



<http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2024.1.46065>

DOSSIÊ: ESTAS NÃO SÃO HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS – REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA NA LITERATURA, NO AUDIOVISUAL E NAS ARTES.

Ecos coloniais, ressonâncias contemporâneas: silenciamentos e enunciações do sujeito infantil africano na literatura

Colonial echoes, contemporary resonances: silencing and enunciations of the African child subject in Literature

Ecos coloniales, resonancias contemporâneas: silenciamientos y enunciaciones del sujeto infantil africano en la literatura

Teresa Beatriz

Azambuya Cibotari¹

orcid.org/0000-0003-2663-7264

teresabam@gmail.com

Recebido em: 18 abr. 2024.

Aprovado em: 12 jul. 2024.

Publicado em: 03 out. 2024.

Resumo: Este trabalho propõe-se a discutir a representação da voz da infância, numa perspectiva diacrônica, considerando os indícios de uma mudança havida se comparados o período colonial e o pós-independência, no contexto africano. Para tanto, parte-se da leitura da obra *A cidade e a infância*, do autor angolano Luandino Vieira, publicada em 1957, para chegar à análise da novela *Quem me dera ser onda*, do escritor também angolano Manuel Rui, publicada em 1982. Observa-se que, nesse lapso temporal entre as duas obras, a infância foi alçada a um lugar de protagonismo enunciativo, o que indica uma atualização dos conceitos de infância que evidenciam aspectos tanto de decolonialidade, porque concede voz a um grupo sistematicamente silenciado, quanto de descolonialidade, porque constitui um discurso de insurgência e de emancipação.

Palavras-chave: literatura africana; literatura angolana; infância; enunciação.

Abstract: This work proposes to discuss the representation of the voice of childhood, from a diachronic perspective, considering the signs of a change that has occurred when comparing the colonial and post-independence periods, in the African context. To this end, we begin by reading the work *A Cidade e a Infância*, by the Angolan author Luandino Vieira, published in 1957, to arrive at the analysis of the novel *Quem me dera ser onda*, by the also Angolan writer Manuel Rui, published in 1982. Observe- It is clear that, in this period of time between the two works, childhood was elevated to a place of enunciative protagonism, which indicates an update of the concepts of childhood that highlight aspects of both decoloniality, because it gives voice to a systematically silenced group, and decoloniality, because it constitutes a discourse of insurgency and emancipation.

Keywords: African Literature; Angolan Literature; Infancy; Enunciation.

Resumen: Este trabajo propone discutir la representación de la voz de la infancia, desde una perspectiva diacrónica, considerando los signos de un cambio ocurrido al comparar los períodos colonial y post-independencia, en el contexto africano. Para ello, comenzamos con la lectura de la obra *A Cidade e a Infância*, del autor angoleño Luandino Vieira, publicada en 1957, para llegar al análisis de la novela *Quem me dera ser onda*, del escritor angoleño Manuel Rui, publicada en 1982. Se observa que, en este lapso de tiempo entre las dos obras, la infancia fue elevada a un lugar de protagonismo enunciativo, lo que indica una actualización de los conceptos de infancia que demuestra aspectos tanto de decolonialidad, porque da voz a un grupo sistemáticamente silenciado, como de descolonialidad, porque constituye un discurso de insurgencia y emancipación.

Palabras clave: literatura africana; literatura angoleña; infancia; enunciación.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Considerações iniciais

“A infância é uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós” (Couto, 2018).

Há uma pergunta muito comum que costumamos fazer às crianças, quer seja na família, quer seja na escola: “o que você vai ser quando crescer?” As respostas variam nas mais diferentes formas; crianças costumam ser bastante sinceras e criativas. Se acessarmos nossa experiência coletiva de infância, poderemos lembrar-nos de respostas como “quero ser grande”, ou “quero ser médico”, ou “quero ser uma pessoa”. Como adultos enunciadores de tal questão, construímos uma expectativa, pois nosso desejo é o de saber se a criança já pensou no futuro e se já tem alguma profissão de preferência. Quanto mais distante da nossa expectativa for a resposta dessa criança, maiores as chances de rirmos ou mesmo de nos preocuparmos, em certa medida.

Num exercício de decolonizar² o pensamento, olhemos para essa indagação de forma mais atenta, consideremos a criança como o sujeito que ela é. Por que, em lugar de lhe questionarmos o que ela vai ser no futuro, não perguntamos o que ela é agora? Como ela se sente agora?

É preciso perceber que a pergunta comum em direção ao futuro contém dois fundamentos que revelam o tanto de colonialidade que ainda persiste em nossas construções sociais. Em primeiro lugar, o de que a criança não é ainda um sujeito efetivamente, e só será num futuro, quando souber que caminho seguir. Não se considera pertinente perguntar o que ela é agora, porque isso aparentemente não importa. Isso em razão de que a concepção da infância, na

sua condição de sujeito, é ainda muito recente. Nesse sentido, a indagação sobre o futuro da criança esconde, de certa forma, resquícios de colonialidade, pois nos faz desprezar a potência que uma resposta sobre o estado atual do sujeito infantil pode conter.

Saber o que uma criança quer ser no futuro nos diz pouco, porque isso pode mudar em alguns minutos, uma vez que é difícil para ela alcançar uma projeção tão grande. Assim, conhecer e reconhecer a infância em seus anseios e necessidades atuais, considerando-a, desde já, como sujeito efetivo, pode nos revelar muito mais e nos preparar muito mais em termos de sociedade. A criança pode dar inúmeras respostas à indagação sobre como ela se sente ou sobre o que ela é no atual momento; ela pode dizer que é um gato, ou um herói, e faz isso porque sua capacidade de imaginar está ativa. Nesse sentido, diversos estudos³, especialmente na área da educação e da psicologia, dão conta de evidenciar o quanto preservar essa imaginação é importante para o desenvolvimento de um indivíduo socialmente saudável.

Por outro lado, a pergunta sobre o futuro infantil também traz em si outro módulo da colonialidade: uma perspectiva teleológica, a partir da qual se constrói a ideia de que a infância só tem valor como etapa que leva à finalidade de ser adulto. Metonimicamente, essa mesma perspectiva foi, por muito tempo, aplicada às sociedades africanas, que não eram consideradas dignas de valor: era preciso colonizar para civilizar e para alcançar um determinado *status* aceito na geografia mundial. Pensar sobre esse aspecto nos leva ao exercício descolonial, porque exige que pensemos a relação entre metrópole, colônia e

² Para este estudo, considera-se um conjunto de conceitos que é amplamente discutido nos estudos pós-coloniais: **colonização**, **colonialidade**, **descolonização** e **descolonialidade**. De modo resumido, para a compreensão do que se coloca neste trabalho, entende-se por *colonização* a ação imperial de tomada de poder e de ocupação de territórios, especialmente por parte de países europeus na África e na América; a ela contrapõe-se a *descolonização*, que diz respeito aos procedimentos de insurgência dos sujeitos e das sociedades contra esses ex-impérios, visando à libertação. A *colonialidade*, por sua vez, refere-se à permanência dos legados da colonização e das estruturas coloniais de poder em sociedades emancipadas, mesmo após a conquista da independência; a ela opõe-se a *descolonialidade*, que referencia uma luta viva, um questionamento permanente a métodos de silenciamento de grupos, de pessoas; refere-se também a uma atitude investigativa que busca combater a invisibilização de sujeitos dentro de um sistema social, ou de sociedades dentro de um sistema macrosocial. Sobre o tema, ver: Maldonado-Torres (2019), Mignolo (2007) e Valiente (2022).

³ Não é foco deste estudo o aprofundamento sobre a questão da imaginação infantil. Entretanto, para citar um exemplo, Lev Semionovitch Vigotski, grande referência na área da educação, escreveu a obra *Imaginação e Criação na Infância*, em 1930, na qual evidencia que o estímulo à imaginação, durante a infância, traz impactos positivos ao longo de toda a vida do indivíduo, seja na tomada de decisões, na resolução de problemas, ou mesmo na forma de enxergar o outro.

colonizado.

Dessa forma, este trabalho inscreve-se nessa dupla perspectiva, porque traz à luz um conjunto literário por muito tempo relegado a uma posição periférica, à margem do discurso oficial europeu, e porque pretende olhar em detalhe como é elaborada narrativamente a voz daqueles sujeitos que são reiteradamente invisibilizados dentro do sistema social, mesmo em sociedades já emancipadas: as crianças. As obras apresentadas para discussão, ao incluírem a perspectiva da infância, operam num contexto de dupla exclusão, em razão de que a voz⁴ infantil também sempre foi desconsiderada como possibilidade de enunciação e de compreensão do mundo adulto e de seus problemas.

Assim, neste estudo, partimos da leitura da infância representada na obra *A cidade e a infância*, do autor angolano Luandino Vieira, publicada em 1957, ou seja, ainda no período colonial, chegando à leitura da infância representada na novela *Quem me dera ser onda*, do também angolano Manuel Rui, publicada em 1982. Trata-se de duas obras de ficção adulta em que a infância é observada de forma atenta, o que elabora um sentido bastante particular: somos capazes de saber o que essas crianças angolanas *são agora* nesse tempo e espaço diegéticos. E isso só nos é possível porque elas são enunciadas de modo a nos dizer que desejos têm, que violências sofrem e – o mais importante – o que propõem fazer para superar seus próprios desafios.

Tais representações infantis, embora sejam distintas temporal e estruturalmente, carregam em si a potência de serem construídas como índices de infâncias ativas. Assim, captar o sentido dessas efabulações em narrativas destinadas a adultos, observando as mudanças que a visão

sobre a infância sofreu, especialmente considerando-se o contexto africano, é o passo que será dado a seguir.

1 Se a infância colonial fala, o que ela diz?

Em 1962, Franz Fanon publicou, no jornal *El Moudjahid*⁵, um texto intitulado "Carta à Juventude Africana", que consta na obra *Por uma revolução africana: textos políticos*, contendo a reunião de artigos e publicações desse importante psiquiatra e pensador no campo dos estudos pós-coloniais. Na carta, por diversas vezes o autor conclama a "Juventude dos países coloniais!", fazendo-lhes um chamamento:

Chegou a hora de todos os colonizados participarem ativamente do esgotamento dos colonialistas franceses. Onde quer que estejam, vocês precisam saber que chegou o momento de unirmos nossos esforços e desferirmos o golpe de misericórdia no imperialismo francês. Juventude africana! Juventude malgaxe! Juventude antilhana! Devemos, **todos juntos**, cavar o túmulo no qual o colonialismo será definitivamente enterrado! (Fanon, 2021, p. 183. grifo meu).

A convocatória feita por Fanon é dirigida aos jovens e é ampla. Para o pensador, a derrota do colonialismo só se faz com a união de todas as forças. Mas quem integra verdadeiramente esse conjunto? Quem compõe esse todo responsável por enterrar definitivamente o colonialismo? É possível tornar a criança um agente participe desse processo discursivo?

Para compreender efetivamente a quem corresponde a produção do discurso descolonial, é preciso tomar a ideia da "reciprocidade entre linguagem e ideologia" mencionada por Bakhtin (2011, p. 264) ao tratar da natureza do enunciado. Dizer e silenciar são processos enunciativos, car-

⁴ "Oralidade" é conceito bastante importante no estudo e na crítica das literaturas de países africanos. Leite (2012) aborda densamente o tema, situando o termo "oralidade" em sua relação com a oratura, com as tradições orais e com a literatura oral. A partir disso, é necessário considerar que o termo "voz" assume relação estreita com a oralidade e é, muitas vezes, empregado como seu sinônimo. No entanto, embora consciente da importância da voz e da oralidade para os estudos africanos, adotamos, neste estudo, o termo "voz" em entendimento relacionado ao campo narrativo. Reis (2018, p. 527), no *Dicionário de Estudos Narrativos*, assim conceitua o termo: "1. O conceito de voz reporta-se, numa aceção lata, a um efeito de enunciação e de composição que se manifesta ao nível do enunciado. [...] 2. A questão da voz narrativa alarga-se a domínios que não se restringem à esfera do narrador, enquanto enunciativo formal do relato. Ela relaciona-se com o discurso das personagens (v. *personagem, discurso da*) e envolve a configuração de outras vozes narrativas". Este trabalho, portanto, considera a oralidade um dos componentes possíveis para a voz narrativa ou para o discurso, mas não restringe o uso do termo "voz" a essa acepção.

⁵ *El Moudjahid* foi um jornal da Frente de Libertação Nacional da Argélia (FLN), fundado em 1962, no contexto da Guerra da Argélia.

regados de conteúdo ideológico e agenciados por determinados contextos sociais, de tal forma que não se pode pensar em uma obra literária – um enunciado, portanto – sem a devida reflexão acerca das escolhas que justificam a inclusão ou a exclusão de falas ou sentenças.

No caso africano, retornemos, pois, às palavras de Fanon de 1958. Qual é o referente da expressão “todos juntos” utilizada pelo autor ao convocar a juventude africana? O exercício fundamental que devemos fazer é o de observar se a infância tem espaço para integrar esse conjunto também.

Primeiramente, é preciso reconhecer que, em qualquer contexto, a apropriação da perspectiva infantil acerca da problemática do colonialismo seria, de todo modo, intermediada pela fala de um adulto. Quer seja numa entrevista ou num relato, o acesso ao discurso da criança sempre se dá por meio de uma reprodução ou de uma representação de sua enunciação. Desse modo, o que nos cabe observar são as motivações para a inclusão ou a exclusão da representação desse grupo social na convocatória para a produção do discurso descolonial e em quais ambientes essa admissão se dá.

À mesma época das reflexões propostas por Franz Fanon, o autor angolano Luandino Vieira publicou a obra *A cidade e a infância*, mais precisamente no ano de 1957. Trata-se de um conjunto de contos produzidos ainda no tempo colonial, em que a vivência das crianças é apresentada em relação íntima com a ocupação do espaço urbano: as ruas, os musseques (bairros pobres de Luanda) são os cenários nos quais se desenrolam as dificuldades sociais e individuais da infância angolana.

No rol de problemas vividos, encontramos temas como as diferenças sociais, a prostituição, o racismo, a violência familiar, a violência institucional, especialmente da polícia. No que cabe à condição do sujeito infantil africano, o que chama a atenção é que, em grande parte dos contos, sobressai a separação entre crianças negras e brancas, diferenciadas pela cor da pele. A infância, entretanto, constitui-se como tempo e lugar de neutralização dessas diferenças. É o que lemos,

por exemplo, no conto “Fronteiras do Asfalto”: “[...] a tua amizade por esse... teu amigo Ricardo não pode continuar. Isso é muito bonito em criança. Duas crianças. Mas agora... um preto é um preto...” (Vieira, 2016, p. 42). No compartilhamento da brincadeira é que se anula o horror do racismo e da diferença social, mas tal neutralidade não se sustenta na sociedade colonial, entre os adultos. Essa construção pode ser interpretada como o anúncio de um protagonismo infantil, no que se refere à superação da problemática colonial, ainda que isso se dê mais pela evidência do problema do que por uma proposta de resolução efetivada propriamente pelas crianças.

Além disso, é possível vislumbrar, na obra de Luandino Vieira, a ideia de inclusão da voz infantil, em contraponto à demonstração da violência perpetrada contra a infância e à sua condição marginalizada. O conto “O nascer do sol” trata de apresentar a descoberta da sexualidade por parte de um grupo de adolescentes, mas inicia com uma recordação ainda mais anterior: da vivência desses jovens ainda na infância. Nos primeiros parágrafos, visualizamos o cotidiano dos meninos:

Pelo caminho de areia, por detrás da fábrica de gelo, passando pelo sapateiro da esquina

Sapateiro remedeiro

Come as tripas do carneiro...

as crianças seguiam para a escola.

Depois nos recreios havia desafios de futebol e jogo do eixo.

Três

Maria Inês

Um pulinho prò chinês

Outro prò landês!

E quando começavam os castigos muitos fugiam e eram apedrejados (Vieira, 2016, p. 29-30).

As cantigas infantis são mencionadas no início desse conto como modo de dar voz à infância que está sendo representada, mas é possível perceber que essa voz sofre um silenciamento, pela referência aos castigos físicos. É importante

levar em consideração a forma como tal lógica de enunciação-silenciamento está sendo operada no conto de Vieira, porque ela será invertida na composição do romance contemporâneo que será analisado mais adiante. No caso do conto "O nascer do sol", a voz das crianças foi incluída por meio da inscrição de cantigas, e os castigos físicos contra elas foram mencionados logo na sequência dessa inclusão, de modo que a violência se pospõe à enunciação, silenciando-a. Nesse sentido, é importante considerar que o autor angolano inclui a infância, mas repercute ainda um tempo em que a criança não era suficientemente validada para se insurgir contra a opressão.

Um terceiro exemplo relevante em que a dinâmica de representação da voz infantil aparece na mesma lógica de enunciação-silenciamento é o conto "Marcelina" (Vieira, 2016). Nessa narrativa, a situação dramática da presença de crianças em um ambiente de miséria e de prostituição é colocada a partir da existência de dois personagens infantis, filhos da personagem que dá nome ao texto.

O narrador do conto transita pelo espaço da casa de prostituição e surpreende-se com a presença de uma criança no quarto da mulher prostituta: "Fiquei a olhar o aspecto sujo e pobre de tudo aquilo. Ali onde a criança dormia, a cama da mãe. A cama da sua vida de mãe-prostituta" (Vieira, 2016, p. 72). Marcelina, por sua vez, mãe dessa criança, tenta convencer esse personagem-narrador a deitar-se com ela, mesmo já estando prometida em casamento. E é nesse momento que surge outra criança:

Pela porta entreaberta apareceu um pequeno com a menina loira. Segurava-a contra o quadro e dançava com o corpo a música do rádio outra vez aberto, tentando adormecê-la. Era linda, a criança. Muito loira. Excessivamente branca. Anêmica. Deficiências alimentares. A mãe baixou-se e beijou-a.

O pequeno afastou-se novamente para o quarto e ouvia-se cá fora uma canção de ninar, numa voz infantil.

Da loja o bater recrudescia e as vozes dos meus amigos chegavam cada vez mais altas, acompanhando as vozes roucas e bêbedas do povo divertindo-se (Vieira, 2016, p. 75).

Fica evidente, mais uma vez, a dinâmica de enunciação e silenciamento que é operada sobre o sujeito infantil. O foco narrativo não incide majoritariamente sobre a infância, mas uma das cenas mais dramáticas do conto é justamente essa em que as duas crianças aparecem. O ponto ápice em que toda a beleza da menina contrasta com a fome e a falta de alimento é quando se ouve a voz da infância: uma melodia, uma cantiga de ninar, que arquiteta em detalhe o cosmo infantil naquele ambiente e demonstra o quão inadequada é tal presença naquele lugar.

Entretanto, logo após ouvir-se a voz infantil, a voz adulta emerge e intensifica-se, a ponto de silenciar a infância, porque apaga a existência concreta daquelas duas crianças até o final do texto. Elas não mais aparecem na narrativa; ficam apenas na memória do narrador-protagonista: "No meu cérebro persistiria sempre a menina loira, aquela mãe e o quarto miserável" (Vieira, 2016, p. 75). Essa é a única e a última referência à infância que ecoa até a conclusão da narrativa.

Assim, o que se percebe na obra de Luandino Vieira é uma infância colocada em lugar de evidência temática, mas não ainda suficientemente alçada a um protagonismo do ponto de vista estrutural. Nas poucas vezes em que fala, a criança é reiteradamente silenciada. Isso demonstra que a infância não ocupa um lugar de autonomia enunciativa ou narrativa, como é o caso de muitos romances mais contemporâneos⁶. Deve ser considerado especialmente o fato de que, em 1957, o sujeito infantil não tinha o mesmo *status* que tem hoje, sequer era considerado plenamente como uma pessoa de direitos. Cabe lembrar,

⁶ Ao longo do tempo, percebem-se indícios de uma mudança no posicionamento estrutural da infância dentro de obras narrativas ficcionais, especialmente as mais contemporâneas. É possível observar a infância em posição responsável pela alternância entre dois enredos de um romance, como no caso da obra *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, publicada em 1992; ou, ainda, como narrador, na obra *AvôDezanove e o Segredo do Soviético*, do autor angolano Ondjaki, de 2009; ou como articuladora de planos discursivos da memória de um narrador dissonante, como ocorre em *Ponta Gea*, do escritor moçambicano João Paulo Borges Coelho, publicada em 2017. A discussão sobre a posição estrutural da infância nas literaturas africanas é feita em trabalho de tese defendida por esta autora, intitulado "Percurso de emancipação e descolonização pela voz de infâncias africanas" (Cibotari, 2023), do qual este estudo é parte.

por exemplo, que a Convenção dos Direitos das Crianças foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1990, e a Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar das Crianças teve Angola como signatária apenas no ano de 1992. Esses dois documentos são marcos temporais importantes no que se refere à admissão da criança como um sujeito e, ainda mais, como um sujeito de direitos.

Portanto, a visão vigente sobre o sujeito infantil durante o período colonial agencia⁷ a expressão da infância que é operada nesse conjunto narrativo, mas não a limita. Isso porque Luandino Vieira, ao colocar a infância em evidência temática e ao constituí-la de uma forma que demonstra o tanto de violência que o mundo adulto – e também a sociedade e a estrutura colonial – é capaz de perpetrar contra o sujeito infantil, acaba por elaborar uma obra que torna o silenciamento uma importante enunciação, segundo o que ensina Bakhtin (2011).

Essa alternância entre silenciamento e enunciação se dá em dois planos: o primeiro, interno, no qual se observa que as crianças são colocadas à beira de um papel agente da enunciação, ou seja, elas enunciam, mas suas vozes sofrem um apagamento; por outro lado, num plano mais externo, a obra de Vieira, ao expor essa violência, integra-se a um conjunto de narrativas da infância, responsivas entre si, que também respondem a um contexto de opressão e de colonização, constituindo, em si mesmos, um discurso de identidade descolonial.

No caso de romances mais contemporâneos, o que se percebe é uma mudança substancial operada nessa lógica de silenciamento e da enunciação em relação ao sujeito infantil. Tal inversão, na qual a voz infantil terá lugar de relevância, é o elemento para o qual olharemos com mais atenção a partir da análise da obra *Quem me dera ser onda*, do autor angolano Manuel Rui.

2 Como diz e o que diz a infância pós-colonial?

Grada Kilomba (2019), na obra *Memórias da Plantação*, apresenta reflexões contundentes acerca do racismo e das violências inscritas nas mais diversas relações sociais. Ao relatar sua experiência subjetiva no ingresso em curso de doutorado, na Alemanha, a autora coloca em evidência as engrenagens ocultas do racismo, que estruturam desde os processos burocráticos, como as exigências de documentos para que uma pessoa negra possa ingressar nesse ambiente, até mesmo a leitura da cor de seu corpo, identificado como não pertencente a determinados espaços acadêmicos. Tal reflexão integra a defesa da autora acerca da necessidade de uma *descolonização do conhecimento* e da importância de “uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todos/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e de uma realidade específicas – não há discursos neutros” (Kilomba, 2019, p. 58).

A questão fundamental que relaciona essa situação à experiência infantil é esta: que espaço identitário ou de expressão as crianças têm no ambiente escolar? O que as narrativas revelam acerca desse lugar que as crianças habitam e por que isso é importante para pensar num discurso *de* e *des*colonial?

Retornemos, pois, novamente a Kilomba (2019) para responder a essa questão. A experiência escolar, para os sujeitos colonizados, pode ser extremamente violenta, e tornar essa violência visível é um passo fundamental na busca pela descolonização do conhecimento. Vale a pena, neste caso, atentar para o relato da pesquisadora:

Na escola, lembro de crianças *brancas* sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças *negras* se sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente “porque somos todos iguais”, dizia a professora.

⁷ Deleuze e Guattari (2003), na obra *Kafka, por uma literatura menor*, definem o agenciamento como um modo reciprocamente implicado entre forma de conteúdo e forma de expressão, do qual o enunciado seria a primeira engrenagem. Para os autores, a enunciação precede o enunciado, não em função de um sujeito que poderá produzir este último, mas em função de um agenciamento que faz daquele a sua primeira engrenagem, com as outras engrenagens que vêm a seguir e que ao mesmo tempo se posicionam (Deleuze; Guattari, 2003, p. 143).

Nos pediam para ler sobre a época dos “descobrimientos portugueses”, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora nós só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas da África, porque elas/ eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador (Kilomba, 2019, p. 64).

O aspecto fundamental dessa exposição é a supressão da experiência subjetiva das crianças colonizadas. Na descrição de Kilomba (2019), observa-se claramente que o sistema escolar é opressor e violento, porque ignora a trajetória dos sujeitos colonizados e enuncia apenas um discurso – o do colonizador –, sufocando toda a riqueza que formula a cultura e a identidade dessas crianças silenciadas.

Isso deixa claro o quanto a escola é um espaço no qual ainda se reproduz a violência colonial, no qual persiste a **colonialidade**, tornando, portanto, inegável a importância de dar voz a essas crianças, a essas infâncias que trazem consigo diferentes experiências culturais, porque essa é uma ação fundamental para a descolonização do conhecimento.

É nesse contexto que surgem os infantes da novela *Quem me dera ser onda*, do escritor angolano Manuel Rui (2018). Zeca e Ruca são filhos de Diogo e Liloca e recebem a missão de cuidar de um porco adotado pela família; são ajudados por Beto, amigo dos meninos. As crianças afeiçoam-se ao animal, cuidam-no e traçam inventivas estratégias para evitar que o porco seja sacrificado, como havia sido sentenciado pelo pai: “Os dois miúdos tratavam o porco como membro da família. Limpavam o cocô dele, davam-lhe banho e, todos os dias, passavam nas traseiras do hotel para recolher dos contentores pitéus variados com que o bicho se giboiava” (Rui, 2018, p. 31). A relação dos meninos com o porco é totalmente diversa daquela do pai, “[...] que aferia o porco de maneira diferente. Para ele era tudo carne, peso, contabilidade no orçamento familiar” (Rui,

2018, p. 31).

O porco, ao qual os meninos atribuem o nome de “Carnaval da Vitória”⁸, passa a ser o centro de suas atenções e, também, de suas enunciações. É interessante notar que é a partir da voz das crianças que o animal surge ou se oculta, segundo a conveniência. Para o fiscal do prédio em que a família mora, os meninos negam a existência do porco:

– Vá, pioneiros. O porco, onde está? Onde está o porco?

– Porco é você – ripostou Zeca afastando-se para detrás da mesa. – **Aqui não tem porco** (Rui, 2018, p. 19, grifo meu).

Contudo, é sobre o animal que os meninos falam no colégio que frequentam, e isso é reiterado diversas vezes na narrativa: “Zeca e Ruca iam a **contar estórias** novas daquele porco oriundo de Corimba e que agora o pai deles dizia estava a aburguesar-se” (p. 31, grifo meu); “Assim o tempo a voar com Zeca e Ruca a **contarem novas estórias** e ‘Carnaval da Vitória’ mais cada vez amigo bem conhecido nos intervalos dos garotos da escola” (p. 32, grifo meu). O porco de apartamento, aburguesado, habita não somente o espaço urbano, mas integra, também, o discurso e a enunciação das crianças.

O espaço escolar, portanto, é percebido como lugar de acolhimento; lá, os meninos sentem-se à vontade para falar sobre a inusitada presença no apartamento onde vivem e organizam, inclusive, um plano mirabolante para levar o porco até aquela instituição de ensino: “e na escola, a festa começou” (Rui, 2018, p. 33). A cena em que o animal recebe os afagos das crianças é bastante emblemática. A professora, autoridade local, chega para saber o motivo do atraso dos alunos na sala de aula. Ao avistar os meninos com o porco, no pátio, ela não os repreende, ao contrário do que se espera, mas se junta a eles e sugere, inclusive, que todos façam uma roda em torno do bichano.

É importante observar dois aspectos relevantes nessa cena. Primeiro, que a escola é *percebida* pe-

⁸ Carnaval da Vitória foi o nome dado à primeira festa de Carnaval realizada após a Independência de Angola. Ocorreu em 1978, por iniciativa do então presidente Agostinho Neto, como apelo à necessidade de retorno às raízes e de libertação do colonialismo português.

los alunos como um espaço acolhedor, tanto que eles organizam a empreitada sem receio do que possa ocorrer naquele lugar. Na narrativa, esse ambiente está isento dos aspectos de violência que podem ser observados em outros núcleos, como, por exemplo, o familiar e o social: o pai bate nos filhos, a polícia os ameaça, os membros do gabinete da Administração – julgadores de um concurso de redação – rejeitam a ideia de autonomia para os educandos. Em contraponto, os meninos enxergam na escola um espaço de abertura, visto que não hesitam em levar seu animal de estimação até aquele local.

Entretanto, é preciso notar, ainda, que essa festa proporcionada pelas crianças e pela professora, em torno do porco, não se dá exatamente no espaço interior da escola: acontece no pátio. Poderíamos pensar, a princípio, que a interdição do ambiente interno se justifica por razões óbvias: o ingresso de um animal desse porte dentro da instituição de ensino não seria razoável. Mas também não é razoável que um porco more num apartamento nem que escute a rádio nacional em fones de ouvido, e isso ocorre na narrativa. Desse modo, a questão primordial parece relacionar-se aos espaços individuais e coletivos de interdição.

Bakhtin (2011) ilumina essa interpretação ao tratar sobre a relação entre a existência interior e a existência exterior dos personagens. O autor afirma que o artista lida com essa ambivalência entre o mundo do homem e a existência espacial do personagem. A criação verbal, portanto, é um processo de transferência segundo o qual a existência do homem é transferida para o plano estético, preenchendo os vazios de sentido: “O poeta cria a imagem, a forma espacial da personagem e de seu mundo com material verbal: por via estética assimila e justifica de dentro o vazio de sentido e de fora a riqueza factual cognitiva dessa imagem, dando-lhe significação artística” (Bakhtin, 2011, p. 86).

Assim sendo, não é mero acaso que a cena festiva do porco na escola tenha se dado do lado externo; faz-se necessário perceber a significação

artística dessa criação. A professora, os alunos e o próprio porco formam um conjunto crítico coeso dentro da obra e, por isso, nada mais adequado do que congregá-los num espaço de abertura, e não de silenciamento. No caso das crianças, é evidente seu caráter dissidente, em quaisquer instâncias com as quais se relacionam. O porco, por sua vez, é a materialização do sonho alquebrado de revolução: mora num apartamento, escuta a comunicação oficial do governo, mas está sentenciado ao fracasso, ao matadouro. Segundo Elisângela Silva Heringer (2012, p. 193), na análise acerca do risível em *Quem me dera ser onda*, “o porco não era um elemento estranho à realidade de inadaptação, de exclusão, de cerceamento de liberdade; ele era a materialização de todos esses elementos, ele era o homem angolano perdido no esfacelamento dos sonhos da revolução”. E, por fim, a professora, que aceita a presença desse animal e junta-se às crianças para afagá-lo, é, também, uma personagem que representa esse cisma com os espaços institucionais. Ela “[...] não batia nos alunos. Às vezes, **colegas até lhe gozavam** por causa desse idealismo ‘se em casa apanham, na escola andam direito se levarem também; não se pode mudar a escola sem mudar a família’. Mas mesmo assim ela não tocava num miúdo” (Rui, 2018, p. 51, grifo meu).

O espaço interno é reservado às práticas institucionais e não admite a presença desse conjunto tão marcado pela insurgência. Permanecer no pátio, um espaço aberto, nesse momento emblemático de alegria e de força, é, assim sendo, a ação simbólica que revela a estruturação de um discurso decolonial. A palavra-chave para essa interpretação é “abertura”, segundo a qual a própria decolonialidade pode ser definida: “O giro decolonial é a **abertura** e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber”⁹ (Mignolo, 2007, p. 25, tradução minha, grifo meu).

Se, por um lado, é pela voz das crianças que

⁹ No original: “El giro decolonial es la **apertura** y la libertad del pensamiento e de formas de vida-outras (economías-outras, teorías políticas-outras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber”.

o porco surge no ambiente escolar, no momento em que elas contam aos colegas sobre Carnaval da Vitória, é pela voz da professora, associada à empreitada dos meninos, que o porco – representando esse homem angolano deslocado em seu próprio mundo, um mundo em transformação – é centralizado no debate: “Zeca, solta a corda. Vamos fazer uma roda e deixar o ‘Carnaval’ no meio” (Rui, 2018, p. 34). Essas formas de vidas-outras que imprimem suas vozes no texto e centralizam uma perspectiva diversa são justamente os índices de produção do discurso *decolonial*, propriamente caracterizado pela abertura e pela liberdade de pensamento.

Outro episódio marcante nesse sentido é a proposta de redação feita pela professora. Vejamos: a professora “dá voz” aos alunos, permitindo-lhes que escrevam sobre o porco. Deslindados os problemas advindos da fuga do animal, após o episódio do pátio da escola, Zeca e Ruca chegam a casa, apanham do pai e dormem. Logo em seguida a essa cena, aparece abruptamente, na obra, a redação do personagem Ruca, que enuncia sua visão sobre o porco:

Carnaval da Vitória é o porco mais bonito do mundo. [...] Carnaval da Vitória é o porco mais bom do mundo porque quando veio na nossa escola a camarada professora deu borla. [...]

O meu pai é um reacionário porque não gosta de peixe frito do povo e ralha com minha mãe. [...] Carnaval da Vitória é um revolucionário porque quando meu pai bateu em mim e no meu irmão Zeca ele quis lhe morder. [...] E a camarada professora é muito boa porque deixa fazer redações que a gente quer e até trouxe na escola o primo dela Filipe, que veio tocar viola dentro da nossa sala (Rui, 2018, p. 41).

Há diversos elementos importantes a serem pensados a partir dessa redação, que pode ser tomada como enunciação das crianças. Em primeiro lugar, a própria redação, transcrita imediatamente após um episódio de violência cometido pelo pai, que bateu nos meninos pelo fato de terem levado o porco para a escola. Ao aproximar-se um mecanismo de enunciação de um episódio de silenciamento, cria-se um efeito narrativo que coloca em evidência a potência insurgente dessas crianças. E a insurgência ou a insurreição é a marca do sujeito descolonizado,

como bem explicou Mbembe (2019). É por meio da insurreição, segundo o autor, que se dá a resistência dos que foram submetidos à condição de apagamento. O conceito de “descolonização” surge nesse sentido, como uma necessidade de “retomar a questão do ser humano” (Mbembe, 2019, p. 19). A insurgência marca, pois, o sujeito descolonizado e torna-se uma condição fundamental para pensarmos na ação desses sujeitos infantis, que tiveram a iniciativa de levar o porco à escola. Mesmo que tenham sido silenciados pela violência física sofrida, exalta-se o registro escrito dessa tarefa escolar em que se constrói toda a crítica ao pai e ao próprio sistema. Além disso, a professora é inscrita como aliada, por justamente permitir que os meninos escrevam e enunciem suas ideias e suas contrariedades.

Neste ponto, cabe recuperar a obra *A cidade e a infância*, de Luandino Vieira (2016), para evidenciar de que modo se percebe uma mudança substancial na lógica do silenciamento e da enunciação em relação ao sujeito infantil. No caso do conto “O nascer do sol”, anteriormente referido, a voz das crianças foi incluída por meio da inscrição de cantigas, e os castigos físicos contra elas foram mencionados logo na sequência dessa inclusão, de modo que a violência se pospõe à enunciação, silenciando-a. Da mesma forma no conto “Marcelina”, em que a voz dos adultos se eleva até neutralizar a cantiga de ninar daquelas das crianças. Nesse sentido, é importante considerar que Luandino Vieira inclui a infância, mas repercute ainda um tempo em que a criança não era suficientemente validada para se insurgir contra a opressão.

No caso de *Quem me dera ser onda*, essa dinâmica é invertida: primeiro as crianças apanham e, logo após, surge a redação como o lugar de insurgência infantil, o que denota uma mudança muito evidente na forma como a infância está sendo concebida. A enunciação colocada discursivamente logo após o episódio de silenciamento faz-nos notar que a eloquência infantil é um lugar estratégico a serviço da composição de uma nova identidade, que supera a opressão. Nesse ponto é que se verifica uma relação também com

o discurso descolonial. A descolonização define-se como uma "experiência de emergência e de revolta" e objetiva "fechar os parênteses de um mundo composto por duas categorias de pessoas: de um lado, os sujeitos que agem, do outro, os objetos sobre os quais se intervém" (Mbembe, 2019, p. 18). Trata-se do direito à personalidade, uma reivindicação pela identidade e pela voz. E a enunciação infantil está sendo reivindicada nessa redação que, ao mesmo tempo que demonstra a necessidade de dar lugar às crianças, elabora simbolicamente a necessidade de dar voz também a todo o conjunto de sujeitos colonizados.

A redação do menino consiste, portanto, num discurso reverberado: inscreve a obra numa perspectiva pós-colonial, porque enaltece a revolução e frustra a visão colonial (Leite, 2012); marca o lugar da descolonização, especialmente quando se apropria do léxico revolucionário, ao chamar a professora de "camarada"; e estabelece, por fim, o aspecto *decolonial* à medida que, pela voz das crianças, evidencia-se a revolução dentro da revolução e critica-se o fato de que essa nova sociedade liberta replica o sistema violento. O porco é o verdadeiro revolucionário, porque tentou defender as crianças da sanha paterna.

A representação da escola que existe na novela, porém, é divergente do que ainda hoje se verifica em Angola. No trabalho intitulado "Se não bater, não aprende: educação e direitos da criança e do adolescente em Angola" (Sacco; Ferreira; Koller, 2016), as autoras apresentam pesquisa realizada em cinco províncias angolanas (Bié, Cunene, Huila, Luanda e Moxico), nas quais observaram crianças e adolescentes do ensino primário, em diferentes condições sociais (Luanda, como lugar privilegiado em termos de estrutura escolar, e as outras províncias, mais afetadas por contextos de guerra, por exemplo). O objetivo do estudo era realizar um levantamento acerca do emprego de castigos físicos nas escolas. Para tanto, as investigadoras aplicaram questionários e conversaram com as crianças, de forma a ouvir diretamente delas as percepções acerca das experiências escolares. Os resultados são assustadores, mas evidenciam

de forma contundente o modo particular como as crianças observam o mundo.

Faz-se importante trazer alguns dados dessa pesquisa, porque as informações podem ajudar a compreender a representação da escola que surge em *Quem me dera ser onda* (Rui, 2018). Especificamente com relação à aplicação de castigos físicos nas escolas de Angola, o estudo referido registra:

[...] 76,3% das crianças e adolescentes declararam já ter sofrido pelo menos uma das seguintes agressões de um professor: puxões de orelha, tapas na cabeça ou nas mãos e golpes com mangueira ou pedaço de pau. Além disso, 37,7% relataram já ter ficado de castigo na escola. Ainda no que diz respeito a violações de direitos, 18,6% dos participantes afirmaram ter conhecimento de namoro entre alunos e professores (Sacco; Ferreira; Koller, 2016, p. 15).

No entanto, os percentuais apresentados, ainda que alarmantes, traduzem-se de forma completamente diferente na percepção das crianças em relação à escola. As autoras da pesquisa revelaram que

[...] o fato de terem apanhado ou ficado de castigo não teve influência sobre a avaliação que as crianças fizeram da escola. [...] Apenas 6,7% das crianças que responderam o questionário consideraram a escola em que estudavam como ruim ou muito ruim.

[...]

Apesar do elevado número de participantes que declarou já ter sido vítima de alguma agressão por parte dos professores, a maioria (66,1%) afirmou que se sente segura na escola e 58,6% disseram que recebem ajuda do professor quando precisam (Sacco; Ferreira; Koller, 2016, p. 15-16).

É claro que há inúmeras interpretações sociológicas e psicológicas acerca dessa discrepância e variados são os fatores que podem explicá-la. No caso desta análise, é importante atentar para o fato de que as crianças compreendem as informações de maneira distinta da dos adultos e percebem o mundo também de modo diverso. Isso fica evidente na obra *Quem me dera ser onda*. Ressaltamos anteriormente que as crianças *percebem* a escola como um espaço acolhedor. Mas, na verdade, a escola também é violenta, tanto fisicamente, como pudemos observar ao

demonstrar que a professora era a única entre seus pares que se recusava a bater nos meninos, quanto simbolicamente, porque não reconhece as crianças como *sujeitos* plenos.

Após o episódio da redação, a professora é chamada perante uma comissão de julgadores do concurso de redação. Na discussão entre esses avaliadores, fica bastante claro o fato de que a escola, a despeito da ação individual da professora, segue sendo um espaço sistemático de interdição: de um lado, há os julgadores que dizem "sou da opinião que a criança deve criar livremente", em contraponto aos que afirmam "a criança tem de ser orientada" (Rui, 2018, p. 43). E, aqui, o que se depreende do debate é que não se trata de uma orientação educativa, que obviamente toda a criança deve ter, mas uma orientação condicionante, no sentido de que ela apenas obedeça. É nesse contexto que decidem convocar a professora para um depoimento e para explicar o motivo pelo qual a proposta de redação informada pelos coordenadores não havia sido observada, uma vez que os professores foram orientados a motivarem as crianças a escreverem sobre os problemas do povo e a exaltação dos valores ideológicos. A transcrição da redação dos meninos aproximada a essa discussão dos coordenadores deixa muito claro que, de fato, a instituição oficial não entende a voz das crianças, já que elas, na verdade, haviam atendido à proposta feita. Apesar de usarem a figura do porco, elas falaram sobre os problemas do povo e sobre o jogo ideológico posto na sociedade daquele momento, ainda que não o tenham feito da forma idealizada pela Administração.

Essa incompreensão, porém, não ocorre por parte da professora. Ao ser convocada perante os coordenadores para prestar depoimento, a primeira atitude dela é tomar em consideração a voz e o desejo dos alunos:

– A camarada já faz ideia da sua convocação. Trouxe todas as redações e desenhos?

– Sim. – Nos olhos da professora alindou-se uma onda de orgulhosa alegria. – Antes que me esqueça, os alunos propuseram e votaram todos a favor que a nossa escola passasse a chamar-se "Carnaval da Vitória" (Rui, 2018, p. 50).

A decisão das crianças, porém, é totalmente desconsiderada pelos demais participantes do encontro, que seguem em indagações à professora, analisam as redações e os desenhos, tomam-lhe o depoimento. Justapõem-se, nessa criação, duas realidades: a escola sonhada e desejada pelos alunos, como espaço democrático de abertura e acolhimento, e aquela escola existente, em que até mesmo uma redação sobre um animal de estimação é motivo de inquirição. Isso reporta-nos novamente à pesquisa de Sacco, Ferreira e Koller (2016), que perguntam às crianças angolanas como seria a escola de seus sonhos. As autoras da pesquisa apresentaram a própria voz das crianças entrevistadas:

Ao serem questionadas sobre como seria a escola dos seus sonhos, as crianças enfatizaram elementos básicos, como questões relacionadas à infraestrutura. Segundo elas, nessa escola, "as salas de aula teriam paredes, janelas". Além disso, seria "bonita e limpa", teria água potável e energia elétrica. Elas também mencionaram o desejo de ter cadeiras e mesas em boas condições e em quantidades suficientes para todos, pois assim "ninguém precisaria sentar no chão ou em cima de pedras" para assistir às aulas. As salas também seriam equipadas com quadros negros de boa qualidade, e todos os alunos teriam os materiais necessários para estudar, tais como livros, cadernos, lápis, borracha e mochila (Sacco; Ferreira; Koller, 2016, p. 18).

O desejo expresso pelos alunos demonstra um contraste entre a realidade que vivem e o sonho que acalentam, da mesma forma como ocorre na narrativa de *Quem me dera ser onda*, ainda que entre a obra e a pesquisa haja um lapso temporal de mais de três décadas. Serve de apoio a essa interpretação o relato sobre a escola no tempo colonial:

[...] nas escolas do colonizado no período colonial nada era pertencente ao seu real, a história não era a dele, a memória não era a sua. Com a independência, os nacionalistas acabaram por criar uma escola que a exemplo da antiga – a dos colonizadores – também não promovia a liberdade de expressão, além de não permitir que se falasse da realidade de forma espontânea (Heringer, 2012, p. 193).

Isso evidencia que não ocorreram mudanças substanciais no tratamento dado às crianças,

o que justifica, portanto, que outras narrativas da infância surjam e que o discurso *decolonial* continue sendo produzido, porque necessário. No caso da obra *Quem me dera ser onda*, tal produção é feita a partir do contraste entre aquilo que é enunciado pelas crianças (ou aquilo que é considerado de suas enunciações) e o que efetivamente ocorre no sistema político-educacional, que ignora suas opiniões, sua escrita, seu desejo. Há, no caso, uma dinâmica de enunciação e silenciamento, em estado de permanente alternância, o que é um princípio básico dos *enunciados*, se bem lembrarmos a lição de Bakhtin (2011). É fundamental considerar isso. Para o autor russo, "[...] todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal" (Bakhtin, 2011, p. 289). A inscrição da redação na narrativa tem um sentido, que é o de imprimir a visão das crianças acerca de uma sociedade em constante embate entre "revolucionários" e "reacionários" (termos que lhes são familiares e que, por isso, deles fazem uso em sua escrita). No entanto, essa redação ou enunciado não conta com uma resposta efetiva, produzindo um silenciamento que também é uma enunciação, segundo Bakhtin (2011). As crianças escrevem suas redações, mas não são elas que são chamadas a explicar o que disseram; é a professora. E esta, quando age por procuração e leva até os coordenadores a voz infantil, é completamente ignorada. Não há uma resposta das autoridades acerca do desejo de mudar o nome da escola; passa-se a outro assunto. Dessa forma, o desprezo assume um caráter enunciativo que desvela uma estrutura de poder.

No sentido africano, o debate proposto por essa dinâmica assume especial relevância: "A descolonização sem a democracia é uma forma lastimável de retomada da posse de si – fictícia", afirma Achille Mbembe (2019, p. 30). Ao colocar-se na perspectiva infantil o desejo pela democracia e ao negar-se esse desejo por meio do silenciamento, constrói-se um discurso que

problematiza a *descolonização* a partir do signo da *decolonialidade*. Se os grupos marginais não podem efetivamente ter voz, a existência de uma nova África, almejada pela revolução, não passará de uma ficção. Essa é a problemática apresentada por Manuel Rui, que questiona, ao longo de toda a obra, a nova configuração social angolana, ordenada por sólidos pressupostos ideológicos que, ao fim e ao cabo, não se sustentam, porque desconsideram parte da comunidade.

Considerações finais

A partir da problematização que considera a construção da voz infantil ou o seu silenciamento como importante ferramenta enunciativa, resta a indagação: que ecos e que ressonâncias da infância são ouvidas no século XXI nas sociedades e na literatura africana? É possível pensar na construção de uma sociedade efetivamente democrática sem considerar a presença atuante de determinados grupos sociais? Se fizermos um recorte apenas do mundo adulto, certamente a resposta a essa pergunta é "não". No entanto, o acolhimento da presença participativa da infância nas discussões importantes para a organização social é um tema bastante complexo, a começar pela própria reflexão sobre o *status* de cidadania e humanidade: como vimos ao longo deste trabalho, pensar nas crianças como sujeitos é uma perspectiva bastante recente na dinâmica social. Partindo desse pressuposto, surgem outras questões, como, por exemplo, acerca da dificuldade de integrar as crianças, com sua experiência de vida iniciática e limitada, nas decisões importantes sobre leis, sobre normas, sobre história, sobre política.

Tomando como ponto de referência original a obra *A cidade e a infância*, de Luandino Vieira (2016), publicada ainda no período colonial e considerada fundamental no sistema literário angolano, foi possível observar que já nessa narrativa vislumbrava-se que o mundo infantil detinha uma visão distinta do mundo adulto, em determinadas situações. Tal configuração ao menos acenava para a produção de um discurso *descolonial*, porque demonstrava as in-

justiças sociais existentes – como a diferença, por exemplo, entre crianças negras e brancas –, sugerindo uma capacidade infantil de intervir no mundo, embora essa ação não se efetivasse concretamente nessas narrativas. Esse discurso subjacente acabou por ecoar na obra que veio a seguir, revelando uma responsividade (Bakhtin, 2011) no posterior enunciado literário analisado, que também trouxe a criança para o centro da discussão.

Num olhar diacrônico para essas obras, *Quem me dera ser onda*, de Manuel Rui (2018), publicada originalmente no ano de 1982, foi um desses enunciados responsivos. A narrativa coloca as crianças como personagens que, pautadas pela necessidade de buscar soluções para os problemas surgidos a partir da presença de um porco no apartamento em que vivem, acabam por referir muito fortemente os problemas decorrentes do processo de independência e as dificuldades existentes após a revolução.

No âmbito do espaço escolar, a enunciação das crianças realizou-se na escrita de uma redação dentro da narrativa, na qual a infância evidenciou, novamente, sua faculdade de vivenciar e de opinar sobre os problemas sociais. Nessa parte há, inclusive, uma referência direta à democracia e ao desejo de os meninos poderem escolher o nome de sua própria escola, ainda que, como resposta a esse desejo, tenham sido ignorados ou silenciados. Com isso, foi possível notar a presença de um projeto de discurso (Bakhtin, 2011), em que se concebe a vontade de uma nova sociedade na qual as crianças sejam integradas ao debate político, mas na qual também se reconhece a dificuldade da efetivação de tal prática, o que pode ser percebido nos dados atualizados que procuramos trazer com relação à persistente prática de violência física no âmbito escolar.

O percurso entre o silenciamento e a eloquência infantil acabou por evidenciar um breve avanço na visão sobre a infância, se comparadas as obras de Vieira e de Rui. Dessa forma, a elaboração de um discurso literário que coloca a criança como um sujeito capaz de superar, de algum modo, interdições individuais e coletivas constitui-se

como um avanço, no sentido de promover uma conscientização social mais profunda, capaz de subsidiar a construção de uma nova África, em que o colonialismo seja efetivamente derrotado, com a união de todas as forças, nas palavras de Fanon (2021). Somente quando a voz das crianças deixar de ser apenas um eco ou uma ressonância, quando for considerada num tempo presente, num *hoje* sem meras motivações teleológicas, passando a ser presença efetiva na construção do referente *todos* juntos, é que se poderá avançar à derrota do colonialismo e da colonialidade, em busca de uma sociedade angolana – e de um mundo africano – verdadeiramente justos e democráticos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARTA Africana dos Direitos e do Bem-Estar das Crianças. Disponível em http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Carta_Africana_dos_Direitos_e_Bem-Estar_da_Crianca.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

COELHO, João Paulo Borges. *Ponta Gea*. Lisboa: Caminho, 2017. *E-book*.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2016.

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. 1ª Ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

FANON, Franz. *Peles negras, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020. *E-book*.

FANON, Franz. *Por uma revolução africana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

HERINGER, Elisângela Silva. "Quem me dera ser onda": a infância e o risível numa leitura de Angola pós-colonial. *Anais do Sili Afro*, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo_SILIAFRO_17.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KILOMBA, Grada. Pós-colonialismo, um caminho crítico e teórico. In: LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades & escritas pós-coloniais*: estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LEITE, Ana Mafalda *et al.* (org.) *Nação e narrativa pós-colonial III* – Angola e Moçambique. Entrevistas. Lisboa: Colibri, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite*: Ensaio sobre a África descolonizada. Petrópolis: Vozes, 2019.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial* – Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

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

REIS, Carlos. *Dicionário de Estudos Narrativos*. Coimbra: Almedina, 2018.

RUI, Manuel. *Quem me dera ser onda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2018.

SACCO, Airi Macias; FERREIRA, Cléa Maria da Silva; KOLLER, Silvia Helena. Se não bater, não aprende: educação e direitos da criança e do adolescente em Angola. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 11-21, jan./abr. 2016.

VALIENTE, Sílvia. ¿Como pensar lo decolonial en nuestros días? *In*: SILVA, Gilberto Ferreira (org.). *Da descolonização à descolonialidade: fazeres / pensares em educação*. Curitiba: CRV, 2022.

VIEIRA, Luandino. *A cidade e a infância*: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. Porto Alegre: Ática, 2014.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013. 273 p.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: 34, 2018. 376 p.

Teresa Beatriz Azambuya Cibotari

Doutora em Letras – Teoria da Literatura (PUCRS). É também professora acadêmica na PUCRS, Escola de Humanidades, no Curso de Pós-Graduação Literatura, Artes e Filosofia. O trabalho de pesquisa do qual este estudo é parte foi financiado pela Capes (Tese de Doutorado, 2023). Sobre o tema da infância e democracia, publicou o artigo "A criança cabe no exercício da democracia?", no *Jornal Zero Hora* (abr. 2023).

Endereço para correspondência

TERESA BEATRIZ AZAMBUYA CIBOTARI

Av. José Loureiro da Silva, 2597 - Centro, 94010-001
Gravataí, Rio Grande do Sul, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.