

O ensino das literaturas africanas como prática emancipadora para crianças e adolescentes no Brasil

Marcelo Brandão Mattos¹

Resumo: O artigo propõe, a partir de uma reflexão crítica sobre a universalização dos conhecimentos euro-ocidentais, um projeto de leituras de obras das literaturas africanas de língua portuguesa no ensino básico, como práticas emancipadoras do pensamento hegemônico dominante. Partindo da proposição freiriana de se confrontar a “educação bancária”, e utilizando uma metodologia bibliográfica fundamentada em autores pós-coloniais – como Walter Mignolo (2008;2018), Anibal Quijano (2005), Linda Hutcheon (1991), V.Y. Mudimbe (2013), dentre outros –, evidencia-se no artigo o quanto a predominância de epistemologias eurocêtricas, a marginalizar saberes de povos de culturas não ocidentais, enforma os conteúdos escolares de modo a minorizar ou estigmatizar os conhecimentos advindos da África. Objetiva-se, com o trabalho, uma proposta pedagógica para jovens estudantes brasileiros, proporcionando-lhes um conhecimento relevante para a formação cultural brasileira e um aporte para conexões de ancestralidade afrodescendente, historicamente rasuradas pela opressão colonialista. Fundamenta-se tal proposta como emancipadora, na medida em que o conhecimento das tradições africanas, tão presentes na pluralidade nacional, proporcione um reconhecimento mais amplo da realidade sócio-histórica e das identidades componentes da cultura brasileira.

Palavras-chave: Literaturas Africanas de língua portuguesa. Educação emancipadora. Pedagogia do oprimido. Descolonização.

Teaching african literature as an emancipatory practice for children and adolescents in Brazil

Abstract: Based on a critical reflection on the universalization of Euro-Western knowledge, this article proposes a project of readings of works of African literature in Portuguese in basic education, as emancipatory practices from the dominant hegemonic thought. Starting from Freire's proposition of confronting “banking education”, and using a bibliographic methodology based on post-colonial authors – such as Walter Mignolo (2008; 2018), Anibal Quijano (2005), Linda Hutcheon (1991), V.Y. Mudimbe (2013), among others –, the article highlights how the predominance of Eurocentric epistemologies, marginalizing knowledge of peoples from non-Western cultures, shapes school content in a way that diminishes or stigmatizes knowledge coming from Africa. The aim of this work is to provide a pedagogical proposal for young Brazilian students, providing them with relevant knowledge for Brazilian cultural formation and a contribution to connections of Afro-descendant ancestry, historically erased by colonialist oppression. This proposal is based on emancipation, insofar as knowledge of African traditions, so present in national plurality, provides a broader recognition of the socio-historical reality and the identities that make up Brazilian culture.

¹ Professor Adjunto de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de língua portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com atuação na graduação, na especialização e na pós-graduação stricto sensu. ORCID Id <https://orcid.org/0000-0001-7400-1848>. E-mail: marcelobmatt@gmail.com.

SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - PPLIN

Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Número 53 (Setembro-Dezembro 2025) - ISSN: 2316-8838

DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2025.92481>

Keywords: African literature in Portuguese. Emancipatory education. Pedagogy of the oppressed. Decolonization.

Introdução

Em sua obra completa, representada originalmente por *Pedagogia do Oprimido* (2002), um dos primeiros livros em que formula a tese de uma necessária educação emancipadora, Paulo Freire adverte – com olhos voltados para o futuro – quanto à tragédia da perpetuação, nas escolas brasileiras, de um modelo tradicional de ensino que promove, sob forma de metodologia, o que teórico definiu como “educação bancária”, a equivocada noção de que o ensino escolar se dá a partir de um suposto “vazio” dos estudantes que, ao longo do processo, passa a ser preenchido pelo “saber” docente. O conhecimento dogmático pode ser, como se sabe, um instrumento de dominação e de opressão. O paradigma unidirecional do ensino bancário, ao mesmo tempo que potencializa a autoridade do mestre como detentor único da verdade a ser transmitida, neutraliza os conhecimentos adquiridos pelos alunos antes e para além da escola, negando a relevância de saberes que, por uma razão injustificável, não compõem os compêndios escolares enumerados de forma a parecerem escalar o grau da sabedoria dos discentes: do capítulo um ao capítulo final, do livro um ao último livro, do primeiro ano de ensino à formatura. Assim, um aluno vazio (como uma folha em branco) é pretensamente preenchido com todo o conhecimento socialmente determinado como relevante e necessário.

As enciclopédias do conhecimento humano, entretanto, na contemporaneidade, já não são livros de capa dura que se eternizam nas estantes – não apenas em função de tecnologias digitais que permitem a disposição ramificada e aberta das memórias em arquivo, mas sobretudo determinadas por uma concepção descentralizadora e fragmentadora (ou diluidora) das verdades absolutas. Na transição do século XIX para o XX, Friedrich Nietzsche alertava para a insustentável noção de uma verdade absoluta a partir da precariedade da própria linguagem em precisar e fixar sentidos, de modo que – na concepção do filósofo – a verdade seria, no máximo, “uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo

uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias” (NIETZSCHE, 1983, p.48). A destituição da ideia absoluta de verdade tem efeitos no pensamento da pós-modernidade, contribuindo não apenas para uma revisão dos conceitos vigentes, mas sobretudo para o despertar da consciência de que o que se tomou por absoluto e universal na verdade era hegemônico – ou, nas palavras de Linda Hutcheon (1991, p.204), o conhecimento de que “as teorias do sujeito sempre parecem transformar-se em teorias do masculino. Mas também tendem a ser teorias do ‘Homem’ burguês, branco, individual e ocidental”.

Essa ideia é uma decorrência da contribuição gnosiológica das teorias pós-coloniais para o pensamento global. A chamada cultura universal e os saberes por ela determinados são parte de um processo de hegemonia ocidental, subsequente aos períodos colonizatórios que caracterizaram o mundo moderno. Na contemporaneidade, a despeito da legitimidade das independências dos países colonizados, sobretudo nas Américas e na África, subsiste aquilo que o teórico peruano Anibal Quijano (2005) designa por “colonialidade do poder”, um sistema político-econômico racista, estrutural e persistente que desafia os limites territoriais dos Estados-Nação. Em uma ampliação desse conceito, o pesquisador argentino Walter Dignolo (2008) propõe, tendo por base a influência da hegemonia político-econômica no campo do conhecimento, a tese da “desobediência epistêmica” como estratégia de rejeição crítica aos paradigmas de conhecimento impostos pela colonialidade, em defesa de epistemologias marginalizadas. Afirma o teórico, em colaboração com a professora Catherine Walsh (2018), que a opção decolonial é, antes de tudo, um ato de desobediência epistêmica: é escolher pensar a partir das margens do sistema-mundo moderno/colonial e não desde o seu centro.

Esse é o caminho por onde se observa a insurgência dos estudos sobre as literaturas africanas em face das teorias literárias universalistas. Os primeiros estudos sobre literaturas africanas emergiram em um contexto marcado pelos ideais da descolonização e pelo engajamento dos intelectuais com os movimentos de libertação, o que produziu uma reavaliação crítica do legado colonial. Essas literaturas produzidas em línguas africanas e europeias (como português, francês e inglês), portanto, começaram a ganhar reconhecimento acadêmico a partir da segunda metade do século XX, embora suas raízes remontem a tradições orais milenares. O engajamento de intelectuais e poetas africanos com as lutas de independência no “velho continente” promoveu internacionalmente nomes como os de “Agostinho Neto, José Craveirinha, Senghor e

Césaire, entre outros, sendo divulgados em suplementos literários e revistas que discutiam a importância da negritude e alertavam os negros para o racismo presente também na sociedade brasileira” (Secco, 1997, p.180). Em consequência, a consolidação das literaturas africanas de língua portuguesa como uma área de produção e pesquisa se deu a partir das independências dos países africanos colonizados por Portugal, por meio da iniciativa de “professores pioneiros, como Maria Aparecida Santilli, Jorge Fernandes da Silveira, Vilma Arêas, Benjamin Abdala Jr. e, um pouco mais tarde, a Prof. Laura Padilha” (Secco, 1997, p.180), que desenvolveram não apenas trabalhos acadêmicos na área, mas inauguraram setores de estudos literários africanos em diversas universidades brasileiras.

A academização dos estudos literários africanistas, no entanto, não produziu imediatamente uma adaptação dos currículos do ensino básico no Brasil, de forma a contemplar esses conteúdos nas salas de aula. Apenas em 2003 foi sancionada a Lei 10639/03 – alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" como parte da formação básica do estudante brasileiro. A iniciativa representou um grande avanço na direção de reparar o apagamento histórico das heranças africanas na cultura brasileira. Contudo, no que se refere ao ensino das literaturas africanas como parte da pedagogia literária escolar, não houve mudanças com efeitos significativos. Para além de iniciativas isoladas nesse sentido, o que se notam são ações dispersas, muitas a reforçarem estereótipos sobre o continente africano, com visões generalistas e por vezes míticas, algo distante da diversidade e da complexidade artístico-cultural da África. “Na maior parte das redes municipais, as ações são insuficientes para efetivar o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira e a minoria trata do tema de maneira consistente e perene” (Paiva, 2023). É o que se conclui a partir da pesquisa *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*, divulgada em 18 de abril por Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana.

Com a proposta de disponibilizar dados atualizados sobre o cumprimento da legislação, o estudo abarcou 1.187 secretarias municipais, correspondentes a 21% das redes municipais de ensino do país. De acordo com a pesquisa, só 29% realizam ações consistentes para garantir que as escolas reconheçam, valorizem e promovam as

contribuições de povos e nações africanas e afro-brasileiras na formação do Brasil. (PAIVA, 2023)

A emancipação do pensamento colonizado

Conhecer as literaturas africanas deve ser um compromisso necessário ao desenvolvimento intelectual e cidadão de uma nação formada, em grande parte, pela afrodescendência. Isso se justifica, em primeiro lugar, pelo expressivo contingente de negros (pretos e pardos) na população brasileira:

Em 2022, cerca de 92,1 milhões de pessoas se declararam pardas, o equivalente a 45,3% da população do país. Desde 1991, esse contingente não superava a população branca, que chegou a 88,2 milhões (ou 43,5% da população do país). Outras 20,6 milhões se declaram pretas (10,2%), enquanto 1,7 milhões se declararam indígenas (0,8%) e 850,1 mil se declaram amarelas (0,4%). (IBGE, 2022)

Há, entretanto, para além da composição étnico-racial da população brasileira, uma afrodescendência cultural que se insere em todo o conjunto nacional, revelando a africanidade componente da própria ideia de brasilidade. Não se pode pensar o Brasil sem a África, o que se expressa nos ritmos musicais batuqueiros, na alegria das festas carnavalescas, na culinária de misturas extravagantes, nas tradições religiosas sincretistas, na vocalidade da variante nacional do português. O caldeirão cultural brasileiro é, em expressa medida, temperado pela ancestralidade africana.

Tendo em vista esse evidente cenário cultural de afro-brasilidades, é preciso desvendar e reconhecer os entraves político-sociais para o ensino da cultura africana no país, entraves que denotam a persistência de uma mentalidade colonial perversamente circunscrita na pedagogia, sobretudo com relação ao ensino das literaturas. No livro em que discute a dificuldade de implementar ações de divulgação dos autores negros no Brasil, o professor Luiz Mauricio Azevedo afirma:

Pois bem, não é difícil concluir o motivo da baixa circulação desses autores [africanos e afrodescendentes] em território brasileiro: o racismo e o pensamento antimarxista se uniram para celebrar o deserto

teórico da crítica nacional. A principal prejudicada por esse conluio foi a literatura afrodescendente. (AZEVEDO, 2021, p.19)

Há, portanto, na disparidade entre a circulação de livros europeus e africanos no país, uma posição racista e ideologicamente conservadora, em ascendência no Brasil contemporâneo (e em boa parte do mundo), que se interpõe na seleção das obras literárias consideradas *de relevo* nas bibliografias de disciplinas escolares. Essa situação remonta ao conceito de “literatura menor”, formulado por Deleuze e Guattari (2002) para a análise da obra de Kafka, de modo a designar o que uma minoria é capaz de produzir em uma “língua maior” (ou de prestígio geopolítico). Em observância a esse conceito, aplicado ao componente linguístico da discussão, afirma o professor Karl Erik Schllhammer:

Menor é aquela prática que assume sua marginalidade em relação aos papéis representativos e ideológicos da língua e que aceita o exílio no interior das práticas discursivas majoritárias, formulando-se como estrangeiro na própria língua, gaguejando e deixando emergir o sotaque e o estranhamento de quem fala fora do lugar ou de quem aceita e assume o não-lugar como seu deserto, na impossibilidade de uma origem. (SCHLLHAMMER, 2001, p. 63)

A garantia da presença das literaturas africana e afrodescendente nas escolas brasileiras, por conseguinte, se dá em um contexto de luta pela afirmação de um lugar, ante ao projeto de menorização dessas práticas discursivas. Além do desprestígio dessas expressões literárias, há também – o que se observa com extrema gravidade – estereótipias e deturpações que se atribuem às africanidades, em um perverso processo de demonização das práticas culturais não-ocidentais. Não raro, professores com projetos de inserção de literaturas africanas nas escolas são pressionados por famílias respaldadas por instituições religiosas a retirarem conteúdos de suas atividades docentes, sob acusações de praticarem “rituais de magia” com os alunos. Ainda que muitos desses casos sejam judicializados, com ganhos de causa *a posteriori*, a supressão desses conteúdos nas escolas acaba sendo muitas vezes definida como forma de apaziguar os ânimos da comunidade que envolve a escola.

A luta pela afirmação das artes literárias africanas na escola, contudo, faz-se necessária e urgente. É, na verdade, um resgate histórico e etnográfico, parte de um processo inesgotável de descolonização do pensamento e de práticas sociais herdeiras do

colonialismo europeu. Africanizar-se é, no Brasil, mais do que um caminho de autoconhecimento do enorme contingente de pretos e pardos no país, com a identificação direta de sua ascendência étnica, mas um acerto de contas com uma história de opressão que não se resolveu com o processo de independência ou com a decretação do fim da escravidão. Afinal, como ensina com precisão Paulo Freire (2002, p. 30), uma luta libertadora “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores”. É preciso libertar o Brasil da sua insistente e perversa negação histórica.

Um projeto literário de emancipação

Em nome dessa missão emancipadora, então, definimos – na sequência deste texto – um caminho de leituras africanas para se trabalhar no ensino básico escolar brasileiro, convencidos de que esses conteúdos serão não apenas grandiosos saberes de conhecimento geral, mas instrumentos de luta contra o que Walter Mignolo (2008, p.290) chama de “conhecimento ocidental e razão imperial/colonial”. Faz-se necessário um enfrentamento epistemológico, não para negar o conhecimento do Ocidente, mas para rejeitar a tese de sua universalidade. Afinal, nas palavras do teórico argentino, “[u]ma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’” (Mignolo, 2008, p.291).

O primeiro livro sugerido como matéria obrigatória para o ensino dos adolescentes e jovens brasileiros é *Mayombe*, do angolano Pepetela. O romance, escrito no período anticolonial [1961-1975] e publicado apenas em 1980, é obra fundamental para compreender as lutas de libertação angolanas e suas complexidades internas. *Mayombe* evidencia o racismo como perversa ferramenta de opressão, que obrigou os grupos étnicos autóctones a unificar seus esforços de resistência em torno do conceito de negritude, gerado a partir do gesto discriminatório dos colonizadores. É importante definir, sob a ótica africana, o que Walter Mignolo alerta acerca das identidades forjadas pelo estranhamento europeu e o desinteresse dos colonizadores em conhecer a diversidade: “não havia índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis; não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no Atlântico” (Mignolo, 2008, p.

289). Em seu romance, Pepetela narra os conflitos étnicos que desafiavam a unidade necessária à luta. A obra aborda tensões étnicas no interior do movimento guerrilheiro, como as rivalidades entre os *bakongo*, os *ovimbundu* e outros grupos, questionando se a luta anticolonial seria capaz de superar divisões internas.

Há também, evidenciado no romance, o preconceito contra os “destribalizados”, espécie de mestiçagem fruto de etnias locais, um registro do desafio do tribalismo durante o período da luta anticolonial em que os conflitos étnicos concorriam e, por vezes, se sobrepunham à urgência em libertar os países africanos dos colonizadores europeus. Na narrativa de Mayombe, em um momento de decisão sobre quem poderia salvar Muatiânvua, um combatente em perigo, notam-se as prioridades e as recusas dos guerrilheiros em função de critérios da origem étnica:

Ninguém se queria oferecer, porque Muatiânvua é um destribalizado. Fosse ele kikongo ou kimbundo e logo quatro ou cinco se ofereceriam... Quem foi? Lutamos, que é cabinda, e Ekuikui, que é umbundo. Uns destribalizados como ele, pois aqui não há outros cabindas ou umbundos... É assim que vamos ganhar a guerra? (PEPETELA, 1982, p. 55).

Outra questão abordada em *Mayombe*, perspectiva africana que difere das experiências diaspóricas, é o não-lugar do mestiço, representado no enredo pelo personagem Teoria, também um dos narradores do romance. Em função dos conflitos bélicos que estabeleciam na identificação da raça um divisor de águas (ou de terras), os mestiços se situavam em uma desconfortável fronteira identitária que não coadunava com as suas perspectivas políticas. Em reflexão sobre a sua posição na luta – não o que sentia, porque definira para si o lado anticolonial, mas como era visto pelos companheiros – Teoria afirma:

Nasci na Gabela, na terra do café. Da terra recebi a cor escura de café, vinda da mãe, misturada ao branco defunto do meu pai, comerciante português. Trago em mim o inconciliável e é este o meu motor. Num Universo de sim ou não, branco ou negro, eu represento o talvez. Talvez é não, para quem quer ouvir sim e significa sim para quem espera ouvir não. A culpa será minha se os homens exigem a pureza e recusam as combinações? Sou eu que devo tornar-me em sim ou em não? Ou são os homens que devem aceitar o talvez? Face a este problema capital, as pessoas dividem-se aos meus olhos em dois grupos: os maniqueístas e

os outros. É bom esclarecer que raros são os outros, o Mundo é geralmente maniqueísta. (PEPETELA, 1982, p.6-7)

Vencer o maniqueísmo é uma lição africana para o mundo. Em *A invenção da África* (2013), o filósofo e antropólogo congolês Valentin-Yves Mudimbe apresenta uma análise crítica sobre a construção histórica e epistemológica do conceito de “África” pelo discurso ocidental. Mudimbe argumenta que a África, como entidade cultural e intelectual, foi inventada por meio de estruturas coloniais de poder e saber, que reduziram sua complexidade a estereótipos eurocêntricos. O pensador denuncia a “violência epistemológica” exercida por missionários, antropólogos e administradores coloniais, que categorizaram as sociedades africanas como “primitivas” ou “atrasadas”, legitimando a dominação colonial. Como extensão a esse conceito, o ganês Kwame Anthony Appiah (1997) adverte para o risco de se pensar, na contemporaneidade, a África unificada em torno da ideia de origem para as diásporas negras globais, de modo a se eclipsarem as diversidades e complexidades componentes do continente africano. *Mayombe* encena essa África plural para além dos estereótipos difamatórios ou míticos.

Outra leitura africana indicada, no projeto que este texto propõe, é *A Rainha Ginga* (2015), do também angolano José Eduardo Agualusa. O livro é um romance histórico que reconstrói a vida de Njinga Mbandi (Ginga), rainha do Ndongo e Matamba (atual Angola), figura icônica da resistência anticolonial no século XVII. Agualusa, conhecido por mesclar ficção e história, utiliza uma narrativa rica em ironia e perspectivas múltiplas para explorar temas como *poder*, *identidade* e *colonialismo*, questionando narrativas hegemônicas através de uma voz literária descolonizadora. A obra é narrada por Francisco José da Santa Cruz, um padre português fictício, cujo diário relata suas experiências na África. Essa escolha narrativa é estratégica: ao adotar a perspectiva de um colonizador, por meio da ironia, Agualusa subverte o olhar eurocêntrico, expondo a hipocrisia da missão civilizatória e a violência colonial. A estrutura não linear, com saltos temporais e intertextualidades (como cartas e documentos fictícios), reforça a fragmentação da memória histórica e a complexidade das relações entre colonizador e colonizado.

O romance ressoa com debates contemporâneos sobre descolonização e representação. Ao humanizar Ginga, muitas vezes vilanizada na historiografia portuguesa, Agualusa recupera narrativas marginalizadas, questionando a noção de

“história oficial”. A obra também aborda o tráfico de escravizados, mostrando como líderes africanos, incluindo Ginga, participaram desse sistema, revelando ambiguidades éticas e conflitos étnicos. Ao unir história e ficção, *Agualusa* não apenas homenageia uma figura histórica, mas convida o leitor a repensar o passado colonial e suas reverberações no presente. A escolha de um narrador português paradoxalmente enfraquecido (física e moralmente) reforça a mensagem central: a resistência africana, encarnada por Ginga, permanece como um legado de coragem e astúcia. A rainha, aqui, não é apenas personagem, mas metáfora de uma Angola que resiste e se reinventa. A cena em que Ginga se encontra em Luanda com o novo governador, João Correia de Sousa, liderando uma embaixada particular, sob seu domínio, para fazer um acordo com os portugueses e conquistar apoio mútuo, é representativa da força da personagem histórica e sua simbologia como forma de resistência:

O governador recebeu-a sentado num caldeirão alto, quase um trono, tendo ao seu lado as autoridades militares. Para a Ginga reservara uma almofada, debruada a ouro, sobre uma sedosa alcatifa. Não o fizera por má fé [...] A Ginga não o entendeu assim. Deu ordem a uma de suas escravas, uma jovem mulher de graciosa figura, chamada Henda, para que se ajoelhasse na alcatifa e, para grande assombro de todos os presentes, sentou-se sobre o dorso da infeliz (AGUALUSA, 2013, p.31).

Conhecer a história de Njinga Mbandi é uma oportunidade para entender não somente a força das tradições ancestrais africanas, mas a longa história de resistência das populações autóctones mediante a presença colonial. A mística da recepção amistosa dos africanos na chegada dos europeus somada à ideia de encantamento das populações locais com relação aos saberes ocidentais, propagada pelos discursos coloniais, não se sustenta quando se tem conhecimento dos muitos conflitos e das formas variadas de resistência política e cultural na História do continente durante o período da colonização. Além disso, é necessária a ampla divulgação de que o patriarcado não é o destino de todas as comunidades globais ao longo do tempo. A África é complexa também neste ponto: há, de fato, grupos tradicionais em que se observa a dominação masculina sobre os corpos femininos, mas em muitos casos – como o prolongado reinado de Njinga Mbandi (1583-1663) – observam-se tradições e crenças matriarcais, com notório protagonismo das mulheres. É importante reconhecer essas tradições femininas, inclusive para o

entendimento de que a luta das mulheres africanas na contemporaneidade não tem como referências apenas os ideais do feminismo euro-ocidental, mas muitas figuras femininas de força e resistência na História da África.

O feminino africano é, também, temática do romance *Ventos do Apocalipse* (2023), da escritora moçambicana Paulinha Chiziane – a terceira leitura proposta. O livro apresenta uma narrativa pungente sobre os horrores da guerra civil em Moçambique (1977-1992), mostrando o impacto do conflito na vida das mulheres, explorando temas como resistência, tradição e a busca por redenção em meio ao caos. Ambientado durante os anos de guerra entre as forças governamentais da FRELIMO e a insurgência da RENAMO, o romance transcende uma mera crônica histórica para mergulhar no universo íntimo de personagens cujas vidas são despedaçadas pela violência. A trama acompanha mulheres que, em meio à destruição de suas aldeias e à perda de entes queridos, encontram-se unidas pela luta pela sobrevivência. “Em todas as guerras do mundo nunca houve arma mais fulminante que a mulher, mas é aos homens que cabem as honras de generais” (Chiziane, 2023, p.14), afirma o narrador nas primeiras páginas do livro. A guerra, aqui, não é apenas pano de fundo, mas um personagem opressor que revela as fissuras de um país em colapso. Chiziane constrói uma crítica contundente às estruturas de poder — tanto coloniais quanto no pós-independência — que perpetuam ciclos de violência. As mulheres emergem como pilares de resistência, utilizando saberes tradicionais e laços comunitários para enfrentar a desumanização. O vento, elemento central do título, simboliza forças apocalípticas que varrem o mundo conhecido em seus dramas, mas também carregam sementes de renovação. A ancestralidade e os espíritos, sob forma do que a teoria crítica entende por *realismo animista*, atuam como guias e vozes de um passado que clama por justiça e transformação.

O animismo é parte da ontologia bantu africana, que o Ocidente desconhece e, por estranhamento e desinteresse, despreza ou estigmatiza. Trate-se de um conceito fundamental decorrente da crença na origem da vida para grande parte das populações tradicionais africanas. O missionário Placide Tempels, em pesquisa sobre as populações autóctones em África, registrou em escritos aproximações sobre as tradições subsaarianas reunificadas na ideia de uma ontologia comum: “Para o bantu, todos os seres do universo têm a sua própria força vital: humano, animal, vegetal ou inanimado. Cada ser foi dotado por Deus com uma certa força, que é capaz de fortalecer a energia vital do ser mais forte

da criação: o homem” (Tempels, 1945). Unidos por uma espiritualidade comum, todos os seres comungam da mesma energia e, portanto, se comunicam por meio das entidades espirituais que circulam em tudo que vive. O trecho a seguir, extraído do romance de Chiziane, exemplifica como a crença animista determina a forma narrativa, um estilo que um olhar eurocentrado tenderá a ler como mera fantasia:

A terra abre violentas fendas ávidas de água. Será necessário desabar o céu inteiro para dar de beber à terra e aos homens com ela. Se isto continua assim, morrerá o último homem e a última mulher, predigo eu, pensa Minosse, aí Deus vai aprender a lição. Terá a grande maçada de recriar de novo o Licalaumba e a sua companheira Nsilambo, mas, antes disso, será necessário reinventar a paisagem original, trabalho que ele pode evitar enviando alguns grãos de chuva. (CHIZIANE, 2023, p.28)

Licalaumba e Nsilambo são, respectivamente, o primeiro homem e a primeira mulher na mitologia *tsonga*, etnia do Sul de Moçambique. No trecho acima, Chiziane revela dois aspectos importantes para a compreensão das paisagens africanas: Em primeiro lugar, nota-se a fusão do homem com a natureza diante do drama da seca – a água (da chuva) proporciona a vida para a terra e para os humanos, representantes maiores de todos os seres vivos. No segundo plano, se revela a força da espiritualidade local a se sobrepôr ao mito bíblico da origem, de modo que o Deus do Ocidente, herdado por influência colonial e presente nas crenças praticadas no país e no continente (em outros romances, Chiziane explora mais a presença do cristianismo na realidade sociocultural contemporânea de Moçambique), se subordina às leis espirituais africanas.

Outra revelação importante que se nota em *Ventos do Apocalipse* diz respeito à gradativa deterioração dos costumes e tradições locais em face da “modernidade” ocidental:

Os costumes e as tradições sofreram alterações nos últimos séculos. As gentes ouviram as palavras dos homens vindos do mar e transformaram-se; abandonaram os seus deuses e acreditaram em deuses estrangeiros. Os filhos da terra abandonaram a tribo, emigraram para terras estrangeiras e quando voltaram já não acreditavam nos antepassados, afirmaram-se deuses eles próprios. Chegou a hora da verdade. Os que tinham poderes sobre as nuvens morreram há mais de um século com o

seu saber. A quem o haviam de transmitir se os jovens escarneciam deles? (CHIZIANE, 2023, p.54)

A preservação histórica e cultural é uma lição do romance *Ventos do Apocalipse* para os jovens africanos e também para os brasileiros, absolutamente imersos na cultura desenvolvimentista europeia e no universo cibernético das tecnologias digitais. Há um propósito ecológico na leitura deste e de tantos outros livros das literaturas africanas – pensando a ecologia não apenas sob a ótica da preservação do mundo verde, mas de tudo o que vive, inclusive do ponto de vista simbólico-cultural. Em oposição à mentalidade inovadora e progressivista, as filosofias africanas valorizam os mais velhos como repositório de sabedoria, conhecimento e experiência. A idade, nesta perspectiva, é encarada não como um declínio, mas como um período de aprimoramento e profundidade de pensamento – caro ensinamento para as juventudes contemporâneas.

O quarto e último romance da nossa proposição de leituras africanas nas escolas é *A Louca de Serrano* (2001), da escritora cabo-verdiana Dina Salústio, primeiro romance de autoria feminina publicado em Cabo Verde. A obra mergulha nas complexidades da identidade feminina, da marginalização e das estruturas sociais em uma comunidade rural. O livro se destaca por sua narrativa poética e por desafiar tabus no que se refere à noção internacionalizada da africanidade, consolidando a obra como leitura essencial no estudo das contemporâneas literaturas africanas de língua portuguesa. No início da narrativa, a personagem “Louca” é apresentada como uma mulher discriminada pela sociedade local por suas firmes posições contra o patriarcado e seus gritos ante a opressão das mulheres. Na sequência do texto, contudo, em meio ao lirismo da escrita de Salústio, notar-se-á um caráter simbólico e espectral da personagem. Quando descreve a região de Serrano, por exemplo, o narrador afirma: “Dizia-se que Serrano trazia o destino escondido de uma velha mulher, gigante de pedra atirada ao mar e que em tempos que ninguém conheceu, deitara fora de si bocados do seu corpo que se espalharam como ilhas pelo mundo, fixando-se em parte incerta” (SALÚSTIO, 2001, p.14). A descrição, logo nas primeiras páginas do livro, prepara o leitor para um entendimento poético: a mulher e a própria pátria se confundem, em sentidos trocados de opressão e resistência.

Com o avanço da narrativa, na sequência do romance, torna-se possível notar que a personagem “Louca” transpõe a noção temporal do mundo concreto, o que deflagra o seu aspecto fantasmático. A Louca de Serrano é, na verdade, uma entidade que passeia pelos corpos femininos locais ao longo da história de Cabo Verde:

Não ficou provado, mas a Louca de Serrano, a mulher que nascia e morria a cada trinta e três anos, de mãe e canto desconhecidos e herdava a memória, o rosto e o destino da mulher que a antecedia, disse que a humilhação das gentes do lugar era terem tido corpo e não lhes ter sido dado cabeça. (SALÚSTIO, 2001, p.96)

A criação de Dina Salústio é, em primeiro lugar, a encenação da espiritualidade africana, a permitir que vivos e mortos compartilhem os saberes da terra. Há, na ontologia africana, um “elo de ligação que une os mortos e os vivos” (Tempels, 1945). Ademais, a eterealidade da Louca de Serrano revela uma abstração, sentidos que atravessam a História local em busca de acolhimento. Quando diz que “a humilhação das gentes do lugar era terem tido corpo e não lhes ter sido dado cabeça”, a “Louca” denuncia a irracionalidade que há no machismo que se perpetua na história da comunidade. Sobre essa realidade das mulheres africanas em muitas sociedades tribais tradicionais, Paulina Chiziane, em seu artigo intitulado “Eu, mulher... por uma nova visão do mundo”, afirma:

Nas religiões bantu, todos os meios que produzem subsistência, riqueza e conforto como a água, a terra e o gado, são deificados, sacralizados. A mulher, mãe da vida e força da produção da riqueza, é amaldiçoada. Quando uma grande desgraça recai na comunidade sob a forma de seca, epidemias, guerra, as mulheres são severamente punidas e consideradas as maiores infractoras dos princípios religiosos da tribo pelas seguintes razões: são os entres delas que geram feiticeiros, as prostitutas, os assassinos e os violadores das normas. Porque é o sangue podre das suas menstruações, dos seus abortos, dos seus nados-mortos que infertiliza a terra, polui os rios, afasta as nuvens e causa epidemias, atrai inimigos e todas as catástrofes. (CHIZIANE, 2013, p. 199)

A libertação do corpo feminino é ainda uma luta nos espaços sociopolíticos e culturais africanos. Admitindo-se na África a existência muitas comunidades matriarcais, com grandes histórias de lideranças femininas, como a Rainha Ginga, a força patriarcal se impôs historicamente como herança colonial e, também, em práticas tradicionais de protagonismo masculino. Nesse contexto, vozes literárias como as de Dina Salústio e Paulina Chiziane são expoentes de uma literatura africana que insurge contra formas de opressão que vão além da evidência da dominação colonial ou de práticas

neoimperialistas do mercado de trabalho, produção e consumo. A subalternização de mulheres é ainda uma prática que se perpetua no continente em grande medida. Em *A Louca de Serrano*, a subversão proposta pela autora é um grito contra o patriarcado em suas tradicionais e renovadas manifestações. No trecho do romance posto a seguir, que narra o momento em que a Louca protesta contra as imposições sociais sobre os corpos femininos com relação ao drama da fertilidade vivido na região, é possível perceber o machismo reinante:

Sim, porque nas suas poucas falas, os homens de Serrano diziam que as mulheres é que podiam falhar na procriação, porque os machos, estes, nada tinham a ver com tal tarefa e bastava ver o mecanismo visível da sua sexualidade que, de cada vez que enchia e desenchia, um filho poderia nascer, dezenas, centenas, milhões de filhos poderiam nascer. A terra é que pode ser fértil ou não, e terra eram as fêmeas e os seus úteros que às vezes não passavam de terra seca. (SALÚSTIO, 2001, p.63)

Se a posição da mulher cabo-verdiana é, em parte, uma discussão nacional, não deixa de ser, por outro lado, uma pauta sociopolítica internacional. A luta pela afirmação feminina, em sua complexidade, é assunto de interesse global e, se a literatura tem força para atravessar fronteiras, fazer pontes entre territórios e voar para além do seu lugar de origem, então é por meio dela que muitas escritoras cabo-verdianas se comunicam com o mundo, na esperança da criação de espaços sociais mais democráticos, em Cabo Verde e por toda parte, espaços em que a igualdade de gênero e o combate à violência contra a mulher sejam conquistas efetivas. Esse é um caminho por onde as leituras africanas encontram os sentidos acolhidos pelo público leitor brasileiro, tão ainda voltado às discussões de gênero necessárias à promoção de um ambiente nacional mais igualitário e democrático.

Considerações finais

Os romances selecionados para o projeto, proposto neste artigo, de promover leituras africanas nas escolas brasileiras são sementes para a frutificação dos estudos africanos no país, um investimento necessário para uma descolonização epistemológica que, mantendo-se alternativa ao conhecimento hegemônico ocidental, não represente

tampouco uma idealização mítica e estacionária do continente africano. Conhecer a África é confrontar as diversidades e complexidades de um imenso continente onde coexistem tradições milenares, indelével heranças coloniais e inevitáveis processos de hibridação, ou “entre-lugares culturais”, na acepção de Homi Bhabha (1998). Como em processo etnográfico, cabe aos estudiosos aceitar os sentidos advindos das manifestações artísticas africanas sem pretendê-las em um espaço predeterminado. Dessa forma, ler-se-ão nos textos africanos não apenas sinais da ancestralidade, por onde se identificam vínculos da afrodescendência, mas também conexões de sentido que apontam para novas tendências e mudanças por vir.

Promover o estudo das literaturas africanas no Brasil é não somente proporcionar aos estudantes uma oportunidade de enriquecimento cultural, mas um gesto de reparação histórica e de resistência política em uma luta permanente contra a dominação do pensamento e dos saberes universalizados pela hegemonia euro-ocidental. Já a respeito deste ponto afirmamos, não se trata de negar os saberes ocidentais ou rejeitá-los como parte da cultura hoje disseminada em todo o mundo, em face do resultado das históricas ocupações coloniais, mas é importante obstar a tese da universalidade do pensamento hegemônico. Para tanto, é fundamental ter acesso a vozes dissidentes, amplamente representadas pelos(as) escritores(as) africanos(as). A fim de que se obtenha uma mudança efetiva no sentido de incluir definitivamente conteúdos como esses nas escolas brasileiras, contudo, é necessário romper com estruturas que definem os pilares da educação tradicional. Nas palavras de bell hooks (2013, p.51-52), “[o]s educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma”.

Abandonar velhas fórmulas, romper com modelos conservadores, desindexar categorias do conhecimento compartimentalizadas pela pedagogia escolar tradicional, ações como essas são fundamentais para confrontar a epistemologia ocidental com novos saberes, num ato de desobediência epistêmica, retomando a expressão de Walter Mignolo. É preciso, para tanto, seguindo os conselhos do mestre Paulo Freire (2002), substituir a relação vertical de dominação (como o “modelo bancário” de educação) por uma relação horizontal, onde educador e educando se retroalimentem através do diálogo reflexivo. Paralelamente a isso, é necessário desvelar as realidades sociais, políticas, econômicas e

culturais que perpetuam formas perversas e muitas vezes silenciosas de opressão, permitindo que os oprimidos reconheçam seu papel como sujeitos históricos capazes de transformar sua realidade. A educação emancipadora, afinal, não é individualista, ao contrário, fortalece a comunidade para que ela questione hierarquias injustas e lute por justiça social. Enfim, a prática emancipadora é um ato político-pedagógico que transcende a sala de aula, promovendo a autonomia, a criatividade e a capacidade de intervenção no mundo.

Referências

AGUALUSA, José Eduardo. *A Rainha Ginga - E de como os africanos inventaram o mundo*. Rio de Janeiro: Foz, 2015.

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

AZEVEDO, Luiz Mauricio. *Estética e raça: ensaio sobre a literatura negra*. Porto Alegre: Sulina, 2021.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila *et al.*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CHIZIANE, Paulina. *Ventos do Apocalipse*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

CHIZIANE, Paulina. “Eu, mulher... por uma nova visão do mundo”. *Revista Abril – Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana*: vol. 5, no 10; pp. 199-205, 2013.

DELEUZE, Gilles, & GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 34ª Edição. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 2002.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

IBGE - Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade. *Agência IBGE Notícias*. 22 dez. 2023. Disponível em:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>> Acesso em 21 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter. “Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política”. Trad. Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. “On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis”. *Duke University Press*, 2018. JSTOR. Disponível em <<https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616>> Acesso 19 Apr. 2025.

MUDIMBE, Valentin-Yves. *A Invenção de África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento*. Trad. Ana Medeiros. Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. “Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral”. In: NIETZSCHE, Friedrich. *Obras Incompletas*. 3. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983, pp. 43-52. (Coleção Os pensadores)

PAIVA, Ana Júlia. Após 20 anos, como está o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas? *Centro de Referências em Educação Integral*. 18 abr. 2023. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/apos-20-anos-como-esta-o-ensino-de-historia-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-nas-escolas>> . Acesso em 21 abr. 2025.

PEPETELA. *Mayombe*. São Paulo: Ática, 1982.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” In: LANDGER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2005. pp.227-278.

SALÚSTIO, Dina. *A Louca de Serrano*. São Vicente: Gráfica do Mindelo, 2001.

SANTIAGO, Silviano, “O entre-lugar do discurso latino-americano”. In: _____. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978. pp.11-28.

SCHOLLAMMER, Karl Erik. As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari. *Ipotesi*, vol. 5, nº 2, jul/dez 2001, Juiz de Fora, Ed. UFJF, pp. 59-70.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó. “Construção e reencontro - o ensino e a pesquisa das literaturas africanas nos cursos de letras”. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 179-184, 2º sem. 1997.

TEMPELS, Placide. *La Philosophie Bantue*. Lovania: 1945. Disponível em <<http://www.aequatoria.be/tempels/FTLovania.htm>> . Tradução para uso didático: Marcos Carvalho Lopes (UNILAB). Acesso em 17 mar 2025.

Recebido em: 24 de junho de 2025.

Publicado em: 20 de dezembro de 2025.