

CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ESTUDOS LITERÁRIOS, CULTURAIS E INTERARTES

A infância na literatura pós-colonial de língua portuguesa

**O fim do império e o alvor das independências
vistos pelas crianças**

Marta Salomé da Costa Gonçalves

M

2025



Marta Salomé da Costa Gonçalves

A infância na literatura pós-colonial de língua portuguesa

O fim do império e o alvor das independências vistos pelas crianças

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Estudos Literários, Culturais e
Interartes, orientada pela Professora Doutora Ana Paula Coutinho Mendes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Introdução.....	8
1. Porquê as Crianças?	14
2. Entre Laços e Fraturas: Crescer nos Tempos (Pós)Coloniais.....	25
2.1. <i>As Visitas do Dr. Valdez</i>	28
2.2. <i>As Sete Estradinhas de Catete</i>	34
2.3. <i>Celeste e Làlinha. Por Cima de Toda a Folha</i>	39
2.4. <i>AvóDezanove e o Segredo do Soviético</i>	43
3. Agência infantil e brincadeiras políticas: o “faz de conta” transforma o mundo?	51
3.1. A brincadeira como ato político	59
3.2. <i>As Visitas do Dr. Valdez</i>	61
3.3. <i>As Sete Estradinhas de Catete</i>	64
3.4. <i>Celeste e Làlinha. Por Cima de Toda a Folha</i>	68
3.5. <i>AvóDezanove e o Segredo do Soviético</i>	72
Considerações Finais	76
Referências Bibliográficas	85

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this dissertation is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da presente dissertação, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this dissertation, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, 27 de setembro de 2025

Marta Gonçalves

Agradecimentos

Começo por agradecer à Professora Doutora Ana Paula Coutinho, não só pela partilha de conhecimentos, pela orientação, motivação e acompanhamento ao longo da tessitura desta dissertação, mas também por todas as reflexões e conversas estimulantes durante o primeiro ano do mestrado.

A todos os professores do MELCI, que fizeram do mestrado um percurso tão rico e feliz. Em particular, à Professora Doutora Lurdes Sampaio, que partilhou comigo o seu conhecimento e entusiasmo pelas literaturas africanas de língua portuguesa.

Ao Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, pela oportunidade de uma Bolsa de Iniciação à Investigação, durante o ano de 2024.

A todos os amigos, que em vários momentos me dirigiram palavras de encorajamento e me reabasteceram de carinho, sem os quais uma dissertação não se escreve.

À Ana. Palavras são insuficientes para agradecer a presença luminosa e a amizade ao longo destes dois anos. Obrigada por todos os risos, abraços, desabafos e fofocas; pelos pensamentos em conjunto, correções e conselhos.

À mãe e ao pai, que tornam tudo possível, belo e feliz. À Rita, que sempre me relembra de uma vida mais leve. A toda a minha família.

À avó Samy e ao avô Gonçalves, os principais inspiradores desta dissertação e do meu caminho nas Letras. Encheram as minhas tardes de infância com histórias sobre Angola, sobre Portugal, sobre as suas vidas, e com poemas e canções inventadas pelo avô para declarar o seu amor por nós. Foi nestas tardes que me apaixonei pelas palavras e pela poesia.

Resumo

Esta dissertação propõe-se analisar a representação da infância em quatro obras literárias de língua portuguesa que revisitam, numa perspectiva póscolonial, os últimos dias do colonialismo português, o advento das independências em Angola e Moçambique, e a guerra civil angolana. Apoiando-se nos Estudos Pós-Coloniais, e nos *Childhood Studies*, os principais objetivos visados são procurar o lugar e realçar a função das crianças nas obras que se debruçam sobre esse período de transição, de modo a entender a perspectiva infantil sobre os acontecimentos históricos mencionados, apesar de ela resultar do trabalho de memória e escrita de um autor adulto. Pretende-se também avaliar o impacto desses contextos históricos na vivência da infância e nos processos de crescimento das personagens. Por fim, procura-se explorar em que medida o nosso *corpus* de análise não só questiona, através de um olhar póscolonial, as narrativas nacionais dominantes no que toca à colonização e aos processos de independência, mas também até que ponto acrescenta outras perspectivas à memória coletiva em Portugal sobre esses acontecimentos e temporalidades.

Palavras-chave: Infância, Agência, Colonialismo, Póscolonial, Memória

Abstract

This dissertation seeks to analyse the representation of childhood in four Portuguese-language literary works that, through a postcolonial perspective, critically revisit the final days of Portuguese colonialism, the independence of Angola and Mozambique, and the Angolan civil war. Drawing upon the fields of Postcolonial Studies and of Childhood Studies, the main goals of this project are to understand the place of children and their function in literature that engages with these historical periods, in order to ascertain the child perspective of the previously mentioned events, bearing in mind that this perspective results from a work of memory and writing of an adult author. The study also aims to examine the impact of these historical contexts on the lived experiences of the children represented and on the coming-of-age processes of the characters in question. Finally, the project discusses the way in which the selected works question dominant national narratives about colonisation and the independence processes and add new perspectives to the collective memory in Portugal about the events at hand.

Key-words: Childhood, Agency, Colonialism, Postcolonial, Memory

Introdução

A verdade histórica, para ele, não é o que aconteceu;
é o que julgamos que aconteceu.
As cláusulas finais – «exemplo e aviso do presente,
advertência do porvir» – são desafrontadamente pragmáticas.

Jorge Luis Borges, “Pierre Menard, autor do *Quixote*”

A memória guardará o que vale a pena.
A memória conhece-me mais do que eu;
e ela não perde aquilo que merece ser salvo.

Eduardo Galeano, *Dias e Noites de Amor e de Guerra*

Os processos de independência dos países africanos colonizados por Portugal, para além de tirarem a vida a milhares de pessoas, entre militares e civis, condenaram muitas outras à desterritorialização, ao deslocamento forçado ou ao exílio. Estima-se que, em 1975, Portugal recebeu meio milhão de pessoas vindas das ex-colónias (Matos e Melo, 2019: 274), sendo um deslocamento massivo, com implicações tanto demográficas como sociais e culturais. Pela mesma época, os territórios recém-independentes conheceram um período de transição conturbado, nalguns deles muito sangrento, devido a confrontos e guerras civis. Angola, por exemplo, registou aproximadamente 1 milhão de mortes, 4,1 milhões de deslocados, e 400 mil refugiados nos países vizinhos, no decurso de quase 30 anos de conflito civil (UN Refugee Agency, 2003).

No ano em que se comemorou os 50 anos da Revolução dos Cravos, comecei a interrogar-me sobre o que aconteceu às crianças que viveram as guerras de libertação africanas, o clima de violência que se instalou na iminência das descolonizações políticas, as migrações forçadas que se sucederam, e os tempos do pós-independência. Interroguei-me, sobretudo, sobre qual foi a sua perspetiva acerca dos acontecimentos relacionados com o fim do Império português. Pois, devido nomeadamente à inexistência de uma “sensibilidade histórica” (Fass, 2013: 10 [Nossa tradução]) quanto

ao lugar das crianças no funcionamento e desenvolvimento das sociedades, raramente foram ouvidas as suas histórias.

Os *Childhood Studies* têm vindo a alertar para a importância de reconhecermos as crianças como “historically important subjects” (Fass, 2013: 1). Apesar de frequentemente invisibilizados, os infantes sempre fizeram parte ativa das sociedades e comunidades em que estavam inseridas, tornando-se fontes importantes de testemunho dos seus contextos históricos. Por esta razão, a sua História é relevante para uma compreensão mais inclusiva e alargada da História das sociedades, como defende Paula S. Fass:

Just as no understanding of the past is now complete if we leave out women, so too no real understanding of the past is possible if children are excluded as participants in the events, such as the wars [...], the consumer society [...], or as the victims of changing views about race (*idem*: 9).

Nesta linha, estando a infância dependente de fatores como o espaço e o tempo, a classe, o género, a raça e a cultura (James and Prout, 1997: 3), entende-se que a sua análise interseccional ajuda a refletir sobre como essas mesmas variáveis estruturais operaram num determinado momento histórico. Também a partir da vivência infantil podemos analisar estruturas patriarcais das sociedades (exemplos ilustrativos seriam a educação diferenciada e o lugar social que era proporcionado às crianças dependendo da sua identidade sexual); as estruturas de classe (nomeadamente, se as crianças eram força de trabalho ou se estudavam, dependendo da sua classe social); ou a estrutura racista e colonial, que diferenciava a vivência de crianças negras e brancas, diferença que foi evidente durante o tempo colonial. Entende-se, desta forma, que a observação crítica de vivências múltiplas da infância pode ajudar a iluminar um determinado período histórico e uma determinada sociedade, visto que a infância, como categoria social, espelha os valores morais e o funcionamento institucional do seu contexto, assim como as mudanças que nele ocorrem.

Para além de um potencial crítico e analítico que a infância pode apresentar para um conhecimento histórico e social mais amplo, há que reconhecer as experiências infantis como dignas de serem ouvidas e estudadas, mesmo que estas apenas sejam passíveis de serem transmitidas numa fase adulta. Como afirmam Allison James e Alan Prout,

childhood and children's social relationships and cultures are worthy of study in their own right, and not just in respect to their social construction by adults. This means that children must be seen as actively involved in the construction of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. They can no longer be regarded as simply the passive subjects of structural determinations (1997: 4).

Em termos literários, a figura da criança pode também oferecer um potencial crítico. Frequentemente representada enquanto “the perfect image of insecurity and isolation, of fear and bewilderment, of vulnerability and potential violation” (Coveney *apud* Kumar e Multani, 2020: 4), o sofrimento que lhe é infligido pode ajudar a transmitir o horror de situações como a guerra, o genocídio, os deslocamentos forçados, a fome ou a perda de entes queridos (Kumar e Multani, 2020: 4).

Foi neste sentido que nos propusemos analisar a representação literária da infância em três tempos históricos subsequentes, a saber, os últimos dias do Império português, as descolonizações, e o pós-independência. Para tal, optámos por um *corpus* o mais abrangente possível, que incluísse tanto vozes do país ex-colonizador¹, quanto dos países ex-colonizados. Um *corpus* abrangente permitiu também abarcar diferentes experiências da própria infância, período este que, embora muitas vezes idealizado como uma experiência idêntica para todas as crianças, é vivido de formas radicalmente diferentes por cada uma delas. Com estes intuitos, o *corpus* da presente dissertação é constituído por quatro obras: *Celeste e Lãlinha. Por Cima de Toda a Folha*, de José Cardoso Pires (primeiramente publicado no livro de contos *O Burro-em-Pé*, de 1979), *As Sete Estradinhas de Catete*, de Paulo Bandeira Faria (2007), *AvóDezanove e o Segredo do Soviético*, de Ondjaki (2009) e por *As Visitas do Dr. Valdez*, de João Paulo Borges Coelho (2010). Conscientes da dificuldade de analisar quatro narrativas em tão curto espaço-tempo, foram escolhidos dois temas que abarcam as quatro obras e que estruturam a dissertação, e que estão intimamente relacionados com as vivências infantis e com os contextos colonial ou pós-colonial² em que as crianças-personagens se inserem.

¹ Na escolha do *corpus*, tivemos em atenção uma crítica frequente a narrativas apelidadas de “pós-luso-tropicais” (expressão de Miguel Vale de Almeida), que, como explica Margarida Calafate Ribeiro, focando na saudade e nostalgia de África e na narrativa de perda, “se subtra[em] a uma reflexão sobre a violência política, social e epistémica que foi o colonialismo” (2012: 92), e que parece corresponder à perspetiva de uma parte significativa da comunidade portuguesa retornada.

² Perante uma certa flutuação/confusão entre os termos “pós-colonial” e “póscolonial”, fazemos notar que seguimos nesta dissertação a posição de Michel Cahen, segundo o qual “pós-colonial” remete apenas

Em termos de estrutura, a dissertação divide-se em três capítulos: o primeiro de carácter mais teórico e contextual, e os dois seguintes de análise das obras literárias escolhidas. O capítulo I, intitulado “Porquê as Crianças”, procura algumas respostas a uma das nossas perguntas fundamentais – por que razão, e de que forma, a voz da criança interessa ao escritor e ao público adultos, lembrando que a representação artística da infância é sempre “a reconstruction mediated through the adult’s understanding of the world” (Kumar e Multani, 2020: 3). Procuram-se hipóteses em várias literaturas nacionais, e realiza-se o mapeamento dos estudos críticos em torno da representação literária infantil.

Para além das razões acima mencionadas, consideramos que a abordagem literária da figura infantil constitui um módulo importante de análise e reflexão quer sobre o colonialismo, quer sobre o período histórico de transição e das pós-independências, pois a própria infância das personagens envolvidas representa ela um período de transição e de mudanças. Por outras palavras, apesar das diferentes temporalidades e espacialidades, há traços que podem ser comuns ao modo de perceber a própria mudança do indivíduo e das nações, uma das razões pela qual a figura da criança tantas vezes se configurou como alegoria nacional³, sobretudo nos contextos de transição para a ordem pós-colonial.

Tal como estudamos detalhadamente no segundo capítulo, as personagens jovens das obras em análise deixam perceber crises de crescimento que têm que ver com a transformação do seu próprio corpo e visão do mundo, e que ocorrem, tanto em paralelo, quanto em ligação, às mudanças nas sociedades pós-coloniais. Neste capítulo, discute-se como o processo de crescimento e a (re)formulação das identidades das

para um período cronológico iniciado com as independências, sendo o termo “póscolonial” aquele que efetivamente recobre uma posição epistemológica e crítica relativamente ao colonial, seja antes, durante ou após as independências (2018: 4). Isto não invalida que, em alguns momentos, as circunstâncias em que se aplique o termo “pós-coloniais”, não sejam também “póscoloniais”.

³ Convirá a propósito lembrar que Dave Gunning alerta para a frequência com que esta leitura alegórica da figura infantil foi feita de uma forma pouco crítica, tendo sido reconhecida por muitos estudos como representação “inescapável e omnipresente” (Jameson, 1998 *apud* Gunning) na produção literária dos países ex-colonizados. O autor refere como contra-exemplo a obra *Midnight’s Children* (1981), de Salman Rushdie, enquanto paródia desta associação: “Rather than envisaging national allegory as a mode that the third world writer must invariably produce, we can instead view it as one possible strategy, or element of storytelling, that might allow them to explore diverse political *and* individual predicaments. When found in the postcolonial novel of childhood and adolescence, it may be just one way of exploring the materiality of the cultures in which individuals are formed” (2013: 83).

crianças representadas são marcados pelas mudanças políticas e sociais que ocorrem nos últimos dias do colonialismo português, após a independência dos territórios de Angola e de Moçambique, e, no caso de Ondjaki, nos tempos da guerra civil angolana.

Nestas narrativas, as crianças assumem uma postura ativa em relação aos contextos que as oprimiam, agindo de forma ora reprodutora, ora combativa, ora ambígua, nas suas realidades familiares e sociais. Por também nós reconhecermos as crianças como agentes históricos, políticos e sociais, propusemo-nos explorar no terceiro capítulo as várias formas de agência infantil que ressaltam das representações em estudo. Refletimos, por um lado, sobre como comportamentos habitualmente associados à própria vivência da infância (como o “faz de conta”, a brincadeira, o jogo, a aprendizagem) podem ser concebidos como formas de participação e interferência da criança no seu meio. Por outro lado, pensamos sobre ações levadas a cabo por estas personagens e sobre sentimentos que elas demonstram, relacionados nomeadamente ao racismo e à violência, desviando-se assim de um imaginário iluminista da infância como inocente e bondosa, e de acordo com o qual ela é ainda frequentemente idealizada.

Por sua vez, se a infância tem sido associada a uma esperança no futuro, associação frequente nas literaturas africanas lusófonas, o *corpus* selecionado apresenta uma variedade de representações simbólicas que questionam este estereótipo, devido ao panorama conturbado e violento, e ao futuro incerto das nações descolonizadas. Pensaremos, no capítulo conclusivo, sobre o final das obras, questionando que tipo de simbologia/imagem poderão estas personagens carregar, e qual a importância destas narrativas para a memória coletiva em Portugal acerca do fim do Império.

Perante uma narrativa histórica e cultural tendencialmente monofónica sobre a colonização portuguesa, um silêncio prolongado sobre o fim do Império e a invisibilidade de vozes marginalizadas (não só as das crianças, mas também as dos países ex-colonizados) no contar desta longa e complexa história do final do império português, esta dissertação pretende, em última instância, continuar a trilhar caminho para que se pense na história colonial e no seu rescaldo a partir de outros ângulos que não apenas os dominantes. Pretende, com igual empenho, reconhecer a história, silenciosa ou

silenciada, de milhares de crianças que sofreram, de formas muito diversas, com as estruturas coloniais, com o clima de violência pré e pós independências, com o retorno, e com as guerras civis.

A presente dissertação tem ainda como objetivo dar continuidade a investigações como a de Patrícia Martinho Ferreira (2018)⁴, Margarida Calafate Ribeiro e Fátima da Cruz Rodrigues (2022), Isabel Ferreira Gould (2009), Ana Paula Coutinho (2012), Sheila Khan (2016), Margarida Rendeiro (2022), entre outros que igualmente se dedicaram a abrir espaço no contexto português para se discutir de forma polifónica, inclusiva e transnacional a memória do fim do Império e do pós-colonialismo.

⁴ Faz-se notar que a edição da tese de doutoramento de Patrícia Martinho Ferreira, intitulada *Órfãos do Império Colonial. Reflexo de Perdas e Legados na Literatura Portuguesa Recente*, que é citada ao longo desta dissertação, não se encontra mais disponível, pois foi entretanto editada em livro. Contudo, seguimos a edição de 2018, em formato *pdf*, anteriormente disponibilizada pela Brown University.

1. Porquê as Crianças?

Histories therefore remind us that childhood,
far from being a space of innocence free from adult concerns,
is in fact a highly political category.

Monica Flegel, "Literary Representations of Childhood"

A quem nos referimos efetivamente, quando se trata de falar sobre a infância? Talvez seja esta a primeira questão sobre a qual devemos debruçar-nos para analisar a representação das crianças nas literaturas pós-coloniais.

Os historiadores da infância reconhecem que a criança nem sempre foi encarada da mesma forma. Hoje, tende-se a concebê-la como um ser que ainda não atingiu a maioridade, que necessita de proteção, que é economicamente dependente, emocionalmente frágil, inocente, e que ainda não tem maturidade para acessar certo conhecimento (nomeadamente o que diz respeito à violência e à sexualidade). Esta é uma visão que começou a ser formulada no Iluminismo, insistindo-se sobretudo na questão da inocência (Wolff, 2013: 82), mas que apenas se consolidou nas sociedades ocidentais ao longo do século XIX. Ainda que, já no século XVIII, diversos pensadores pretendessem estabelecer a universalidade de uma tal perspetiva, foi apenas no século XX que esta mesma ideia de infância se "globalizou" (Fass, 2013: 7), nomeadamente através da legislação internacional dos direitos das crianças. Em 1924, surge a Declaração de Genebra, reconhecendo-as como necessitárias de proteção especial; mais tarde, em 1959, é publicada a Declaração dos Direitos da Criança, e finalmente, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança é adotada pelas Nações Unidas. Assinado por 196 países, este último documento-compromisso mostra como, pelo menos a nível jurídico, se encara internacionalmente o infante: "a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento" (ONU *apud* UNICEF, 2019: 6). A Declaração em vigor estipula, ainda, que se considera criança todo o ser humano menor de 18 anos de idade, com exceção de casos particulares em que a lei permita atingir a maioridade anteriormente.

Devido à (in)definição de infância, e a um certo grau de abstração e imensurabilidade que ela carrega⁵, decidimos seguir o critério etário da ONU para a escolha das narrativas constituintes do *corpus* de análise.

Porém, mesmo quando definida segundo características de inocência, fragilidade, e imaturidade, tendo por isso mesmo necessidade de proteção e de desenvolvimento em ambiente familiar, saudável, seguro, marcado pela escola e pelo lazer, nem todas as crianças tiveram, nem têm, acesso a essas condições. Paula S. Fass, em *The Routledge History of Childhood in the Western World*, defende que esta visão da infância resultou da experiência das classes privilegiadas (2013: 2), e que a mesma sociedade que produziu uma tal visão forçou a grande maioria das suas crianças a trabalhar muito jovens e a participar em conflitos bélicos. Ademais, durante muito tempo, ainda que se defendesse que as crianças deviam crescer num ambiente de afeto, os filhos ilegítimos e os filhos mestiços não eram socialmente aceites (*idem*: 4).

Por conseguinte, há que reconhecer que o ideal em torno da vivência infantil produzido no Ocidente, e “exportado” para o resto do mundo ao longo do século XX, esteve longe de corresponder à realidade de grande parte da população infantil a nível mundial. Talvez por isso mesmo, e porque o século XX tenha sido também um século marcado por conflitos mundiais e outras catástrofes, tenha havido a necessidade de apelidá-lo de “Century of the Child” (Marten, 2013: 144). Essa chamada de atenção para “o ser criança”, ou para as crianças em geral, indicia um enorme silêncio que toldava essa realidade, tanto a nível social, como científico e académico, e que fazia com que fossem ignoradas as suas necessidades, capacidades, interesses e desejos próprios. Mais do que o silêncio sobre a infância, William Corsaro e Jens Qvortrup apontam para a marginalização de que as crianças foram vítimas no campo sociológico, pelo facto de serem perspectivadas segundo o seu futuro potencial na idade adulta, ao invés de se focar a sua vivência presente, enquanto infantes (2015: 6).

⁵ Se frequentemente medimos a infância por delimitações etárias, e marcamos a adolescência pelo início da puberdade biológica, a verdade é que existem muitas diferenças, tanto intrínsecas, como no modo como são vistas, crianças com 3, 9, ou 17 anos. Isto quer dizer que existe um certo grau de indefinição e de diferenças subtis e subjetivas ao longo do crescimento de um infante que tem imperativamente de ser levado em conta quando analisamos as suas vivências.

Os *Childhood Studies*, consolidados no início do século XXI, vêm apontar para a dificuldade de definição de infância, não só devido ao silêncio e marginalização que a toldavam, mas sobretudo pela heterogeneidade de representações e experiências que ela tem significado ao longo do tempo e do espaço, e com variáveis relevantes. Razão pela qual, autores como Richard Mills lembram que “childhood or, rather, childhoods, are social constructions, cultural components inextricably linked to variables of race, class, culture, gender and time” (2002: 9). Devido a essa variabilidade e dificuldade de definição, defende-se que o estudo da infância (ou das infâncias) é beneficiado pelas abordagens comparativa, comparatista e transcultural (*idem*: 8).

O nosso *corpus* adota estas mesmas perspetivas, desde logo devido à necessidade de se recorrer a outras áreas do conhecimento para um estudo aprofundado da infância. Como refere Mills, “[t]he study of childhood cannot be contained within the straitjacket of one approach; it needs varying perspectives” (2002: 3). Ademais, lidando com um *corpus* literário que cruza História e ficção, torna-se fundamental a perspetiva comparatista para melhor compreender o lugar das crianças nas narrativas que tematizam não apenas os períodos históricos do colonialismo e do pós-colonialismo, como problemáticas póscoloniais.

Privilegiamos ainda a componente transcultural do *corpus* devido, por um lado, à parcimónia de estudos sobre esta temática que cruzem diferentes fronteiras nacionais e literárias; por outro, com o objetivo de criar um contraponto entre visões e experiências do colonialismo, do fim do Império português e do póscolonial em Portugal e nos contextos das ex-colónias portuguesas em África. Este último objetivo prende-se com o facto de considerarmos que as narrativas protagonizadas pelas crianças podem contribuir para a pluralidade/polifonia da memória coletiva sobre o colonialismo em Portugal, sobretudo quando discutidas através de um *corpus* que inclua a visão do ex-colonizado. Isto porque, como escreve Margarida Rendeiro:

A homogeneidade é a expressão visível da ausência da polifonia que deve preexistir a qualquer discussão desta natureza porque a memória coletiva é um conceito fluído. Desde o período do pós-25 de abril de 1974, a representação da memória pós-colonial no espaço público português tem-se pautado por esta homogeneidade que exclui a memória do colonizado desta discussão no espaço público (2022: 44-45).

Se as ciências sociais detetaram o silêncio prolongado e marginalização da infância, a literatura parece não ter estado tão alheia a esta vivência. Nos finais do século XX, quando emerge um interesse pela perspectiva da criança, autores como Carolyn Steedman e Leah Sinanoglou Marcus fizeram notar que a representação infantil apresenta já uma longa história na literatura, com representações diversas, e que, portanto, não seria um fenómeno inovador dos séculos XVIII e XIX (Steedman, 1995: 5), impulsionado pelo pensamento iluminista. Marcus esclarece que os poetas setecentistas e os primeiros românticos, por exemplo, escrevendo numa época de revoluções políticas, inquietação social e intelectual, recorreram à exploração da infância para possíveis soluções face aos problemas de desorientação e fragmentação culturais (1978: 245). Neste sentido, a autora sugere que a flutuação entre um interesse e desinteresse literário pela figura infantil está relacionado com alterações históricas e sociais profundas: “the sudden appearance (or disappearance) of childhood as an important literary subject seems always to be a barometer for important cultural change” (*idem*: 242).

Uma outra marca que parece acompanhar a figura infantil de forma relativamente consistente, por ressaltar em estudos da literatura de diferentes épocas, é o facto de a sua voz transmitir uma crítica em relação ao mundo adulto. Num artigo intitulado “What’s in a Child’s Voice”, Benson, Jaëck e Durrans refletem sobre algumas personagens infantis clássicas da literatura mundial, como por exemplo, Tom Sawyer, Huckleberry Finn ou Oliver Twist, sugerindo que

[t]hey all contain something that goes against the grain of the general workings of the adult world. They question the way things are done. And the way things are said. They question the way things are thought about. They question the whole adult view of reality (2016: 2).

Numa breve retrospectiva da representação infantil, Dave Gunning, no livro *Postcolonial Literature*, vai ao encontro do excerto anterior referido:

Against the petty concerns and divisions of the experienced world of adults, children can be written as offering a bathetic deflation of pomp, connecting instead with a truer sense of how the world is, or how it should be (2013: 79).

O artigo de Benson, Jaëck e Durrans coloca ainda uma outra questão, premente nos estudos sobre a representação da voz infantil – a sua construção por parte de um

escritor adulto. Afinal, como lembra Clara Rowland na obra *A Língua dos Filhos: Ensaios*, etimologicamente “infante” é aquele que não tem fala, sem voz, levando a autora a pensar na escrita sobre a infância como um paradoxo – o escritor fala sobre aquele que não sabe falar (2024: 14). De facto, a voz da infância na literatura infantojuvenil surge-nos quase sempre transposta pela voz de um escritor adulto... E podemos também perguntar-nos por que razão a voz da criança se torna interessante e produtiva para um/a escritor/a que se dirige a um público adulto?

Aproveitamos, aliás, essa interrogação para deixar claro que, por uma questão de tempo e espaço, não incluímos nesta dissertação uma análise sobre literatura para a infância e juventude, pois isso exigiria convocar um aparelho teórico e crítico específicos. Ademais, cremos que a representação infantil na literatura “para adultos” não teve, em Portugal, a mesma atenção que, embora também parca, a literatura infantojuvenil registou nos últimos anos – recordem-se, a título de exemplo, os vários estudos de José António Gomes, Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva, a partir dos anos 2000; ou a investigação de doutoramento de Raquel Patriarca (2024), que traça a trajetória do livro infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940. Se é verdade que se encontram inúmeros artigos e vários estudos monográficos sobre a criança em escritores de língua portuguesa, sobretudo escritores africanos do século XX, registamos até à data apenas um estudo sistemático sobre a representação infantil na literatura portuguesa, dedicado ao período do neorrealismo, a saber, *Sobressalto e Espanto. Narrativas Literárias Sobre e Para a Infância, No Neo-Realismo Português*, de Violante F. Magalhães (2008). Consideramos ainda que a investigação de Patrícia Martinho Ferreira contribuiu para o conhecimento do nosso tema, apesar de não se focar exclusivamente na figura da criança. Ao estudar narrativas portuguesas que tematizam o fim do Império, sob o tropo da orfandade, a autora afirma:

A utilização de um narrador criança (ou criança na época dos acontecimentos descritos) surge como um dos traços marcantes das narrativas sobre o retorno e o fim do império português, o que permite aos escritores não só usarem memórias autobiográficas, mas também problematizarem as práticas colonialistas através de uma perspetiva descomprometida, ainda “inocente”. Porque mais pueril, menos complexa e não marcada por vivências pretéritas, a visão deste tipo de narrador gera mais eficazmente a atenção e a simpatia e/ou empatia do leitor (2018: 59-60).

Surgem, neste excerto, outras hipóteses para o interesse do escritor adulto na figura infantil. A primeira, a reconstrução da memória do passado, através da escrita autobiográfica sobre a infância, que reconstitui não só a memória individual do escritor, mas também a memória cultural, neste caso, do fim do Império, sendo que nos é oferecida uma perspetiva dos acontecimentos invisibilizada, a das crianças. A segunda, já mencionada, a voz diferenciada do infante, que permite narrar e problematizar as vivência colonial a partir de uma visão (aparentemente) descomprometida e inocente⁶. Uma terceira vantagem do protagonismo infantil será a maior facilidade com que uma personagem vulnerável, inocente, isenta de culpa, como a criança, desperta sentimentos empáticos no leitor. Se, como discutimos adiante, o nosso *corpus* nos obrigou a questionar a perspetiva alegadamente descomprometida da criança, esta é, sem dúvida, uma das características mais reconhecidas pelos estudos literários quanto à representação da voz infantil.

De facto, a sugestão de Leah Sinanoglou Marcus de que a criança aparece na literatura em momentos de crise cultural, social e política, parece especialmente adequada às literaturas pós-coloniais. Se é verdade que as crianças sempre estiveram presentes na literatura, de forma mais ou menos consistente e representadas de formas diversas, Washington e Segal apontam para a frequência desta figura nas representações póscoloniais:

while the child has not been the subject of wide investigation in postcolonial theory, it has been an important enabling figure in a number of staple works of postcolonial literature, and a way of connecting postcolonial futures to their colonial pasts (1997: 3).

Também Meenakshi Bharat aponta para esta frequência, no livro *The Ultimate Colony: The Child in Postcolonial Fiction*. Delimitando o seu *corpus* às literaturas anglófonas pós-coloniais, por acreditar que “postcoloniality confers a special role to the child and to childhood” (2003: 3), Bharat analisa a figura infantil enquanto estratégia narrativa que poderá dar conta das mudanças complexas trazidas pelo pós-colonialismo:

⁶ Pires Laranjeira defende uma perspetiva semelhante quanto à utilização da voz infantil. Leia-se o excerto, referente à obra de Honwana, *Nós Matámos o Cão Tinroso*: “Uma perspetiva do mundo através dos olhos de uma criança, conquanto esclarecida, permite traçar os ambientes e desenvolver a narração com uma espécie de sagacidade pertinaz e transparência dolorida, simultaneamente doce e pungente, o que acontece muito visivelmente na história que fornece o título ao livro. Assim se aproxima esta escrita de autores como Soeiro Pereira Gomes, com a diferença de os temas rácidos, desde logo, comportarem uma perspetiva crítica e denunciadora muito mais intensa e perturbante” (1995: 291).

“In his traditional innocence, the non-judgmental child seems best equipped to mirror the complexity of the postcolonial in its totality without any censorship” (*idem*: 5). Como já referimos, apesar de o nosso *corpus* interrogar os estereótipos de inocência e não-julgamento associados à infância, Bharat ressalta neste excerto a potencialidade da figura infantil enquanto metáfora para os novos tempos das descolonizações e independências. Relaciona-se este potencial, nomeadamente, ao carácter transitório, de mudança, interrogação identitária, e de questionamento das várias formas de dependência/subordinação, que podemos associar tanto à infância, quanto aos contextos pós-coloniais. Dave Gunning sublinha: “decolonisation and the process of nation-building that succeeds it are often marked by a rhetoric of youthfulness, imagining the postcolonial nation as a child growing into its place in the world” (2013: 80)⁷. Nesta linha, o autor menciona a tradição do *Bildungsroman* enquanto representação da infância, tradição esta que é frequentemente deturpada pelas literaturas pós-coloniais, devido à complexidade e perversidades dos contextos coloniais e pós-coloniais.

Apesar dos quase trinta anos decorridos da afirmação de Washington e Segal, Portugal regista ainda uma parca teorização sobre a representação infantil póscolonial, sobretudo quando já foi reconhecido o seu protagonismo. Lembremos que o conto *Celeste e Lâlinha. Por Cima de Toda a Folha*, de José Cardoso Pires, data de 1978, e está praticamente esquecido nos estudos sobre a representação literária do retorno, como afirma Júlia Garraio em “The Returnees in Portuguese Literature Before the Literature of the Return” (2021). Comparando com a relativa atenção dada aos romances *A Árvore das Palavras* (1997), de Teolinda Gersão, e *O Pico da Micaia* (1997), de Luís Amorim de Sousa, igualmente pioneiros na representação póscolonial da infância, o esquecimento do conto de Cardoso Pires poderá estar relacionado, entre outras razões, com a sua data de publicação mais recuada.

⁷ Acerca desta retórica, a crítica póscolonial vem chamar atenção para o facto de o discurso ocidental sobre a infância ter estado frequentemente ao serviço da representação do colonizado – ou seja, o discurso colonial associou, como bem se sabe, os territórios colonizados a um estado de imaturidade e não-desenvolvimento, aos quais, por estas razões, seria necessário levar a civilização, educação, e desenvolvimento. Este mesmo discurso é o que comanda a infância no Ocidente, dominado pela preocupação de a criança se tornar um adulto integrado na sociedade (Gunning, 2013: 80).

Mas é, de facto, na literatura portuguesa do século XXI, que a criança ganha destaque enquanto protagonista e/ou narradora do colonialismo e do pós-colonialismo. Surgem Dulce Maria Cardoso e Aida Gomes a questionarem a boa integração dos retornados brancos e mestiços quando chegam à “ex-metrópole”, Paulo Bandeira Faria e Isabela Figueiredo a quebrarem o mito lusotropical sobre a realidade colonial portuguesa⁸, e Djaimilia Pereira de Almeida a interrogar-se sobre o impacto do colonialismo na vida de uma afrodescendente em Portugal. Estas narrativas são marcadas, na sua generalidade, pelo confronto da herança colonial familiar e social, pela distância intergeracional (seja pela morte ou pela doença de um dos parentes, ou pelo confronto de valores entre pais e filhos), pela desmistificação da vivência dos colonos pelos seus descendentes, e pelo luto das várias perdas que o fim do Império causou (perdas estas que Patrícia Martinho Ferreira estudou em função do tropo da orfandade do Império, na tese já mencionada).

É verdade que, sob as égides da crítica ao colonialismo, da desmistificação da vivência colonial, da desintegração da família, ou da experiência do retorno, a maioria destes livros já foi extensivamente abordada. A perspetiva infantil parece, contudo, ser apenas pontualmente pensada, no decorrer destas diferentes abordagens. Entre este esquecimento, encontra-se um contributo valioso no artigo de Isabel Ferreira Gould intitulado “De memórias e dores insepultas: violência e tortura na ficção portuguesa contemporânea” (2009). A autora debruça-se sobre *As Sete Estradinhas de Catete* enquanto narrativa de iniciação, analisando como o crescimento de Guilherme é impulsionado pela distopia familiar e nacional que se cria ao seu redor. Estereótipos da criança inocente e de uma vivência infantil alheada ao contexto político são também desmontados pela investigadora, ao realçar que, nesta obra, as próprias crianças não são somente vítimas da violência colonial e do racismo, mas são também reprodutoras destas estruturas opressoras (2009: 118). A desconstrução da inocência infantil acontece igualmente em *Caderno de Memórias Coloniais*, questão explorada por Margarida Calafate Ribeiro, no artigo “O fim da história de regressos e o retorno a África:

⁸ A questão da mitologia lusotropical é analisada por Eduardo Lourenço, por exemplo, em “Situação africana e consciência nacional”, publicado primeiramente em 1976. Lourenço desmistifica uma colonização não-violenta, de fácil miscigenação, necessária e benéfica para os povos colonizados, enraizada na sociedade portuguesa, nomeadamente através de uma mitologia dos Descobrimentos (2014: 109-155).

leituras da literatura contemporânea portuguesa” (2012). Já Cristina Arena Forli (2022) analisa *A Árvore das Palavras*, *Caderno de Memórias Coloniais* e *O Retorno*, ao reconhecer a preponderância do uso de memórias da infância e a problematização da experiência colonial em África na ficção portuguesa contemporânea.

No que diz respeito à presença da criança nas literaturas africanas de língua portuguesa, o panorama é substancialmente diferente do português: a figura infantil detém um protagonismo muito mais acentuado, e mais recuado no tempo. Recorde-se que já em 1957, em *A Cidade e a Infância*, Luandino Vieira chamava atenção para a vivência infantil durante a ordem colonial, alertando, por exemplo, para violência da realidade segregacionista que impedia uma amizade pueril devido à diferença da cor da pele (conto “A fronteira de asfalto”). Desde aí, os infantes protagonizaram narrativas de Luís Bernardo Honwana, de Pepetela, Manuel Rui, Mia Couto, Ungulani Ba Ka Khosa, e são praticamente onnipresentes na obra de Ondjaki. Este protagonismo pode ser atribuído, desde logo, à importância que, de forma generalizada, a infância carrega nestes contextos culturais, como reconhece Pires Laranjeira em *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*:

As crianças e os jovens têm sempre, na literatura prometeica, como é a de toda a África, um papel muito importante, de gazuas do futuro, simbolizando, em última instância, o triunfo do novo sobre a velha tradição e sobre a dominação colonial (1995: 128).

Os estudos críticos sobre as literaturas africanas já exploraram significativamente a representação da criança e a sua articulação com o período e os estudos pós-coloniais, nomeadamente o seu potencial metafórico para as nações recém-independentes, como vimos que sucede em outras literaturas. Se o infante pôde, por um lado, ser uma figura depositária de esperança nos novos tempos, ela foi também representada distopicamente, vivendo em tempos de violência atroz⁹. Como resumiu Renata Flavia da Silva:

Recuperando brevemente a trajetória da representação infantil na literatura angolana, [...] veremos que desde a “infância” presente nas narrativas tradicionais africanas, tida como um tempo de aprendizagem e de experiências rituais, passando pela

⁹ Como foi já referenciado, Luandino Vieira narra diversas vezes a pobreza extrema e a violência racial por que passaram crianças angolanas no tempo colonial (leia-se, por exemplo, “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos”, em *Luuanda*, de 1963). Mais recentemente, Pepetela, em *Se o Passado Não Tivesse Asas* (2016), relata a vida de duas crianças que mendigam durante a guerra civil, enfrentando a orfandade, a fome, a violência dos gangues, as violações das jovens.

conscientização e a militância das utopias revolucionárias a partir dos anos 60, a personagem infantil encarna um modelo de conduta e uma opção simbólica pela resistência e a esperança. Entretanto, as novas configurações infantis ou juvenis revestem-se de novas roupagens, ocupando ora o lugar da vítima, ora o do algoz, ou ainda do lúdico alheio aos conflitos da contemporaneidade (2016: 27).

Não esqueçamos de mencionar, ainda que brevemente, a realidade e a representação das crianças-soldado. Se ela não é contemplada pelo nosso *corpus*, é uma das representações principais no que toca à infância e aos conflitos coloniais e pós-coloniais nas literaturas africanas de língua portuguesa¹⁰. Refira-se, a título de exemplo, *As Aventuras de Ngunga*, de Pepetela (1972), *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo (2003), *Os Sobreviventes da Noite*, de Ungulani Ba Ka Khosa (2005). Porém, apesar de não atuarem na guerra civil “oficial”, nem serem recrutadas por uma força política, note-se como a ação das crianças de *Avó Dezanove e o Segredo do Soviético*, de Ondjaki, denuncia um outro tipo de envolvimento infantil no contexto da guerra: os conflitos locais decorrentes da guerra civil e da Guerra Fria. De facto, impulsionadas pelo desejo de salvarem a sua comunidade da separação e desterritorialização, e pelo desejo de se verem livres dos soldados soviéticos, elas são representadas enquanto actantes na explosão do mausoléu. Também no final de *As Sete Estradinhas de Catete* se representam os jovens que se envolveram nas guerrilhas, praticando atos de terrorismo e violência extrema, em nome da independência de Angola e da injustiça colonial secular.

Uma outra característica reconhecida na representação infantil das literaturas africanas de língua portuguesa é a conexão entre tempos que ela permite estabelecer, devido nomeadamente à importância da transmissão oral da cultura nestes contextos:

Se a figura do velho representa, na literatura africana, aquele que, primeiramente, defende e que guarda a memória, as tradições e os valores, por outro lado, a criança é quem irá ser a fiel depositária desses saberes, fazendo a conexão entre o passado, o presente e o futuro (Belcadi, 2022: 162).

¹⁰ Esta representação é discutida de forma muito pertinente no artigo de Catarina Martins, “The dangers of the single story: Child-soldiers in literary fiction and film” (2011), ao explorar os retratos das crianças-soldado por parte do Norte Global. A autora explica como documentários, narrativas literárias, ou imagens, reproduzem uma postura colonial quanto à infância no Sul Global, e que tentam legitimar o envolvimento político e bélico do Norte em conflitos dos territórios ex-colonizados. O artigo explora, igualmente, como esta mesma retórica colonial servir a construção da infância ocidental, o território e ser colonizado.

Porém, nas narrativas de João Paulo Borges Coelho e Ondjaki que aqui analisaremos, a criança não é apenas depositária passiva desses saberes, mas vai ser também aquela que questiona, problematiza, e reinventa esse conhecimento e herança. Neste sentido, as personagens infantis das literaturas angolana, moçambicana e portuguesa contempladas no nosso *corpus* entrelaçam-se, ao verificar-se que, nos três contextos, a criança desempenha o papel fundamental de verbalizar a fratura entre os tempos de opressão e de liberdade, entre o novo e o velho. Tal como veremos, os quatro livros desmontam, de formas muito diversas, os mitos do projeto colonial português, desmentem “África como espaço idílico do colono” (Gould, 2009: 116), mas também do colonizado. Sobretudo, recusam a infância como uma vivência alheia ao político, quando as crianças enfrentam as várias heranças da colonização e do pós-colonialismo.

2. Entre Laços e Fraturas: Crescer nos Tempos (Pós)Coloniais

No incontornável artigo “O fim da história de regressos e o retorno a África: Leituras da literatura portuguesa contemporânea”, Margarida Calafate Ribeiro escreve, em relação ao romance *Caderno de Memórias Coloniais*:

Talvez a partir do livro de Isabela Figueiredo e deste tipo de representações se possa constituir não só um discurso fundador de uma identidade da segunda geração (filha de um ex-combatente, filho de um preso político, filho da ditadura, filho de retornado), mas também, e pela partilha que oferece, restituir uma (im)possível memória da cena traumática para quem a protagonizou, ainda que, como mostra Isabela Figueiredo ou Helder Macedo só se possa fazê-lo, postumamente e, portanto com efeitos efetivos apenas na segunda geração, mas seguramente que com efeitos morais de prolongado efeito (2012: 97-98).

Se, nos estudos críticos da literatura portuguesa, o tema do retorno já é conhecido, e livros como o de Isabela Figueiredo, de Dulce Maria Cardoso, ou Aida Gomes foram já amplamente estudados, Ribeiro sugere que falta ainda pensar detalhadamente sobre as consequências do colonialismo e da descolonização para esta “segunda geração”. Quando o tema é tratado, mesmo que seja referida a tenra idade com que tais pessoas viveram os processos de descolonização, raramente essa circunstância – que não se resume apenas a uma questão etária – é tratada com profundidade. Acrescentamos que, mesmo nas áreas dos estudos históricos ou sociológicos, não encontramos, até à data, estatísticas ou qualquer tipo de informação ou estudo sobre as crianças nesse período.

Foi a literatura que nos trouxe narrativas acerca do que podem ter sido as vivências e experiências destes “filhos do Império” (Ribeiro e Rodrigues, 2022: 14), ou, aplicando o conceito de Susan Suleiman, da “geração 1.5” da descolonização portuguesa, sejam elas narrativas baseadas em experiências autobiográficas ou não. Aproprio-me aqui do termo de Suleiman, definido no contexto dos estudos do Holocausto, enquanto ferramenta de análise para a situação em que se encontram Vicente, Guilherme e Celeste, três dos protagonistas do nosso *corpus*. Apesar de em diferentes idades, e vindos de diferentes contextos geográficos e familiares, os três se revelam, seguindo o conceito da investigadora húngara, “too young to have had an adult

understanding of what was happening to them, but old enough to have been there” (2002: 277). Suleiman reconhece que, por entre todos aqueles que sofreram o Shoah, a experiência das crianças foi marcada pela prematuridade do trauma, isto é, o facto de a experiência indescritivelmente traumática do Holocausto ter acontecido muito cedo nas suas breves vidas, antes mesmo de terem atingido uma identidade estável, ou de terem sequer uma consciência de si próprios. Nas palavras da autora:

the 1.5 generation’s shared experience is that of premature bewilderment and helplessness. This characterization may appear inadequate, in view of the massive trauma experienced by both child and adult survivors during the Holocaust. The operative word, however, is “premature” – the specific experience of children was that the trauma occurred (or at least, began) before the formation of stable identity that we associate with adulthood, and in some cases before any conscious sense of self” (*ibidem*).

Perante a condição ainda vulnerável destas crianças, Suleiman ressalta neste excerto o carácter prematuro da experiência traumática desta geração, mas igualmente a prematuridade do seu crescimento em consequência do trauma – ou seja, o facto de muitos destes jovens terem de encarar precocemente responsabilidades (muitas vezes, a responsabilidade da própria vida) que são normalmente associadas à vida adulta. O crescimento prematuro registou-se, assim, como uma das formulações do trauma típicas da geração 1.5 (*ibidem*).

Agregamos a sugestão de Ribeiro acerca da fundação de um discurso identitário dos “filhos do Império”, e o reconhecimento, por parte de Suleiman, de uma experiência específica do trauma por parte das crianças, para pensar, neste segundo capítulo, as implicações dos últimos tempos do colonialismo, dos processos de descolonização, e do pós-colonialismo na formação da identidade dos quatro jovens protagonistas. Se é verdade que os tempos coloniais ou posteriores à descolonização/independência não se configuraram para todos eles enquanto experiências traumáticas, nem por isso se poderá deixar de reconhecer que as suas infâncias foram altamente marcadas por tais quadros e acontecimentos políticos. E se é também certo que essas experiências tiveram diferentes significados e consequências para cada um, não é de estranhar que a descoberta e o questionamento identitários das crianças surjam intimamente relacionados com esses contextos históricos. Aliás, Helena Buescu lembra o “carácter histórico da identidade” (2001: 87), ou seja, “o facto de que [a identidade] é formulada

com base na dinâmica cultural em que os agentes pessoais e sociais se encontram envolvidos” (*ibidem*). Para as personagens em causa, significa que não podemos dissociar a sua formação identitária de fatores como a ordem colonial e o racismo estrutural, a desigualdade social, a desterritorialização (ou ameaça dela, no caso de Ondjaki), e a construção identitária de acordo com a cor da pele, sobretudo no contexto ainda colonial, como lembra Carolina Peixoto:

nas colónias o nacionalismo não [foi] o primeiro alicerce da construção identitária, quer dos colonos quer dos colonizados, mas sim o racismo, uma vez que, no espaço colonial, importava ser-se europeu ou africano, branco ou negro – categorias que definiam estatutos e que eram prescritivas das relações sociais (2011: 6-7).

A construção identitária das crianças é um tema já amplamente discutido, sobretudo na área da Psicologia. É hoje tomado como assente que a família, os círculos de amizade e a escola, são fundamentais neste processo (Goodvin et.al., 2015: 491), e são, por isso mesmo, as relações a que primeiro devemos atentar quando refletimos sobre a constituição da identidade na infância e na adolescência. Além desta razão, verifica-se que a representação das relações intergeracionais, das amizades e inimizades, e dos ambientes sociais em que as crianças se movem, como a escola, o bairro e a família, são parte fundamental e estruturante das narrativas do *corpus*. Por sua vez, estas relações e contextos levam as crianças a confrontarem-se com dilemas próprios da identidade, seja ela individual, familiar, cultural, ou mesmo coletiva.

No tratamento literário de questões relacionadas com a identidade individual, Helena Buescu destaca a produtividade da representação familiar (2001: 95-96), pois, como também esclarece Patrícia Martinho Ferreira, “a família permite a encenação de desafios históricos e de construções e renegociações identitárias” (2018: 58). Por outras palavras, ao mesmo tempo que a representação do núcleo familiar permite o confronto com a identidade individual de uma dada personagem, ela permite retratar a família enquanto microcosmos social.

Não esqueçamos ainda que, no caso do nosso *corpus*, a representação das relações interpessoais permite a narração, não só da vivência da criança, mas também a dos adultos, mesmo que esta última seja apresentada a partir do ponto de vista do infante. A narração da vivência adulta por entre o quotidiano das crianças, além de

acrescentar outras vivências que não as dos infantes às obras, é pretexto frequente para o confronto de valores, pensamentos e comportamentos entre as duas gerações.

2.1. *As Visitas do Dr. Valdez*

Ainda e sempre aquela luta dentro dele.
Querendo ser leve como os combatentes que chegavam
mas não sabendo como desfazer-se do peso que transportava.

João Paulo Borges Coelho, *As Visitas*

De acordo com a definição de Vitor Aguiar e Silva, podemos considerar *As Visitas* como um romance de formação, pois narra a história de

um adolescente ou jovem adulto que, confrontando-se com o seu meio, vai aprendendo a conhecer-se a si mesmo e aos outros, vai gradualmente penetrando nos segredos e problemas da existência, haurindo nas suas experiências vitais a conformação do seu espírito e do seu carácter (2007: 730-731).

Por entre o confronto do jovem com o meio onde se insere, destacam-se as relações entre as duas senhoras e Vicente, “eivadas de mais ou menos subtis complexidades” (Simas-Almeida, 2019: 177), e que são, para Leonor Simas-Almeida, o principal tema de *As Visitas*. A condição laboral do adolescente, que une os três protagonistas, vai muito para além de um trabalho: longe da família e da sua cultura, ele sente-se “meio perdido” (Coelho, 2010: 37) quando não está a servir as senhoras, dando a entender que a sua condição enquanto criado molda grande parte da sua perceção de si. Isto porque durante o seu crescimento, Vicente foi educado pelo seu pai para servir, num respeito, dedicação e compromisso indiscutíveis para com as senhoras, o que faz com que o jovem esteja, de certa forma, alienado de si próprio e dos seus próprios valores.

É curioso pensar que o disfarce de Vicente como Dr. Valdez, um homem branco, nos poderia remeter para o título do célebre ensaio de Franz Fanon *Peau noire, masques blancs* (1952), que trata, em parte, da alienação identitária e do complexo de inferioridade da pessoa negra provocada pelo sistema colonial. Porém, no livro de

Borges Coelho, será justamente a brincadeira do mascaramento em homem branco que permite a Vicente perceber a injustiça e a desigualdade de que é vítima, e desafiar a ordem colonial doméstica em direção a uma progressiva afirmação de si mesmo, simultaneamente enquanto jovem adulto e sujeito colonizado em vias de emancipação.

Este desafio não é estabelecido sem dificuldades e contradições, precisamente porque a relação travada entre Vicente e as senhoras é também ela complexa e contraditória. Uma relação que se reconhece, no final do livro, como familiar, repleta de afeto, cuidado e carinho, mas simultaneamente uma relação de ódio semeada pelo sistema colonial. A complexidade desta relação adensa-se pela presença fantasmagórica do pai de Vicente, Cosme Paulino. O sentido de compromisso com o progenitor, a quem jurou sempre cuidar das senhoras, é tão grande que, aquando da sua morte, Vicente pergunta-se se “a notícia lhe reforçava o compromisso, se o libertava dele. Prolongo-te o gesto para lá das tuas capacidades, meu pai, ou deixo-te enfim descansar?” (Coelho, 2010: 90). Vicente carrega também o trauma de ver Cosme Paulino fustigado e torturado pelo pai das senhoras até quase sufocar, após o primeiro ter roubado açúcar da senzala. Momento este em que Vicente “se torna precocemente adulto, por ter presenciado a brutalidade colonial” (Can, 2014: 48). Esse trauma transforma-se em “asco” (Coelho, 2010: 56) em relação às patroas, quando Vicente recusa açúcar no chá e Sá Caetana se sente ofendida. O jovem é ainda confrontado com a expectativa que Sá Caetana tem dele, ao esperar que Vicente siga o mesmo comportamento do pai, mantendo a obediência e fidelidade cega de Cosme, como se pode ler na seguinte passagem:

Queres que eu olhe direito, minha patroa? Queres ver os meus olhos para neles veres os olhos de Cosme Paulino, meu pai e teu fiel servidor? Queres que eu me lembre dele para poder lembrar-me de quem sou, minha querida patroa? (*idem*: 141).

Mas, sobretudo a partir da última frase do excerto, podemos compreender que o próprio Vicente ancora parte da sua identidade na imagem do pai, da qual é difícil libertar-se.

Também com os amigos Vicente sente esta sua condição ambivalente: apoia a independência tanto quanto eles, mas não permite que eles reprovem a sua relação com as velhas senhoras. São, aliás, os amigos que o levam a sair à noite, a ter a sua primeira experiência de embriaguez e a primeira experiência sexual com Maria,

retratados como rituais de passagem. Também neste grupo Vicente se sente pertencente, para noutros momentos se sentir discriminado, quando lhe chamam maconde, por exemplo, e incompreendido pelo afeto e cuidado que mantém pelas senhoras. Como se lê no desfecho do livro:

“Viva o Homem Novo!” – diziam as frases nas paredes. E os três respiravam fundo, Jeremias e Sabonete já leves como pássaros voando pelas ruas da cidade, novíssimos em folha, Vicente algo mais pesado na sua roupa cinzenta, procurando acompanhá-los mas pesando-lhe ainda na consciência as duas patroas que tinha e o mundo que elas lhe faziam recordar (*idem*: 170).

Estamos, assim, perante a figura de um adolescente que vive a dificuldade de transitar para um mundo novo. Um jovem que interroga a sua condição socioeconómica e o seu passado familiar, que deseja afirmar-se e ter novas experiências, e que se encontra frequentemente num limbo de pertenças a universos contrários: ao universo colonial pela promessa ao pai, pela sua condição de criado e pela relação, também afetiva, que mantém com as patroas, e ao universo anticolonial através da sua própria vontade de emancipação e justiça, e pelas amizades. Vicente reflete a dificuldade de tal situação: “[q]ueria mudar mas não sabia como; queria partir mas eram poderosas as forças que o retinham no mesmo lugar” (*idem*: 115).

Por estas razões, consideramos que a visita em que o falso Dr. Valdez usa uma máscara-elmo *mapiko* se revela de grande significado para o processo de emancipação do jovem, e para o clímax do desafio entre os três protagonistas, sem, contudo, resolver por completo as contradições identitárias do jovem criado. Segundo Alexander Bortolot, o *mapiko* é o último ritual do processo de iniciação dos rapazes maconde, onde estes passam oficialmente de crianças a adolescentes (2007: 7). Na narrativa, Vicente já tinha passado por esta experiência quando ainda se encontrava no Mucojo, junto da sua comunidade, e os amigos também já o tinham levado a cumprir certos ritos mais profanos típicos da entrada na puberdade. O uso da máscara *mapiko* aquando de uma visita do Dr. Valdez é o culminar do processo iniciático do jovem, desta vez perante as senhoras de quem Vicente se quer emancipar. É, igualmente, um momento de afirmação da sua identidade cultural e étnica, a qual ficou cada vez mais esquecida desde a vinda para a Beira e o afastamento da sua comunidade.

Além disso, os rituais *mapiko* servem um propósito de análise social e histórica, como refere Mariana Rhormens: “o *Mapiko* funciona como uma espécie de espelho da sociedade, metaforicamente falando, através do qual tal povo pode refletir sobre seu passado e observar a sua vida presente, trazendo reflexões, nostalgias, críticas e autoconhecimento” (2023: 116). Também em *As Visitas* se afirma a importância da transmissão deste ritual às crianças, enquanto forma de renovação dos tempos: “Tudo isto para que as crianças-rapazes saibam que viver é sempre fazer diferente, é respeitar a tradição e renegá-la” (Coelho, 2010: 123). Ora, é precisamente o que acontece nesta visita do falso Dr.: refletem sobre o estado da guerra; Sá Amélia recorda nostalgicamente o passado, mas reconhece a mudança dos tempos e a emancipação de Vicente; e o jovem, percebendo a incomportabilidade do desafio e dos disfarces, desmascara-se, numa derradeira tentativa de afirmação e revelação do seu novo eu: “Quanto a Vicente, desnudou-se. Vê agora – e é visto – sem a intermediação da máscara-elmo nem de ninguém” (*idem*: 141). Ainda que o livro praticamente se resolva a partir deste episódio (morrendo Sá Amélia poucos dias depois, embarcando Sá Caetana para Portugal, e Vicente libertado da sua condição servil), o jovem fica entregue a um futuro incerto, errante por entre as possibilidades trazidas pela independência individual e nacional.

A liminaridade, enquanto conceito crítico, foi já utilizado em várias análises de *As Visitas*: Ana Ilievska estudou os espaços liminares na obra (2017), e Mariana Rhormens discutiu o mascaramento enquanto possibilidade de habitar “entre-lugares” (2023). Porém, nenhuma análise considerou a própria personagem de Vicente retratada enquanto uma figura liminar, o que me parece uma leitura possível, desde logo porque Victor Turner, teórico do estado liminar, o reconheceu como típico de ritos de passagem, (*apud* Rhormens, 2023: 118), marcantes na fase da adolescência. Assim como as características do sujeito ritual, também as do adolescente Vicente são ambíguas: oscila entre uma identidade servil herdada da sua linhagem masculina, na qual já não se revê completamente, e uma identidade nova, independente, ainda incerta, sem grandes traços que a definam. Vicente encontra-se numa fase de vida em que “the past lost its grip and the future has not yet taken definite shape” (Turner *apud* Simas-Almeida, 2012: 228). Por outras palavras, não se identifica com o que marcou a sua infância, mas não

sabe como crescer em direção a um novo sujeito, nem sabe ainda o que o futuro lhe reserva. É um sujeito que transita entre tempos (não só entre a infância e a adultez, mas, enquanto Dr. Valdez, viaja entre o passado e o presente), entre lugares (é a única personagem que mantém contacto com o mundo exterior ao apartamento), e entre realidades sociopolíticas (a organização colonial, em casa, e uma ordem póscolonial, afirmada pelos amigos e tentada por ele próprio). Reconhecer Vicente enquanto figura liminar ajuda-nos a perceber uma das potencialidades da representação literária da adolescência, pois, como afirma Roger D. Adams, é na fase liminar que se dá

a muito importante confrontação das normas quotidianas através de atos socialmente subversivos e ritualmente inversivos. [...] Porque por intermédio de atos que viram o mundo do avesso emerge a verdadeira possibilidade de abertura e de mudança (Adams *apud* Ilievska, 2017: 118).

É difícil negar a potencialidade alegórica da figura do adolescente para a representação do país, também ele numa fase de transição, entre o colonial e o pós-colonial. Alegoria, aliás, recorrente na representação póscolonial da infância. Contudo, a advertência de Dave Gunning quanto a esta leitura é pertinente:

decolonisation and the process of nation-building that succeeds it are often marked by a rhetoric of youthfulness, imagining the postcolonial nation as a child growing into its place in the world. [Of course, such imagery is problematic not only because it risks denying the long histories of societies in which the colonial era was ultimately only a relatively short period of time, but also in that it may imply the colonial power as an (absent) parent, determining and perhaps controlling the fate of its offspring. Despite these problems, images of childhood and maturity often allow for a working through of issues of autonomy and national self realisation] (2013: 81).

Por outras palavras, a alegoria da figura infantil enquanto representação da nação independente ameaça apagar uma certa consciência sobre a existência das histórias nacionais pré-colonização, esquecendo que a era colonial não significou o nascimento das sociedades que foram colonizadas, mas sim um período histórico. Período este que, aliás, diz respeito tanto aos países que foram colonizados quanto aos que colonizaram, pois também as potências colonizadoras sofreram grandes alterações, económicas, sociais, culturais, com o evento colonial. Simultaneamente, essa alegoria pode arrastar consigo a ideia do país colonizador enquanto um “pai ausente”, o qual deteria o poder de interferir com o futuro das nações em vias de independência. Apesar destas problemáticas, há que reconhecer o potencial da representação em causa, ao permitir a negociação entre a afirmação do próprio indivíduo e da evolução da própria nação.

Também Leonor Simas-Almeida chama a atenção para “tão fácil simbolização” (2012: 125) em *As Visitas*, a partir do par Império Colonial vs. Nações Independentes, e isso apesar da miscigenação para que apontou o próprio Borges Coelho: “as brancas e idosas senhoras (de facto mulatas, mas não seria o Império também mulato?), sendo o rapaz jovem e negro, representariam o velho Império e ele o novo país que está para nascer” (Coelho *apud* Simas-Almeida, 2012: 124). Mais ainda: não é viável separar completamente o passado e o futuro nem no criado Vicente, nem nas suas patroas. No primeiro, “onde à primeira vista só pode haver futuro” (Coelho *apud* Simas-Almeida, 2012: 124), existem afinal – como lembra Simas-Almeida – “teias que o prendem ao passado, enquanto nas suas patroas outras intrincadas teias as transportam para o futuro” (2012: 124).

Seguindo ainda a leitura da mesma investigadora, talvez o interesse no retrato de Vicente não seja tanto o da alegoria nacional, ou seja, a representação do coletivo a partir do individual. A historiografia oficial já documentou essa dimensão coletiva, invisibilizando, segundo Borges Coelho, as histórias pessoais e a complexidade para cada indivíduo de uma transição tão profunda (*apud* Brugioni, 2010: 428). Assim sendo, talvez a representação de uma personagem que se encontra numa etapa liminar de vida, imbuída de contradições, inversões ou mesmo ruturas, advenha de o escritor visar a alegada riqueza desse momento de vida:

Em história costuma-se dizer que as rupturas são momentos esclarecedores porque trazem o antigo e o novo e os põem em confronto. Neste sentido, a minha visão da história é uma visão algo braudeliana, uma história feita de ciclos e interciclos. E quando dois ciclos se intersectam formam este espaço cinzento que é um espaço mais rico (*ibidem*).

Nesta linha, escolher um adolescente como protagonista, com os problemas identitários próprios da sua idade, coloca em questão a educação recebida, o sistema de valores que conhecia, e as relações que mantinha, num mundo também ele em desabamento, incerteza, e reformulação. Ademais, as questões prementes para o jovem Vicente, intimamente relacionadas com a sua identidade e a sua independência, são questões igualmente urgentes para o contexto coletivo nacional.

2.2. *As Sete Estradinhas de Catete*

É natural: quanto mais cresces, menos coisas percebes.

Paulo Bandeira Faria, *As Sete*

Como reconhece Isabel Ferreira Gould, *As Sete* insere-se numa tradição de romances pós-coloniais de “desmontagem da harmoniosa família portuguesa além-mar” (2009: 113), e numa tendência literária, nascida na primeira metade do século XX, de “problematizar o projeto imperial a partir da esfera privada, ou seja, das representações da família falhada e da violência em família nos espaços do Império” (*ibidem*). Não sendo esta temática propriamente original no panorama da literatura portuguesa, é uma obra relativamente inovadora, neste mesmo panorama, como romance de formação. Narrando a entrada na adolescência do protagonista Guilherme, *As Sete* enquadra-se na definição de *Bildungsroman*, agora de Chris Baldick, enquanto “a kind of novel that follows the development of the hero or heroine from childhood or adolescence into adulthood, through a troubled quest for identity” (2001: 27).

O livro retrata a vida de Guilherme entre, aproximadamente, os sete e os doze anos, que corresponde, nas palavras do autor em entrevista, à “fase da vida em que os miúdos abrem os olhos e começam a ver a realidade” (*apud* Caetano, 2007: 4.15). À semelhança do que acontece em *As Visitas*, Guilherme passa por um conjunto de experiências relativas, nomeadamente, à sexualidade e ao conhecimento da morte, mas também à experiência da culpa e perda de inocência, que o iniciam no que poderíamos reconhecer como adolescência. Simultaneamente, o jovem assiste a um choque entre os valores que lhe foram incutidos pelos pais, pela escola e pela religião, e que o formaram na sua fase infantil, com o que se pratica e com o que ele vê acontecer. Incompreensões estas que ele passa a chamar de “incógnitas” e que são, segundo Patrícia Martinho Ferreira, “indícios da rutura com o mundo à sua volta” (2018: 58). Também por esta razão poderemos reconhecer em Guilherme uma crescente subjetivação de um exílio interno, na medida em que esta “manifesta uma desadequação entre sujeito e o mundo” (Nouss, 2016: 63). Os valores de Guilherme vão

sendo interrogados e alterados, na medida em que percebe a perversidade do mundo colonial e do mundo adulto; perde amizades fruto da violência e da injustiça colonial, e acaba por perder o seu país no final da narrativa, tornando-se definitivamente um ser exilado:

o exilado vê-se excluído dos quadros mentais e culturais que lhe ofereciam referência e conforto [...]. [O] exilado perdeu o seu lugar (no mundo) e não sabe se – e quando – vai encontrar um outro. Mas foi também o mundo que perdeu o lugar aos olhos do exilado; o seu “eu” está deslocado, porque as suas fundações foram abaladas (*ibidem*).

A procura da identidade que toma lugar durante o processo de crescimento revela-se, deste modo, um processo distópico, num mundo cada vez mais errado, cruel e incompreensível: “Guilherme sente, uma vez mais, que deu um brusco salto em frente e cresceu. Pena é que, cada vez que tal ocorre, sinta uma dor estranha, como se o mundo das incógnitas revelasse, afinal, estar sempre errado” (Faria, 2007: 235-236).

Pode entender-se que a incompreensão da criança em relação ao mundo colonial se formula enquanto estratégia analítica e crítica do autor em relação à desarmonia e à perversidade desta sociedade, sem, contudo, deixar que a personagem se torne um símbolo de pureza ou de valores a serem defendidos (como veremos no próximo capítulo, a própria criança é reprodutora de racismo e de comportamentos violentos, nomeadamente sexuais). Ao invés, é a própria personagem que se vai apercebendo de certas injustiças, violências e contradições, formulando o seu sentido crítico e procurando novos valores, de acordo com a sua incompreensão e as contradições que ele verifica na sociedade colonial. Neste processo, e tendo em conta que é uma narrativa de pendor autobiográfico, é essencial reconhecer a vantagem de um narrador heterodiegético, que permite ao autor um maior distanciamento das suas vivências, e por consequência, um olhar mais crítico, sobre esses acontecimentos que narra¹¹.

Guilherme entra na adolescência assistindo, ainda, ao desmoronamento do casamento dos pais. Se, também nas análises deste livro, a família que se desmorona é lida como metonímia da falência do mundo colonial, aos olhos da criança, é devido precisamente à estrutura colonial e à tensão dos seus últimos dias que o casamento

¹¹ Na entrevista citada, admite-se o processo de escrita, que entrelaça memórias e ficção, como catártico para o autor, permitindo-lhe “um ajuste de contas com o [seu] passado” (Caetano, 2007: 12.35).

rompe – “Este calor [...] dispersou os pais como azeite numa taça de água” (Faria, 2007: 260). Já fragilizados pela infidelidade de Gustavo, os pais começam a ter cada vez mais discussões acerca de comportamentos racistas da mãe e a discordarem acerca da educação de Guilherme, deixando a criança num posicionamento ambíguo, *in-between*. Esta ambivalência dá conta das mutações sociais que iam ocorrendo ao nível dos diferentes microcosmos, à medida que a independência se tornava cada vez mais iminente. Aliás, segundo a leitura de Patrícia Martinho Ferreira, “[a] falência da família é um reflexo da falência de um ambiente sociopolítico insustentável: a ditadura na metrópole e o colonialismo nos territórios africanos” (2018: 295).

A figura paterna é fundamental, tanto positiva quanto negativamente, para o processo de crescimento e formação identitária da criança. Se, por um lado, é o pai que desconstrói os preconceitos e o racismo interiorizado de Guilherme, é ele também que obriga o filho a mentir, ocultando as sucessivas traições à mãe. Inicialmente, Guilherme aspira à imagem do pai, que ele reconhece como “salvador de aviões”, como um protótipo de herói masculino. Porém, esta figura vai sendo desmistificada, e Guilherme desidentificando-se com ela, sobretudo após descobrir fotografias de crimes de guerra num saco do pai, que este aniquila aldeias indígenas com napalm na guerra colonial, e que trafica diamantes¹². O pai é, desta forma, uma figura contraditória, que acaba por dar conta da complexidade e perversidade do mundo adulto colonial.

A perda da inocência a que está associada a passagem da infância à adolescência dá-se no momento em que a criança percebe que os seus atos podem ter consequências devastadoras, ou seja, quando a criança sente culpa. O primeiro momento desta perda dá-se quando Guilherme se quer vingar de umas colegas e as denuncia a uma freira da missão, a qual as castiga física e violentamente com um cavalo-marinho, por serem negras. Após este inesperado castigo, Guilherme sente-se culpado, e percebe que a sua amizade com Rosa nunca poderá ser reconquistada. Como exemplifica este episódio, a perda da inocência está associada à percepção da violência do mundo colonial, incompreensível e revoltante para o jovem protagonista. O sentimento de culpa adensa-

¹² Todos estes crimes são, no livro, assuntos *tabu* na família de Guilherme, pelo que, quando a criança se atreve a questionar sobre eles, é castigada pela mãe. Note-se que o leitor toma conhecimento destes crimes a partir dos questionamentos do infante, ou seja, é a criança que verbaliza alguns dos temas que eram proibidos na sociedade colonial, e que são ainda hoje de difícil discussão.

se com as mentiras que Guilherme diz à mãe para proteger o pai das suas infidelidades, e com a projeção da dor sentida pela mãe na criança, aquando da morte de Gustavo: “ – Se sucedeu alguma coisa ao teu pai, nunca mais te perdoo! Nunca mais, vivas os anos que viveres!” (Faria, 2007: 364).

No livro é muito clara a estrutura abissal do mundo colonial, seguindo a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2007), que separa e hierarquiza o “mundo dos brancos” do “mundo dos negros”. Ainda que não haja uma total separação do mundo das crianças, e haja um convívio inter-racial entre elas, a criança negra é inferiorizada, a sua cultura negada. A negação do sujeito colonizado dá-se, nomeadamente, através do sistema educativo colonial e repressivo, e que toma a sua forma mais grotesca na figura da professora “Brúxola”, como é apelidada pelas crianças. Ao longo do seu processo de amadurecimento, Guilherme tenta passar para “o outro lado da linha” (*idem*: 3), ou seja, contactar com o mundo africano, mas é-lhe cada vez mais impossível essa transposição. As amizades infantis inter-raciais são cada vez mais dificultadas pelo ambiente tenso e perigoso que se vive na cidade, traduzindo a dificuldade da convivência inter-racial naquele momento de rutura. Igualmente, a impossibilidade duradoura da sua amizade com Rosa depois de a menina ter sido torturada, demonstra, metonimicamente, a complexidade e dificuldade de relações inter-raciais depois de tanta violência e injustiça ao longo de séculos.

Porém, note-se que se sugere, de forma subtil, que o cruzar das linhas abissais pode ser mais facilmente permitido à criança, e mais permitido quanto mais jovem ela for. Por um lado, ainda que as crianças negras sejam também vítimas da negação do sujeito colonial, há convivência inter-racial na escola. Por outro lado, é permitido a Guilherme frequentar a casa do professor Salucombo e travar uma amizade com o mesmo, sendo que não se registam amizades inter-raciais entre os adultos. Ainda, mencione-se que a mãe de Guilherme recorda com alegria a amizade de Guilherme bebé com o criado negro Manel, e os almoços dos criados nos quais a mãe lhe permitia presença – “Os criados riam-se, encantados de menino branco gostar tanto de fuba, e a mãe sentia um inexplicável regozijo” (Faria, 2007: 276). Contudo, como já dito, o cruzamento das linhas abissais fica cada vez mais impossível conforme as crianças vão

crescendo, o ambiente ficando cada vez mais hostil, e a violência colonial se entranhando nas relações interpessoais.

O que sucede é, então, uma progressiva solidão do protagonista, devido à desagregação da família, de crescentes inimizades, do extremar de comportamentos devido ao clima de tensão racial. São cada vez mais frequentes as descrições da dor sentida pelo protagonista, do sentimento de abandono familiar, da revolta que dá lugar a comportamentos insolentes, e de um “vazio ausente” (*idem*: 354). No final da narrativa, o jovem encontra-se num completo estado de alienação e, assim como o mundo que conhecia, de desagregação. Acima de tudo, representa-se um jovem cujo processo de amadurecimento foi acompanhado pelo testemunho traumático dos horrores dos últimos dias do colonialismo. É ainda de mencionar que a criança presencia as consequências da guerra colonial nos adultos. Este testemunho causa efeitos também na criança, sejam eles físicos (como a testemunha da doença de Arriaga filho, cuja visualização de um episódio crítico leva Guilherme a sofrer de cegueira histérica durante alguns meses, um sintoma físico do trauma), sejam psicológicos (como a escuta de memórias de guerra do sargento, imagens horrendas que assaltam o quotidiano do jovem protagonista). Todas estas experiências de carácter testemunhal acabam por adquirir contornos traumáticos no processo de crescimento do protagonista.

No final do livro, Alice comenta, em relação ao aparecimento da barba de Guilherme, “Aqui cresce-se mais depressa” (*idem*: 355). Porém, o que a passagem narra seguidamente é a visualização, por parte da criança, de uma fotografia aterrorizante de um crime de guerra. Podemos, deste modo, ler na observação de Alice a prematuridade do crescimento do jovem devido aos traumas consecutivos de que é vítima, traumas estes relacionados com o contexto colonial.

2.3. Celeste e Lâlinha. Por Cima de Toda a Folha

Sulcavam aqueles dias de verão à margem de toda a gente
e a garota transportava a boneca como se
embalasse a sua sombra pequenina.

José Cardoso Pires, *Celeste e Lâlinha*

Como já referido anteriormente, o conto de José Cardoso Pires foi pioneiro no que toca à representação dos apelidados “retornados”, isto é, todos aqueles que vieram de África logo após as independências. É, aliás, de notar o uso que aí é feito do termo “refugiados”, ao invés de “retornados”, para descrever as personagens: por um lado, a expressão é mais abrangente, abarcando, não só aqueles de origem portuguesa, mas também as pessoas de outras ascendências que vieram para Portugal no imediato pós 25 de abril. Por outro lado, “refugiado” salienta o motivo de fuga ao clima de violência e ao conflito armado, revelando uma preocupação ética, por parte do autor, em chamar a atenção para uma vivência limite, crítica e de vulnerabilidade por que estes indivíduos passaram. A situação de exclusão e desterritorialização destas personagens é reforçada pela marginalidade geográfica do “bairro”, situado na periferia da cidade de Lisboa, e apelidado justamente de “bairro dos refugiados” (Pires, 2015: 22). Espaços como esses foram considerados por Edward Said como “territor[ies] of not-belonging” (2003: 177), e nos quais Ana Paula Coutinho, por sua vez, reconheceu um carácter heterotópico (2018: 187), ambos evidenciando a subalternidade, também geográfica, a que os migrantes muitas vezes são sujeitos¹³.

Quanto a Celeste, esta não parece inicialmente muito perturbada pelas circunstâncias, tão-pouco se apercebe do perigo que ela e os seus corriam em terras angolanas, certamente por causa da sua tenra idade. A sua condição de deslocada, porventura de apátrida, acima de tudo, condição de quem não sabia distinguir uma coisa da outra, será subtilmente apontada quando a menina é interrogada pelos traficantes

¹³ Note-se a descrição do bairro de Celeste: “Começaram a aparecer tendas de acampamento e outras moradas de refugiados da última hora, barracos, roulottes aciganadas, gaiolas às três pancadas” (Pires, 2015: 13).

sobre a sua origem, ficando em silêncio: “donde és tu, Formiguinha?” Celeste não respondeu” (Pires, 2015: 18-19).

Numa fase inicial da narrativa, poderíamos adivinhar na protagonista o que Alexis Nouss denominou como “condição [exílica] sem consciência” (2016: 53), que acontece quando o sujeito não tem percepção do seu exílio. Contudo, motivada pela desconfiança em relação às vizinhas nostálgicas de África, pelo medo e ameaças de roubo de Làlinha, e pelo desejo de manter a boneca a salvo, Celeste vai-se isolando progressivamente em casa. Este comportamento de isolamento será, assim, um sintoma da sua consciência de não-pertença à comunidade, um sintoma de uma certa consciência de exilada, naturalmente à escala da sua idade. As palavras de consolo e esperança de liberdade que Celeste dirige à boneca revelam, igualmente, consciência da sua situação de confinamento social:

Finalmente, para contentar a boneca falava-lhe em tempos melhores que haviam de vir quando pudessem brincar à porta aberta. Dizia-lhe: Qualquer dia, Làlinha. Esses rapazes qualquer dia vão todos presos pelos polícias da mota ou então ficam na escola de castigo e a gente já pode voltar para a Ilha porque não há lá ninguém, nem meninos nem crescidos [...]. Qualquer dia, Làlinha, é já qualquer dia. Lá vai uma, lá vão duas, três pombinhas a voar... (Pires, 2015: 53).

Ao exílio físico enquanto refugiada de Angola acresce-se a sua condição de “exile-within-community” (Buescu, 2007: 170), devido ao facto de ser de algum modo excluída da comunidade¹⁴, ao mesmo tempo que também se auto-exclui. Se a menina e a sua avó são as únicas personagens que resistem à, e combatem a estrutura colonial reproduzida pelos moradores do bairro, encontram-se igualmente entre as principais vítimas dele, pela exclusão social a que são sujeitas.

O pequeno mato do bairro é apelidado por Celeste de “ilha”, apelido este que, por um lado, reforça ainda mais o isolamento e o carácter heterotópico do lugar

¹⁴ Ainda que seja um conceito de difícil definição dentro do campo sociológico, podemos encarar “comunidade” enquanto “any set of social relations that are bound together by a sense of community” (1986: 335), de acordo com o pensamento de Chavis e Newbrough. Os autores definem o estabelecimento de uma comunidade enquanto “a process that stimulates opportunities for membership, for influence, for mutual needs to be met, and for shared emotional ties and support” (*idem*: 337). Neste processo contribuem fatores como a participação dos indivíduos na resolução de problemas coletivos e a capacidade de cuidado mútuo entre os membros. Para a leitura da obra literária em causa, esta definição apenas ressalta a exclusão de Celeste do bairro onde mora.

habitado, e imaginado, pela criança. Por outro lado, desta “ilha” consegue observar-se Lisboa, como escreveu Maria de Lurdes Sampaio:

Cardoso Pires dá-nos a ver, através dos olhos de uma criança, como um pedaço de África se transplantou para Portugal, para as portas da capital, ainda que confinado a uma espécie de *ghetto* ou ilha, invisível para Lisboa, «a cidade imperial», mas de onde esta é facilmente observada (2011: 252).

Ora, é este o lugar privilegiado para observar pois, não sendo visto, consegue-se ver. E na narrativa, a perspetiva que nos é dada a conhecer, ainda que mediada por um narrador, é a de Celeste, que desconfia e se afasta da vizinhança perpetuadora da sociedade colonial. Ao observar a comunidade de um lugar de distanciamento, a condição exílica de Celeste transforma-se em “aparelho interpretativo capaz de interrogar o mundo” (Nouss, 2016: 54), declinando-se o seu autoexílio numa condição crítica. No caso, Celeste é uma figura de excelência para tal análise, pois, se Lurdes Sampaio lhe reconheceu uma situação de duplo exílio (2011: 253), devido à desterritorialização de Angola e à localização marginal do bairro onde habita, pode ainda acrescentar-se à sua condição a sua exclusão da comunidade¹⁵, reconhecendo-lhe um triplo exílio. Ou seja, é pela sua situação enquanto triplamente exilada que se observa criticamente o estado do ex-Império, do qual Lisboa é a figura metonímica.

Nesta linha de ideias, concordamos com a observação de Sampaio quando refere que esta é “uma história sobre a identidade lusa em tempos pós-coloniais” (2011: 251). O conto mostra que, se em termos geopolíticos a descolonização aconteceu, ela não se deu necessariamente ao nível da defesa de valores, de posição política, ou de comportamentos individuais, de que é prova a sociedade colonial reproduzida no bairro de Celeste. Seguindo agora o pensamento de Eduardo Lourenço, se o fim do Império, e com ele o regresso de milhares de “retornados”, poderiam trazer uma reflexão e transformação da identidade coletiva portuguesa, construída sob a imagem de “povo colonizador por excelência” (Lourenço, 1978: 64), a verdade é que isso não aconteceu (*idem*: 45). Mesmo o comportamento e discurso nostálgicos dos retornados, representados pelas vizinhas de Celeste que recheiam a casa de objetos africanos e

¹⁵ Salientamos aqui a diferença de significado entre “bairro” e “comunidade”: o primeiro remete para um sentido geográfico-espacial de um conjunto habitacional, mais ou menos organizado; já “comunidade” refere-se aos laços sociais que se criam a partir, nomeadamente, de um sentimento de pertença.

recordam as iguarias da culinária angolana¹⁶, é para o filósofo uma celebração “às avessas” da mitologia colonizadora (*idem*: 46). Também Cardoso Pires denuncia a improdutividade crítica deste discurso nostálgico, o qual recorda África como um paraíso perdido, através do contraste simbólico entre o nome de uma das vizinhas retornadas saudosas, chamada de Natividade, e a sua esterilidade física.

Neste sentido, torna-se possível ler a marginalidade e marginalização das únicas figuras no conto que são críticas da estrutura colonial, Celeste e a avó, como sintoma dessa irreflexão coletiva no contexto pós-colonial português. Se formos mais longe, podemos ainda ler na subalternidade geográfica do bairro, à margem da cidade ex-imperial, o lugar secundário a que ficou relegada a questão da descolonização (e, no âmbito dela, as guerras das independências e o retorno), ao nível da discussão pública da História, da memória, e da identidade coletiva. Isto porque, de acordo com Ana Maria Fonseca, havia “um desejo inconfessado da sociedade portuguesa de esquecer, ou fazer de conta que esquecia, um fim de império sem glória nem brilho” (2012: 147). Por esta razão, os testemunhos dos retornados, “pedras vivas dessa imperialidade” (Lourenço, 1978: 42), foram silenciados (inclusive pelos próprios), pois o ex-império queria esquecer o seu passado colonial, que, sendo frequentemente o grande motivo de orgulho nacional, era, sem dúvida, repleto de horrores, vergonha e culpa. Como sucintamente explicam Elsa Peralta e Bruno Góis, “[t]razer a história dos portugueses retornados para a memória coletiva nacional implicaria repensar as grandes narrativas identitárias nacionais” (2024: 194).

Esta obra traz ainda uma reflexão acerca de uma alegada boa integração dos “retornados”. Se podemos afirmar que, objetivamente, a integração da maioria dos indivíduos vindos dos territórios ex-colonizados para Portugal após as descolonizações foi bem-sucedida e se deu rapidamente, esta experiência não foi partilhada por todos. Especialmente os grupos minoritários africanos sofreram grandes dificuldades de obtenção de nacionalidade e de apoios monetários estatais, bem como de integração social e cultural (Rendeiro, 2022: 48). Simultaneamente, nos estudos realizados sobre

¹⁶ Para Margarida Calafate Ribeiro e Fátima da Cruz Rodrigues, este estado emocional e psicológico de nostalgia, frustração e revolta será uma das principais marcas na vivência pós-colonial da primeira geração do retorno, que alimentarão para sempre uma “mitologia do retorno” (2022: 17).

os “retornados” de filiação portuguesa é sempre notado um sentimento de desajuste ou inadaptação, sobretudo a nível identitário e cultural (Ferreira, 2018: 4). Algumas destas experiências são retratadas no conto: antes de mais, a comunidade é “despejada” nos subúrbios de Lisboa, não sendo verdadeiramente integrada na paisagem e na dinâmica urbanas, mas estando à parte delas; Celeste e a sua família enfrentam o desafio da integração social, ao serem ostracizadas dentro da própria comunidade refugiada, e o “Vingador Rato Micas” é discriminado pela sua cor da pele, também dentro do bairro. Podemos desta forma reconhecer que Cardoso Pires dá conta de vivências particulares desta população tão heterogénea, vivências estas que não são contempladas pela retórica generalizante de sucesso, que domina a memória pública do Retorno.

A figura de Celeste é, assim, pretexto para a crítica a um Portugal pós-colonial que, não tendo refletido sobre o seu passado, tampouco fez o luto da perda do Império. Ainda, a representação de uma figura retornada que não lamenta a sua casa perdida contrasta com a imagem do retornado saudoso, que, na opinião de Margarida Calafate Ribeiro e Fátima Rodrigues, é típica da primeira geração (2022: 17). Enquanto pioneiro face à representação literária do retorno, o escritor antecede o que se revelará característico da maioria das crianças literárias herdeiras do Império – a posição crítica face ao passado colonial.

2.4. *AvóDezanove e o Segredo do Soviético*

A crescer com um coração e um corpo a fugirem da infância?
“Alguém corre atrás do menino?”, a AvóDezanove costumava perguntar.
O tempo me perseguia com um corpo de me assustar?
Eu sentia o mundo todo ali no pequeno largo da PraiaDoBispo?

Ondjaki, *AvóDezanove*

AvóDezanove remete para o contexto pós-colonial angolano dos anos 80, tendo a personagem-narradora um contacto mais longínquo com o contexto colonial. Mesmo

no que toca à guerra civil, Ndalú apenas reflete sobre este conflito ao ver a tristeza do primo André, que chora ao ser levado para combate, e ao lembrar o luto contínuo da Avó Catarina¹⁷. Estamos, assim, perante uma personagem, e um autor, que Ana Paula Coutinho considera fazerem parte daquilo a que Abdourahman A. Waberi chamou “crianças do pós-colonial” (2012: 131), alertando para o duplo significado desta denominação. Por um lado, devido ao facto de ambos – personagem e autor – terem nascido após a independência de Angola, remetendo neste caso para o sentido cronológico da expressão. Por outro, e sobretudo, pelo sentido crítico a que alude aquela designação, pois estamos perante autores cujas “experiências de vida e escrita não se inscrevem numa lógica essencialista e binária própria do discurso colonial, tal como o desconstruiu, sublinhando as suas ambivalências, Homi Bhabha em *The Location of Culture*” (*ibidem* [Nossa tradução]). Além disso, importa sublinhar que estamos perante uma obra de pendor autobiográfico, reconhecido na troca de cartas entre o autor e a escritora Ana Paula Tavares, incluída no final do livro, e de um narrador autodiegético. Ora, se é certo que a autodiegese é “especialmente adequad[a] para o devassamento da interioridade da personagem nuclear do romance, uma vez que é essa mesma personagem quem narra os acontecimentos e que a si própria se desnuda” (Silva, 2007: 772), o pendor autobiográfico simultaneamente “permeia o que é narrado, porque os factos lhe [ao autor] são próximos” (Ferreira, 2014: 198).

Dito isto, a análise que aqui se apresenta da representação identitária da criança tem necessariamente de passar pela análise da voz narrativa, pois, ainda segundo Aguiar e Silva, “nos romances de focalização autodiegética [...] aparece logicamente uma focalização interna em relação ao próprio narrador, ligada à introspeção e ao confessionalismo que caracterizam, em geral, o romance de narrador autodiegético” (*idem*: 773). Tecer-se-ão, pois, conexões entre este narrador que finge ser criança, ou melhor, que parece continuar criança¹⁸, e declarações do próprio autor acerca desta construção.

¹⁷ A personagem, presença fantasmagórica no livro porque, mesmo já morta, é uma presença constante na memória e vivência da criança, refere: “Enquanto a guerra durar no nosso país, comadre, todos os mortos são meus filhos” (2009: 13).

¹⁸ Como bem explica Ana Paula Coutinho: “as histórias nem sempre são relatadas no presente, mas resultam de memórias de um narrador que, situado em Angola, nem por isso se encontra circunscrito a

Apesar de a guerra civil se conhecer apenas de longe, registam-se algumas das suas consequências e do contexto político do pós-independência no quotidiano das personagens: o racionamento da comida e da água, a presença soviética hostil e a presença cubana estimada, e claro, a construção do Mausoléu que abrigaria os restos mortais do ex-presidente Agostinho Neto, e que ameaça a destruição da PraiaDoBispo. Contudo, como reconhece Allison Leão, a “lógica infantil” (*apud* Secco, 2011: 251) que narra a diegese contrasta com o ambiente social, político e económico agreste em que Ndalú se insere. Lógica esta que, nas palavras de Ondjaki, “é constituída por duas prioridades: a resolução imediata dos seus problemas e a fantasia” (*apud* Secco, 2011: 252). E acrescenta: “[p]elos olhos das crianças, muitas vezes, o que é hostil, simplesmente, passa a ser doce, criativo, divertido” (*idem*: 253). Nesta linha, a visão do mundo do protagonista de *AvóDezanove* caracteriza-se pela diversão, pela liberdade, pela esperança, pela beleza trazida pelos sentidos¹⁹, pelo afeto, e pela criatividade (também, e sobretudo, a nível de uma língua portuguesa “luandense”), que transforma em cómico, belo, poético, o que poderia ser adverso. Na mesma entrevista, o autor assume esta perceção infantil como próxima à sua identidade enquanto escritor, ou seja, à sua forma própria de ver a literatura e o que quer transmitir com a sua escrita:

Eu apelo aos narradores infantis, porque eles trazem uma voz e um “modo de contar” que é útil para aquilo que quero fazer literariamente, isto é, serve ao meu propósito literário que é de contar e, ao mesmo tempo, trazer um ritmo linguístico que seja, ele mesmo, conteúdo. [...] A voz das crianças permite dizer muitas outras coisas e seguir essa via, sim, da fantasia, que é a literatura no seu sentido mais abstrato e potente. Lembrar para escrever; escrever para lembrar coisas que nos esquecemos de inventar ou de viver (*apud* Secco, 2011: 253).

Nesta linha, a narração pontua-se de reflexões acerca do que a criança compreende por criatividade, uma criança que cria um idioma português “luandense” e que inventa histórias no seu dia-a-dia. Pontua-se, igualmente, de reflexões acerca do que o infante entende por felicidade e liberdade, pensamentos estes que são relevantes para caracterizar a voz narrativa. É fundamentalmente a partir da personagem

um tempo preciso, o que permite ao autor criar o efeito discursivo de alguém que continua criança” (2012: 136 [Nossa tradução]).

¹⁹ Note-se que a explosão do Mausoléu é descrita pela sua beleza de “cores de um carnaval nunca visto, [...] brilhos a imitar a força das estrelas deitadas no céu. [...] Nós, as crianças, ficámos 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: 9).

EspumaDoMar, por quem o narrador nutre um sentimento de empatia, que se se reflete acerca destes temas:

Na PraiaDoBispo muita gente tinha pena do EspumaDoMar, nunca entendi bem isso, pena porquê?, uma pessoa que toma banho todos os dias a rir, a dizer que ali são os cabelos brancos do mar, uma pessoa que fala cubano e sabe das estrelas do céu [...], pode até ser uma pessoa feliz e só ele é que deve saber disso. [...] [p]ara dizer a verdade eu não sei se o Espuma era um maluco desses que toda a gente chama de maluco mesmo (Ondjaki, 2009: 59).

Como já mencionado, a dimensão crítica quanto ao contexto político dos anos 80 não está extinto da obra, ainda que se considere que o que está em causa em *AvóDezanove* é, primeiramente, um retrato da infância. De acordo com o testemunho de Ondjaki, “a nossa infância em Luanda tinha muito de político” (*apud* Saraiva, 2009: 1.31), daí naturalmente surgirem reflexões acerca do panorama político nacional. Notem-se, a este propósito, os comentários das personagens acerca da paz que nunca chega, a crítica à presença soviética opressora e aos conflitos da Guerra Fria, e a lembrança de todos aqueles que foram mortos na guerra civil angolana. Além disso, a explosão do Mausoléu, uma deturpação do real histórico e que permite à narrativa o seu final esperançoso e simbólico da liberdade, relaciona-se com uma certa visão nacional e política que o próprio autor pretende transmitir através da sua escrita. Como dito em entrevista:

ao fazer trabalhos intencionais entre o “real histórico” (por exemplo, em *AvóDezanove*...) e a minha ficção-feita-memória, julgo que é preciso ter alguma delicadeza no tratamento dos fatos: não ofender o país; não ofender a nossa querida cidade de Luanda; não ofender a memória dos outros; respeitar o delicado assunto de todas as guerras [...]. Já há tanta gente sempre pré-disposta a falar à toa (e mal) do nosso país e do nosso continente, por que seria eu mais um a contribuir para isso?! Onde ficaria o meu respeito pelos mais-velhos e pela terra?! (*apud* Secco, 2011: 248).

Opta-se por construir um discurso alternativo e otimista acerca da cidade, do país, e dos seus futuros, pela criação de uma utopia para se contrapor aos discursos sempre negativos sobre Angola (e África), porventura consequência dos cinco séculos de colonialismo. É também neste sentido que a perspetiva infantil ondjakiana acrescenta à historiografia oficial: revela-se uma visão dos acontecimentos subalternizada, a visão dos que eram crianças à época dos acontecimentos, que é por si só diferente da dos adultos. Ao mesmo tempo, privilegia-se a multiplicidade de testemunhos acerca dos acontecimentos que remetem para o real histórico, através de

múltiplas versões a partir das quais se recordam os episódios (e a partir das quais se escreveu a narrativa). Leia-se o excerto:

cada um de nós sabe contar cada momento daquela noite, cada conversa, porque foram muitos anos a juntar versões e a descobrir coisas que só o tempo traz e a magia afinal provoca encontro entre todas as pessoas que tinham inventado aquela explosão com cores angolanas na obra soviética (Ondjaki, 2009: 179).

Vale ainda notar que a transmissão oral destas narrativas, que dá aso a modificações, acrescentos, cortes e detalhes, contraria a rigidez de um discurso fixo e único acerca da história nacional.

A comunidade e o sentimento de pertença são, deste modo, fundamentais, tanto para a personagem, quanto para a voz narrativa: a criança protagonista vai construindo a sua identidade alicerçada na pertença à comunidade da PraiaDoBispo, tomando dela referências, e refletindo, a partir dela, sobre si, os outros, e sobre questões fundamentais ao ser humano. Já para o narrador, a importância da comunidade consuma-se na partilha de histórias, memórias e versões dos acontecimentos, recuperadas no processo de escrita e que se constituem como parte da matéria da obra.

Se o bairro da Praia do Bispo acaba por ficar intacto, não havendo qualquer deslocação/realojamento da comunidade de Ndalú, o narrador-personagem, perante a ameaça de destruição do seu lar, vai refletindo sobre o lugar de pertença, as despedidas, as dores daqueles que se sentem deslocados²⁰ e dos que estão na guerra. Acontece igualmente uma projeção de sentimentos nos elementos da Natureza, pelo que as personagens transpõem a sua necessidade de enraizamento e do lugar a que chamam casa, por exemplo, para as nuvens ou pássaros. Um destes momentos será quando o narrador pondera sobre a existência da casa do vento “no tão longe” como razão para o movimento das nuvens; ou quando pergunta ao pescador se os pássaros pensam, e este lhe responde: “Não sei se pensam, mas sentem. Sabem onde têm que ir, o caminho de regressar e nunca esquecem o lugar onde fazem os ninhos” (*idem*: 20). Logo na abertura da narrativa, Ndalú observa uma explosão ao longe e afirma que, nessa noite, os pássaros “aprenderam que o mundo era um lugar muito estranho, com pessoas de tantas nacionalidades e que em Luanda tudo podia mesmo acontecer de repente”

²⁰ Se os soldados soviéticos são motivo de crítica e chacota por parte das crianças, o narrador mostra empatia, sobretudo por Bilhardov, devido à saudade que este último sente da sua casa e da sua família.

(*idem*: 9). Tendo os elementos naturais como suas referências, e identificando-se com os mesmos, a criança projeta a sua subjetividade, e apreende a estranheza de um lugar ocupado, em guerra, e em mudança violenta. Tais considerações sobre os lugares de pertença intensificam-se à medida que a destruição do bairro se torna mais iminente, reflexões estas que chegam a suspender a diegese para observar a praia ameaçada. Em tom nostálgico, Ndalú e o amigo Pi observam o bairro, recordando todas as pessoas que nele vivem e as suas características mais memoráveis, lembrando as casas e caminhos que não conseguem ver daquele lugar (*idem*: 114-116). Nesta longa recordação, reflete-se novamente sobre a importância da memória e da transmissão de histórias, para a construção do sentimento de pertença da criança:

e ainda, para não dizerem que esqueci, as histórias todas que a AvóDezanove me conta, tantas, com tantos nomes, com tanta gente e roupas, com danças e pianos e fados e viagens e casos, com falas e pensamentos e os carinhos e as pausas de silêncio que também fazem parte das histórias de depois do almoço que ela me conta, e tudo isso, às vezes, tantas vezes, não sei porquê, faz os mais-velhos pensar que nós não vamos lembrar de tudo – quando um dia estivermos com os olhos parados a pensar na nossa poeirenta PraiaDoBispo (*idem*: 116).

Ao contrário da dissociação (total ou parcial) das personagens anteriormente analisadas com os núcleos sociais em que se inserem, o narrador-personagem desta obra apresenta-se, desde logo, pertencente ao coletivo infantil da sua comunidade, marcado pelo sujeito plural que abre o livro “Nós, as crianças” (*idem*: 9). Como reconhecido por Alba Ferreira, toda a obra aponta para a coletividade (2014: 211), para a vivência em comunidade, para a importância desta para o sentimento de pertença e para a construção identitária de Ndalú. Na leitura de Ferreira, “[a] ideia de salvar o local surge quando o narrador-personagem entende que ele é parte do local onde vive e que este local é parte do que ele é, pois é ali que estão as histórias e as memórias das pessoas que ama, convive, conhece e se relaciona” (*idem*: 210). Não se regista, deste modo, um distanciamento ou complexidade na relação entre o eu e o mundo, que, para Vicente, dificulta o processo de crescimento, e que dá lugar a situações de exílio interno, nos casos de Celeste e Guilherme.

Não obstante, existe, sim, um sentimento de exílio em relação à própria infância, porquanto o passado é sentido como um tempo, um “país estrangeiro” (Coutinho, 2012: 128) ao qual não é possível voltar. Não só esta subjetividade se apresenta na obra com

reflexões acerca do processo de crescimento²¹, como é também motivador do uso do narrador infante, autodiegético e de cariz autobiográfico, para a escrita literária. Nas palavras do autor:

Sofro um pouco (para não dizer muito), quando vou lá a essa terra das minhas infâncias. Saio de lá muito triste, às vezes, esvaziado, assustado: já nada disso existe. [...] Talvez escreva essas obras na tentativa (vã?) de me explicar como é que o tempo passou; e, humanamente, literariamente, o que poderei fazer com o tempo que já passou (*apud* Secco, 2011: 249).

E ainda:

escrevi este livro para celebrar a ideia de liberdade das crianças, do bairro, mas também para estar numa Luanda que já não existe. E o presente é também, sempre, feito de saudades do passado. Um passado real e um passado que, no presente, inventamos ter existido (*idem*: 253).

Por estas palavras, além de justificado o discurso nostálgico narrativo, entende-se como o narrador criança se pode constituir enquanto estratégia de recordação do passado para o autor, sem nunca abandonar um olhar crítico e criativo sobre ele²². Não se trata de uma nostalgia que pretende restaurar uma imagem do passado enquanto tempo idílico, mas de uma “nostalgia reflexiva”, como assim a cunhou Svetlana Boym. A pensadora escreve que, numa atitude tal, “a saudade e o pensamento crítico não se opõem, assim como as memórias afetivas não nos impedem de ter compaixão, emitir um juízo ou reflexão crítica” (2017: 161). Na narrativa de Ondjaki, é com esta atitude que se encara o passado, tomando as memórias como matéria estética e possibilitadora de criação, tanto para a escrita de uma história pessoal quanto de uma visão diferente da história coletiva.

Demos início a este capítulo com a intuição de que poderíamos perceber alguns traços comuns na vivência infantil e na identidade em formação dos protagonistas do

²¹ Por exemplo, bem ilustrado no excerto que dá a epígrafe a este subcapítulo.

²² Como esclarece Aguiar e Silva em relação à narração autodiegética, “Entre o *eu narrador* e o *eu narrado* pode cavar-se uma distância temporal mais ou menos longa que determina entre os dois eus distâncias de outro teor: uma distância ideológica, uma distância psicológica, uma distância ética... Amadurecido ou envelhecido, o eu narrador, ao rememorar eventos do eu narrado, pode assim assumir uma atitude irónica ou judicativa ou uma atitude solidária perante o eu narrado, pois que o fluir do tempo esgarça a identidade entre o eu narrador e o eu narrado, instaurando entre ambos uma relação ambígua e complexa de continuidade e de ruptura” (2007: 770). É precisamente o que acontece com o narrador ondjakiano: estabelece-se uma distância entre o narrador adulto que escreve as suas memórias de infância e entre a criança autobiográfica que ele narra, cavando-se uma distância crítica entre o presente e o passado.

nosso *corpus*. Se é verdade que o fim do Império não se configurou para todas elas enquanto um evento traumático, nem tampouco o pós-colonialismo significou consequências devastadoras para a criança ondjakiana, verificamos que estes dois tempos conturbados tiveram um impacto muito significativo na infância e na formação da identidade das personagens. Quanto à representação dos processos de crescimento, para Vicente e Guilherme, a consciência da violência associada à ordem colonial significa a perda da inocência simbólica da infância. Podemos reconhecer que esta consciência, assim como a incompreensão, desajuste ou exílio da criança face ao mundo que a rodeia, constituem-se como ferramentas críticas do autor em relação à desarmonia e à perversidade desta sociedade. Contudo, esta estratégia não transforma a criança numa representação simbólica de pureza ou dos valores a serem defendidos.

Em Ondjaki já não se verifica uma narrativa marcada pelo essencialismo e binarismo característicos do discurso colonial, como assim reconheceu Ana Paula Coutinho. Estamos perante uma representação que valoriza e recupera as memórias de infância e a importância da comunidade e do sentimento de pertença à mesma. Esta narrativa diferencia-se das outras obras do *corpus* pelo cunho autobiográfico, e por uma “lógica infantil” (*apud* Secco, 2011: 251) típica do autor, que permeiam a narração de um carácter nostálgico e reflexivo.

As quatro obras, retratando, de forma mais ou menos profunda, a identidade individual dos infantes, refletem igualmente sobre as identidades nacionais dos países e sobre as narrativas dominantes acerca dos acontecimentos históricos a que se referem.

3. Agência infantil e brincadeiras políticas: o “faz de conta” transforma o mundo?

No *corpus* em análise, as crianças são representadas enquanto agentes, seres ativos nos seus contextos familiares e sociais. Estas representações estão de acordo com o que os *Childhood Studies* cunharam de “agência infantil”, e com o reconhecer das crianças enquanto agentes sociais, históricos, culturais e políticos. De acordo com William Corsaro, em *Sociology of Childhood*: “children are active, creative social agents who produce their own unique children’s cultures while simultaneously contributing to the production of adult societies” (2015: 3).

Um dos fatores que contribuiu para se reconhecer a criança como um ser ativo foi o facto de os psicólogos e sociólogos perceberem que ela não apenas captava a informação vinda do mundo exterior, mas que se apropriava dessa informação, interpretando-a e transformando-a (*idem*: 10). Corsaro oferece a noção de “interpretive reproduction” (*idem*: 18) para se referir a este fenómeno, deixando claro que as crianças também produzem a sua própria cultura²³ e a sua própria visão de mundo, ao mesmo tempo que contribuem para alterações, mudanças e renovação da sociedade (direta ou indiretamente).

O termo “interpretive reproduction” implica ainda uma outra dimensão da experiência infantil: as crianças, enquanto seres sociais, estão subjugados à estrutura e às normas sociais vigentes, e, no decurso da sua apreensão do mundo, emulam, não só transformam, esta estrutura e normas (*ibidem*). Isto porque a infância tanto é um período de vida de todo o ser humano, como uma categoria na sociedade, que não escapa ao funcionamento da mesma (*idem*: 3). Assim sendo, relaciona-se e é influenciada pelas outras categorias, como o género, a raça, a classe socioeconómica, a idade, e é influenciada pelas relações sociais de poder, sejam elas entre adulto e criança (à qual a última está sempre subjugada, enquanto menor), ou entre as próprias crianças. Leia-se o excerto:

²³ O que Corsaro designa por “peer culture”: “I define peer culture as a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers” (*idem*: 19).

The term [interpretative reproduction] also implies that children are, by their very participation in society, constrained by the existing social structure and by societal reproduction. That is, children and their childhoods are affected by the societies and cultures of which they are members. These societies and cultures have, in turn, been shaped and affected by processes of historical change (*idem*: 18).

Atendendo à sua dependência (legal e informal) do adulto, e à estrutura social que condiciona a vivência infantil, que tipo de agência resta à criança? Quais os momentos, entre a obrigatoriedade da escola e a vida regulada pelo seu responsável, em que as crianças podem ter algum tipo de ação e decisão? Nas narrativas literárias em análise, notamos que os momentos de brincadeira são representados como ocasiões em que as crianças tomam controlo da sua vivência: seja ao recriar um mundo segundo os valores em que elas acreditam, ao desafiar ou recusar as figuras de autoridade ou a ordem vigente que as governa, seja ainda ao dar aso aos seus interesses, desejos e emoções, criando momentos de evasão e diversão.

De facto, os *Play Studies* reconhecem que o brincar é uma das formas de as crianças tentarem fazer sentido do mundo que as rodeia, e uma das formas de agência e participação no seu próprio quotidiano: “playing is children’s way of participating in their everyday environments to appropriate moments of time/space for being different from the demands of the adult designed world” (Lester, 2011: 1). A par disto, Brian Sutton-Smith, em *The Ambiguity of Play*, defende que os momentos lúdicos podem ser ocasiões de compensação pela falta de liberdade perante o controlo constante dos adultos: “in play, children can be autonomous in a way that they cannot be anywhere else” (2001: 114). São, por isto mesmo, momentos em que as crianças têm a oportunidade de agir de acordo com as próprias vontades, desejos e crenças (Henricks, 2008: 164).

Mas, como se define o que é brincar? Quais as atividades que se podem considerar brincadeira das que não são? Tal como a infância, o ato lúdico é de difícil definição, desde logo pelas inúmeras atividades que cabem no termo, pelos sujeitos que a desempenham, e os contextos diversos em que ele ocorre (Sutton-Smith, 2001: 6). Como refere Sutton-Smith, na obra já mencionada, há pouca concordância quanto à

definição do brincar. Porém, o autor observa que a ambiguidade²⁴ é um dos traços que atravessa diversas tentativas: Mihai Spăroşu apelidou o brincar de “amphibolous”, “which means it goes in two directions at once and is not clear” (*idem*: 1). Já o antropólogo Victor Turner cunhou o lúdico de “liminar”, pelo facto de o “faz de conta” permanecer entre o real e o irreal (*apud* Sutton-Smith, 2001: 1). É ainda citado o biólogo Geoffrey Bateson, o qual reconheceu na brincadeira um carácter paradoxal, pois “it both is and is not what it appears to be” (*ibidem*). Sutton-Smith observa então que os discursos teóricos sobre a brincadeira se formularam, ao longo dos tempos, sob diferentes retóricas (que ele estuda no livro já mencionado), muito mais do que segundo uma veracidade histórica ou científica. Como resume: “whatever play itself may be, it is generally subsumed in theories about it to one or other of these rhetorics” (2001: 138).

Apesar desta dificuldade em definir o que é o brincar, a esmagadora maioria dos teóricos reconhece a importância fundamental dos atos lúdicos. Relembre-se que já em 1938, Johan Huizinga propôs o termo *homo ludens* para salientar o carácter essencial do jogo para as sociedades humanas. Apesar de o seu livro homónimo ser hoje controverso e já muito contestado²⁵, a importância que Huizinga reconheceu às atividades lúdicas continua a ser afirmada e sustentada. Como resume Thomas Henricks no artigo “The nature of play”, “[w]hatever its cultural variations, play is one of the fundamental modes of human relating” (2008: 174).

Perante a ambiguidade e a diversidade na representação dos momentos lúdicos nas obras literárias constituintes do nosso *corpus*, seguimos a origem etimológica da palavra para trilhar um caminho de análise. Segundo o *Dicionário Latim – Português*, de António Gomes Ferreira, o verbo *ludere*, de onde vem o verbo brincar em português, pode ser traduzido por “jogar”; “divertir-se, brincar, rir, gracejar”; “zombar, escarnecer de, ridicularizar (alguém)”; mas também “fazer exercício, fazer exercício militar”; “desempenhar (um papel), representar”; ou ainda, “iludir, enganar, lograr, fingir,

²⁴ O autor menciona, a este propósito, o clássico trabalho de William Empson, *Seven Types of Ambiguity* (1930), e afirma poder reconhecer-se os sete tipos de ambiguidade nas atividades lúdicas.

²⁵ Em “The nature of play”, Thomas Henricks sublinha a atenção que Huizinga deu à atividade lúdica dos adultos, e a falta de interesse pelo brincar infantil, descaramento insólito para um investigador do tema. Outras críticas frequentes ao estudo de Huizinga são a falta de atenção pelo brincar solitário, que o estudioso considerava ter pouca importância cultural; o seu foco, praticamente exclusivo, no papel do jogo enquanto “social contest”; e a sua visão classista das atividades do brincar, a qual não lhe permitiu atentar em formas lúdicas das classes sociais inferiores (Duncan *apud* Henricks 2008).

simular” (2013: 687). Já a forma nominal *ludus* traduz-se, entre outras possibilidades, como “jogo, divertimento, distração, passatempo”; “exercício”; “jogos públicos, representações teatrais”, “brinquedo, gracejo, graça, facécia, zombaria”, e “prazer” (*idem*: 687-688). Para Huizinga, o divertimento constitui-se como a essência do jogo, expresso claramente na palavra inglesa *fun* (1972: 14). Apesar de a língua portuguesa não considerar obrigatoriamente “jogo” e “brincadeira” como sinónimos²⁶, orientamos esta pesquisa pela origem latina *ludus / ludere* (também pela palavra inglesa “play”, que domina os estudos sobre a brincadeira, e que abarca os dois significados) para fazer frente à ambivalência e à dificuldade de definição do conceito.

No decorrer destes estudos, pode observar-se que a ambiguidade que Sutton-Smith reconheceu nas sucessivas tentativas de definição e nos próprios estudos sobre a brincadeira levou a diversas interpretações, por parte de diversas áreas científicas. No campo artístico, onde se inclui a literatura, o autor identifica que, frequentemente, a brincadeira foi lida e representada enquanto metáfora para a sua potencialidade criativa, pela potencialidade de fantasia, de imaginação e de inovação (2001:11). Sutton-Smith explica como o Romantismo cultivou uma identificação entre a arte e a brincadeira infantil, pois “both involve the freedom, the autonomy, and the originality of the individual” (*idem*: 133). Remete-se, como exemplo, ao poeta alemão Friedrich Schiller, que, mesmo reconhecendo que arte e brincadeira não são a mesma atividade, associa-as como “free forms of expression” (*ibidem*). Neste sentido, Sutton-Smith explica que o século XX desenvolveu uma associação entre arte e brincadeira infantil a partir de uma mescla das lógicas romântica e iluminista, segundo a qual a criança seria a figura ideal do artista moderno: o infante consegue desenhar o que imagina, e não o que vê, através de uma imaginação intocada. Atente-se no seguinte excerto:

What develops in the twentieth century is a complex of ideas in which the child's play and art are brought together with ideas about the imagination, about the child as a primitive, an innocent, an original, and, in effect, the true romantic, because he or she is untouched by the world and still capable of representing things in terms of an unfettered imagination. [...] Leading modern artists, such as Picasso, Matisse, Gris,

²⁶ Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa*, da Porto Editora, associa-se “brincadeira” ao ato de brincar das crianças e ao seu divertimento, ao gracejo e à zombaria (1998: 258), enquanto “jogo” se aproxima de apostas de dinheiro, ao vício e à especulação, ao espetáculo desportivo, exercício, um conjunto de peças que formam um todo, lotaria, namoro por gestos (*idem*: 968).

Kandinsky, and Klee, avowed that they would like to be able to draw like children, because children draw what they imagine and not what they see” (*idem*: 133-134).

Se esta passagem revela a potencialidade metafórica da brincadeira infantil e da figura da criança enquanto ser imaginativo por excelência para a representação literária, do conjunto dos escritores contemplados pelo nosso *corpus*, Ondjaki e Paulo Bandeira Faria parecem ser os únicos que aludem a esta tradição, embora de forma indireta e de modos muito diferentes entre si. Em *AvóDezanove*, o autor utiliza um narrador-criança para brincar com a língua: através de erros de linguagem, não intencionais ou intencionais, criam-se palavras de um “português da PraiaDoBispo”; criam-se momentos cômicos através de traduções mal feitas entre o espanhol, falado pelo médico Rafael TruzTruz, e o português de Ndalú. Para além disso, ao longo da narrativa, existe uma associação entre o escritor e a criança, que aponta, por um lado, para uma associação autobiográfica; por outro, que reforça a importância da experiência e vivência da infância, da imaginação fértil da criança que um dia foi, e do papel da rememoração de todas as histórias contadas pela avó para o desenvolvimento e atividade da escrita em adulto. É como se o nascimento do escritor adulto estivesse já na criança criativa e imaginativa que um dia ele foi, e a gênese dos seus livros estivesse em todas as histórias que ouviu e viveu em criança. A propósito, recorde-se um excerto já mencionado, notando como o narrador-criança se confunde, através do uso do presente do indicativo, com o narrador-escritor, isto é, em que o tempo diegético se confunde com o instante da própria escrita:

e ainda, para não dizerem que esqueci, as estórias todas que a AvóDezanove me conta, tantas, com tantos nomes, com tanta gente e roupas, com danças e pianos e fados e viagens e casos, com falas e pensamentos e os carinhos e as pausas de silêncio que também fazem parte das estórias de depois do almoço que ela me conta, e tudo isso, às vezes, tantas vezes, não sei porquê, faz os mais-velhos pensar que nós não vamos lembrar de tudo – quando um dia estivermos com os olhos parados a pensar na nossa poeirenta PraiaDoBispo (2009: 116).

Por sua vez, Paulo Bandeira Faria explora a literatura como atividade lúdica para a criança, tanto nas suas formas escritas (a leitura de bandas-desenhadas) como orais (a escuta de histórias). A relação entre a criança e o escritor trava-se pelo cultivo da imaginação por parte de ambos: a criança, através da leitura de livros, do visionamento de filmes, da escuta de histórias sobre África contadas por Bandeiras, um amigo dos pais, e pelo Professor Salucombo; o escritor, através das histórias que são contadas à

criança dentro da macronarrativa ficcional, e fazendo também uso da imaginação fértil da personagem para, por vezes, expandir as histórias que lhe são contadas e misturá-las com o imaginário de fantasia que ocupa o dia-a-dia de Guilherme. Apesar de não se associar imediatamente nem a leitura, nem a escuta de histórias a momentos de brincadeira, estas atividades são sempre experienciadas pelo protagonista com grande divertimento (lembre-se que é este o elemento definidor dos momentos lúdicos, para Huizinga) e associadas ao cultivo da imaginação²⁷:

“Uma tarde, o professor pergunta-lhe se gosta de estudar. Pousando a Coca-Cola, responde honestamente:

- Não, nada! Gosto mais de andar de bicicleta e ler livros de banda desenhada.
- Porquê?
- Porque é mais divertido.
- Gostas de ler banda desenhada porquê?
- Não sei... Contam histórias e eu gosto de histórias” (Faria, 2007: 216-217).

Contudo, esta estrutura narrativa, servindo-se dos momentos lúdicos da criança para inserir mais histórias na ficção, não serve apenas objetivos narrativos ou estilísticos, simulando porventura um efeito próximo ao de *myse en abyme*. Estes momentos em que se contam histórias acrescentam outras visões de África, que se contrapõem a visões coloniais estereotipadas e subvalorizadas por parte dos adultos que rodeiam Guilherme. Recorde-se, a este propósito, o piquenique em que Bandeiras, um colono português, fala apaixonadamente e de forma enaltecadora, sobre crenças africanas na magia e feitiçaria, práticas espirituais, milagres, fenómenos sobrenaturais em África, enquanto o pai de Guilherme e Beatriz se riem dele, em tom de descrença e troça. Não só os adultos colonos subvalorizam as culturas africanas, como o próprio imaginário infantil alimenta essa subalternidade: Guilherme mistura as histórias que ouve com livros do Tarzan, com livros de heróis e vilões fantásticos, e filmes do *Far-West*, onde as personagens principais passam sempre pelo explorador, e os selvagens pelas “tribos terríveis” (*idem*: 213) e por “gente com caras pintadas” (*idem*: 170). Deste modo, também as conversas da criança com Salucombo, nas quais o professor conta diversas histórias sobre as culturas, demografia, mitos, tradições de vários povos africanos, servem propósitos educacionais. Não só são desvendadas a Guilherme realidades e

²⁷ A imaginação e a criatividade são consideradas, por Sutton-Smith, como “mind or subjective play” (2001: 4).

culturas ocultadas e subalternizadas pelo sistema colonial, como são desmentidas ou contrariadas as visões estereotipadas e exóticas de África.

Vislumbra-se, desta forma, como a representação do lúdico pode ter outros significados ou funções na narrativa literária, para além da aproximação ao universo infantil (assumindo-se aqui a brincadeira como vivência típica da infância, ou se não típica, pelo menos recorrente e fomentada). Em *The Ambiguity of Play*, no capítulo “Play and Literature”, Sutton-Smith explora as diversas metáforas possíveis para a representação do ato de brincar na literatura, no contexto da relação entre a brincadeira e as artes, e da relação entre a criança e o artista. Tomando como exemplo *Decameron*, de Boccaccio, o investigador discorre sobre como a brincadeira pode funcionar, na representação literária, como “metacommunication” (2001: 139). Ou seja, através da representação dos momentos lúdicos, o autor literário tece comentários e críticas acerca da situação representada na brincadeira.

De facto, essa vertente metacomunicativa do lúdico está presente nas obras dos quatro escritores. Em Cardoso Pires e Paulo Bandeira Faria, sobressai a denúncia da reprodução das estruturas opressoras das sociedades nos momentos das brincadeiras infantis, nomeadamente a reprodução de relações de poder assentes no racismo, por exemplo, a violência, o privilégio racial. Como afirma Júlia Garraio em relação a *Celeste e Lâlinha*,

Children’s games exemplify how racism and naturalized violence towards black people is deeply impregnated in their language and games. Through the returnees and their children, they transit to post-revolutionary Portugal (2021: 341).

Já Borges Coelho utiliza a representação do Dr. por parte de Vicente, que pode ser entendido como uma brincadeira ou um jogo entre o jovem e as duas idosas, para expor críticas acerca da sociedade colonial moçambicana, e tecer comentários sobre a complexidade das relações coloniais de poder. Ondjaki, através do riso, da troça e da comicidade infantis, também critica o estado angolano e a sua subordinação às forças estrangeiras. Se, em *As Sete* e em *Celeste e Lâlinha*, a crítica é transmitida pelo autor implícito através dos atos lúdicos cruéis dos infantes, por exemplo, ou dos estereótipos que algumas crianças carregam no seu imaginário de África; em *AvóDezanove* e em *As Visitas*, são as próprias crianças que verbalizam a injustiça, as desigualdades, a violência,

durante os momentos de brincadeira, ou enquanto ato lúdico em si (nomeadamente quando as crianças de Ondjaki troçam dos soldados soviéticos).

Assim sendo, estas representações literárias mostram-se conscientes de que o ato de brincar, tal como todos os aspetos da vivência infantil, não é alheio ao contexto social e político em que se insere. Pelo contrário, como lembra Sutton-Smith, a brincadeira está sempre inserida numa sociedade, (co)respondendo às suas normas e estruturas: “Any game requires a gaming society, and any society has norms and hierarchies that interpenetrate the game” (Sutton-Smith, 2001: 106). Tópico este que, segundo Sutton-Smith, foi ignorado nos estudos sobre o lúdico infantil, enquanto se priorizaram os estudos sobre o potencial da atividade de brincar enquanto progresso, transformação e desenvolvimento da criança (*idem*: 111). Por outras palavras, os investigadores do livro *Play and Democracy* reconhecem que brincar tanto é um espaço de criatividade, transformação e desenvolvimento, e de liberdade, como de manipulação, sofrimento, exclusão e reprodução de normas e estruturas sociais opressoras (2022: 3), reforçando que estas são apreendidas também pelas crianças, não só pelos adultos. Nessa ordem de ideias, o estudo das brincadeiras das crianças também concorre para o estudo de muitas das particularidades de um determinado momento histórico, sendo deste uma refração. Por outras palavras, ao observarmos a realidade lúdica infantil, analisamos também a sociedade, ou pelo menos as comunidades mais imediatas em que as crianças se inserem. Nesta linha, Sutton-Smith refere que os discursos a partir dos quais se constroem os estudos sobre a brincadeira são parte de discursos sobre a cultura: “The larger play rhetorics are part of the multiple broad symbolic systems-political, religious, social, and educational-through which we construct the meaning of the cultures in which we live” (2001: 9). Consequentemente, estudando os discursos históricos sobre o lúdico, bem como as suas representações ficcionais ou poéticas, pode-se depreender aspetos das culturas que os/as integram.

Sucintamente, o que queremos pensar neste capítulo são as funções e os diversos propósitos, dentro da narrativa, dos momentos de brincadeira, de jogo, do riso e da comicidade criados pelas personagens crianças presentes no nosso *corpus*. Se, por um lado, eles servem um propósito narrativo de aproximação ao universo infantil; por outro lado, lemos estes momentos como formas de agência, enquanto atos que

desafiam e subvertem, mas também confirmam e reproduzem as estruturas sociais normativas e opressoras do quadro colonial. Assim sendo, estes atos de brincadeira podem ser observados como atos políticos dentro da narrativa, mesmo se a personagem infante não tenha uma consciência política formada. Além disso, exploramos as críticas sociais expressas, ora pelo autor implícito, ora pelas personagens crianças, nas várias representações das brincadeiras.

3.1. A brincadeira como ato político

Nos estudos sobre a infância, é hoje facilmente aceite que as crianças, enquanto atores sociais e políticos, interferem no seu próprio contexto e nos contextos sociais ao seu redor, mesmo que de forma inconsciente. E, apesar de lhes ser frequentemente negada a participação política institucional, algumas das suas ações podem ser interpretadas como políticas. Como argumenta Kallio:

young children may act as political agents regardless of, and detached from, participatory policy procedures in everyday life. They resist, conform and negotiate on their own terms, even if these struggles and negotiations do not and cannot be carried out in official political arenas or follow conventional political modes (2009: 6).

Na conferência intitulada “Moments of nonsense and signs of hope: the everyday political nature of children’s play”, Stuart Lester sugere que o ato de brincar pode ser encarado como “children’s political expression” (2011: 1). O pensamento do autor baseia-se na diferença entre “Politics”: “the formal structures of governance and the activities of the State” (*idem*: 4), e “politics”: “any activity concerned with the acquisition and exercise of power to gain one's own needs and desires” (*ibidem*). Lester entende, assim, que determinadas brincadeiras infantis podem ser consideradas atos políticos, segundo esta última definição de “político”, ou seja, “children *political* acts are the foundations for the ways in which they negotiate the conditions of their everyday worlds” (*ibidem*). A conferência desenvolve-se, deste modo, em torno do ato de brincar enquanto manifestação de uma política menor (*minor politics*), fundamentalmente disruptiva, “in which children momentarily take control over the conditions of their lives

and carry out small everyday acts that disturb the adult imposed boundaries of childhood” (*idem*: 7).

Por sua vez, Lucy Benson, em “Child’s play: Inadvertent tactical resistance and unofficial power”, considera - como o título do artigo já anuncia -, a brincadeira das crianças como pequenos atos de resistência e de “poder não oficial”, em relação à estrutura social e às regras impostas pelos adultos, aqueles que detêm o “poder oficial”. Lester e Benson partem da observação de que as crianças têm pouco espaço e oportunidades para a autonomia e agência, pois a sua vida é regulada pelas decisões adultas – desde as atividades escolares ditadas pelos adultos, a própria obrigatoriedade da escola, até à dependência em termos legais. Benson defende, similarmente, que “[s]pecific acts of children’s play can be interpreted as their inadvertent negotiations for control over adult dominated places and times. These acts unveil an unofficial power that can be enacted in places and spaces seemingly controlled by strategists²⁸” (2022: 222). Ou seja, tanto Lester como Benson sugerem que podemos interpretar o ato de brincar como ato político, uma vez que representa uma estratégia de obtenção de poder, autonomia e agência por parte da criança, num ambiente e vivência permanentemente dominados por regras, disciplina e controlo adulto (Benson, 2022: 232). Também Brian Sutton-Smith refere casos em que as crianças usam o ato de brincar, não só como forma de entretenimento, mas também como forma de protesto (2001: 117).

Entretanto, os autores literários em análise conferem uma dimensão política à representação de alguns momentos lúdicos, desde logo pelo teor das próprias brincadeiras, assim como pelas implicações dessas atividades lúdicas no decorrer da diegese. Tal dimensão política está presente na representação mesmo que as personagens envolvidas, por vezes, não tenham consciência dos seus atos como políticos, e mesmo que, num primeiro momento, a brincadeira em questão não tenha tais pretensões. Analisemos, pois, as obras a este respeito.

²⁸ Com “strategists”, a autora refere-se aos adultos, de acordo com o pensamento de Michel de Certeau.

3.2. *As Visitas do Dr. Valdez*

Tanto tempo levou a preparar-se porque também por dentro
se quis transformar. Como pensa um branco?
Como sente um branco? Como age um homem branco?

João Paulo Borges Coelho, *As Visitas*

Atente-se previamente ao tratamento infantil que é dado à idosa Sá Amélia, devido à sua condição senil. Vicente, o jovem criado, frequentemente canta ladainhas infantis com a senhora, faz-lhe cócegas para a divertir, tenta fazê-la comer com distrações que normalmente são utilizadas com as crianças. A ideia de uma visita do Dr. Valdez, o antigo médico de Sá Amélia e figura respeitada por ela, tem como primeiros objetivos acalmar e intimidar a idosa, quando ela tem um episódio de mau-humor e desvario. Depois, passam a ter o propósito de animar a velha senhora, quando esta admite ter saudades das visitas do Doutor. Na primeira visita, o falso Valdez consegue trazer Sá Amélia ao presente, animá-la, entretê-la, fazer com que ela converse, mas também acaba por divertir Sá Caetana, que, “por brincadeira, até vestiu a saia cinzenta de sair” (Coelho, 2010: 41), e consegue fazer a segunda irmã rir com a representação falsa e ridícula do médico. Pode-se perceber, nas entrelinhas, que as falsas visitas também quebram a monotonia e o silêncio de uma casa que procura ela própria convalescer à doença de Sá Amélia. Essas visitas divertem, mesmo que fugazmente, os três protagonistas, e criam momentos mais íntimos que a relação hierárquica entre senhora e criado poderia, à partida, impedir. Por exemplo, já nas últimas visitas do Dr., e já depois da morte de Cosme Paulino (o pai de Vicente), Sá Caetana aproveita a indisposição da irmã para conversar acerca do pai com o jovem disfarçado. Durante esta conversa e sob a representação do Dr. Valdez, pode Sá Caetana exprimir a Vicente “um reconhecimento que ficou por expressar” (*idem*: 133) a Cosme Paulino, e que, perante a hierarquia colonial, o desafio travado com Vicente, e o orgulho da senhora, ela não expressaria diretamente ao adolescente.

Porém, a brincadeira do disfarce toma um rumo que, nem Sá Caetana nem Vicente esperavam ao propô-la. Ao disfarçar-se de um homem branco, e de uma figura

de autoridade e respeito para as duas idosas, enquanto médico, Vicente coloca em causa, primeiro inconscientemente, depois de forma consciente e provocante, as relações de poder estabelecidas entre criado negro e senhoras brancas. O jovem desafia, deste modo, as hierarquias sociais mas também raciais da ordem colonial. O próprio disfarce obriga Vicente a refletir sobre “como pensa um branco? Como sente um branco? Como age um homem branco?” (*idem*: 40), deixando claro que as vivências eram distintas, até no pensar e no sentir, consoante a cor da pele de cada um.

À medida que Vicente vai crescendo, formando uma consciência política e tomando uma posição face às mudanças que se faziam sentir, o desafio [apelidado, na penúltima visita do Dr., de “guerra” (*idem*: 157)] à ordem hierarquizada vai-se tornando cada vez mais intenso e propositado, durante as visitas do falso Dr. A intensidade da provocação que toma lugar no privado, entre Vicente e Sá Caetana, acompanha o clima cada vez mais tenso e violento que se vive no país, com a iminência da independência de Moçambique. Assim, a esfera doméstica traduz, na diegese, não só o crescimento e tomada de consciência política do jovem criado, mas também os acontecimentos nacionais e históricos da independência.

A representação de Vicente é lida por vários investigadores à luz do conceito do “carnavalesco” proposto por Mikail Bakhtin (Fornos 2014; Can 2022). De facto, o desafio da ordem política e social do microcosmos doméstico é alcançado, não só através da palavra, mas também da caricatura desencadeada pelo disfarce ridículo – note-se a descrição de Sá Caetana, “– Ela não vai acreditar. Pareces um palhaço, rapaz” (Coelho, 2010: 39). Aliás, aquando da primeira transfiguração, Vicente lembra que os homens brancos sempre “despertavam uma certa e inexplicável hilaridade” (*idem*: 40). Porém, a situação de desafio durante o disfarce é ambígua: tanto as relações de poder coloniais são temporariamente subvertidas por Vicente, como essa subversão é interrompida, e o jovem volta a ser submisso, confirmando a ordem hierárquica. Leia-se Nazir Ahmed Can:

as visitas do Dr. Valdez asseguram ao jovem empregado, em certos momentos, alguma margem para expressar o seu descontentamento. Mas, em outros momentos, consolidam sua submissão. O empregado-ator transita, portanto, do carnavalesco, que também prevê a subversiva inversão de valores, à válvula de escape, que contempla nos ambientes de reversão simbólica o perigo de participação das autoridades (2022: 53).

O carácter carnavalesco reconhecido nesta obra é despertado, desde logo, pela representação ridícula, e por vezes caricatural, do Dr. Se é, por um lado, séria, ao querer fazer uma boa imitação, é também paródica através dos bigodes de algodão e das roupas utilizadas. Acima de tudo, a brincadeira, performando caricaturalmente as regras sociais, desafia-as; inverte, mesmo que momentaneamente, as hierarquias instituídas na sociedade, de acordo com a caracterização de Bakhtin das atividades carnavalescas (1984: 5). Fundamentalmente, o teórico russo reconheceu nelas o seu carácter de diversão, de brincadeira, e de riso (*idem*: 7), os quais eram, como já referido, os primeiros objetivos do disfarce do criado, apesar de se desvanecerem no decurso das visitas.

Um outro aspeto da leitura carnavalesca da representação de Vicente é a contínua alternância entre a sua identidade verdadeira e o disfarce de Dr., durante o teatro. Como escreve Bakhtin em relação ao período do Carnaval:

it does not acknowledge any distinction between actors and spectators. [...]. Carnival is not a spectacle seen by the people; they live in it, and everyone participates because its very idea embraces all the people. [...] it is a special condition of the entire world, of the world's revival and renewal, in which all take part (*ibidem*).

Na obra literária, não é só Vicente que é ator; também as senhoras participam da representação, ocupando os seus dias em volta dessa farsa. É através da quebra de fronteiras entre o real e o “faz de conta”, que o microcosmos da casa “renasce” e “se renova”, para usar os termos do teórico russo. Apesar da estrutura hierárquica do dia-a-dia do lar não mudar efetivamente, e do próprio Vicente reconhecer a “inutilidade de uma guerra assim” (Coelho, 2010: 157), há uma evolução nas relações entre as três personagens e na mentalidade colonial, sobretudo de Sá Amélia, que admite a ruína da ordem antiga e a impossibilidade de manterem uma relação em moldes coloniais com Vicente.

Concluindo, é através dos momentos lúdicos das visitas que Vicente exerce, mesmo que momentânea e fugazmente, o que James Scott cunhou de “infrapolítica” (*apud* Can, 2022: 52), isto é, a agência que está disponível aos socialmente subordinados. A propósito, note-se que a subordinação de Vicente é tripla: pelo facto de viver num quadro colonial, por ser um criado, e também por ser um adolescente, o que acaba por tornar a sua agência particularmente desafiadora e potente.

3.3. *As Sete Estradinhas de Catete*

Também ali reinava a lei do mais forte.

Paulo Bandeira Faria, *As Sete*

Há que reconhecer que a violência, o racismo, o preconceito e a tortura são temas retratados com particular frieza, crueldade e atenção no romance *As Sete*. Aliás, para Patrícia Martinho Ferreira, é no tratamento do tema da violência que reside a originalidade desta narrativa (2018: 60). Notamos que este tópico é tratado, frequentemente, aquando da representação dos momentos lúdicos.

As personagens de Paulo Bandeira Faria brincam às guerras, com metralhadoras feitas com “ramos de palmeira” (Faria, 2007: 166), encarnam papéis desempenhados na guerra colonial, organizando-se de acordo com a estrutura de poder vigente: “Ele [Guilherme] é sempre pára-quedista, Juca, esse nabo, comando, e Ernesto fica sempre de turra. Quando mudam de registo, Guilherme consegue ser um *cowboy* dos duros, Tozé um caçador de prémios e Ernesto, como sempre, faz de índio” (*ibidem*). Note-se que, apesar de mudarem de contexto na brincadeira, não muda o facto de Ernesto, negro, desempenhar sempre um papel de subalternizado: ora “turra”, ora “índio”. No contexto lúdico, Ernesto sofre não só de violência verbal e física, ao ser alvo de comentários cruéis contínuos e de pequenas pedras que o atingem e magoam, mas também violência psicológica, pois é sempre o atacado, o martirizado e o perdedor. Mais ainda: ao ser homossexual, os outros rapazes alternam os comentários racistas com comentários homofóbicos, denunciando-se assim o carácter interseccional da violência sofrida por Ernesto. O carácter lúdico destes momentos não poderia ser, pois, mais ambíguo: se, para uns, estas brincadeiras significam divertimento, para outros, não passam de um enorme sofrimento. Como coloca o autor: “[t]ambém agora se divertem, também agora Ernesto grita que assim não brinca” (*idem*: 167); “os outros tinham deplumado Ernesto e levavam, aos gritos, o escalpe do seu choro para casa” (*idem*: 168).

É ainda necessário destacar o episódio marcante da praxe escolar, que dá título ao livro. Apesar de todos os caloiros, incluindo o protagonista, sofrerem de violência

física, com estalos, pontapés, *caroladas*, de lhes rasgarem as roupas com navalhas, e lhes cortarem o cabelo, os mais-velhos tiram especial prazer da tortura a um caloiro negro. A este fazem-lhe “as sete estradinhas de Catete”, cortando-lhe o cabelo crespo em sete carreiros. Esclarece-se, neste momento da diegese, o significado literal e implícito do título do romance: ele nomeia a praxe em si, ao mesmo tempo que carrega simbolicamente as relações de poder colonial, violentas e racistas, que dominavam, não só o mundo adulto, mas também o mundo infantil.

Outros tipos de violência estão presentes ao longo da narrativa. Diversos momentos que começam por ser introduzidos como brincadeira se transformam rapidamente em piropos, insultos, gestos e discursos ofensivos de cariz sexual. Leia-se, por exemplo, o episódio em que Guilherme e os seus pais vão a casa dos vizinhos Gertrudes e Jorge, e o protagonista interage com as duas filhas do casal:

As raparigas lá abrem a porta e vertem um enjoado olá. Não convidam Guilherme para entrar, nem é preciso: mesmo dali ele não vê carros nem bolas, só bonecas e cães de pelúcia, bah!

– Estamos a brincar... dizem.

[...]

– Para que escola vais estudar? – pergunta-lhe Luísa.

– Ainda não sei – e Guilherme encolhe os ombros com enfado.

[...] – Que burro, nem sabe em que escola anda! – e fazem-lhe caretas.

Segurando as partes, Guilherme sussurra em voz baixa, muito baixa mesmo:

– Estiquem-mos! (*idem*: 100).

Estes momentos, para além de darem conta da violência verbal já presente na infância, põem em causa a ideia de inocência que alimenta frequentemente uma imagem da criança, por estas revelarem um tipo de conhecimento que lhes é vedado – o da sexualidade. Em *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*, Richard Mills explica como a imagem da inocência infantil é alimentada, sobretudo, pelo ocultamento do conhecimento sobre a sexualidade e sobre a morte (2002: 12). Ora, é exatamente com estes dois aspetos que Guilherme vai tomando cada vez mais contacto, ao longo da narrativa. À medida que cresce e entra na adolescência, acompanhando o desmoronamento da sua família, e o crescendo de violência, de tensão e terror do país em vias de independência e de guerra civil, as suas brincadeiras ficam cada vez mais rebeldes e subversivas dessa imagem de inocência: explora a sexualidade, fuma cigarros

de liamba com os amigos, zomba dos professores com perguntas grosseiras, e torna-se mal-educado.

Aumenta também a violência e o perigo das brincadeiras, acompanhando o contexto nacional cada vez mais tenso. Lembre-se, a propósito, o episódio em que Guilherme encontra uma arma do pai: fazendo de conta que é polícia, brinca com a arma, apontando-a ao criado e à cadela. Arrisca premir o gatilho, e, estando a arma carregada, quase mata o animal. Já na fase final da narrativa, Guilherme e os amigos Ernesto e Vítor criam um grupo de guerrilha, secreto. O propósito deste grupo, de nome Movimento Guerrilheiro da Rua Pratos Limpos, não parece ser sério; é, como escrito, apenas “para se distraírem durante as férias” (Faria, 2007: 340). Porém, querem imediatamente angariar balas e granadas, praticar uns “tiritos” (*idem*: 344) com uma caçadeira aquando de um piquenique com os seus pais, momento no qual estes último atiram contra pássaros, por diversão; e chegam a reunir balas e explosivos no quintal, correndo o perigo de morrerem quando um projétil cai no lugar. Estas descrições das suas brincadeiras ou jogos, que oscilam constantemente entre a leviandade e o sério, denunciam o perigo presente no quotidiano do pré-independência, nomeadamente pela facilidade com que as crianças tinham acesso a armas e material bélico, e ao próprio ambiente de guerra civil que já se ia fazendo sentir.

Ademais, o grupo de Guilherme, criado para distração dos rapazes, contrasta fortemente com o envolvimento de crianças e adolescentes nos conflitos relacionados com a descolonização. Leia-se a passagem: “Os homens olham-nos com desconfiança, há garotos armados que erguem as *kalashnikov* e fazem: – Bum, bum, estás esfodido, branco!” (*idem*: 347). Contrastando com os comportamentos levianos do Movimento de Guilherme e dos amigos, surge um outro grupo que, disfarçado de personagens infantis, de heróis e vilões fantásticos, aterroriza o bairro com ações de extrema violência. Deste grupo faz parte Manuel, um ex-colega da escola do protagonista, que salva a família de um ataque do seu próprio grupo por Guilherme sempre ter sido amigo dele. Das descrições dos terrorismos do bando, destaque-se a seguinte, devido ao contraste entre a idade da criança e a violência exercida por ela²⁹: “O Drácula pega na

²⁹ Trata-se de mais um episódio que desafia o imaginário cultural que domina a infância nos dias de hoje, uma vez que não se espera que uma criança pratique atos de violência, especialmente de natureza tão extrema.

régua e bate na rapariga com tanta força que a máscara cai. É um garoto, de uns dez anos apenas” (*idem*: 361). Reconhece-se um carácter desconcertante neste episódio, o mesmo que se identificará em certos momentos de *Celeste e Lâlinha*, devido à desarmonia entre o universo infantil e a violência que o atravessa.

A representação das brincadeiras pueris acompanha, deste modo, a evolução distópica do livro. Fazem-se notar, durante os momentos lúdicos, a solidão e a tristeza cada vez maiores do protagonista, a sua raiva em relação ao pai, e a violência que se espalha ao seu redor. Guilherme começa, assim, a abandonar as fantasias e a imaginação da infância, à medida que vai crescendo no mundo colonial cada vez cruel e em desmoronamento. Aquando da prisão temporária do seu pai, o rapaz abandona as revistas de banda-desenhada que ele tanto apreciava, ao mesmo tempo que admite que preferia estar com os seus heróis e personagens, no refúgio que a literatura e a fantasia um dia lhe permitiram. A criança reflete, neste momento, que, perante o horror a que assiste na prisão, nem os seus heróis, que sempre sabiam o que fazer, teriam solução para esta situação tão horrenda. Com tanto horror testemunhado e dor sentida, o protagonista vai-se tornando cada vez mais apático, e o seu riso, apenas provocado pelo consumo de liamba, vai-se tornando obscuro e de profunda tristeza: “vai fumar um cigarro de riso ou de tristezas. Do que for, mas irá”. Nas últimas páginas do livro, pode ler-se, em jeito de balanço do processo de crescimento da personagem: “Já não tem idade para brincadeiras, mas para apanhar chapadas e os restos de outras dores” (*idem*: 362).

Importa também notar que a representação infantil nesta obra põe em causa a empatia potencialmente suscitada nos leitores pelos protagonistas crianças, frequentemente argumentada pelos estudos críticos enquanto motivação para o uso destas figuras (Ferreira, 2018; Laranjeira, 1995). Se, por um lado, o final da narrativa poderia motivar este sentimento empático por Guilherme, os episódios em que a personagem perpetua a violência colonial retraem o leitor de tal sentimento, a partir do momento em que o infante mostra capacidade crítica para refletir sobre o racismo e a violência que ele próprio reproduz. E, se é igualmente certo que poderíamos considerar todas estas crianças como vítimas do contexto histórico em que se inseriam, a verdade é que o infante violento e cruel é uma representação perturbadora para o leitor.

3.4. Celeste e Làlinha. Por Cima de Toda a Folha

Tem-se dado muita desgraça nas brincadeiras das crianças, sim senhor.

José Cardoso Pires, *O Burro-Em-Pé*

Em *Celeste e Làlinha*, o carácter político da representação do lúdico prende-se, sobretudo, com o combate e a reprodução do racismo e da violência fundamentada na cor da pele. O conto desenvolve-se em torno da discriminação de uma boneca negra, e a inaceitabilidade, por parte da comunidade onde a família de Celeste vive, de uma criança branca ter tal brinquedo. Làlinha é recusada, desde logo, pela mãe da menina, que recrimina a avó por ter trazido a boneca de Angola. No seguimento da primeira exploração que Celeste faz no mato nas traseiras de casa, a criança encontra três traficantes de peles de animais, que, no decorrer da conversa, negam a relação maternal, mesmo que fictícia, entre Celeste e Làlinha, pois, na opinião racista dos traficantes, a mãe de Celeste nunca lhe quereria oferecer uma “filha” negra:

“Tens então uma filha preta, Formiguinha?”

(Celeste acenou que sim.)

“Verdade, Formiguinha?”

Garra Cinzenta arreganhou os dentes: “A mãe se calhar é que não sabe.”

“Sabe, pois”, disse a pequena Celeste. “A mãe é que pediu ao Menino Jesus do Natal que me desse esta boneca.”

“Não acredito”, disse o Charuto resplandecente. “A tua mãe não te ia dar uma filha preta.”

“A minha mãe pediu ao Menino Jesus...”

“Mas não pediu uma filha preta, não pode ser.”

[...] o Charuto continuou a falar para a Celeste Formiguinha: “É o que te digo. Tenho muita pena... palavra que tenho muita pena... mesmo muita pena... Mas isso que aí trazes não pode ser tua filha”.

[...] A pequena, embora não percebesse, não gostou (Pires, 2015: 21).

Quando a criança e a mãe visitam duas vizinhas, também vindas de Angola, continuam a ser colocados entraves à existência da boneca e ao carinho que Celeste sente por ela, inclusive no mundo do “faz de conta”: as vizinhas opõem-se à possibilidade de Làlinha ser batizada, ou de Celeste levar a boneca para a escola, pois não haverá lá muitas “pretinhas” (*idem*: 43). São estas vizinhas, entre olhares, rumores e não-ditos, que discriminam a família por conta da boneca, levando a mãe da criança

a querer fazer desaparecer Lâlinha para que não haja mais boatos sobre a sua família. Neste episódio das vizinhas (*idem*: 44 -45), é de notar como o discurso narrativo, através de uma ironia mordaz denuncia as falas hipócritas das vizinhas e a respetiva mentalidade racista. Essas mulheres são ridicularizadas ao serem chamadas de “formigas”, além de este apelido ressaltar o carácter mesquinho do seu comportamento, por discriminarem inclusive uma boneca. José Cardoso Pires denunciava assim o alcance generalizado e profundo do racismo na sociedade portuguesa, que não poupava nem a relação de profundo afeto de uma criança com um brinquedo³⁰:

No seu modo de ver não fazia sentido uma boneca negra nas mãos duma inocente que acabava de fugir ao que lá ia, em África, e nesse ponto a mãe era a principal culpada. [...] Pareciam formigas caseiras a puxar o grão de açúcar. Lâlinha para baixo, Lâlinha para cima (*idem*: 45).

Nesta nota, é de referir o sofrimento de Celeste ao ver Lâlinha ameaçada. Se abordarmos a figura de Lâlinha como um objeto transicional³¹, reforça-se a significação que a boneca tem para a criança, e, conseqüentemente, a violência sofrida pela última ao ser bruscamente separada da boneca, uma eventual lembrança da sua casa em Angola.

Os rapazes do bairro, apelidados de Vingadores, perseguem igualmente Celeste e a sua boneca, fazendo com que a menina se isole cada vez mais em casa, juntamente com a sua avó, para proteger Lâlinha. Porém, a reprodução do racismo e da violência por parte dos jovens rapazes é mais evidente (e diga-se, perturbadora) quando estes brincam de guerra, simulando, imitando ou inventando histórias cruéis e racistas a partir das descrições e histórias do conflito narradas pelos pais. Note-se o diálogo em volta de um caixote de madeira, com que brincam:

“Esse caixote está cheio de pretos.”

[...]

“Pretos vivos ou pretos mortos?”

“Vivos”, respondeu o do mau pelo; mas emendou rapidamente: “Mortos. Primeiro estavam vivos mas agora já estão mortos.”

³⁰ Aliás, o facto de o conto girar em torno de uma boneca, e de esta última ter tamanhas consequências na vida de uma criança e da sua família, realça estas mesmas características: por um lado, a mesquize da comunidade, e por outro, a profundidade do racismo internalizado.

³¹ Termo usado na psicologia para designar um objeto escolhido pelas crianças para lhes dar conforto e bem-estar, como símbolo de uma relação afetiva, ou de um lugar conhecido onde se sentem confortáveis (APA, 2023). Estes objetos são também considerados importantes em fases de transição, por suscitarem lembranças, por exemplo, de casa ou da família.

“Vai gozar outro.”

“Estou-te a dizer. Não sabes mais que o meu pai.”

Silêncio do Romeira. E depois: “São turras?”

“Todos turras. O meu pai é que ajudou a apanhá-los quando eles andavam a matar soldados e por isso o senhor Jacinto mandou fazer este caixote que era para eles ficarem bem presos. Então o senhor Jacinto e o meu pai meteram lá dentro muitas aranhas deste tamanho e os pretos começaram aos pulos, patrão, patrão patrão, esculpa patrão, preto não torna mais” (Pires, 2015: 27).

Ao salientar o carácter mimético do comportamento dos rapazes em tempo de “faz de conta”, Cardoso Pires denunciava também o racismo e a violência reproduzidos entre as crianças, fazendo ver como aqueles constituem estruturas transmitidas e apreendidas inclusive por crianças. Essa representação contradiz a “rhetoric of play as progress” (Sutton-Smith, 2001: 9), comumente aplicada ao lúdico infantil, que vê na brincadeira imitativa uma estratégia de adaptação, desenvolvimento e progresso para as crianças. Se, por um lado, esta retórica costuma esquecer a dimensão de diversão associada ao brincar, também esquece que as crianças podem aprender e imitar comportamentos nocivos e opressores (*ibidem*), como na representação literária em questão. No caso dos Vingadores, estes comportamentos repressores estão intimamente ligados à sua identidade racial, ao reproduzirem a violência racista subjacente aos papéis de “turra” e de “português”. Deste modo, Cardoso Pires alerta para a possibilidade de o brincar ser “a means of confirming, maintaining, or advancing the power and identity of the community of players” (Sutton-Smith, 2001: 10). Ao mesmo tempo, o discurso narrativo em volta dos Vingadores é, similarmente à representação das vizinhas retornadas, um discurso irónico, que ridiculariza as personagens e faz transparecer a crítica social. Leia-se a passagem:

A voz neste ponto já não era propriamente a dele, capitão comandante comando. Vinha de facto escrita num balão de pastilha elástica e cheirava a pólvora e tudo, mas o garoto achou que repetia os ditos do Bar Quibala e dos vizinhos refugiados.

[...]

“Sim. Tudo isso são medalhas de guerra, cada orelha vale um turra. Trago-as comigo para condecorar os meus homens mais valentes.”

E palavras não eram ditas saiu-lhe um balão da boca, a inchar, a inchar. Cresceu tanto que o levou pelos ares, mata fora, direito ao mar (Pires, 2015: 33-34).

É de notar o carácter “desconcertante” (Sampaio, 2011: 251) que o discurso narrativo confere ao texto, nomeadamente através do contraste entre um discurso associado à cultura infantil (as cantilenas, os trocadilhos e formulações frásicas das

brincadeiras e dos contos pueris), e o conteúdo desse discurso: a violência e o racismo no mundo das crianças. Se o autor inicia o conto como se poderia iniciar um conto de fadas, a narrativa avança de forma cada vez mais trágica e cruel a nível do conteúdo, mas paródica, irónica, por vezes cómica, a nível discursivo. Longe de uma “retórica sentimental” (*ibidem*) em volta da infância, Cardoso Pires representa o universo infantil através de um registo de desarmonia entre forma e conteúdo (*ibidem*). Estratégia esta que levou Júlia Garraio a escrever:

The use of the style of fairy tales, the codes of American comics (the commando Capitão Raio) and the revisiting of Lisbon mythology (the crow Vicent) in Cardoso Pires [...] function as distancing/estrangement effects (the *Verfremdungseffekt* theorized by Brecht in the context of his theater work). Alongside the irony, humour, and carnivalesque that embed the literary representation of the traumatic experiences of the return, such strategies prevent any uncritical empathy with the characters and foster a critical examination of the historical context and the characters' actions and thoughts (2021: 210).

É através deste discurso que também esta obra questiona a empatia que o leitor poderia sentir pelas crianças protagonistas, tal como acontece em *As Sete*. Contudo, nesta obra é a voz narrativa, irónica e crítica do comportamento dos rapazes, que leva o leitor a refletir sobre o mesmo.

Se, como já referido, as crianças são reprodutoras do racismo, das torturas e da violência, elas são igualmente vítimas da realidade e dos discursos bélicos. Porém, a verdade é que, na diegese, os infantes não sofrem de igual forma. Enquanto Celeste é ostracizada, alguns dos Vingadores exercem poder dentro do grupo, e outros são objeto desse poder – Rato Micas, por exemplo, um rapaz afrodescendente que faz parte do grupo, acaba por murmurar que o seu pai não quer que ele faça de “turra” nas brincadeiras (Pires, 2015: 58)³². Apesar das razões de tal desejo não serem explícitas na obra, poder-se-á compreender que ele advém da violência eventualmente exercida durante a brincadeira.

³² Note-se a apresentação desta personagem na diegese, que realça o racismo interiorizado nas crianças e as relações de poder com base na diferença racial: “Há muito que os gémeos Romeira andavam à procura de alguém que quisesse fazer de preto guerrilha, já que nenhum deles podia ser [...]. Vai daí lembraram-se do chamado Rato Micas. Estudaram muito bem a forma de o convencer, prometendo-lhe que umas vezes fazia de preto turra, terrorista-chefe, outras vezes de branco Vingador. Era mulato, dava para os dois. E com meia dúzia de cigarros mata-ratos e uma esferográfica (que é como se engatam os pretos que não sabem escrever) acabaram por levá-lo na curva” (*ibidem*).

Faz-se notar, também nesta narrativa, a ambiguidade de sentido e de significado de que recobrem tais brincadeiras, quando, para algumas crianças, o lúdico cumpre o seu sentido primeiro de divertimento, enquanto para outras, se torna um lugar de sofrimento. Para os que sofrem, continuará a ser uma brincadeira? Como refere Sutton-Smith acerca das brincadeiras infantis em que se simula uma luta, “is it play or is it playfighting?” (2001: 2). Onde termina a brincadeira, o “faz de conta”, e começa a realidade da agressão?

3.5. *AvóDezanove e o Segredo do Soviético*

Quer dizer, nunca ninguém fala das crianças, está bem que a nossa vida ainda é pequenina, mas nós também gostamos muito da PraiaDoBispo e os mais-velhos sempre se esquecem que quando há problemas nós podemos ajudar a resolver.

Ondjaki, *AvóDezanove*

No começo da obra de Ondjaki, pode ler-se o seguinte excerto:

Os adultos pensam que «a nossa vida é só brincar». Não é bem assim. A vida da Charlita nem sempre era fácil com a missão de dividir os óculos dela na hora da telenovela [...], a vida do 3,14 também era de ajudar em casa e nas vendas da avó dele [...], a vida do Gadinho também nem sempre era fácil com essas coisas de aturar tudo o que ele não podia fazer: não podia brincar, não podia fazer festa de anos, nem podíamos dar-lhe prendas [...] na conta de serem testemunhas de Jeová. E a vida do Paulinho, além de ajudar em casa, sempre a acartar água porque a maior parte das vezes não havia, [...], ainda tinha que ir treinar judo e apanhar porrada porque parece que no judo isso faz parte do treino [...] (2009: 35).

Resvalando para um tom humorístico nas linhas finais, humor aliás tão típico do autor, o fragmento apresenta-se como uma reflexão importante sobre a condição infantil e o seu condicionamento, seja devido às restrições e controlo por parte dos adultos, seja por condições socioeconómicas que, de forma mais ou menos grave, afetam o quotidiano pueril. Se a criança narradora se mostra consciente destes condicionamentos da vivência infantil, é ela também quem quer ser agente e incita à agência das crianças. O desejo de agir por parte de Ndalú e dos seus amigos manifesta-se tanto em relação ao seu mundo, da infância, tanto em relação ao mundo “adulto”, ao verem o seu bairro ameaçado pela construção do Mausoléu. Releia-se a passagem

destacada como epígrafe: “Quer dizer, nunca ninguém fala das crianças, está bem que a nossa vida ainda é pequenina, mas nós também gostamos muito da PraiaDoBispo e os mais-velhos sempre se esquecem que quando há problemas nós podemos ajudar a resolver” (*idem*: 113).

Num primeiro momento, os soldados soviéticos que estavam a cargo da obra são apenas objeto de chacota e de brincadeiras discriminatórias por parte das crianças e de alguns adultos, gerando momentos cômicos na diegese. Por exemplo, quando as crianças fazem pouco do mau cheiro do soviético Bilhardov:

Botardooooov!!! – O 3,14 gritava com as mãos a fazerem de megafone, o EspumaDoMar rebojava a rir na areia, o camarada VendedorDeGasolina já dava gargalhadas. – Botardooooov, não gostamos de catingov...Vá lavá sovacov!” (*idem*: 118).

Porém, estes comentários ganham um carácter cada vez mais crítico das ações proibitivas dos soldados, e são complementados pelas tiradas satíricas do louco EspumaDoMar, que critica de forma mais evidente e generalizada a presença soviética em Angola. Se os comentários aos soldados por parte das crianças são apenas aparentemente jocosos, com propósitos de riso e de brincadeira entre as crianças, descomprometidos de uma consciência política, eles são apenas falsamente ingênuos (Topa, 2011: 9). Também o discurso infantil lúdico dá conta da antipatia e desprezo sentidos entre as duas comunidades, da segregação imposta pelos soviéticos, do prejuízo causado pela sua presença e pelas ordens que cumprem, e da inadequação dos militares ao país. Se aceitarmos uma leitura metonímica dos soldados enquanto representação da força política soviética em Angola, no contexto da Guerra Fria, percebemos que estes comentários jocosos das crianças aos militares criticam o regime angolano que, segundo Sandra Sousa, se vergava à influência soviética (2015: 109). No decorrer da narrativa, as crianças tecem considerações sobre outros aspetos sociopolíticos, nos mesmos tons de aparente inocência e humor, mas que revelam consciência sobre os fenómenos em seu redor. Note-se, por exemplo, a tomada de consciência sobre a realidade bélica: “a guerra não deve ser nada como nos filmes porque o André quando vem a casa está cheio de fome e tão triste que não fala nada, só chora na hora que o camião vem lhe buscar de novo para a tal frente de combate” (Ondjaki, 2009: 114).

No que concerne a explosão do Mausoléu, é de notar que, num primeiro momento, esta “missão” poderia ser percebida como mais um plano do “faz de conta” infantil, e assim o é pelo pai de Charlita, que a proíbe de se envolver nas “brincadeiras com os soviéticos [e] com a dinamite” (*idem*: 122). Apesar de Pi reforçar que “esta missão não é de brincadeira” (*idem*: 141), a linguagem bélica continua a ser combinada, mesmo nos momentos mais sérios, com um registo lúdico e criativo, frases retiradas dos filmes dos *cowboys*, e tiradas cómicas que interrompem e tornam ambígua a seriedade da “missão”. As crianças apropriam-se igualmente de refrões comuns do momento político retratado, ditos por vezes de forma irónica e caricatural: “– Obrigado, camarada. Viva a revolução! – Tupariov – ela brincou” (*idem*: 162). Além disso, no final da narrativa celebra-se a explosão do Mausoléu com brincadeiras no mar, simbólicas da liberdade do bairro face às ordens e restrições soviéticas.

Apesar de a explosão final do monumento não ter sido da responsabilidade das crianças, os dois amigos orquestraram e concretizaram um plano de salvamento do bairro, o que revela, para além do seu papel enquanto agentes sociais, uma consciência da situação social e política que os rodeia, como já referido. Como defendido por Sandra Sousa no artigo «“Ursos”, “Palermas” ou Soviéticos?: Socialismo e Capitalismo em AvóDezanove e o segredo do soviético de Ondjaki», concordamos que a representação infantil em Ondjaki não tem nada de inocente ou de politicamente alheado, como é frequentemente apontado. Antes, as personagens revelam um grande envolvimento social, mesmo que, por vezes, o façam de forma aparentemente descomprometida, ou com propósitos lúdicos, jocosos ou cómicos. Aliás, Elisangela Silva Heringer defende que o humor, a comicidade, o jogo irónico, o risível, funcionam, na narrativa, como instrumentos literários e retóricos de “exposição e análise das estruturas económicas, políticas, sociais ou culturais” (2024: 144), e como estratégias de “manutenção da utopia e do sonho” (*idem*: 143) face a um contexto nacional em que a comida e a água eram escassas, a guerra não tinha fim, o número de mortos não parava de aumentar. A quebra contínua das fronteiras entre o real e o “faz de conta”, a seriedade e o cómico, constroem, assim, um retrato de uma infância divertida, esperançosa, e ternurenta, como apelida Francisco Topa (2011: 8). Para isto contribui, como já observado no capítulo anterior, a perspetiva de uma personagem autodiegética e de pendor autobiográfico.

Servindo-se de um narrador que relembra a infância, constrói-se um discurso toldado pela nostalgia e por alguma bonomia, mas sem nunca abandonar um olhar crítico e reflexivo sobre o passado. É, por outras palavras, um retrato que “relativiza os aspetos negativos e retém os positivos” (*ibidem*).

Podemos, desta forma, concluir que as quatro narrativas contempladas pelo nosso *corpus* retratam as crianças enquanto agentes históricos, sociais e políticos, e reconhecem os momentos lúdicos enquanto momentos em que as crianças têm oportunidade de interferir no seu quotidiano. Esta interferência pode, tanto confrontar e alterar, mesmo que momentaneamente, o contexto que aprisiona as crianças (quando, por exemplo, Celeste brinca com a sua amada boneca, mesmo quando a maioria das pessoas à sua volta se opõem a tal ação; ou quando Ndalu, Pi e Charlita tentam interferir na explosão do Mausoléu), quanto reproduzir as estruturas opressoras da sociedade em que as crianças se inserem, sendo ocasiões de perpetuação das violências de moldes coloniais. A representação das brincadeiras serve, em todas as obras, propósitos metacomunicativos, pelo que os autores fazem uso frequente dos momentos lúdicos para tecer críticas e comentários acerca do contexto que governa o mundo infantil.

Contudo, existe uma diferença significativa no que toca à representação ondjakiana do lúdico, que advém da diferença da temporalidade e do tipo de narrador. Nesta obra, o narrador, autodiegético e de pender autobiográfico, relembra a infância a partir das suas memórias, como já esclarecido. Deste modo, a representação do “faz-de-conta” não é, como nas outras narrativas, integrada na vivência infantil de acordo com o tempo diegético, mas é sim, lembrado, de acordo com o tempo da narração. Assim como a realidade infantil, também o lúdico é representado com um cunho de nostalgia e de reflexão do próprio narrador autodiegético. Talvez o facto de a realidade lúdica, nesta obra, assim como a realidade infantil, não serem representadas de forma tão dura, violenta, advenha igualmente do tipo de narrador escolhido por Ondjaki.

Considerações Finais

No livro intitulado *As Duas Sombras do Rio*, João Paulo Borges Coelho escreve:

As crianças assistem aos complicados enredos dos adultos com um misto de curiosidade momentânea e um desinteresse mais permanente. Os últimos pagam-lhes na mesma moeda, passando por elas sem as ver, preocupados com coisas mais sérias. E assim elas se vão tornando figurantes de uma história sem fim nem direcção, colhidas à pressa quando se trata de fugir, pousadas no chão quando os dias são mais estáveis. Passam então o tempo esgaravatando a sua dieta paralela e insondável que misteriosamente lhes incha as barrigas. Crescem sem que ninguém o note e ou morrem ou se transformam em adultos jovens, homens e mulheres, antes de ficarem definitivamente iguais a todos os outros (2003: 167).

Neste excerto, o autor denuncia o esquecimento das crianças, tanto por parte dos adultos nos seus percursos quotidianos, quanto por parte de uma “história sem fim nem direcção”, que conta as crianças apenas como “figurantes”. Foi um dos nossos objetivos combater exatamente este esquecimento dos mais novos, reconhecendo-lhes um lugar e a sua participação nas mudanças pós-coloniais. Assim, apoiada num *corpus* que reflete a voz diferenciada das crianças, esta tese permitiu observar novas representações do fim do Império e do pós-colonialismo, assentes precisamente na perspectiva dos infantes.

A análise deste conjunto de obras permitiu reconhecer o impacto das mudanças pós-coloniais na vivência das personagens, notar os processos de crescimento altamente marcados por estas circunstâncias históricas, e reconhecer o papel das crianças, não enquanto figurantes, mas sim enquanto actantes, nos meios em que se inseriram. Nesta nota, importa destacar algumas ideias que sobressaíram da análise.

No segundo capítulo, foi possível observar como, num contexto histórico que questionou com particular incidência as noções de raça, nação, identidade, pertença, liberdade, independência, os escritores fizeram uso da personagem infante para refletir sobre estas mesmas noções. Os autores usaram frequentemente os primeiros questionamentos das crianças sobre estes temas para refletir sobre eles, problematizá-los, notar o impacto causado pelo racismo, pelo sentimento de (não-)pertença, pelo desejo de liberdade, impacto que é percebido, não só nas suas próprias vidas, mas

também na dos que as rodeiam. Ao mesmo tempo, sendo a infância, assim como a evolução para o pós-colonial, um tempo de transição, de mudança, de desenvolvimento, e de questionamento de várias formas de subordinação, a criança torna-se uma estratégia narrativa profícua para refletir sobre esses tempos. Especialmente nas figuras de Vicente e Guilherme, por apresentarem uma capacidade de reflexão já mais desenvolvida, e também por se encontrarem numa fase liminar entre a infância e a adolescência, são pertinentes as reflexões, as dúvidas e as incompreensões que vão surgindo nos seus quotidianos, e que estão a par da mudança pós-colonial que se afirmava.

Nesse capítulo, deu-se particular atenção às mudanças identitárias dos “filhos do Império”. Para tal, foi necessário pensar sobre as relações interpessoais, seja as relações travadas entre as crianças, ou entre as crianças e os adultos que as rodeiam. Isto porque, por um lado, é através dos vários contextos sociais em que se inserem que as crianças se apercebem de e problematizam as injustiças, o racismo, a violência que permeava a ordem colonial, e se deparam com questões centrais do seu carácter e da sua identidade. Comprovamos, tal como já havia sido reconhecido por outros estudos e em relação a outras vozes representativas da mesma geração (Garraio, 2021; Gould, 2009), que a representação da infância nas obras que retratam o fim do Império é marcada pelo confronto da história e dos legados familiares e sociais do colonialismo, pela tensão nas relações interpessoais e intergeracionais, pela desmistificação da vivência colonial pacífica e igualitária, por sentimentos de culpa em relação à injustiça colonial, para além do luto pelas várias perdas consequentes da descolonização. O confronto intergeracional leva frequentemente as personagens a reavaliarem a atitude dos seus pais, mas também a sua própria. Nesta linha, verificou-se igualmente a produtividade da representação familiar, apontada por Buescu, para a figuração de problemas identitários individuais e dos desafios nacionais, e como pretexto frequente para o confronto de valores, pensamentos e comportamentos entre gerações.

O questionamento da identidade está particularmente presente em *As Visitas* e *As Sete*, enquanto romances que se enquadram na tradição literária do *Bildungsroman*, acompanhando os jovens ao longo de várias experiências iniciáticas e de vivências marcantes no processo de crescimento. É importante ressaltar que, para estas duas

personagens, a perda da inocência, que na literatura simboliza a passagem da infância para a adolescência (Ferreira, 2018: 61), está associada à tomada de consciência da violência do mundo colonial, incompreensível e revoltante para os jovens protagonistas. Para Guilherme, este processo está também associado a um novo sentimento de culpa, quando o infante se apercebe de que foi responsável pela perpetuação de violência.

Já a figura de Celeste, triplamente exilada, está ao serviço da crítica ao estado do ex-Império e à sociedade que teima em perpetuar a estrutura colonial, mesmo que já nos tempos pós-coloniais. Ainda muito jovem para verbalizar qualquer crítica à sociedade colonial que é reproduzida pela sua vizinhança, Celeste mostra-se opositora do racismo, através do seu afastamento da comunidade e do carinho que nutre pela boneca, apesar de este ser negado pela maioria das pessoas que a rodeiam.

A representação do tema identitário em Ondjaki verifica-se ligeiramente distante das outras três narrativas do *corpus*, estando a identidade do infante-narrador mais relacionada à própria identidade autoral, e não registando um sentimento de desadequação entre a personagem e o mundo à sua volta, que se nota nos protagonistas das outras obras. Ainda que o texto ondjakiano também reflita sobre o contexto político, o retrato da infância é notoriamente mais marcado pela proximidade autobiográfica, e pela “nostalgia reflexiva” (Boym, 2017: 159). O autor constrói um discurso marcado por uma “lógica infantil” (Leão *apud* Secco, 2011: 251), lógica esta que, segundo Ondjaki, consegue transformar o que é hostil em divertido e criativo. Além disso, se tivermos em consideração outros retratos da infância das literaturas africanas de língua portuguesa, como, a título de exemplo, a de Luandino Vieira (em *A Cidade e a Infância*), de Luís Bernardo Honwana (em “Nós Matamos o Cão Tinhoso”) ou de Pepetela (em *As Aventuras de Ngunga, Se o Passado Não Tivesse Asas*), o discurso diferenciado de Ondjaki torna-se ainda mais evidente, no que diz respeito ao tratamento das consequências do contexto político na vivência das personagens infantis. Precisamente por reconhecermos desde início uma diferença na representação ondjakiana, achamos relevante a sua inclusão, pois, na linha de pensamento de Sheila Khan, a memória do Império e do pós-colonialismo «não deve ser reivindicad[a] apenas [numa] ótica tão pessimista e negativa da partilha das memórias “traumáticas”» (2016: 362).

No terceiro capítulo, foi possível observar que a brincadeira tampouco é uma vivência alheia ao político, estando subordinada às estruturas e normas da sociedade em que a infância se insere. Também este *corpus* se mostra consciente de que o brincar tanto é um espaço de aprendizagem, de diversão, de evasão, quanto de sofrimento, exclusão e opressão. Se há momentos em que o mundo do “faz de conta” se mostra como uma alternativa à realidade opressora das crianças, outros são apenas uma reprodução do que o mundo exterior lhes oferece, perdendo, por esta razão, o carácter de imaginação que permitiria a criação de mundos alternativos. Será esta perda uma das consequências mais cruéis e perversas das guerras e dos ambientes de violência para o mundo das crianças?

Simultaneamente, verificou-se que as crianças são seres politicamente ativos na sociedade onde se inserem, aproveitando-se dos momentos lúdicos para enfrentar ou contrapor-se às circunstâncias sociais com que não concordam, que as impedem de viver de acordo com as suas necessidades e desejos, ou para emular as estruturas opressoras por eles internalizadas.

Notamos, ainda, que representação literária das brincadeiras cumpre uma função metacomunicativa, na medida em que através daquela são apresentados comentários ou suscitadas críticas a esse momento lúdico e, sobretudo, a tudo aquilo que lhe subjaz. Em *As Visitas* e em *AvóDezanove*, são as próprias crianças que tecem críticas aos opressores, durante as brincadeiras; em *Celeste e Lâlinha*, o próprio ato de brincar com uma boneca negra, confronta, por si só, o contexto social em que se insere; em *As Sete*, as histórias contadas por Bandeiras e por Salucombo questionam estereótipos e visões exóticas de África, pondo em causa esse imaginário colonial que subalternizava o continente colonizado.

Contudo, são também as crianças, noutros momentos lúdicos, que reproduzem o racismo e a opressão colonial, e que perpetuam vários outros tipos de violência. Particularmente em *As Sete* e em *Celeste e Lâlinha*, esta perpetuação confere um carácter desconcertante às narrativas, mostrando a perversidade, ora presente no mundo colonial, ora presente no mundo infantil. Por esta razão, ambas as obras questionam um imaginário de inocência ainda frequentemente associado à infância (Bharat, 2003; Mills, 2002; Ferreira, 2018), nomeadamente no que toca à prática da

violência por parte das crianças, à partida não expectável. Talvez resida nessa quebra de expectativas o efeito mais acutilante e perturbador da crítica social associada a esta representação da violência praticada por infantes. Paulo Bandeira Faria e José Cardoso Pires colocam mesmo em causa uma potencial empatia pelos protagonistas crianças, que aliás é frequentemente referida como sendo uma das motivações para o recurso da figura infantil na literatura: em *As Sete*, a empatia pela criança fica comprometida a partir do momento em que o infante demonstra capacidade crítica para pensar sobre o racismo e a violência que testemunha e que ele próprio reproduz. Em *Celeste e Lãlinha*, é a própria voz narrativa, irónica e crítica do comportamento dos rapazes, que leva o leitor a interrogar-se sobre as ações dos jovens. Este questionamento é também suscitado quando as consequências da brincadeira tornam ambíguo o seu carácter lúdico – se, para algumas crianças, a brincadeira é divertida, para outras, é perpetuadora de violência.

Também o final destas narrativas interroga um outro traço associado ao imaginário da infância. Se, no imaginário cultural, ao qual não escapou o literário, as crianças encarnaram frequentemente uma esperança para os tempos vindouros (Mills, 2002: 18; Silva, 2016: 27), nem sempre a representação do infante correspondeu a esta imagem, como se verifica em três das narrativas do presente *corpus*. Apesar de Vicente, d' *As Visitas*, se libertar da sua condição colonial de criado, o leitor não dispõe de qualquer pista sobre o seu futuro. O final da obra realça, aliás, o laço emocional forte, complexo e até contraditório sentido entre Vicente e Sá Caetana; final quiçá representativo das vivências particulares do fim do Império, repletas de ambiguidade e contradição. Já *As Sete* sofre uma evolução distópica, terminando com um protagonista traumatizado e apático, órfão de pais³³ e de terra, podendo o leitor prever um futuro difícil para a si e para a sua mãe. Celeste perde definitivamente a sua amada Lãlinha, final que comporta um sentido ambíguo: tanto pode significar a libertação da boneca de uma sociedade que não a queria, como a sua aniquilação derradeira, conquistando a sociedade colonial e racista o seu objetivo. Estas três narrativas terminam com um futuro para o qual não há resposta, simbolizando quiçá a complexidade dos tempos de

³³ Seguimos aqui a leitura de Patrícia Martinho Ferreira acerca da orfandade de Guilherme: não só uma orfandade literal de pai, mas também uma orfandade materna, devido ao estado emocional delicado da mãe (2018: 74).

transição. Ondjaki parece ser o único que escolhe depositar confiança na geração jovem, quando as crianças celebram o salvamento do bairro, num ato derradeiro de alegria e liberdade.

No âmbito da busca de uma maior visibilidade da infância, das suas vivências e perspectivas, o realce que aqui se deu à presença das crianças nas literaturas em língua portuguesa permitiu contribuir para a (re)construção de uma memória coletiva, plural e transnacional, do (pós)colonialismo português. Neste momento final, detenhamo-nos, ainda que brevemente, nessa questão:

Como discutido em *Des-Cobrir a Europa. Filhos de Impérios e Pós-Memórias Europeias*, a maior herança do colonialismo em Portugal foi o silêncio generalizado sobre o seu passado imperial. Não se querendo debater sobre esse passado, a memória de África ficou entregue apenas aos ex-combatentes portugueses (que, devido ao trauma, frequentemente a silenciaram) e aos “retornados” brancos, ainda que, também nestes grupos, a memória muitas vezes não tenha sido partilhada, ou sequer partilhável. Raramente foram incluídos os testemunhos de outros grupos populacionais, das pessoas mestiças e negras, portuguesas ou não, que entretanto se debateram também com enormes dificuldades a nível de integração, de obtenção de nacionalidade, assim como de outras provas de racismo e xenofobia no quotidiano. E, tal como denuncia Margarida Rendeiro (2022), tampouco foram incluídas as experiências e memórias dos países ex-colonizados, seja do tempo colonial, seja do período pós-libertação.

É certo que, nos dias de hoje, a discussão em torno do pós-colonial é já mais ampla e complexa. Tornaram-se mais evidentes as “guerras de memórias” (Ribeiro e Rodrigues, 2022: 13) sobre o colonialismo e as descolonizações, que opõem as visões e memórias nacionais àquelas que são também memórias das restantes e diversas comunidades. No próprio estudo *Des-Cobrir a Europa*, para além de três contextos nacionais, as autoras abrangem um leque muito grande de experiências familiares, no que toca à “condição social, na ligação à colónia, na faixa etária, na cor, na religião, nas línguas” (*idem*: 16). Apesar das diferentes biografias e percursos de vida, os “filhos dos Impérios” apresentam algo em comum: “uma necessidade de luto sobre a perda que as várias formas de rutura introduziram de forma avassaladora nas vidas das pessoas e na vida dos países” (*ibidem*).

Tal como os artistas entrevistados por Ribeiro e Rodrigues no estudo referido, os escritores foram recorrendo à sua arte como forma de lidar com o legado colonial, que fez parte das suas próprias experiências da educação colonial³⁴ e da transferência de memórias e/ou dos silêncios familiares, como pós-memórias. Disso mesmo é sintoma a relevância que a toda a experiência (pós-)colonial continua a ter na produção literária portuguesa, como afirma Patrícia Ferreira Martinho:

a experiência colonial e o seu crepúsculo afetou e continua a afetar a sociedade portuguesa, emergindo, com maior ou menor visibilidade, na produção literária “tanto como memórias douradas desse tempo, quanto como memórias cinzentas da brutalidade do colonialismo e da Guerra Colonial que pôs fim ao império” (Ribeiro, “O fim”, 90) ou ainda como narrativas críticas sobre o retorno e o legado colonial nos dias de hoje (2018: 1-2).

As obras que aqui analisamos, além de trazerem consigo uma perspetiva particular da infância – seja ela baseada em memórias autobiográficas ou não – acabam por revelar ou por refletir aquilo que a sua geração (no caso de José Cardoso Pires) ou as gerações anteriores não conseguiram verbalizar, fosse por tabu, culpa, vergonha, ou trauma. No nosso *corpus*, existe mesmo a denúncia, por parte de Guilherme, dos crimes cometidos pelo pai, nomeadamente o tráfico de diamantes ou as fotografias dos assassinatos e torturas durante a guerra, temas que ainda hoje dificilmente se discutem ou sequer são inteiramente assumidos na sociedade portuguesa. Também em *Celeste e Lãlinha*, os “Vingadores” acabam por denunciar, mesmo sem terem essa intenção, crimes porventura cometidos pelos soldados portugueses, ao reproduzir durante os momentos lúdicos os episódios que ouviam os seus pais contar. Já em *As Visitas*, é pela voz e memória de Vicente que o leitor toma conhecimento das punições coloniais dos criados, quando o jovem relembra o castigo/tortura do seu pai, após este último ter roubado açúcar da fazenda do patrão. Ainda que a obra *O Retorno*, de Dulce Maria

³⁴ Seguimos aqui uma reflexão pertinente de Jacqueline Leurquin, entrevistada em *Des-Cobrir a Europa*, acerca do papel da educação durante o projeto colonial e de uma falta de desconstrução de mentalidade no pós-colonialismo: “A descolonização efetiva é um processo muito lento. (...) É um processo muito longo nos dois sentidos. Penso nas crianças que como eu foram educadas num sentido de superioridade em relação aos africanos e nos africanos que nunca foram reconhecidos pelo que são e por tudo o que fizeram. A descolonização deveria ter colocado tudo isto em questão, mas não foi assim. Este reconhecimento permitiria cicatrizar as feridas, porque há episódios de uma enorme crueldade, horríveis ainda hoje de nomear” (2022: 256).

Cardoso, não seja contemplada pelo nosso *corpus*, cabe aqui lembrar a confissão do adolescente Rui, porque muito expressiva a esse propósito:

Não sabemos sequer se o pai veio de avião. Às vezes penso que a mãe sabe, que o pai não pode guardar um segredo tão grande. Não falamos do que aconteceu ao pai mas é como se isso sugasse todas as conversas. Todas as conversas e todos os silêncios. [...] Nem sequer é um assunto como a doença da mãe porque na doença da mãe não havia culpados. [...] Na prisão do pai há culpados iguais a nós ou quase iguais a nós e podemos fazê-los sentir o que nós sentimos (2024: 252-253).

Ainda em relação à discussão da memória do colonialismo e do pós-colonialismo, verificou-se que estas obras questionam discursos dominantes acerca das identidades e dos passados nacionais. Os autores constroem narrativas contra-discursivas, seja ao dar visibilidade às vivências pessoais, com muito mais complexidade e ambiguidade do que a historiografia oficial alguma vez deu conta (*As Visitas*), ao desmistificar o mito lusotropicalista de uma colonização pacífica (*As Sete*), ao questionar a narrativa de uma boa integração dos retornados (*Celeste e Lâlinha*), ou ao reescrever o real histórico para construir um discurso alternativo e otimista, apontando para um futuro de liberdade (*AvóDezanove*). Aliás, seguindo o pensamento de Nazir Can em relação a *As Visitas*, precisamente por ser uma obra de ficção e não estar comprometida com uma verdade histórica ou um discurso oficial, a narrativa “adquire uma autonomia crítica” (2017: 20) em relação a esses discursos e à memória pública dominante, e “não permite o esquecimento da história” (*ibidem*) – muito pelo contrário, resgata-a, acrescentando-lhe discursos outros. O que Can afirma acerca da obra de Borges Coelho aplica-se às outras narrativas contempladas pelo *corpus* – não estando comprometidas com um discurso histórico ou oficial, os autores conseguem retratar os acontecimentos de forma livre e crítica, e questionar esses mesmos discursos oficiais.

Um *corpus* mais abrangente, que, por razões de tempo e espaço, não foi possível aqui incorporar, poderia ser mais elucidativo acerca da figura da criança do pós-colonial. Poder-se-ia ainda expandir o estudo sobre a identidade e as experiências dos “filhos do Império”, para que se compreendam com mais profundidade as suas perspetivas e se abra espaço para a partilha das suas memórias, naquela que é ainda uma sociedade pouco recetiva a escutar e discutir acerca do seu passado imperial, muito menos a ouvir acerca do que se sucedeu nos territórios ex-colonizados após as suas independências. Contudo, as obras literárias analisadas permitiram tomar em consideração uma

multiplicidade de experiências infantis distintas, que nos levam a concluir que, efetivamente, a figura da criança na narrativa literária problematiza vários aspetos dos contextos coloniais e pós-coloniais. Por outras palavras, é uma figura que verbaliza o confronto e a cisão entre a ordem colonial e pós-colonial, lembrando a afirmação de Washington e Segal: “[the child has been] a way of connecting postcolonial futures to their colonial pasts” (1997: 3). Seja através da voz narrativa, ou através da voz da própria personagem infantil, a criança está ao serviço da crítica e da reflexão acerca da sociedade em que se insere. Porém, isto não é feito através de um discurso paternalista que explora a criança enquanto figura por excelência do inocente (como sugeriu Meenakshi Bharat), ou a partir da exploração do seu sofrimento (Kumar e Multani: 2020: 4), mas maioritariamente através da reflexão e da sensibilidade das próprias crianças ou de uma voz narrativa irónica e/ou crítica.

Por fim, acreditamos que as narrativas literárias pós-coloniais escritas em língua portuguesa, tal como o seu estudo articulado, contribuem para uma necessária descolonização, desta feita, da memória e da história portuguesas, indo ao encontro do que Margarida Rendeiro e Sheila Khan também já frisaram:

os tempos pós-coloniais são os tempos em que devemos escutar as outras vozes, com as suas narrativas e conhecimentos, que legitimamente compõem o puzzle histórico de Portugal pós-colonial. Entenda-se por estas vozes as vozes do sul global, ex-imperial, que têm sido silenciadas, desvalorizadas e esquecidas, aquelas que “viveram a retórica da colonialidade portuguesa, a sua visão imperial de centro civilizador e arauto de progresso e de desenvolvimento” (Khan *apud* Rendeiro, 2022: 45-46).

Referências Bibliográficas

1. Corpus literário de análise

- Coelho, J. P. B. (2010). *As Visitas do Dr. Valdez*. Lisboa, Leya.
- Faria, P. B. (2007). *As Sete Estradinhas de Catete*. Porto, Quidnovi.
- Ondjaki. (2009). *AvóDezanove e o Segredo do Soviético*. Lisboa, Caminho.
- Pires, J. C., & Pires, R. C. (2015). *Celeste & Làlinha: Por Cima de Toda a Folha*. Lisboa, Relógio d'Água.

2. Outras referências literárias

- Almeida, D. P. de. (2016). *Esse Cabelo*. Lisboa, Teorema.
- Araújo, J., & Pereira, S. P. (2011). *Comandante Hussi*. Lisboa, Clube do Autor.
- Borges, J. L. (2024). *Ficções*. Lisboa, Quetzal.
- Cardoso, D. M. (2024). *O Retorno*. Lisboa, Tinta da China.
- Coelho, J. P. B. (2003). *As Duas Sombras do Rio*. Lisboa, Caminho.
- Figueiredo, I. (2015). *Caderno de Memórias Coloniais*. Lisboa, Caminho.
- Galeano, E. (2019). *Dias e Noites de Amor e de Guerra*. Lisboa, Antígona.
- Gersão, T. (1997). *A Árvore das Palavras*. Lisboa, D. Quixote.
- Gomes, A. (2011). *Os Pretos de Pousaflores*. Lisboa, Dom Quixote.
- Honwana, L. B. (2008). *Nós matámos o cão-tinhoso*. Lisboa, Cotovia.
- Khosa, U. B. K. (2008). *Os Sobreviventes da Noite*. Lisboa, Texto.
- Pepetela. (1988). *As Aventuras de Ngunga*. Luanda, União dos Escritores Angolanos.
- _____. (2016). *Se o Passado Não Tivesse Asas*. Lisboa, D. Quixote.
- Pires, J. C. (1979). *O Burro-em-Pé*. Lisboa, Moraes Editores.
- Sousa, L. A. de. (1997). *O Pico da Micaia*. Lisboa, Assírio & Alvim.
- Vieira, J. L. (1997). *A Cidade e a Infância*. Coimbra, Edições 70.
- _____. (2019). *Luuanda*. Lisboa, Caminho.

3. Referências teórico-críticas

- Bakhtin, M. M. (1984). *Rabelais and His World*. Indiana, Indiana University Press.
- Baldick, C. (2001). *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford, Oxford University Press.
- Belcadi, M. (2022). *A Criança Diz o Mundo: De Honwana a Ondjaki*. [Tese de Doutoramento]. Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/53536?locale=pt_PT [Última consulta a 28 de outubro de 2024].
- Benson, L. (2022). Child's play: Inadvertent tactical resistance and unofficial power. Em *Play and Democracy* (pp. 221–236). Oxfordshire, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003122289-18> [Última consulta a 5 de abril de 2025].
- Benson, S., Jaëck, N., & Durrans, S. (2016). What's in a Child's Voice? *Leaves*, 2. <https://hal.science/hal-01599778v1> [Última consulta a 6 de dezembro de 2024].
- Bharat, M. (2003). *The Ultimate Colony: The Child in Postcolonial Fiction*. New Delhi, Allied Publishers.
- Bortolot, A. I. (2007). *A Language for Change: Creativity and Power in Mozambican Makonde Masked Performance, circa 1900-2004*. [Tese de Doutoramento]. Columbia, Columbia University. https://www.academia.edu/1504588/A_Language_for_Change_Creativity_and_Power_in_Mozambican_Makonde_Masked_Performance_ca_1900_2004 [Última consulta a 8 de maio de 2025].
- Boym, S. (2017). Mal-estar na nostalgia. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 10(23), 153–165. <https://doi.org/10.15848/hh.v0i23.1236> [Última consulta a 21 de abril de 2025].
- Brugioni, E. (2010). A literatura e o léxico da pós-colonialidade. Uma conversa com João Paulo Borges Coelho. *DIACRÍTICA*, 24(3), 427–444. https://cehum.elach.uminho.pt/cehum/static/publications/diacritica_24-3.pdf [Última consulta a 17 de junho de 2025].
- Buescu, H. C. (2001). *Grande Angular: Comparatismo e Práticas de Comparação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- _____. (2007). Exile, Metaphor and Trauma. Em *Colóquios de Outono 2005-2006. O Poder das Narrativas. As Narrativas do Poder* (pp. 165–187). Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos Humanísticos. <https://hdl.handle.net/1822/28375> [Última consulta a 6 de maio de 2025].
- Caetano, L. (Diretor). (2007). Entrevista a Paulo Bandeira Faria [Transmissão]. Em *Força das Coisas*. Antena2. <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/entrevista-a-paulo-bandeira-faria/> [Última consulta a 19 de fevereiro de 2025].

Cahen, M. (2018). O que pode ser e o que não pode ser a colonialidade. Uma abordagem “pós-póscolonial” da subalternidade. Em *Para além do pós(-)colonial*. <https://shs.hal.science/halshs-02476006v1> [Última consulta a 12 de janeiro de 2025].

Can, N. A. (2014). Infância e história nos romances de João Paulo Borges Coelho. *Abril – NEPA / UFF*, 6(13), 43–54. <https://doi.org/10.22409/abriluff.v6i13.29646> [Última consulta a 4 de julho de 2025].

____ (2022). *As Visitas do Dr. Valdez: O criado(r), o limite, a tradução*. Em *A Obra Literária de João Paulo Borges Coelho. Panorama Crítico* (pp. 49–78). Campinas, Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. DOI:[10.7476/9788526816442.0004](https://doi.org/10.7476/9788526816442.0004) [Última consulta a 3 de julho de 2025].

Chavis, D. M., & Newbrough, J. R. (1986). The meaning of «community» in community psychology. *Journal of Community Psychology*, 14(4), 335–340. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/1520-6629\(198610\)14:4%3C335::AID-JCOP2290140402%3E3.0.CO;2-T](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/1520-6629(198610)14:4%3C335::AID-JCOP2290140402%3E3.0.CO;2-T) [Última consulta a 3 de setembro de 2025].

Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. Bloomington, Sage.

Costa, J. A., & Melo, A. S. e. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto, Porto Editora.

Coutinho, A. P. (2012). Leurs Afriques revisitées par la voix exilique des enfants du postcolonial. Alain Mabanckou et Ondjaki. Em *Nos et Leurs Afriques. Áfricas de Uns e de Outros* (pp. 127–142). Bruxelas, Peter Lang.

____ (2018). Espaços dos que não têm lugar: Uma geografia da exilância. Em *Espacialidades: Revisões do espaço na literatura* (pp. 181–205). Porto, Edições Afrontamento.

Fanon, F. (com Philcox, R., & Appiah, K. A.). (2008). *Black Skin, White Masks*. Nova Iorque, Grove Press.

Fass, P. S. (2013). Is there a story in the history of childhood? Em *The Routledge History of Childhood in the Western World* (pp. 1–14). Oxford, Routledge.

Ferreira, A. (2014). *Autoria Em Evidência? Um Estudo Comparado do Narrador Infante em Teolinda Gersão, Marjane Satrapi e Ondjaki*. [Tese de Doutorado]. Niterói, Universidade Federal Fluminense. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3302> [Última consulta a 25 de junho de 2025].

Ferreira, A. G. (2013). *Dicionário de Latim-Português*. Porto, Porto Editora.

Ferreira, P. M. (2018). *Órfãos do Império Colonial. Reflexo de Perdas e Legados na Literatura Portuguesa Recente*. [Tese de Doutorado]. Providence, Brown University.

Flegel, M. (2017). Literary Representations of Childhood. *Oxford Bibliographies*. <https://oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791231/obo-9780199791231-0021.xml> [Última consulta a 3 de setembro de 2025].

Fonseca, A. M. (2012). Histórias de regressos, memórias de partidas. Imagens do eu e do outro em narrativas pós-coloniais. Em *Nos et Leurs Afriques. Áfricas de Uns e de Outros* (pp. 143–157). Bruxelas, Peter Lang.

Forli, C. A. (2022). Memórias da infância e da adolescência no espaço africano em *Caderno de Memórias Coloniais, A Árvore das Palavras, e O Retorno. Caderno Seminal*, 41, 203–239. <https://doi.org/10.12957/seminal.2022.60262> [Última consulta a 5 de abril de 2025].

Fornos, J. L. G. (2015). Desmascaramento do mundo colonial moçambicano em *As Visitas do Dr. Valdez*, de João Paulo Borges Coelho. *Navegações*, 7(2), 194–199. <https://doi.org/10.15448/1983-4276.2014.2.21052> [Última consulta a 9 de abril de 2025].

Garraio, J. (2021). The Returnees in Portuguese Literature Before the Literature of the Return. Em *Negotiations of Migration* (Vol. 18, pp. 201–222). Berlim/Boston, De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110712018-011>

Goodvin, R., Thompson, R. A., & Winer, A. C. (2015). The Individual Child: Temperament, Emotion, Self and Personality. Em *Developmental Science. An Advanced Textbook* (pp. 491–534). Nova Iorque, Psychology Press.

Gould, I. F. (2009). De memórias e dores insepultas: Violência e tortura na ficção portuguesa contemporânea. *Teia Literária*, 3, 107–123. <https://isabelferreiragould.academia.edu/research#selectedpublications> [Última consulta a 3 de setembro de 2025].

Gunning, D. (2013). Coming of Age, Coming into Difference. Em *Postcolonial Literature* (pp. 79–99). Edimburgo, Edinburgh University Press.

Henricks, T. (2008). The nature of play. An overview. *American Journal of Play*, 1(2), 157–180. <https://www.museumofplay.org/app/uploads/2022/02/1-2-article-the-nature-of-play.pdf> [Última consulta a 4 de junho de 2025].

Heringer, E. S. (2024). Entre o poético, a infância e a (nova) utopia: o riso. *Abril – NEPA / UFF*, 16(33), 143–154. <https://doi.org/10.22409/abriluff.v16i33.62775> [Última consulta a 8 de junho de 2025].

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid, Alianza Editorial.

Human Rights Watch (HRW). (2003). Angola: Struggling Through Peace: Return and Resettlement in Angola. *The UN Refugee Agency / RefWorld*. <https://www.refworld.org/reference/countryrep/hrw/2003/en/19882> [Última consulta a 4 de fevereiro de 2025].

Ilievska, A. (2017). Espaços liminares em *As Visitas do Dr. Valdez* e *O Retorno*: O fim do colonialismo português e a configuração dos espaços tradicionais. Em *Visitas a João Paulo Borges Coelho. Leituras, diálogos e futuros* (pp. 117–130). Lisboa, Edições Colibri.

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres, Falmer Press.

- Kallio, K. P. (2009). Between social and political: Children as political selves. *Childhoods Today*, 3(2), 1-22. https://www.researchgate.net/publication/316036965_Between_social_and_political_children_as_political_selves [Última consulta a 26 de junho de 2025].
- Khan, S. (2016). A pós-memória como coragem cívica. Palavra de ordem: Resistir, resistir, resistir. *Comunicação e Sociedade*, 29, 353-364. [https://doi.org/10.17231/comsoc.29\(2016\).2424](https://doi.org/10.17231/comsoc.29(2016).2424) [Última consulta a 1 de setembro de 2025].
- Koubová, A., Urban, P., Russell, W., & MacLean, M. (2022). *Play and Democracy: Philosophical Perspectives*. Oxford, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003122289>
- Kumar, K., & Multani, A. (2020). *Childhood Traumas. Narratives and Representations*. Oxford, Routledge.
- Laranjeira, J. L. P. (1995). *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Lester, S. (2011). *Moments of nonsense and signs of hope: The everyday political nature of children's play*. 1-27. https://www.academia.edu/958575/Moments_of_nonsense_and_signs_of_hope_the_everyday_political_nature_of_childrens_play [Última consulta a 1 de maio de 2025].
- Lourenço, E. (1978). *O Labirinto da Saudade. Psicanálise Mítica do Destino Português*. Lisboa, D. Quixote.
- ____ (2014). *O Colonialismo Como Nosso Impensado*. Lisboa, Gradiva.
- Magalhães, V. F. (2008). *Sobressalto e Espanto. Narrativas Sobre e Para a Infância, no Neo-Realismo Português*. [Tese de Doutoramento]. Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/531> [Última consulta a 8 de janeiro de 2025].
- Marcus, L. S. (1978). *Childhood and Cultural Dispair. A Theme and Variations in Seventeenth-Century Literature*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Marten, J. (2013). Children and war. Em *The Routledge History of Childhood in the Western World*. Oxford, Routledge.
- Martins, C. (2011). The dangers of the single story: Child-soldiers in literary fiction and film. *Childhood*, 18(4), 434-446. <https://doi.org/10.1177/0907568211400102> [Última consulta a 8 de fevereiro de 2025].
- Matos, F. L. de, & Melo, S. (2019). O Estado da Nação – o impacto do retorno de África. Em *Da Descolonização ao Pós-Colonialismo: Perspetivas pluridisciplinares* (pp. 273-290). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. https://www.up.pt/press/wp-content/uploads/2020/02/Da_descolonizacao_ao_pos-colonialismo.pdf [Última consulta a 8 de junho de 2025].
- Mills, R. (2002). Perspectives of childhood. Em *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood* (pp. 7-38). Oxford, Routledge.

Nouss, A. (2016). *Pensar o Exílio e a Migração Hoje*. Porto, Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa; Edições Afrontamento.

Patriarca, R. (2024). *O Livro Infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940. Uma perspetiva histórica*. Lisboa, Caleidoscópio.

Peixoto, C. (2011). *Por uma perspectiva histórica pós-colonial, um estudo de caso: A 'descolonização' de Angola e o retorno dos 'nacionais'*. 1–19. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2350> [Última consulta a 8 de junho de 2025].

Peralta, E., & Góis, B. (2024). Portugueses retornados: Memória, cidadania e identidade (pós-)imperial. *Etnográfica, número especial 50 anos 25 de abril*, 181–196. <https://doi.org/10.4000/etnografica.16023> [Última consulta a 19 de junho de 2025].

Rendeiro, M. (2022). Como a Ficção Pós-Colonial Pode Contribuir Para uma Discussão Sobre Reparação Histórica: Leitura de *As Telefones* (2020) de Djaimilia Pereira de Almeida. *Comunicação e Sociedade*, 41, 43–59. [https://doi.org/10.17231/comsoc.41\(2022\).3681](https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3681) [Última consulta a 1 de setembro de 2025].

Rhormens, M. (2023). Mascarado em trânsito: A máscara Mapiko de Moçambique. *Sinais de Cena*, 3(2), 108–133. <https://doi.org/10.51427/cet.sdc.2023.0006> [Última consulta a 8 de maio de 2025].

Ribeiro, M. C. (2012). O fim da história de regressos e o retorno a África: Leituras da literatura portuguesa contemporânea. Em *Itinerâncias: Percursos e Representações da Pós-colonialidade* (pp. 89–99). Braga, Edições Húmus. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/79447/1/O%20fim%20da%20historia%20de%20regressos%20e%20o%20retorno%20a%20Africa.pdf> [Última consulta a 26 de janeiro de 2025].

Ribeiro, M. C., & Rodrigues, F. da C. (2022). *Des-cobrir a Europa: Filhos de Impérios e Pós-Memórias Europeias*. Porto, Edições Afrontamento.

Rowland, C. (2024). *A Língua dos Filhos: Ensaio*. Lisboa, Tinta da China.

Said, E. (2003). *Reflections on Exile and Other Essays*. Massachusetts, Harvard University Press.

Sampaio, M. de L. (2011). As margens no centro: Lugares de desatenção na obra de José Cardoso Pires. Em *Literatura culta e popular em Portugal e no Brasil: Homenagem a Arnaldo Saraiva* (pp. 246–258). Porto, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»; Edições Afrontamento. <https://hdl.handle.net/10216/70398> [Última consulta a 28 de maio de 2025].

Santos, B. de S. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3–46. <https://hdl.handle.net/10316/10789> [Última consulta a 7 de maio de 2025].

Saraiva (Diretor). (2009). *Entrevista com Ondjaki* [Entrevista]. <https://www.youtube.com/watch?v=0cTQ52tleN8> [Última consulta a 3 de setembro de 2025].

- Secco, C. L. T. R. (2011). ContraCorrente entrevista: Ondjaki. *ContraCorrente: Revista de Estudos Literários*, 2(2), 245–254. <https://pos.uea.edu.br/data/area/download/download/71-1.pdf> [Última consulta a 26 de maio de 2025].
- Silva, R. F. da. (2016). A literatura angolana e os seus “pioneiros”: Outros sentidos e novas epistemologias. *Cescontextos: Literatura e Representação*, 14, 26–35. https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xiv.pdf [Última consulta a 7 de abril de 2025].
- Silva, V. M. de A. (2007). *Teoria da Literatura*. Coimbra, Almedina.
- Simas-Almeida, L. (2012). *As Visitas do Dr. Valdez*: Modos ficcionais de escrever o real. Em *Nos et Leurs Afriques. Áfricas de Uns e de Outros* (pp. 221–232). Bruxelas, Peter Lang.
- _____. (2019). Opacidades da história e transparências da ficção: O Moçambique de *As Visitas do Dr. Valdez* e de *Crónica da Rua 513.2*. Em *Literatura e Emoções. A Função Hermenêutica dos Afetos* (pp. 175–187). Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sousa, S. (2015). “Ursos”, “Palermas” ou Soviéticos?: Socialismo e Capitalismo em «AvóDezanove e o Segredo do Soviético» de Ondjaki. *Afro-Hispanic Review*, 34(1), 107–118. <https://www.jstor.org/stable/26334892> [Última consulta a 7 de abril de 2025].
- Steedman, C. (1995). *Strange Dislocations: Childhood and The Idea of Human Interiority 1780—1930*. Londres, Virago Press.
- Suleiman, S. R. (2002). The 1.5 Generation: Thinking About Child Survivors and the Holocaust. *American Imago*, 59(3), 277–295. DOI:[10.1353/aim.2002.0021](https://doi.org/10.1353/aim.2002.0021) [Última consulta a 24 de maio de 2025].
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Massachusetts, Harvard University Press.
- Topa, F. J. D. J. (2011). Ondjaki, uma escrita dentro dos momentos: Roteiro de leitura. *Nau Literária*, 7(2). <https://doi.org/10.22456/1981-4526.20596> [Última consulta a 5 de junho de 2025].
- Transitional object. (2023). Em *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/transitional-object> [Última consulta a 2 de setembro de 2025].
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf [Última consulta a 24 de agosto de 2025].
- Washington, P., & Segal, A. (1997). Introduction, the child in postcolonial literature and theory. *New Literatures Review*, 33, 1–9. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.990303102?download=true> [Última consulta a 26 de agosto de 2025].
- Wolff, L. (2013). Childhood and the Enlightenment. Em *The Routledge History of Childhood in the Western World* (pp. 78–99). Oxford, Routledge.