



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**A leitura do romance angolano “Bom dia, camaradas” no Ensino Fundamental:
Literatura e Ensino de História da África Contemporânea**

Dariana Nogueira de Abreu

RIO DE JANEIRO

2025

Dariana Nogueira de Abreu

**A leitura do romance angolano “Bom dia, camaradas” no Ensino Fundamental:
Literatura e Ensino de História da África Contemporânea**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador/a: Gustavo Pinto de Sousa

Rio de Janeiro

2025

Dariana Nogueira de Abreu

**A leitura do romance angolano “Bom dia, camaradas” no Ensino Fundamental:
Literatura e Ensino de História da África Contemporânea**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovação em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gustavo Pinto de Sousa (orientador)

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Profª. Drª. Warley da Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof. Dr. Rogério da Silva Guimarães

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Rio de Janeiro

2025

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho seria impossível sem o auxílio de algumas pessoas e das instituições que elas representam. A elas eu gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, o ProfHistória, e a todos os profissionais que trabalham incansavelmente para que ele aconteça, especialmente o núcleo ao qual minha trajetória nesses dois anos se vinculou, o da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e os professores incríveis que fazem parte dele.

Ao orientador da minha pesquisa, Gustavo Pinto de Sousa, por seu conhecimento e generosidade. Não houve um só instante em todo o percurso de nossa parceria que ele deixou de combinar rigor profissional com empatia.

Aos professores Rogério Guimarães e Warley da Costa, por suas valiosas contribuições ao trabalho durante o exame de qualificação.

À CAPES pelo financiamento providencial e indispensável da pesquisa.

Aos colegas da turma de 2023, pelas maravilhosas trocas intelectuais e pelo apoio irrestrito.

E, por fim, a todos os estudantes das minhas turmas de 9º Ano dos anos de 2023 e 2024, em Angra dos Reis, com quem e para quem eu tive o privilégio de construir este trabalho.

Muito obrigada!

*Trago a minha banda,
só quem sabe onde é Luanda
saberá lhe dar valor*

(Gilberto Gil)

RESUMO

Ao investigar a relação entre literatura e história partindo de uma proposta de ensino de história da África contemporânea, para turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental, em formato de sequência didática, a pesquisa centra-se na análise do romance “Bom dia, camaradas”, do escritor angolano Ondjaki, que narra o processo de descolonização de Angola no contexto da guerra civil pós-independência política. Considerando as escolhas autorais da obra, que contemplam os gêneros narrativos do romance autobiográfico e da “narrativa de infância”, detalhou-se o processo de utilização do livro em sala de aula como ferramenta de construção imaginativa por parte dos estudantes, para o estudo dos processos históricos retratados, e como instrumento de valorização da leitura e da escrita, para a construção do conhecimento histórico na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de História. Literatura. África Contemporânea. Angola

SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ELNA - Exército de Libertação Nacional de Angola (FNLA)

EPLA – Exército Popular de Libertação de Angola (MPLA)

FAPLA - Forças Armadas Populares de Libertação de Angola

FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

GRAE - Governo Revolucionário de Angola no Exílio

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MHN - Museu Histórico Nacional

MINA - Movimento para a Independência Nacional de Angola

MLSTP – Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

ONU - Organização das Nações Unidas

OPA – Organização dos Pioneiros Angolanos

OUA - Organização de Unidade Africana

PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde

PCA - Partido Comunista de Angola

PDA - Partido Democrático de Angola

PIDE – Polícia de Internacional e de Defesa do Estado

PLUA - Partido e Luta Unida dos Africanos de Angola

ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História

SD – Sequência Didática

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UPA – União das Populações de Angola

UPNA - União dos Povos do Norte de Angola

UNITA - União Nacional para a Independência Total de Angola

ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Grupos étnicos em Angola	15
Tabela 1 - Sequência Didática “Angola e o século XX”	58
Mapa 2 - África: independência dos países - século XX	63
Quadro 1 - Letras das músicas utilizadas na quarta aula da SD	65

SUMÁRIO

Introdução	8
 1 A narrativa de Angola independente em <i>Bom dia, camaradas</i>	11
1.1 A derrocada do aparato colonial.....	12
1.2 A guerra civil pós independência	14
1.3 Sob os tempos da Guerra Fria: cubanos e soviéticos em Angola.....	23
1.4 Os meninos pioneiros	30
 2 Literatura e Ensino de História: as escolhas narrativas de Ondjaki em <i>Bom dia, camaradas</i>	34
2.1 Narrativa histórica e narrativa ficcional entre múltiplas temporalidades	34
2.2 Ensino de História entre fatos e ficções.....	40
2.3 Narrativa de infância e escrita de si.....	44
 3 A leitura coletiva de <i>Bom dia, camaradas</i> em sala de aula: o relato da experiência.....	52
3.1 Transgressão e autonomia no contexto educacional.....	52
3.2 A sequência didática - Angola no século XX.....	57
3.3 O trabalho dos estudantes - Uma escrita de todos	68
 Considerações finais	74
Anexos.....	76
Referências	78

INTRODUÇÃO

O debate acerca das convergências e divergências entre Literatura e História não é novidade. Há décadas, pesquisadores de ambas as áreas, com objetivos variados, vêm se debruçando sobre este tema a fim de viabilizar o diálogo entre os dois campos de conhecimento ou, pelo menos, compreendê-los melhor em suas conexões.

Ao pensarmos essa temática à luz do Ensino de História acrescentamos mais um elemento a essa já complexa equação, incluindo nela sua dimensão pedagógica. A minha pretensão neste trabalho é justamente a de contribuir para o mencionado debate utilizando, como foco principal, a História da África contemporânea, mais especificamente a de Angola.

Investigando as relações entre História e Literatura no Ensino de História, tomando por base o período pós-colonial angolano, centralizei a narrativa na análise e relato de utilização da obra literária *“Bom dia, camaradas”*, do autor angolano Ondjaki, que narra o processo de descolonização de Angola no contexto da guerra civil pós-independência, durante as aulas de história para turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental. A experiência ocorreu em uma escola de ensino fundamental e médio, pertencente à rede pública estadual, na cidade de Angra dos Reis/RJ.

Considerando haver potencial pedagógico na obra mencionada e entrando em conformidade com o currículo da Educação Básica para a disciplina História, do 9º ano, busco, de maneira mais efetiva e direta, contribuir para o cumprimento do que trata a lei nº 10639/2003¹, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, em especial o seu parágrafo primeiro, que inclui o estudo da História da África e dos africanos. Particularmente, interessa-me em maior proporção a habilidade EF09HI31 da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que prevê a capacidade dos estudantes de *“Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia”* (BRASIL, 2018, p. 433).

A pesquisa apoia-se na defesa do texto literário como ferramenta de construção imaginativa por parte dos estudantes dos processos históricos retratados no livro, assim como fonte de representações produzidas pelo autor sobre os acontecimentos ocorridos no continente africano na segunda metade do século XX, podendo dessa forma agir como instrumento elucidativo do conhecimento histórico. Interessa-nos, nesse sentido, a interpretação de uma visão intelectual africana sobre os processos históricos retratados no romance e do discurso

¹ Alterada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

literário oriundo dessa visão, como elemento facilitador do processo de transposição didática dos conteúdos disciplinares, por meio da leitura da obra pelos estudantes. Como parte do currículo da disciplina História, tais conteúdos foram trabalhados a partir da ótica interdisciplinar, que busca aproximar os dois campos de conhecimento em questão - Literatura e História.

Destaco ainda uma dimensão importante da reflexão que proponho, que é a potência da figura do “narrador-criança” presente na condução da narrativa do livro analisado, além da condição de estudante em formação deste personagem, o que conferiu à escola um lugar de centralidade na trama, como elementos que serviram como pontos de convergência na atração do público-alvo da pesquisa (jovens estudantes em formação escolar). Deste modo, busco discutir sobre qual o sentido ou importância de aproximar estudantes da periferia de uma cidade litorânea do Rio de Janeiro - a cidade de Angra dos Reis, onde leciono - da história de Angola no contexto de descolonização e formação política das nações africanas. Ou seja, para além da possível apresentação dos fatos históricos retratados no romance, que outras contribuições uma obra literária desse tipo pode trazer à formação histórica dos estudantes?

Esse tipo de questão impôs um grande desafio à pesquisa, que foi o de pensar a construção da viabilidade da utilização da obra “*Bom dia, camaradas*” em sala de aula como um método de ensino a ser aplicado em diferentes contextos escolares, inclusive para a utilização de outras obras e públicos, um método que sirva de modelo para explorar as potencialidades dos campos de conhecimento histórico, literário e pedagógico, a partir de uma relação de confluência e não de subordinação entre eles.

Assim, como proposição didática para a pesquisa, requisito do programa de pós graduação ao qual se destina, desenvolvi uma sequência didática, a partir de cinco temas norteadores que perpassam a história do século XX, focando no contexto espacial e temporal angolano da década de 1980/90, que serviu de cenário à narrativa do livro, porém, extrapolando, quando necessário, os limites geográficos e temporais da trama, na construção coletiva das aulas com os estudantes, para dar conta do processo histórico mencionado.

No primeiro capítulo discuto a derrocada do aparato colonial português em Angola e a guerra civil travada em seguida, considerando o modo como esses temas aparecem no romance que analisamos, além de contextualizar a obra e o autor no que julgamos necessário associá-los aos temas abordados, já que se trata de um romance autobiográfico. Observamos o período histórico da Guerra Fria à luz do romance, considerando a presença dos personagens cubanos e soviéticos e a maneira como são retratados pelo autor. E refletimos, por último, sobre a presença dos chamados “meninos pioneiros” na trama, tanto nos momentos de alusão direta feita pelo

personagem principal, quanto no que identificamos de metafórico dos sentidos utilizados por Ondjaki.

Em seguida, no capítulo dois, abordo os aspectos mais teóricos do trabalho, refletindo acerca da aproximação dos campos de conhecimento considerados - História, Literatura e Ensino de História - além das especificidades dos gêneros narrativos desenvolvido no romance de Ondjaki, a autobiografia e a narrativa de infância, e sua contribuição para a nossa proposta. Apresento a discussão acerca dos limites entre fato e ficção e de seu uso no trabalho historiográfico, bem como no Ensino de História, e reflito sobre as características específicas da prosa de Ondjaki, situada entre os dois já mencionados lugares narrativos: a narrativa de infância e a autobiografia.

Por fim, no terceiro e último capítulo, relato a aplicação da pesquisa em cinco turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2023 e 2024, no formato de sequência didática, esmiuçando as características deste tipo de metodologia e a experiência produzida pelo trabalho desenvolvido em sala de aula, detalhando as atividades desenvolvidas em cada uma das aulas da sequência e apresentando a tarefa proposta aos estudantes e sua elaboração final como culminância do projeto.

Acredito que esta pesquisa parte da necessidade de aprofundar os conhecimentos históricos sobre a África contemporânea no âmbito da educação básica; de pensar a relação entre história e ficção; e de reafirmar o papel da leitura e da escrita no processo de formação educacional.

Nossos problemas educacionais têm se mostrado cada vez mais desafiadores quando pensamos no volume de informações (e desinformações) a que estão expostos os nossos estudantes diariamente, o debate sobre história da África no Brasil extrapola os espaços acadêmicos, ganhando abordagens midiáticas com diferentes formatos e objetivos. Livros, vídeos, filmes, clipes musicais, reportagens, episódios de podcasts, programas televisivos, entre outros, vêm discutindo a África em diversas frentes, em especial a cultura e a história do continente, fazendo com que, muitas vezes, o saber científico se encontre encurralado entre conflitos e disputas narrativas.

A partir disso, entendo que o fortalecimento e aperfeiçoamento da construção do conhecimento histórico escolar é uma importante ferramenta contra revisionismos, negacionismos e distorções de ordens variadas e a favor da compreensão histórica para a prática democrática, é com base nessa premissa, então, que situo a importância da tentativa de contribuição desenvolvida neste trabalho.

1 A NARRATIVA DE ANGOLA INDEPENDENTE EM “*BOM DIA, CAMARADAS*”

“(...) aqui em Angola, já não dá pra duvidar que uma coisa vai acontecer”

Ondjaki - *Bom dia, camaradas*

O processo de colonização brasileiro, apoiado no sistema escravista perpetrado contra os povos africanos, deixou marcas profundas na percepção das relações e no conhecimento dos brasileiros sobre os seus antepassados. É comum nos depararmos com ideias equivocadas a respeito da história e da geografia do continente africano em nosso país, como se a única coisa que nos dissesse respeito em relação à África fosse a escravidão, sendo este período aquele que prevalece no imaginário coletivo sobre o continente até hoje.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foi muito recorrente a reação de surpresa dos estudantes enquanto liamos o livro *Bom dia, camaradas* nas aulas, ao se depararem com elementos banais do cotidiano angolano em um contexto contemporâneo. Com uma espontaneidade característica da pouca idade, mas não menos preconceituosa por isso, por diversas vezes vi a leitura atravessada por exclamações espantadas como: - “*Eles vão à escola*”? - “*Ele tem empregado?*” - “*Ele é branco?*” - “*Cadê os escravos?*”

O conteúdo programático da disciplina História previsto para o 9º ano do Ensino Fundamental – série que compreende os estudantes com idades entre treze e quinze anos, em média - na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro compreende todo o século XX. Com uma carga horária de três tempos semanais, com duração de cinquenta minutos cada, fica evidente a necessidade de realizar algumas escolhas. O que priorizar e o que preterir?

Com a intenção de investigar e demonstrar o potencial pedagógico do romance, partindo do próprio currículo da Educação Básica para a disciplina História, do 9º ano, busquei alcançar, de maneira mais efetiva e direta, como já mencionado, o cumprimento do que trata a lei nº 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, em especial o seu parágrafo primeiro, que inclui o estudo da História da África e dos africanos.

O foco de meu interesse centrou-se na habilidade EF09HI31 da BNCC que prevê a capacidade dos estudantes de “*Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia*” (BRASIL, 2018, p. 433). Nesse sentido, a partir de uma proposta de ensino de História da África, para turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental, analisei com meus estudantes o processo de descolonização de Angola após a sua independência política na década de 1970, bem como outros fatos históricos do século XX, tomando por cenário a obra literária “*Bom dia, camaradas*”, do autor angolano Ondjaki.

Com isso, a escolha da utilização do livro também significou a necessidade de um olhar atento sobre as possibilidades de conexão que uma disciplina como a História nos ensina. Falar da história de Angola no século XX é também falar da história do continente africano como um todo, assim como do continente europeu, americano, asiático, do Brasil, de Portugal, da Revolução Russa, da Guerra Fria, da Revolução Cubana, da Revolução dos Cravos, da Ditadura Militar brasileira, do *Apartheid* na África do Sul, da história das Relações Internacionais, enfim, de infinitos lugares e fatos que compõem um mosaico que delimitamos temporalmente como século XX.

Neste capítulo, procuro salientar alguns aspectos da história de Angola na segunda metade do século XX, considerando sua independência de Portugal, mas, sobretudo, o seu processo de descolonização e consolidação enquanto Estado-nação, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, que é quando se passa o enredo do livro *Bom dia, camaradas*, obra de ficção publicada no ano de 2001, sobre a qual iremos nos debruçar para dar conta da mencionada missão.

1.1 A derrocada do aparato colonial

Podemos situar o processo de independência de Angola, bem como o dos demais países africanos, de maneira geral, como parte das sucessivas ondas revolucionárias socialistas desencadeadas com a Revolução Russa em 1917 (Visentini, 2012), mas sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, as revoluções diziam respeito do processo de descolonização e formação dos Estados-nação africanos, bem como da construção das relações entre os Estados nascentes no continente.

No caso africano, as revoluções ocorreram durante a fase inicial de formação do Estado-nação, na esteira do colapso do aparato burocrático e repressivo colonial – com exceção da Etiópia, onde ocorreu a conquista do aparelho estatal, que foi transformado e reforçado. Da mesma forma, as revoluções tiveram lugar durante a etapa de construção do próprio sistema interafricano de relações interestatais, marcado pelo panafricanismo e por clivagens progressistas e neocolonialistas (ibid., p. 29).

Além disso, as revoluções africanas ocorridas na década de 1970, sobretudo, foram marcadas pelas características do contexto da Guerra Fria, período que favoreceu as alianças diplomático-militares com as forças em conflito, alterando significativamente os contornos do processo revolucionário e de descolonização, que mesmo com o recuo dos regimes socializantes na década de 1990 (caso de Angola) não significou o restabelecimento de um ordenamento antigo, por exemplo, mas apoiou-se sobre as bases criadas pelas revoluções.

De acordo com Visentini, em obra já mencionada, o processo de descolonização afro-asiático ocorreu em três etapas sucessivas. A primeira na Ásia Oriental e Meridional (década de 1940), compreendendo países como Índia, Paquistão, Sri Lanka, Filipinas, Indonésia, Vietnã, Laos, a China - que a partir da revolução socialista pôs fim à dominação inglesa, alemã e japonesa em seu território – além da Coreia, que deixou de se submeter aos domínios japoneses, dando origem a dois novos países: Coreia do Norte e Coreia do Sul. A partir da década de 1950 o Oriente Médio produziu revoluções nacionalistas, embora alguns países já houvessem se tornado independentes do domínio colonial europeu décadas antes e, entre 1950 e 1960 foi a vez da maior parte do continente africano viver a culminância de seus processos revolucionários independentistas. Porém, no caso das colônias portuguesas em África (Guiné Bissau, São Thomé e Príncipe, Cabo Verde, Moçambique e Angola) isso só ocorrerá na década de 1970.

A partir dos anos de 1960, em um contexto contínuo de repressão às liberdades políticas perpetrado pelo aparelho colonial português, houve a mobilização de diversas organizações políticas e de guerrilha na África lusófona, como o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde - PAIGC, liderado pelo caboverdiano Amílcar Cabral, o Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe - MLSTP, em São Thomé e Príncipe, a FRELIMO Frente de Libertação de Moçambique, em Moçambique.

No país que nos interessa aqui, Angola, a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e, posteriormente, a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), se tornaram as principais frentes de luta pela libertação. No entanto, o Estado Novo português - a mais longa ditadura europeia do século XX (1933-1974), na maior parte do tempo sob o comando de António Salazar - se recusava a aceitar a independência de suas colônias em África. Um pouco mais adiante veremos como apesar de visarem a um objetivo comum – a independência e descolonização do país – essas organizações em Angola divergiam entre si sobre os rumos a serem tomados pela revolução, resultando na continuidade dos conflitos mesmo após o alcance da independência política.

Nos anos 1970, com a deflação da economia mundial, especialmente na periferia, a partir do esgotamento do ciclo de crescimento deflagrado após a Segunda Guerra Mundial, forças esquerdistas e nacionalistas viveram um momento intenso de mobilização que foi aproveitado pelos grupos revolucionários e de libertação do chamado Terceiro Mundo:

Da Etiópia e Angola ao Vietnã (em 1974-75), da Nicarágua ao Irã e Afeganistão (em 1978-79), mais de uma dúzia de revoluções anti-imperialistas, e mesmo socialistas, abalaram um sistema internacional já marcado pelo desgaste do império americano e da economia mundial. A estes eventos somou-se a queda dos regimes ditatoriais

europeus pró-americanos em 1974-75: Portugal, Espanha e Grécia. (Visentini, 2012, p.37)

Em 1975, ano da independência de Angola, o compositor brasileiro Francisco Buarque de Hollanda compunha, no Brasil, os versos da música “Tanto Mar”, censurada pela Ditadura Militar brasileira. Nela, Chico Buarque alude à revolução ocorrida em 25 de abril do ano anterior, a Revolução dos Cravos, que pôs fim à ditadura do Estado Novo em Portugal, já sob a liderança de Marcello Caetano (Salazar havia morrido em julho de 1970): “*Sei que estás em festa, pá/ Fico contente/ E enquanto estou ausente/ Guarda um cravo para mim*”². O evento, marcante do ponto de vista simbólico para as forças que lutavam contra o regime de exceção brasileiro, representou materialmente o impulso final necessário à formalização das independências dos países africanos lusófonos, a de Angola inclusive.

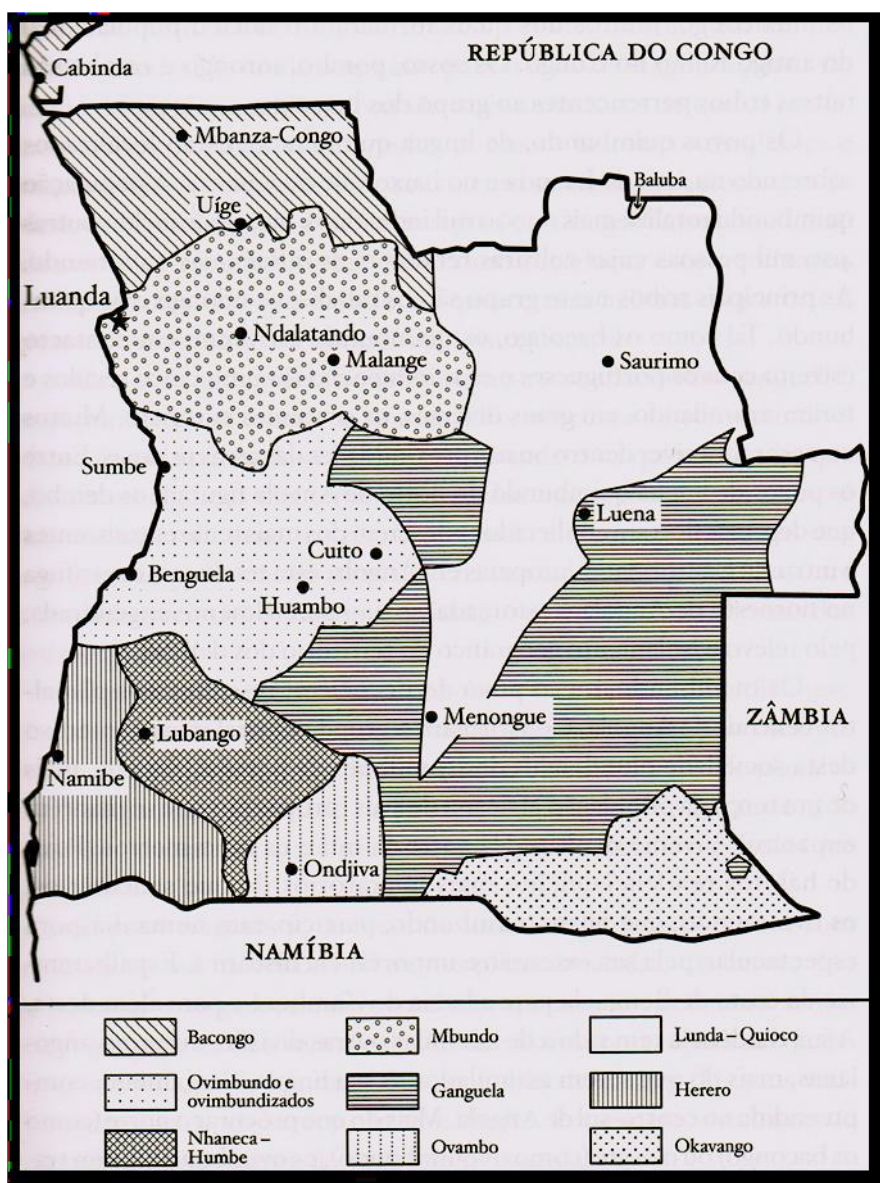
1.2 A guerra civil pós independência

Após a revolução portuguesa de abril de 1974, Angola, assim como as demais nações africanas subjugadas pelo domínio luso, se tornou independente no ano seguinte, mas seguiu aviltada por uma guerra civil de grandes proporções, promovida pelos três movimentos de libertação consolidados em seu território na década anterior e estimulada pelas forças internacionais no cenário da Guerra Fria.

Enquanto a FNLA representava uma corrente moderada pró-ocidental, apoiada por uma base étnica do norte, os bakongos, e externamente recebia o suporte do Zaire, dos Estados Unidos e da China; a UNITA, ideologicamente semelhante, tinha a concentração de seus apoiadores no sul (etnias lunda, ovambo/ambó e nganguela), e recebia ajuda externa da África do Sul, da China e até mesmo, de maneira discreta e por tempo determinado, da própria polícia política portuguesa, com a promessa de auxiliá-los no combate aos outros dois grupos. Já o MPLA era de orientação marxista, tinha base urbana e interétnica (embora pudesse contar com a predominância de quimbundos/mbundu e ovimbundos do centro e do litoral) e era apoiado externamente pelos cubanos e pelos soviéticos. (Visentini, 2012)

2 Chico Buarque. Obra - Canções. Disponível em: <https://www.chicobuarque.com.br/obra/cancao/147>. Acesso em: 07 de janeiro de 2025.

Mapa 1 - Grupos étnicos em Angola



Fonte: Weeler; Péliissier, 2009 *apud* Agostinho, 2011

Vale ressaltar que apesar da rivalidade relacionada à multiplicidade étnica mencionada, não se pode explicar os conflitos que se seguiriam entre as três principais organizações pró independência, com base apenas neste fator. Como destaca o historiador Marcelo Bittencourt:

(...) mesmo reconhecendo a forte vinculação, assinalada pelo MPLA, entre os *bakongos* e a UPA, ainda assim, podemos afirmar que uma visão centrada unicamente na etnia demonstra, também nesse caso, inúmeras limitações. Essa ligação precisa ser acrescida de outros elementos, que, certamente, o estudo da correlação de forças internas do movimento dirigido por Holden Roberto nos facilitaria enxergar. Tendo atenção a isso, pode-se observar que a combinação dos fatores linguístico, religioso, regional, ocupacional e familiar posiciona, de forma muito diferente, os partidários do movimento, ou seja, mesmo no caso da UPA, reconhecidamente, um exemplo de movimento com base étnica de apoio, a existência de outros elementos e suas

imbricações fornecem novas possibilidades para o estudo de suas dinâmicas internas. (Bittencourt, 2011, p.239)

Ele demonstra em seu estudo das forças políticas envolvidas na guerra de libertação que durante muito tempo convencionou-se atribuir a rivalidade entre o MPLA e a FNLA (anteriormente conhecida como União das Populações de Angola – UPA) aos aspectos étnicos e raciais, ou, ainda mais precariamente, a um conflito de personalidades dos líderes, mas que essa visão se mostrou equivocada. Para Bittencourt, tais lideranças possuíam uma vivência urbana moderna, em consonância com as exigências do jogo político, portanto, outros aspectos como a religião, os vínculos estudantis, a ligação entre famílias, e, claro, o fator regional, pesaram decisivamente em muitas ocasiões de conflito, mesmo no interior de uma mesma organização, como é o caso das discordâncias entre Agostinho Neto e Viriato da Cruz no MPLA, por exemplo.

Para explicar a rivalidade entre os diferentes movimentos de libertação que resultaram na guerra civil após a independência, é preciso distinguir também os caminhos de suas respectivas formações, que, embora genericamente visassem a um mesmo objetivo, a descolonização, partiram de origens e programas distintos, muitas das vezes, conflitantes.

A FNLA surge em 1954 entre os bakongo, muito influenciada por ideais protestantes (Agostinho, 2011). Inicialmente, a organização se chamava UPNA - União das Populações do Norte de Angola e o seu presidente era um pastor chamado Barros Nekaka. A partir de 1958, sob a orientação de Álvaro Holden Roberto, o partido começa a transformar seus objetivos, mudando inclusive de nome: ao retirar a palavra Norte, que os caracterizava como um grupo tribal, a organização se transforma em UPA – União das Populações de Angola.

Mais tarde, com o risco de ser ultrapassado pelo MPLA, Holden Roberto uniu-se ao Partido Democrático Angolano criando, finalmente, a FNLA. Essa junção é feita no exílio, no território da República Democrática do Congo, na época, Zaire. Com consequências imediatas: a formação do Governo Revolucionário de Angola no Exílio, GRAE, presidido pelo próprio Holden Roberto, e do Exército de Libertação Nacional de Angola, ELNA, apoiado pelo governo da então República do Congo (antigo Congo Belga).

De acordo com o mesmo autor a UPA/FNLA conseguiu mobilizar milhares de seguidores, e, pioneiramente, acabou por angariar grandes apoios internacionais, desde os Estados Unidos até vários países africanos. (Agostinho, 2011, p. 11)

Já o Movimento Popular de Libertação de Angola teve sua criação por volta da década de 1950, em Luanda, com a unificação do Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola, PLUA, e outros grupos nacionalistas clandestinos como o Movimento de Independência

Nacional Angolano, MINA, e o Partido Comunista Angolano, PCA. Ele era apoiado pelos mbundo, de língua quimbundo, mas não somente eles, além de uma classe média negra e mestiça urbana e de operários.

Inicialmente o MPLA tentou se aproximar da UPA, mas de acordo com Feliciano Agostinho:

Holden Roberto não queria competidores em solo bacongo, para além de se apresentar com o exclusivo da luta anticolonial, pelo que era essencial impedir a penetração do MPLA pela fronteira norte. Portugal, por seu lado, conseguiu de alguma forma comprometer o Governo Congolês na neutralização do MPLA, com a ameaça, sempre em jogo, do corte de saída do cobre pelo caminho-de-ferro de Benguela. Por estas e outras razões, o MPLA acabou por ser expulso do Congo-Brazzaville, onde, desde Agosto de 1963, se havia instalado um governo marxista, mais próximo do seu ideário. A partir daqui, o movimento podia aceder, com facilidade, à fronteira de Cabinda, onde iniciou a sua actividade militar. (Agostinho, 2011, p. 12)

Após a consolidação da UPA em FNLA sua política começou a ser imposta por Holden Roberto como a única via independentista de Angola. É do interior dela, inclusive, que sairá o principal líder do terceiro movimento de libertação envolvido posteriormente na guerra civil, Jonas Sidónio Malheiro Savimbi, líder da União Nacional para a Independência Total de Angola, a UNITA.

Savimbi foi membro do conselho executivo da FNLA na década de 1960 e ministro dos Negócios Estrangeiros do GRAE, mas se demitiu do cargo em 1964 por discordar da política seguida por Holden Roberto. A UNITA foi fundada em 1966, inicialmente com o apoio dos ovimbundo, o grupo étnico mais populoso do país à época. (Agostinho, 2011, p. 13)

Quando da independência de Angola em novembro de 1975, concomitantemente à proclamação, em Luanda, da República Popular de Angola - pelo MPLA - a FNLA e a UNITA proclamaram, em Huambo, a República Popular Democrática de Angola. Embora a comunidade internacional tenha reconhecido a legitimidade apenas da primeira (Portugal, inclusive) a existência dos dois governos paralelos marcou o início do estabelecimento de Angola enquanto Estado-nação e a guerra civil, mesmo após a dissolução da RPDA e da decadência da FNLA, perdurou com o fortalecimento da UNITA, sob a liderança de Jonas Savimbi e o significativo apoio dos estadunidenses e sul africanos.

Ao comentar, por exemplo, a atitude de Henry Kissinger, o diplomata norte americano que entregou fundos da CIA ao movimento de Holden Roberto – líder da FNLA – no contexto da proclamação das repúblicas, Visentini afirma:

Sua precipitação e erro de cálculo tiveram como consequência o desencadeamento de uma longa e violenta guerra na África Austral, ampliando, involuntariamente, a presença soviético-cubana na região. Nesse quadro de desequilíbrio estratégico criado com a formação do eixo Washington-Beijing (Pequim), acabou-se provocando uma firme reação soviética, em resposta à intervenção sino-americana naquilo que não

passava de um problema regional, e que poderia ter sido solucionado pelos africanos. (Visentini, 2012, p.58)

O livro *Bom dia, camaradas* (Ondjaki, 2014) adentra este contexto como um romance autobiográfico, de cento e trinta e cinco páginas, na última edição brasileira³, que conta a história de um menino de idade não informada, assim como seu nome, que também não nos é fornecido de maneira explícita, vivendo os dias de sua infância entre as relações familiares e de amizade, privilegiando o contexto doméstico e escolar.

A primeira publicação do livro ocorre em 2001, em Angola, um ano antes do fim da guerra, mas o enredo se passa, temporalmente, entre os fins da década de 1980 e o início da de 1990, na capital do país, Luanda, dando-nos como pano de fundo um ambiente urbano. Embora a guerra civil angolana não seja o principal assunto sobre o qual a narrativa se desenvolve, consideramos que pistas importantes sobre o episódio podem ser apreendidas dessa mesma narrativa, que se torna frutífera do ponto de vista metafórico e simbólico.

Narrado em primeira pessoa pela criança protagonista - o menino Ondalu, cujo nome nos é apresentado uma única vez em toda a trama⁴, no livro mencionam-se aspectos gerais do cenário político vivido pelos angolanos durante a guerra civil sem, no entanto, destacarem-se pormenores que não seriam condizentes com o olhar de uma criança sobre o mundo ao redor, principalmente se essa criança possui uma vida confortável com segurança afetiva, financeira, educacional, enfim, com os elementos necessários ao seu desenvolvimento disponíveis, caso do protagonista da história.

Como é de se esperar em um romance autobiográfico, o livro de Ondjaki preserva a percepção particular do autor sobre os eventos que marcaram a Luanda dos anos de 1980 e, por isso mesmo, defendemos aqui, constitui-se como importante objeto de investigação sobre o espaço-tempo tecido na narrativa.

Oriundo de uma família da classe média angolana – o pai de Ondjaki era engenheiro e a mãe dele, professora – o autor privilegia os aspectos simbólicos da guerra, como tentaremos demonstrar nas páginas que seguem, mantendo as menções diretas ao conflito apenas insinuadas entre as conversas dos adultos, a cobertura midiática, os ensinamentos dos professores, assim como podemos perceber no trecho seguinte:

³ No Brasil ele é publicado pela primeira vez no ano de 2006, pela editora Agir, sendo esta a edição cujo exemplar está presente na biblioteca da escola na qual desenvolvi a pesquisa. Para este trabalho, no entanto, utilizamos a edição de 2014, publicada pela editora Companhia das Letras. E a edição em e-book, lida pelos estudantes, corresponde à primeira versão do livro, que saiu pela editora portuguesa Caminho, em 2001 (ver anexo I).

⁴ O nome de registro do autor de *Bom dia, camaradas* é Ndalú de Almeida, sendo Ondjaki um pseudônimo. Não encontrei as referências necessárias para explicar a inclusão da letra “O” no nome do narrador “Ndalú/Ondalu”, mas em alguns fóruns virtuais sobre a língua Umbundu - na qual o termo tem origem - a explicação recorrente, grosso modo, é que Ondalu significa “fogo” e Ndalú é o nome próprio derivado da mesma palavra.

Nós ficávamos um bocado aborrecidos com as notícias porque era sempre a mesma coisa: primeiro eram as notícias da guerra, que não eram diferentes quase nunca, só se tivesse havido alguma batalha mais importante, ou a UNITA tivesse partido uns postes. Ai já dava risa, porque todo mundo ia dizer na mesa que o Savimbi era o “Robin dos Postes”⁵. Depois tinha sempre algum ministro ou pessoa do birô político a dizer mais umas coisas. Depois vinha o intervalo com a propaganda das FAPLA. (Ondjaki, 2014, p.23-24)

Essa menção específica à cobertura midiática da guerra no livro torna-se significativa quando averiguamos um pouco mais a fundo a biografia familiar de Ondjaki, pois seu pai, Júlio de Almeida (1940 - atualmente), mais conhecido por *Jujú*, é co-signatário da Proclamação das FAPLA (Forças Armadas Populares de Libertação de Angola) e exerceu a função de comissário político entre 1975 e 1976 (um ano antes do nascimento de Ondjaki) das FAPLA, ocupando-se do Departamento de Orientação Ideológica, responsável pelos contatos com a imprensa, de onde ressaltavam-se os comunicados diários sobre a situação político-militar, transmitidos pela Rádio Nacional de Angola - menções sobre a Rádio Nacional são frequentes em todo o livro. Na década de 1980, durante a infância de Ondjaki, Jujú foi vice-ministro dos Transportes e trabalhou como engenheiro.

Em uma entrevista recente à revista literária brasileira “Quatro cinco um”, Ondjaki e seu pai, que também publicou um romance sobre a história de Angola, conversaram a respeito de suas respectivas obras. Júlio de Almeida pergunta ao filho justamente sobre essa espécie de abrandamento da guerra da qual a crítica vez por outra acusa Ondjaki de praticar em seus livros. Nas palavras de ambos:

Júlio de Almeida: O espaço temporal desta tua obra e de outras de semelhante cariz é a “época épica” da tentativa socialista de Angola, mas também dos tempos das guerras terríveis que assolaram o país. A guerra passa ao lado das tuas vivências da altura? Ou só não aparece enquanto opção literária?

Ondjaki: Creio que a guerra, as suas consequências e feridas, os seus fantasmas e cicatrizes, são um fenómeno delicado que caracteriza grande parte da história de Angola. Como tal, penso que cada pessoa, cada cidadão em Angola se relaciona com as “memórias de guerra” de modo individual. Na minha literatura, a guerra aparece com alguma suavidade, talvez até como um reflexo do modo distante que as guerras estiveram na minha vida “verdadeira”. Abordo a guerra como abordo outros fenómenos dentro da minha literatura: quando ela se justifica do ponto de vista narrativo. Não fiz da guerra assunto ou temática, mas seria impossível escrever sobre Angola sem roçar essa ferida. Talvez no futuro — e já não falta muito — eu aborde a guerra numa outra perspectiva. Mas creio nisto: escrevemos melhor sobre aquilo que mais grita dentro de nós. E tenho andado, durante estes anos, a escrever a ficção que me ocorreu. A ver vamos, sobre o futuro da escrita. E que novas escritas me hão de visitar. Embora eu já tenha começado, também, a preparar-me para o silêncio.⁶

⁵ Em Angola o personagem de conto de fadas Robin Hood é conhecido como “Robin dos Bosques”, daí o trocadilho mencionado pela personagem.

⁶ Ondjaki. Júlio de Almeida. A mão dupla da imaginação - Pai e filho, os angolanos Júlio de Almeida e Ondjaki entrevistam um ao outro. Quatro cinco um São Paulo, 04 out. 2022. Disponível em: <<https://quatrocinco.um.com.br/entrevistas/literatura/a-mao-dupla-da-imaginacao/>> Acesso em 08 jan 2025.

Em outra entrevista a Ondjaki, agora de época mais antiga, no programa de TV brasileiro “Roda Viva”, ao ser indagado, ao vivo, sobre esse suposto modo “adocicado” como organiza as suas memórias no romance, responde que isso de fato pode ter a ver com a sua visão particular de um processo histórico, mas que também diz respeito do que ele acreditava ser importante incluir na construção da personagem principal, especificamente. Ou seja, que a visão da criança precisava ter uma certa ingenuidade, uma “neutralidade”, em suas próprias palavras, que foge à organização pragmática e politizada dos adultos. Vejamos:

Entrevistador 1: vou começar pelo seguinte, o seu livro relata uma Angola marcada pela guerra sofrida em relação a um regime meio comunista, né, muito pobre, e a sensação que eu tive ao terminar de ler o livro é que você tem saudade daquela época.

Ondjaki: É verdade eu tenho saudades da infância, acho que é natural, todas as pessoas em dada altura da sua vida têm saudade da infância. A minha infância foi... aconteceu nessa época, com essas características. Eu não tento, não faço muita... não dou muita atenção ao fator da guerra porque, até porque a guerra estava longe de Luanda...

Entrevistador 1 [interrompendo]: Sim, mas o regime político está presente muito claramente, os professores cubanos, enfim, o relato dessa questão. A pergunta que eu fiz, talvez eu tenha que refazê-la - claro que todo mundo tem saudade da infância, eu também tenho da minha e ela não foi num país em guerra, nem num país sob o regime totalitário, embora aqui fosse uma ditadura (referindo-se ao Brasil) - é a seguinte: me passou, eu não sei se você viu esse filme que... “Adeus, Lenin!”...

Ondjaki: sim!

Entrevistador 1: ...que de alguma maneira me remeteu a isso, que é um filme que se passa no período do fim da, do regime...

Ondjaki [interrompendo]: queda do bloco socialista.

Entrevistador 1 [concordando]: ...tem isso? Tem essa saudade ou pelo menos essa, essa crítica velada a situação atual?

Ondjaki: Então, o que eu quis dizer há pouco é que a saudade não é do regime, nem da situação, não é. A saudade é de um tempo. Agora esse tempo tem essa característica, tem essa inserção sociopolítica. Não é que o livro fala da saudade de um regime, o livro através da infância, através da saudade, vai retratando esse regime. *Eu quis até quase assumir uma postura um pouco neutra da retratação desse regime.* Como é que uma criança vê, viveu, vivenciou esse regime, percebe? Eu acho que as crianças não faziam uma análise muito profunda. Até que eu hoje poderia fazer, eu não quis fazer essa análise, *eu quis que essa criança olhasse para o país e que dissesse com uma certa inocência com uma certa imparcialidade o que é que estava a passar*, isso sim, procurei relatar de certo modo diante do ponto de vista da criança.⁷

A fala do escritor parece muito segura ao definir o papel que ele assume em seu ato de criação artística, quando menciona seu desejo de manter certa neutralidade na visão do personagem, para que isso crie uma coerência interna à trama, por se tratar de uma criança. Mas é claro que quando analisamos o livro sob uma perspectiva histórica, essa suposta neutralidade ganha outros contornos, porque a visão política de Ondjaki como cidadão angolano, testemunha ocular da história, vai se perpetuar por meio da narrativa de maneira consciente ou não. Mesmo

⁷ Roda Viva, entrevista, Roda Viva | Ondjaki | 15/01/2007, YouTube, 13/03/2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IJIrqHFgFQk>> Acesso em 15 jan 2025.

As falas desta entrevista aqui reproduzidas partem da transcrição automática fornecida pelo site, acrescidas apenas de pontuação ou correções de equívocos evidentes da transcrição, para maior aproximação com a oralidade da entrevista. Os grifos são meus.

que do ponto de vista literário, desconfiarmos se essa suposta neutralidade de fato está presente assim com tanta força no livro, já que o narrador, por meio de suas brincadeiras, comentários inocentes, ou mesmo diante de suas angústias e dúvidas infantis, nos mantém conectados a todo momento com as principais questões que movimentavam a cena política da época, tudo isso a partir das suas próprias opiniões e reflexões. Ao nosso ver, portanto, tal decisão tem mais a ver com o destaque de uma ludicidade infantil na percepção do processo e na construção narrativa pelo autor, do que propriamente com neutralidade, como tentaremos demonstrar nos exemplos que seguem.

Uma de minhas preocupações ao utilizar o romance de Ondjaki em sala de aula era se, de fato, eu não estaria construindo com meus estudantes uma visão ingênua de um processo que foi tão nefasto ao povo angolano, no entanto, alcancei durante o desenvolvimento das aulas, e deste trabalho, a compreensão de que a literatura tem muito a oferecer no campo do conhecimento e da aprendizagem históricos justamente por situar-se no campo imaginativo e simbólico. Como sugere o subtítulo do livro de Julio Pimentel Pinto mencionado ao longo deste estudo: a ficção constrói a experiência⁸. Com o avançar da leitura coletiva pudemos perceber que embora a guerra não figurasse diretamente como um problema real a ser enfrentado pelo menino Ondalu e seus amigos, ela pairava durante toda a trama na imaginação dos personagens e, principalmente, também na dos leitores - eu digo destes leitores especificamente, porque líamos a obra com um propósito, que era o de estudar a história do século XX, e já considerávamos a guerra civil, de outras leituras e conversas, como um fator histórico preponderante naquele contexto.

Para exemplificar o que falo, gostaria de destacar a ampla dimensão dada pelo autor à lenda do “*Caixão Vazio*” durante todo o livro. Explico: logo nas primeiras páginas de *Bom dia, camaradas*, em uma cena em que Ondalu e seus amigos estão conversando no pátio da escola, o assunto é introduzido pela primeira vez pelo personagem Bruno:

A conversa estava boa. O Bruno veio dizer, com aquela cara que só ele sabe fazer e toda gente acredita mesmo, que havia um grupo de gregos que estava a assaltar escolas. Eu já tinha ouvido dizer qualquer coisa, mas pensava que era naquelas escolas mais distantes, lá para o Golf⁹. Mas o Bruno tipo que estava mais informado mesmo:

⁸ Pinto, Julio Pimentel. *Sobre literatura e história: Como a ficção constrói a experiência*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

⁹ Em uma busca superficial na internet pode-se aferir que Golf, ou Golfe, é um distrito urbano pertencente a um dos municípios que compõem a província de Luanda: “O município de Kilamba Kiaxi surgiu como uma zona de moradias precárias a leste e sudeste da cidade de Luanda, recebendo o nome inicial de Golfe, justamente por ser uma antiga zona de prática desportiva de golfe utilizada pelos portugueses.

Durante a Guerra de Independência de Angola era uma das zonas da província luandina mais entusiastas do nacionalismo angolano, tanto que tornou-se núcleo clandestino dos grupos anticoloniais ainda na década de 1960. Tal característica justificava-se pela demografia local, formada majoritariamente por populações de operários, camponeses e cipaio que outrora moravam em Ícolo e Bengo, terra natal de Agostinho Neto.”

- *Epá, o filho da minha empregada é que me contou. Ontem ele nem foi às aulas, veio com a mãe dele para a minha casa, e tinha bué de feridas...*
 - *Ê, afinalé? — um alguém.*
 - *Yá, aquilo foi mesmo a sério, tipo que eles são quarenta ou quê...*
 - *Quarenta?! — o Cláudio estava a achar exagero. Mesmo os Zúa quando assaltavam não eram tantos.*
 - *Zúa? Zúa?! — continuava o Bruno, aquela cara séria só de de-vez-em-quando. — Zúa é brincadeira ao pé do Caixão Vazio... Olha, eles vêm num camiã, todos vestidos de preto; cercam a escola e ficam mesmo à espera que os alunos saiam...*
 - *Depois vão apanhando assim mesmo as pessoas a correr... quem for apanhado...*
 - *Hum... Acontece o quê? — Murtala, assustado, aqueles olhos de rato já bem acesos.*
 - *Acontece o quêêêê... Ali sai tudo: gamam mochilas, te chinam, violam miúdas e tudo, são bué eles, e nem a polícia vai lá, ché, também tem medo...*
 Quando a aula começou, os rapazes estavam todos a pensar no Caixão Vazio. (...) (Ondjaki, 2014, p. 27)

A partir dessa inserção acompanharemos até o fim da leitura a saga dos meninos em busca de desvendar o mistério do “*Caixão Vazio*”, isto porque páginas à frente ocorre um fato inusitado em um dia de aula comum: todos os estudantes da escola se dispersam das aulas durante um grande alvoroço em que acreditam de fato estarem recebendo a visita do “*Caixão Vazio*”, mesmo que não tenha ocorrido nenhum agravo daqueles mencionados nos boatos. Ao longo de toda a narrativa, como uma espécie de enredo paralelo, o protagonista tenta fazer o resgate das memórias de cada um que vivenciou o ocorrido através de depoimentos, costurando as informações, para tentar chegar a uma conclusão plausível. É somente no final do livro que o mistério é desvendado, porque um de seus colegas consegue a versão mais coerente da história, de um menino que ficou preso entre as cadeiras e viu a situação acontecer do começo ao fim, revelando que o caminhão do “*Caixão Vazio*” que eles acreditavam ter invadido a escola, foi, na verdade, a visita da inspeção escolar do governo, pela qual vinham se preparando há semanas.

O fato é que a presença dessa história no livro, guardados os seus elementos líricos, bem-humorados e aventurecos, produz a sensação de que o ordenamento social estava de alguma maneira perturbado e de que havia um medo inconsciente infiltrado na percepção da realidade pelas crianças. Sentimento totalmente compatível com o contexto de uma sociedade em estado de guerra.

Em alguma das aulas comentei com os estudantes que as lendas podem nos ajudar a compreender o contexto social onde elas são reproduzidas, e que o papel de um historiador não é comprovar se tal lenda é real ou fictícia, mas compreender o que tornou possível a crença das pessoas naquela lenda, além de perceber quais elementos tornam possível a existência dela em

um determinado contexto e não em outro. Lendas brasileiras como as do saci, curupira, por exemplo, são contextualizadas em ambientes muito mais rurais que urbanos, porque são imaginadas a partir de uma realidade material. A partir dessa premissa, perguntei aos alunos por que eles achavam que a lenda do “*Caixão Vazio*” era algo tão presente na história e tão temido pelas crianças do livro e a resposta foi unânime: - *por causa da guerra!*

Não há evidências concretas fora de uma chave interpretativa de leitura para afirmar que Ondjaki inseriu a lenda do “*Caixão Vazio*” na narrativa de *Bom dia, camaradas* pensando em traduzir o clima de guerra que pairava sobre Angola na década de 1980, nem mesmo que essa lenda de fato existiu à época, porém foi desta maneira que ela foi lida por mim e pelos meus estudantes quando buscávamos a compreensão de como crianças em idade escolar, de uma determinada classe social, e não diretamente implicadas, mas vivendo em uma sociedade em guerra, podem responder a tal fenômeno.

1.3 Sob os tempos da Guerra Fria: cubanos e soviéticos em Angola

Outro aspecto que aproxima a narrativa de Ondjaki dos eventos reais da guerra civil por um viés mais poético e metaforizado é a presença dos cubanos e dos soviéticos no país. Estes últimos são mencionados uma única vez em todo o livro, na figura dos soldados: Ondalu vai à praia com a sua tia recém-chegada de Portugal, onde vive, e quando ela sugere ficar em uma determinada praia, o menino desaconselha a sua atitude, alegando que aquela praia pertencia aos soviéticos. A tia, surpresa, protesta:

- Dos soviéticos?! Esta praia é dos angolanos!
- Sim, não foi isso que eu quis dizer... É que só os soviéticos é que podem tomar banho nessa praia. Vês aqueles militares ali nas pontas?
- Vejo sim...
- Eles estão a guardar a praia enquanto outros soviéticos estão lá a tomar banho. Não vale a pena ir lá que eles são muito maldispostos.
- Mas porquê que essa praia é dos soviéticos? — agora sim, ela estava mesmo espantada.
- Não sei, não sei mesmo. Se calhar nós também devíamos ter uma praia só de angolanos, lá na União Soviética. (Ondjaki, 2014, p.53)

A presença dos soviéticos em Angola na literatura de Ondjaki já foi analisada como fonte de informações sobre a percepção política que se tem do ocorrido (SOUSA, 2015), porque além da menção em *Bom dia, camaradas*, destacada acima, há um romance específico de Ondjaki sobre a temática chamado “*AvóDezanove e o segredo do soviético*” (Ondjaki, 2009), publicado nos mesmos moldes da narrativa de infância - que marca a escrita de *Bom dia, camaradas* e que analisaremos no próximo capítulo - alguns anos depois da publicação do livro aqui discutido.

Embora uma das principais bases da política externa do recém independente Estado Angolano fosse o não alinhamento - postura crítica adotada pelos países do chamado Terceiro Mundo, principalmente após a conferência de Bandungue¹⁰, na década de 1950 - visando à garantia de independência do país e sua integridade territorial, a cooperação com os países socialistas foi bastante estimulada durante os governos de Agostinho Neto (líder histórico do MPLA e primeiro presidente de Angola, que veio a falecer de câncer em 1979) e Eduardo dos Santos, seu sucessor, muito pela ideologia do MPLA e pela ajuda prestada por Cuba e Pela URSS durante a luta pela libertação mas, principalmente, pelo entendimento com o passar dos anos, de que a guerra se sustentava pela força dos agentes externos nas figuras da África do Sul e dos Estados Unidos, através da UNITA. (Araujo, 2019)

Seis Estados africanos (Angola, Zâmbia, Zimbabwe, Moçambique, Botswana e Tanzânia) constituíram entre as décadas de 1970 e 1980 a chamada Linha da Frente, que destacava a importância de manter o não alinhamento em relação ao confronto da Guerra Fria, fazendo frente ao imperialismo. Para tanto, sua principal preocupação estava na luta pelas independências da África Meridional (ou Austral), que passava também pela questão do regime de apartheid na África do Sul e pela independência da Namíbia. Isso porque havia um desejo do governo de Pretória de construir para a África do Sul uma constelação de estados garantindo-lhe a hegemonia regional e o reconhecimento perante a comunidade internacional independentemente da manutenção de seu regime de apartheid. (Araujo, 2019, p. 322)

Com o acordo de paz entre Angola e o Zaire consolidado, no final da década de 1970, a FNLA, cuja atuação estava bastante vinculada ao apoio zairense principalmente na região norte do país, entrou em franca decadência, e a UNITA passou a protagonizar o conflito com o MPLA. Desde 1976, a partir da chamada Emenda Clark, o financiamento de armamentos para os movimentos em luta em Angola estavam proibidos nos Estados Unidos, no entanto, ela não foi completamente respeitada mesmo durante a sua vigência e, após a sua revogação durante o governo de Ronald Reagan, em 1985, o apoio dos Estados Unidos à UNITA foi aprimorado, intensificando a guerra.

De acordo com Araujo, a visão do MPLA veiculada a partir dos discursos presidenciais era a de que havia uma guerra não declarada da África do Sul contra Angola, com apoio dos Estados Unidos, e que a guerra civil funcionava mais como pretexto. A força de Jonas Savimbi

¹⁰ A Conferência de Bandungue foi uma reunião de países africanos e asiáticos, em 1955, na Indonésia, que teve por objetivo promover a cooperação econômica e cultural afro-asiática em oposição ao imperialismo e ao neocolonialismo, nessa conferência deu-se a origem da política de não-alinhamento – uma postura diplomática e geopolítica que buscava distanciar os países do chamado Terceiro Mundo das Grandes Potências da Guerra Fria.

e da UNITA, era continuamente minorizada; lidos como fantoches das potências internacionais, eles só começam a ser redimensionados nos discursos como um problema real a ser enfrentado pelos angolanos a partir do final da década de 1980. Nas palavras da autora:

Ao mesmo tempo, a entrada dos Estados Unidos no apoio à oposição ao MPLA reforçou o papel da UNITA como «fantoche» e «lacaio» do imperialismo, e foi o momento em que a bipolaridade da guerra fria se expôs mais claramente no palco da guerra em Angola. Após a queda do Cuando Cubango e parte do Cunene para os sul-africanos, e o reforço da guerra de sabotagens praticada em todo o território pela UNITA e mercenários, Savimbi passou a ser apresentado como o verdadeiro inimigo a vencer, a partir de 1981.

No entanto, o MPLA não levou a UNITA em consideração nos acordos de Nova Iorque, e só aceitou negociar com Savimbi após a continuação das ofensivas da África do Sul e do apoio dos Estados Unidos a despeito da assinatura dos acordos. A partir dos acordos de Gbadolite, mediados por Mobutu, em 1989, é que se pode dizer que a UNITA passou a ser vista como uma força a ser considerada e com quem o governo angolano haveria de negociar. (Araújo, 2019, p. 333)

A ofensiva sul-africana de 1981 mencionada no trecho representou uma escalada de violência que movimentou além da guerra, diversas sabotagens, emboscadas e ataques à serviços estratégicos, cerca de quinze mil soldados sul-africanos bombardearam a província da Huila e ocuparam parte da província do Cunene. A “Operação Protea, como ficou conhecida a ofensiva, foi uma das maiores praticadas durante a guerra civil angolana. Mas o que nos interessa aqui é que tal fato gerou uma resposta da União Soviética que, além de condenar o ato publicamente, enviou navios de guerra à costa angolana para ameaçar os invasores sul africanos. (Visentini, 2012)

Nesse sentido, a “*praia dos soviéticos*” evocada na memória do narrador de *Bom dia, camaradas*, diz respeito dessa complexa teia de relações geopolíticas tecida no processo de descolonização africano no contexto da Guerra Fria, sintetizada na avaliação rápida de uma criança que não apresenta a compreensão clara sobre os acontecimentos, mas deposita suas expectativas sobre uma desejável relação de equilíbrio e reciprocidade para o país recém independente frente às outras nações que compõem a comunidade internacional.

Essa visão crítica à presença soviética em Angola, pouco explorada em *Bom dia, camaradas*, é ampliada por Ondjaki sete anos mais tarde em *AvóDezanove e o segredo do soviético*. Para a autora Sandra Sousa, a visão que o autor apresenta neste último livro revela uma insatisfação com os rumos políticos que o Estado angolano tomou após a morte do presidente Agostinho Neto, expressos na transição de um sistema político-econômico antes alinhado com a perspectiva socialista, e que passa a figurar, com Eduardo dos Santos, uma direção neoliberal, inclusive provocando com isso uma espécie de “predileção” do autor na construção dos personagens cubanos em detrimento dos soviéticos:

O próprio Ondjaki imagina esta diferença como sendo entre socialismo (Neto) e capitalismo (dos Santos). No entanto, estabelecer o paralelo no romance entre socialismo (capitalismo de Estado) e capitalismo (capitalismo neoliberal) é uma outra oposição textual - desta vez colocada ao nível moral e político - entre o "socialismo" russo e o "socialismo" cubano. Em termos económicos, tanto a Rússia como Cuba se qualificam como exemplos de capitalismo de Estado, e, se fosse este o aspecto através do quais os dois países são vistos em *AvóDezanove*, teriam de figurar como o mesmo. O romance diferencia-os, contudo, ao descrever os russos como colonizadores de pele branca e os cubanos como autênticos revolucionários do povo. A temática de uma "boa" forma versus uma "má" forma de "socialismo" percorre as páginas do romance. (Sousa, 2015, p. 117)

Em *Bom dia, camaradas* essa admiração pela figura dos cubanos, mais especificamente a dos professores cubanos, tem um papel muito importante na narrativa. Mesmo nos momentos bem-humorados do narrador, ao relatar de maneira jocosa o comportamento de alguns personagens cubanos, sua postura é sempre muito respeitosa, como se o lugar guardado por eles na memória dos angolanos fosse um lugar de honra.

Em uma das passagens do livro, quando algumas crianças pregam uma peça em uma professora, contrariando uma ordem sua ao utilizar propositalmente o sentido da língua portuguesa para uma palavra que ela utilizou com o sentido da espanhola, eles acabam levando um sermão do professor de matemática - que na trama é marido da mencionada professora - após o ocorrido e passam a criticar os autores da ação, destacando a nobreza da causa que traz esses profissionais ao seu país.

(...) Antes de começar a aula, o camarada professor disse que a mulher dele estava muito triste porque os alunos tinham sido indisciplinados, e que num país em reconstrução era preciso muita disciplina. Ele também falou do camarada Che Guevara, falou da disciplina e que nós tínhamos que nos portar bem para que as coisas funcionassem bem no nosso país. A sorte foi que ninguém queixou o Célio e o Cláudio, senão com isso da revolução eles tinham mesmo apanhado falta vermelha. No intervalo a Petra foi dizer ao Cláudio que eles tinham de pedir desculpa na camarada professora, porque ela era muito boa, era cubana e estava em Angola para nos ajudar. Mas o Cláudio não gostou nada de ouvir a Petra, e disse-lhe que só tinha cumprido a ordem dela, que ela tinha dito para eles “se quedarem” e então eles atiraram-se para o chão. (Ondjaki, 2014, p.15)

É curioso perceber que outra situação de algum modo parecida, mas ocorrida em *AvóDezanove*, em relação aos soviéticos, é narrada de maneira bem mais irônica quanto à reação dos angolanos perante os “desvios linguísticos” dos soviéticos. Após uma cena em que um personagem soviético inicia um diálogo pronunciando as palavras em português com um forte sotaque russo, sacrificando a compreensão de todos sobre o que ele havia dito, a personagem Avó Catarina comenta sarcástica: “*Há dez anos aqui e nunca aprendeu o português de Angola. Estes soviéticos são uma vergonha do socialismo linguístico.*” (Ondjaki *apud* Sousa, 2015, p. 115)

A respeito do tratamento que dispensa aos professores cubanos em *Bom dia, camaradas* Ondjaki responde na mesma entrevista ao programa Roda Viva, já mencionada, que parte de uma visão particular ou mesmo íntima dessa relação, pois guarda memórias muito boas da experiência da educação escolar cubana em Angola. Analisemos o diálogo:

Entrevistador 2: a propósito disso (da relação dos angolanos com os cubanos) a percepção de Cuba no Brasil desde sempre uma coisa muito maniqueísta, quase futebolizada. Exatamente, que você tem, ou essa sua memória, ou a percepção da memória coletiva de Cuba, quer dizer, o que que ficou? O que que seria para você, o que que foi para você, na sua memória a presença dos cubanos, sejam como militares, sejam como professores o que que restou disso para você?

Ondjaki: Há aí uma distinção que é preciso ser feita, os cubanos colaboraram conosco havia médicos, militares e professores, embora eles todos fossem militares. Eu, crescendo em Luanda, tive mais contato com os professores. Tanto uma pessoa na província do Cuando-Cubango, na província do Huambo que teve mais contato com os militares, não sei qual é a percepção que teve. Nós, as crianças de Luanda, o contato que tivemos com as pessoas cubanas foi muito interessante, foram pessoas bom, resumidamente, que trouxeram uma pedagogia diferente, uma metodologia de comunicação conosco diferente, eram excelentes professores! E no caso dos meus - não posso falar por todos - eram até pessoas muito dadas, muito ternurentas, e isso reflete-se no livro. Às vezes as pessoas perguntam “- ah falas tão bem dos cubanos!”, o livro é sobre os cubanos que eu conheci, eu não vou falar mal do cubanos que eu conheci e que eram gente muito interessante. Era... Eu acho essa gente cubana, os professores, eram gente muito dada, não é fácil irmos para o país do outro, aturar os problemas dos outros, aturar a guerra dos outros e mesmo assim estarmos todos os dias competentes e capazes para assistir umas crianças que precisam dessa assistência, nós precisávamos daquela formação coletivamente. (...) (Roda Viva, 2016)

Ao mesmo tempo que é enfático ao destacar a sua relação individual com as pessoas da qual está falando, o autor torna explícita sua concepção sobre o que elas representaram coletivamente para o povo angolano, e não apenas para a sua formação pessoal. Ele demonstra a importância da relação direta daqueles profissionais com a formação educacional das crianças que, no livro, representam uma perspectiva de futuro para o país nascente. A presença dos professores cubanos na obra de Ondjaki aparece como uma forma de reforçar os laços de humanidade que o real motivo de sua presença ali – a guerra – parecia fazer questão de ofuscar.

Tendo como desafio a situação calamitosa de privação educacional herdada da época colonial, o governo angolano pós independência precisou recorrer à assistência de países dispostos a colaborar com a difícil tarefa de educar um país de maioria camponesa, com uma taxa de analfabetismo que beirava os 90%. (Visentini, 2012, p.80) Vale lembrar que não havia profissionais suficientes dentro do próprio território, tanto pela formação deficitária resultante de séculos de exploração colonial, quanto pela situação alarmante de evasão de mão de obra qualificada após a independência, antes concentrada nas elites coloniais. Foi a partir deste contexto que a presença dos militares cubanos, especialmente a dos professores foi retratada no livro.

Na maior parte das vezes em que os professores são mencionados nas páginas, há sempre uma centralidade no sentimento de amizade, não apenas a do nível pessoal das relações afetivas, mas, principalmente, uma visível tentativa do autor de enfatizar os laços de união e cooperação entre os povos. Em uma das passagens, após o incidente da confusão do *Caixão Vazio* na escola, um diálogo entre o protagonista e sua melhor amiga, Romina, parece ir ao encontro da interpretação que proponho aqui:

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

- *Tás a ouvir?! Achas que o camarada professor ficou lá?* - ela me sacudiu.

- *Hum? Não sei, se calhar ficou lá a lutar com carteiras e giz contra os akás do Caixão Vazio... Esses camaradas cubanos também têm cada uma...!*

- *Tu sabes que eles são militares?* - ela.

- *Sei, sei, mas um militar não aguenta com um camião cheio de homens com aká.*

- *Pois, mas eles como são militares têm sempre essa coisa de combater. Mesmo assim eu acho que eles são corajosos...*

- *Yá...* - eu olhava o sol já quase escondido.

- *Já viste o que é, vir para um país que não é o deles, vir dar aulas ainda vá que não vá, mas aqueles que vão pra frente de combate... Quantos angolanos é que tu conheces que iam para Cuba lutar numa guerra cubana?*

- *Eu não conheço nenhum...*

- *Eu acho que eles são muito corajosos... Nunca ouvi nenhuma estória de cubano que estivesse a fugir do combate...* - a Romina parecia bem informada, eu não quis ficar atrás.

- *Nem pensar, até bem pelo contrário, toda gente sabe que eles são bem corajosos...* (p.72)

Foi a longa Batalha de Cuito Cunavale, na província de Cuando-Cubango, finalizada em 1988, que representou uma virada decisiva na guerra civil. Culminando em um acordo tripartite de retirada das tropas cubanas e Sul Africanas do território Angolano, assinado em Nova Iorque, tornou-se iminente a independência da Namíbia e abriu-se espaço para o fim do regime de segregação racial na África do Sul.

A retirada dos cubanos de Angola dá-se no ano de 1989 e o fim da trama de *Bom dia, camaradas* é contagiado por esse clima de esperança trazido por essa partida. Nas diversas páginas dedicadas à despedida de Angél e María – os professores cubanos de Ondalu com destaque na história – o autor atribui aos personagens discursos carregados de uma linguagem idealista e sentimental, ainda que mantenha um contraponto de falas mais jocosas, ou bem humoradas, nos comentários espontâneos das crianças, como neste diálogo entre Petra e Cláudio, colegas de classe de Ondalu, após o menino ter presenteado o professor Angel, durante a despedida, com o seu próprio relógio de pulso:

- Muito bem, Cláudio... — a Petra. — Fiquei muito admirada com o teu gesto... Parabéns!

- Hum! Admirada vais ficar com o relógio novo que o meu pai vai me dar na sexta-feira! (p.123)

Ou neste entre outros dois colegas, Romina e Bruno, quando este se recusou a se despedir da professora Maria:

- Bruno, estás triste? - a Romina parece gostava daquela pergunta.
 - Não... Porquê?
 - Nem te despediste da professora — eu aproximei-me.
 - Ah, vocês não perceberam?! - ele já a rir.
 - Perceber o quê?
 - Então como é que eu ia lhe dar dois beijos se ela tava com bué de ranho a cair do nariz?! (p. 124)

Mas o fato é que a partida dos cubanos aparece no livro como uma espécie de encerramento de ciclo, com grandes expectativas para a nova etapa que está para se iniciar. Historicamente, sabemos que não foi bem assim, após a partida dos cubanos, mesmo com a desmobilização formal das forças sul africanas, o apoio à UNITA de Savimbi ainda era significativo nos Estados Unidos e em algumas capitais africanas e, embora o cessar-fogo permanente tenha sido negociado em 1990, com a mediação dos Estados Unidos, de Portugal, da União Soviética e da ONU, Savimbi não reconheceu a vitória de Eduardo dos Santos nas eleições de 1992, reiniciando a guerra. Entre avanços e retrocessos, o acordo formal de cessar-fogo só foi assinado em abril de 2002, apenas dois meses após a morte de Savimbi em combate na província de Moxico. (Visentini, 2012)

Bom dia, camaradas foi publicado em 2001, um ano antes do acordo de paz ser formalizado, trazendo novamente um clima de esperança, mesmo com os diversos percalços socioeconômicos, ideológicos e militares pelos quais o país atravessava. Enxergamos na narrativa de Ondjaki um certo paralelismo entre essas duas épocas, aquela narrada no livro após a partida dos cubanos, em 1989, e esta pela qual o autor passava no momento de sua publicação, em 2001. O penúltimo capítulo do livro encerra-se com a última menção feita aos professores cubanos, e, em clima melancólico, Ondalu narra:

O céu continuava escuro, cinzento, como se a noite quisesse chegar antes do tempo dela.
 Outra vez nos despedimos.
 Outra vez aquela imagem de cada um ir para o seu lado.
 Lá em cima na janela o professor Ángel tinha a mão dele no ombro da professora María e dava-lhe beijinhos na bochecha para ela não chorar tanto.
 Um pingo de chuva, sozinho, caiu-me na cabeça, nessa que foi a última vez que vimos aqueles camaradas professores cubanos. (p.124)

Esta imagem de um solitário pingo de chuva caindo na cabeça do menino torna-se coerente com o clima descrito na cena, no entanto, percebemos que ele tem mais a dizer quando passamos ao capítulo seguinte, o último, que inicia com o anúncio esperançoso da epígrafe: [...]
a água é que faz crescer novas coisas na terra. (p.125)

1.4 Os meninos pioneiros

Embora a opção do autor pelo modelo de narrativa de infância – tema que trataremos mais aprofundadamente no próximo capítulo – expresse a importância do protagonismo das crianças em *Bom dia, camaradas*, um outro elemento que chama atenção em relação às escolhas narrativas de Ondjaki nesse sentido, é a presença dos pioneiros.

Os pioneiros, inicialmente, surgem como uma tentativa dos dirigentes do MPLA de considerar as crianças nas questões político-sociais por meio da educação cívica, mas também por meio da incorporação de crianças-soldado às FAPLA durante as lutas pela independência. De acordo com Arruda (2020, p.199):

Segundo os registros oficiais, a OPA [Organização dos Pioneiros Angolanos] foi criada em 1963 pelo presidente do MPLA, Agostinho Neto, com o objetivo de mobilizar crianças e adolescentes para a guerra de libertação, reunindo jovens na faixa etária entre 08 e 15 anos de idade, cuja congregação se dava no interior das escolas.

Esta autora trabalha com a ideia de que a OPA foi um modelo de organização inspirado na União Soviética, cujos estudantes iniciavam sua formação cívica durante o ensino primário, para atuarem como multiplicadores dos princípios comunistas. Já a autora Akemi Aoki (2017) destaca o valor simbólico da OPA a partir da etimologia do termo “pioneiro”, que vem do francês *pionnier* (soldado de infantaria), fazendo a dupla associação do infante como o soldado que vem primeiro, mas também o infante da infância.

Considerando ambas as contribuições compreendemos a importância de refletir sobre a maneira como Ondjaki apresenta os pioneiros na narrativa de *Bom dia, camaradas*. Sua releitura, digamos assim, reposiciona, a meu ver, a figura dos meninos pioneiros nacionalistas da luta anticolonial, para as crianças em idade escolar de um jovem país cuja identidade está em construção. Destaco, a seguir, três momentos em que os pioneiros são diretamente mencionados no livro:

Na primeira situação Ondalu é convidado por Paula, uma amiga da família que é jornalista, a falar na Rádio Nacional em um programa especial sobre o 1º de Maio. O menino será incitado a dar o seu depoimento na companhia de outros “pioneiros” e sente muito entusiasmo diante da tarefa, preparando uma redação para ser lida durante o programa. A realidade é que a produção já havia preparado previamente o que seria dito por eles num papel datilografado e carimbando, então, toda a narrativa acaba centrando-se nas brincadeiras e travessuras que eles se empenharam em produzir ao longo do dia, naquele espaço inusitado, longe dos olhos de seus responsáveis.

A segunda situação diz respeito do desfile cívico em comemoração ao dia 1º de maio, quando as crianças da escola de Ondalu precisam comparecer ao evento que contará com a presença do presidente Eduardo dos Santos. Na cena demonstra-se todo engajamento requerido dos presentes, da OPA inclusive, somado aos percalços da organização.

No terceiro e último caso, Ondalu conversa com a tia dele sobre a memória do pioneiro Ngangula, figura importante do imaginário coletivo angolano, cuja história explicitaremos mais à frente.

Nessas situações descritas, o autor busca demonstrar a dimensão de expectativas versus realidade vivenciada na perspectiva do narrador, e, todas elas, ao nosso ver, adquirem um caráter significativo para as considerações que pretendemos expor aqui.

A primeira situação faz com que Ondalu projete uma ideia sobre a sua importância naquela atividade. Embora não tivesse claro o papel que iria desempenhar no programa de rádio, ele se empenhou em produzir uma redação para o caso de ser convocado a falar e não pôde deixar de imaginar, com entusiasmo e muita ansiedade, sobre as consequências que isso causaria em seu círculo social:

[...] mas eu queria era ainda falar daqueles assuntos da Rádio, já estava a imaginar o camarada locutor anunciar o meu nome, e os meus colegas também se calhar iam ouvir, e se os meus professores cubanos ouvissem?, será que isso também dá para misturar com a revolução? Eu dava voltas à cabeça, estava feliz, também porque era dia de receber prendas, e finalmente ia conhecer a minha tia de voz doce, só esperava que ela não fosse muito alta. “Come devagar, menino, isso faz mal”, mas comer devagar como, se a Paula podia chegar a qualquer momento e eu tinha que estar pronto para ir à Rádio Nacional de Angola! (p. 32)

Quando o narrador se indaga no trecho mencionado se “*também dá para misturar isso com a revolução*”, interpretamos a tentativa do autor de resgatar a memória da relação dos pioneiros de sua geração com a política nacional, ao mesmo tempo que deixa-nos entrever algo de casual nisso, já que o que realmente passa a ter significação no episódio, para o personagem, no sentido mais íntimo e pessoal é a relação de amizade que ele trava com os outros meninos convidados pelo programa, e no sentido social e político, a imponente do prédio público onde acontece a gravação, deixando-o admirado da capacidade de Luanda ter “*sítios assim tão bonitos*”(p.33).

Quando do episódio do desfile do feriado de 1º de Maio, suas impressões variam entre a responsabilidade de contribuir para o ato cívico...

As escolas começavam a fazer formação, outra vez, os mais baixos à frente, os grandalhões lá para trás. “DOS SANTOS... AMIGO... A OPA ESTÁ CONTIGO... DOS SANTOS... AMIGO... A OPA ESTÁ CONTIGO!”, foi assim que nós berrávamos quando passamos mesmo em frente ao camarada presidente, ele estava de pé, a bater palmas e a rir, era tanta gente a gritar que ele não devia ouvir os nossos gritos de crianças. (p.81)

... E a decepção ao ter suas expectativas frustradas:

Depois de passar em frente à tribuna, andamos mais um bocadinho e a nossa escola estacionou ali, porque a camarada diretora disse que iam nos dar bolacha e sumo, mas não veio ninguém. Já sei, deve ter sido aquilo da falta de verba, porque foi por isso que este ano não fizeram desfile dos carros alegóricos, se calhar foi por isso também que convocaram tantas escolas, para ver se o desfile ainda ficava bom mesmo sem os carros alegóricos, mas para mim, para dizer a verdade, um desfile do dia 1º de Maio sem carros alegóricos não é a mesma coisa, pro ano que vem, se me chamarem na Rádio Nacional outra vez, vou dizer isso mesmo, não quero saber lá da folha carimbada que já vem com tudo escrito. (p.82)

Por último, e de forma ainda mais emblemática, Ondjaki introduz na narrativa uma questão de memória importante para os angolanos, que é a figura do “pioneiro Ngangula”. Herói que integra as páginas oficiais da história nacional, Augusto Ngangula teria sido um pioneiro que lutou contra as tropas coloniais, tendo sido capturado a caminho da escola por soldados portugueses. Acabou tendo uma morte cruel ao recusar, mesmo sob tortura, revelar o local de sua escola e da base militar do MPLA. No entanto, a história de sua morte é cercada de controvérsias, porque apesar de constar em outros documentos produzidos pelo MPLA que ele estava sozinho quando do ataque, ela é descrita em detalhes, o que conferiu uma aura mítica ao personagem. (Arruda, 2020)

No livro, o narrador fica extremamente admirado de sua tia Dada não se lembrar da história do pioneiro Ngangula, enquanto eles mexem em cadernos antigos do menino e encontram uma redação sobre o personagem histórico:

— Quem é este Ngangula que tu falas aqui?
 — O Ngangula, tia, é o Ngangula...!
 — Mas quem é o Ngangula...? — ela não sabia mesmo, incrível.
 — Ó tia, não me digas que não sabes quem é o Ngangula?!
 — Acho que não sei, porquê que não me explicas...
 — Olha, nunca pensei que em Portugal não conhecessem o Ngangula... Mas tu vivias cá antigamente, não te lembras do Ngangula? Nunca te contaram a estória dele?
 — Acho que não, filho, não que eu me lembre.
 — Então, olha, primeiro lê essa redação aí, que é sobre ele... Depois já vais perceber...

Em seguida, com seu senso de humor idealista em alguma medida, mas ao mesmo tempo irônico, o narrador deixa-nos entrever a relação que o autor estabelece com pioneiro de outrora, que ele mesmo foi:

— Então este Ngangula é um herói...
 — Pois claro que é, foi torturado, lhe deram bué de chapadas, bué de bicos, mas ele não disse onde era o acampamento dos guerrilheiros...
 — Hum...
 — Só acho estranho que tu não conhecias o Ngangula, tia, toda a gente sabe, acho que até em Cuba sabem quem ele era...
 — Pois, não sei, nunca tinha ouvido falar... E ele era mesmo novinho, não é?
 — Era, era ainda candengue...
 — E muito corajoso...

— Lá isso é verdade, se essa estória fosse com alguém da minha turma, a segunda chapada até diziam a matrícula do carro do camarada presidente... A sorte é que acho que o carro do camarada presidente nem tem matrícula... (p. 98)

No estudo de Akemi Aoki (2017), em que a autora compara o papel dos meninos pioneiros nas narrativas de diferentes obras literárias angolanas, *Bom dia, camaradas* inclusive, ela demonstra que esse papel irá variar de acordo com o meio (rural ou urbano), a época (durante as lutas pela independência ou no período pós-colonial, com a guerra civil) e a classe social (o enquadramento em uma posição de privilégios ou não) em que o personagem é descrito. Para esta autora, o caso do narrador de *Bom dia, camaradas* faz-nos vislumbrar a realidade de um pioneiro de classe média, oriundo de uma região urbanizada - a capital do país - e vivendo o período da consolidação do Estado, ao qual cabe o papel não da luta armada da guerra de independência ou das guerrilhas da guerra civil, mas o da elaboração intelectual do passado e da reconciliação dos angolanos com a sua história.

Portanto, a meu ver, Ondjaki valoriza em sua obra a dinâmica educacional dos pioneiros não apenas no espaço das instituições oficiais, como a escola, a OPA, ou o MPLA, mas a da comunidade como um todo, via relações interpessoais: é na interação “extraoficial” com adultos e crianças à sua volta que o menino constrói a dinâmica de questionar, aprender e - por que não? - ensinar, promovendo o seu desenvolvimento como cidadão de uma nação também em desenvolvimento, ela mesma.

2 LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA: AS ESCOLHAS NARRATIVAS DE ONDJAKI EM *BOM DIA, CAMARADAS*

“Quem nos serve de bússola é a narrativa”
Orhan Pamuk - O livro Negro

*“Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão”*
Milton Nascimento e Fernando Brant

2.1 Narrativa histórica e narrativa ficcional entre múltiplas temporalidades

Considerando as aproximações e os distanciamentos entre a história e a literatura, partimos do pressuposto de que essa relação se assenta em duas bases: uma epistemológica – que aproxima as duas disciplinas pelo caráter narrativo – e outra que privilegia a literatura como fonte histórica (Pesavento, 2003). Nos interessa acrescentar ao debate que se produziu sobre essas bases ao longo do tempo a dimensão do ensino, tomando o exemplo da escrita de si e das narrativas de infância.

Desde pelo menos a revolução historiográfica da Escola dos Annales, o termo narrativa quando associado à palavra história, vem sendo objeto de distanciamento na produção do conhecimento histórico. A “história narrativa” passou a significar uma história dos eventos estritamente, ou fatual, a qual deveriam evitar os historiadores preocupados com uma produção científica atualizada.

Com a ideia de que a história narrativa, própria das concepções positivistas da história, do século XIX, privilegiaria a linearidade cronológica dos acontecimentos e a valorização de grandes personagens em detrimento de uma história mais reflexiva, atenta à complexidade dos diferentes movimentos, bem como os níveis de duração temporais e da importância da coletividade na construção dos fatos sociais, passou-se à negação da narrativa como categoria de formação do texto historiográfico.

No entanto, já há algumas décadas, um grupo de historiadores vêm associando à tal concepção uma apropriação metonímica do termo narrativa (Gabriel, 2012). Isso significa dizer que se tomou uma ideia particular de narrativa – aquela associada à linearidade cronológica e valorização de fatos curtos e feitos individuais – como parâmetro para fazer qualquer consideração sobre o termo narrativa em história. Na visão de Carmen Gabriel tal concepção

acaba por deixar de lado a importante discussão teórica acerca do papel da narrativa na construção da disciplina história.

Como bem assinalou François Hartog (1995), os defensores da história científica, ao desvalorizarem a história narrativa, condenavam a forma de essa história conceber o acontecimento, o tempo, o sujeito histórico, o fato, sem, no entanto, problematizar a própria noção de narrativa. (idem, 2012: 192)

François Hartog a propósito desta temática afirma que *“rejeitar o acontecimento não significa fazer desaparecer a narrativa (nem o acontecimento), mas transformá-los.”* (Hartog, 1998). Quando cita a obra *O Mediterrâneo*, de Fernand Braudel, importante representante da segunda geração dos Annales e famosa justamente por explicitar as inovações metodológicas contrárias ao tipo de história *événementielle*, ou episódica, que se opõe à narração cronológica dos fatos históricos, ele pontua que é possível vislumbrar uma trama narrativa para O Mediterrâneo através de um enredo virtual, que apresenta três níveis e três temporalidades¹¹, em vez de misturar todos os elementos em uma única narrativa, como seria comum, por exemplo, em uma obra de ficção. Apoiando sua análise nas ideias do filósofo Paul Ricoeur, Hartog assegura que não houve de fato uma ruptura com a narrativa nas obras que se pretendiam contrárias a ela ou, pelo menos, que essa pretensão não é algo assim tão simples.

Em sua conhecida obra *“Tempo e Narrativa”*, Paul Ricoeur afirma, por sua vez, que *“o mundo exposto por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal. E, a partir dessa ideia, ele formula algumas sentenças que irão se repetir continuamente ao longo da obra: o tempo se torna humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; - continua ele - em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal.”* (Ricoeur, 2010: 09)

Qualquer trabalho que pressupõe uma análise histórica lida, inevitavelmente, com a questão do tempo histórico. No caso deste trabalho, optamos por considerar tal questão à luz de alguns debates que centralizam a problemática do tempo na construção da narrativa histórica, como uma concepção africana do tempo, se é que podemos considerar tal significação sem cairmos em generalizações simplificadoras. Em um dos capítulos da coleção *História Geral da África*, produzida pela Unesco, o historiador e político nigerense Boubou Hama, pautando-se em exemplos variados de povos do continente, relaciona uma visão tradicional africana sobre

11 Na obra *“O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II”*, fruto da tese de doutoramento de Fernand Braudel, o autor parte de uma introdução geográfica da região do Mediterrâneo, analisando as relações entre o homem e o espaço, em seguida reflete sobre o mundo mediterrânico, a partir dos aspectos econômicos e sociais para, por fim, se debruçar sobre as narrativas dos fatos políticos e militares à época de Filipe II. (ROCHA, 1995) A partir deste trabalho Braudel introduziu a noção de tempo histórico apoiado em três temporalidades, a longa, a média e a curta duração, que traduziria o tempo das estruturas, das conjunturas e dos acontecimentos históricos, respectivamente.

o tempo e sobre a própria história com o desenrolar do processo histórico africano, demonstrando, assim, que tais visões foram produzidas não à margem da história, mas carregadas de historicidade elas mesmas.

Ora, em geral o tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. Assim sendo, a causalidade atua em todas as direções: o passado sobre o presente e o presente sobre o futuro, não apenas pela interpretação dos fatos e o peso dos acontecimentos passados, mas por uma irrupção direta que pode se exercer em todos os sentidos. (Hama, 1982: 24)

E algumas páginas à frente ele continua:

O próprio caráter social da concepção africana da história lhe dá uma dimensão histórica incontestável, porque a história é a vida crescente do grupo. (...) Evidentemente, na ausência da ideia do tempo matemático e físico contabilizado pela adição de unidades homogêneas e medido por instrumentos confeccionados para esse fim, *o tempo permanece um elemento vivido e social*. Nesse contexto, porém, não se trata de um elemento neutro e indiferente. Na concepção global do mundo, entre os africanos, o tempo é o lugar onde o homem pode, sem cessar, lutar pelo desenvolvimento de sua energia vital. (Hama, 1982: 31, grifo nosso)

Ao propormos uma leitura da história da África contemporânea a partir do caso angolano, utilizando o romance de Ondjaki como ponto de partida, buscamos entrever como a concepção de tempo histórico aparece na obra, mas principalmente em como ela se traduz enquanto possibilidade pedagógica. As palavras de Hama evocadas acima nos trazem a ideia de que o tempo, em todas as direções, age sobre a vida dos indivíduos, de modo que a sua percepção através dos acontecimentos lhe confere um caráter coletivo e social a que chamamos de tempo histórico.

Reinhart Koselleck no prefácio de “Futuro passado” afirma que a hipótese que pretende desenvolver “*é a de que, no processo de determinação da distinção entre passado e futuro, ou, usando-se a terminologia antropológica, entre experiência e expectativa, constitui-se algo como um ‘tempo histórico’*” (Koselleck, 2006: 16). Nesse sentido, a obra analisada por este trabalho deve ser considerada tanto a partir de sua dinâmica interna, expressa na trama, que acompanha a busca do narrador-personagem pela compreensão de sua existência através dos acontecimentos passados e da experiência coletiva dos angolanos - que ele procura acessar pelos meios disponíveis a um menino em idade escolar - e pela sua expectativa em relação ao seu próprio futuro, que se entrelaça ao do futuro do país em construção, quanto a partir da recepção externa do livro, como objeto cultural localizado em determinado contexto espaço-temporal e lido por estudantes que estão inseridos, eles próprios, na complexa relação de experiência e expectativa da qual falou Koselleck.

Quando tomamos a noção de presente/passado/futuro na qual se insere a trama do livro *Bom dia, camaradas* podemos estabelecer, grosso modo, que ela parte de um presente, que se passa no ano de 1980, quando do início do governo de José Eduardo dos Santos, ainda durante a guerra civil, admitindo a marcante presença de guerrilheiros cubanos e soviéticos no país e de outros profissionais, como aqueles expressos nas figuras dos personagens Ángel e María, professores de Ondalu, o personagem principal. A vida cotidiana dos personagens do livro se desenrola em uma Luanda em desenvolvimento, mas atravessada pela tensão da guerra civil que desponta nas outras províncias. Este é também o cenário da infância de Ondjaki, o autor do livro.

O passado da trama é o período colonial do país presente na memória dos personagens mais velhos, que são sempre instigados pelo menino, curioso acerca das mudanças processadas após a independência, a trazê-lo à tona.

Já o futuro paira de uma maneira mais implícita, imprimindo um clima de esperança relacionado à juventude de Ondalu e do próprio Estado Angolano recém-criado.

Ao trazer o livro para as aulas de História nos dias atuais acrescentamos a esse movimento temporal outras três referências de passado/presente/futuro, que são as dos próprios leitores: o presente, nesse caso, se manifesta no momento da leitura exercida pelo estudante; a história do livro, toda ela, se passa no passado dessa geração, pois o contexto temporal da infância do menino Ondalu aludido na trama, já de há muito deixou de ser presente materialmente na realidade, inclusive pertence hoje a outro século; e o futuro de que trata o livro é hoje o presente dos estudantes que o leem, podendo até mesmo ser confrontado a partir das expectativas que a narrativa produziu com a realidade atual de Angola.

Nesse complexo jogo temporal identificamos a possibilidade de diálogo acerca das especificidades da disciplina História em relação ao tema das temporalidades e da narrativa. Tomemos a concepção de “regime moderno de historicidade”¹², de Hartog. Neste modelo, iniciado com a Revolução Francesa, segundo este autor, a fé no progresso da humanidade dá o tom da concepção do tempo, numa perspectiva que privilegia o tempo futuro. No entanto, essa concepção entra em crise após a queda do Muro de Berlim, em 1989, com todo o contexto mundial atrelado a este fato, inaugurando um novo regime de historicidade onde o futuro se mostra pouco frutífero e não corresponde mais aos anseios humanos, produzindo um deslocamento do foco das ações humanas para o tempo presente (Hartog, 2013).

12 Os “Regimes de Historicidade” cunhados por Hartog dizem respeito da relação dos sujeitos históricos com as categorias do tempo, a partir do foco que é dado por esses sujeitos ao presente, passado ou futuro. Eles são um instrumento de análise do tempo histórico.

Toda essa discussão atravessa a disciplina história produzindo uma dicotomia: de um lado estaria uma concepção “tradicional” do tempo histórico, que privilegia a linearidade dos fatos, desfilando em marcha progressiva para o futuro e, do outro, uma concepção de tempo que abrange múltiplas temporalidades, em conformidade com a concepção braudeliana de tempo, estimulada após a revolução historiográfica da Revista *Annales*, no início do século XX.

Nas salas de aula, esse debate provoca uma profunda angústia aos profissionais que temem estar trabalhando com uma concepção obsoleta do tempo histórico, mas que não conseguem se desvencilhar completamente dela, pois ainda se faz presente nos manuais didáticos e naturalizada nas mentes dos estudantes, colegas de profissão e em suas próprias. No entanto, como destaca a historiadora Carmen Gabriel, a necessidade de optar por uma “história tradicional” ou por uma “história alternativa” mostra-se pouco fecunda para o avanço do debate, pois, em suas palavras,

o que está em jogo nessa tensão não é apenas a busca de *uma boa transposição didática*, mas sim a possibilidade - ou não - de pensar o ensino de história como processo, isto é, articulado a uma dimensão de totalidade como marca da condição do pensável. (Gabriel, 2012: 221. Grifo da autora).

A possibilidade de pensar a noção de História como processo, entretanto, não exclui, ou não deveria excluir a linearidade que confere sentido à narrativa histórica, o desafio seria justamente evitar que essa linearidade se converta em paradigma como a única possibilidade de se pensar o tempo, tal como apresenta a “História Tradicional”. Dessa forma, a narrativa literária, tomada como instrumento de pedagogização do conhecimento histórico, no sentido de que promove um alargamento da percepção e compreensão de mundo dos estudantes, quando explorada em suas potencialidades histórica, cultural e estética, pode contribuir, ao nosso ver, para que as complexas questões sobre o tempo que envolvem a disciplina sejam devidamente problematizadas no espaço da sala de aula, em diferentes etapas de ensino/aprendizagem.

No caso de *Bom dia, camaradas* não deixamos, em nenhum momento durante o trabalho desenvolvido a partir da obra em sala de aula, de considerar a trama do livro em uma linha do tempo histórica, conectando a narrativa aos fatos históricos mencionados a cada aula, porque nos interessa, em primeiro lugar, dar conta do conteúdo proposto para a série que é a história do século XX, no entanto, essa linha é tomada a partir de uma concepção alargada que avança e recua no tempo e no espaço conforme as demandas da aula, porque a multiplicidade temporal que a narrativa suscita, mencionada anteriormente, se faz presente nos próprios questionamentos trazidos pelos estudantes, que englobam diferentes noções de tempo e espaço acrescidas pela sua experiência pessoal.

Para ilustrar em um exemplo, me recordo da surpresa de uma de minhas estudantes (uma menina parda, que possui a tez enegrecida e longos cabelos lisos - o que faz com que ela seja lida como branca entre os colegas de classe) ao descobrir que o personagem “camarada Antônio” era empregado doméstico da família do protagonista da história, o menino Ondalu. Prontamente ela perguntou se Ondalu era branco, e eu devolvi a sua pergunta com outra: *-por que você acha que ele é branco, Maria¹³?* Ao que ela prontamente respondeu: *-ué, porque ele tem empregado.* Um pequeno alvoroço se formou, protestos foram ouvidos, dizendo que Maria estava sendo racista, até que alguém disse: *-não, gente, mas é porque isso [empregados domésticos serem mais comuns nas casas de pessoas brancas do que na de pessoas negras] é mais aqui no Brasil.* Outro estudante lembrou que o personagem não era *nem branco, nem preto*, porque *apesar* de ser angolano, ele tinha uma parte da família portuguesa, ao que Maria, novamente, respondeu: *ah, não importa, parece que ele é rico, então já não gosto dele.* A partir desse momento a aula tomou um outro rumo, e iniciou-se um debate sobre as desigualdades de raça e classe e suas raízes históricas, que no Brasil estão conectadas com o passado escravista, temporalmente bem longe do século XXI, como também com Angola, espacialmente, apesar de um oceano nos separar.

Na perspectiva da historiadora Ana Maria Monteiro, quando discute as implicações do tempo presente nas aulas de história, tomando como exemplo o processo de Independência das Treze Colônias Inglesas:

O passado, tornado presente, contribui para possibilitar a produção de sentidos sobre os fatos estudados e, ao mesmo tempo, para a formação de valores por esses alunos: lutas dos colonos, a compreensão de que os sujeitos históricos fazem História... percepção, interpretação, orientação, motivação... (Monteiro, 2015: 180)

Para essa autora, a produção de saberes no âmbito do ensino de História, envolve desafios no/do tempo presente, para tornar possíveis a articulação entre a historiografia e a produção de sentido na leitura de mundo dos estudantes durante as aulas (voltaremos a este tema com mais profundidade mais a frente). Partindo dessa reflexão, proponho a leitura de *Bom dia, camaradas* em conformidade com uma visão que compreenda as múltiplas temporalidades que a narrativa comporta. Considero importante que os estudantes não percam de vista a linearidade como fio condutor na produção de sentido, um pano de fundo que faça com que eles consigam situar os fatos no tempo e no espaço, mas que também sejam capazes de extrapolar, concomitantemente, a realidade narrada, para as múltiplas realidades e temporalidades que,

13 Com o intuito de preservar a identidade dos estudantes mencionados, ao falarmos das experiências em sala de aula, optamos por substituir seus nomes verdadeiros por nomes fictícios genéricos como “Maria” e “João”, ou enumerá-los, quando aparecem em uma sequência de diálogos, além disso, o nome da Unidade Escolar na qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como o de instituições e eventos correlatos também foram preservados.

ainda que ausentes de forma explícita na escrita, estão conectadas à obra pela humanidade que carregam. Eles já dão cabo desse processo por si só, através de sua curiosidade e vivências, como no exemplo demonstrado acima, mas entendo que o estímulo voluntário a essa prática pelo professor de história pode constituir-se em uma abordagem frutífera para o ensino da nossa disciplina.

2.2 Ensino de história entre fatos e ficções

Se enxergamos na narrativa o elemento unificador entre o processo da construção literária e o da construção historiográfica, é na distinção entre fato e ficção que se encontram as defesas mais acaloradas a respeito de sua separação. Entretanto, reconhecer que história e literatura são campos de conhecimento distintos, não impede, ou não deveria impedir, o rico câmbio de informações entre um campo e outro, principalmente no âmbito do ensino. Nos interessa aqui aprofundar a análise de algumas questões que surgem quando aproximamos o texto literário do fazer historiográfico, sem perder de vista o nosso foco principal que é a produção do conhecimento escolar dessa disciplina.

Em primeiro lugar é importante salientar que quando defendemos uma aproximação entre os campos da literatura e da história, entendemos de maneira objetiva que o compromisso de um ficcionista é diferente do de um historiador. Um romancista, um poeta, um literato obedecem aos ditames da sua imaginação artística, diferentemente do historiador, que embora possa fazer uso da imaginação e se ocupar de uma dimensão estética em seu texto, está mais preocupado com os critérios metodológicos que compõem a construção da narrativa histórica. É certo que a busca dessa pretensa realidade dos fatos está longe de encerrar-se em uma verdade absoluta, reconhecemos os seus limites materiais e enxergamos o seu caráter provisório, contingencial mas, em última instância, o historiador parte desse objetivo fundamentalmente distinto daquele do ficcionista. A esse propósito nos adverte Lowenthal:

A diferença entre história e ficção está mais no objetivo do que no conteúdo. Independentemente dos mecanismos retóricos que o historiador disponha, os objetivos de seu ofício vedam-lhe inventar ou excluir algo que afete suas conclusões; ao se definir historiador, e história a seu ofício, ele opta por que ela seja julgada pela precisão, consistência interna e congruência com os registros remanescentes. E, para tornar sua narrativa mais inteligível, ele não ousa inventar um personagem, atribuir traços desconhecidos ou incidentais aos personagens verdadeiros ou ignorar aquelas marcas incompatíveis, porque não poderia esconder tais intervenções de quem tem acesso aos registros públicos, e nem sustentá-las, se expostas. (Lowenthal, 1985: 229 *apud* Pinto, 2024: 36-37)

Contudo, é a construção narrativa em história que nos permite significar a experiência dos fatos, é a partir dela que compomos uma cadeia de sentidos que fornece a compreensão

necessária do processo histórico, e a narrativa ficcional fornece, ao nosso ver, um aparato estético importante para acessarmos a codificação desse sistema, que aproxima diferentes linguagens. Esse entendimento nos leva ao nosso segundo ponto.

Destacamos, em segundo lugar, a importância de se considerar a dimensão estética do escrito literário quando em diálogo com a história. O autor Julio Pimentel Pinto defende que o romance é uma construção estética do real, produzida a partir de uma condição deslocada, de uma posição de estranhamento, que permite a superação das aparências, fazendo com que o leitor alcance uma compreensão mais profunda da realidade que vai além dos fatos verificáveis, apenas. Segundo ele,

(...) a literatura pode ser, sim, um sismógrafo acurado, inclusive para a história: graças à sua liberdade criativa e ao amplo aparato de recursos estéticos e de linguagem, ela pode perceber com agilidade o que outras narrativas demoram mais a notar. Resta, entretanto, que nós, historiadores-leitores, jamais ignoremos a dimensão estética da ficção; que jamais desconsideremos o trabalho em si da escrita: se a ficção tem algo a nos dizer sobre o passado, isso deve ser buscado menos em seu caráter de suposto revelador imediato de um contexto, menos nas informações “históricas” que o texto literário nos oferece – e que, evidentemente, não são dignas de confiança plena – e mais em elementos discretos ou associados ao trabalho em si de construção de texto, ao contexto cognitivo – e aqui o adjetivo reinventa o substantivo – que o permitiu. (Pinto, 2024: 30-31)

Em suma, o que discutimos aqui é que formar alunos leitores de tramas ficcionais, no contexto da produção do conhecimento histórico das aulas da educação básica, pode contribuir para a construção de uma base de compreensão fundamental dos fenômenos específicos da disciplina, ou seja, do processo histórico como um todo, conectando as experiências individuais à construção histórica coletiva do espaço-tempo global.

Em terceiro e último lugar, defendemos a posição imprescindível do leitor – aqui o estudante-leitor – que de modo algum se apresenta de maneira passiva no processo de construção do conhecimento histórico através do texto ficcional. É a partir da experiência desses leitores, no presente, em contato com a experiência narrativa oferecida pela trama, que se tecem as possibilidades da história.

A professora Ana Maria Monteiro, refletindo sobre as implicações do tempo presente na construção historiográfica no contexto da produção do conhecimento escolar afirma que:

A narrativa, ao incorporar a subjetividade do historiador na construção de sua pesquisa e ao reconhecê-la nos sujeitos históricos em estudo, exige que a intriga expresse *compreensão e explicação* dos processos em estudo (...). A configuração do tempo passa pela narração do historiador. (Monteiro, 2012: 216. Grifos da autora.)

Compreendendo aqui o historiador em questão no contexto da educação básica como o professor de história e a sua narração - ou aula - como texto (MATOS, 2006), pretendemos

evidenciar como parte importante dessa equação o estudante a quem se destina o trabalho intelectual de elaboração da aula, mas que acaba dele participando de maneira dialética.

Durante a aplicação da proposição didática aqui discutida, em uma aula sobre a Revolução Russa, na qual explorávamos os aspectos conceituais do modelo socialista e as transformações da sociedade russa em soviética, os estudantes se interessaram pelos aspectos econômicos peculiares da economia de modelo planificado. Estimulei-os a lembrar dos trechos de *Bom dia, camaradas* em que o narrador fica intrigado com a capacidade aquisitiva de sua tia portuguesa, quando ela chega a Luanda para visitá-los e traz muitos presentes. Ao questionar à tia se o seu “cartão de abastecimento” dava mesmo para comprar todas aquelas coisas, ele fica surpreso ao descobrir que em Portugal não se usava um cartão como em Angola e que, além disso, não existiam limites sobre aquilo que se pudesse comprar, desde que houvesse dinheiro suficiente para ser dado em troca. Perguntei aos estudantes se eles haviam compreendido a situação exposta nessa parte da trama e se podiam compartilhar sua impressão. Um dos estudantes afirmou que por se tratar de um momento de guerra – eles já estavam informados de que a história se passa no contexto da guerra civil – o governo deve ter limitado os gastos das pessoas. A partir dessa fala alguns outros colegas concordaram, até que outro estudante completou o raciocínio: - *é, acho que é isso mesmo, igual tá acontecendo aqui no Brasil por causa das enchentes no Sul, né, professora? Vai faltar arroz e no [nome de um supermercado do bairro] não tá mais podendo comprar mais de dois pacotes de arroz por pessoa.*

Levei alguns bons minutos tentando desfazer os equívocos provocado pelas leituras aproximadas dos estudantes da 901/2024 de fatos produzidos em contextos totalmente distintos no tempo e no espaço, mas ao refletir sobre as falas deles a partir das questões que discuto aqui, gostaria de propor alguns caminhos de raciocínio.

É perceptível durante os processos de aprendizagem mobilizarmos nossos conhecimentos já adquiridos para apreender novos conhecimentos. Em história, essa mobilização se dá no presente, a partir de experiências vivenciadas em momentos variados, como pudemos observar na situação descrita anteriormente. Os alunos reuniram saberes e experiências adquiridas a partir da observação do presente para lidar com os desafios que o passado a ser decifrado impôs. A própria pergunta que mobilizou tais conhecimentos feita pela professora – como eles compreendiam os fatos narrados no romance sobre as peculiaridades da economia angolana – visavam a elucidação de outro conhecimento não estritamente vinculado à história de Angola – a economia socialista soviética. Nesse sentido, entendemos que no contexto de uma aula de história os problemas que a disciplina propõe são sempre atravessados pelas questões do presente e de outras temporalidades para a sua resolução cognitiva. A própria

historiografia parte desse mesmo princípio, mas a construção de uma aula, por seu caráter coletivo, oral e imediato supera a do texto escrito em dinamismo quando tomamos por ponto de partida esse cenário.

Mais uma vez aqui evocada, a professora Ana Maria Monteiro reflete sobre o problema do anacronismo quando afirma que:

A escrita da história implica, portanto, a produção de um discurso no qual um narrador oculto ou explícito, o historiador, recompõe, recria, produz fatos e processos a partir das fontes – documentos definidos e classificados institucionalmente ou não –, de forma a atribuir sentido aos processos objetos de análise, buscando compreendê-los e explicá-los na perspectiva da sociedade ou dos grupos que os vivenciaram. Mas a compreensão e a explicação são aquelas de uma pessoa do seu tempo, com suas referências culturais também teóricas (...). Nesse contexto, o anacronismo é inevitável? Ou deve ser evitado a qualquer custo? (Monteiro, 2012: 194)

Acrescentamos a este debate as indagações produzidas pelo historiador Julio Pimentel Pinto:

Como o leitor preenche os “espaços em branco” de um livro e insere nesses interstícios elementos que não são ditos? Como o leitor atualiza um texto, recolocando-o, ressituaando-o no tempo presente da leitura? E podemos prolongar a reflexão para o universo da história e dos historiadores: de que maneira lemos? Como lidamos com os diálogos e descompassos entre as temporalidades? Quantas vezes lemos o passado com palavras, conceitos, tratamentos sintáticos e semânticos que não são daqueles passados que estudamos? Quantas vezes, ao nos depararmos com narrativas do passado que comportam aparentes incompatibilidades conceituais ou terminológicas, recorremos à acusação de anacronismo? (Pinto, 2024: 19)

Ambos ao formularem essas questões dialogam com as situações cotidianamente produzidas nas salas de aula da educação básica durante as aulas de história, quando a narrativa histórica produzida pelo professor/historiador, já ela mesma carregada de presente, é interpelada pelas indagações e atribuições de sentidos dos alunos amparadas em suas vivências atuais. Mas como propõe ainda o autor Júlio P. Pinto na obra já mencionada, o que caracteriza o ofício historiográfico – e, consequentemente, a construção do conhecimento histórico escolar – é a arte de desmontar e remontar o tempo a partir de anacronismos inevitáveis e fecundos. Significar o passado no presente compreende um processo de construção cognitiva sobre esse mesmo passado que não existia na época em que ele foi vivido. O que defendemos aqui é que, em nosso caso, essa construção se dá de maneira coletiva durante as aulas a partir das contribuições dos estudantes, do próprio professor, e dos instrumentos de pedagogização do conhecimento, como o romance, por exemplo. Se voltarmos à situação mencionada sobre a aula na turma 901/2024 perceberemos que a construção da aula é iniciada a partir de um tema, avança com o exemplo do romance, mas só é finalizada – temporariamente, porque as atualizações são constantes - a partir das indagações dos estudantes, que transformam de alguma maneira o tema inicial. Desse modo, uma aula que iniciou tratando o tema da Revolução

Soviética de 1917 pode passar pela história de um país africano pós independente na década de 1980 e terminar com uma abordagem das catástrofes climáticas no Brasil do século XXI, sem que se perca de vista o fio condutor de todos esses processos, que, no caso narrado, implicava a mediação do Estado nas relações econômicas em diferentes épocas, lugares, sistemas e situações específicas.

2.3 Narrativa de infância e escrita de si

Por último, gostaria de mencionar a discussão acerca da construção do romance *Bom dia, camaradas* dentro da perspectiva de uma escrita autobiográfica e das chamadas narrativas de infância.

O livro sobre a infância na década de 1980 angolana não é um exemplo isolado dentro do conjunto da obra de Ondjaki. Posteriormente a *Bom dia, camaradas*, Ondjaki publicou outros dois livros com a mesma temática, *Os da minha rua*, um livro de contos, em 2007, e *Avó Dezanove e o segredo do soviético*, outro romance, em 2008. Neles o escritor mantém o formato de ficcionalização de seu próprio passado, misturando fato e ficção a partir da composição de uma trama que une personagens e eventos reais e imaginários contados sob a perspectiva infantil.

A escrita de Ondjaki em *Bom dia, camaradas* nos remete à problemática da “escrita de si” (Gomes, 2004; Foucault, 1992). Embora os trabalhos sobre esse assunto tomados como referência aqui centrem suas considerações majoritariamente sobre textos epistolares e diários, por exemplo, consideramos interessante contrastar as ideias presentes nessa conceituação à construção narrativa de Ondjaki, que ficcionaliza um resgate de memória pessoal, mas também coletiva em *Bom dia, camaradas*.

Além disso, a proposição didática implementada em sala de aula a partir do presente trabalho gerou, como atividade de encerramento, textos autobiográficos escritos pelos estudantes que foram foco da pesquisa, assunto que trataremos mais detalhadamente no capítulo III. Desse modo, a apresentação desta temática faz-se necessária na medida que dialoga com o tema e atividades propostos.

Nas palavras de Angela de Castro Gomes, a “escrita autorreferencial” ou “escrita de si”:

integra um conjunto de modalidades que se convencionou chamar produção de si no mundo moderno ocidental. Essa denominação pode ser mais bem entendida a partir da ideia de uma relação que se estabeleceu entre o indivíduo moderno e seus documentos.

Considerando-se a existência de um certo consenso na literatura que trata da escrita de si, pode-se datar a divulgação de sua prática, grosso modo, do século XVIII, quando

indivíduos “comuns” passaram a produzir, deliberadamente, uma memória de si. (Gomes, 2004, p. 11)

Para esta autora, o ponto central sobre a escrita de si a ser considerado é que através das práticas culturais associadas à construção das autobiografias e diários, mais explicitamente, ou até mesmo à guarda de objetos pessoais em coleções, o indivíduo moderno começou a constituir sua identidade, refletindo a emergência histórica desse sujeito nas sociedades ocidentais. Quando disse que me interessa “contrastar” esse entendimento com a obra aqui analisada, refiro-me à ideia de que o livro de Ondjaki apresenta elementos que convergem com as ideias dessa escrita de si, autobiográfica, constituindo material suficientemente interessante ao fazer historiográfico, mas que ele possui especificidades que extrapolam o sentido estrito fornecido por essa chave de leitura, porque não está inteiramente inserido nessa lógica ocidental moderna da qual falam esses autores.

A autora Marina Candido, em uma obra que trata especificamente do tema das chamadas “narrativas de infância” tomando como objeto o romance aqui analisado adverte que apesar de *Bom dia, camaradas* reunir as características fundamentais do gênero autobiográfico, como a relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem, além de elementos paratextuais, como título, orelha, quarta capa e dedicatória que remetem à essa condição, a autobiografia é uma narrativa centrada na vida de *uma pessoa*, e que isso contrasta com uma concepção bastante presente nas filosofias africanas que preconizam uma visão de mundo compartilhada, na qual falar do coletivo, mais do que somente de si, é a forma de narrar sua própria história (Candido, 2023, 52-53). Além disso, para ela, o fato de o narrador-criança do livro não ser nomeado diretamente, pode ser lido como uma estratégia de coletivização da representação.¹⁴

A partir do exposto, compreendo a escrita de Ondjaki como parte da lógica da escrita de si, por seu caráter autobiográfico - no sentido cunhado pela modernidade - sem, no entanto, desconsiderar as especificidades de sua formação como escritor forjada por elementos de outra tradição, a qual busco investigar.

Histórias escritas por adultos que adotam a perspectiva narrativa da criança, sem, necessariamente, situar-se no nicho editorial da literatura infantojuvenil, grosso modo, compõem a definição do que estamos chamamos de narrativas de infância. Para a autora Helena Paio (2011) a narrativa de infância situa-se entre dois gêneros, o romance autobiográfico e a

¹⁴ O nome do menino-narrador – Ondalu - aparece uma única vez em todo o livro, na página 86, de forma indireta, quando os depoimentos dos estudantes sobre o episódio envolvendo a lenda do “Caixão Vazio” na escola são repassados à guisa de investigação pelo grupo. Este fato acabou virando um elemento de curiosidade intensa entre os meus estudantes durante a leitura coletiva, gerando uma espécie de “competitividade” sobre quem conseguiria descobrir primeiro qual era o nome do narrador.

autobiografia e ela afirma que, de um modo geral, a narrativa de infância investe no ponto de vista infantil para falar de assuntos por vezes delicados, difíceis de abordar, daí a ideia de que a narrativa de infância não visa prioritariamente à criação de obras para os públicos infantil ou infanto-juvenil, sua produção é voltada para adultos com interesse no que o olhar infantil, por sua sinceridade e curiosidade, pode revelar.

Em suas palavras, *“A criança tem contacto com o mundo que os adultos tentam tantas vezes ocultar-lhe e, frequentemente ignorada, vê sem ser vista e absorve as impressões de um mundo com sabor a novidade, criando um impacto que desconcerta o leitor”*. (Paio, 2011, p. 06) Essa mesma autora reúne o que ela chama de “marcas formais”, ou traços comuns que ajudam a conceituar o gênero literário narrativa de infância, que buscarei sintetizar a seguir:

1. *Criação de uma voz infantil e de um espírito infantil.*

Embora nos romances do gênero o autor seja adulto, a narrativa é construída em torno da visão da criança sobre os acontecimentos, gerando a necessidade de adequar o discurso a um caráter, um modo de ser infantil, que é criado artificialmente pelo autor.

2. *A reconstituição do passado, nomeadamente das primeiras recordações da infância e a importância dada a acontecimentos mínimos, mas significativos pelas suas ressonâncias afetivas.*

Talvez resida mais enfaticamente neste ponto a intercessão entre os gêneros de autobiografia e ficção autobiográfica mencionada pela autora, pois a trama depende da (re) construção literária de uma realidade pregressa experienciada pelo autor.

3. *O carácter parcelar e lacunar dessas mesmas recordações, afastando-se frequentemente da linearidade e da causalidade e justapondo, na desordem, os fragmentos rememorados.*

A narrativa de infância pressupõe um trabalho importante de organização da memória, que não se apega à sequência cronológica, mas ao rigor seletivo sobre o que revelar e o que esconder.

4. *A utilização preferencial da primeira pessoa gramatical; o uso de tempos verbais do passado de modo a sublinhar a retrospecção ou do presente histórico como se a enunciação se tornasse contemporânea da história.*

Esse jogo temporal atrelado às escolhas narrativas, a meu ver, é fundamental para a fluidez da trama e para firmar o *pacto com o leitor* que a narrativa de infância pressupõe, pacto que é próprio do gênero e do qual Paio tratará mais adiante.

5. *O uso de frases geralmente curtas, oralizantes e até agramaticais, com exclamações, interrogações e supressão de palavras, marcando um discurso menos elaborado e próprio de uma criança.*

Ondjaki conduz este ponto com maestria em seus textos, valorizando os elementos que ajudam a construir a identidade do narrador.

6. *O uso do discurso indireto livre, que organiza a integração e, eventualmente, a confusão, de duas enunciações diferentes; uma maior fidelidade às impressões do que à busca da verdade ou da exatidão, ainda que certas cenas restituam a sua intensidade brutal.*

Neste ponto destacamos o caráter menos autobiográfico e mais ficcional que acompanha o gênero e que, exatamente por sua espontaneidade, nos ajuda a trabalhar com o texto seguindo os pressupostos pedagógicos que pretendemos adotar.

7. *A necessidade de um “pacto de leitura” entre o autor e o leitor.*

Na concepção da autora, é necessário que se crie nessa espécie de narrativa um acordo tácito entre o autor e o leitor, que pressupõe o desejo do autor da história de ser lido e compreendido e a intenção do leitor de responder a tal desafio preenchendo as lacunas, se deixando seduzir pelas experiências narradas por uma voz infantil que foi fabricada pelo escritor adulto. Marina Candido, ao analisar a obra de Paio conclui que o pacto consiste em que o leitor acredite que a voz narrativa é realmente de uma criança. (Candido, 2023)

No entanto, torna-se necessária a transmissão de informações, detalhes, reflexões por parte do autor que pertencem à comunicação entre narrador adulto e leitor adulto, pelo menos no sentido da interpretação, como acontece em nosso caso, em que os leitores são adolescentes, mas têm sua leitura mediada pelas provocações da professora nas aulas, não importando se o livro era destinado ao público infanto-juvenil ou não. Essa forma de conduzir a narrativa permite que os temas sensíveis que estão presentes na obra passem pela transposição afetiva da perspectiva infantil, sem que o leitor perca a criticidade em relação a eles.

O trabalho de Helena Paio menciona em uma passagem bastante despretensiosa, quase espontânea, que o escritor de narrativas de infância busca sua origem e que *“a busca de si é, frequentemente, a busca da memória colectiva”*. [Paio, 2011, 04] Considero essa passagem fundamental para o entendimento da obra de Ondjaki à luz do que pretendemos para este trabalho.

De modo semelhante, os pesquisadores Renato Nogueira e Luciana Alves em um trabalho onde explicitam sua metodologia de pesquisa desenvolvida através da infância como narrativa e das narrativas da infância, afirmam que introduzir a perspectiva das crianças no trabalho de pesquisa não permite recompor o que aconteceu no passado efetivamente, mas nos permite, pela conexão com elas, atualizar as formas de si e refazer o ser. Nas palavras deles:

Esse esforço permite encontrar o que resta numa questão patente: o que a infância pode no mundo? Empenhamo-nos num exercício na segunda pessoa do plural; afinal, que pessoa não é um coletivo? Que encontro de dois não produz uma multidão? O sentimento de desamparo é um certo clamor para não permanecermos sós, um convite para que estejamos acompanhados. (Nogueira; Alves, 2021: 155)

Esses autores introduzem uma noção do pensamento bantu-kongo de que a infância e a ancestralidade estão próximas, que o passado está presente no futuro e que a infância é guardiã da memória, pois toda narrativa a toma como princípio e referência. É através da infância que a ancestralidade é atualizada. Se considerarmos *Bom, dia camaradas* sob as lentes dessa concepção compreenderemos as escolhas narrativas de Ondjaki como parte de um projeto de envergadura histórica e social muito maior que o de uma singular autobiografia.

No texto “Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura”, do ganhês Kwame Anthony Appiah, o autor reflete acerca de como a busca por uma identidade africana, a partir do período pós-colonial, contribuiu para simplificar a visão sobre a diversidade cultural do continente. (Appiah, 2007) Isso expõe a complexidade com a qual lidamos ao analisarmos a história e a cultura dos países africanos, principalmente no período aqui retratado, porque ao mesmo tempo que o contexto de descolonização conferiu uma dose de homogeneização pelas aspirações políticas, situando os países africanos em uma mesma conjuntura, ao ignorarmos as peculiaridades locais, mais do que uma compreensão defeituosa dos fenômenos, acabamos por reproduzir um determinado modelo de análise que se alinha justamente àquele que queremos combater.

Sobre o que nos interessa aqui – o encontro entre literatura e história – Appiah nos ajuda a pensar acerca do problema que é considerar a literatura angolana na construção da história contemporânea de Angola, sem que isso implique na generalização empobrecedora de uma suposta “literatura africana” que se assente em uma tradição única, reveladora de características comuns, inerentes a todos os escritores africanos.

Ao discutir a questão de como a literatura europeia substituiu a busca da sinceridade pela busca da autenticidade na era moderna, ou seja, “*a obsessão com a transcendência daquilo que se parece ser pelo que realmente se é*” (Appiah, 2007, 113). O autor demonstra sua habilidade em lidar com o problema mencionado acerca da particularização x generalização. Em suas palavras:

Para a África, essa autenticidade é basicamente uma curiosidade: apesar de formados na Europa ou em escolas e universidades dominadas pela cultura europeia, os escritores africanos não têm seu interesse voltado para a descoberta de um eu que seja objeto de uma viagem interior de descobrimento. Seu problema – embora não seu tema, é claro – consiste em descobrir um papel público, não um eu particular. Se os intelectuais europeus, apesar de comodamente instalados em sua cultura e suas tradições, têm uma imagem de si como marginais, os intelectuais africanos são

marginais mal acomodados, que buscam desenvolver suas culturas em direções que lhes confirmem um papel. (Appiah, 2007, 114-115)

Para ele, no entanto, não podemos dissociar essa “tradição” comum entre os escritores, da realidade histórica do continente, que possibilitou a sua formação. Ainda em suas palavras:

Essa constelação particular de problemas e projetos não é encontrada com frequência fora da África: uma história colonial recente, uma multiplicidade de variadas tradições locais subnacionais, uma língua estrangeira cuja cultura metropolitana tradicionalmente definiu os “nativos” como inferiores, por sua raça, e uma cultura literária ainda basicamente em processo de formação. É por eles compartilharem esse conjunto de problemas que faz sentido falar de um escritor nigeriano como um escritor africano, com os problemas de um escritor africano [...] (Appiah, 2007, 116).

Na entrevista ao programa de televisão brasileiro Roda Viva, Ondjaki foi perguntado por um dos entrevistadores sobre um suposto projeto de “reafricanização” pelo qual estariam passando os países africanos, após a independência política, e como esse processo estaria se dando em Angola. Vale a transcrição do trecho em que aparecem a pergunta do entrevistador e a resposta do autor:

Entrevistador: (...) recentemente eu li um estudo de um historiador brasileiro chamado Luiz Felipe de Alencastro que ele fala que os países africanos de língua portuguesa rapidamente se *reafricanizaram* depois da Independência, que está fazendo cerca de 30 anos, quer dizer, isso acontece em Angola? Quer dizer, como é que fica a questão da identidade linguística e cultural, quer dizer, ela ainda tá... existe uma identificação com a cultura europeia e com a língua portuguesa? Ou muito mais do que no Brasil a presença das línguas, dos dialetos africanos (...) quer dizer, esse contato com as línguas e com as outras línguas africanas, é evidente hoje é muito presente é assim...

Ondjaki: é muito delicado falar do processo de *reafricanização*, eu não sei o que que é a *reafricanização*...

Entrevistador: é a não, vamos dizer, a negação das tradições europeias de certa maneira, coisa que não acontece no Brasil que é um país europeu, europeu eu diria (sic)...

Ondjaki: Uma coisa são tradições europeias, outra coisa são tradições europeias que nós incorporamos e que já não são europeias, são nossas também. Sei lá é... evidentemente que há hábitos quando os portugueses chegaram lá e... há coisas que nós não comemos... ficaram lá 500 anos e agora já comemos. Você tá comendo comida portuguesa? Não, estamos a comer comida que também é a nossa gastronomia. Claro que nós temos os nossos pratos típicos, mas não só nesse sentido, conceito de identidade angolana... não, eu acho que não é uma negação do outro, há uma

afirmação do... eu digo sinceramente, eu acho que a afirmação da nossa *angolanidade* é muito suave e é muito tranquila. (...) ¹⁵

É curioso notar a perspectiva adotada pelo autor das perguntas, um brasileiro, que aparenta dar como certa uma suposta assimilação completa de uma identidade europeia no Brasil, inclusive colocando este país como “um país europeu”, ainda que a afirmação tenha sido feita a partir de uma frase construída de maneira confusa, e que, ao ser interrompida pela resposta do entrevistado, não pôde ser reformulada. Mais à frente, ele tenta justificar sua colocação comparando o maior grau de “mestiçagem” do Brasil em relação a de Angola, ao que Ondjaki nega, dizendo que as desigualdades econômicas neste país representam uma barreira muito maior do que a procedência racial ou étnica, no que diz respeito às relações sociais.

Valentin Mudimbe, em sua obra *A invenção da África*, onde o filósofo e escritor congolês expressa a ideia de que a África é entendida geralmente a partir de discursos que foram produzidos em moldes ocidentais, ao que ele denomina “africanismo”, desse modo suas representações refletiriam esse olhar enviesado na compreensão do continente, até mesmo na dos próprios africanos que tomam esses discursos como base de explicação sobre si mesmos, ainda que de forma crítica. (Mudimbe, 2019) A conduta de Ondjaki durante toda a entrevista – assim como na escrita de *Bom dia, camaradas* – parece ir ao encontro desse pensamento, assim como do pensamento de Edward Said, na introdução de sua obra *Cultura e Imperialismo*, que afirma que, “*Pela primeira vez (o livro foi publicado na década de 1990) a história e a cultura do imperialismo podem agora ser estudadas de maneira não monolítica, descompartmentalizada, sem separações ou distinções reducionistas.*” (SAID, 2011, 22). A presença portuguesa na formação cultural e política do país é vista muito menos pelo viés da negação que pelo da *problematização*, por Ondjaki, que centraliza a narrativa de *Bom dia, camaradas* na perspectiva do menino-narrador em sua busca pela compreensão do país que se constituiu recentemente em Estado-nação.

No livro, a relação do menino com os demais personagens da trama explicita essa busca em suas possíveis interações, seja na subserviência do camarada Antônio, empregado já idoso da família, que prefere os tempos coloniais, onde *se tinha tudo, não faltava nada*; seja no inconformismo da tia portuguesa do menino, que chega a Luanda para uma visita e se impressiona com as medidas de segurança, a seu ver arbitrárias, tomadas pela guarda do presidente do país, ou por uma suposta ocupação soviética dos espaços públicos; seja ainda pelo idealismo dos professores cubanos em seu esforço diário de evidenciar a causa revolucionária

15 RODA VIVA, entrevista, Roda Viva | Ondjaki | 15/01/2007, YouTube, 13/03/2016.

entre os estudantes; ou pelas reflexões do próprio menino sobre as implicações sociais da guerra civil. Sobre este último tema proponho a seguinte citação:

(...) Também se aprendia muita coisa, porque a propósito disso, por exemplo, do ANC¹⁶, é que o meu pai nos explicou quem era o camarada Nelson Mandela, e eu fiquei a saber que havia um país chamado África do Sul onde as pessoas negras tinham que ir para casa quando tocava a campainha às seis da tarde, que elas não podiam andar no machimbombo com outras pessoas que não fosse negras também, e até fiquei bem espantado quando o meu pai me disse que esse camarada Mandela já estava preso há não sei quantos anos. Foi também assim que percebi porquê que os sul-africanos eram nossos inimigos, e que o fato de nós lutarmos contra os sul-africanos significava que nós estávamos a lutar contra “alguns” sul-africanos, porque de certeza que essas pessoas negras que tinham um machimbombo especial para elas não eram nossas inimigas. Então percebi que, num país, uma coisa é o governo, outra coisa é o povo. (ONDJAKI, op. cit., 24)

Tanto Said, quanto Mudimbe, assim como Appiah, ao meu ver, constroem uma explicação do mundo pós colonial com base nos elementos desse próprio mundo, onde a tradição pré-colonial e as transformações causadas pela colonização, em todas as suas nuances, devem ser consideradas conjuntamente, não em um sentido integrador vazio, que apagaria os conflitos resultantes dessa interação tão duradoura e pernicioso para os colonizados, mas a partir de um sentido humanista crítico que fornece os dados para a compreensão deste mundo atual, original em suas próprias características e desafios. Tal ideia se deixa transparecer, de certa maneira, tanto nas falas de Ondjaki durante a entrevista no Roda Viva, quanto nas páginas do romance que serve de fonte a este trabalho, e é nesse sentido que enxergo a convergência dessa análise com aquela de Marina Candido exposta no início desse último tema abordado no capítulo: Ondjaki não faz uma escrita autobiográfica no sentido estritamente ocidental atribuído comumente ao termo, mas a sua análise de mundo expressa na obra aqui analisada preconiza uma cosmovisão coletiva, forjada em uma tradição narrativa africana.

16 Congresso Nacional Africano, movimento e partido político da África do Sul.

3 A LEITURA COLETIVA DE *BOM DIA, CAMARADAS* EM SALA DE AULA: O RELATO DA EXPERIÊNCIA

*“A leitura verdadeira me compromete de imediato com
o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja
compreensão fundamental vou me tornando também
sujeito.”*

(Paulo Freire)

3.1 Transgressão e autonomia no contexto educacional

Durante todo o desenrolar da trama de *Bom dia, camaradas*, o menino Ondalu tenta desvendar o mistério ocorrido num dia de aula comum, em que todos os seus colegas, e ele próprio, se dispersaram das aulas, causando um grande alvoroço na escola, por acreditarem estar recebendo a visita do “*Caixão Vazio*”, situação já mencionada no capítulo I.

Ao longo do enredo, Ondalu tenta fazer o resgate das memórias de cada um que vivenciou o ocorrido através de depoimentos, costurando as informações para tentar chegar a uma conclusão plausível. Ao final do livro o mistério é desvendado a partir da versão mais coerente da história, de um menino que ficou preso entre as cadeiras e viu a situação acontecer do começo ao fim. A partir desse desfecho, o personagem amarra suas conclusões no seguinte fragmento:

Aumentadas ou não aumentadas, em Luanda era possível acontecerem coisas destas, quer dizer, uma escola inteira se desmobilizar assim em correrias, uns quase sendo atropelados de carro, outros sendo mesmo atropelados por pessoas no pátio, outros desmaiando, e outras ainda, ou melhor, só uma outra, correr tipo lince sem tocar no muro e sem deixar rasto na areia. Ainda por cima, tudo na mesma tarde em que o tal camarada inspetor tinha resolvido fazer a visita, coitado, mas também quem mandou o carro dele fazer tanta poeira e vir tão depressa que todo mundo pensou já que era o *Caixão Vazio*?

Ê!, aqui em Luanda, não se pode duvidar das estórias, há muita coisa que pode acontecer e há muita coisa que, se não pode, arranja-se uma maneira de ela acontecer. Porra, aqui em Angola já não dá pra duvidar que uma coisa vai acontecer... (Ondjaki, 2014, 104)

A presença desse aspecto da trama no livro analisado nos permite tecer algumas considerações sobre o que nos interessa aqui. O trabalho desenvolvido pelo personagem para tentar desvendar o mistério da confusão na escola assemelha-se, guardadas as devidas proporções, ao trabalho de um historiador, principalmente quando adicionamos o estímulo da imaginação literária proporcionado pelo exercício da leitura ficcional. Partindo de um acontecimento vivenciado e de uma hipótese - fantasiosa para os adultos, mas totalmente plausível em sua mente infantil - ele constrói sua investigação em busca da verdade, mas com a total clareza de que essa verdade jamais poderá ser reconstituída em sua totalidade, como

propõe: “*Quer fosse tudo verdade quer não, aquela tinha sido mais ou menos a versão real dos acontecimentos (...)*” (p. 103). Em outras palavras, a busca de sentido da realidade pelo menino a partir da reconstrução dos fatos, compõe uma narrativa que aproxima os leitores da obra ao ofício de historiador, de maneira involuntária pelo autor, acredito eu, mas intencional numa aula de História, ajudando-os a compreender melhor as especificidades da disciplina.

Outro aspecto é que o menino realiza sua investigação com autonomia, movido por uma curiosidade e um desejo de compreender o ocorrido na escola que não aceitam as explicações incompletas das histórias que circulavam através dos boatos entre as crianças do bairro.

Bell Hooks em seu livro “Ensinando a transgredir” (2017) se mostra cética à ideia de que o professor pode fazer da sala de aula um espaço de entusiasmo pelo saber apenas pela força de seu desejo. Mas inspirada pelos autores Thich Nhat Hanh e Paulo Freire, ela afirma que é importante considerarmos a sala de aula um espaço de busca pelo conhecimento que está também além dos livros, aquele “*acerca de como viver no mundo*”, que é necessário que os alunos sejam participantes ativos, que liguem sua consciência à prática.

A partir disso, acredito que o nosso papel formador em sala de aula, como educadores, precisa ir além da exatidão dos conteúdos. Formar jovens capazes de dominar fatos históricos de forma habilidosa - tomando como exemplo o caso específico da minha disciplina - não garante suficientemente a capacidade de uso crítico das informações que circulam entre eles. Muito mais do que saber identificar falhas dos conteúdos que eles assistem online, ou entram em contato por diferentes suportes, acredito na potencialidade da desconfiança, que pode ser ensinada, para que o educando se sinta capaz de identificar ausências ou silenciamentos e questionar posicionamentos destoantes dos valores democráticos.

Paulo Freire considera que “*(...) Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.*” (1996, pos. 129) É nesse sentido que a pedagogia fornece as bases para a prática educativa aqui proposta. Ele afirma na mesma obra que:

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. (pos. 154)

Esses exemplos que o educador elenca ao tratar da prática pedagógica estão relacionados a uma postura a ser alcançada no processo de formação dos educandos que ele chamou em diversos trabalhos de “*pensar certo*”. Em *Pedagogia da autonomia*, obra em que primeiro nos deparamos com o conceito, Freire dá ênfase ao pensar certo na formação docente, entretanto,

ele aparece em outros momentos com extrema relevância em sua obra, como um pilar da formação cidadã.

A autora Sara Silva, que em sua dissertação de mestrado dedicou-se exclusivamente à análise do conceito freireano de pensar certo, esclarece que, para Paulo Freire, o pensar certo é um pensamento revolucionário, crítico e autônomo, que leva ao agir certo, nesse sentido, conceituar o pensar certo

(...) perpassa necessariamente pela análise do ser humano como ser inacabado, da consciência e pensamento reflexivo, da (in)transitividade do pensamento, do diálogo e construção social do pensamento, da democracia e o agir dialógico-reflexivo, da libertação e humanização e conhecimento e ação transformadora. (Silva, 2015, 34)

Em trecho de *Bom dia, camaradas* já destacado neste trabalho, quando o protagonista entra em contato com a realidade sul africana, mesmo sem conhecer com exatidão os fatos históricos desenrolados, ele consegue produzir um raciocínio crítico a respeito da situação exposta a ele, mobilizando uma atitude ética e compromissada com a justiça, que certamente fez parte da sua formação até ali, ou seja, ele estava aprendendo a pensar certo, no sentido freiriano. Creio na importância da repetição literal do texto de Ondjaki para reforçar nosso raciocínio:

(...) Também se aprendia muita coisa, porque a propósito disso, por exemplo, do ANC, é que o meu pai nos explicou quem era o camarada Nelson Mandela, e eu fiquei a saber que havia um país chamado África do Sul onde as pessoas negras tinham que ir para casa quando tocava a campainha às seis da tarde, que elas não podiam andar no machimbombo com outras pessoas que não fosse negras também, e até fiquei bem espantado quando o meu pai me disse que esse camarada Mandela já estava preso há não sei quantos anos. Foi também assim que percebi porquê que os sul-africanos eram nossos inimigos, e que o fato de nós lutarmos contra os sul-africanos significava que nós estávamos a lutar contra “alguns” sul-africanos, porque de certeza que essas pessoas negras que tinham um machimbombo especial para elas não eram nossas inimigas. Então percebi que, num país, uma coisa é o governo, outra coisa é o povo. (p. 24)

Em uma das minhas aulas durante a aplicação da proposta aqui defendida, enquanto falávamos da situação sul-africana no período do apartheid, perguntei aos estudantes se eles sabiam quem foi Nelson Mandela. Era um nome desconhecido para a maioria, mas alguns demonstraram um conhecimento vago, soltando expressões avulsas relacionadas ao racismo do país africano, o regime de segregação e aos principais eventos da vida de Mandela, como a prisão e a presidência. Um dos estudantes, ao escutar as falas e relacionar esses dois aspectos, se mostrou extremamente contrariado e crítico, questionando a legitimidade de um presidente que já fora preso. Naquele momento percebi que não bastava informá-los da exatidão dos fatos históricos acerca da África do Sul, mas que a colocação do jovem partia da mobilização de informações prévias oriundas de sua própria realidade histórica, como cidadão brasileiro que,

frequente e historicamente, conectado às conclusões apressadas do senso comum, vem encontrando extrema dificuldade em reconhecer o que é um preso político.

Portanto, embora acredite que este trabalho precisa ser feito conjuntamente, como assevera a própria LDBEN quando coloca a educação como dever do Estado e da Família (Brasil, 1996), entendo que a história ensinada na escola possui um papel fundamental na construção da consciência cidadã desse sujeito, porque contempla a reflexão sobre as ações humanas em função do tempo, evidenciando não apenas a possibilidade de compreensão da trajetória humana sobre a terra, mas a sua própria agência sobre essa trajetória no tempo presente.

Silva afirma que *“a dimensionalidade temporal, em termos freirianos, é o que define o ser humano como homens e mulheres.”* (Silva, 2015, 36). Enxergando como basilar a dimensão que Paulo Freire confere à interação consciente dos seres humanos com as múltiplas temporalidades, ela continua:

(...) Compreendida pelo autor como uma das raízes do pensar humano é a capacidade de pelo pensamento se colocar fora do tempo, olhá-lo para trás e para frente, e, com isso, ganhar o conhecimento de que o hoje, em que se encontra, foi precedido por um ontem cujas marcas deixadas pelos seus antepassados podem ser introjetadas como herança do conhecimento acumulado, e será sucedido pela perspectiva de um amanhã que pode ser projetado. É esse discernimento sobre o tempo que permite aos seres humanos se historicizar.

Ao pensarmos sobre esse aspecto da obra de Paulo Freire, acentuamos a importância do ensino de história na formação integral do sujeito, na medida em que essa disciplina possibilita a interação consciente desse sujeito com as dinâmicas temporais das quais faz parte, saindo da condição de objeto. Nas palavras do educador:

(...) da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Na história de sua cultura terá sido o do tempo – o da dimensionalidade do tempo – um dos seus primeiros discernimentos. O ‘excesso’ de tempo sob o qual vivia o homem das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, a de sua historicidade. Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante de que não tem consciência. O homem existe [...] no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (Freire, 1976, p. 41, *apud* Silva, 2015, p. 37, grifos da autora).

Essa consciência da temporalidade, da historicidade, que ganha tanta importância na obra mencionada, nos faz refletir acerca do papel desempenhado pelo ensino de história nessa dinâmica. Embora Freire trabalhe com uma perspectiva muito mais ampla de educação, que abarca processos exteriores à escola, defendemos aqui uma reflexão profunda acerca do nosso

papel enquanto professores de história, sobre a parte que nos cabe na construção desse processo. Para que o alunado se perceba como parte da história não no sentido estático, como personagens que obedecem às regras de um roteiro pré-estabelecido, mas como autores, que escrevem e reescrevem coletivamente a própria história considerando as ações de seus antepassados, e as suas próprias, em função de um tempo dinâmico e não apenas linear.

Acredito que alcançar essa consciência passa pela discussão central do trabalho que desenvolvemos aqui, que é a de considerar os campos da história e da literatura como complementares no processo educacional. O autor Luiz Costa Lima, em obra que discute as interseções entre história e ficção (Lima, 2006), afirma que ambas - história e literatura - possuem uma posição diferencial em relação à imaginação:

A imaginação atua na escrita da história, mas não é o seu lastro. Porosa, a história não há de ser menos veraz. Mas veraz, ela não pode pretender, como as ciências da natureza, a formulação de leis porque não pode renunciar à parcialidade. É, insistamos, de caráter deliberativo; semelhante à verdade judiciária. (p.65)

Para o autor, a ficção, por sua vez, aporta um discurso que se baseia na força transformadora da imaginação, que não se subordina à verdade factual, um ponto de distinção da história. A ficção operaria no campo do "como se", permitindo a criação de mundos possíveis e narrativas independentes da realidade objetiva. Não há mentira, segundo ele, pois não há afirmação, a verdade da ficção residiria na configuração imaginativa. Desse modo, a ficção é apresentada como uma ferramenta subjetiva indispensável para a ciência e a vida, pois contempla um discurso exemplificativo ou demonstrativo sob um enunciado fingido, no qual se revela a intenção do ficcionista.

Quando pensamos a relação entre os campos, para ele a ficção pode inspirar-se em eventos históricos, reinterpretá-los e explorar suas lacunas, assim como a história pode adotar recursos narrativos da ficção. Desse modo, os limites entre ambas podem se tornar fluidos em algumas obras (como o acontece com o romance que analisamos aqui, em minha opinião).

Partindo dessa estreita relação, o trabalho que desenvolvi com os estudantes pressupôs uma tentativa de uso concomitante das dimensões da história, da historiografia e da literatura, ao consideramos os eventos do século XX, sua interpretação e análise crítica através dos textos historiográficos, do texto ficcional e da produção textual. Pretendíamos construir conjuntamente nas aulas a interpretação dos fatos por meio da historiografia e da literatura, utilizando a própria aula como resultado desse experimento. Vale ressaltar que compreendo a historiografia aqui não apenas como o texto escrito, mas todo o conhecimento que é construído em uma aula de história, a "*aula como texto*" (Mattos, 2006). Nesse sentido, ao incorporarmos

o elemento ficcional confrontamos as diferenças que constituem um e outro campo e produzimos a nossa interpretação histórica sobre os fatos.

3.2 A sequência didática - Angola e o século XX

A escolha de meu objeto de investigação constitui-se como uma tomada de posição acerca de direcionar o foco de análise para a África contemporânea, quando na maior parte do currículo da Educação Básica este continente é examinado e explicado a partir do tráfico de escravizados durante a colonização das Américas. Não quero de nenhuma maneira dizer com isso que a escravidão deva ser desconsiderada das abordagens históricas sobre o continente africano, mas que é importante explicitar – e digo explicitar porque as pesquisas já existem - uma compreensão mais completa acerca dos fenômenos, para que nossos estudantes consigam enxergar os processos de emancipação como uma realidade efetiva e dinâmica - porque ainda inacabada - no continente.

Ao propor a leitura do livro causou-me espanto a maneira como os estudantes se surpreendiam ao se identificarem com o protagonista, porque consideravam Angola, até então, um país muito distante não apenas geograficamente, mas temporalmente, como se a sua história permanecesse intacta no período em que se une ao nosso país, ou seja, no passado escravocrata. De certa maneira entendo que algo muito parecido ocorre com o senso comum, quando trata da história dos povos originários de nosso continente. É como se sua presença, e mais, sua importância, estivesse atrelada apenas ao passado colonial. Em todos os outros períodos essa presença é evocada, mas traduzida em uma forma estática, acabada e generalizante.

Nesse sentido, a minha proposta foi a de construir as aulas sobre o século XX, que é o marco temporal dos conteúdos ministrados às turmas de 9º ano, partindo do continente africano, mais especificamente de Angola. A sequência de aulas deveria se originar em aspectos específicos da história angolana, em suas conexões com fatos históricos globais mundialmente conhecidos, a ideia, portanto, não era a de conhecer a realidade histórica angolana como um elemento exótico, que desperta curiosidade por sua distância geográfica e cultural, mas a de pensar a história de Angola e dos países do chamado “terceiro mundo”, em conexão com a história geral do século XX.

Assim, compreender a presença do idioma português no país africano, passa pela história do colonialismo europeu, bem como da resistência a ele; analisar os processos de independência dos países africanos apenas no século XX, permite-nos uma comparação com as independências americanas, bem como com o colonialismo praticado nos séculos anteriores;

observar a presença de cubanos e soviéticos na Angola da guerra civil nos diz muito acerca do ordenamento mundial pós Segunda Guerra e durante a Guerra Fria. Ou seja, partindo da realidade local de países como Angola - parte do chamado Sul Global - podemos tentar compreender os fenômenos históricos globais, evidenciando as dinâmicas de poder existentes, mas fortalecendo simultaneamente a compreensão de agência desses países.

Para dar conta de tal empreitada, escolhi como proposição didática para a transpor as discussões aqui travadas para a sala de aula o modelo de “Sequência didática” - SD. A partir de cinco grupos de temas ou conteúdos principais, desenvolveria com os estudantes determinados objetivos relacionados a cada um deles, adotando procedimentos específicos, explicitados na tabela a seguir.

Tabela 1 - Sequência Didática “Angola e o século XX”¹⁷

AULA/CONTEÚDO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
O gênero literário romance; O livro <i>Bom dia, camaradas</i>	Distinguir o gênero romance de outros gêneros literários; Conhecer o objeto de estudo da sequência; Compreender a utilização do livro como ferramenta de estudos para as aulas de História no decorrer do período de sua utilização.	Exposição oral; Circulação da imagem impressa da capa e contracapa do livro e do exemplar físico; Compartilhamento da versão digital; Produção de ficha catalográfica individual com as informações básicas da obra; Leitura coletiva mediada do primeiro capítulo.
As independências africanas no século XX: O caso de Angola	Contextualizar temporalmente o processo de independência política dos países africanos no século XX, diferenciando-o do processo americano; Localizar as referências ao período colonial que aparecem no livro; Perceber as diferentes temporalidades que perpassam a trama (o passado colonial, o presente da guerra civil e o futuro que é	Exposição oral; Análise de textos, imagens e mapas do livro didático (Vainfas, et al..., 2018); Roda de conversa estimulando o compartilhamento de trechos do romance que remetem aos assuntos da aula.

¹⁷ Modelo da tabela adaptado de ROCHA, 2015.

	imaginado na trama, porém vivenciado pelo autor no momento da escrita)	
A Guerra Fria e a guerra civil angolana: socialismo, capitalismo e terceiro mundo	Compreender os impactos geopolíticos da Guerra Fria; Contextualizar o surgimento da expressão “Terceiro Mundo”; Identificar os aspectos locais e globais da guerra civil angolana.	Exposição oral; Identificar e analisar conjuntamente a presença de cubanos e soviéticos no romance e o modo como são retratados, em conexão com o tema da aula.
“Léguas a nos separar...” Portugal, Brasil, Angola e a experiência autoritária	Compreender a noção de simultaneidade, conectando fatos históricos ocorridos em lugares distintos; Refletir sobre o papel das artes (música e literatura) na produção do conhecimento histórico; Relacionar as experiências do Estado Novo português e da Ditadura Civil-Militar brasileira com a conjuntura autoritária mundial; Perceber o fator de ligação da Revolução dos Cravos com a luta dos africanos contra o domínio português; Conectar as demandas antiautoritárias e anti-imperialistas brasileiras e angolanas.	Reprodução sonora e escrita das músicas “ <i>Tanto mar</i> ” e “ <i>Morena de Angola</i> ”, de Chico Buarque; Exposição oral sobre o contexto de criação e veiculação das canções; Análise coletiva do significado da sigla MPLA, justificando seu aparecimento em uma das músicas e no romance.
História, escola e a escrita de si	Compreender o protagonismo histórico das “pessoas comuns”; Perceber a escola como importante espaço de memória, formação e socialização.	Roda de conversa – balanço da leitura coletiva. Orientações sobre o trabalho final: construção de texto autobiográfico e ficha de leitura.

Considereei Sequência didática aqui como a definiu a professora Denise Araújo, “*um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais*” (Araújo, 2013, 323). No sentido específico da disciplina história levei em conta as reflexões de Rocha, 2015 sobre a elaboração de Sequências didáticas problematizadoras, que além dos temas organizam-se em torno de questões, que estimulam uma

postura mais reflexiva e investigativa tanto de estudantes quanto dos próprios professores.

Segundo a autora,

(...) as sequências didáticas problematizadoras no ensino de História possuem um potencial formador no estabelecimento da aula como evento e como rotina e como módulos que podem se agrupar de formas diversas, para produzir aprendizagem. Elas contribuem para a escrita de uma história escolar que saia do enquadre de uma aula, mas mobilizem diversas aulas em torno de um propósito. (Rocha, 2015, 96)

Nas cinco turmas em que a sequência foi aplicada, nos anos letivos de 2023 e 2024, tínhamos um encontro semanal de três tempos de cinquenta minutos. Idealmente, pensei em um dia de aula para cada divisão da SD, totalizando cinco aulas, no entanto, na prática, essa divisão acabou ganhando certa plasticidade de acordo com as necessidades cotidianas que surgiam das demandas dos estudantes e da instituição. Por isso, enquanto em determinadas turmas duas aulas apontadas na tabela como sendo em dias diferentes podem ter sido aplicadas no mesmo dia, em outras, ao contrário, aulas que demandariam apenas um dia pela minha organização pessoal, acabaram se estendendo pela próxima aula da sequência. Além disso, a utilização do romance não se restringiu às aulas da SD, tínhamos liberdade para retomar trechos e aspectos da trama e formar as rodas de leitura coletiva sempre que julgássemos necessário.

De qualquer modo, quando pensei o projeto, já admitia esse tipo de modificação contextual, pois sabemos da imprevisibilidade que paira sobre o ambiente da sala de aula, interpelando frequentemente o calendário letivo, seja pela reunião de emergência convocada pela direção da unidade para tratar da indisciplina dos alunos durante a organização da fila da merenda, seja por exames externos aplicados pela Secretaria de Educação, avisados de última hora, seja pela própria disponibilidade dos estudantes, que simplesmente podem faltar aula em massa num dia chuvoso, por exemplo. Assim, organizei a sequência de modo que pudesse trabalhar os conteúdos com certa liberdade de calendário.

Outra característica que marcou a proposta é que, como escrevi o projeto no segundo semestre de 2023, iniciei sua aplicação nas turmas naquele ano a partir dos terceiro e quarto bimestres, justamente o período em que, pelo currículo, tratamos dos temas relacionados às independências africanas. Já no ano de 2024, como havia mais tempo, embora desenvolvesse a sequência substancialmente no mesmo período, a leitura do romance, em si, foi iniciada bem antes, logo no começo do ano letivo.

Na primeira aula da SD, em qual apresento o projeto de leitura aos estudantes, introduzo e compartilho o arquivo digital contendo o livro, para que os estudantes se familiarizem com a ferramenta de análise que irá fazer parte da nossa rotina nas próximas aulas. Em todas as turmas as opiniões variaram entre curiosidade, algum interesse, mas muitas reclamações acerca do

número de páginas a serem lidas. Embora procurasse acalmá-los quanto ao tempo disponível que teríamos para realizar as tarefas e ao peso avaliativo que as atividades teriam, no sentido somativo, também deixei claro desde o início a importância do projeto e a seriedade com que deveríamos tratá-lo. Destacando, inclusive, a natureza do trabalho, de que se tratava também de um experimento de pesquisa para o meu projeto de dissertação de mestrado.

Em todas as turmas percebi uma confusão inicial acerca do termo “romance” que figura na contracapa do livro, mas foi apenas em uma delas, em 2024, que uma estudante questionou diretamente, indagando de que maneira um livro que conta a história de uma criança, como eu havia informado, poderia tratar-se de um romance. Dessa forma, julguei importante dedicar algum tempo da aula para falar minimamente sobre gêneros literários e das características específicas de *Bom, dia camaradas*, como romance autobiográfico e narrativa de infância.

Após a apresentação do projeto de leitura, das questões técnicas do livro e dos principais aspectos da trama e de como ela se relacionaria com as nossas aulas, convidei os estudantes a catalogarem em seus cadernos as principais informações contidas na capa do livro – como título, autor e sinopse - que foi reproduzida em fotocópias e entregue a cada um deles (ver anexo A).

Concluída esta tarefa e a de estimulá-los a falar sobre as informações que tinham coletado, formamos um círculo e lemos coletivamente: enquanto um realizava a leitura em voz alta, os outros acompanhavam em silêncio, até que eu pedisse para o próximo continuar. Este momento causou algum desconforto, inicialmente, alguns estudantes se recusavam a ler, seja por timidez, seja por terem dificuldade na prática da leitura, procurei não forçar nessas ocasiões, mas também tomava o cuidado de escolher inicialmente aqueles que considerava menos tímidos e que certamente aceitariam a tarefa, isso de algum modo acabava estimulando aos demais. Também me mantinha atenta à duração da tarefa, porque após alguns minutos a atenção deles começava a se dispersar. Em determinados momentos eu mesma retomava a leitura e tentava conferir maior dramaticidade à entonação, chamando a atenção para detalhes da trama – que, diga-se de passagem, é bastante divertida e fluida, na escrita de Ondjaki – às vezes funcionava, e prosseguíamos, às vezes não, então eu entendia que era a hora de parar.

Seguimos essa mesma dinâmica durante quase todas as aulas da sequência, mas não lemos o livro inteiro coletivamente. Geralmente, eu indicava capítulos para serem lidos individualmente, em casa. E líamos juntos nas aulas determinados trechos, quando os temas que abordávamos se aproximavam da narrativa. Combinamos desde o início que eles deveriam tentar acompanhar o ritmo da turma, mas que poderiam adiantar os capítulos, se desejassem (muito poucos o fizeram).

Outro fator importante desta aula inicial é que chamo a atenção deles para o glossário presente ao final do livro, contendo termos presentes na narrativa que são comuns apenas ao português de Angola. Neste momento, enquanto vários indagavam acerca da Língua Portuguesa estar presente em Angola, momento em que explico sobre o termo “lusófono”, muitos outros se gabavam de já possuir esse conhecimento, por terem contato com *influencers* ou canais de conteúdo angolanos na internet, mas poucos sabiam explicar o motivo de compartilharmos, nós, brasileiros latino-americanos, com outros seis países africanos, um idioma europeu. Assim, a aula de apresentação do livro e da sequência, também servia como aula introdutória acerca dos principais temas históricos que perpassam o século XX e que captariam a nossa atenção nas próximas aulas.

Na segunda aula, cujo tema abordado é o das independências africanas no século XX, tomando o exemplo de Angola em 1975, centralizamos a nossa discussão em torno do conceito de imperialismo. O termo já havia figurado as nossas aulas em outros momentos, como, por exemplo, quando tratamos da Primeira Guerra Mundial, ou mesmo no ano anterior, quando falamos sobre a Partilha da África e da Ásia, fato que foi retomado no momento da exposição para situá-los temporalmente e dar coerência à narrativa.

Utilizamos um mapa reproduzido a seguir, que aparece no livro didático (Vainfas, 2018) em uso na ocasião, que evidencia as fronteiras políticas dos novos países africanos até a década de 1990 e conta com uma legenda marcando o período em que cada independência ocorreu. Pergunto o que os países marcados em lilás no mapa, que tiveram sua independência apenas na década de 1970, têm em comum além deste fato, com a intenção de que eles reconhecessem, com exceção da Namíbia, que se tratava dos países lusófonos, de colonização portuguesa. A partir deste momento de ambientação introdutório, inicio uma discussão sobre como os fatos que estamos analisando no livro didático se relacionam com os capítulos iniciais do romance que estamos lendo.

Mapa 2 - África: independência dos países - século XX¹⁸



Elaborado com base em ARRUDA, José Jobson de. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 2009. p. 29; HISTORICAL atlas of the world. Bath: Parragon Books, 2010. p. 306.

Muitos estudantes reconhecem os diálogos travados nas primeiras páginas de *Bom dia, camaradas* entre os personagens Ondalu e camarada António sobre “o tempo do branco” quando o menino defende a liberdade conquistada após a independência política e António se mostra contrariado, defendendo a administração colonial.

Além disso, buscamos compreender diferentes temporalidades que perpassam a narrativa, evidenciando que Angola colonial está no passado da trama, que o presente é o da guerra civil que paira sobre os personagens, e que o autor do livro, vive no futuro imaginado pelo menino. Mas, para nós, leitores, todos esses tempos já se tornaram passado e os angolanos continuam construindo a sua história - e seu futuro - cotidianamente.

Na terceira aula da SD, que trata do tema da Guerra Fria, encontro os estudantes um pouco mais familiarizados com os assuntos, seja porque os temas das guerras do século XX

¹⁸ Disponível em: < <https://www.edocente.com.br/pnld/obra/leitor-pdf/historia-doc-9o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/?obraId=6068> > Acesso em 26/07/2025

sempre despertam interesse entre eles (fato que relato apenas pela minha experiência diária, sem qualquer investigação mais aprofundada), seja porque o assunto é trabalhado na disciplina Geografia, por outro professor, mais ou menos no mesmo período. Buscamos nesta aula compreender a presença dos personagens cubanos e soviéticos no livro e relacionar esse aspecto do romance com o fato histórico que investigamos.

Se na aula número dois nos debruçamos sobre o conceito de *imperialismo*, na aula três é o termo *nacionalismo* que perpassa a maior parte da discussão. Considero sempre um desafio trabalhar conceitos sócio-históricos dessa complexidade na educação básica, pois os estudantes, de modo geral, tendem a lidar com as informações com certo maniqueísmo.

A estudante Maria, ao mencionarmos a Revolução Cubana e suas principais características, indagou - após ler no livro didático que a revolução inicialmente não tinha um caráter comunista, mas nacionalista - por que o nacionalismo no caso de Cuba foi “bom” e no caso das potências europeias, como a Alemanha, durante as guerras mundiais foi “ruim”. - “*Nacionalismo não é ruim, professora?*”. Compreendi e ressaltei, neste momento, que Maria estava aprendendo a considerar o caráter contingencial - ainda que ela não soubesse o que este termo quer dizer - do significado das palavras nas ciências humanas.

Dando prosseguimento ao nosso relato, tenho especial apreço pela quarta aula da sequência didática proposta, quando abordamos o tema do *autoritarismo*, conectando as realidades portuguesa, brasileira e angolana entre as décadas de 1970 e 1980.

Esta foi a única aula da sequência em que *Bom dia, camaradas* não figurou como o principal objeto artístico a ser utilizado como fonte. Isso porque utilizamos duas músicas como recurso pedagógico na elucidação dos temas da aula: as duas versões de “*Tanto mar*” (1975 e 1978) e a de “*Morena de Angola*” (1980), todas elas do brasileiro Chico Buarque de Hollanda (reproduzidas no Quadro 1). Consideramos no diálogo com as músicas a articulação entre três fatos históricos: a Revolução dos Cravos, de 1974, em Portugal; a Independência de Angola, oficializada em 1975; e a Ditadura Civil-Militar brasileira, especialmente no contexto dos “anos de chumbo”, na década de 1970, e da reabertura política, a partir de 1980¹⁹.

Quadro 1 - Letras das músicas utilizadas na quarta aula da SD²⁰

¹⁹ Uma versão desta discussão foi exposta pela autora em formato de comunicação oral no II Encontro de Diálogos do ProfHistória da UFRJ sob o título: “Léguas a nos separar - as músicas 'Tanto mar' e 'Morena de Angola' no contexto autoritário da segunda metade do século XX”. 2023.

²⁰ Disponível em <https://www.chicobuarque.com.br/obra/cancoes> > Última consulta em 23/07/2025

TANTO MAR

(1975 – versão censurada)

Sei que estás em festa, pá
 Fico contente
 E enquanto estou ausente
 Guarda um cravo pra mim

Eu queria estar na festa, pá
 Com a tua gente
 E colher pessoalmente
 Uma flor do teu jardim

Sei que há léguas a nos separar
 Tanto mar, tanto mar
 Sei também que é preciso, pá
 Navegar, navegar

Lá faz primavera, pá
 Cá estou doente
 Manda urgentemente
 Algum cheirinho de alecrim

(1978)

Foi bonita a festa, pá
 fiquei contente
 'inda guardo renitente,
 um velho cravo para mim

Já murcharam tua festa, pá
 mas, certamente
 esqueceram uma semente
 nalgum canto de jardim

Sei que há léguas a nos separar
 tanto mar, tanto mar
 Sei também como é preciso, pá
 navegar, navegar

Canta a Primavera, pá
 cá estou carente
 manda novamente
 algum cheirinho de alecrim

MORENA DE ANGOLA (1980)

Morena de Angola que leva o chocalho
 amarrado na canela
 Será que ela mexe o chocalho ou o
 chocalho é que mexe com ela
 Morena de Angola que leva o chocalho
 amarrado na canela
 Será que ela mexe o chocalho ou o
 chocalho é que mexe com ela
 Será que a morena cochila escutando o
 cochicho do chocalho
 Será que desperta gingando e já sai
 chocalhando pro trabalho
 Morena de Angola que leva o chocalho
 amarrado na canela
 Será que ela mexe o chocalho ou o
 chocalho é que mexe com ela
 Será que ela tá na cozinha guisando a
 galinha à cabidela
 Será que esqueceu da galinha e ficou
 batucando na panela
 Será que no meio da mata, na moita, a
 morena inda chocalha
 Será que ela não fica afoita pra dançar na
 chama da batalha
 Morena de Angola que leva o chocalho
 amarrado na canela
 Passando pelo regimento ela faz requebrar
 a sentinela
 Morena de Angola que leva o chocalho
 amarrado na canela
 Será que ela mexe o chocalho ou o

chocalho é que mexe com ela
 Morena de Angola que leva o chocalho
 amarrado na canela
 Será que ela mexe o chocalho ou o
 chocalho é que mexe com ela
 Será que quando vai pra cama a morena se
 esquece dos chocalhos
 Será que namora fazendo bochincho com
 seus penduricalhos
 Morena de Angola que leva o chocalho
 amarrado na canela
 Será que ela mexe o chocalho ou o
 chocalho é que mexe com ela
 Será que ela tá caprichando no peixe que
 eu trouxe de Benguela
 Será que tá no remeleixo e abandonou meu
 peixe na tigela
 Será que quando fica choca põe de
 quarentena o seu chocalho
 Será que depois ela bota a canela no nicho
 do pirralho
 Morena de Angola que leva o chocalho
 amarrado na canela
 Eu acho que deixei um cacho do meu
 coração na Catumbela
 Morena de Angola que leva o chocalho
 amarrado na canela
 Morena, bichinha danada, minha camarada
 do MPLA

As três músicas dialogam com os fatos mencionados na medida em que aludem, através da poesia de suas letras, de suas melodias e dos eventos que cercaram a sua recepção, ao contexto político e cultural que permeou a época em que foram escritas, guardando uma lógica muito interessante do ponto de vista histórico, quando pensamos nas dinâmicas que atravessaram sua composição, censura e veiculação.

No caso de Tanto Mar, música composta para homenagear a revolução que pôs fim à ditadura salazarista em Portugal – a Revolução dos Cravos – teve sua difusão proibida pela censura do regime de exceção brasileiro, sofrendo significativas alterações em sua letra três anos depois, quando foi finalmente aceita, acompanhando as transformações circunstanciais que atravessaram a época, como explica o próprio autor da canção em entrevistas posteriores²¹ e, Morena de Angola, escrita nos anos finais da Ditadura com sua letra e melodia alegres, fazendo alusão em seu último verso ao principal grupo político protagonista da independência de Angola – o MPLA – do qual Chico Buarque era declarado entusiasta, surge da experiência de artistas brasileiros que partiram para Angola em uma missão cultural, no ano de 1980, durante a Guerra civil, a convite do governo angolano sem, no entanto, contar com o aval do governo militar brasileiro (Castro, 2013).

Ao apresentar as canções aos estudantes, destacando os principais aspectos das melodias – Tanto mar, composta no ritmo português do *fado* e Morena de Angola no tradicional estilo angolano do *semba*, por um artista brasileiro – e das letras – as diferenças entre as duas versões de Tanto mar, fruto da censura do regime, e da alusão ao MPLA em Morena de Angola – buscamos conectar temporalmente no século XX a realidade histórica dos três países (Portugal, Brasil e Angola) marcando a diferença entre este e o contexto escravocrata que os relacionava nos séculos anteriores.

É ainda nesta aula que procuramos situar a dimensão política do MPLA e das instituições nacionais angolanas que aparecem no romance, a partir das cenas do desfile cívico e das discussões sobre os meninos pioneiros mencionadas no capítulo I.

Na quinta e última aula, realizamos um balanço da nossa experiência de leitura compartilhada e forneço as orientações para o trabalho que os estudantes devem produzir. Explico que eles precisarão escrever um texto autobiográfico, narrando uma experiência real que esteja relacionada com a sua vivência escolar. Na época, eu disse que os textos poderiam ser considerados como uma forma de homenagem pelo aniversário da escola, contribuindo para a construção de sua memória. Além da redação, os alunos deveriam se dedicar ao

²¹ ver FFLCH – Centro de Estudo das Literaturas e Culturas de língua Portuguesa – USP – Disponível em: <https://celp.fflch.usp.br/tanto-mar-respeito-da-revolucao-dos-cravos> > Último acesso em 23/07/2025

preenchimento de uma ficha de leitura, organizando as principais informações sobre a experiência de ler o romance coletivamente durante as aulas de história (ver anexo B).

Todas as tarefas que realizamos durante as aulas da sequência, como exercícios, debates, leituras, com exceção da última, foram de caráter formativo, não somativo. Neste último caso, o texto autobiográfico e a ficha de leitura produzidos pelos estudantes substituíram a prova bimestral, no valor de quatro (4,0) pontos. Foram considerados para a correção a originalidade do texto, o entendimento e atendimento à proposta, comprometimento com a leitura do livro e o cumprimento do prazo combinado previamente.

3.3 Os trabalhos dos estudantes - Uma escrita de todos

As tarefas produzidas pelos estudantes como encerramento da Sequência Didática proposta - ficha de leitura e texto autobiográfico - foram requeridas como uma maneira de relatar a experiência de leitura, mas também de evidenciar a prática da escrita como recurso de produção de memória e como esses fatores se relacionam com a análise histórica.

Ao pensar a escrita da história e da ficção, partindo da mesma fonte: a realidade histórica, Luiz Costa Lima propõe que

(...)os tratamentos historiográfico e ficcional não são meras disciplinas distintas de um mesmo tipo de saber. Cada um deles retira a história crua da pura empiricidade para elaborá-la segundo modos bem diversos, em que o próprio de um é o impróprio do outro. É essa fonte comum, a radical diferença de seus resultados, e a falta comum de teorização suficiente de ambas, que dão lugar aos equívocos que têm acompanhado a escrita da história e a literatura. (Lima, 2006, 117)

No entanto, para o que nos interessa aqui, entendemos que ao consideramos ambos os campos em suas especificidades, mas nos permitindo operá-los sob uma perspectiva relacional, a ficção quando equacionada ao estudo da história permite alguns ganhos notáveis que foram percebidos por este autor, mas que aqui acrescentamos a eles um uso pedagógico, como a capacidade da ficção de humanizar os eventos históricos ao explorar emoções, dilemas e perspectivas individuais. À guisa de exemplo podemos mencionar novamente a história dos “meninos pioneiros” em Angola. Esse assunto poderia ter sido introduzido nas aulas pelo seu viés puramente histórico, através do que a historiografia já produziu. No entanto, abordar a temática a partir de seu enquadramento no romance - da perspectiva da criança e das emoções complexas que constituem a identidade da personagem - acrescentou, ao nosso ver, uma dimensão mais humana, que facilita a apreensão da realidade que pretendemos dar conta de analisar.

A ficção, ao operar valores, crenças e tensões de uma época, pode funcionar como registros culturais complementares aos registros históricos, inclusive questionando narrativas históricas dominantes e oferecendo perspectivas alternativas no estudo da história. Quando exploramos em uma aula as dimensões subjetivas, culturais e psicológicas da ficção, conseguimos preencher lacunas deixadas pelos registros históricos.

Em suma, embora a ficção não substitua o compromisso com a verdade da historiografia, ela amplia, ao nosso ver, os limites do pensamento histórico, enriquecendo a compreensão do passado.

No caso do trabalho desenvolvido pelos estudantes ao final da sequência didática, para aproveitarmos a familiaridade recém adquirida com o texto autobiográfico, sugeri que eles também escrevessem seus textos a partir deste formato. Já que a ficha daria conta de centralizar os aspectos relacionados à leitura do livro, no texto, especificamente, os alunos poderiam ter uma liberdade maior para falar sobre temas de seu interesse, sem perder de vista a ideia de contar a própria história partindo de uma experiência coletiva, nesse caso, a escola.

O texto dos estudantes embora se aproxime do gênero autobiográfico que encontramos em *Bom dia, camaradas*, dele se afasta quando consideramos a narrativa de infância, já que os estudantes escrevem sobre o seu presente, ou, no máximo, sobre um passado imediato, de um ou dois anos atrás. Sua condição durante a escrita é a de adolescentes entre treze e quinze anos de idade que refletem sobre seu próprio tempo, não a de um adulto rememorando o passado através de uma persona infantil.

No entanto, achei curioso ao analisar os textos que, em muitos deles, os jovens assumem uma voz narrativa adulta ao registrar suas memórias, como se só pelo fato de relembrar algo que já aconteceu, os colocasse em uma posição de pessoas mais experientes.

Em muitos dos textos do ano de 2024 relatou-se o Dia das Crianças na escola, quando houve uma festa para comemorar a data, com jogos, brincadeiras, música e lanches ao ar livre. Em praticamente todos eles, os estudantes referem-se a este dia como o dia em que “voltaram a ser crianças”, quando na concepção pedagógica da equipe que idealizou a festa, e na minha própria, eles ainda não haviam deixado de sê-lo.

Tomemos como exemplo um texto de uma das estudantes da turma 901/2024²²:

(...) Mas o que mais me marcou na escola [nome da escola] foi o Dia das Crianças de 2024, não foi só porque ficamos de boeira sem fazer nada, mas sim porque viramos crianças novamente, pudemos voltar à nossa infância nostálgica por um dia inteiro, sem precisar se preocupar com o futuro e os estudos.

²² Os trechos reproduzidos foram preservados em sua forma original, sendo corrigidos apenas em seus desvios ortográficos da norma padrão da língua.

Somos adolescentes e fomos obrigados a deixar a nossa infância de lado por causa da vida adulta que está esperando por nós. Sinto que no Dia das Crianças, no [nome da escola], os professores tentaram fazer com que a gente se lembrasse da nossa infância novamente e ficássemos des preocupados com o nosso futuro que nos espera.

No relato da aluna a infância figura como um lugar de refúgio localizado no passado, enquanto ela vive um período de transição - a adolescência - que descortina as angustiantes expectativas de um futuro desafiador, no mínimo.

Em outro relato deste dia, também da 901/2024, a aluna relembra a festa no mesmo tom nostálgico de saudades da infância, mas projeta o futuro de uma forma um pouco mais otimista que a anterior:

O Dia das Crianças foi um dos melhores dias que tive no [nome da escola], pois naquele dia voltei a ser criança e isso deixou a minha criança interior muito feliz. Eu pude brincar em brinquedos que eu não brincava há um bom tempo, além de ter comido muito. Eu me diverti muito nesse dia.
Outro dia que eu acho que será legal e inesquecível para mim, é o dia da minha formatura. Pois será o fechamento de um ciclo e o começo de outro.

É notável que a jovem optou por se lembrar de um evento da sua vivência escolar, como foi pedido, mas escolheu também imaginar como seria um evento futuro dentro do mesmo ambiente, alinhando no mesmo relato experiência e expectativa.

No primeiro semestre do ano de 2023, os alunos do 9º Ano vivenciaram uma atividade singular, uma aula de campo na cidade do Rio de Janeiro, idealizada pela professora de história da turma (autora deste trabalho) e endossada pela equipe diretiva e pedagógica da unidade, que contemplou uma visita ao Circuito de Herança Africana, um passeio guiado pela região portuária da cidade considerando fatos de suma importância para a história do Brasil, para a memória da escravidão e do período pós abolição, terminando com uma visita ao Museu Histórico Nacional.

Partimos de madrugada em três ônibus, com cerca de cento e vinte estudantes e quase uma dezena de professores, e retornamos ao final da tarde, totalizando mais de dez horas de atividades. Muitos estudantes confessaram ser não apenas a primeira vez que visitavam a cidade do Rio de Janeiro, mas que também era a primeira vez que saíam do município de Angra dos Reis. Logo, esta atividade se transformou num marco naquele ano, pairando sobre as conversas nos corredores por meses. A sua presença nos textos das turmas de 2023, portanto, foi praticamente unânime.

Os jovens relataram em seus textos modos muito particulares de vivência da atividade, como percebemos nos trechos de diferentes estudantes, compilados a seguir. Foram da admiração espantada pelos aspectos cosmopolitas da cidade:

Estudante 1 (901/2023): A coisa que mais me marcou no [nome da escola] foi a viagem para o Rio de Janeiro, porque foi a primeira vez que eu fui pro Rio e lá

consegui realizar alguns sonhos como por exemplo ver o Cristo Redentor²³ e o Museu do Amanhã (...).

A coisa que eu mais achei estranho foi os trens passando na rua, me senti em uma cidade futurista. O lado ruim do Rio de Janeiro foi que tinha muita gente fumando cigarro e bêbados, e as artes nas ruas estavam todas pichadas, e as ruas eram bem sujas.

À curiosidade acerca das conexões entre o patrimônio e os locais de memória com a cultura vibrante que ainda guardam:

Estudante 2 (901/2023): (...) Em seguida, caminhamos para a Pedra do Sal, o lugar que mais amei conhecer. Assim que chegamos lá ficamos sentados na pedra ouvindo a nossa guia contar a história do porquê daquele lugar ser um espaço histórico e do porquê ter aquele nome, e uma das coisas que gostei muito de saber foi que era ali onde os escravizados se reuniam para fazer uma “festa” e daí nasceu o samba. Depois dei uma pesquisada e vi como que a Pedra do Sal lota na segunda-feira e fiquei apaixonada, com certeza uma das minhas maiores vontades atualmente é voltar naquele lugar.

Passando pelas experiências inusitadas e por vezes fortuitas que a atividade proporcionou:

Estudante 3 (902/2023): (...) Mas quando chegamos no museu, vi coisas que não se veem todo dia. Eu e um grupo achamos uma sala que é pra você sentir e vivenciar as mesmas coisas que pessoas com deficiência visual.

A sala era toda escura, mesmo sem a venda não dava para ver nada. Nós éramos guiados por uma pessoa com deficiência, um fiscal, usamos até bengala, foi *top*, minha parte favorita. Se fosse pra ir de novo eu ia lá só pra isso.

A mesma atividade impactou os alunos de maneiras muito distintas. Embora, particularmente, eu guardasse muitas expectativas em relação ao tour pela Pequena África²⁴ e a reação que provocaria neles, percebi que a visita ao MHN, na parte da tarde, teve um impacto maior nos relatos. Muitos deles ficaram deslumbrados com a arquitetura do prédio e com os objetos de luxo do período imperial, além disso se entusiasmaron por não ser uma visita guiada, podendo explorar o espaço com mais liberdade, aspecto que se diferenciou da atividade ao ar livre da manhã. Talvez por isso mesmo a atividade tenha produzido reações tão diferentes nos registros de memória. Enquanto alguns relatavam momentos de pura informalidade, em situações cômicas provocadas pela dinâmica de comportamentos peculiares que só a vivência do cotidiano escolar propicia:

Estudante 4 (902/2023): (...) Lanchamos e ao ir embora tivemos que esperar um menino e uma professora que entraram em um lugar no museu para experimentar como é a vida de uma pessoa cega. Nesse momento eu estava sentada no banco com

²³ Ainda que da janela do ônibus.

²⁴ De acordo com o texto oficial da Riotur, empresa de turismo vinculada à secretaria de turismo do município do RJ: “Pequena África” é o apelido dado pelo sambista Heitor dos Prazeres (1898-1966) à área abrangida pelos bairros Saúde, Gamboa e Santo Cristo, na zona portuária do Rio de Janeiro, é um ativo turístico pela herança ancestral. Ocupada por uma população majoritariamente negra, é na região que estão o Cais do Valongo – Patrimônio da Humanidade -, o Cemitério dos Pretos Novos, os morros da Conceição e da Providência e a Pedra do Sal, cuja história está intimamente ligada ao samba.” Disponível em: < https://riotur.rio/que_fazer/pequena-africa/ >

minhas amigas e o professor, quando a diretora chegou e pediu para dar um espaço para ela sentar e enquanto eu raciocinava onde ela ia sentar pois não tinha mais espaço, ela sentou no meu colo e a escola toda olhou pra mim e começou a rir, disseram que eu fiquei vermelha, foi muito engraçado.

Outros foram tocados pelos objetos expostos de maneira mais profunda, convidados a refletirem mais seriamente sobre as mazelas de nosso passado histórico:

Estudante 5 (903/2023): (...) [no museu] Tinha muita coisa antiga, armas, brinquedos, carros, carruagens, roupas, e tinha umas “armas” usadas para maltratar os escravos da época, confesso que quando vi quase chorei, são coisas muito tristes que nem conseguimos nos imaginar naquela época ou na situação deles.

Enquanto andávamos pelo museu vimos um gringo, tiramos foto com ele e tentamos nos comunicar, foi um momento engraçado e divertido em meio a tanta tristeza ao entrar nas salas e ver objetos, roupas, fotos, mensagens que eles usavam, e o que passaram.

Se em 2023 a maioria dos textos falou sobre a aula-passeio para o Rio de Janeiro, em 2024, ano em que a viagem não se repetiu, o tema central, além da festa do Dia das Crianças, foram as relações travadas no espaço escolar. Muitos estudantes, desconfio que influenciados por uma fala minha em uma das aulas, sobre como a narrativa de *Bom dia, camaradas* dá destaque às relações pessoais travadas na escola, escolheram ir por este caminho ao falarem de sua trajetória como estudantes.

Em alguns textos foram destacadas as relações de amizade que a escola possibilitou, como o relato dos estudantes Maria e João:

Maria (901/2024): (...) Tudo começou no 6º ano, quando tínhamos acabado de sair da Pandemia em uma fila para pegar o uniforme no primeiro dia de aula e eu conheci a [nome da estudante], foi algo tão rápido e desde então não nos soltamos mais. (...) No início do 7º eu conheci a Maria X (...) e passou a ser nós três. (...) No 8º ano fizemos amizade com a Maria Y. Desde então somos 4. O tão famoso trio das Marias, mais a [nome da estudante].

João (901/2024): (...) Mas tudo mudou nesse ano de 2024 onde eu conheci mais pessoas e fiz mais amigos e entre esses amigos eu conheci uma menina, e quando eu a vi meus olhos brilharam, a menina mais linda que eu já vi estava na minha frente. Com o tempo eu fui conhecendo ela e descobri que ela não tinha só beleza, tinha educação, inteligência, caráter, e era a mais inteligente da turma, e não demorou um mês para nós nos apaixonarmos. Ela me ajudou a me tornar um melhor eu, e eu só tenho a agradecer ao [nome da escola].

Me chamou a atenção, no entanto, os textos em que os estudantes destacaram sua relação com os professores, e com a produção do conhecimento. Como nos exemplos que seguem:

Estudante 6 (901/2024): [a professora de português] (...) nos levou a um passeio na sede do [nome do espaço]²⁵, onde estava tendo uma feira cultural, assistimos a uma palestra muito interessante, logo depois fomos assistir a uma peça incrível, era sobre uma mulher negra escritora, uma mulher forte que conseguiu dar a volta por cima e vencer o preconceito, seu nome era Carolina Maria de Jesus.

²⁵ A “feira cultural” a qual a estudante se refere é um evento literário que ocorre anualmente e movimenta toda a comunidade escolar, da rede pública e privada, bem como os espaços culturais do bairro e arredores.

Ela foi uma mulher semianalfabeta e catadora de papelão, ela foi uma das escritoras mais lidas do Brasil, seu primeiro livro foi “Quarto de Despejo”. Ela defendia educação de qualidade, moradia, emprego e reforma agrária. Foi uma mulher muito forte sem dúvida alguma, ela com tão pouco tinha fê e priorizava seus estudos sempre que podia.

Isso me ensinou muito, porque ela tendo tão poucas oportunidades de estudar sempre dava um jeito e isso é inspirador.

Estudante 7 (902/2024): O último ano do Fundamental, não esperava que os professores seriam legais, principalmente professor de matemática. (...)

Ela tinha formas diferentes de mostrar a matemática - adoro professores que são atenciosos - como fatias de bolo, podemos cortá-las em ângulos diferentes, larguras diferentes, foi o que essa professora fez, e usou um bolo de verdade como demonstração.

Estudante 8 (901/2024): (...) O que eu achei mais interessante foi o trabalho do meu grupo na feira de ciências. Eu e meu grupo acendemos uma lâmpada através de um copo de água com sal e depois inventamos de acender com a energia do corpo. Os professores e os demais alunos também participaram e gostaram porque puderam sentir a energia da lâmpada tomando um choque de leve.

Nos três trechos consigo identificar certa consciência entre os estudantes sobre a importância da construção do conhecimento no espaço escolar, pelo entusiasmo dos relatos que evidenciam justamente o momento em que aprenderam algo. Fiz questão de escolher, dentre todos os textos disponíveis, esses que falam de áreas de conhecimento distintas e que foram escritos por estudantes com perfis também muito distintos entre si.

O caráter autobiográfico da escrita permitiu aos estudantes confrontarem sua trajetória dentro da escola pelo que ela é, mas também pelo que ela poderia ser. Quando expliquei o que seria o trabalho final, ouvi muitas reclamações de que escrever sobre si mesmo é terrível, de que não acontece nada de interessante na escola que mereça ser contado e de que era melhor fazer uma prova. Contra todos esses empecilhos, argumentei que uma escola só existe por causa dos estudantes que a frequentam, portanto, pensar a própria relação com a escola era um modo de compreender aquele espaço, mas também compreender sobre si mesmo e, quem sabe, do mesmo modo como Ondjaki fez com a história de seu país através da narrativa de sua infância, fazer as pazes com a história e com o futuro que nos espreita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Significar o passado no presente compreende um processo de construção cognitiva sobre esse mesmo passado que não existia à época em que ele foi vivido. O que defendemos neste trabalho é que essa construção se dá de maneira coletiva durante as aulas de história, a partir das contribuições dos estudantes, do próprio professor, e dos instrumentos de pedagogização do conhecimento, como um romance, em nosso caso.

Como pudemos perceber nos exemplos relatados, a construção da aula iniciava com um tema, avançava com o exemplo do romance, mas só era finalizada a partir das indagações dos estudantes, que transformam de alguma maneira o tema inicial. A própria leitura do livro também se atualizava, em sua significação, à maneira de cada turma. A mobilização dos estudantes em torno dos temas que apareciam na trama não se deu da mesma forma nos dois anos letivos, isto não ocorreu nem no mesmo ano, inclusive. Cada turma fazia a sua própria leitura do passado através das páginas do romance e cada aula era uma aula, mesmo que partisse de um mesmo objetivo inicial.

Não foram poucos os desafios que a leitura coletiva de um mesmo livro, por uma média de trinta adolescentes em cada uma das cinco turmas onde a pesquisa se desenvolveu impôs. Sofremos com as dificuldades de suporte - os estudantes leram o livro inteiro na tela do celular; da língua - apesar de estar escrito em Língua Portuguesa, as especificidades do português de Angola configurou para alguns estudantes uma barreira de entendimento que tirava a fluidez da leitura, fazendo com que perdessem o interesse rapidamente; com as dificuldades de formação - muitos deles ainda possuem falhas graves de alfabetização; com o desinteresse pessoal - boa parte dos jovens insiste que não gosta de ler e que não possui o “hábito da leitura”, como se tal hábito fosse uma característica inata, que apenas alguns poucos iluminados carregam desde o nascimento; com a falta de tempo - a análise crítica da história do século XX não cabe em três tempos de cinquenta minutos por semana; enfim, sofremos com problemas comuns e estruturais que permeiam o sistema público de educação em maior ou menor grau em todos os estados brasileiros.

No entanto, insistir nessa experiência me fez perceber que a leitura e a escrita ainda são ferramentas poderosas na construção do conhecimento. É certo que vencer as barreiras que se interpõem à prática cotidiana delas não é uma tarefa vocacional de cada professor, nem do interesse dos estudantes, individualmente. São problemas sistêmicos que envolvem mudanças também sistêmicas. Qual seria então o sentido de um trabalho como o que desenvolvi?

Acredito que insistir na leitura de um livro inteiro coletivamente buscando a reflexão sobre o que há de implícito nele, pode gerar a possibilidade de imaginação da realidade histórica. Embora pareça contraditório juntar na mesma frase imaginação e realidade, entendo que ler um romance como instrumento de elucidação histórica possibilita pensar sobre como a história se constrói em momentos banais, enquanto meninos vão para a escola, mas que interpretar o passado também passa pela conscientização de que somos parte do processo de construção dessa realidade, como fez o autor de *Bom dia, camaradas* ao misturar as memórias de sua infância com a história de seu país.

Foi também por isso que para além de uma atividade de reflexão sobre a leitura, como a ficha de leitura, exigi dos estudantes, como tarefa final, a escrita de um texto que contextualizasse a sua própria realidade dentro de um espaço de convivência coletiva e não aquela do romance. Mesmo que a ação configurasse apenas exercício de memória, entendo que durante o ato de uma escrita *de si* pode emergir das páginas o sujeito que segura a caneta para produzir uma escrita *de todos*.

ANEXOS

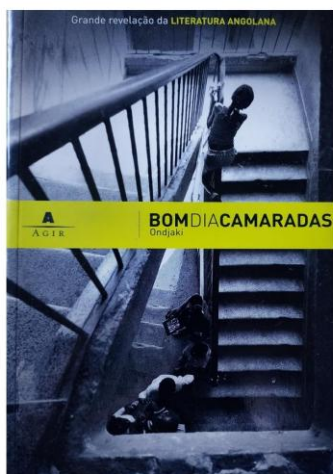
A - Capas de diferentes edições do livro *Bom dia, camaradas* utilizadas.

I - Primeira edição brasileira, cujo exemplar é o que consta na biblioteca da escola²⁶.

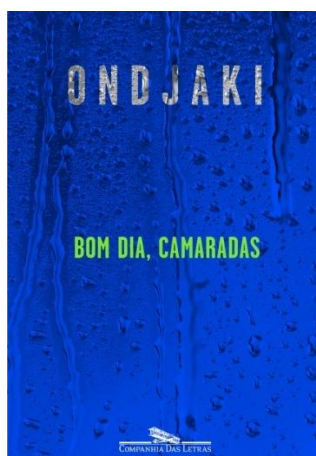
II - Edição utilizada durante a pesquisa, pela autora.²⁷

III - Versão digital do livro, “e-book”, disponível na internet e compartilhada com os alunos²⁸.

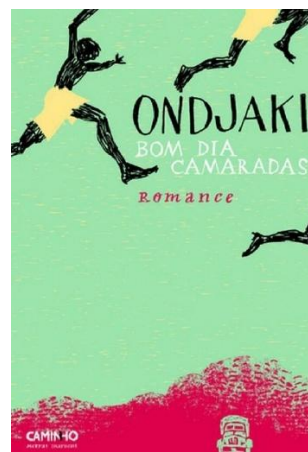
I



II



III



²⁶ Fonte: fotografia acervo pessoal da autora.

²⁷ Fonte: Editora Companhia das Letras, Disponível em:

< <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535923766/bom-dia-camaradas> > Último acesso em 23/04/2025

²⁸ Disponível em: < <https://doceru.com/doc/n18c0> > Último acesso em 26/07/2025

B - Ficha de leitura

DISCIPLINA: História

PROFESSORA: Dariana Abreu

TURMA: _____

ESTUDANTE: _____

FICHA DE LEITURA

LIVRO: **BOM DIA, CAMARADAS – ONDJAKI**

AVALIAÇÃO



SINOPSE:

MEUS PERSONAGENS PREFERIDOS:

ONDE E EM QUAL ÉPOCA A HISTÓRIA DO LIVRO SE PASSA:

FRASE OU TRECHO DO LIVRO QUE SE DESTACOU PARA MIM (copie a frase e indique a página):

COISAS QUE EU NÃO SABIA E ESTE LIVRO ME APRESENTOU:

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, Chinua. A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AGOSTINHO, F. P. Guerra em Angola: as heranças da Luta da Libertação e a guerra civil. Trabalho de Investigação Aplicada (Mestrado em Ciências Militares – Especialidade de Cavalaria). Academia Militar. Lisboa, 78 p. 2011.
- AOKI, Akemi. Os meninos-pioneiros nas obras de Pepetela, Manuel Rui e Ondjaki. *Todas as Musas*, Ano 08, Número 02, Jan. – Jul, 2017. Disponível em: <https://www.todasasmusas.com.br/08_02.html>.
- APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- ARAUJO, Kelly Cristina Oliveira de; Luanda, Moscou, Pretória e Washington: os discursos presidenciais em Angola sobre as relações internacionais e o conflito com a UNITA(1975-1991). In Revista Transversos. "Dossiê: Reflexões sobre Angola – Inscrevendo saberes e pensamentos". Nº 15, Abril, 2019, pp.315-335. Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>>.
- ARRUDA, Cláudia Maria C. Manual Cívico de Combate e Disciplina: o ensino em Angola sob a égide do MPLA. *Com a Palavra, O Professor*, 5(13), 195–211, 2020. Disponível em: <<http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/438>>.
- BARBOSA, Muryatan S. A razão africana: Breve história do pensamento africano contemporâneo. São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2020.
- BARROS, José D’Assunção. O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BITTENCOURT, Marcelo . Fissuras na luta de libertação angolana. *Métis (UCS)*, v. 10, p. 237-255, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CANDIDO, Marina. Na companhia de um mais novo: funções do narrador-criança em dois romances africanos. Belo Horizonte: Letramento, 2023.
- CARVALHO FILHO, Silvio de Almeida. Angola: História, Nação e Literatura (1975-1985). Rio de Janeiro: Autografia, 2022.
- CASTRO, Maurício. —2013. “Memória e esquecimento do Projeto Kalunga: narrativas identitárias e cartografias musicais”. In 5th European Conference on African Studies. Lisbon, 27-29 June 2013, 555–75.
- FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Zahar, 1ª ed., 2022.
- _____. Por uma revolução africana : textos políticos. Rio de Janeiro : Zahar, 1ª ed., 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FOUCAULT, M. Escrita de si. In:_____. O que é um autor. Passagens, 1992.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente?. In: Márcia de Almeida Gonçalves; Helenice Rocha; Luis Resnik; Ana Maria Monteiro. (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* 1ed.Rio de Janeiro: FGV, 2012 (p. 215-240).
- GOMES, Ângela. de Castro. (org). Escrita de si, escrita da História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- HAMA, Boubou; KI-ZERBO, J. Lugar da História na sociedade africana. In: KIZERBO, J (Org): História da África, Metodologia e pré-história da África. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 1982, Vol. 1.
- HARTOG, François. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER & JULIA. Passados recompostos. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro : Contraponto : Ed. PUC-Rio, 2006.
- LIMA, Luiz Costa. História. Ficção. Literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MATTOS, Ilmar R. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Revista Tempo. Ed. 21. 2006, p. 05-16.
- MONTEIRO, Ana Maria. F.C. O anacronismo em questão. IN: GONCALVES, M.de A. et alii. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012.
- _____. Narrativa e narradores no ensino de história. In: A. M. MONTEIRO; A.M. GASPARELLO; M.S. MAGALHÃES, *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad X/FAPERJ, 2007 (p. 119-135). Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MUDIMBE, V. Y. A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. [Edição digital]
- ONDJAKI. Bom dia, camaradas. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- _____; Júlio de Almeida. A mão dupla da imaginação - Pai e filho, os angolanos Júlio de Almeida e Ondjaki entrevistam um ao outro. Quatro cinco um São Paulo, 04 out. 2022. Disponível em: <<https://quatrocinco.um.com.br/entrevistas/literatura/a-mao-dupla-da-imaginacao/>> Acesso em 08 jan 2025.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. O Mundo como Texto: Leituras da História e da Literatura. História da Educação, ASPHE/UFPel, n.14, p 31-45, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30220/pdf>
- PINTO, Júlio Pimentel. Sobre literatura e história: Como a ficção constrói a experiência. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.
- RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- ROCHA, Antônio Penalves. Em: Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Ser. v.3 p.239-249 jan./dez. 1995
- SAID, Edward W. Cultura e Imperialismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SILVA, Sara. O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2015.
- SOUSA, Sandra. “Ursos”, “Palermas” ou Soviéticos?: Socialismo e Capitalismo em “AvóDezanove eo segredo do soviético” de Ondjaki. **Afro-Hispanic Review**, p. 107-118, 2015. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26334892?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents> Acesso em: 09 jan 2025
- SOUSA, Gustavo Pinto de. Resenha: KOSELLECK, Reinhardt. Futuro passado. Contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006. Em: Veredas da História, Ano IV, Ed. 2, 2011.
- VAINFAS, Ronaldo. [et al.]. História.doc, 9º Ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.
- VISENTINI, Paulo Fagundes. As revoluções africanas: Angola, Moçambique e Etiópia. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.