de toda a história passada, os escritores angolanos tornam-se singulares quando parecem assumir uma configuração astuciosa, dando um tom irônico às suas narrativas. Eles “precisam apresentar suas versões sempre tendo em mente suas limitações. Precisam de alguma maneira incorporar ao que sabem aquilo que não sabem. Os limites das histórias precisam se tornar parte dela” (EAGLETON, 2019, p. 113).

Sobre isto, Piglia (2004, p. 104) destaca que para o ato de narrar o errar e o desviar-se ancora-se na “aspiração de uma história que não tenha fim; a utopia de uma ordem fora do tempo, na qual os fatos se sucedem previsíveis, intermináveis e sempre renovados”. E é assim, que os escritores pertencentes à literatura pós-colonial angolana protagonizam o status moderno à literatura africana, mesclando o antigo - tradição do *griot* de narrar, propagar a cultura - , ao novo - aspectos modernos das narrativas contemporâneas, atrelando a escrita à oralidade de forma harmoniosa, trazendo “surpresas, epifanias, visões, [...] mostrando que a literatura tem,

como sempre, muito que nos ensinar sobre a vida” (PIGLIA, 2004, p. 114, adaptado).

Contudo, é indispensável pensar que essa escrita literária é uma continuidade das oralidades no sentido plural da palavra, dado que ao longo dos anos vários escritores angolanos se propuseram a imprimir em suas obras modos diferentes de apropriação da língua, realizando diferentes tipos de textualização das “oralidades”. Pensar na relevância do aspecto oral para a literatura angolana (e para as literaturas africanas de língua portuguesa como um todo), relacionando-a à simbologia do *griot*, é considerar a multiplicidade das formas de representação de um povo que transcende o esteriótipo criado para ele pelo olhar europeu e dá destaque ao papel da tradição na afirmação de uma cultura nacional.

Nesse sentido, é nesse projeto literário nacionalista, reafirmado ao longo dos anos pós-independência nas vozes de diversos autores como Pepetela, Luandino Vieira, Manuel Rui, José Eduardo Agualusa, que surge Ondjaki. Proeminente voz atual da literatura angolana, o jovem escritor traz – através de uma literatura carregada de traços pós-modernos e de uma narrativa que pode ser caracterizada como escrita de si, ora em prosa ora em poesia – a voz individual que ecoa o grito coletivo das memórias que formam a identidade da nação. Este é um curto anúncio do que será dissertado no tópico seguinte, o jovem menino-griot, que está sempre a contar histórias, mesmo em silêncio, fazendo-nos refletir o quanto somos muitos em um só.

2.2 Os rastros da identidade deixados pela memória do menino Ndalú: o projeto literário nacionalista de Ondjaki

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(BARROS, 1998)

Excerto de um poema de um dos autores que o influenciou enquanto escritor, Ondjaki

poderia ser assim traduzidoa como aquele que representa o outro, sendo muitas vezes ele mesmo, aquele que renova em seu povo um espírito de angolanidade. Apreciador da obra do brasileiro Manoel de Barros, o luandense é aquele de sua época que “renova o homem usando borboletas”. Não satisfeito em pintar, produzir roteiros, o autor que admite em entrevista ao programa *Roda Viva* (2007)³ ter preferência pela escrita, considerando-a seu mundo, é indubitavelmente um destaque merecido da literatura angolana contemporânea.

Ondjaki - pseudônimo de Ndalú de Almeida, nascido em 1977, na cidade de Luanda, dois anos após a independência de Angola – é um autor de várias facetas que apresenta em toda a sua obra uma visão renovada de seu país de origem. Considerado um dos maiores representantes da literatura angolana contemporânea, o jovem escritor, com narrativas em sua maioria ambientadas no período pós-independência, se insere no cenário da tradição literária de Angola retratando fatos do cotidiano luandense, utilizando um narrador que pode ser percebido como o seu alter-ego, de nome Ndalú, trazendo memórias de sua infância, representando indiretamente a memória coletiva do povo angolano.

Com histórias carregadas de estigas⁴, memórias que remetem à afetividade familiar, rotinas escolares, dentre outras temáticas, Ondjaki imprime em seu texto uma narrativa autobiográfica e ao mesmo tempo de afirmação da identidade nacional. Isto ocorre, pois dada a tendência literária contemporânea pela escrita de si, o autor conta histórias, ficcionais ou não, que envolvem o seu próprio cotidiano, mas que através de elementos como eventos sociais e políticos, costumes locais, retratação de ambientes específicos, consegue revelar o cenário da Angola pós-independência, que busca a partir da ampliação e resgate da tradição delinear traços da identidade nacional.

Desse modo, principalmente partindo da imersão na memória da infância, em que se pode ressaltar um discurso pueril de leveza e fantasia, Ondjaki prioriza a voz de um narrador infantil que está muitas vezes à margem dos problemas políticos e sociais pelos quais passam Angola. Assim, reafirmando sua continuidade no projeto tradicional de produzir uma literatura nacionalista, o autor utiliza o mesmo protagonista, uma criança, se igualando nesse aspecto a escritores de outras épocas, a exemplo de Luandino Vieira em *A cidade e a infância* (1960), *Luuanda* (1964) e *Nosso musseque* (2003); Manuel Rui em *Quem me dera ser onda* (1982); e

³ Ver entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJIrqHFgFQk>

⁴ Definidas pelo autor em uma apresentação na Conferência TEDx-Luanda (2018) como uma gozação criadas sobretudo por crianças que objetivam tão somente “zoar” com o outro. A estiga é aparentemente descrita pelo autor como uma brincadeira infantil que faz parte da cultura angolana.

Pepetela em *As aventuras de Ngunga* (1972).

Ao ler as obras de Ondjaki percebe-se que a África que foi e ainda é apresentada no plano geral não respeita a particularidade de cada país, diferindo, portanto, do modo peculiar com que a literatura imprime a identidade e nacionalidade cultural das unidades que formam este Continente. Desde a infância, os brasileiros são habituados a ver na televisão uma imagem negativa do continente africano com ênfase na fome, miséria, doenças, morte, guerras, corrupção, tragédias. O prosador Ondjaki traz em toda a sua obra literária, entretanto, o retrato de uma África alegre, cheia de cores e sonhos, de esperança e ternura, fazendo com que se possa enxergar de forma lindamente vibrante um país (neste caso Angola) que vive intensamente seu processo de pós-independência, sem, contudo, deixar seu leitor aquém dos conflitos político-sociais pelos quais Angola passa na década de 1980.

Em entrevistas⁵, Ondjaki declara que sempre gostou de ouvir e contar histórias desde criança, assim como ler escritores não só angolanos, mas também brasileiros como Manuel de Barros, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, dentre outros, confirmando a relação de troca entre esses países. Ele afirma que ler faz sua vida se tornar melhor e que sua motivação ao escrever é o fato de poder contar estórias, trazendo fantasia para a vida das pessoas, em especial para as crianças (WOOK, *online*, 2018).

O escritor, que tem produções em prosa e poesia, destaca-se, também, por premiações recebidas: os romances *Bom dia camaradas* (2001), *Avódezanove e o segredo do soviético*, Prêmio Jabuti categoria juvenil (2010), o seu primeiro livro publicado *Actu Sanguíneu*, Menção Honrosa no Prêmio António Jacinto, livro de poesia (2000) e *Os da minha rua*, Grande Prêmio de Conto Camilo Castelo Branco, da Associação Portuguesa de Escritores (2007). Além disso, pode-se afirmar que Ondjaki é um dos mais promissores escritores africanos lusófonos de sua geração, possuindo papel fundamental para o alargamento da literatura angolana, através de uma produção que, como afirma Macêdo *et al* (2007) recupera a questão da esperança para o país, através de uma linguagem focalizada nos personagens infantis.

Sobre essa produção, Ondjaki (2007), em entrevista concedida ao programa Roda Viva,

⁵ Ver entrevista com Ondjaki, publicada no youtube pelo canal da editora **Saraiva**, em 23 de julho de 2009: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0cTQ52tleN8>>. Acesso em: 10 dez. 2018.; Ver entrevista com Ondjaki publicada no youtube pelo canal do **jornal El País**, em 28 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OJhsFCp4Jb8>>. Acesso em 10 dez. 2018. Ver entrevista com Ondjaki publicada no youtube pelo **Canal Futura**, em 2 de junho de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yqi3lLpAtZc>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

afirma acerca dos artistas africanos como um todo que:

Nós recusamos a compaixão para o continente africano, recusamos a visão exótica, idiótica que fazem às vezes das nossas literaturas e dos nossos livros e apostamos numa modernidade africana que tem uma expressão livre, em que cada um vai trabalhar dentro do seu conceito, admitindo as suas tradições, admitindo as suas heranças, mas vamos modernizar os nossos países e as nossas artes (ONDJAKI, *entrevista ao Roda Viva*, 2007).

Através destas palavras, Ondjaki afirma a criação de produções que considerem e reflitam um olhar voltado para à perspectiva pós-moderna globalizada, sem excluir o engajamento no projeto nacionalista da literatura angolana, isto é, a tradição cultural. Assim, prefere tratar de temáticas aparentemente alheias à história de Angola pós-independência de forma direta, apresentando no lugar de narrativas sobre guerras civis, massacres, miséria e tristeza, um país alegre que tenta renovar o espírito da esperança, no qual crianças brincam na rua, frequentam à escola e participam de festividades locais, vivendo uma vida incomum a um país ameaçado constantemente pela tragédia das guerras.

Essa percepção de uma Angola em paz só é possível, pois residente em Luanda até seus 16 anos, Ondjaki foi privilegiado em vivenciar a experiência do passar do tempo em um local que, de acordo com Macêdo (2008) é a cidade onde se ouve e se vê as notícias dos conflitos, mas preservada fisicamente dos atos da guerra. Para ela, Luanda representa o “ponto de convergência” do desejo nacional dos angolanos, símbolo de resistência no período pós-colonial. Desse modo, contraditórias às escritas que retratam diretamente o contexto histórico vivido por Angola no período pós-colonial, o escritor angolano recorre a sua memória individual para repercutir a cidade de Luanda, exercitando “o olhar literário, que sonha e reconstrói a materialidade da pedra sob a forma de um texto” (PESAVENTO, 1999, p.10).

Tomadas as palavras do próprio Ondjaki, em entrevista à livraria WOOK (2018), quando questionado sobre a relação de sua literatura com o seu país, o autor enfatiza que:

Eu não tenho uma réstia de esperança em relação ao meu país, eu reservo toda a minha esperança em relação ao meu país. Se eu só tiver um bocadinho de esperança na minha vida, possivelmente vou concentrá-la e vou deixá-la reservada nesse canto que é dirigido ao meu país. Acho que Angola é um país constantemente em construção, em construção de várias maneiras. Há uma construção identitária e social (ONDJAKI, 2018, *online*).

Sequencialmente, retomando a obra do autor como *corpus* de preservação e propagação

da história de Angola, Ondjaki também transpõe outra característica existente na maioria dos textos de literatura angolana, a preferência pelo espaço geográfico de Luanda. Isto justifica-se com a colocação de Chaves (2005), quando diz que a literatura angolana produzida a partir da década de 1960, tem a sua prosa de ficção consolidada partindo de um espaço geográfico comum a maioria dos escritores angolanos, as ruas de Luanda.

As histórias do autor angolano, principalmente as escritas em prosa, trazem “[...] a focalização privilegiada do mundo a partir da ótica infantil, acompanhada da linguagem da criança” (CHAVES; MACÊDO; VECCHIA, 2007, p. 371), revelando mais um aspecto da literatura angolana – presente antes mesmo do período pós-independência no qual Ondjaki está inserido –, a presença de personagens infantis como uma representação da narrativa centrada na expectativa do novo, do futuro do país.

Mencionado pelas autoras acima citadas como aquele que resgata o tema da esperança, o jovem escritor oferece um universo ficcional mergulhado na tradição oral expressa pelo narrador menino-*griot* que traz uma voz de resistência, inserindo os personagens infantis como protagonistas das lutas pelas mudanças sociais e políticas do país. Diferentemente de outras literaturas que são produzidas à margem da tradição oral, a literatura de Ondjaki, e de forma mais abrangente as literaturas africanas de língua portuguesa, apresentam uma produção intrinsecamente ligada à oralidade, sendo a escrita percebida como continuação desta, corroborando com o que apresenta Leite (2012). É possível afirmar que, para ela, os escritores africanos assumem o papel dos mestres africanos, os *griots*, levando a história do seu povo para o mundo através da escrita carregada de oralidade. Logo:

[...] orality functions as the matrix of an African mode of discourse, and where literature is concerned, the griot is its embodiment in every sense of the word. Oral literature thus represents the basic intertext of the African imagination. ⁶ (IRELE, apud LEITE, 2012, p. 29).

Desse modo, partindo de uma produção artística mergulhada em si mesmo para propagar a cultura de seu país, Ondjaki e suas obras situam-se dentro do plano nacionalista da literatura angolana, que surge “[...] não como uma simples necessidade estética, mas como arma de combate pela afirmação do homem angolano” (CHAVES, 2005, p. 70). E nessa afirmação, a

⁶ Tradução nossa: a oralidade funciona como a matriz de um modo de discurso africano e, no que diz respeito à literatura, o griot é sua incorporação em todos os sentidos da palavra. A literatura oral representa assim o intertexto básico da imaginação africana.

sua literatura funciona para revelar a busca constante pela identidade que a maioria das sociedades ex-coloniais europeias vivem devido à tentativa de apagamento das suas raízes, enfatizando um discurso de resistência sobre o colonizador divergente dos demais, por apresentá-lo, partindo da voz do miúdo⁷, focando na poética da fantasia, da inocência e da sutileza.

No que se relaciona especificamente ao narrador miúdo Ndalú, pertencente a trilogia dos anos 1980, reafirma-se que a perspectiva infantil do narrador, ao primar pelo olhar lírico e pueril da criança, ultrapassa a inconsistência dos espaços. O autor contraria a visão traumática construída em torno do tempo da guerra e confere à fase inicial da vida o caráter de permanência que se manifesta em uma poética da infância. A experiência lírica, por vezes atrelada ao universo da fantasia, portanto, é o que pacifica o trauma da guerra e as desigualdades sociais, fantasia ambientada numa cidade onde o barulho dos conflitos não chegam, transformando num universo poético, e porque não dizer lírico para o olhar abstrato de Ondjaki.

2.3 O menino Ndalú e a construção da cidade literária de Luanda

Refletindo sobre a ligação afetiva que o narrador Ndalú - protagonista das obras *Bom dia, camaradas* (2001), *Avodezanóve e o segredo do soviético* (2010), *Os da minha rua* (2015), *A bicicleta que tinha bigodes* (2015) e *Uma escuridão bonita* (2015) - conserva com os lugares e com as pessoas que habitam o “antigamente” da infância, a aproximação entre tempo e espaço pode ser relacionada à noção de cronotopo, termo concebido por Mikhail Bakhtin, em seu ensaio “Formas do tempo e do cronotopo no romance” (1975). Traduz-se como uma categoria contedística-formal que proporciona o aprendizado, na forma literária, significações do seu conteúdo, partindo do pressuposto de que os acontecimentos, que transcorrem no tempo, também se situam em um lugar, resultando numa interligação indissolúvel entre as duas instâncias.

Pensando no tempo e no espaço que se relacionam entre as obras, é permitido assimilar que o narrador busca, através da rememoração da sua infância, estabelecer uma ligação entre as histórias ao apresentar os mesmos personagens e até mesmo, episódios que se referenciam indiretamente a outras histórias. Em *Os da minha rua* (2015), por exemplo, Ndalú narra a história

⁷ Expressão angolana para designar criança, garoto.

“os óculos da charlita”, e em um determinado trecho cita o Mausoléu e a Praia do Bispo, monumento e lugar que são ambientados no romance *Avodezanóve e o segredo do soviético*. Além disso, a personagem Charlita, que aparece em duas narrativas desta obra também é personagem recorrente do romance citado.

Ainda em relação à convergência entre as duas obras, o olhar infantil que privilegia o mundo da fantasia é percebido em momentos distintos, mas que retratam encantamento pelas cores na voz do narrador, como pode ser observado nas citações que seguem: “Nós, as crianças, ficamos a olhar o céu se encher de umas maravilhas acesas como se todos os arco-íris do mundo tivessem vindo a correr fazer um brinde no tecto da nossa cidade escura de Luanda” (ONDJAKI, 2009, p. 7).

[...] era a primeira televisão a cores que eu via na minha vida. A imagem apareceu bem nítida e cheia de cores. Era lindo e eu nunca tinha reparado que um apresentador de televisão podia vestir uma roupa com tantas cores [...] A tia Rosa disse-me “fecha a boca, vai entrar mosca”, e todos riram outra vez. Não me importei. Na imagem tudo já estava misturado, parecia um quadro molhado com aquarelas bem exageradas. Tudo a cores como uma aquarela bem bonita” (ONDJAKI, 2015, p. 25-26).

Em relação aos excertos destacados, nota-se o encantamento do narrador ao presenciar momentos simples, como a queima de fogos (*Avódezanove e o segredo do soviético*) e assistir em uma televisão à cores (*Os da minha rua*), os dois representados pelo exagero de cores que no romance formam um arco-íris e na narrativa formam uma “aquarela exagerada”.

Apesar de serem narrativas que não contam diretamente as consequências e desdobramentos da Angola pós-independência, é notável a ligação que as histórias estabelecem com o momento histórico vivido por Angola. Através de elementos como o Mausoléu (monumento dedicado ao primeiro presidente do país), o Carnaval da vitória, a presença da mídia televisiva, dentre tantos outros a serem analisados posteriormente, Ondjaki consegue relacionar as histórias recolhidas da sua memória individual à memória coletiva do povo angolano, dado que todas elas, eventos, acontecimentos, costumes, são narrativas compartilhadas da realidade de um povo imersas na sua ficção, corroborando com as categorias da protomemória e metamemória, desenvolvidas por Candau em seu livro *Identidade e Memória* (2011).

No que se relaciona à obra *Bom dia, camaradas*, produzida por Ondjaki propositalmente com o objetivo de impressão da afirmação da identidade angolana – afirmação baseada na sua

própria fala em entrevista ao programa Roda Viva (2007) – o narrador Ndalu, estreante em sua prosa, se constitui como elemento importante desta obra por representar justamente a infância. Ondjaki reafirma aquilo que mais tarde fala em entrevista à Wook, de que a vida é também uma ficção e vice-versa. Na orelha do livro, ele diz que:

A infância é um antigamente que sempre volta. **este livro é muito isso: busca e exposição dos momentos, dos cheiros e das pessoas que fazem parte do meu antigamente, numa época em que angola e os luandenses formavam um universo diferente, peculiar. Tudo isto contado pela voz da criança que fui; tudo isto embebido na ambiência dos anos 80:** o monopartidarismo, os cartões de abastecimento, os professores cubanos, o hino cantado de manhã e a nossa cidade de Luanda com a capacidade de transformar mujimbos em fatos. Todas estas coisas mais o camarada antónio...esta estória ficcionada, sendo também parte da minha história, devolveu-me memórias carinhosas. Permitiu-me fixar, em livro, um mundo que é já passado. Um mundo que me aconteceu e que, hoje, é um sonho saboroso de lembrar. (ONDJAKI, 2006, orelha do livro, grifo nosso).

Através desse preâmbulo, considerando principalmente o grifo feito, nota-se o projeto nacionalista da literatura ondjakiana que se estende nas suas obras que seguem, seja de forma explícita ou implícita. De modo geral, as ações do romance *Bom dia, camaradas*, se desenvolvem na escola, local onde Ndalu e os colegas vivem uma disputa de estigas e das relações afetivas com as pessoas que fazem parte do seu convívio. Como problema principal, o romance apresenta a visita do Caixão Vazio, mujimbo pertencente à época dos anos 1980 que falava sobre a existência de um grupo de marginais que invadia escolas, violentando professoras, destruindo o local e sequestrando os alunos, refletindo um fato real.

Neste romance, é possível observar ainda componentes temáticos e estéticos que se sobressaem e são recorrentes em outras de suas histórias como: a infância como poética; as alusões biográficas (“momentos, cheiros, pessoas e lugares”) e históricas (“a ambiência dos anos 80”, “o monopartidarismo”, “os professores cubanos”); a ligação afetiva com o espaço (“a nossa cidade de Luanda”) e, por fim, a mescla entre ficção e realidade (“esta estória ficcionada”, “parte da minha história”).

Ainda que de forma sutil, em *Uma escuridão bonita* (2015) e em *A bicicleta que tinha bigodes* (2015) - obras pertencentes ao bloco das *estórias sem luz elétrica* - é possível analisar pequenos trechos enquanto elementos simbólicos da identidade angolana. A partir das indagações feitas sob a luz da lua e das estrelas, o narrador menino de *Uma escuridão bonita*, insere a memória da guerra através da fala da personagem feminina em diálogo com ele: “– Desejo que o meu pai não tivesse morrido na guerra. – E eu desejo que os homens nunca mais

inventem guerras novas” (ONDJAKI, 2015, p. 22). Já em *A bicicleta que tinha bigodes* (2015) é notável a presença da mídia no cotidiano dos luandenses como mecanismo de manipulação das massas, através dos noticiários nas rádios que privilegiam a política e as notícias sobre a guerra em detrimento do entretenimento para a população.

Nesse sentido, podendo ainda em um momento futuro descrever de forma mais detalhada os aspectos identitários que podem ser encontrados nestas e em outras obras de Ondjaki, sintetiza-se sobre as narrativas do autor que nelas:

[...] guardando a saudável distância do discurso oficial, fato expresso na abordagem de problemas que o país enfrenta e na revelação de medidas autoritárias que refletem o clima político daquele momento, a voz do narrador coloca o seu passado a disposição de um projeto de memória coletiva, oferecendo elementos para discussão de um processo identitário (CHAVES, 2010, p. 88).

Por isso a importância da literatura de Ondjaki no processo de afirmação de identidade angolana é caracterizada pela fala dele mesmo, já mencionada aqui, marcada por traços biográficos que não diminuem a sua qualidade ficcional, pelo contrário, proporcionam uma visão ainda mais subjetiva em relação à construção da identidade partindo das conexões da memória individual e coletiva.

2.4 A cultura costurada pela identidade e memória na obra *Os da minha rua*, de Ondjaki

Percorrendo o universo ficcional da literatura de Ondjaki é notável em suas histórias a predominância da memória da infância como fio condutor narrativo. Seja nos romances, contos ou histórias (como ele mesmo nomeia), o autor utiliza a voz de um narrador-personagem de nome igual ao seu, Ndalú, que percorre diversas experiências e aventuras, relatando, a partir de uma posição amadurecida, o devir da sua existência.

É desse modo que ocorre na obra *Os da minha rua*, um livro de memórias da infância contadas por um adulto a partir da ótica de um narrador infantil, que retrata com leveza o passado de Ndalú em Luanda dos anos 1980. Enxergando o mundo de maneira bastante reveladora, Ndalú conta histórias sobre a época em que ele e os amigos se envolvem em peripécias e aventuras, consagrando a infância como um tempo de fantasia, cercado de um contexto histórico que impulsiona o processo de reconstrução da cultura nacional de Angola na transição pós-independência.

Pertencente ao conjunto de obras do autor que figuram a Luanda nos anos 1980, as narrativas apresentam de forma direta e indireta a presença/influência da mídia na propagação de um discurso político colonizador. Com a presença de episódios que mencionam capítulos de novelas brasileiras e programas de rádio que situam o leitor em momentos históricos importantes do pós-independência angolano, o narrador miúdo leva-o a passear pela geografia local e mundial, com pitadas de estigas características dos mais novos e melancolias que podiam ser dele, mas também de boa parte do mundo.

É assim que, com linhas cheias de detalhes sobre o cotidiano da vida de um garoto e sua vizinhança, Ondjaki oferece ao público-leitor o que pode ser chamado de uma imagem literária da identidade nacional angolana e ao mesmo tempo a visão subjetivamente infantil sobre os acontecimentos da vida, considerada por Eagleton (2019) como uma visão da realidade intensa, embora fragmentária, podendo levar o rumo das narrativas a “situações divertidas ou alarmantes” (EAGLETON, 2019, p. 92), que serão melhor discutidas nos subtópicos que seguem deste capítulo.

2.4.1 A infância como o lugar da fantasia

Fio que conduz muitas das obras de Ondjaki, a infância é em *Os da minha rua* a voz que dá lirismo às narrativas. Para Ruivo (2007), o autor consegue trazer a partir do olhar da criança a sociedade angolana pós-independência com muita sutileza, regadas de muitas alegrias e dores profundas. Com um olhar subjetivo sobre os pequenos fatos do cotidiano, o menino Ndalú dá vida a uma cidade viva, cheia de cores, sabores e vozes que ecoam as pequenas alegrias que um país pós-independência pode ter. Sem esconder a realidade triste que há em Luanda, com a frequente falta de água, energia, comida, etc., o narrador miúdo mostra com toda delicadeza o que fica do vivido na infância de alguém que esteve envolto por um ambiente ainda em guerra.

Particularmente, localizada como segunda estória da obra, **a televisão mais bonita do mundo**, constitui-se como exemplo da infância como o tempo da fantasia para o narrador. A narrativa conta a estória da visita que Ndalú faz com o tio Chico e a tia Rosa à casa do amigo Lima para buscar cadeiras de plástico que este último fazia para vender. Disperso da conversa dos adultos, Ndalú, ao entrar na casa procura algo novo, já que segundo ele: “[...] nós, as crianças, tínhamos sempre o radar ligado para qualquer coisa nova” (ONDJAKI, 2015, p. 24). O que chama a sua atenção é uma caixa de papelão grande e restos de isopor, despertando sua

curiosidade para o que poderia haver de novo na casa do Lima. Ele, por sua vez, convida o amigo Chico e a família para verem a novidade que era uma televisão a cores prestes a ser usada pela primeira vez.

A expectativa do momento para todos é ofuscada e dá lugar a euforia e encantamento retratada na voz do narrador menino, que através do seu olhar de fantasia imprime à ocasião que poderia ser considerada banal, a magnitude de um evento semelhante ao retratado no início do romance *Avódezanove e o segredo do soviético*, transcrito abaixo à título de exemplo do olhar infantil impresso pelo narrador: “Nós, as crianças, ficamos a olhar o céu se encher de umas maravilhas acesas como se todos os arco-íris do mundo tivessem vindo a correr fazer um brinde no tecto da nossa cidade escura de Luanda” (ONDJAKI, 2009, p. 7).

O exemplo apresentado acima retrata o episódio de um carnaval em Luanda, enfatizando o momento da explosão de fogos que encanta o narrador também pelas suas cores. Destaca-se que é pela cor que Ndalú se encanta ao ver a televisão, encantamento constatado através dos seguintes trechos: “[..] era a primeira televisão a cores que eu via na minha vida” (ONDJAKI, 2015, p. 25); “A imagem apareceu bem nítida e cheia de cores. Era lindo e eu nunca tinha reparado que um apresentador de televisão podia vestir uma roupa com tantas cores” (ONDJAKI, 2015, p. 25); “A tia Rosa disse-me ‘fecha a boca, vai entrar mosca’, e todos riram outra vez. Não me importei” (ONDJAKI, 2015, p. 25).

Ainda na estória é possível perceber o uso da comparação como recurso estilístico para relacionar aquele momento a um exagero de cores, como nota-se em: “Na imagem tudo já estava misturado, parecia um quadro molhado com aquarelas bem exageradas” (ONDJAKI, 2015, p.25); “Tudo a cores como uma aquarela bem bonita” (ONDJAKI, 2015, p. 26).

Nesse sentido, ao experienciar o primeiro contato com uma televisão a cores, a narrativa de uma lembrança através do olhar infantil remete à afirmação de Kohan (2009), quando enfatiza que a infância se constitui como um espaço através do qual se revisitam certos lugares, memórias, como se esta fosse a primeira visita, sendo essa a sensação que se tem ao ler o episódio contado por Ndalú.

Isso ocorre porque o ponto cardeal escolhido por Ondjaki direciona para o lugar de sensibilidade da infância, do inventado e do vivido, corroborando com o que Barros alude sobre o inventar do mundo ao descrever “[...] que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, 2006, p. 27). Assim, depreende-se que, pensando na infância como uma categoria de destaque dentro da narrativa em questão, pode-se

afirmar que a leitura se transfigura em uma vivência expandida pela ótica do olhar infantil, através do caráter verossímil lapidado pela linguagem poética que entremeia ficção à realidade.

Ndalu, em “a televisão mais bonita do mundo”, a partir da rememoração de uma lembrança, confirma uma categoria teórica de Maurice Halbwachs (2003), para quem essa faculdade é tanto individual quanto coletiva, isto é, mesmo através da recordação de um episódio individual é possível extrair da experiência reflexos da sociedade como um todo, partindo do contexto histórico e social que envolve o narrador. É um recordar que envolve uma teia de experiências vividas, por si e pelos outros, alimentadas pelas memórias de um coletivo, porque nossas lembranças “[...] nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 2003, p. 26).

Sinteticamente, no que se relaciona ao papel da memória na construção da narrativa, é permitido dentro do contexto, entendê-la não apenas como instrumento para arquivar momentos, mas, sobretudo, como capacidade de (re)significar as coisas e a si próprio, implicando diretamente a visão acerca das reconfigurações do vivido, na busca de compreender que a memória é essencial para (re)significar algo que aconteceu (RICOEUR, 2007).

Desse modo, depreende-se que a partir do ponto de vista do narrador miúdo, consegue-se através do exercício que ele faz da sua memória, compreender como acontece essa ressignificação descrita por Ricoeur. Por exemplo, ao descrever a reação do momento em que vê a televisão a cores pela primeira vez, Ndalu retrata isso de forma bastante subjetiva, reconfigurando aquele momento da forma que ele imaginava, como é possível perceber no trecho:

Olhei o cinzento da televisão e umas **três luzes apareceram de repente como se fossem um semáforo maluco** e tive a certeza que aquela era mesmo a televisão mais bonita do mundo. **Fez um ruído tipo um animal a respirar e acendeu devagarinho.** Não consegui ficar calado e disse bem alto: “Chéeeeeee, essa televisão é bem esculú!” (ONDJAKI, 2015, p. 25, grifo nosso).

A partir do uso da comparação para detalhar o momento de surpresa vivido, o narrador descreve de maneira imagética as cores da televisão como um “semáforo maluco” atrelado a um som que “fez um ruído tipo um animal”, o que proporciona ao leitor a visão de uma TV que aos seus olhos parece ganhar vida. Corroborando Eagleton (2019) acerca da percepção dos personagens infantis na literatura, “enxergar o mundo do ponto de vista infantil pode mostrá-lo

de uma maneira pouco usual e bastante reveladora” (EAGLETON, 2019, p. 92), o que é perceptível sobre o episódio da televisão mais bonita do mundo como será em muitos outros da obra.

No que se relaciona à poética da infância como elemento que aponta para o encantamento, leveza e inocência ao narrar episódios tristes e trágicos, nota-se na narrativa “os óculos da charlita” a contação de uma estória que desperta em nós o sentimento de compaixão e tristeza. Em meio a narração de uma brincadeira em que as crianças ficavam a estigar umas com as outras, brincando e conversando na calçada de casa, esperando os caminhões passarem pela rua - o da água, o da gasolina, o do lixo e o do fumo do mosquito – o autor reflete sobre as condições vividas por um grupo de pessoas que acaba por apresentar as condições de vida de boa parte do povo luandense no período que sucede a independência em Angola.

Observado como um episódio que conta a dinâmica da brincadeira entre as crianças da vizinhança de Ndalú, “os óculos da charlita” narra a situação vivida pela família do Senhor Tuarles que tem 5 filhas com problemas das vistas, mas apenas uma possui óculos. É uma estória triste se refletida de forma mais objetiva, mas que se torna uma estória alegre pela riqueza de detalhes trazidas pelo narrador miúdo, que mais uma vez prefere extrair da memória de sua infância a beleza daquilo que foi vivido.

Ao descrever os amigos de sua infância, chama-se atenção para a reflexão desse tempo feita pelo próprio narrador, que ao falar sobre seu amigo Gadinho, afirma que: “[...]atrás da trepadeira o Gadinho espreitava a nossa infância de riso e atrevimento” (ONDJAKI, 2015, p.38). A partir do trecho, observa-se no narrador a percepção de que o tempo da infância era, sobretudo, um tempo feliz e sujeito ao exercício do “atreimento”, que era, aparentemente, invejado pelo amigo que não podia inserir-se nesse meio de forma ativa.

Além disso, é notável o tom encantando para estória, que mesmo retratando situações de dificuldade socioeconômicas – seja no lanche simples da família de Ndalú, seja no revezamento dos óculos entre as irmãs e Charlita, ou ainda nas condições estruturais da casa do senhor Tuarles descrita pelo narrador – são retratadas de forma poética pelo narrador.

Ao lembrar um momento que se repete em várias obras narradas por ele, o menino Ndalú reproduz a festa que a chegada dos camiões trazia à Praia do Bispo, a partir do trecho: “Todos esses camiões davam alegria e tinham uma música própria que nós gritávamos enquanto corríamos atrás deles” (ONDJAKI, 2015, p. 39). Parece inicialmente simples pensar na representação desse momento para um adulto, mas para uma criança, aliás, algumas crianças,

em Luanda, a essa época da década de 1980, os “camiões que davam alegria”, são a metonímia para a felicidade que seus serviços prestavam ao povo angolano de forma geral, que num período pós-independência e de guerra civil, esperavam em suas casas ansiosos pelos suprimentos básicos como a água.

Nessa perspectiva, contrariamente ao pensamento de Eagleton (2019, p. 92), para quem “a visão limitada dos narradores infantis significa que nem sempre conseguem ter uma percepção coerente de suas experiências”, Ndalú parece revelar uma visão consciente acerca dos problemas sociais de seu país. Partindo de uma linguagem notadamente lírica e pungente, os problemas cotidianos são tudo menos insignificantes e incoerentes aos olhos do miúdo atento. O que se diferencia, no entanto, é a maneira criativa como esses problemas são desvelados, levando em consideração a imaginação aguçada que tem uma criança. No trecho “as filhas passavam os óculos entre elas [...] e os óculos mudavam de rosto. **Era bonito de ver**” (ONDJAKI, 2015, p. 39, grifo nosso), a triste realidade das irmãs da Charlita é notável, mas ao mesmo tempo captada de forma bela, “bonita de ver”, pelo menino-narrador, que na imediaticidade, descreve a situação como ele enxerga, vendo para além da falta do objeto, um momento de partilha por aqueles que tem a mesma necessidade.

Ainda em relação ao olhar infantil do narrador, em “o último carnaval da vitória” é na nostalgia da mágica que um feriado produz que a estória irá se concentrar. Relembrando o carnaval na casa da avó Nhé, em que todos os primos se reuniam para viver um dia de “pinturas a serem preparadas, sonhadas e inventadas” (ONDJAKI, 2015, p. 60), Ndalú reflete como esse pequeno momento de confraternização e estígio faz falta na realidade do adulto. Com uma narrativa carregada de simbologias do contexto pós-independência, o menino recorre mais uma vez ao olhar pueril e lírico para a memória.

A partir de um tom nostálgico sobre o carnaval da vitória, Ndalú inicia o texto com o período: “A *vida às vezes* é como um jogo brincando na rua: estamos no último minuto de uma brincadeira bem quente e não sabemos que a qualquer momento pode chegar um mais velho a avisar que a brincadeira já acabou e está na hora de jantar” (ONDJAKI, 2015, p. 59, grifo do autor). Através do trecho, é possível identificar o quanto a infância está presente nas palavras do menino *griot*. Apresentando uma reflexão sobre sua visão acerca da vida, o narrador a compara com um jogo brincado na rua, atrelando os momentos de tensão da vida aos momentos mais quentes do jogo, “a melhor hora”, atribuindo ao adulto, “o mais velho”, o papel daquele

que faz retornar à realidade, como se a brincadeira que se interliga ao universo infantil, representasse o plano fantástico na vida das pessoas.

Outro detalhe importante que leva a refletir a demarcação da categoria da memória da infância como fio condutor da narrativa já citada é a percepção diferenciada que é dada ao tempo pelo narrador. No trecho “Nós, as crianças, vivíamos num tempo fora do tempo, sem nunca sabermos dos calendários de verdade [...] como se [...] vivêssemos numa vida distraída ao sabor da escola e da casa da avó Agnette” (ONDJAKI, 2015, p. 59) é perceptível que para o narrador a noção de tempo cronológica não faz parte do universo infantil. Os momentos são lembrados pela intensidade que possuem e as datas contadas pelo sentido que representam para as crianças. Assim, o carnaval é lembrado ali não como o dia 27 de março, data na época do carnaval em Angola, mas como um dia “mágico”, sendo assim percebido por ter para ele um grande significado.

No fim da narrativa, com a focalização para a captação da poesia que há nas coisas, o narrador encerra a estória voltando-se para a contemplação da natureza em seus mínimos detalhes. O vento que voa devagar com as folhas da figueira que “fazia um barulho que era mais um segredo que um barulho” (ONDJAKI, 2015, p. 64) reflete-se como um momento de despedida daquele dia para o menino, para quem a beleza do dia não estava só em ser um dia de festa, mas que estava nas cores, nos sons, nos cheiros, nas pessoas, como é possível perceber nos trechos: “[...] dia de confusão com roupas e pinturas a serem preparadas, sonhadas e inventadas.” (ONDJAKI, 2015, p. 60); e “quando entrávamos para vir lanchar, as roupas e as pinturas eram já só um resto de coisas penduradas, azuis, suados e vermelhos tristes nas bochechas da prima Naima e da mana Tchi” (ONDJAKI, 2015, p.61). A partir deles, nota-se uma focalização para a explosão de cores deixadas pelo carnaval, que estão nas roupas, nas pinturas dos rostos e nas coisas penduradas, possíveis de ver somente pelo menino que parece pensar demais, como ele mesmo diz.

Além de tudo já visto, destaca por fim da estória o carnaval da Vitória, um trecho que espelha de maneira fantástica o cotidiano de Ndalú, que posto em linhas escritas, transfigura-se em imagens vivas na mente de qualquer leitor atento: “[...] fui até ao tanque da roupa onde tinham deixado uma água azulada por causa do sabão, molhei as mãos e sacudi pra dentro da gaiola. Os jacós lambiam o corpo com vontade. Mesmo vendo os olhos deles tão alegres, nunca entendi como é que o sabor do sabão azul lhes acalmava mais que um carinho.” (ONDJAKI, 2015, p. 65). Mais uma vez enveredando pelo caminho de uma narrativa infantil aproximada

da oralidade, o autor aposta numa linguagem que vai ao encontro de Bosi (2000, p. 20) que declara que “o desenho mental já é uma forma incipiente de apreender o mundo”.

Percepção constante em toda a obra *Os da minha rua*, o olhar infantil para o outros e para o mundo também é traço que marca a estória “manga verde e o sal também”. Estória que conta um episódio que revela comportamentos peraltas de Ndalú, o texto começa com: “Uma pessoa quando é criança parece que tem a boca preparada para sabores bem diferentes sem serem muito picantes de arder na língua. São misturas que inventam **uma poesia mastigada tipo segredos de fim de tarde.**” (ONDJAKI, 2015, p. 79, grifo nosso). O destaque para “poesia mastigada tipo segredos de fim de tarde” é um olhar para o que está por vir naquele episódio, um segredo que vira poesia ao ser mastigado, porque a manga para além de um alimento a ser saboreado, pode ser traduzida como um momento que o narrador deseja lembrar por trazer através disso a memória que representam as outras crianças próximas mencionadas a ele.

O lembrar do outro se revela aqui como um lembrar de si mesmo, em conformidade com o que defende Halbwachs (2003) e o conceito da inexistência de uma memória individual pura, mas que está sempre ligada de forma direta ou indireta ao outro, que nesta narrativa configura-se tanto na manga quanto nas falas de Madalena, decisivas para compreensão da trama.

De modo delicado, o narrador rememora a forma como vão buscar o sal na cozinha e como o trazem: “Trouxeram sal nas mãos bonitas em concha com cheiro assim duma praia secreta.” (ONDJAKI, 2015, p. 81). Mais uma vez recorrendo à comparação, o narrador transforma um simples “lanche roubado” a uma imagem fantasiosa que só existe daquela maneira talvez para ele. Mais à frente, ganha destaque ainda o trecho: “Entre gargalhadas pequeninas, íamos dividindo o momento e a tarde, os olhares e os arrepios, os sons gulosos e a sujidade das mãos que pingavam esquebras de suco para as formigas beberem.” (ONDJAKI, 2015, p. 81). Partindo do trecho, nota-se o quanto qualquer momento, por mais simples que pareça ser, traz alguma reflexão, dado que “contar é um modo de refletir sobre os acontecimentos narrados” (CADEMARTORI, 2009, p. 49).

Dando sequência, em “no galinheiro no devagar do tempo”, assim como nas outras estórias, a infância como lugar da fantasia reconfigura-se no exercício do inventar, imaginar. Estória que narra os desdobramentos da viagem de Charlita com seu pai à Portugal atrelada à

tenção dos últimos capítulos da novela Roque Santeiro⁸, a narrativa apresenta várias nuances do que o próprio autor já levantou. Ele (ONDJAKI, entrevista à DUARTE, 2008, s/n) afirma sobre as crianças que continua

[...] fascinado pelo modo inocente, cruel e sincero com que as crianças lidam com a vida. Todas as vidas: a privada, a social, a real e a imaginária. Esse potencial de efabulação do real, o tempo rouba-nos a cada minuto que passa. Gosto de escutar as crianças, mesmo aquelas que imagino. (Ondjaki em entrevista à DUARTE, 2008, s/n).

É assim que, com um “potencial de efabulação do real” é narrado pelo miúdo que Ndalú representa, o trecho em que as crianças se reúnem para se sentar no muro e (re)contar a novela assistida anteriormente, mas de forma ressignificada. No trecho, tem-se:

[...] no fim do episódio nós íamos sempre lá fora, sentar no muro e contar todo o episódio outra vez. Eu gostava muito desse momento porque todo mundo modificava a novela, mexia nas conversas dos personagens, inventava novas situações, e as irmãs da Charlita deliravam contentes ou confusas com essas versões angolanas da telenovela. (ONDJAKI, 2015, p. 111).

Dando início a uma nova novela, Ndalú descreve que naquele momento os miúdos começam a transcender a trama de Roque Santeiro com o auxílio da invenção atrelada a uma pitada de angolanidade, inaugurando uma situação divertida, conforme afirma Eagleton (2019) acerca da perspectiva do narrador infantil. Dando voz a imaginação, as crianças se divertem ao modificarem a história do seu jeito, fato que também acontece em outro trecho da narrativa quando Ndalú vai ao encontro de Charlita no galinheiro abandonado da casa do senhor Tuarles e os dois começam a conversar:

O meu pai, lá em Portugal – ela ia falar, mas eu atropelei as palavras dela e inventei um monte de coisas sobre a telenovela, misturei os personagens com os de *Bem-amado*, da *Sinhá Moça*, da *Vereda Tropical*, e coisas impossíveis aconteceram assim relatadas naquela noite, no galinheiro abandonado da casa do senhor Tuarles (ONDJAKI, 2015, grifos do autor p. 117).

Ao admitir que estivesse inventando uma nova versão para o episódio da novela, Ndalú reforça a ideia do narrador criança como aquele que não tem preocupação com a verdade, mas com o compromisso de contar uma boa estória. Além disso, com doses equilibradas da revelação das alegrias, anseios e frustrações dos personagens, nesta narrativa, o narrador recorre a arte de inventar para arrancar um riso e interromper um momento triste, uma invenção que

⁸ Novela brasileira exibida no canal da Globo de 24 de junho de 1985 à 22 de fevereiro de 1986.

não mais tem o fim em si mesma, mas parece funcionar para disfarçar algo que pode ser percebido como uma segunda história, tese defendida por Piglia (2004) sobre a teoria do conto. Para ele “a história é construída com o não-dito, o subentendido e a alusão” (PIGLIA, 2004, p. 91-2) e mesmo que parta do ponto de vista infantil, o que para Eagleton (2019, p. 92) “é uma visão naturalmente restrita”, a voz do narrador miúdo pode sempre, para além da fantasia, apresentar um lado secreto, isto é, uma história secreta, que neste caso, revela-se com o não-dito do que ouve em Portugal com a Charlita, que abre possibilidades para várias interpretações possíveis.

Encerrando a apreciação crítica no tocante à focalização do olhar infantil para as pessoas, objetos e para o mundo, em “um pingo de chuva”, a estória que rememora a despedida dos professores cubanos do solo luandense, inicia com uma marca da originalidade de Ondjaki, o uso imensamente lírico do recurso sinestésico. A narração começa com os pensamentos de Ndalú:

[...] na minha cabeça eu sempre escondia este pensamento: as despedidas têm cheiro. E não é cheiro bom tipo de chá-de-caxinde, ou as plantas a darem ares duma primeira respiração na frescura da manhã, entre silêncios e cacimbos molhados. Despedida tem cheiro de amizade cinzenta. Nem sei bem o que isso é, nem quero saber. Não gosto de despedidas. (ONDJAKI, 2015, p. 119).

Misturando o sentido do olfato à visão, as despedidas para o menino têm cheiro e cor, cheiro de amizade e cor cinza, transfigurando-se como um momento paradoxal entre o brilho que representa o afeto e o apagamento que o ato em si representa. Além desse trecho, em dado momento Ndalú fala de “[...] uma gritaria toda azul de crianças [...]” (ONDJAKI, 2015, p. 121) recorrendo mais uma vez à sinestesia para transformar o momento em uma palavra-imagem articulada ao unir à audição à visão.

No entanto, é curioso perceber que à medida que conta as histórias com fantasia e criatividade, o narrador reconhece sua mente como um mundo em segundo plano. No trecho “quando alguém me tocava no ombro, as imagens todas desapareciam, o mundo ganhava cores reais, sons fortes e poeira também” (ONDJAKI, 2015, p. 120), Ndalú reconhece que a visão daquele episódio é altamente subjetiva e o transporta para outro lugar, validando o que Bosi (2000, p. 27) afirma quando diz que “o devaneio seria a ponte, a janela aberta a toda ficção”.

Contudo, ressalta-se que, para além do olhar infantil, por vezes fantasioso, criativo e com devaneios, mas sobretudo sensível, há várias outras nuances a serem apreciadas em *Os da*

minha rua, como é o caso da influência da mídia na reprodução de um discurso eurocêntrico e ao mesmo tempo, globalizado, que será melhor detalhado no subtópico a seguir.

2.4.2 Globalização ou interculturalidade: A influência da mídia na propagação do discurso político/colonizador

Considerando a crítica literária pós-colonial, a literatura produzida no contexto pós-independência presta-se a apresentar a literatura pela voz do povo colonizado, silenciada durante muito tempo. E é partindo de uma visão não mais eurocêntrica, que Ondjaki entrega em *Os da minha rua*, narrativas com uma visão da realidade sociopolítica de Angola em meio ao processo de pós-independência, apresentando resquícios de um discurso político-colonizador e ao mesmo tempo com aspectos de outras nações.

Na estória “a televisão mais bonita do mundo”, é possível observar a presença da memória como fator que contribui na percepção de aspectos individuais que refletem na memória coletiva. Ao referenciar o episódio do contato com a primeira televisão à cores, Ndalú alude indiretamente à gênese da transmissão televisiva em Angola. Sabendo que a obra se passa na década de 1980, e que, a independência de Angola ocorre em 1975, o narrador traz à tona um aspecto do processo de descolonização que é a entrada da mídia televisiva que ocorre apenas após a independência, sendo considerada na época da infância de Ndalú algo novo não só para ele, mas para o povo angolano.

Levando em consideração a mídia como um mecanismo de propagação da cultura, o aparelho de comunicação, que dá título à narrativa, é também um símbolo do que representa a busca pela construção e afirmação da identidade nacional. Entretanto, ao longo das leituras é notável o quanto essa ferramenta que deveria trazer algo novo para população funciona mais como um elemento de controle e propagação do discurso político vigente, e porque não dizer, ainda com resquícios coloniais.

Uma marca constante desse resquício é a presença de uma ideologia patriarcal, atrelada à opressão imposta pelo colonialismo, que utiliza a voz masculina dos personagens adultos como forma autoritária para excluir a voz das mulheres. Corroborando com Spivak⁹ (2014), nas

⁹ Embora se trate de uma perspectiva do contexto indiano, é possível perceber esse processo de silenciamento nas personagens femininas da obra estudada. Por este motivo a utilização desta referência.

sociedades pós-coloniais a mulher é vista duplamente subalterna, por fazer parte de uma sociedade de Terceiro Mundo e pelo gênero, podendo ainda ser triplamente subalterna se a cor preta for acrescentada.

Desse modo, é exemplo de um discurso nitidamente patriarcal a figura do personagem Tuarles, que aparece nas histórias “os óculos da Charlita” e “no galinheiro, no devagar do tempo”. Na primeira história citada, chama atenção a repetição da frase “todas as filhas do senhor Tuarles” (ONDJAKI, 2015, p. 37) que denota um sentido de posse do pai em relação às filhas, aparecendo 3 vezes em apenas uma página. Mais à frente, o discurso de posse se repete, sendo ampliando ao ambiente físico e à mais parentes da casa, como pode ser percebido em: “[...] sala do senhor Tuarles. A mulher do senhor Tuarles, os filhos rapazes do senhor Tuarles e a mãe da mulher do senhor Tuarles.” (ONDJAKI, 2015, p.38). Revelando uma aparente imposição do personagem como protagonista da casa, até mesmo os filhos rapazes não são colocados em primeiro plano e a mulher e a sogra aumentam a percepção do leitor em relação ao apagamento das mulheres na sociedade angolana.

Sequencialmente, ainda em “os óculos da Charlita”, é notável a recorrência do discurso patriarcal do personagem secundário, senhor Tuarles, em outros trechos como em:

De vez em quando o senhor Tuarles gritava para se afastarem para os lados:
 - **Deem espaço, porra.** Eu também quero ver.
 A mulher do senhor Tuarles, **a dona Isabel, não dizia nada.** A mãe da mulher do senhor Tuarles, a avó Maria, **dizia alguma coisa em kimbundu e depois ria.** Nós tremíamos.
 Mas se a novela aquecesse numa parte assim mais entusiasmante, **o senhor Tuarles gritava “deem espaço, porra”** [...] (ONDJAKI, 2015, p. 39, grifo nosso).

Com um apelo a um linguajar grosseiro, o personagem fala gritando, indicando uma agressividade corriqueira para com as mulheres de sua casa. Frente à isso, também é visível o silenciamento das mulheres, que, quando falam, como é o caso de vó Maria, recorrem à um vocabulário nativo, aparentemente desconhecido pelo senhor Tuarles. Sobre esse silenciamento, Spivak (2014, p. 85) afirma que “[...] se o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”, isto é, a mulher em relação ao homem subalterno sofre ainda mais com a sentença do silenciamento imposta pelo colonizador.

Em “no galinheiro, no devagar do tempo”, é nas entrelinhas do texto que aparece mais uma característica problemática do senhor Tuarles, o alcoolismo. História que sucede uma com

a abordagem do mesmo tema, a narrativa que conta a viagem de Charlita e seu pai à Portugal, é cercada de mistérios não contados e estórias supostas e inventadas tanto pelo narrador miúdo, quanto pelos personagens secundários. Debatendo sobre o motivo da viagem, que seria a renovação do exame “das vistas” e óculos novos, a conversa entre as crianças toma tons sérios: “[...] a Arlete foi ficando mais séria e disse uma frase que assustou todo mundo: - Se lá tiverem muitos bares, a Charlita vai voltar com os mesmos óculos” (ONDJAKI, 2015, p. 111), deixando implícito que o senhor Tuarles bebia muito.

Outro momento importante da estória, que destaca mais uma vez o discurso patriarcal representado na fala do personagem Tuarles, é o trecho que narra a volta dele e sua filha Charlita de Portugal.

As palmas pararam. O carro travou em frente à dona Isabel. A Charlita não se mexeu. O senhor Tuarles abriu a porta com dificuldade e saiu do Lada amarelo. Os filhos da dona Isabel foram tirar a mala do porta-bagagens. A Charlita não se mexeu. Ninguém sabia o que dizer, e para dizer a verdade, aquele momento lembrava o dia em que o Zé das Medalhas chegou a casa e encontrou a mulher dele, dona Lulu, com a cara toda pintada de cores fortes, os lábios inchados de um *bâton* bonito e um vestido justo que transformava a dona Lulu numa mulher de corpo apetitoso. O Zé das Medalhas deu-lhe uma carga de porrada e trancou-lhe no quarto, onde ela ficou a chorar a noite toda perto do espelho (ONDJAKI, 2015, p. 115).

O silêncio de Charlita - que pela narração de Ndalú “nem se mexe” - parece indicar o insucesso da viagem à Portugal, dados os problemas já mencionados do senhor Tuarles, aproximando-se da compreensão de emudecimento histórico, defendida por Spivak¹⁰ (2014). Ao contrário de uma reação frente a uma situação extremamente triste para ela, a personagem Charlita reproduz o silêncio característico da mulher subalterna, obliterada duplamente no contexto pós-colonial.

Além disso, a comparação feita pelo narrador daquela cena com uma cena emblemática da novela Roque Santeiro pode ser mais uma revelação, embora sutil, do comportamento de Tuarles, já que Ndalú destaca o personagem Zé das Medalhas, um comerciante que vive da exploração de um mito e da repressão de sua mulher. Se observados de forma analógica, em certa medida o senhor Tuarles é o Zé das medalhas de sua casa, dado que a sua voz se assimila

¹⁰ Nessa obra, Spivak discorre sobre os silenciamentos impostos aos sujeitos historicamente marginalizados, considerados como subalternos. Segundo a autora, a estes sujeitos são negados o poder de auto representação, histórica, social e culturalmente.

a única a ser ouvida em detrimento do silenciamento feminino, silêncio este que “não fala, ele significa” (ORLANDI, 2007, p. 102).

Ainda que de forma sutil, em “a televisão mais bonita do mundo”, é também possível perceber a diferenciação no tratamento com a mulher. Destacam-se os trechos: “Os homens conversavam, a tia Rosa também bebia, **ficava muito tempo calada.**” (ONDJAKI, 2015, p. 21, grifo nosso); e “O Lima veio abrir a porta [...] e apertou a mão de todo mundo, **mesmo** da tia Rosa.” (ONDJAKI, 2015, p. 23, grifo nosso). Apesar de não ser explicado, o silenciamento de tia Rosa e o destaque para o fato de até “mesmo” ela receber um aperto de mão pode ser justificado porque “apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina” (SPIVAK, 2014, p. 85), creditando não só ao senhor Tuarles, mas também a outros personagens adultos masculinos da obra uma posição de superioridade característica de uma sociedade patriarcal, podendo ser considerada uma constante na nação angolana.

Com base nos recortes analisados, pode-se inferir que o silenciamento do discurso feminino nas estórias narradas por Ndalú, refletem a fala de Orlandi (2007) para quem alguns silêncios são fruto da censura, definida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, como estratégia de proibição de certos sentidos para que o sujeito seja impedido de ocupar certos lugares, certas posições. E saiba-se que essa censura, é senão “a demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é – culturalmente falando – silenciosa” (SILVA, 2020, p. 86).

Para além do discurso patriarcal, herança de um processo colonial eurocêntrico, imersos na onda da globalização é inegável a presença de referências interculturais na obra ondjakiana. Na estória “a televisão mais bonita do mundo”, o narrador miúdo encerra a trama com o trecho: “[...] ver cores naquela televisão a cores: a telenovela *Bem-amado* com o Odorico e o Zeca Diabo, o *Verão azul* com o Tito e o Piranha, os bonecos animados do *Mitchi*, o Gustavo com três fios de cabelo e até a Pantera Cor-de-Rosa com o cigarra bem comprido.” (ONDJAKI, 2015, p. 26, grifos do autor,). Nesse recorte, entre as referências tem-se a novela brasileira “Bem-amado”, a série espanhola “Verão azul” e o desenho animado da “Pantera Cor-de-Rosa”, que apesar de originalmente americano, ganhou notoriedade mundial na década de 1980. Além dessa estória, há também referências ao universo cinematográfico em “os óculos da Charlita”, quando Ndalú relembra episódios em que “o Paulinho contava os filmes do Bruce Lee, do Trinitá e dos ninjas [...]” (ONDJAKI, 2015, p. 38), fazendo menção a um ator chinês, o Bruce Lee, e ao filme de faroeste italiano *Lo chiamavano Trinità*.

Em “no galinheiro, no devagar do tempo”, mais uma vez são as novelas brasileiras que ganham notoriedade nas recordações do menino Ndalú. Em “[...] essa novela por acaso dá a música do padre quando está triste porque gosta da filha do Sinhôzinho Malta? Essa nova telenovela tem cenas da dona Lulu a se olhar no espelho com os olhos todos pintados porque ela gosta do marido da dona da boate [...]” (ONDJAKI, 2015, p. 112), o narrador faz alusão a vários personagens da novela *Roque Santeiro*. Mostrando familiaridade com a trama e revelando novamente como a sociedade angolana consome a dramaturgia, além do cinema, internacionais, confirma-se o que Hall (2006, p. 74) afirma ao tratar do processo de globalização, no qual os países do Terceiro Mundo “podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV ou de rádios portáteis, que as prendem à ‘aldeia global’ das novas redes de comunicação”.

Presos à aldeia global, na qual o consumismo é imperial, é possível ainda verificar nas histórias contadas pelo narrador miúdo referências à produtos como Fanta e Coca-cola, que lideram como bebida nos lanches e almoços na casa de Ndalú, da vó Nhé e dos amigos do menino. Segundo Said (2011, p. 51) “[...] as culturas, na verdade, mais adotam elementos ‘estrangeiros’, alteridades e diferenças do que os excluem conscientemente”.

De forma concisa, seja por força da subjugação, fruto do processo colonial sofrido pelos angolanos, seja pela chegada da globalização junto à independência do país, as referências à cultura do outro em *Os da minha rua*, são percebidas como costumes incorporados à própria noção de cultura angolana, reflexo de um tempo em que “o tempo passava devagar”. São referências que delineiam um contexto histórico de um país pós-colonial que ainda engatinhava na década de 1980 sua liberdade.

2.4.3 Era uma vez Luanda em 1980

Considerando que direta ou indiretamente toda e qualquer obra literária apresenta referências históricas, com as histórias contadas em *Os da minha rua* isto não é diferente. A relevância do comprometimento com a história do país é uma característica da literatura angolana (CHAVES, 2005) que se estende à crítica literária pós-colonial, sendo parte de um projeto de reconhecimento da cultura nacional.

Concorrendo com isso, na obra citada, é possível analisar que Ondjaki consegue trazer na voz de Ndalú referências importantes para rememorar a história do pós-independência de seu país, ainda que com contornos ficcionais próprios do estilo do autor, “[...] afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história em geral” (HALBWACHS, 2003, p. 73).

Em “os óculos da Charlita”, não é só o discurso machista - reflexo da herança colonizadora - que é destaque na estória. A referência a uma realidade estrutural do país em período de guerra civil/pós-independência é enfatizado pelo narrador miúdo no trecho:

[...] Passavam também muitos trabalhadores angolanos. Depois passava o camião com uma torneira atrás a jorrar bué de água para acabar com a poeira. A Praia do Bispo era um bairro cheio de camiões: passava esse camião da água, o camião da gasolina, o camião do lixo e o camião do fumo dos mosquitos. Todos esses camiões davam alegria [...] (ONDJAKI, 2015, p.38)

Nesse destaque o narrador relembra a passagem de vários caminhões pela rua da sua avó Agnette na Praia do Bispo. Entre muitos problemas sofridos pela população, a falta de água, de gasolina, de energia elétrica e suprimentos básicos como comida, eram frequentes na então República de Angola. Os problemas eram gerados em sua maioria por sanções maiores que incluíam as dificuldades de ser um país independente sucateado economicamente pelos colonizadores. Nesse sentido, o fim da tarde representava para o menino e seus amigos da rua um momento de alegria que trazia dignidade ao povo. Além disso, a presença do caminhão do fumo dos mosquitos e do lixo pode representar uma tentativa do poder público de possibilitar uma melhoria de vida para a população.

Já em “o último carnaval da vitória”, o narrador centra a narrativa em torno de um episódio de carnaval que traz referências diretas a um acontecimento que marcou os angolanos no período pós-independência, a expulsão das tropas sul-africanas do solo angolano que viria a se tornar uma data comemorativa.

Observem-se os trechos: “Na televisão passava o grande desfile do Carnaval da Vitória e, na Praia do Bispo – o bairro poeirento da avó Nhé [...]” (ONDJAKI, 2015, p. 60); “O locutor deu alguma informação errada sobre o carnaval, e um dos primos disse que não era assim, que aquele era o Carnaval da Vitória porque a 27 de março se comemorava o dia em que as forças armadas tinham expulsado o último sul-africano de solo angolano [...]” (ONDJAKI, 2015, p. 63); “Isto foi em fins de março. No último Carnaval da Vitória.” (ONDJAKI, 2015, p. 65). Como contestado por um dos primos de Ndalú, o carnaval da Vitória acontecia na data de 27 de março para comemorar a saída dos sul-africanos de Angola.

Sobre isso, Birmingham (1991) descreve que o governo de Angola decidiu em 1977 realizar o desfile de carnaval na data de 27 de março, dia em que a África do Sul saiu do país, após a 2ª guerra de libertação (1975-76). Esse episódio foi escolhido como sendo o único de “realização puramente patriótica que poderia ficar ligada ao charivari crescente de um Carnaval tradicional” (BIRMINGHAM, 1991, p. 418). Interrompido em um período pouco anterior à independência, o carnaval lembrado pelo narrador representa uma época em que esta festa estava ligada à fatores político-ideológicos que condiziam com o movimento de reconhecimento da cultura originalmente angolana.

Depreende-se que o carnaval da Vitória constitui uma data importante para a história de Angola pós-independência, dado que conforme Birmingham (1991, p. 425) “depois das sublevações de 1961, o Carnaval foi proibido quando a administração reconheceu tardiamente o seu potencial enquanto meio de transmitir mensagens contra a ordem vigente ou de promover aspirações nacionais”. Quanto ao destaque que o narrador dá na estória para este carnaval da Vitória ser o último, à menção refere-se na verdade ao carnaval de 1991, último de cunho ideológico e político. O carnaval continua a acontecer até hoje, mas por ser, antes de tudo uma manifestação cultural, conseguiu transcender para outras questões além das anteriormente exigidas pelo governo, já que em sua instauração pós-independência ele foi menos uma festa para o povo, e mais “um meio ideal para tentar mobilizar o apoio popular” (BIRMINGHAM, 1991, p. 417).

De forma subsequente, as referências históricas não se esgotam em *Os da minha rua*. Rememorando episódios ocorridos nos entornos da Praia do Bispo, o narrador miúdo menciona na narrativa “manga verde e o sal também” que:

[...] havia muita poeira dos camiões com trabalhadores soviéticos. Todos saíam do trabalho com fatos azuis e capacetes amarelos. Eram as obras do mausoléu que estavam a construir para o camarada presidente Neto. O mausoléu que nós chamávamos de ‘foguetão’ pois parecia um foguetão que ia mesmo voar [...] Éramos bué, ao fim da tarde com banda sonora dos camiões e os gritos dos trabalhadores soviéticos. (ONDJAKI, 2015, p.79-80).

O destaque desta vez é para uma lembrança recorrente em outras estórias do livro, como é o caso do trecho “os soviéticos abandonavam a obra do Mausoléu e ficávamos ali [...]” (ONDJAKI, 2015, p. 38) presente em “os óculos da charlita”. A lembrança da construção do popularmente conhecido como “foguetão” ou “mausoléu” pelas mãos dos soviéticos, refere-se ao Memorial Dr. António Agostinho Neto (MAAN) que começou a ser construído em 17 de

setembro de 1982, sendo finalizado e inaugurado somente no ano de 2011. O apelido “foguetão” que tinha se tornado uma estiga na capital angolana, surgiu pela forma peculiar da arquitetura da obra, que lembrava um foguete como pode ser observado através da figura que segue.

Figura 1: Memorial Dr. António Agostinho Neto



Fonte: <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/36027/inaugurado-memorial-dr-antonio-agostinho-neto>

Considerado um Memorial fundamental para entender um período vital da história do país, a estrutura desenhada pelos soviéticos que estiveram em Angola no período da guerra civil é um Patrimônio histórico e cultural do país que homenageia o primeiro presidente da República de Angola. Compreende-se que na busca pelo reconhecimento das identidades nacionais, é comum o apelo à mitos fundadores. Para Silva (2020, p. 85):

Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado de uma suposta identidade “providencial”, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional.

Nessa lógica, citar em algumas estórias a figura de Agostinho Neto e o MAAN, confere uma preocupação de Ondjaki, intencional ou não, de seguir as características do projeto literário angolano, comprometida com a história de seu país, ao trazer à tona o símbolo daquele que pode ser considerado um mito fundador que foi o poeta e ativista que liderou a independência nacional.

Por fim, acerca das referências históricas contidas nas estórias selecionadas de *Os da minha rua*, a memória da partida dos professores cubanos domina “um pingo de chuva”. Rememorando um encontro no fim do ano letivo, Ndalú inicia a narrativa com a frase “as

despedidas têm cheiro”, denotando a relação afetiva que ele tinha com os professores Ángel e Maria.

Nos trechos “as mãos da camarada professora María tremiam ao agarrar as mãos do marido dela como se, naquele gesto, eles conseguissem agarrar as mãos de todos os alunos que eles tinham ensinado aqui em Angola” (ONDJAKI, 2015, p. 122); e “Um pingo de chuva caiu-me sozinho na cabeça, nessa que foi a última vez que vimos aqueles camaradas professores cubanos” (ONDJAKI, 2015, p. 123), o lirismo contido na fala de Ndalú, revelam a importância das figuras dos professores cubanos para o narrador. Pode-se afirmar também que representam muito na vida do próprio autor, que mencionou em entrevista a Eric Nepomuceno (Canal Sangue Latino, 2013, *online*)¹¹ sentir saudades desses dois professores, sendo o reencontro com estes um projeto pessoal do autor.

Contudo, as falas de Ndalú, numa perspectiva da memória coletiva, podem também reivindicar uma referência à figura de todos os cubanos que foram convidados a pedido do próprio Agostinho Neto a unirem forças ao Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA) no período de guerra civil pós-independência.

Sinteticamente, *Os da minha rua* traz uma poética expressiva em forma prosaica, que confere ao colonizado o lugar de fala que lhe foi negado por tanto tempo. Entretanto, antes de ser uma fala que denuncia a realidade das tristes marcas de um país colonizado por séculos, é uma voz que narra a simplicidade e a leveza da existência com cores, formas, cheiros, sons e sabores da natureza e da infância, tão particulares quanto as pinceladas sutis, porém extremamente irônicas críticas ao governo e ao ex-colonizador.

Por isso, mais do que promover a quebra de paradigmas instaurados pelo pensamento eurocêntrico, desenvolver uma experiência literária com a obra *Os da minha rua*, de Ondjaki, é possibilitar uma experiência estética única que desperta para o encantamento frente ao texto literário, encantamento este promovido pela poesia que transcende da obra do autor.

¹¹ Ver entrevista: https://www.youtube.com/watch?v=5Bn7hJn25r0&ab_channel=NepomucenoFilmes

CAPÍTULO 3 – DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS PARA CHEGAR À EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA DAS NARRATIVAS DE ONDJAKI A PARTIR DA OBRA *OS DA MINHA RUA*

Este capítulo apresenta delimitações metodológicas que caracterizam a natureza e o processo da experiência literária realizada a partir das narrativas da obra *Os da minha rua*, de Ondjaki, experiência esta autorizada previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/HUAC nº 20726719.1.0000.5182 (Ver anexo 1).

De forma detalhada, dividida em 2 subtópicos, são descritos nesta seção: os métodos técnicos que norteiam uma pesquisa, quais sejam sua classificação tipológica, seu espaço, personagens, suas etapas e instrumentos para coleta de dados; e apresentação e análise de questionário de sondagem (Ver anexo 2), dando notoriedade à aspectos relevantes encontrados nas respostas dos participantes no que se refere à seu conhecimento prévio acerca da cultura africana.

3.1 O percurso metodológico de uma experiência de leitura literária no ensino fundamental II

Neste subtópico é detalhada a metodologia que a pesquisa utiliza a partir de todas as caracterizações deste processo, bem como é percorrida a análise do questionário de sondagem que traz o primeiro contato dos participantes com a experiência literária que foi realizada e algumas considerações importantes que foram retomadas no questionário final a título de comparação.

3.1.1 Tipologia da pesquisa

O termo pesquisa pode ser conceituado, de acordo com Gil (2007), como processo organizado que busca trazer respostas aos problemas que são observados em determinado contexto. Dessa forma, a partir da experiência que a pesquisadora adquiriu em sala de aula desde a graduação, a investigação se encaixa como “pesquisa social”, conceituada também por Gil (2007), que a define como aquela que propicia novos conhecimentos acerca da realidade social, constituindo-se indiretamente como um dos objetivos deste estudo.

No tocante à finalidade da pesquisa, com base em Gil (2008) a pesquisa pode ser caracterizada como pesquisa aplicada, dado que se concentra essencialmente por aplicar, utilizar e refletir sobre as consequências práticas dos conhecimentos adquiridos.

Em relação à abordagem, a pesquisa segue o método qualitativo, visto que tem por objetivo a compreensão aprofundada dos dados obtidos, produzindo novas informações a partir de uma amostragem, seja ela pequena ou grande. Além disso, concordando com o passo a passo da abordagem qualitativa, a pesquisa concentrou a sua análise nas ações de “descrever, compreender, explicar” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32) o fenômeno estudado, que é a experiência em sala de aula com a literatura angolana partindo das relações de confluência cultural.

No que se relaciona aos objetivos, assegura-se que a pesquisa é de caráter exploratório, posto que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2000 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35). Ademais, a análise dos dados obtidos busca apresentar uma visão geral aproximada do fenômeno explorado, característica desse tipo de pesquisa.

No tocante aos procedimentos, o estudo considera inicialmente, como vimos nos capítulos anteriores, uma pesquisa bibliográfica que buscou compreender os conceitos de memória, identidade e cultura e sua relevância na produção de uma literatura pós-colonial que usa essa arte como um instrumento de afirmação de uma identidade nacional. Além disto, durante a revisão bibliográfica constitui-se como discussão importante a relação literatura e ensino, que parte da proposta de uma experiência literária em sala de aula com vistas a contribuir com o processo de formação do sujeito leitor, de forma que esse seja levado a perceber a confluência entre culturas como um exercício de alteridade ao qual a literatura também pode servir.

Ainda em relação aos procedimentos, a pesquisa inclui uma fase denominada de pesquisa-ação, caracterizada por Gil (2008, p. 31) “pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa [...] o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados”. Assim, esta é a fase em que a experiência em sala de aula foi efetivada, partindo de narrativas selecionadas, enfatizando os signos estéticos enquanto elementos culturais de relevância significativa para a compreensão das relações interculturais presentes entre Brasil e Angola.

Também relacionado ao processo de escrita, a pesquisa analisa os resultados obtidos, filtrando-os “[...] para a realização de análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram” (FONSECA, 2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 40), sendo esta reflexão uma modificação no conhecimento da própria pesquisadora. Compreendeu-se que a partir da análise se faz possível validar as teorias e conceitos estudados para consolidação da experiência, quais sejam os conceitos de memória, identidade e cultura, bem como a teoria da estética da recepção.

Por fim, no tocante ao método utilizado no desenvolvimento da experiência, destaca-se que o método recepcional foi o que atendeu melhor aos objetivos propostos. De forma mais detalhada ele é constituído de cinco etapas: 1 -Determinação do horizonte de expectativas, momento em que o professor procura conhecer o cotidiano dos alunos, valores, crenças, lazer e leituras; 2 - Atendimento do horizonte de expectativas, etapa em que se deve oportunizar experiências com textos literários concordando com o que eles já conhecem; 3 - Ruptura do horizonte de expectativas, etapa em que novos textos são apresentados, com a proposta de romper com as certezas e costumes dos alunos, isto é, com suas expectativas iniciais; 4 - Questionamento do horizonte de expectativas, momento de comparação entre o conhecido e o novo; e 5 - Ampliação do horizonte de expectativas, etapa final do método, através da qual os alunos percebem (ou não) as alterações e conhecimentos adquiridos por meio da experiência com a leitura.

Das 5 etapas descritas acima, todas foram consideradas, sendo realizadas para execução das atividades algumas adaptações do método. Entende-se que, apesar dos participantes da pesquisa sequer terem contato com as literaturas africanas de língua portuguesa, houve um atendimento do horizonte de expectativas, dado que como mostrará o questionário de sondagem, *à posteriori*, algumas temáticas abordadas envolviam os interesses e conhecimentos que os alunos sinalizaram possuir acerca da África.

3.1.2 Espaço e participantes da pesquisa

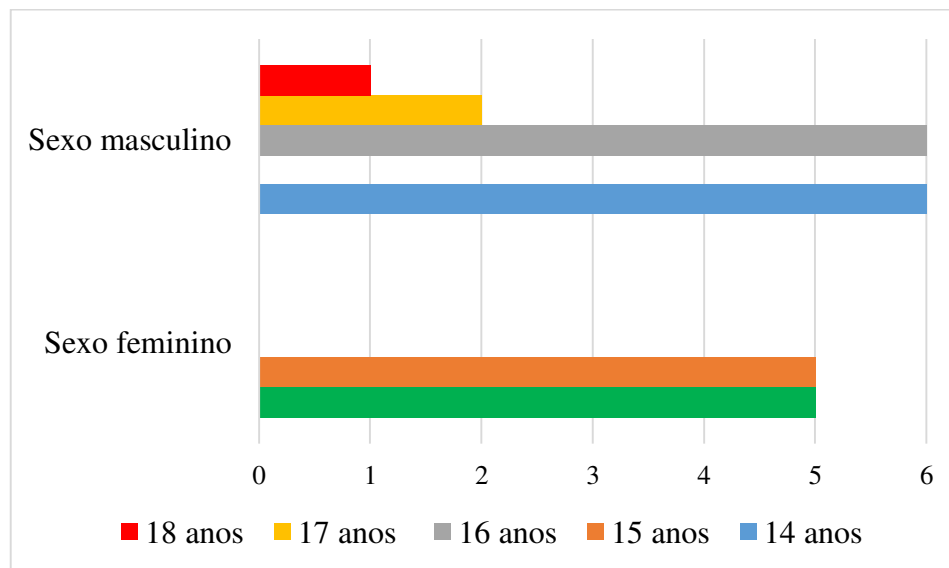
A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário (EEFNSR), localizada endereço Rua Nilo Peçanha, S/N, bairro Prata, na cidade de Campina Grande – PB. Funcionando há 66 anos, a escola conta com uma estrutura de 12 salas de aula, cada uma com espaço de capacidade que varia de 25 a 40 estudantes. Não é uma escola

integral está em atividade nos horários manhã e tarde, nos quais funcionam 3 turmas (cada) de 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano do ensino fundamental. Além das 12 salas de aula, são espaços físicos da escola: sala de professores, diretoria, secretaria, cozinha, 4 banheiros (1 feminino, 1 masculino e 2 exclusivos para funcionários), 1 pátio (funcionando como refeitório e ao mesmo tempo espaço recreativo), 1 sala de depósito, 1 sala de arquivo, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de matemática e ciências, 1 biblioteca e 1 depósito de livros.

No que se relaciona especialmente à biblioteca, foi verificado a partir do período de observação do ambiente que esta é aberta diariamente para empréstimos apenas no período da tarde (pela manhã é utilizada como sala de coordenação pedagógica). O funcionário responsável pelo espaço não é um bibliotecário, nem aparentemente leitor de literatura, já que durante o tempo que fica no local passa a maior parte dele conversando com os colegas de trabalho ou limpando as estantes dos livros, sem ter sido visto em nenhuma ocasião realizando alguma leitura. Isso é um ponto negativo a ser considerado, pois não favorece a relação leitor e obra no contato dos estudantes com o espaço, dado que o funcionário não é especializado na área nem demonstra interesse em ler para a partir disso auxiliar melhor os alunos na escolha de livros. As obras também não são organizadas por categoria, seja ela de gênero, temática ou por faixa etária, sendo este mais um fator que dificulta na escolha do livro.

Nessa sequência de fatores, tornou-se visível para a pesquisadora o desinteresse da maioria dos alunos em frequentar o espaço, que da mesma forma foi percebido como um resultado que está atrelado também aos problemas de estrutura física, dado que o espaço é pequeno, contendo apenas duas mesas de plástico com três cadeiras cada. Assim, observou-se mais a presença de professores no local, selecionando livros para distribuir em sala, do que dos alunos por iniciativa própria pesquisando obras de seu interesse.

Em se tratando dos participantes da pesquisa, esta foi executada com uma turma de 9º ano do ensino fundamental da referida escola, composta por 25 alunos, sendo 15 do gênero masculino e 10 do gênero feminino. Com relação à idade, os participantes da pesquisa variam entre 14 e 18 anos, sendo em sua maioria, contando os dois gêneros, estudantes de 14 anos de idade, como mostra o gráfico seguinte:

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

3.1.3 Etapas da pesquisa e instrumentos para coleta de dados

De forma mais detalhada, relativo à etapa de observação, esta foi feita analisando principalmente o contato da turma com a literatura, dentro e fora da sala de aula. Este procedimento ocorreu durante o período de 8h/a, divididos em um mês. Os participantes foram observados tanto de forma assistemática – fora da sala de aula, nos momentos de intervalo -, quanto de forma sistemática – nas aulas da professora da turma.

No primeiro momento observado, a professora Mariane (nome fictício) realizou a correção de uma atividade do livro didático, provavelmente passada na aula anterior. O conteúdo desta atividade se centrou no estudo das orações subordinadas adverbiais. Já no segundo momento, a professora iniciou com os alunos o estudo sobre o gênero carta aberta, apresentando as características desse texto, bem como exemplos. No terceiro momento não houve aula, pois foi a semana dos jogos internos da escola. No quarto e último momento observado da turma com a professora, houve a correção da produção textual do gênero carta, realizada de forma individual, em que cada aluno ia na mesa da professora e tirava dúvidas sobre o que foi corrigido.

É importante destacar que anterior à entrada na sala de aula, os participantes da pesquisa foram informados sobre o projeto, sua metodologia e procedimentos, tomando ciência da

importância de sua participação, autorizada pelos pais mediante entrega, leitura e assinatura do Termo de Assentimento (Ver anexo 3) e Termo de Consentimento livre e esclarecido (Ver anexo 4), produzido pela pesquisadora em conformidade com o que determina o CEP/HUAC.

Após a fase de observação, na qual foi possível constatar que as aulas da professora se voltavam somente para o trabalho de conteúdos de Língua, os alunos responderam a um questionário que teve por objetivo sondar seu conhecimento sobre literatura e cultura, bem como suas impressões acerca dos países africanos de Língua Portuguesa. Ao final da experiência esse questionário foi retomado como forma de refletir sobre as expectativas criadas antes do contato com o texto literário de autoria africana, mais precisamente angolano. Assim, foi possível confrontar suas impressões sobre aspectos culturais desse país e o conhecimento adquirido durante o período da experiência.

Seguidos da observação e aplicação do questionário, os encontros foram executados com base na sequência didática¹² (Ver anexo 5) elaborada pela pesquisadora, com a realização das atividades inseridas neste esquema, quais sejam: discussão oral dos textos lidos, com enfoque nas reflexões que direcionaram os alunos a identificarem elementos relacionados às categorias a serem analisadas durante a experiência; realização de dinâmicas que buscaram aproximar os alunos das temáticas contidas nas narrativas; e produção escrita do gênero carta direcionada ao autor da obra estudada.

É válido destacar que durante todo o período utilizado para pesquisa-ação, os registros das aulas foram feitos em áudio, vídeo e/ou descritos em relatos pela pesquisadora, relatos estes que não constituem um diário de campo dado que não foi realizado em todas as aulas. Terminada a experiência literária com a turma, referindo-se ao quarto momento das etapas da pesquisa, os dados foram cruzados para análise e avaliação dos resultados, observando as categorias de análise.

O *corpora* desta pesquisa é composto por: respostas dos participantes da pesquisa ao questionário inicial e ao questionário final, respostas das atividades realizadas pelos alunos durante o período de experiência, cartas produzidas pelos alunos enviadas ao autor Ondjaki, respondidas em vídeo. Nesse sentido, foram considerados importantes instrumentos de coletas de dados o que será apresentado no quadro que segue:

¹² Destaca-se que a sequência didática apresentada em anexo foi apenas tomada como base para realização das atividades. Entretanto, algumas das propostas lá apresentadas não foram realizadas.

Quadro 1: Instrumentos de coletas de dados

INSTRUMENTO	OBJETIVO
Questionário inicial	Sondar os conhecimentos dos participantes da pesquisa sobre literatura, África e cultura.
Atividades escritas desenvolvidas pelos alunos (questionários, cartazes produzidos em grupo, carta produzida individualmente)	Observar/registrar a recepção dos alunos em relação às narrativas lidas em sala.
Gravação de áudio	Registrar as considerações apresentadas pelos participantes da pesquisa sobre as questões levantadas em aula, por meio de dinâmicas e debates promovidos.
Gravação audiovisual	Registrar as reações não-verbalizadas dos alunos em momentos selecionados da experiência em sala de aula.
Questionário final	Analisar as contribuições da experiência realizada para o processo de formação do leitor literário.

3.2 A primeira impressão é a que fica? Analisando o questionário de sondagem

Antes de dar início a experiência em sala de aula com os textos literários selecionados, a pesquisadora aplicou com a turma um questionário de sondagem, solicitando a identificação de cada participante e sua idade, além de 6 outros questionamentos.

Este questionário contribuiu para a pesquisa, ao indicar a percepção inicial dos participantes sobre seus conhecimentos referentes à literatura, África e cultura. A turma selecionada possuía 25 alunos¹³ matriculados, observando-se uma presença regular de 20 alunos do primeiro ao último encontro. No dia da aplicação do questionário, 23 alunos estavam presentes. Logo, a sondagem serviu de amostra para reflexão de algumas questões.

¹³ Todos os alunos serão identificados com nomes fictícios no decorrer da pesquisa, em conformidade com o que é apresentado no TCLE e no TA.

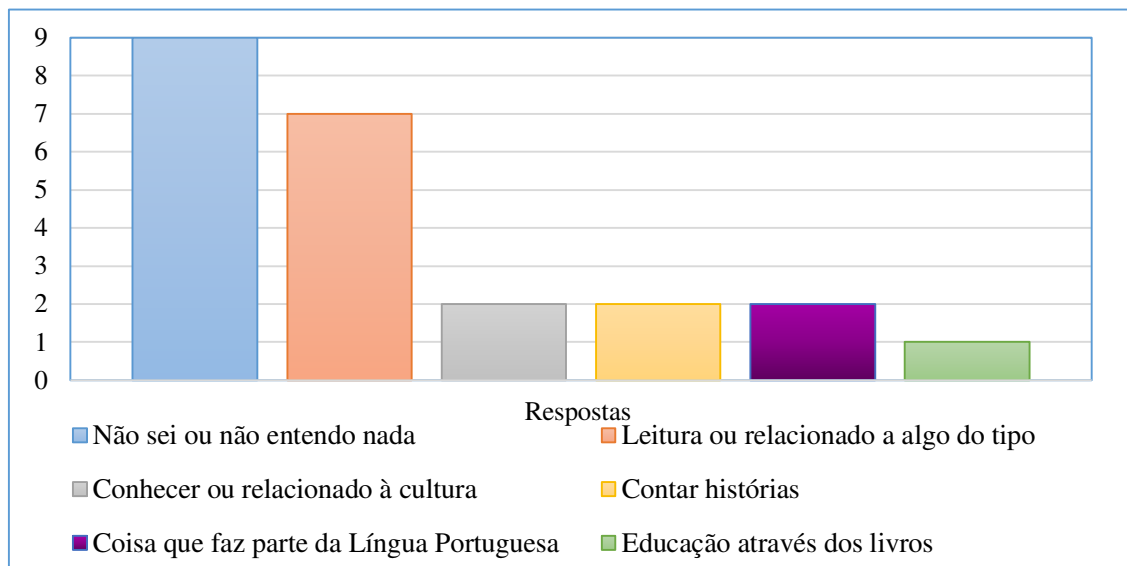
Sobre o questionamento “Você sabe quais são os países da África que falam a Língua Portuguesa? Em caso de resposta positiva, citá-los”, dos 23 alunos que responderam ao questionário, 10 marcaram negativamente. Dos 14 que responderam positivamente, 1 não citou nenhum país e 1 citou Portugal. Dos 12 restantes, 3 citaram apenas Angola; 2 citaram Angola e Guiné-Bissau; 2 citaram Angola, Moçambique e Guiné-Bissau; 1 citou Angola e Moçambique; 1 Angola, Nigéria e África do Sul; 1 citou Angola, Portugal e Brasil; 1 citou Portugal e Moçambique; e 1 citou São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique. Assim, constata-se que, entre a variedade de respostas ao questionamento, predominou entre os participantes que afirmaram conhecer algum país da África que fala português, a presença de Angola e Moçambique.

Entretanto, ainda relacionado a este questionamento, é válido salientar que anteriormente, ao apresentar o projeto para a turma, a pesquisadora já havia mencionado “Angola” como um país africano que possui como idioma oficial a língua portuguesa. Isto pode ser corroborado com a resposta de um participante que citou o país e logo em seguida escreveu “foi porque você falou”, demonstrando de forma indireta seu desconhecimento frente à pergunta.

Acerca da indagação “Você conhece algum autor de literatura de origem africana? Em caso de resposta positiva, citá-lo” apenas um participante afirmou conhecer, citando Mandela como um escritor africano. Os outros 22 participantes afirmaram não conhecer nenhum autor de literatura de origem africana. Isto pode ser justificado tanto pelo fato de não haver na biblioteca nenhuma literatura de autoria africana, nenhum texto de autoria africana no livro didático trabalhado (dado verificado pela pesquisadora), ou ainda pela ausência do trabalho com essas literaturas em sala de aula, afirmação confirmada pelos próprios estudantes quando questionados oralmente sobre seu contato com a literatura e/ou projetos de leitura realizados na escola.

Com referência à indagação “O que você entende por literatura?”, observe o que ilustra o gráfico 2:

Gráfico 2 - O que você entende por literatura?



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observando o gráfico acima, atenta-se para o fato de que apenas dois participantes relacionam a literatura a uma manifestação cultural, sendo importante citar aqui suas respostas na íntegra. Um dos participantes afirmou que entende por literatura “conhecer novas culturas, ter mais conhecimento, ler e etc.”, enquanto o outro disse que literatura é “escrever sobre a cultura, o que sente e as histórias que viu e ouviu”. Nas duas conclusões identifica-se uma aproximação de um dos objetivos desta pesquisa, que se concentrou em realizar a experiência literária em sala de aula, levando os participantes a perceberem o texto literário como uma manifestação cultural que apresenta de forma subjetiva elementos que podem contribuir na formação de uma identidade nacional.

Ao relacionarem a literatura à cultura, as duas respostas em destaque podem ser comparadas ao que afirma Cademartori (2009) sobre a literatura de hoje, quando diz que “**o texto literário combina elementos das culturas mais diversas e estabelece entre elas diálogos** capazes de romper com a programação e o condicionamento, que por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo” (CADEMARTORI, 2009, p. 53, grifo nosso). Sequencialmente se o texto literário apresenta elementos de diferentes culturas, já se supõe indiretamente a ampliação do conhecimento através dele sobre esses aspectos, confirmando a relevância da primeira resposta apresentada à indagação.

Além disso, quando o segundo participante afirma que literatura é escrever sobre “histórias que viu e ouviu”, esta conclusão pode ser atrelada à obra de Ondjaki, à medida que,

como já fora apresentado, há nela uma tentativa de rememoração do contexto que envolveu o pós-independência em Angola, vivido e ouvido pelo próprio autor/narrador das estórias. Dada a tentativa de apagamento das línguas africanas com a colonização, a oralidade, foi uma forma encontrada pelos *gritos* para manter vivas as histórias que fazem parte das culturas dos povos africanos.

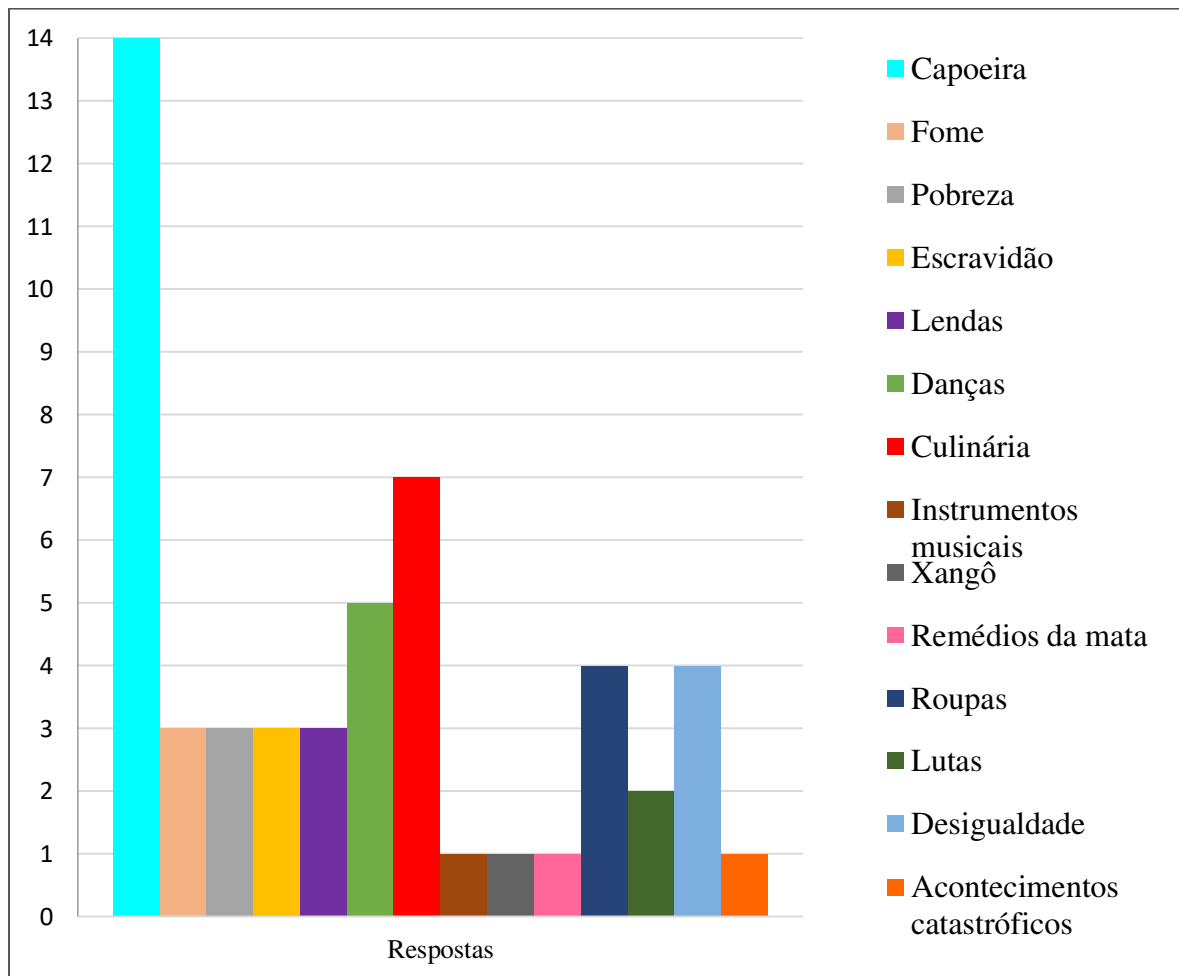
Ainda sobre a indagação “O que você entende por literatura? ”, evidencia-se que dos 23 participantes que responderam ao questionário, 7 afirmaram que a literatura está relacionada à leitura, interpretada, a partir dos comentários orais feitos, como o ato de “ler livros”, considerado por Petit (2009, p.14) como uma atividade que “pode ajudar os jovens a se serem jovens mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas”, o que corrobora com a resposta de que a literatura seria uma “educação através dos livros”, declarada por um dos participantes.

O fato mais curioso sobre as respostas explicitadas no gráfico é que, 9 dos 23 participantes afirmou “não saber ou não entender nada” do que seria literatura, levantando a reflexão de que, provavelmente, mesmo quando trabalhado em sala de aula, os alunos não conseguem assimilar o que caracteriza e constitui um texto literário, sendo esta uma questão inicial que precisaria ser discutida com a turma, a conceituação do que é literatura.

Relativo aos 2 participantes que responderam que literatura é “contar histórias”, relacionando o texto literário aquele que deve possuir uma narrativa, percebe-se uma problemática nesta definição já que esta negaria a existência de gêneros literários que não apresentam em sua estrutura uma sequência narrativa que conte uma história. Entretanto, considerando o autor escolhido para experiência, é possível pensar na literatura como texto que “conta histórias”, já que para Ondjaki, em seus textos, seja em prosa ou em poesia ele está sempre a contar estórias, afirmação feita por ele em várias entrevistas.¹⁴

Em se tratando do questionamento “Quais são seus conhecimentos sobre a cultura africana?”, os participantes responderam o que pôde ser ilustrado no gráfico abaixo, sendo necessário frisar que cada um apresentou mais de um conhecimento sobre a cultura africana, que misturavam aspectos negativos e positivos acerca do continente, observando-se uma recorrência de algumas respostas como vê-se:

¹⁴ Dentre as entrevistas concedidas por Ondajki, destacam-se nesta pesquisa: a realizada pelo programa “Roda Viva” (2007); a promovida pela editora Saraiva (2009); o vídeo disponibilizado no youtube do canal Wook (2019); e a feita pelo Canal TDM Macau (2019).

Gráfico 3 - Quais são seus conhecimentos sobre a cultura africana?

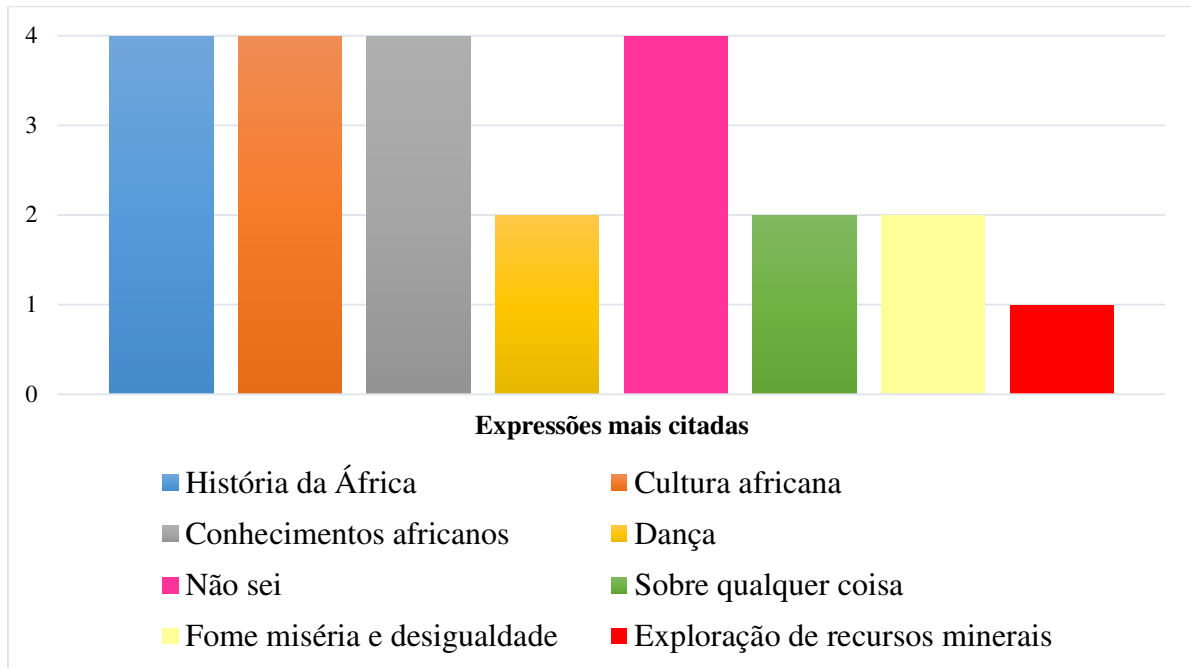
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme aponta o gráfico, as respostas mais recorrentes foram “capoeira”, que aparece 14 vezes entre os 23 questionários, “culinária”, que aparece 7 vezes e “danças” que aparece 5. Um dado importante é que as respostas “fome, pobreza, escravidão e desigualdade” apesar de não serem as mais repetidas, sempre que mencionadas aparecem juntas entre os questionários dos participantes, podendo isto sinalizar uma visão negativa e estereotipada acerca da cultura africana, problematizada no capítulo II deste trabalho. É possível perceber ainda que esse é um questionamento que confirma aquilo que mais tarde é discutido em sala de aula, quando os alunos são indagados sobre “o que eles pensam quando ouvem a palavra África”, apresentando respostas semelhantes às destacadas no gráfico.

Sobre a pergunta “Que temas você imagina que sejam abordados por autores africanos que têm como idioma oficial a Língua Portuguesa?”, constatou-se uma repetição entre os questionários das palavras-chave: África, história, acontecimento e cultura. Dessa forma, o

gráfico abaixo apenas ilustra as respostas fornecidas pelos participantes:

Gráfico 4 - Que temas você imagina que sejam abordados por autores africanos que tem como idioma oficial a Língua Portuguesa?



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os participantes que destacaram como tema a “História da África” relacionaram isso aos acontecimentos alegres e trágicos do povo africano, além de apontarem alguns gêneros como fábulas, contos populares e lendas como temas a serem trabalhados durante a experiência. A partir disso, é possível analisar que esse apontamento pode ser um reflexo daquilo que eles imaginam em relação ao continente africano, percebido como uma visão alegórica acerca das pessoas e seus hábitos.

A pergunta é importante à medida que através dela constata-se que, provavelmente, o horizonte de expectativas dos alunos para com o texto literário angolano (africano) poderá ser quebrado. Isso poderá ocorrer (e ocorre) pois a obra *corpus* da pesquisa, apesar de apresentar indiretamente dados históricos do pós-independência de Angola, traz memórias do cotidiano da infância de um menino que pode ser comparada a uma estória vivida por qualquer criança no mundo, reforçando a ideia de interculturalidade presente entre os países.

Outra observação que pode ser destacada baseia-se na resposta do participante Samuel, que apresenta a seguinte declaração para o questionamento: “Eles falarem a cultura africana, os costumes, as comidas, eles gostam de dançar e etc”. Palavra importante para o desenvolvimento

da pesquisa, a “cultura” diversas vezes foi concebida pelos participantes como um conceito desconhecido e que difere de expressões como “costumes, comidas ou danças”. Esse é um dos dados que pode justificar a necessidade de trabalhar o texto literário reconhecendo-o como uma manifestação cultural e histórica, assim como afirma Abreu (2006). Compreenda-se que, ler literatura buscando perceber traços da cultura é justamente destacar costumes como as comidas, danças, músicas, rituais religiosos que representam determinado local/povo.

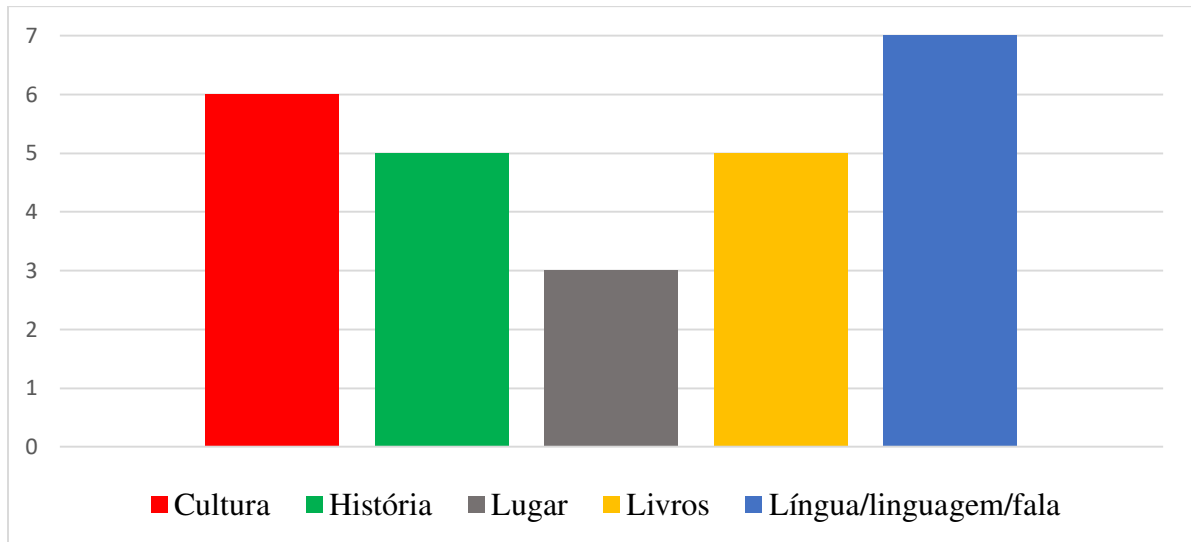
No que confere à última pergunta do questionário de sondagem, solicitou-se que os alunos respondessem “Como a identidade nacional, isto é, a cultura, pode ser percebida através da literatura?”. Assim, entre as respostas coletadas apenas 6 foram iguais, sendo 2 “sim” e 4 “não sei”. Sobre as 17 restantes, estas tiveram uma variação que pode ser percebida a partir do quadro abaixo:

Quadro 2: Respostas dos participantes à pergunta “Como a identidade nacional, isto é, a cultura, pode ser percebida através da Literatura?”

PARTICIPANTE	RESPOSTA
Pedro	Pelo que ela apresenta a sua forma de linguagem
Joaquim	Por livros
Antony	De várias formas por exemplo ao ler você conhece um pouco do cotidiano dos africanos e a cultura.
Aurora	A forma como ela fala, se expressa, se ele faz referência a algo de algum lugar, entre outros.
Rogério	Através da linguagem na história
Túlio	Pelas características de escrita de lugares e de costumes.
Stefane	Pelo que representa na História.
Joel	Pode ser percebida pela História.
Joana	Pelo o que o autor apresenta, pela Língua Portuguesa. Pelos acontecimentos que conta o livro.
Samuel	Pela cultura deles.
Letícia	Sim por causa dos costumes.
Laura	Pela representação da história.
Edilson	Sempre escrevendo livros que retratem a cultura do país.
Joanderson	Expressões de fala, histórias sobre a cultura específica de algum lugar, local ou cidades que são citados.
Jonathan	Por livros
Roberto	Pelo seu nome e suas palavras.
Davi	Pelo que apresenta no livro pois ele tem o nosso afeto e cultura.

Como observado nas respostas acima, os participantes responderam subjetivamente, mas é possível constatar uma recorrência de palavras iguais ou sinônimas entre elas. Assim, tem-se o gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Palavras mais citadas para a pergunta: Como a identidade nacional, isto é, a cultura, pode ser percebida através da Literatura?



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Tomando o conceito de literatura como uma manifestação cultural, é notória a relação e importância que as palavras destacadas no gráfico têm para a validade dessa percepção. Ao pensar no texto literário como uma forma de afirmar a identidade de um povo, é necessário, essencialmente, refletir sobre a língua, a história e o lugar (geograficamente falando) que envolvem essas pessoas. Trazendo como exemplo respostas em que temos as palavras mais citadas, destacam-se as seguintes respostas: o participante Túlio afirma que a identidade nacional pode ser percebida através da literatura “pelas características de escrita, de lugares e de costumes”; Aurora diz que é através da “[...] forma como ela fala, se expressa, se ela faz referência a algo de algum lugar, entre outros...”; Pedro, por sua vez declara que “Pelo que ela apresenta a sua forma de linguagem”; e por último a participante Laura com a resposta “representação da História”.

A partir das assertivas em evidência, nota-se o quanto a língua, enquanto código linguístico é determinante, segundo os participantes, para a afirmação da identidade. Os discursos também vão ao encontro da concepção apresentada por Leite (2012) em sua abordagem sobre as literaturas africanas de Língua Portuguesa, na qual destaca que:

Com efeito, **a língua parece-nos uma primeira questão a considerar** [...] Campo de intermediação das práticas identitárias nas literaturas africanas de língua portuguesa, tendo em conta essa especificidade de colonização, que favoreceu a indigenização do colono e a aculturação do colonizado, em graus mais ou menos extremados e, substancialmente, diferentes das outras

colonizações, a relação com o corpo linguístico começa por manifestar-se pelas diferentes “falas” com que os escritores africanos se assenhoraram da “língua”. (LEITE, 2012, p. 138, grifo nosso).

Creditar à língua uma possibilidade de afirmar a identidade através da literatura é apontar o povo e sua história como elementos fundantes dessa arte. Isto é, pode-se afirmar que a literatura existe a partir da noção de que é necessário a existência de um povo que se sinta representado por ela, para que ela seja caracterizada de forma especificada, como por exemplo a literatura angolana. Desse modo, pensar no texto literário como representação da história é observar a sociedade e seus aspectos linguísticos, fatos históricos, os lugares aos quais os autores fazem referência, os costumes apresentados, configurando assim determinada(s) cultura(s).

Sinteticamente, refletir sobre as respostas para a última pergunta do questionário de sondagem é confirmar a viabilização do contato com a literatura angolana, partindo de uma abordagem intercultural e ao mesmo tempo levando os participantes da pesquisa a perceberem (ou não) a aproximação das narrativas selecionadas com o seu próprio cotidiano. Dessa forma, o texto literário é lido seguindo a proposta de experiência de Tinoco e Stephani (2016), sob a ótica da identificação e do distanciamento, perspectivas que serão discutidas no capítulo seguinte, a partir da recepção dos participantes às narrativas lidas.

CAPÍTULO 4 – LEITURAS ANGOLANAS NA SALA DE AULA: ENTRE O DISTANCIAMENTO E A IDENTIFICAÇÃO

Como forma de apresentar os resultados que refletem na validade da reprodução de metodologias semelhantes como forma de contribuir no processo formativo do leitor-literário, este capítulo este capítulo reflete como o trabalho com o texto literário e a educação intercultural se configuram como uma proposta que atende às necessidades da sociedade atual.

Também e de igual importância, o capítulo discute as contribuições do método recepcional no ensino da literatura angolana, além de destacar a importância das discussões em sala de aula acerca da identidade e memória como fatores que contribuem na afirmação e reconhecimento de uma identidade nacional.

4.1 *Os da minha rua* e os primeiros raios da literatura angolana a reluzir

Pensar no ato da leitura partindo da relação de aproximação leitor-texto, além de ser uma sugestão feita por Tinoco e Stephani (2016), é mencionada por Compagnon (2010) em suas reflexões sobre o papel do leitor, ao reproduzir que “a leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação [...] o leitor aplica o que lê à sua própria situação” (COMPAGNON, 2010, p. 141). Nesse sentido, o leitor assume papel fundamental para a construção dos sentidos dos textos, tanto nesse estágio inicial da leitura, o da identificação, quanto em seu estágio final, o do distanciamento, à medida que este parte do seu horizonte de expectativas e se depara, durante e após a leitura com a quebra e/ou ampliação desse horizonte promovida pelo autor do texto através de sua produção.

Nessa sequência, depreende-se que a obra literária é ponto de encontro das duas visões de mundo, que podem se identificar ou repelir-se. Por isto, fundamentada nessa abordagem, a experiência literária realizada seguiu de forma flexível o método recepcional elaborado por Bordini e Aguiar (1988). A aplicação dessa proposta metodológica proporciona a ampliação do horizonte de expectativa do leitor, que se desenvolve de acordo com os pressupostos teóricos da Estética da Recepção. É válido destacar que a mediação no ensino da leitura literária prevê “um levantamento e uma consideração no que se refere aos horizontes de leitura dos alunos [...]

num constante esforço para ampliá-los” (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 109-10), sendo este o propósito final do método.

Por isso, durante esse processo é imprescindível a presença de um professor-mediador, que aja possibilitando ao aluno, “seja por meio de pistas, questionamentos, sugestões ou instigações, fazer inferências até o ponto em que possa ‘agir por si’, ganhar autonomia naquela trilha” (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 108). É isto que tornará o aluno, sujeito-leitor um protagonista da experiência de leitura, enquanto o professor será aquele que possibilitará algo propício ao ambiente escolar, um espaço no qual o contato com a literatura seja o mais democrático possível.

Assim, a partir da experiência realizada durante um período de 3 meses, com um total de 10 encontros, cada um com 2h/aula, foram observadas constantes nas discussões e atividades que permitiram a classificação da análise com base nas categorias que irão dar título às seções terciárias que seguem, como uma forma de delimitar os principais resultados obtidos durante os encontros.

4.1.1 O olhar cintilante dos miúdos: Lugar da fantasia e emoção

Então eu trago
das minhas raízes crianceiras a visão comungante e
oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro
me ilumina.
(BARROS, 2015, p. 15)

Percebida como espaço da imaginação, do fantástico, a infância protagonizada nas narrativas de Ondjaki em *Os da minha rua*, assume a “visão oblíqua das coisas” ao trazer uma subjetividade pueril de acontecimentos que carregados de tristeza, passam uma alegria paradoxal através das palavras usadas pelo autor e sua preferência aos detalhes mais despercebidos das coisas.

Representada por um discurso leve e lírico, através de uma linguagem que já carrega traços infantis – como as marcas da oralidade e utilização de gírias – suas histórias parecem atrair uma identificação por parte do aluno/adolescente. Isto ocorre, pois ao entrar em contato com o texto escrito, apesar de em determinados momentos algumas palavras sejam estrangeiras para o leitor, é possível notar que há uma imersão no universo ficcional de modo que este leitor

se coloca como personagem e/ou protagonistas da estória. Assim ocorreu na primeira aula da experiência.

Impulsionados a uma leitura individual e silenciosa da narrativa “a televisão mais bonita do mundo”, seguida de uma leitura coletiva, os alunos tiveram o seu primeiro contato com a literatura angolana. Com o título do texto omitido propositalmente pela pesquisadora, eles sugeriram diversas frases que poderiam dar nome a estória, como “a nova televisão” (Jonathan), “mural do arco-íris” (Ângela), “visita à casa do Lima” (Edilson) e “olhos coloridos” (Ana).

Após as sugestões dos alunos, a pesquisadora pediu para que eles justificassem os títulos. Ângela afirmou que pensou neste nome porque na narrativa: “o menino falava das cores vivas da TV, que eram muitas cores e eu pensei logo nas cores do arco-íris”. Já Jonathan justificou que: “é que no início do texto ele fala que tava procurando uma coisa na casa”. Ana declarou: “fiquei imaginando o menino com olhos brilhando quando viu a TV diferente e como ela era colorida pra ele”. Através das justificativas foi possível constatar que as escolhas estavam diretamente ligadas a estória que o texto apresentava.

Partindo dessa percepção, a pesquisadora revelou o título da narrativa e fez a seguinte indagação: vocês já viveram algum momento parecido? Um momento que vocês intitulassem o mais bonito do mundo?. As respostas foram poucas - dado que esta era a primeira aula e os alunos se mostravam tímidos em expressar-se verbalmente, - mas o mais curioso é que elas envolviam sempre algum presente material que os estudantes ganharam durante a infância, como vídeo-game, celular, bicicleta, entre outros. Apenas uma, a da aluna Stefane, demonstrou um teor mais afetivo, já que ela respondeu que “meus melhores momentos era na infância quando minha mãe me colocava pra dormir”.

Mergulhados nas memórias da infância, ativadas pelo contato com o texto, os alunos foram direcionados a uma partilha entre si de momentos que marcaram esse estágio da vida humana. Definida como uma dinâmica de compartilhamento de pensamentos, esta atividade objetivou estabelecer uma relação mais estreita de convivência entre os estudantes.

Após a atividade, de forma espontânea, os estudantes refletiram sobre a narrativa e alguns aspectos destacados pela pesquisadora. Uma das perguntas direcionou o olhar da turma para a construção do(s) sentido(s) possíveis para o trecho:

Entramos todos, mas até tenho que dizer aqui uma coisa. Nessa altura, em Luanda, não apareciam muitos brinquedos nem coisas assim novas. Então nós, as crianças, tínhamos sempre o radar ligado para qualquer coisa nova. Mal

entramos no quintal, vi uma caixa de papelão bem grande e restos de esferovite no chão. (ONDJAKI, 2015, p. 24).

Em meio a uma confusão de pensamentos e falas atropeladas simultaneamente, a declaração de Ana foi uma impressão bastante curiosa acerca do trecho. Sobre ele, a aluna afirmou que: “como o autor aí é uma criança, a gente lembra que quando você é criança tem uma mente mais criativa. E criança fica ‘catucando’ alguma coisa que chama a atenção e é isso que ele faz. Como ele mesmo diz, criança presta mais atenção em coisa que os adultos lá não presta.” A partir da declaração, a aluna reforça a ideia inicial de que a infância como o espaço da imaginação é algo presente no texto.

Para além disso, a declaração da aluna, desperta no seu colega Samuel, a atenção para outro momento em que essa criatividade, e como ele mesmo disse o “poder da fantasia”, está presente naquele episódio. O aluno conduz todos a atentarem como Ndalu descreve o momento em que vê a primeira televisão a cores, notado por ele como “uma forma diferente de falar”.

Incitando um desdobramento da fala e, assim um questionamento do seu horizonte de leitura (ativando a terceira etapa do método recpecional), a pesquisadora levanta o questionamento para o aluno e para a turma do porquê essa seria uma forma diferente de falar. Sobre isso, Ana e sua colega Luz afirmam: “porque ele usa palavras bonitas”; enquanto Samuel diz: “a forma como ele diz” - o aluno cita o trecho: “Na imagem tudo já estava misturado, parecia um quadro molhado com aquarelas bem exageradas” (ONDJAKI, 2015, p.25), - “faz você ficar imaginando como era de verdade, como ele se sentiu”.

Através da declaração dos próprios discentes, a presença do lirismo na narrativa, como uma tendência em evidenciar a subjetividade do autor que transcende o fictício, é comprovada com as próprias palavras do texto que chegam ao aluno de forma sensível e poética, mesmo quando conta episódios tristes. Perceber nas palavras a diferença para o momento que o narrador descreve sobre o seu cotidiano, é conseguir identificar em sua forma, a singularidade com a qual o narrador traz o universo ficcional para realidade do leitor, o sensibilizando.

Sentir também, a partir da narrativa, uma visão infantil para o que se conta - sejam as brincadeiras na rua, os lanches na casa de colegas, os passeios e a visita aos parentes e amigos, viagens e certos acontecimentos do ambiente escolar – concorda com o que declara Ruffato (2006) acerca do livro *Bom dia, camaradas* de Ondjaki, mas que pode ser estendido à narrativa lida e interpretada pelos alunos, ao dizer que:

[...] como toda boa literatura, **não é o que se conta o que importa, mas o como se conta:** e aqui estamos em mãos seguras. Ondjaki consegue manter viva a narrativa, pela capacidade incomum de conseguir manifestar-se pelo narrador-menino, sem que isso, em nenhum momento, soe artificial ou forçado (RUFFATO, 2006, p. 12, grifo nosso).

Como destaca-se da fala do autor, a forma como se conta assume papel essencial na leitura literária ondjakiana. Assim, mesmo parecendo uma estória boba de um menino que viu uma televisão em cores pela primeira vez, o modo como este objeto é descoberto e descrito é, para os alunos, um despertar para o mundo da fantasia e imaginação creditada ao infantil, sem que isso seja apresentado de forma distante, “artificial ou forçada”. Pelo contrário, embora tenham atribuído o acontecimento a uma visão infantil, cada leitor, à sua maneira, se identifica naquele mundo imaginário ao recordar a sua própria infância.

Dando sequência, é chegado o segundo encontro com todas as dúvidas, interpretações e sensações acerca da narrativa “os óculos da charlita”, escolhida para leitura. Inicialmente, a pesquisadora selecionou algumas alunas para lerem em voz alta o texto, ficando cada uma com um trecho. Sem que a turma notasse, a seleção foi feita fazendo uma referência direta ao episódio, já que todas as alunas escolhidas usavam óculos. Após a leitura, a turma foi levada a refletir justamente sobre isso e qual(is) o(s) significado(s) que poderiam ser atribuídos a esse momento.

Alguns alunos fizeram declarações das quais foram destacadas: “se fosse as irmãs da estórias ia ser uma confusão pra ler porque só uma tinha o óculos” (Matheus); “foi legal porque se a gente pensar bem aconteceu o contrário, tudin tem óculos, já as bichinha não tinham” (Samuel); e “é como se fosse pra representar as irmãs em uma condição diferente” (Laura). Partindo disso, os apontamentos começaram a ser feitos e, novamente, os alunos buscaram nas memórias da sua própria infância semelhanças com a estória retratada.

A aluna Ana, em sua reflexão sobre a narrativa, afirmou que “é uma estória triste, mas ele contando parece que não é”. Já Edilson declarou: “a parada dele lá brincando na rua e o povo que chama pra lancha, parece a gente aqui quando era criança que podia brincar na rua e hoje ninguém brinca mais só no celular”. Laura, uma das alunas que leu, afirmou que quando era pequena passou um bom tempo sem óculos porque quebrou o dela e os pais não podiam comprar outro. Joaquim destacou: “tem pobreza e essas coisas, mas tá todo mundo lá brincando, feliz”; ouvindo isso, Samuel acrescentou com o trecho “Alguém berrava ‘abuçaitos’ e o jogo sofria esse jogo de intervalo de irmos beber chá aguado meia banana com pão” (ONDJAKI,

2015, p.37). Uma percepção da pesquisadora foi que todos, em algum momento da aula, destacaram a forma como o narrador conta a estória, que para eles fala de pobreza mas num tom de alegria, “como uma criança que não percebe os problemas, só quer saber de brincar” (Ana).

Desse modo, tomando como base as falas acima descritas, infere-se mais uma vez o foco que os próprios alunos dão para a forma como o menino Ndalú conta suas estórias, em que até mesmo as situações tristes parecem pequenas frente ao imaginário infantil. Essa percepção pode ser justificada a partir do que afirma Macêdo (2008) sobre Luanda como uma cidade literária, ao dizer que esta se configura como uma cidade protegida da realidade da guerra física. Ela funciona mais como um refúgio onde se ouvem somente os ecos da guerra a partir das notícias na rádio. Assim, as crianças cercadas por esse espaço, embora possam ter consciência da situação que vive o país, não são diretamente afetadas pelos conflitos, apropriando-se da realidade da forma mais lírica possível.

Outro destaque a ser feito para o trabalho com esta narrativa foi a atenção que cada aluno deu para sua fala e a fala do outro, fazendo intercessões entre ambas e complementando-as, visto que na sala de aula, assim como enfatiza Rouxel (2013, p. 161), “a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana”.

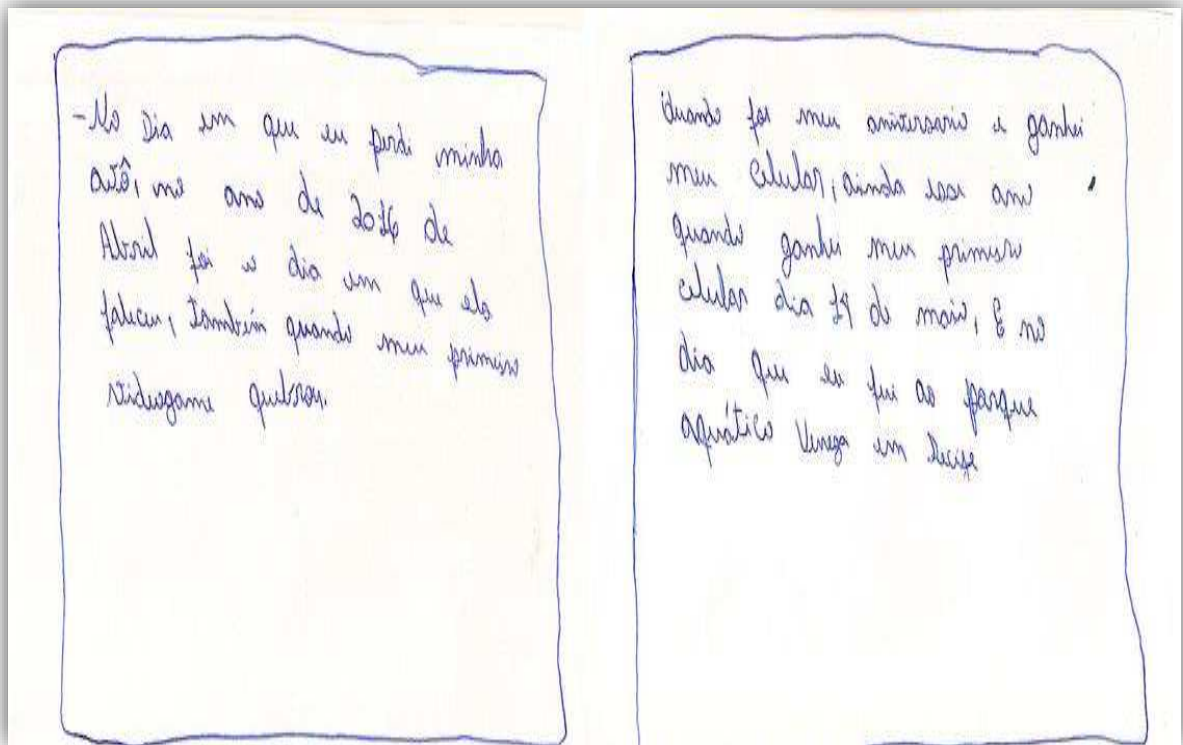
Além disso, a recepção dos discentes em relação à narrativa, em que “el significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página”¹⁵ (ROSENBLATT, 2003, p. 53) pode ser uma reflexão para considerar que o trabalho com a leitura literária - sem a utilização de elementos motivadores, brincadeiras, jogos, etc. - é um caminho possível para auxiliar no processo de formação do leitor, desde que se considere que a leitura é um processo múltiplo e variado, cabendo ao professor-mediador perceber que “o problema é a resposta ser vista como um momento *outro*, como uma coisa outra e não como uma leitura *em si*” (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 88).

Assim, tomados pelas memórias da infância ativadas nas leituras que cada um fez da narrativa, foi proposta uma atividade em que os alunos receberam dois papéis em branco, nos quais deveriam escrever e/ou desenhar uma lembrança boa e uma ruim que tinham acerca da

¹⁵ Tradução nossa: O significado emerge da contínua doação e aceitação do leitor com os sinais impressos na página.

sua infância. Foram 20 atividades coletadas, das quais apenas 4 serão expostas aqui a título de análise:

Figura 2: Resposta de Jonathan¹⁶



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Recorrentes em algumas respostas dos participantes, a fala de Jonathan para uma lembrança ruim está paradoxalmente ligada a uma memória afetiva e material. A perda de um parente próximo, sua avó, é para ele algo que desperta tristeza, assim como para a aluna Stefane com a morte de sua mãe. Essas lembranças puderam ser ativadas, pois como explica Halbwachs (2003, p. 94) “[...], a morte, que põe termo à vida fisiológica, não detém bruscamente a corrente de pensamentos tais como se desenvolve no círculo daquele cujo corpo desaparece”, sendo essa uma memória que irá ser constantemente modificada ao longo do tempo.

No mesmo texto, entretanto, é a perda material, do videogame, que causa nele uma sensação de momento ruim da vida. É um dilema do universo infantil que pode ser também

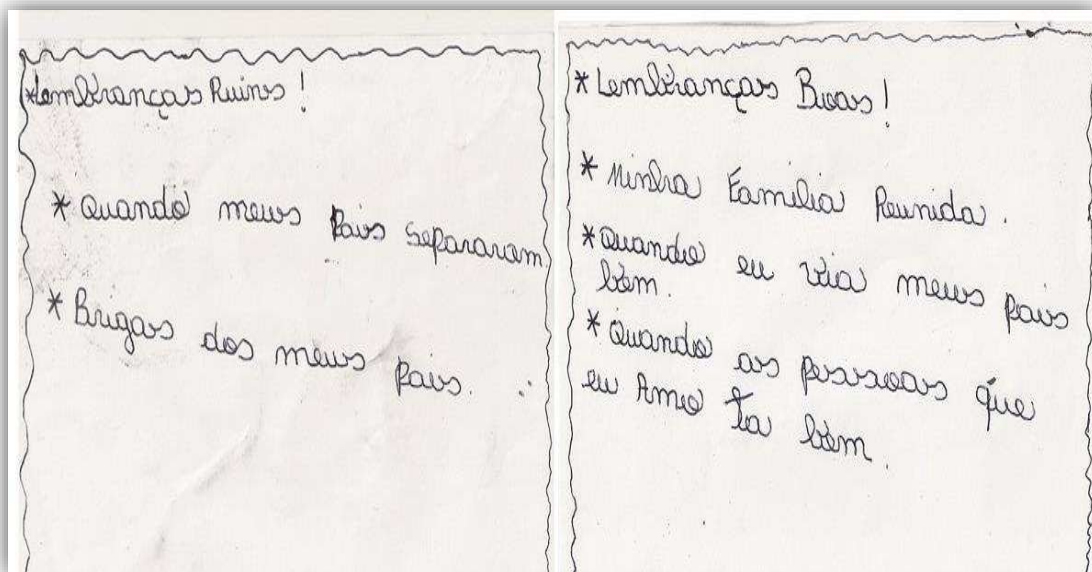
¹⁶ **Lembrança boa:** Quando foi meu aniversário e ganhei meu celular, ainda esse ano quando ganhei meu primeiro celular dia 18 de maio, E no dia que eu fui ao parque aquático Veneza em Recife. **Lembrança ruim:** No dia em que eu perdi minha avó, no ano de 2016 de abril foi o dia em que ela faleceu, também quando meu primeiro videogame quebrou.

percebido na narrativa estudada quando a personagem Charlita é a única que tem a posse oficial dos óculos que as outras irmãs também necessitam, causando nelas um sentimento de tristeza por não possuir o objeto. Mas, o narrador também torna evidente o sentimento de perda da convivência com os amigos brincando na rua, ao passo que relembra algo que pertence agora apenas à sua memória e, talvez, à memória daqueles que participaram daquele momento, como acontece com uma perda afetiva.

Na resposta do aluno, assim como o momento ruim também é ligado a algo material, a memória boa da infância também estará atrelada a um objeto, que neste caso é o celular. Jonathan relembra quando ganhou seu primeiro celular e sua resposta é a representação daquilo que irá se repetir praticamente em todas as memórias boas dos meninos da turma, seja por ter sido presenteado com um celular, videogame ou bicicleta. É uma forma de refletir sobre o que nos alerta Bauman (2008) sobre a sociedade do consumo, em que os consumidores são transformados em mercadoria e o objeto a ser “consumido” é mero reflexo da cultura pós-moderna capitalista. É como se para os meninos a valorização do momento estivesse atrelada ao objeto sem que eles tenham a consciência do que isso representa em suas vidas de fato.

Outro destaque para esta atividade é a resposta da aluna Paula, também presente nos discursos de alguns colegas. Observe a figura:

Figura 3: Resposta de Paula¹⁷



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

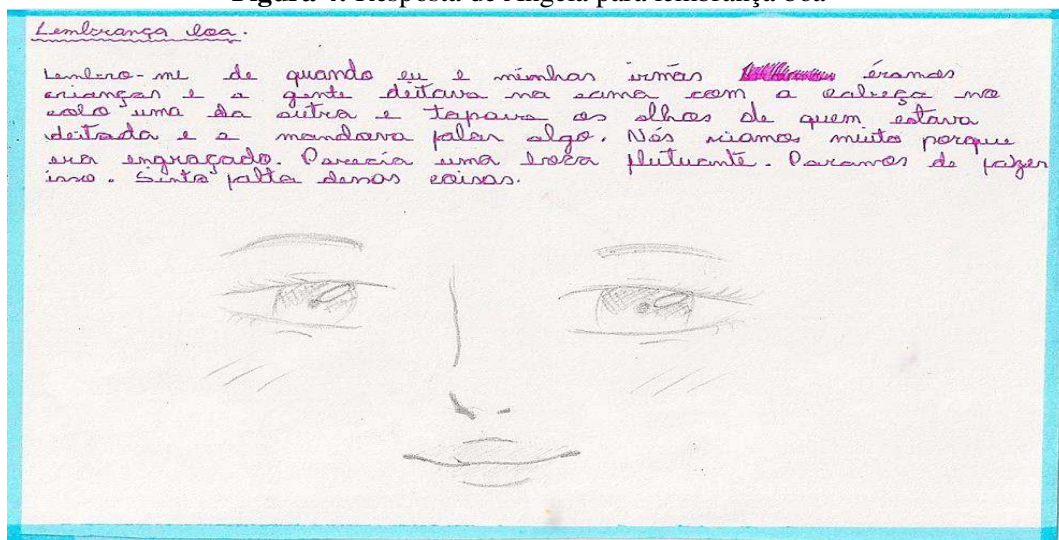
¹⁷ **Lembranças boas:** Minha família reunida. Quando eu via meus pais bem. Quando as pessoas que eu amo tá bem. **Lembranças ruins:** Quando meus pais separaram. Brigas dos meus pais.

Lendo as respostas, tanto no que se refere à boas lembranças quanto às ruins, a estudante apresenta uma memória da infância ligada ao afeto familiar. Presente nas respostas de outros colegas, as afirmações são um modo de destacar a importância da família na fase da infância. Ao atentar para a reunião da família de Charlita para assistir TV, que acontece no episódio, os alunos ativam a memória da sua própria família reunida, como representação de uma boa lembrança, como foi possível observar na resposta dada por Paula. Ela, ao apresentar entre as duas lembranças a família como ponto de intercessão, pode ter revelado o quanto o desejo de ter uma família reunida é algo importante para ela, assim como a ruptura dessa configuração representa algo que causa tristeza.

Além disso, perceber a tristeza (lembrança ruim) e a alegria (lembrança boa) como sendo sentimentos atrelados à outra pessoa, como uma memória ativada após uma leitura literária é uma forma de meditar sobre a literatura funcionar como um meio para exercer o exercício da alteridade, aos se colocar no lugar do outro. Assim, pode-se afirmar que esta seria uma resposta que leva a validade do poder humanizador da literatura defendido pelo teórico Candido, atemporal quando se trata do ensino de literatura na escola.

Das respostas mais curiosas que será retomada como resultado positivo deste trabalho, a aluna Ângela apresentou as seguintes declarações:

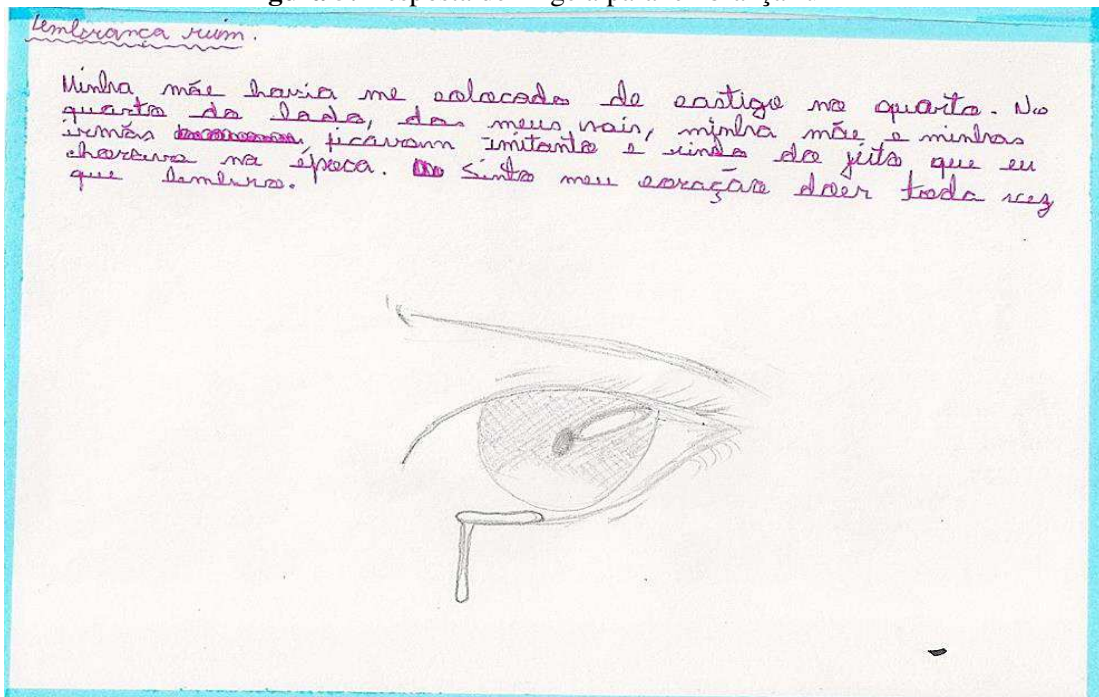
Figura 4: Resposta de Ângela para lembrança boa¹⁸



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

¹⁸ **Lembrança boa:** Lembro-me de quando eu e minhas irmãs éramos crianças e a gente deitava na cama com a cabeça no colo uma da outra e tapava os olhos de quem estava deitada e a mandava falar algo. Nós ríamos muito porque era engraçado. Parecia uma boca flutuante. Paramos de fazer isso. Sinto falta dessas coisas.

Figura 5: Resposta de Ângela para lembrança ruim¹⁹



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observando a figura 3, na qual Ângela se utiliza da linguagem verbal e não-verbal para dar vida a sua memória boa de infância, percebe-se mais uma vez a presença da família como centro dessa lembrança. O que muda é que, para além de relatar o momento, a fala da aluna revela o sentimento de saudade de um passado vivido, reconhecido e reconstituído por sua memória a partir do momento em que ela atribui a ela um grau maior de importância.

A memória nesse sentido é reconhecida não só por ser considerada importante, mas por, indiretamente evocar espaços e pessoas que tornam aquela memória um acontecimento e não apenas imaginação. Assim, a importância do grupo familiar como referente para reconstrução do passado liga-se ao fato da família ser o objeto das suas recordações ao passo que é também o espaço onde essas recordações são avivadas. Através da recordação, ativada pelo jogo interpretativo que a própria turma realizou com a narrativa estudada na aula, a aluna parece ter despertado em si o desejo de visitar a criança que nela habita, ao afirmar que “sente falta dessas coisas”.

De forma semelhante, na figura 4, Ângela apresenta sua memória ruim da infância, ligada também ao seio familiar. Com destaque para as palavras “sinto meu coração doer toda vez que lembro”, o momento ruim da infância parece refletir até hoje na lembrança da aluna

¹⁹ **Lembrança ruim:** Minha mãe havia me colocado de castigo no quarto. No quarto do lado, dos meus pais, minha mãe e minhas irmãs ficavam imitando e rindo do jeito que eu chorava na época. Sinto meu coração doer toda vez que lembro.

como episódio de muita dor. Para a pesquisadora, o que chama mais a atenção para a figura é a imagem representativa daquele momento. O olho com uma lágrima caindo, além de ser a alegoria do episódio lembrado, é também uma forma de expressar o sentimento daquela criança em relação a uma brincadeira que, possivelmente, para os adultos envolvidos não teria um significado ruim, mas como um momento de descontração. Entretanto, é o olhar subjetivo da criança, isto é, a visão infantil que prevalece naquela situação, da qual ela ativa não só a memória de alto nível, mas a metamemória, à medida que atribui significação ao fato, resignificando-o na fase adolescente de sua vida.

De forma resumida, ao focalizarem o olhar infantil dado pelo narrador às histórias estudadas, a partir de suas leituras, os alunos são direcionados a contemplar (e até compararam) as memórias de sua própria infância, resignificando-as dentro do espaço escolar ao compartilharem essas experiências com a turma e com seu *eu* adolescente que já sente saudade da fase anterior. Além disso, destacar a forma poética como o narrador conta os episódios de sua vida, sendo este um crédito dado por ele ser uma criança, é uma percepção que pode ser entendida como um desenvolvimento do aluno no processo de sua formação enquanto leitor literário.

É também nesse misto de recordações que a experiência realizada abre espaço para a relação intercultural que as narrativas estabelecem com o Brasil, percebidas pelos alunos em alguns momentos que serão destacados posteriormente.

4.1.2 *Dentro de mim faz sul*²⁰: A interculturalidade entre Brasil e Angola

Arelada à um dos objetivos desta pesquisa, a promoção da educação intercultural tendo como *corpus* uma obra literária não anula o trabalho com a arte pela arte, nem mesmo a realização de uma experiência com base no método recepcional. Sendo a literatura um produto cultural no qual o autor imprime traços da realidade que envolvem o contexto histórico em que a obra foi produzida, é bem provável a percepção dos próprios alunos, sujeito-leitores, para esses aspectos que podem, ou não, revelar a afirmação de uma identidade nacional.

²⁰ Referência ao título da primeira obra publicada por Ondjaki. Ver: ONDJAKI, **Dentro de Mim Faz Sul Seguido de Acto Sanguíneo**. Lisboa: Caminho, 2010.

Nessa perspectiva, pensar trabalho com a literatura, visando a percepção de confluências culturais presentes nos textos, é possibilitar a ampliação do diálogo com o diferente. Como estabelece Pineda (2009, p. 105, grifo nosso):

A interculturalidade se apresenta como uma dinâmica própria do diálogo, que pode resultar do contato cotidiano entre grupos de origens culturais e histórias diferentes nos quais se dão as transformações sociais, assim como **a mudança nas mentalidades, o imaginário das pessoas, em sua maneira de sentir e perceber o mundo.**

Logo, desenvolver uma educação intercultural por meio da literatura é um modo de incentivar a quebra de estereótipos, uma vez que a visão ocidental sobre o africano é percebida como uma generalização daquilo que ele vê na mídia - miséria, fome, guerras, tristeza, tragédias. Além disso, essa educação estabelece um diálogo direto com membros de outras culturas e pode (como o fez após a experiência realizada) “promover atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística” (PINEDA, 2009, p. 108). É assim que, embora não mencionada em todas as narrativas lidas, a interculturalidade presente em *Os da minha rua* (2015) foi uma constante explorada pela turma em alguns encontros, dos quais são destaque as leituras das narrativas: “o último carnaval da vitória” e “manga verde e o sal também”.

Ao iniciar o terceiro encontro da experiência, com a leitura compartilhada do texto “o último carnaval da vitória”, os alunos foram questionados sobre o sentimento que vem a sua mente ao ler aquela história. Além da sensação de aproveitar o dia como se fosse o último, o pensamento sobre o carnaval brasileiro toma conta da sala. Muitos dos alunos revelam que, a história se parece com o Brasil no carnaval por ser “aparentemente” do mesmo estilo. Assim, o seguinte questionamento é levantando: “Existe alguma relação, referência a algum elemento, uma expressão, uma música, uma dança, uma comida, do Brasil no texto?”

Tome-se como exemplo algumas das respostas: “O bullying”, afirmou Henrique; “Os meninos na rua, algumas comidas também e também a insegurança, porque ele disse que guardou o apito na meia por causa que eles ia voltar muito tarde”, declarou Joanderson; “Comidas: canela, coca...”, disse Aurora; “o carnaval”, falou Edilson; e “As folias de rua/ as pessoas dirigindo bêbadas na rua, que é um costume do brasileiro”, expôs Ângela.

Analisando as falas, percebe-se o foco dado pelos alunos para os costumes relativos a um momento de expressão artístico-cultural, o carnaval, exemplificado através das palavras “carnaval, meninos, rua e folias”. Considerar a festa do carnaval em si como uma referência do

texto ao Brasil, é compreender entre os países uma convergência cultural, dado que a arte é uma manifestação social e cultural universal. Nessa significação, compreender tal festa popular como uma referência identitária é conceber que a cultura se apresenta não só no conjunto de saberes e fazeres, mas também na comunicação e nos valores das pessoas, pensada num contexto natural, social e cultural.

Considerando as declarações dos alunos enquanto sujeitos-leitores, é possível inferir que destacar o carnaval como uma mença ao carnaval brasileiro, é concordar com o que afirma Cavalcanti (1999), quando diz que esta festa envolve muitas pessoas, constituindo-se como uma das mais importantes manifestações culturais do país, dada sua proporção artística e ao mesmo tempo simbólica. Dessa forma, o enfoque pode ser justificado pela visibilidade que esse evento tem na esfera nacional.

Além disso, mencionar comidas comuns do local também se reflete numa forma de relacionar a cultura brasileira à cultura angolana, tendo em vista que a culinária também é um aspecto a ser considerado como pertencente à cultura de um povo. Por último, não menos importante, problemas como o bullying, a falta de segurança urbana e a falta de educação no trânsito, podem ser considerados um reflexo histórico-político e ao mesmo tempo sociocultural, se atribuída a noção de que ambos os países, Brasil e Angola, foram colonizados pelo mesmo povo e podem ter se apropriado de alguns costumes em comum.

Ainda neste encontro, foi solicitado aos alunos a realização de uma atividade com o objetivo de desenvolver as leituras feitas acerca da temática da narrativa. Divididos em grupos, os estudantes receberam uma cartolina na qual deveriam, através de um desenho, representar o carnaval brasileiro e o carnaval da vitória, partindo de suas impressões da estória. Dentre as atividades (4), 2 foram selecionadas a título de amostragem da pesquisa:

Figura 6: Trabalho do grupo 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observando a figura 4, salienta-se aqui a referência que o grupo fez à narrativa, ao citar o trecho: “Naquele tempo, antes de sairmos de casa para o nosso desfile de crianças mascaradas a disputa era quem ia levar o apito na boca. Esse que tinha o poder de apitar fazia a vez daqueles que, no desfile de verdade, vão à frente a marcar o ritmo do grupo” (ONDJAKI, 2015, p. 63). Além da citação, nota-se que a produção do grupo é baseada no carnaval da vitória, pelo fato de que as imagens desenhadas são “máscaras e pessoas mascaradas e fantasiadas”, detalhes mencionados tanto no trecho citado, quanto no decorrer de toda narrativa.

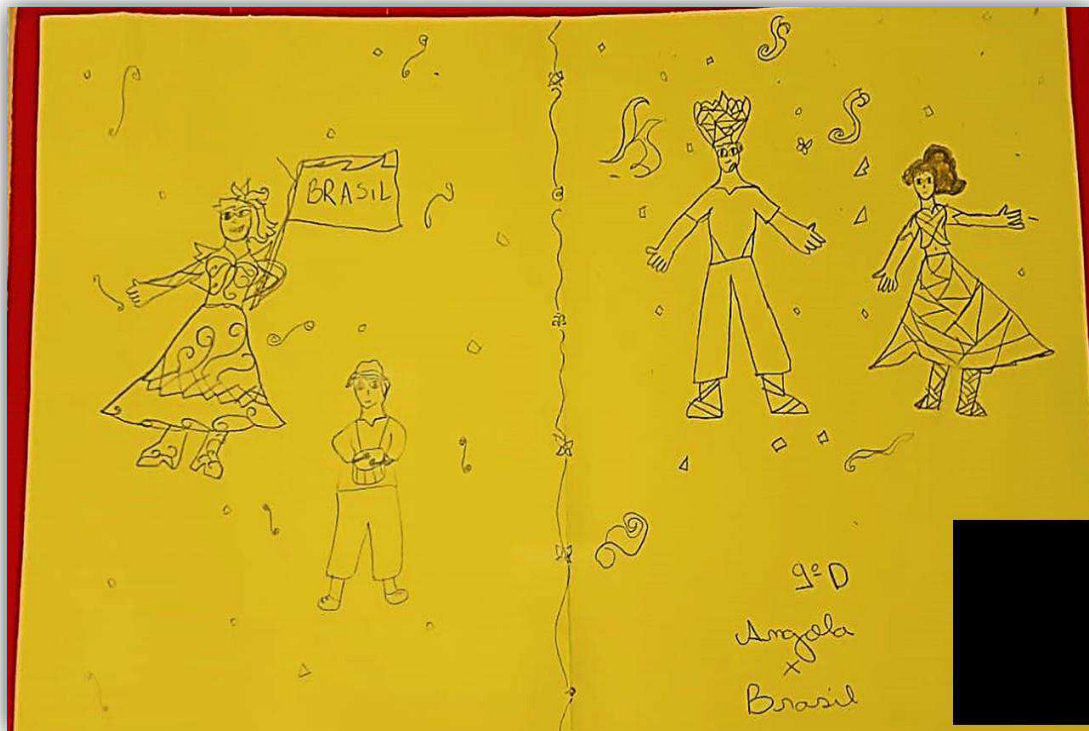
Contudo, analisando a produção, pode-se inferir que, mesmo representando de forma unilateral apenas o carnaval de Luana-Angola, o grupo parece, involuntariamente (ou não), rememorar umas das formas representativas da arte carnavalesca, tanto do país angolano, quanto do Brasil. Como é público, o carnaval brasileiro envolve várias manifestações artísticas e, dentre elas há também a realização de festas com máscaras e fantasias. Por ser uma arte “monumental e efêmera” (CAVALCANTI, 1999, p. 49), o carnaval não se traduz apenas na apresentação de escolas de samba, mas como um conjunto de expressões que configuram a pluralidade cultural brasileira.

Assim, ao simbolizar o carnaval baseando-se nas inferências que o próprio texto faz a respeito dessa festa, os alunos indicam o desenvolvimento de uma das habilidades apresentadas pela BNCC, no campo artístico-literário de Língua Portuguesa para o 9º do ensino fundamental, que norteia ao estudante:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2018, p. 157)

Tomar o texto literário como fonte alegórica da representação da(s) cultura(s) e identidade é desenvolver uma leitura crítica, à medida que torna o sujeito-leitor mais atento às interpretações possíveis que uma mesma obra pode apresentar. Como ratifica Compagnon (2011, p. 63) “a resposta que o texto oferece depende da questão que dirigimos de nosso ponto de vista histórico, mas também da nossa faculdade de reconstruir a questão à qual o texto responde, porque o texto dialoga igualmente com a sua própria história”.

É nesse diálogo com a própria história que a segunda atividade do grupo 2, apresenta uma produção significativa acerca das suas leituras sobre “o último carnaval da vitória” em diálogo com o Brasil, como mostram as figuras 6 e 7.

Figura 7: Trabalho do grupo 2

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Atentando minuciosamente para os detalhes das imagens, é possível verificar diferenças entre os casais, símbolos de cada carnaval. A primeira delas relaciona-se à figura do homem angolano (africano), representado por uma pessoa forte se comparada com o homem brasileiro e até mesmo a mulher que está ao seu lado. Além disso, as vestimentas - que relembram figuras ilustrativas dos livros de História quando abordam a escravidão no Brasil -, remetem à concepção da visão europeia acerca do homem africano, aquele que é símbolo da força braçal que lhe foi atribuída por meio da escravidão.

Outra diferença apresentada entre os carnavais é a figura da mulher. No Brasil, representada pelo que é designado de porta-bandeira, em Angola, por uma mulher sem bandeira, mas com vestimentas que relembram a baiana do carnaval de Salvador, assim como a porta-bandeiras brasileira.

Entre aproximação e distanciamento, o trabalho reproduz a aplicação do método recepional na leitura literária, ao passo que mesmo sem romper, questiona o horizonte de expectativas à medida que compara o conhecido (carnaval brasileiro) ao novo (carnaval angolano), apresentando semelhanças e diferenças entre ambos. Pode também ser uma forma de mostrar a ampliação do horizonte de expectativas, alterando conhecimentos e adquirindo

novos. No momento em que colocam a porta-bandeira e o mestre sala como representação do carnaval brasileiro, os alunos, mesmo que de forma involuntária, remetem a um diálogo com o próprio africano.

De acordo com Brígida (2010), as figuras da porta-bandeira e mestre-sala remontam a cenários do Brasil colônia onde:

[...] os negros aprendiam gestos cortesês, elegantes e delicados para cumprirem suas tarefas como serviçais nos bailes da corte, para os quais ensaiavam as mesuras, etiquetas e também, observavam os gestos elegantes do mestre de cerimônia, além da coreografia nobre dos casais dançando minuetos. Ao retornarem as senzalas, caricaturavam, ridicularizando e debochando de seus comportamentos ensaiados, utilizando para esta performance movimentos de rituais afro incluindo alguns gestos da capoeira. Recuando ainda mais, localizamos como eixo fundamental de nosso estudo as festas das comunidades negras dos cortejos de coroação da Rainha e do Rei do Congo, onde havia uma bandeira conduzida por um negro descalço compondo a performance do porta-estandarte. (BRÍGIDA, 2010, p. 2-3).

Por isso, apesar de apresentarem figuras aparentemente distintas, o trabalho desenvolvido pelo grupo 2, revela a interculturalidade existente entre Brasil e Angola, fazendo referência às tradições rituais afro-brasileiras, dado que “os sujeitos de suas formas artísticas que daí emergem são tecidos de memória, escrevem história. (MARTINS, 2003, p. 82, apud BRÍGIDA, 2010, p. 3).

Dando sequência a percepção intercultural que surge da leitura da obra *Os da minha rua*, o quarto encontro foi iniciado com a narrativa “manga verde e o sal também”. Relembrando um episódio no qual parentes e amigos miúdos se reuniram para roubar manga do quintal vizinho e comer com o sal da dispensa da Tia Maria, o narrador Ndalú lembrou aos alunos o sabor da manga verde com sal que eles comiam e ainda comem no seio de sua família.

Curiosos, como sempre, pelas palavras desconhecidas que aparecem na narrativa, os sujeitos-leitores questionam significados de várias expressões, tais como: Mausoléu, *kamussekele*²¹, bué, ralha, queixinhas e casa de banho. O jogo da descoberta de sentidos que seu deu - na maioria das vezes, através da própria releitura de trechos atentando para o contexto que envolvia a expressão -, traduziu-se, significativamente, na promoção do contato com outras culturas por meio do código linguístico.

²¹ São povos que vivem entre o Kubango e o Kuango - rios do sul de Angola - nas florestas que ficam perto das margens dos rios. São considerados povos selvagens por serem hábeis caçadores, porém desorganizados.

Considerando a língua não apenas como um código, mas como um fenômeno cultural que traça uma identidade e uma história e, simultaneamente, proporciona aos alunos a apreensão de novas palavras pertencentes a um país que também fala a língua portuguesa (Angola), reforça-se a necessidade de refletir sobre a variedade linguística existente, ampliando e diversificando “as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias” (BRASIL, 2018, p. 156), como orienta a BNCC.

Desse modo, buscando atribuir a conotação brasileira para uma palavra que resume a situação relatada na estória, os alunos são solicitados a responder: o que representaria a expressão “fazer queixinhas?”. Sem necessidade de retornar à estória, as respostas se resumiram a expressão “cabuetar” e “x9”²², ambas dadas por um grupo de meninos. Após discussão das leituras acerca do texto, os alunos realizaram uma atividade individual escrita, pautada nos seguintes questionamentos:

Pergunta 1: Qual(is) hábito(s) da narrativa podem ser vistos no Brasil?

Pergunta 2: Há algo que se repete desta narrativa em outras?

Para a **pergunta 1**, são recortes da pesquisa, representando o discurso geral, as respostas subsequentes: Antony: “A estiga é parecida com o bullying, o que muda é que a estiga não é considerado errado e o hábito de roubar mangas ou frutas dos vizinhos”; Ângela – “Comer manga com sal, roubar frutas dos vizinhos, cabuetar o amigo/família, dentre outras coisas”; e Aurora – “Roubar manga, comer manga verde com sal, entregar o amigo..., fazer pirraça”.

Analisando as respostas percebe-se nos discursos um olhar para o cotidiano luandense que assemelha-se ao o cotidiano do brasileiro, considerando vários aspectos. Dentre eles estão: o hábito culinário de comer manga verde com sal, o hábito “criminoso” de roubar, ao hábito de caguetar outrem, além da problemática do bullying em comparação com a estiga (termo conhecido dos alunos a partir da reprodução do vídeo disponível no youtube, intitulado *Estigas -- the place of creativity | Ondjaki | TEDxLuanda*).

Mesmo sendo um momento que poderia ser definido como uma simples crônica de Luanda, ao relacionar aspectos da estória com hábitos brasileiros, é possível concluir que a turma consegue estabelecer uma relação intercultural entre os povos, apesar de não identificarem categoricamente dessa forma. Essa análise se faz coerente, dado que a cultura

²² Gíria utilizada entre adolescentes para designar uma pessoa que delata a outra.

parte da ligação entre as partes que compõem a sociedade, a partir da associação da(s) atividade(s) humana(s), percebida nas identidades, costumes e correspondências.

Para a **pergunta 2**, são destaques: Ângela – “Eles estarem sempre juntos, e se estigando um ao outro. O ‘bullying’, aprontando coisas sempre, se divertirem juntos, entre outras coisas”; Aurora – “O bullying, estigar, estar ‘sempre’ unidos, aprontar algo sempre, se divertirem”; e Laura – “Senhor Tuarles, Tia Maria, A televisão, Avó Nhé, os caminhões”.

No que se relacionam às respostas dadas para a pergunta “Há algo que se repete desta narrativa em outras?”, é perceptível também o destaque dado ao bullying *versus* estiga como algo presente não só nesta, mas também nas narrativas já lidas pela turma. O destaque dado para esse fator pode ser tanto justificado pela própria realidade escolar - em que muitas vezes era necessário chamar a atenção dos alunos para o cuidado em não realizarem tal prática -, quanto pela repercussão da reprodução do vídeo protagonizado pelo autor Ondjaki com a explicação do que seria a estiga, que foi interpretada pelos próprios alunos como “bullying inofensivo”.

Essa ligação que se faz, tanto na primeira como na segunda pergunta, da expressão conhecida pelos alunos, o bullying, os leva mais uma vez a perceber na narrativa o caráter lírico que o narrador dá às histórias, pois para a turma, existem ofensas trocadas nesta e na narrativa “o último carnaval da vitória”, mas que não parecem ser a temática principal do enredo.

No entanto, como nesta história a trama se desenvolve em torno de troca de estigas, o comentário mais recorrente dos alunos é para o resultado desse “bullying inofensivo” no desfecho da história, que dividiu opiniões durante a discussão em sala de aula.

Nesse sentido, depreende-se que, para além dos temas tangentes explorados pelos alunos, a interculturalidade, comprovadamente, representa uma categoria bem delineada nas leituras das narrativas citadas no início deste tópico, seja através de eventos culturais que se assemelham a eventos brasileiros, seja a partir de costumes percebidos no cotidiano dos personagens de cada narrativa destacada. Contudo, uma outra constante, explorada a seguir, apresenta como os alunos conseguem refletir o tempo em todas as narrativas e, ainda, entrelaçado às declarações sobre a figura do narrador infantil e sobre os aspectos interculturais presentes nas histórias.

4.1.3 *Há gente em casa?* Reflexos do tempo e da lembrança

Incessante e por vezes paradoxal, o tempo é o protagonista da experiência literária na sala de aula com as narrativas de Ondjaki. Ora fazendo referência a uma memória da infância, ora refletindo sobre seu caráter efêmero, ora atribuindo a ele um significado que ultrapassa as batidas do relógio, o narrador Ndalú pareceu despertar nos alunos a reflexão de que o tempo pode ser transfigurado como lugar inventivo da memória da criança.

Ponto fundamental a ser considerado numa perspectiva infantil, o tempo figura o plano psicológico das memórias de infância do narrador-personagem. Este que, assim como fora notado pelos alunos, vivia despreocupadamente levado pelas brincadeiras, num tempo muitas vezes inventado “fora do tempo”, rodeado de outras crianças – parentes e amigos –, sem as preocupações que oprimem e controlam a vida adulta.

De forma mais aprofundada, tanto no primeiro quanto no segundo encontro - nos quais foram lidas as narrativas “a televisão mais bonita do mundo” e “os óculos da Charlita” –, nota-se a focalização do tempo nas falas dos alunos. Ela acontece quando questionada e problematizada a forma como as histórias são contadas. Ao perceber a leveza e atribuí-la ao discurso unicamente infantil, os alunos acabam por creditar ao momento um lugar de imaginação demarcado pela transitoriedade desta fase, a infância, sendo isto conferido à noção de tempo.

Além de ser analisado como um aspecto importante no primeiro e no segundo encontro, o tempo também é destaque durante a discussão do texto “o último carnaval da vitória”, ocorrida no terceiro encontro. Após realização de leitura silenciosa e leitura coletiva da história, os alunos foram incitados a refletir acerca do trecho:

A vida às vezes é como um jogo brincando na rua: estamos no último minuto de uma brincadeira bem quente e não sabemos que a qualquer momento pode chegar um mais velho a avisar que a brincadeira já acabou está na hora de jantar. A vida afinal acontece muito de repente [...] (ONDJAKI, 2015, p. 59).

Entre as declarações feitas, foram selecionadas: Edilson – “Quando você está mais velho, né, você não tem disposição”; Joaquim – “Os momentos especiais eles passam mais rápido”; Henrique – “Tem que aproveitar os melhores momentos”; Joanderson – “Eles também viam e contavam o tempo pelos dias sem aula e feriados”; e Ana - “É como eu tinha falado

antes. Que as crianças elas quando vão brincar na rua aproveita as coisas e nem percebem. Tá lá se divertindo, tá brincando com os amigos e nem percebem que a hora tá passando. Aí, quando aparece uma pessoa mais velha e chama... aí é porque já passou a hora pra entrar pra casa, e tipo se ajeitar pra dormir... essas coisas. E elas estão lá, quando eles estão na rua estão aproveitando o momento que eles não vão ter mais quando eles crescerem”.

Observando as afirmativas, destaca-se a reflexão que os participantes fazem acerca da pulsação do relógio. Desta vez, ao conceberem o tempo como lugar onde habitam os melhores momentos da vida, os alunos retornam à infância para reiterar que ela é o lugar onde o relógio parece não contar as horas, como declarou Joanderson ao dizer que “eles também viam e contavam o tempo pelos dias sem aula e feriados”. Essa fala, além de demonstrar a despreocupação com o tempo cronológico de um modo geral, mostra como a vida das crianças era demarcada pela fantasia, imaginação e subjetividade, característica do tempo psicológico dentro de uma narrativa.

Como o narrador afirma em outra narrativa “naquele tempo o tempo então passava devagar” (ONDJAKI, 2015, p. 117). Os momentos, por mais efêmeros que pudessem ser, foram traduzidos como sendo histórias carregadas de significado não pela sua duração, mas pelo modo como elas eram contadas. Para os alunos, o tempo pareceu traduzir-se como um importante elemento na narrativa ao passo que notado de forma não convencional.

Assim, ao serem questionados sobre a relação estabelecida entre o primeiro parágrafo (já citado) com o que é contado durante a história, tornam-se curiosas e criativas as respostas de alguns alunos, quais sejam: “Porque o tempo passa rápido e temos que aproveitar os momentos da vida que vão um dia acabar e quando a pessoa é criança a pessoa pode aproveitar, mas um dia o momento acaba [...]” – Davi; “O carnaval, ele é um momento passageiro e só tem um dia e no outro dia volta tudo ao normal, ou seja, ninguém vê folia, ninguém vê briga, ninguém vê esses negócio, ou seja [...] só é um momento de diversão e quando esse momento de diversão acaba todo mundo vai pra casa todo mundo não se lembra de nada e no outro dia é como uma vela, acaba num sopro, e esse momento não se reflete mais” – Pedro; “Ou seja, ele tá comparando o carnaval com a vida” – Henrique.

As falas acima, ao passo que contradizem a noção de tempo psicológico prestada pelo narrador miúdo Ndalú, parecem corroborar com uma alerta dada pelo episódio, de que os momentos especiais precisam ser vividos com grande intensidade, ainda mais quando são atrelados a uma manifestação histórico-cultural tão importante quanto o é o carnaval da vitória

angolano. Representação cultural da conquista da independência de Angola, a estória contada por Ndalú traduz um tempo histórico que precisa ser perpetuado. Dizer que “quando a pessoa é criança a pessoa pode aproveitar”, contudo, é reafirmar o discurso da magia que envolve o universo infantil, mas deixar evidente que quanto mais o tempo passa, menos percebemos os momentos de forma subjetiva.

Por último, ainda sobre o terceiro encontro e como ele reivindica leituras da significação do tempo como uma construção histórico-cultural, destacam-se os trechos citados por dois alunos, como frases que resumem a estória, que chamam mais atenção. São elas: “Os dias mágicos passam depressa deixando marcas fundas na nossa memória” - Ângela; e “Isso foi em fins de março. No Último Carnaval da vitória” – Elias. Através das duas falas, é possível depreender delas perspectivas diferentes acerca do tempo, sendo a primeira relacionada ao tempo psicológico e a segunda ao tempo cronológico.

Sem intenção de classificação unicamente temporal acerca do texto, os alunos refletem uma leitura que evidencia como a história é marcada através dos tempos a partir da faculdade da memória e como um fenômeno cultural pode ser traduzido e percebido como algo atemporal, dado o seu poder de afirmação de uma identidade nacional. Ao evidenciar o trecho que demarca a estória temporalmente, o aluno Elias involuntariamente destaca um marco do carnaval em Angola, a mudança de data da festa para o fim de março, época em que as tropas sul-africanas se afastam do país, pós-independência.

Ademais, além da percepção do tempo psicológico utilizado pelo narrador Ndalú em suas narrativas, a noção de tempo atrelada ao patriarcalismo, herança da colonização portuguesa, foi também uma observação feita pelos alunos.

Primeiro em “os óculos da charlita”, depois em “no galinheiro, no devagar do tempo”, a figura do Senhor Tuarles, personagem secundário das tramas, chama a atenção dos alunos pelo seu perfil machista e patriarcal apresentado em ambos os textos. “Deem espaço, porra”, é uma expressão de destaque entre os alunos que atribuem a essa fala, a representação de um pai machista que só pensa em seus interesses. Para a turma, o pai, aparentemente preocupado, poderia ser comparado a figura do homem não só daquela época em Angola, mas dos tempos atuais no Brasil, já que o patriarcalismo seria uma herança da colonização europeia, sofrida por ambos os países.

Questionados no quinto encontro sobre as reflexões trazidas pela narrativa “no galinheiro, no devagar do tempo”, são recortes da pesquisa as respostas: “As lições que podem

ser tiradas é que além da tristeza podemos ver o lado bom da vida como Charlita que apesar de não comprar os óculos e roupas ainda ficou alegre por estar com as pessoas que a amam” – Antony e Joana; “Que o pai da Charlita foi para Portugal com o intuito de beber” – Joel e Rogério; e “O pai da Charlita não muda, permanece um homem ruim que não pensa nas filhas” Ana.

Sabendo que a narrativa conta o episódio em que Charlita, amiga de Ndalú, viaja para Portugal com a promessa de voltar com óculos novos e acaba voltando com os mesmos que já tinha, é perceptível o quanto essas falas traduzem-se na concepção de um pai tomado pelos valores patriarcais e machistas trazidos pelos colonizadores. Além disso, as falas podem ainda refletir a postura do colonizador sobre o colonizado.

Essa percepção do personagem Tuarles como um reflexo do machismo e patriarcalismo na sociedade angolana, pode ser relacionada ao tempo na medida em que esse perfil é comparado ao perfil do colonizador, figura que ainda assombrava os angolanos na década de 1980, dado que a independência, declarada em 1975, ainda era uma realidade carregada de costumes europeus que levará anos para serem arrancados de um povo subjugado.

Sequencialmente, reflete-se também como um espaço para pensar acerca do ato de lembrar do autor o encontro com o texto “um pingo de chuva”. Este encontro contou com participação especial da colaboradora Lívia Marbelle Oliveira Barboza²³, que possibilitou aos participantes uma leitura diferenciada da narrativa a partir da utilização do método performático, considerada por Oliveira (2018, p. 258) “uma proposta de ler de diversos modos, sem uma preocupação prévia muito rigorosa com a delimitação de um ponto de vista analítico sobre o texto, abre a possibilidade de aparecer enunciações singulares surpreendentes”.

A partir de uma aula descontraída pelo jogo do corpo e da voz com o texto, os participantes vivenciaram fisicamente a experiência literária que refletia sobre a lembrança que deixa saudades. Inicialmente, ocorreu uma leitura do texto a partir da voz da colaboradora. De forma subsequente, os alunos foram impulsionados individual e coletivamente a lerem trechos da história de diversas formas e tons vocais, sempre seguindo o direcionamento da mediadora convidada, sabendo que “a cada leitura o texto traz à tona, no ato de ler modos de perceber o próprio texto e o mundo extratextual” (OLIVEIRA, 2018, p. 251).

²³ Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Desenvolveu pesquisas na área de Literatura em performance.

Como se trata de um método que explora a voz e o corpo, as leituras performáticas realizadas pelos participantes podem ser exemplificadas através de algumas figuras que serão expostas a seguir:

Figura 8: Algumas performances apreendidas dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como modo de realizar leituras diferentes de um mesmo trecho, a colaborada solicitou aos participantes que verbalizassem o título do texto, “um pingo de chuva”, em tom melancólico (P1), em tom irônico como quem está contando para o colega (P2) e movimentando as mãos para cima como se estivesse se protegendo da chuva (P3). Essa atividade, embora interpretada inicialmente pelos alunos como uma brincadeira, reflete-se como uma experiência fulcral para pensar como o método performático, sobretudo a partir do jogo da vocalização que é um “modo a ir tateando, por meio do corpo e da voz, possibilidades interpretativas, as quais podem se revelar como descobertas inéditas que, talvez, não apareceriam se se tivesse acessado o texto somente pela via analítica” (OLIVEIRA, 2018, p. 253).

Nesse sentido, embora diretamente pareça não haver relação entre o trabalho com a leitura performática e os reflexos da lembrança percebidos pelos participantes, a exploração de diferentes formas de ler o texto “um pingo de chuva” evocou uma observação mais sensível

para o sentimento de perda liricamente narrado por Ndalú, a perda do tempo do antigamente que não volta mais. O tempo das lembranças, que para os alunos se relacionou à saudade que eles mesmos terão do ano letivo, já que a escola não abrange o ensino médio.

Propositalmente escolhida para ser a última estória discutida em sala, o encontro com o “um pingo de chuva” tornou-se para além de uma aula, uma forma de para pensar no que ficou daquela experiência, quais impactos ela trouxe para o processo formativo de cada aluno enquanto leitor literário, que serão resultados avaliados no tópico subsequente.

4.2 “[...] as despedidas têm cheiro”: Os aromas criados pela literatura angolana

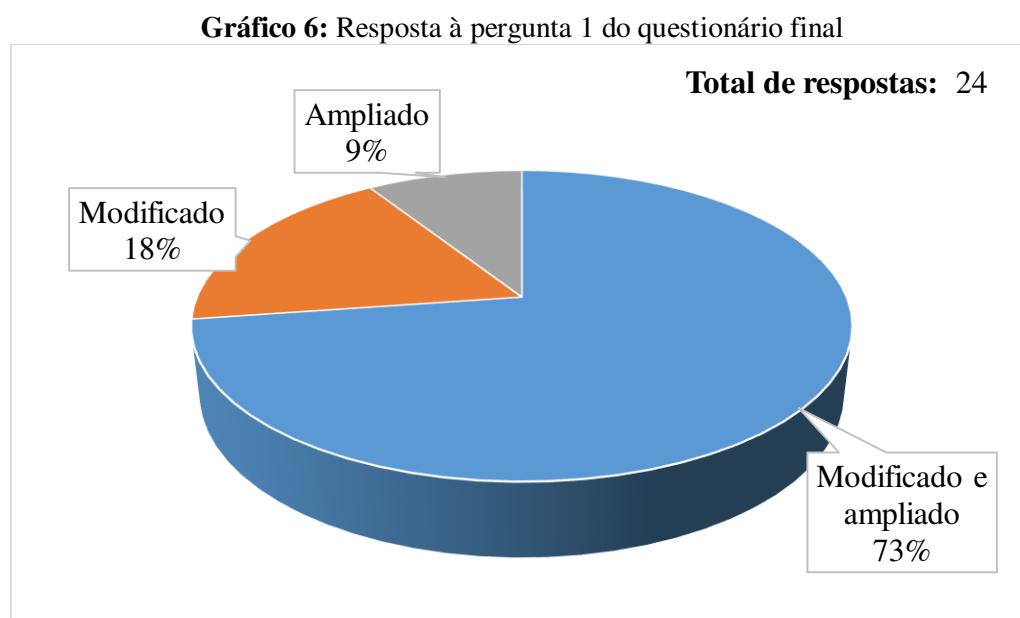
Propor-se ao trabalho com a literatura angolana em sala de aula parece um grande desafio, se o discurso do professor se apoiar somente na ideia de que o aluno não lê ou lê pouco. É fato que, envolvidos de tantos aparatos tecnológicos que, muitas vezes, substituem na vida dos estudantes o lugar da leitura, trabalhar com literatura, seja ela qual for, já requer por si só, a elaboração de estratégias que considerem o aluno, leitor literário em formação, o protagonista do ato da leitura, protagonista este que precisa ser conquistado.

Nessa perspectiva, descrita de forma pontual no capítulo anterior, a experiência literária em sala de aula com as narrativas de Ondjaki no 9º ano do ensino fundamental, embora tenha sofrido diversas interferências negativas (desde a supressão de aulas já planejadas, até a falta de equipamentos que auxiliariam na execução das aulas), apresenta um saldo positivo no sentido de que parece, ao menos parcialmente, ter cumprido com o seu objetivo.

Desenvolver uma prática pedagógica que leve o aluno a refletir sobre o outro por meio da leitura literária, no sentido de modificar e ampliar seus conhecimentos sobre dada cultura, neste caso especificamente a angolana, é cumprir com uma competência importante sugerida pela BNCC, que aponta a necessidade de entrar em contato com as diversidades cultural e linguística que fazem parte das sociedades em geral.

Assim, utilizando de forma adaptada o método recepcional, foi possível constatar - tanto a partir do questionário final (Ver anexo 6), quanto da produção do gênero carta que ocorreu após a leitura de todas as narrativas -, a modificação/ampliação do horizonte de expectativas de leitura que os alunos tinham no início da experiência. Observe-se o gráfico 6, com a resposta à

pergunta “Após a realização da experiência, seu conhecimento sobre a África, mais especificamente sobre Angola, foi modificado (M), ampliado (A) ou modificado e ampliado (MA)? Justifique:”.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Considerando um total de 24 participantes, destaca-se que não houve nenhuma resposta negativa. Todos eles responderam seja para modificação, ampliação ou modificação e ampliação do horizonte de expectativas. Nesse sentido, mesmo com a realização de uma experiência em que não houve discussão aprofundada de todos os textos selecionados, aponta-se para um resultado positivo do trabalho com a literatura angolana.

O gráfico mostra o espelho de um estereótipo ocidental, em que a visão que se tem do africano é de que tudo sobre ele recai na dor, tristeza, tragédia, fome e pobreza. Ao se deparar com texto, que como eles mesmos disseram fala de tudo o que foi dito anteriormente, a percepção dos participantes foi de que a leveza do olhar infantil parece prevalecer ante as mazelas atribuídas ao continente africano. Assim, observa-se a partir do apresentado a ruptura do horizonte de expectativas de leitura dos alunos, terceira etapa do método recepcional que será retomada posteriormente.

Além disso, ao relatarem modificação e ampliação do horizonte de expectativas, os alunos terminam por completar o ciclo recepcional pensado por Bordini e Aguiar (1988) – composto por 5 etapas –, que creditam ao leitor, o papel fundamental na experiência da leitura.

Desse modo, reflita-se acerca da justificativa dos alunos, descrita no quadro a seguir para a resposta dada à pergunta:

Quadro 3: Justificativa dos alunos para resposta dada à pergunta 1 do questionário final

PARTICIPANTE	SIGLA	RESPOSTA
ANA	M	Porque a África não é só fome e miséria tem muitas coisas que devemos conhecer melhor.
ÂNGELA	MA	Aprendi que na África nem tudo é só pobreza, tristeza, dor e angústia, e que também tem coisas boas.
ANTONY	MA	Sim. Eu pensava diferente que na África só existia tristeza miséria, fome e guerras. Mas eu aprendi que lá também existe coisas boas como as narrativas que Ndalu conta no livro <i>Os da minha rua</i>
ELIAS	MA	Porque mudou meu pensamento sobre a África e ganhei mais experiência
JOANDERSON	MA	Agora eu sei que na África tem uma vida boa não só pobreza e fome.
JOEL	M	Foi modificado porque eu pensava que a África só tinha coisas ruim mas o trabalho mostrou que é totalmente diferente.
KAROL	MA	Foi uma experiência muito legal, conheci mais sobre a cultura de lá.
LAURA	MA	Aprendi muito e consegui tirar todas as minhas dúvidas.
LETÍCIA	A	Foi ampliado pois tinha muitas coisas que não conhecia ainda.
LUZ	MA	Porque a África não é só desgraça, só miséria, só fome ou tristeza. A África tem sim suas qualidades seu lado bom e esse projeto me ensinou isso.
MATHEUS	M	Modificado principalmente pois pelo que pensei era que só existia mizera.
ROBERTO	MA	Modifica e ampliado pois nós aprende muito
TÚLIO	A	Eu conheci mais sobre a África

A partir do quadro acima, é possível reforçar um discurso comum entre os alunos: a visão negativa descrita na maioria das respostas reflete-se como algo que foi quebrado, no sentido de que se compreende que a experiência promoveu uma mudança de paradigmas, desconstruindo uma visão preconceituosa acerca do africano. Apontar que o continente apresenta aspectos positivos, é afirmar que o conhecimento dos alunos foi ampliado a partir dessa nova percepção, sendo possível considerar essa tomada de consciência uma atitude individual e coletiva dos próprios estudantes, como afirmam Bordini e Aguiar (1988) acerca da ampliação do horizonte de expectativas.

Além disso, no que se relaciona ainda à ampliação, a afirmação da aluna Karol de que a experiência promoveu o contato com “a cultura de lá”, isto é, a cultura do outro, indica o alcance de um dos objetivos desta pesquisa, no que se relaciona à promoção do contato através da literatura com outras identidades culturais. Promover uma educação pensando na reflexão de “um mundo maior que o bairro” é possibilitar aquilo que propõe a interculturalidade:

[...] a dinâmica própria do diálogo, que pode resultar do contato cotidiano entre grupos de origens culturais e históricas diferentes nos quais se dão as transformações sociais, assim como a mudança nas mentalidades, no imaginário das pessoas, em sua maneira de sentir e perceber o mundo. (PINEDA, 2009, p. 105).

Nesse sentido, como forma de avaliar as contribuições da experiência literária e validar (ou não) uma proposta educacional que centre-se na interculturalidade, ao final das discussões dos textos, foi solicitado aos alunos que cada um escrevesse uma carta dirigida a Ondjaki, que foi enviada e respondida pelo autor em forma de vídeo²⁴.

Partindo disso, pode-se constatar mais uma vez, a ruptura do horizonte de expectativas dos leitores, uma das etapas do método recepcional de Bordini e Aguiar (1988) que deu lugar a uma nova concepção acerca do país africano, conforme será visto no quadro que segue.

²⁴ Link de acesso ao vídeo exclusivo para banca examinadora: <https://drive.google.com/file/d/1213mp-R0D-YJnd2wX5hv-JGsxBnJnfrV/view?usp=sharing>

Quadro 4: Alguns trechos das cartas produzidas pelos participantes relacionados à ruptura e ampliação do horizonte de expectativas

REFERÊNCIA	PARTICIPANTE	TRECHO
TRECHO 1	TÚLIO	Na primeira aula, ela nos perguntou como nós imaginávamos a África e muitas pessoas disseram que tinha muita pobreza, e sim, existe pobreza, mas seu livro mostrou como vocês são alegres (Ver anexo 7).
TRECHO 2	JOEL	Eu imaginava uma África muito ruim que era cheia de guerras o Senhor me mostrou que a África é outra coisa, algumas coisas muito boas (Ver anexo 8).
TRECHO 3	JOANA	No meu pensamento antes de ler o livro e ver as estórias achava a África totalmente diferente. Como por exemplo, muita morte, muita guerra, fome, etc. Porém, quando li o livro, vi que realmente não era como eu imaginei as estórias do país (Ver anexo 9).
TRECHO 4	STEFANE	[...] antes de conhecer seus textos, imaginávamos a África pelo lado da violência, fome, escravidão e outras coisas. Tivemos a oportunidade de conhecer o outro lado mais diferente das pessoas aí na África (Ver anexo 10).
TRECHO 5	JOANDERSON	Ela pediu para listar coisas que achamos da África e todos disseram que existia muita pobreza e guerras civis, mas seu livro mostrou a todos da sala que também pode ter felicidade, vida boa e diversão (Ver anexo 11).
TRECHO 6	ROGÉRIO	Graças ao seu livro eu pude mudar minha visão sobre a África (Ver anexo 12).
TRECHO 7	LUZ	Antes de ler suas estórias, eu tinha um pensamento muito diferente sobre a África. Só pensava em desgraças, fome, pobreza, mas suas estórias

		mudaram meu pensamento, me fizeram ver que também tem alegria, que também tem momentos bons neste lugar (Ver anexo 13).
--	--	---

A partir dos trechos acima, avalia-se que através da experiência literária realizada foi possível “[...] desconstruir a imagem estereotipada fabricada sobre o outro, e cristalizada como se verdadeira fosse, silenciando assim o discurso alheio” (CADEMARTORI, 2009, p. 54), considerado por Cademartori um dos objetivos do trabalho com a literatura em sala de aula.

De modo mais detalhado, a presença da conjunção “mas” nos trechos 1, 5 e 7, demonstram um indicador de mudança de conceitos com relação a algo que fora estabelecido antes mesmo do contato do leitor com o texto, a partir do que Bordini e Aguiar (1988, p. 87) vão determinar como “vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências”.

Essas vivências, denominadas de horizontes de mundo, parecem ter sido transgredidas de forma coletiva partindo do contato com os diversos textos que foram lidos em sala de aula. Atendendo de modo geral a última etapa do método recepcional, a fala dos participantes vai ao encontro do que destacam Bordini e Aguiar (1988, p. 86), quando afirmam que este método é “eminente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História”.

Ao possibilitar o contato com o texto literário que tem o subalterno (nas palavras de Spivak) como protagonista, abre-se, para o leitor em formação, um leque de novas possibilidades para refletir e problematizar o lugar do outro através da voz dele mesmo, implicando esta reflexão numa possível alteração de pensamento e comportamento. Por isso, viu-se a urgência por uma educação intercultural, que para Pineda (2009, p. 110) quer dizer

[...] re-educação para atrever-se a pensar e a sentir, de novo, à luz de outras tradições culturais. A construção de um “nós diverso” exige uma educação intercultural que facilite o processo de ver o “outro” dentro de nós mesmos; perceber o “outro” essencialmente diferente, mas ao mesmo tempo parte de “nós”.

Perceber esse outro como parte de nós, é pensar na cultura não como um fenômeno único e particular, mas como um processo heterogêneo, já que, como afirma Said (2011) todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura. Corroborando com

o que orienta a BNCC a experiência de leitura literária proporcionada “permite (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BRASIL, 2018, p. 156).

Nessa acepção, ao demonstrar uma atualização de valores e conceitos, os estudantes conseguiram de forma bastante positiva transgredir o próprio pensamento, partindo de um exercício mútuo de distanciamento e identificação com a obra.

Ainda a partir de trechos das cartas escritas pelos participantes, é factível constatar que tanto o distanciamento – que pode ser atribuído a ruptura e ampliação dos horizontes –, quanto a identificação – que pode ser atrelada ao atendimento do horizonte de expectativas/visão de mundo do aluno –, são etapas imprescindíveis no processo formativo do leitor literário na fase que encerra o ensino fundamental, como alude Cademartori (2009) e Tinoco e Stefane (2016). Para tanto, observe-se o quadro a seguir:

Quadro 5: Alguns trechos das cartas produzidas pelos participantes relacionados à afinidade com os textos lidos

REFERÊNCIA	PARTICIPANTE	TRECHO
TRECHO 8	TÚLIO	O que Ndalú conta na estória é muito parecido com o dia-a-dia do Brasil e muitas pessoas se identificaram.
TRECHO 9	LAURA	Todos os temas do livro foram uma inspiração para mim, mas o que mais me inspirou foi os óculos da Charlita pela questão de eu usar óculos e ter sofrido para assistir como ela e suas irmãs sofreram (Ver anexo 14).
TRECHO 10	JOANDERSON	Me identifiquei com algumas coisas do livro como reunir meus amigos para brincar e fazer coisas que parecem loucura, rir de coisas que falam e parar tudo só para lanchar.

A identificação dos participantes com alguns episódios narrados por Ndalú podem atrelar-se a uma relação pessoal, como são os casos dos trechos 9 e 10, mas também direcionar

para uma relação intercultural entre os países, como no trecho 8. Especificamente, destaca-se no trecho 9 a situação problemática da Charlita, vivenciada não só pela participante Laura, mas mencionada também por outros participantes no decorrer das discussões.

A vivência com os amigos, destacada no trecho 10, também reflete uma fala coletiva ocorrida em sala de aula, principalmente no que se refere a discussão sobre “manga verde e o sal também”. As justificativas para essas identificações podem ser variadas, contudo, no final das contas, “o que pode provocar a adesão e o despertar de sentidos múltiplos é a força textual, a sedução do relato, a literatura, enfim, esse mundo maior que o nosso bairro” (CADEMARTORI, 2009, p. 60), que não encerra sua significação no texto, mas se materializa a partir da leitura que cada um faz, já que o texto é um arranjo de significados sem existência própria (EAGLETON, 2019).

O fato de identificar-se com o personagem, recriar episódios, ficar com interrogações passíveis de várias respostas, constroem um processo de aproximação do leitor com texto que, sem ele é um modelo inacabado, dado que o texto literário pode deixar lacunas por onde se pode injetar a capacidade imaginária do leitor, completando e refazendo o narrado, sendo também essa leitura, um processo inacabado.

Desse modo, considerada como uma produção que abrange vários aspectos já avaliados na pesquisa, a carta de Ângela, encerra os resultados obtidos ao longo da pesquisa, voltando-se para o exercício da memória, tão ativado nas estórias contadas pelo menino Ndalú. O trecho diz:

[...] a frase que me fez querer comprar teu livro foi: “os dias mágicos passam depressa deixando marcas fundas na nossa memória”. Isso me fez lembrar quando eu tinha uns 9 ou 10 anos e eu brincava de falar de olhos vendados com minhas irmãs. A brincadeira era o seguinte: A gente deitava a cabeça no colo de outra para que uma tapasse os olhos de forma que só a boca ficasse a mostra, de forma que a boca ficasse de cabeça para baixo. Daí a gente começava a falar e as outras ficavam rindo porque era engraçado. Então isso foi um dos momentos mágicos da minha vida que deixou marcas na minha memória. Seu livro me fez lembrar de coisas de que eu tinha esquecido e que é muito especial para mim porque... porque passou depressa e deixou marcas profundas não só apenas em minha memória. Obrigado por isso, Ondjaki. (Trecho da carta de Ângela. Ver anexo 15).

O texto de Ângela, para além de fazer referências diretas à obra *Os da minha rua*, revela o quanto a literatura pode afetar os sentidos do leitor. Ao experienciar a leitura de episódios da infância recordados por Ndalú, Ângela parece ter sido visivelmente afetada pela ativação do exercício da memória. Ao se aproximar “de percepções determinada pela ordem em que se

apresentam determinados objetos sensíveis” (HALBWACHS, 2003, p. 53), Ângela espelhou o ato de rememorar do narrador à sua própria vida através da carta, transparecendo numa retomada e reflexão de uma visão do seu mundo que ela mesma havia esquecido.

Ao refletir sobre a fala de Ângela, é possível constatar o alcance da experiência literária como um agente que possibilitou o desenvolvimento do senso crítico e humano, “valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BRASIL, 2018, p. 87).

Assim, considerando o potencial transformador da literatura, é relevante encerrar esta seção destacando a última questão respondida pelos participantes da pesquisa no questionário final. A questão final indagou os participantes com: “Você acredita que a experiência contribuiu de alguma forma para sua vida? Sim () Não (). Justificativa:”.

Gráfico 7: Resposta dos participantes à pergunta 4 do questionário final



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A partir dos números que demonstram uma expressiva recepção positiva dos participantes para o impacto da experiência literária pela qual passaram, verificou-se a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas no campo artístico-literário que ocorram “na perspectiva da leitura como resposta possibilitando o ativismo do leitor” (TINOCO; STEPHANI, 2016, p. 83).

Além disso, foi constatado também a importância do trabalho com o texto literário em sala de aula percebendo a própria leitura, isto é, as interpretações, como resposta ao desenvolvimento do leitor crítico. Por último, enfatiza-se a promoção de experiências que

promovam uma educação intercultural, que, como pôde ser observado, direciona para uma quebra de paradigmas impostos com base no preconceito e na discriminação, corroborando tanto com as leis citadas nesta pesquisa (Lei 10.639/03 e Lei 9.394/96) quanto com as orientações da Base Nacional Comum.

Em síntese, proporcionar o contato com a literatura angolana fazendo com que os leitores possam identificar-se com personagens e contextos diferentes (COLOMER, 2017), contribui para que de algum modo esses leitores possam ampliar seu conhecimento, além de lhes oferecer um espaço de liberdade, um espaço no qual o tempo já não é marcado pelas paredes do relógio, mas sim pelo campo aberto da imaginação.

PALAVRAS DE DESENLAÇE?

Partindo de uma inquietação pessoal da percepção da falta de diálogos interculturais através da experiência de leitura literária na sala de aula, a pesquisa foi iniciada buscando compreender como a relação entre memória e identidade podem produzir uma literatura que configure um produto estético e ao mesmo tempo histórico-cultural. Dessa forma, tomando como escolha um *corpus* da literatura angolana, pertencente ao conjunto das literaturas conhecidas pós-coloniais, foram realizadas apreciações críticas acerca da obra *Os da minha rua*, do escritor Ondjaki.

Com o intuito de quebrar com a possível concepção eurocêntrica acerca do continente africano, a escolha do trabalho com a literatura de Ondjaki na sala de aula se deu pela necessidade e conhecer o povo angolano através da sua própria voz, corroborando com Said (2014), sendo ainda um modo de estabelecer um diálogo entre textos escritos na mesma língua, o português, mas em países distintos.

Desse modo a pesquisa buscou compreender de que forma a inserção do trabalho com textos literários, enquanto produtos culturais que se relacionam com a sociedade, pode contribuir para a formação do leitor, levando-o a perceber a literatura como um espaço de confluência da diversidade cultural através da experiência estética com o texto.

Considerando a relação de identificação e distanciamento com o texto no processo de formação do leitor literário, a partir do que sugere Tinoco e Stephani (2016), os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese inicial, considerando que os participantes voltaram sua atenção para o texto a partir de uma identificação pessoal e cultural, o que possibilitou o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura de maneira mais produtiva, como a percepção em outras narrativas de referências intertextuais. Além disso, ao oferecer simultaneamente ao leitor em formação, oportunidades de reflexão sobre a existência do outro e a necessidade do exercício da alteridade, o trabalho com o texto literário culminou de modo bastante produtivo na ruptura e ampliação do horizonte de expectativas dos educandos, a partir de atividades pautadas no método recepcional desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988).

Ao refletir sobre a importância de correlacionar cultura e identidade em sala de aula a partir de uma experiência da leitura literária, depreende-se que a pesquisa cumpriu, apesar de todos os percalços, com a proposta de desenvolver uma prática pedagógica passível de

reprodução, dadas as particularidades relativas à cada sala de aula.

Como pôde ser observado ao longo das análises dos resultados obtidos, é possível creditar a esta pesquisa que a experiência subjetiva com o texto literário, expressada seja nos gestos, na voz, no silêncio, na escrita ou nas imagens, promoveu de forma significativa a reflexão de que os professores de literatura precisam avaliar o trabalho com a literatura em sua totalidade que tem seu ápice na leitura que cada aluno faz do texto. A aula de Literatura, deve e precisa ser antes de tudo uma aula de encontro com o texto, que espera ser tocado para ganhar vida na imaginação do leitor.

Desse modo, direcionar o aluno a perceber o texto como uma manifestação cultural e histórica, é conferir a ele a tarefa de explorar a leitura em interação com o autor e a obra, estabelecendo assim o que foi denominado de diálogo intercultural.

Ao despertar os olhos e os pensamentos para “coisas esquecidas” e algo que “uma adolescente de 14 anos em pleno 2019 não se interessa muito”, como falou Ângela, o desenvolvimento da pesquisa considera, por último, a continuidade de experiências literárias em sala de aula que foquem mais numa perspectiva de educação intercultural, que busquem valorizar a história de diversos povos, principalmente dos silenciados por regimes de dominação, dando maior importância à memória e às identidades possíveis as quais o sujeito-leitor pode se identificar.

REFERÊNCIAS

BÂ. Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (editor). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. Brasília : UNESCO, 2010.

BARRETO, Eneida M.W.M. **Literatura Africana em sala de aula**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/old/galeria/129072011032032.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2020.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**: antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BIRMINGHAM, David. O Carnaval em Luanda. **Análise Social**, Vol. XXVI (2.º), 1991 (n.º 111), pp. 417-429. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223038982C6wMI2dc8Gb56EW4.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRÍGIDA, Miguel Santa. **A Dança do Mestre-Sala e da Porta-Bandeira: Performance e Ritual na Cena AfroCarioca**. 2010. Disponível em: <

<http://www.portalabrace.org/vicongresso/estudosperformance/Miguel%20Santa%20Br%EDgida%20-%20A%20Dan%E7a%20do%20Mestre-sala%20e%20da%20Porta-bandeira.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

CADERMATORI, Ligia. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. In: **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, Neri de Paula. Identidade e diferenças: para uma antropologia do eu e do outro. **Revista Brasileira de Ciências da Amazônia**, v2. n.1: Rolim de Moura, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/rolimdemoura/article/viewFile/806/842>>. Acesso em: 9 fev. 2020.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **O rito e o tempo:** ensaios sobre o carnaval. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

CHAVES, Rita. Ondjaki e João Paulo Borges Coelho: Narrativas e(m) transição. **Via Atlântica**, [S. l.], n. 17, p. 83-101, 2010. DOI: 10.11606/va.v0i17.50535. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50535>>. Acesso em: 9 jan. 2021.

_____. **Angola e Moçambique.** Experiência Colonial e Territórios Literários. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

_____; MACÊDO, Tania; VECCHIA, Rejane (org.). **A kinda e a misanga.** Encontros brasileiros com a literatura angolana. São Paulo: Cultura Acadêmica; Luanda: Editorial Nzila, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura infantil e juvenil atual.** 1 ed. São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNOM, Antonie. **O demônio da teoria. Literatura e senso comum.** 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

CORÁ, Élsio José; VIEIRA, Allan J. **O olhar fenomenológico de Paul Ricoeur sobre a memória.** Revista Pandora do Brasil. 2012. Disponível: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/ricoeur/allan_elsio_memoria.pdf>. Acesso: 3 fev. 2020.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura.** 1 ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Método da pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

_____. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, J. Lugar da história na sociedade africana. In: KIZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da**

KESSEL, Zilda. **Memória e Memória Coletiva.** Disponível em: <
http://www.museudapessoa.net/public/editor/mem%C3%B3ria_e_mem%C3%B3ria_coletiva.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje e amanhã.** 1 ed. São Paulo: UNESP, 2018.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre Literaturas Africanas** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

MACÊDO, Tânia. **Luanda, cidade e literatura.** São Paulo: Editora Unesp; Luanda, Nzila: 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

OLIVEIRA, Eliane. O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa. In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.) **Literatura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino.** João Pessoa: EDUFCEG, 2018.

ONDJAKI (Sangue Latino). Programa da série Sangue Latino (Canal Brasil), com apresentação de Eric Nepomuceno. 2013. Disponível em: <
https://www.youtube.com/watch?v=5Bn7hJn25r0&ab_channel=NepomucenoFilmes>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

_____. **AvóDezanove e o segredo do soviético.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

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

_____. **Os da minha rua.** Rio de Janeiro: Língua Geral, 2015.

_____. **Uma escuridão bonita.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÁNIKER, Augustín. **Índika**: Una descolonización intelectual: Reflexiones sobre la historia, la etnología, la política y la religión en el Sur de Asia. 1 ed. Barcelona: Editorial Kairós, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

PINEDA, Fabiola Luna. É hora de sacudir os Velhos Preconceitos e de Construir a Terra: sobre a Educação Intercultural. In: CANDAU, Maria Vera. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RILDO, Cosson. **Letramento literário**: Teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

Roda Viva. **Ondjaki**. 15/01/2007. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=IJlrqHFgFQk&t=1494s> >. Acesso em: 20 fev. 2020.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

RUFFATO, Luiz. Bom dia, camarada leitor brasileiro. In: ONDJAKI. **Bom dia camaradas**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

RUIVO, Marina. Pelos olhos do menino, a camaradagem e os sinais das mudanças na Angola do pós-independência. CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania; VECCHIA, Rejane (org.). In: **A kinda e a misanga**. Encontros brasileiros com a literatura angolana. São Paulo: Cultura Acadêmica; Luanda: Editorial Nzila, 2007.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. 1 ed. São Paulo: Companhia de bolso, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.


SPIVAK, Gayatri Chakravony. **Pode o subalterno falar?** 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TINOCO, Robson Coelho; STEPHANI, Adriana Demite. Leitura e papel do professor mediador no diálogo texto-leitor. In: PINTO, Francisco Neto Pereira; MELO, Márcio Araújo de (orgs.). **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura**. Campina Grande: EDUFCEG, 2016.

WOOK. **Entrevista exclusiva a Ondjaki**. 2018. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=hO-j1Ahy3pE> >. Acesso em: 10 dez. 2018.

ANEXOS

Anexo 1: Parecer com aprovação do Comitê de Ética

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p>	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS ESTÓRIAS QUE CONTAM OS DA MINHA RUA EM SALA DE AULA: DESVELANDO SIGNOS IDENTITÁRIOS DE ANGOLA NA OBRA DE ONDJAKI

Pesquisador: RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20726719.1.0000.5182

Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.741.906

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual se "propõe uma experiência de leitura literária que contribua no processo de formação do leitor literário a partir de contos selecionados da obra Os da minha rua, do escritor angolano Ondjaki, por se tratar de um título composto de estórias curtas que retratam a infância do pequeno Ndalú na cidade de Luanda, partindo de uma linguagem repleta de signos culturais e formadores da identidade do narrador-personagem, que podem ser reconhecidos como signos da nossa própria cultura, apresentando raízes similares e impressões de identidade semelhantes".

A pesquisadora entende que "a partir do contato com textos que mobilizem a atenção do leitor a uma identificação cultural, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura se dá de maneira mais produtiva além de oferecer ao leitor, em formação, oportunidades de reflexão sobre a existência do outro e a necessidade do exercício da alteridade, fazendo-o deslocar-se para o segundo momento da experiência da leitura literária, o do distanciamento".

Objetivo da Pesquisa:

Geral;

Refletir sobre a importância de correlacionar cultura e identidade em sala de aula a partir de uma

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n	CEP: 58.107-670
Bairro: São José	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.741.906

experiência da leitura literária realizada por alunos do Ensino Fundamental, com a obra Os da minha rua, de Ondjaki. As narrativas utilizadas serão: "a televisão mais bonita do mundo"; "os óculos da charlita"; "o último Carnaval da Vitória"; "manga verde e o sal também"; "um pingo de chuva"; e "no galinheiro, no devagar do tempo".

Específicos:

1. Especificar as questões relacionadas ao ensino de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no que diz respeito aos seus aspectos conceituais e limitações pedagógicas;
2. Desenvolver uma experiência de leitura literária a partir dos contos selecionados da obra, enfatizando os signos estéticos enquanto elementos culturais de relevância significativa para a compressão das relações interculturais presentes nos textos;
3. Avaliar as contribuições do percurso metodológico no estabelecimento de um diálogo entre culturas dentro do processo de formação do leitor literário, a partir da intervenção realizada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, pode haver algum tipo de constrangimento mínimo: "No que se relaciona aos riscos, eventualmente, durante as atividades e ao responder ao questionário, os participantes poderão sentir algum tipo de constrangimento e, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso, além do fato de o participante não ser obrigado a participar".

No entanto, essas informações não estão presentes no TALE.

Quanto aos benefícios, para a pesquisadora: "compreende-se que será possível contribuir para impactos significativos na formação de leitores literários. Além disso, busca-se colaborar no âmbito das pesquisas sobre Literatura e Ensino com reflexões acerca do trabalho com Literaturas africanas de Língua Portuguesa na educação básica, mais especificamente no Ensino Fundamental II, de forma que estas Literaturas sejam percebidas como espaços de diálogos interculturais indispensáveis à sala de aula, possibilitando ao leitor literário, em formação, enxergar e se sensibilizar com a vida dentro e fora do "seu mundo".

Portanto, a pesquisadora apresenta riscos e benefícios no Formulário de Informações Básicas do

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.741.908

Projeto de Pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter exploratório, indispensável para a área de estudos da literatura e da leitura literária na formação de estudantes do ensino básico. Pois, a sua relevância tem "dado que é fulcral, como a ânsia de se trabalhar narrativas africanas em sala de aula, em especial no Ensino Fundamental, em que desde cedo é necessário o reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística como forma de romper paradigmas, preconceitos e discriminação, além de ser um modo de proporcionar uma vasta experiência de mundo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1320984.pdf	28/10/2019 11:24:02		Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODECOMPROMISSO.pdf	28/10/2019 11:01:38	RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodospesquisadores.pdf	28/10/2019 11:01:07	RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEMESTRADO.docx	02/09/2019 16:24:31	RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/07/2019 02:55:46	RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.741.906

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	27/07/2019 02:55:17	RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	27/07/2019 02:54:33	RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODERESULTADOS.pdf	09/07/2019 03:43:54	RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODEANUENCIA.pdf	09/07/2019 03:40:52	RENALLY ARRUDA MARTINS DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 03 de Dezembro de 2019

**Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Anexo 2: Questionário de sondagem

Nome: _____

Idade: _____

1 – O que você entende por literatura?

2 - Você sabe quais são os países da África que falam a Língua Portuguesa? Em caso de resposta positiva, citá-los.

Sim () Não ()

3 – Quais são os seus conhecimentos sobre a cultura africana?

4- Você conhece algum autor de literatura de origem africana? Em caso de resposta positiva, citá-lo.

Sim () Não ()

5 – Que temas você imagina que sejam abordados por autores africanos que tem como idioma oficial a Língua Portuguesa?

6- Como a identidade nacional, isto é, a cultura, pode ser percebida através da literatura?



Anexo 3: Termo de assentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **AS ESTÓRIAS QUE CONTAM OS DA MINHA RUA NA SALA DE AULA: DESVELANDO SIGNOS IDENTITÁRIOS DE ANGOLA NA OBRA DE ONDJAKI**. Este estudo busca refletir sobre a importância de correlacionar cultura e identidade em sala de aula a partir de uma experiência da leitura literária realizada por alunos do Ensino Fundamental, com a obra *Os da minha rua*, de Ondjaki.

Fui informado(a) de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa pela pesquisadora Prof^a. Renally Arruda Martins de Lima - residente e domiciliada na cidade de Campina Grande/PB, endereço institucional rua Aprígio Veloso, 882, bairro Universitário, Campina Grande/PB, endereço de e-mail renallyamlima@hotmail.com, telefone para contato (83) 98743-6552.

Tenho ciência que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento. Estou ciente que receberei uma via deste documento. Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, Campina Grande PB, E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br, Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2019.

Pesquisador (a) Responsável

Assinatura do voluntário/ menor



Anexo 4: Termo de consentimento Livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da pesquisa: AS ESTÓRIAS QUE CONTAM OS DA MINHA RUA NA SALA DE AULA: DESVELANDO SIGNOS IDENTITÁRIOS DE ANGOLA NA OBRA DE ONDJAKI.

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração dele neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a ele.

Objetivo da pesquisa: Refletir sobre a importância de correlacionar cultura e identidade em sala de aula a partir de uma experiência da leitura literária realizada por alunos do Ensino Fundamental, com a obra Os da minha rua, de Ondjaki.

Justificativa da pesquisa: O projeto tem sua validade dado que é fulcral a ânsia de se trabalhar narrativas africanas em sala de aula, em especial no Ensino Fundamental, em que desde cedo é necessário o reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística como forma de romper paradigmas, preconceitos e discriminação, além de ser um modo de proporcionar uma vasta experiência de mundo. Ademais, a Academia pleiteia corriqueiramente pesquisas que contribuam para possíveis soluções no que se relaciona à formação do leitor literário a partir do trabalho com Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, visto que apesar das determinações previstas em Lei e em documentos oficiais, é mínimo o trato real com esse tipo de Literatura.

Sobre os participantes da pesquisa: para a realização dessa pesquisa, teremos como participantes: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, localizada na cidade de Campina Grande-PB; Além dos pais e professores destes alunos.

Acerca da coleta dos dados e o corpus da pesquisa: os dados desta pesquisa qualitativa

de caráter exploratório serão coletados através de diários de campo, diários de leitura escrito pelos alunos e questionário de sondagem para os alunos. O corpus desta pesquisa será composto pela obra *Os da minha rua*, escrita por Ondjaki, das quais destacam-se para análise detalhada as narrativas: “a televisão mais bonita do mundo”; “os óculos da charlita”; “o último Carnaval da Vitória”; “manga verde e o sal também”; “um pingo de chuva”; e “no galinheiro, no devagar do tempo”.

Riscos: Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, a pesquisadora procurará estabelecer o melhor diálogo possível durante as intervenções, bem como deixará claro que aos participantes que eles poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum dano a sua pessoa ou à sua identidade. Entretanto, podem ser considerados como riscos para os participantes: alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; cansaço; e quebra de sigilo. Contudo, enfatiza-se que para diminuição de todos esses riscos serão tomadas medidas como: observação do comportamento social da turma dentro e fora da sala de aula, visando a elaboração de atividades que atendam a todos sem apresentar nenhum tipo de desconforto; promoção de atividades que desenvolvam habilidades físicas e psíquicas dos participantes; garantia de anonimato, antecipando que na análise dos dados os nomes utilizados serão todos fictícios.

Benefícios de participar da pesquisa: no que tange aos benefícios, compreende-se que será possível contribuir para impactos significativos na formação de leitores literários, estimulando o desenvolvimento da reflexão humanizadora que a Literatura proporciona. Além disso, busca-se colaborar no âmbito das pesquisas sobre Literatura e Ensino com reflexões acerca do trabalho com Literaturas africanas de Língua Portuguesa na educação básica, mais especificamente no Ensino Fundamental II, de forma que estas Literaturas sejam percebidas como espaços de diálogos interculturais indispensáveis à sala de aula, possibilitando ao leitor literário, em formação, enxergar e se sensibilizar com a vida dentro e fora do “seu mundo”.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

I) Serão utilizadas por Renally Arruda Martins de Lima, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: respostas do questionário por meu(minha) filho(a) respondidos com informações relativas ao seu conhecimento sobre a Literatura africana de Língua Portuguesa e diário de leitura produzido por ele durante o período de experiência em sala de aula;

- II) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;
- III) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pela pesquisadora que preservará a identificação do meu(minha) filho(a) e usará códigos para se referir aos dados fornecidos. Apenas a pesquisadora e sua orientadora poderão identificar os dados.
- IV) É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação.
- V) A colaboração do(a) meu(minha) filho(a) neste estudo será de muita importância para o pesquisador, mas se eu decidir retirar meu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, ele(a) não será penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude;
- VI) Estou ciente que, eventualmente, durante as atividades e ao responder ao questionário, meu(minha) filho(a) poderá sentir algum tipo de constrangimento e que, para diminuir esse risco, ele(a) terá a liberdade de responder ao questionário em qualquer lugar seguro de sua preferência, e terá todo tempo que achar necessário para dar sua colaboração. Tenho conhecimento também que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu(minha) filho(a) _____participe desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar por sua participação.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos dados que serão fornecidos, bem como atesto que recebi uma via deste termo de consentimento Livre e Esclarecido.

Campina Grande, ____ de _____ de 2019.

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Orientadora: Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, professora do programa de pós-graduação Linguagem e Ensino, da UFCG. Endereço profissional: Rua Aprígio Veloso, nº 882; Bairro Universitário. CEP: 58.429-900. Campina Grande-PB. Telefone: (83) 9 87771964. E-mail: mariamartanobrega@bol.com.br

Pesquisadora: Renally Arruda Martins de Lima, aluna regular do Programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. Endereço: Rua Gonçalves Dias, nº 340, Monte Castelo. CEP: 58.407-060. Campina Grande – PB. Telefone: (83) 9 8743-6552.

E-mail: renallyamlima@hotmail.com

Comité de Ética em Pesquisa: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

Anexo 5: Sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

INTRODUÇÃO

1. PÚBLICO: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

2. INSTITUIÇÃO/LOCALIZAÇÃO: Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, Campina Grande-PB.

3. ESPAÇO: Sala de aula e/ou sala de vídeo.

4. TEMA: Literatura e interculturalidade na sala de aula.

5. CONTEÚDO: Narrativas selecionadas da obra *Os da minha rua*, de Ondjaki – “a televisão mais bonita do mundo”; “os óculos da charlita”; “o último Carnaval da Vitória”; “manga verde e o sal também”; “um pingo de chuva”; “e no galinheiro, no devagar do tempo”. Gênero textual carta.

6. OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GERAL: Promover o contato com a literatura angolana a partir da obra de Ondjaki, estabelecendo através da leitura e análise dos textos literários reflexões sobre os aspectos identitários e culturais.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Incitar diálogos através das leituras realizadas, promovendo reflexões acerca da contribuição da memória individual materializada em histórias da infância que refletem na percepção de uma construção das identidades nacionais angolanas;
- Conduzir os discentes a identificarem nas narrativas aspectos culturais de consonância entre Brasil e Angola, a partir do que for construído ao longo das discussões sobre o conceito de cultura;
- Estudar o gênero carta, tomando como base exemplos de textos retirados das obras “Os da minha rua” e “Avodezanóve e o segredo do soviético”, de Ondjaki;

- Solicitar a produção do gênero carta aos discentes, endereçada ao autor do texto, como forma de promover a experiência material relação leitor=>texto=>autor.

7 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Realização de dinâmicas de introdução às temáticas e/ou relação com os textos;
- Aulas expositivo-dialogadas;
- Solicitação de pesquisas utilizando o laboratório de informática;
- Leitura performatizada de algumas narrativas;
- Efetivação de análise dos textos através das discussões e debates partindo de roteiros previamente elaborados;
- Produção de diário de leitura e recepção dos textos.

8 AVALIAÇÃO:

- Participação efetiva durante as discussões em sala de aula;
- Realização de trabalhos orais e escritos, individuais e/ou em grupos durante o período da intervenção;
- Colaborações concernentes à análise dos textos do diário de leitura;
- Elaboração de ação individual e/ou coletiva que promoverá na escola a reflexão sobre as contribuições da literatura para formação da identidade.

9 MATERIAIS UTILIZADOS: Cópias das narrativas citadas no item 5; notebook; Datashow; caixa de som para computador; pincel para quadro branco; folhas de ofício; fotografias; luz negra; entre outros.

PRIMEIRO MOMENTO **(2 aulas de 45 minutos)**

Narrativa trabalhada: “a televisão mais bonita do mundo”

Categorias de análise enfatizadas: pobreza e infância

Descrição geral: Neste primeiro momento, a aula será iniciada com o questionário intitulado “Você conhece nossos irmãos africanos?” que será respondido e guardado em um baú lacrado, a ser aberto no final da experiência a título de comparação e reflexão. Após essa atividade, os alunos receberão um recorte da narrativa “a televisão mais bonita do mundo” para realizar a leitura individual. Como etapa para construção do sentido do texto, ao terminar a leitura do recorte, os alunos participarão da dinâmica intitulada “A mais bonita do mundo”, que funcionará da seguinte maneira:

Tempo estimado: 15 à 20 minutos.

Desenvolvimento: Os alunos descreverão e/ou desenharão em um papel algo que eles desejariam ter e que intitulariam com o nome dado à dinâmica e apresentarão aos seus colegas, justificando a escolha.

Seguidamente, a outra parte da narrativa será entregue e lida pela pesquisadora. Após a leitura completa do texto, a pesqui conduzirá uma discussão acerca das temáticas abordadas no texto como a pobreza e a infância através da importância que o narrador-personagem dá à televisão e ao ressaltar costumes de sua infância, além de incitar os alunos a identificarem elementos culturais relativos à cultura do Brasil.

Ao final da aula, os alunos receberão orientações sobre o ingresso no ambiente virtual onde funcionará o diário de leitura.

SEGUNDO MOMENTO

(2 aulas de 45 minutos)

Narrativa trabalhada: “os óculos da charlita”

Categorias de análise enfatizadas: pobreza, infância e brincadeiras

Descrição geral: A narrativa será entregue e lida com os alunos. Após a leitura, baseada num roteiro de perguntas, a professora estimulará a discussão acerca da situação vivida pela família do senhor Tuarles e pelos seus vizinhos. A análise e reflexão será voltada para percepção de elementos textuais que direcionem o leitor a perceber os personagens como pertencentes a uma população pobre, mas cheia de esperança no futuro, tal como é o povo angolano.

Ao término da discussão, os alunos receberão a xerocópia da canção “Poema” (Anexo 1.1), composta pelo cantor Cazuzza e Roberto Frejat. Eles serão convidados a ler e cantar a canção junto com a professora. Após esse momento, será solicitado que os alunos comentem sobre um episódio mutuamente triste e feliz guardado na sua memória como algo pertencente a sua infância e o espaço que a envolveu e que o marcam até hoje.

TERCEIRO MOMENTO **(2 aulas de 45 minutos)**

Narrativa trabalhada: “o último carnaval da Vitória”

Categorias de análise enfatizadas: memória, cultura, pobreza e infância

Descrição geral: A aula será iniciada com a apresentação de um slide produzido pela professora, explicando o contexto histórico que envolve o carnaval da Vitória em Angola. Logo após, a narrativa será distribuída e os alunos serão divididos em grupo para realização da leitura e discussão. Cada grupo receberá uma cartolina na qual retratará, com base na narrativa e nos conhecimentos prévios sobre o carnaval no Brasil, através de desenho, o carnaval de Angola e o carnaval do Brasil.

Os alunos realizaram a exposição do cartaz, enfatizando os aspectos culturais que diferenciam a festa do carnaval entre os dois países, além de refletirem, através de perguntas feitas pela professora, como esse evento contribui na formação da identidade nacional de cada país.

Ao final da aula, os alunos receberão uma atividade para casa que deverá ser compartilhada no diário de leitura. A atividade trará elencada algumas festas representativas da cultura brasileira. Os alunos deverão escolher uma delas e escrever um texto ressaltando a contribuição da festa escolhida para a representatividade do povo brasileiro.

QUARTO MOMENTO (2 aulas de 45 minutos)

Narrativa trabalhada: “manga verde e o sal também”

Categorias de análise enfatizadas: cultura popular e vingança

Descrição geral: Inicialmente, o diário de leitura será aberto para a socialização e fomentação da discussão sobre a importância da cultura na construção da identidade de cada indivíduo. Para desenvolver a discussão, será realizada a dinâmica intitulada “Uma peça do quebra-cabeça”, realizada da seguinte forma:

Tempo estimado: 25 minutos

Desenvolvimento: Os alunos serão organizados em círculo e uma peça de quebra-cabeça ficará rodando ao som da música “País tropical”. Toda vez que a música parar, o aluno que ficar com a peça do quebra-cabeça, pegará uma peça com uma palavra que representa algo que está ligado à cultura (religião, novela, ritmo musical, lendas, etc.) e indicará o que, em sua opinião, a palavra representa enquanto aspecto cultural. Ao final da dinâmica, quando todas as peças forem reunidas, a professora buscará refletir junto aos alunos sobre o conceito de cultura.

Após a dinâmica, a narrativa a ser trabalhada na aula será entregue e alguns alunos serão convidados a realizar a leitura dramatizada. Ao final da leitura, a professora discutirá com os alunos sobre a temática central do texto que é a vingança, refletindo sobre as consequências do ato em si. Além disso, será realizado um QUIZ em que os alunos responderão quais costumes são típicos do Brasil e Angola.

Ao final da aula, os alunos serão orientados para uma pesquisa sobre os personagens principais da novela Roque Santeiro, novela esta que será referenciada no texto trabalhado no próximo encontro.

QUINTO MOMENTO

(2 aulas de 45 minutos)

Narrativa trabalhada: “no galinheiro, no devagar do tempo”

Categorias de análise enfatizadas: memória, pobreza, infância e cultura de massa.

Descrição geral: Os alunos serão recepcionados em um ambiente tematizado com elementos que fazem referência à novela citada na estória. O texto será entregue aos alunos que assistiram à sua leitura performatizada pela professora e colaboradoras convidadas. Após a performance, cada aluno será convidado a apresentar através de uma frase, também de modo performatizado, a sua sensação ao ler o texto.

Em seguida, será solicitada uma atividade escrita em dupla que englobará aspectos relacionados aos personagens pesquisados, com enfoque na contribuição da mídia para construção e existência da cultura de massa no país.

SEXTO MOMENTO
(2 aulas de 45 minutos)

Narrativa trabalhada: “um pingo de chuva”

Categorias de análise enfatizadas: memória, infância, despedida e diáspora.

Descrição geral: A sala será decorada com pássaros de origami e fotografias de momentos dos alunos com seus professores e fotos do cotidiano da turma. Como o texto retrata uma lembrança da despedida entre alunos e professores, o objetivo é proporcionar um ambiente que reflita o clima apresentado na estória. A estória será entregue para ser lida individualmente. Após o término da leitura, a professora promoverá uma discussão e análise do texto com os alunos, destacando pontos como a memória, infância, despedida e o processo de diáspora.

De forma sequencial, os alunos ouvirão a reprodução da música “Diáspora” (Anexo 1.2), do grupo Os Tribalistas, como forma de fomentar o debate acerca da temática, apresentada de forma sutil, considerando o contexto atual do Brasil no que se relaciona à recepção de povos estrangeiros refugiados.

SÉTIMO MOMENTO (2 aulas de 45 minutos)

Descrição geral: Após a leitura e análise das narrativas selecionadas da obra “Os da minha rua” durante os encontros anteriores, este será um momento de conhecer um pouco mais sobre Angola e o autor Ondjaki através do documentário “Cartas para Angola” (duração: 1h18min), disponível no youtube no canal Laboratório Cisco.

OITAVO MOMENTO (2 aulas de 45 minutos)

Descrição geral: Neste momento alguns aspectos do gênero carta serão discutidos através dos textos entregues na aula anterior. Seguida da explanação, será solicitado aos alunos a produção individual de uma carta endereçada ao autor relatando a experiência de leitura de uma das histórias discutidas do 1º ao 6º momento.

NONO MOMENTO (2 aulas de 45 minutos)

Descrição geral: Este será um momento de reescrita individual orientado pela professora. Todas as produções serão recolhidas e enviadas para o autor que responderá à cartas selecionadas por ele e que serão apresentadas à turma num momento de culminância literária na escola.

DÉCIMO MOMENTO (2 aulas de 45 minutos)

Cartas para Ondjaki

Descrição: Pensado como um momento de confraternização com a turma, esta aula apresentou o retorno tão sonhado que os alunos queriam das cartas. Nela foi exibido um vídeo produzido pelo autor Ondjaki, agradecendo por cada carta aos alunos.

Anexo 6: Questionário final



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



QUESTIONÁRIO FINAL

Nome: _____

Idade: _____

1- Após a realização da experiência, seu conhecimento sobre a África, mais especificamente Angola foi modificado e/ou ampliado? Justifique.

A () Sim, modificado e ampliado

C () Não, continuam os mesmos

B () Sim, modificado ou ampliado

D () Nenhuma das alternativas anteriores

Justificativa: _____

2 – Você conseguiu perceber uma aproximação entre os costumes de Luanda- Angola, retratados a partir das narrativas de Ondjaki, e do Brasil? Em caso afirmativo, cite exemplos.

3 – Depois as leituras e discussões feitas durante a experiência realizada, que elementos você destaca da cultura angolana?

4 – Você acredita que a experiência contribuiu de alguma forma para sua vida?

A () Sim

B () Não

Justificativa: _____

Anexo 7: Carta de Túlio

data 14.11.19

S T Q Q S S D

Campina Grande PB BRASIL

para Indjaki

Olá, meu nome é Arthur Marques, eu estudo na escola do Rosário em Campina Grande. Durante todo o mês de outubro e o começo de novembro estudamos o seu livro: Os da minha rua.

A professora Renally que nos deu trechos do livro e leu conosco. Na primeira aula, ela nos perguntou como nós imaginávamos a África e muitas pessoas disseram que tinha muita pobreza, e sim, existe pobreza mas seu livro mostrou como as coisas são alegres.

A minha opinião sobre o livro é boa, pois, eu sempre gostei da África. O que Ndalu conta na estória é muito parecido com o dia-a-dia do Brasil e muitas pessoas se identificaram.

Foi muito bom ler o seu livro. Ainda faltam alguns capítulos mais eu terminarei. Obrigada.

Atenciosamente

Jandaia


Anexo 8: Carta de Joel

Campina Grande, 14 Novembro 2019

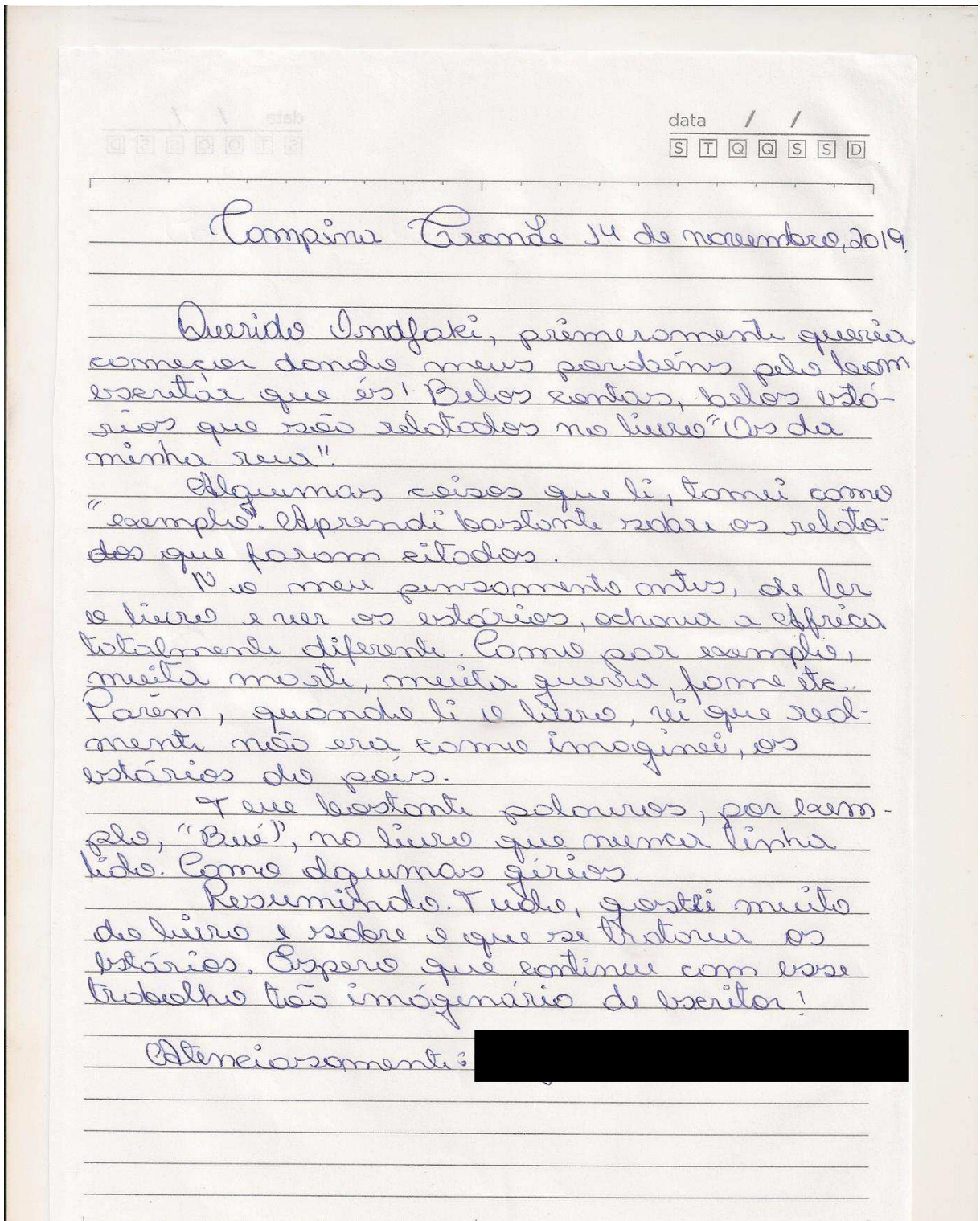
Para: Ondyaki

Assunto: Minha experiencia Sobre Ondyaki

Eu aprendi algumas coisas através de sua obra. Eu imaginava uma África muito ruim que era cheia de guerras. Senhor mostrou que a África é outra coisa, algumas coisas muito boas e também coisas que eu não gostei. Mas, a estária que o Senhor escreveu tem muitas coisas interessantes. Uma delas é esse costume de comer manga com sal e também tenha problemas com o cutis. Além disso, palavras que eu não sabia que existia, juntas de brincadeiras também algumas coisas que mexia com sentimentos. Às vezes apareceu "O machismo que é uma coisa que vem atingindo o mundo todo e também vem crescendo muito mais. Muito obrigado. Atenciosamente



Anexo 9: Carta de Joana



Anexo 10: Carta de Stefane

data / /

S T Q Q S S D


Campina Grande, 14 novembro de 2019

Para: Ondjaki

Queria falar que seu livro é muito inspirador, como o canto da televisão mais bonita do mundo, que fala de uma televisão que não tem cor e que na casa de Lima tinha um televisor a cores que todos gostaram. Nós, alunos do Rosário, antes de conhecer seus textos, imaginávamos a África pelo lado da violência, fome, escravidão e outras coisas.

Tiremos a oportunidade de conhecer o outro lado mais diferente das pessoas aí na África.

Obrigado pela atenção!

Ass: 

Anexo 11: Carta de Joanderson

Campina Grande PB Brasil 19/11/19

Para Ondjaki,

Olá! Meu nome é [redacted] eu estudo na escola Nossa Senhora do Rosário. A professora Renally trouxe para a turma o livro "ora da minha Rua" e gostei muito das estórias do livro e achei ludicas e interessantes. Me identifiquei com algumas coisas do livro como reunir meus amigos para beber e fazer coisas que parecem loucas, Rio de coisas que falam e sobre tudo so para lanchas. Na primeira aula da professora Renally, ela pediu para listar coisas que achamos da Africa e todos disseram que existia muita pobreza, fome, e guerras civis mas seu livro mostra tudo a todos da sala que também pode ter felicidade, vida boa e diversão e até mostrar a pobreza mas era tão minimizada nas estórias que nem percebiamos.

Atenciosamente [redacted]

Anexo 12: Carta de Rogério

Campina Grande PB Brasil, 14 de Novembro de 2019

Cara Ondfaki

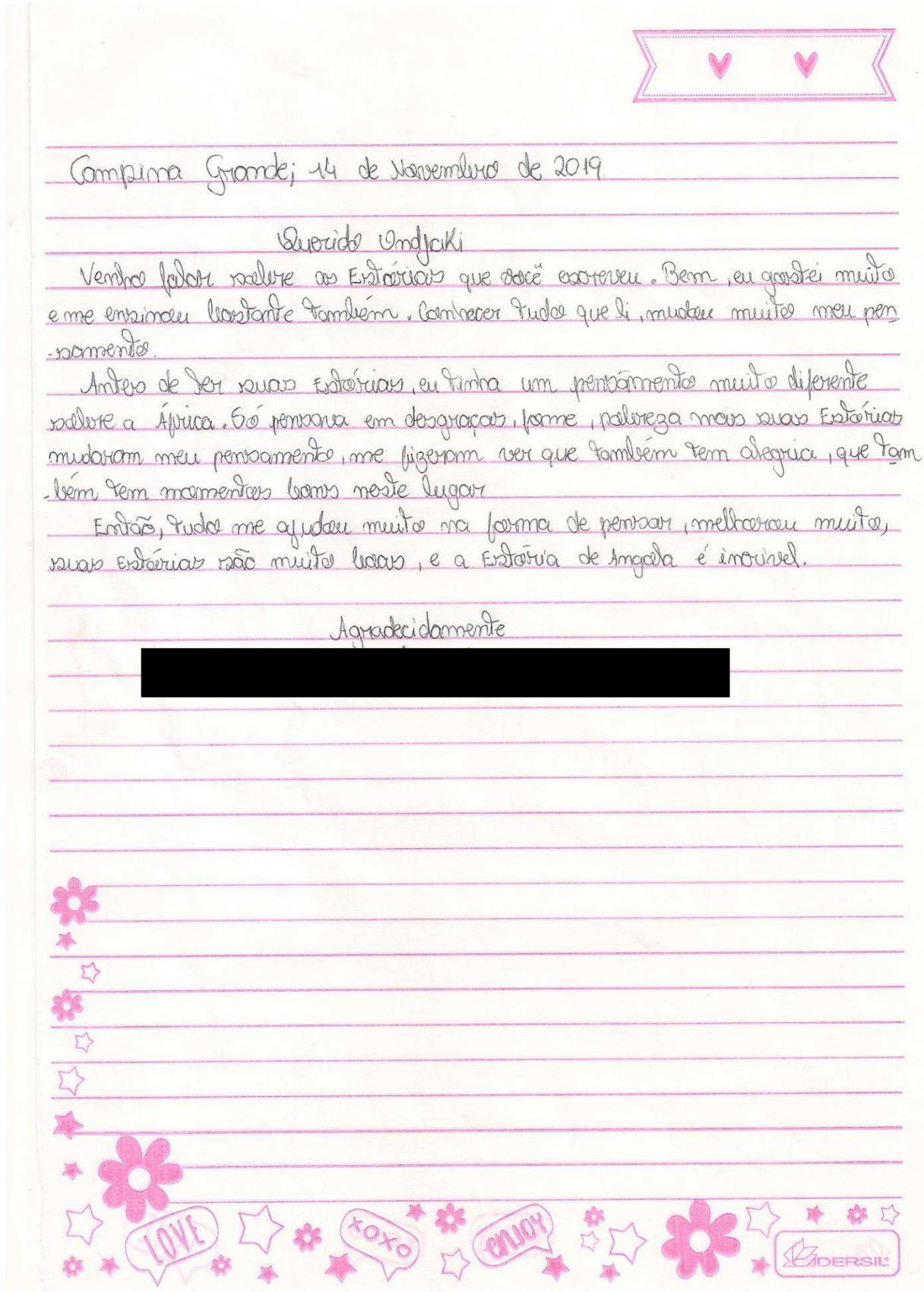
Me chamo [REDACTED] e estou no 9º ano, do ensino Fundamental, venho por meio deste texto falar sobre a estória do seu livro "Os da minha rua", que a Professora Renaldy trouxe para a nossa sala de aula.

A experiência de ler o seu livro em sala de aula foi simplesmente incrível. Graças ao seu livro eu pude mudar a minha visão sobre a África. Também pude descobrir a Marjela Roque Santoro, a qual senti até vontade de ler a novela. A leitura foi gratificante.

Atenciosamente

[REDACTED]

Anexo 13: Carta de Luz



Anexo 14: Carta de Laura

Compina Grande; 14/11/19

Para: Undjaki.

Olá! Me chamo [REDACTED], tenho 14 anos sou estudante da Escola do Rosário, participei de um projeto com a professora Renally. Nesse projeto trabalhamos com o livro "Us da minha rua" e também textos com os costumes e tradições da Angola.

Um dos textos que eu mais gostei foi: Us óculos da Charlita. Pela forma de ela ter apenas um óculos e dividir com todas as suas irmãs. Todos os temas do livro foram uma inspiração pra mim, mas que mais me inspirou foi os óculos da Charlita pela questão de eu usar óculos e ter sofrido para assistir como ela e as irmãs sofreram. Queria lhe dizer que nunca desista que muitas pessoas vão ser alcançadas pelo seu livro.

Atenciosamente.

Anexo 15: Carta de Ângela

data / /
S T Q Q S S D

De um certo nordeste Brasil, 14 de novembro de 2019

Querido Oshaki, escritor de "os da minha rua",

Não negarei que quando a professora disse que tínhamos que ler esse livro, a primeira coisa que eu pensei foi: "Que saco, velho!", porque sinceramente, um adolescente de 14 anos em pleno 2019 não se interessa muito em ler, mas quando eu realmente parei para ler os contos "O último exanarai da vitória" e "No galinheiro, no devagar do tempo" eu tive vontade de comprar teu livro e ler inteiro. Inclusive, a frase que me fez comprar teu livro foi: "os dias mágicos passam depressa deixando marcas profundas na nossa memória". Isso me fez lembrar quando eu tinha ~~uns~~ 9 ou 10 anos e eu brincava de falar de albas com as minhas irmãs. A brincadeira era a seguinte: A gente deixava a cadeira no colo de outra para que uma tapasse os olhos de forma que só a boca ficasse a mostra, de forma que a boca ficasse de cabeça para baixo. Daí a gente começava a falar e as outras ficavam rindo porque era engraçado. Então isso foi um dos momentos mágicos da minha vida que deixou marcas na minha memória. Seu livro me fez lembrar de coisas de que eu tinha esquecido e que é muito especial para mim porque porque passou depressa e deixou marcas profundas não só apenas em minha memória. Obrigado por isso, Oshaki.

Atenciosamente e com carinho,
