

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Ewerton Batista-Duarte**

**A invisibilidade das literaturas africanas de língua inglesa no  
Ensino Médio: confluências transatlânticas**

**DOUTORADO EM LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA**

**São Paulo  
2025**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**Ewerton Batista-Duarte**

**A invisibilidade das literaturas africanas de língua inglesa no  
Ensino Médio: confluências transatlânticas**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em Literatura e Crítica Literária, sob a orientação da Profa. Dra. Diana Navas (PUC-SP) e coorientação do Prof. Dr. Patrick Oloko (University of Lagos).

**São Paulo  
2025**

**Pontifical Catholic University of São Paulo**

**Ewerton Batista-Duarte**

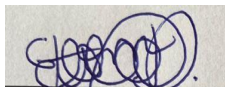
**The invisibility of African Literatures in English within high school:  
transatlantic confluences**

Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of DOCTOR of Philosophy (PhD) in Literature and Literary Criticism under the supervision of Prof. Dr. Diana Navas (PUC-SP), and co-supervision of Prof. Dr. Patrick Oloko (University of Lagos).

**São Paulo  
2025**

**Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.**

Assinatura:



Data: 26/06/2025

E-mail: ewertonbatistaduarte@gmail.com

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -  
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

B333a Batista-Duarte, Ewerton  
A invisibilidade das literaturas africanas de língua inglesa no Ensino Médio: confluências transatlânticas. / Ewerton Batista-Duarte. -- São Paulo: [s.n.], 2025.  
168p. il. ; cm.

Orientador: Diana Navas.  
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária.

1. Romance nigeriano. 2. Estudos pós-coloniais. 3. Lei 10.639/03. 4. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. I. Navas, Diana. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. III. Título.

CDD

**Ewerton Batista-Duarte**

**A invisibilidade das literaturas africanas de língua inglesa no  
Ensino Médio: confluências transatlânticas**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em Literatura e Crítica Literária.

Aprovado em: 26/06/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Diana Navas – Orientadora/Presidente  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

---

Dr. Patrick Oloko – Coorientador  
University of Lagos (UNILAG)

---

Dra. Beth Brait – Examinadora Interna  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

---

Dra. Luciany Aparecida Alves Santos – Examinadora Interna  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

---

Dr. Dércio Tsandzana – Examinador Externo  
Universidade Eduardo Mondlane (UEM)

---

Dra. Claudilene Maria da Silva – Examinadora Externa  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia  
Afro-Brasileira (Unilab) e Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ao meu amigo e irmão Abraão Vitoriano (*in memoriam*), que praticamente iniciou o doutorado comigo, mas no meio do caminho partiu para a eternidade. Tanta coisa ficou pela metade: os abraços, nosso artigo científico (que nem tive forças ainda para abrir o arquivo novamente), as conversas divertidas até altas horas, as risadas, os doces cajazeirenses, os sonhos, o respiro do sertão paraibano.

## AGRADECIMENTOS

À minha amada Uhamiri/Ọ̀ṣun/Aparecida, que protege as minhas sendas dia e noite, envolvendo-me com seu manto tão singelo, acolhedor e maternal. É nele que encontro fortaleza para defender-me do laço maligno dos caçadores e de seus olhares pérfidos. Ó, minha Senhora e Mãe, consagro a vós meus olhos, meu ouvido, minha boca. Hoje e sempre vos dou o meu coração.

À Profa. Dra. Diana Navas, minha orientadora, professora, amiga e guia, por ter me acolhido com tanto carinho ao longo desta pesquisa doutoral. Seu olhar transgressor possibilitou atravessarmos o Oceano Atlântico em busca de relações e aproximações com o “outro” para, na verdade, (re)encontrarmos os nossos “eus”. Agradeço de coração pelas aulas, orientações, amizade, motivação, enfim, por ter acreditado no sonho maior, abrigando-me em suas asas para juntos embarcarmos em uma viagem fantástica, cheia de lindas surpresas. Expresso minha total admiração pela pessoa e pesquisadora incrível que és.

Ao Prof. Dr. Patrick Oloko, da University of Lagos (UNILAG), na Nigéria, por ter aceitado me coorientar prontamente. Apesar da distância física e de outras barreiras, abraçou o projeto com muito zelo. Gratidão, ó nobre alma, por ter facilitado o meu intercâmbio com a University of Lagos e a Ghent University. Anseio por encontrar-te em Èkó.

Em **agradecimento especial** aos queridos professores Dra. Diana Navas e Dr. Patrick Oloko, ofereço algumas linhas, escritas por Rajneesh Chandra Mohan Jain (1986), cuja fonte de inspiração provavelmente veio das obras do escritor Khalil Gibran.

*Dizem que, antes mesmo de cair no mar, um rio treme de medo.*

*Ele olha para trás, para o caminho percorrido: os picos das montanhas, a longa estrada sinuosa que atravessa florestas e pessoas. Então observa à sua frente um oceano tão vasto que entrar parece não haver nada mais do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar atrás.*

*Voltar é impossível na existência; só podemos ir em frente. O rio tem de correr o risco e embrenhar-se no oceano. E só quando entrar no oceano é que o medo desaparecerá, pois só então o rio saberá que não está a desaparecer no oceano; pelo contrário, está a tornar-se o oceano. É um desaparecimento de um lado e uma extraordinária ressurreição do outro.*

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), representada pela Profa. Dra. Diana Navas e, atualmente, pelo Prof. Dr. Fábio Roberto Lucas. Juntamente à querida Ana Albertina, vocês sempre realizaram um trabalho de excelência. Muito obrigado pelos e-mails, formulários, ligações telefônicas e tantas outras gentilezas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de doutorado concedida no Brasil e no exterior.

Ao Prof. Dr. Olorunshola Adenekan, por ter me recebido no Departamento de Línguas e Culturas da Ghent University, na Bélgica.

À Profa. Dra. Beth Brait, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pelas aulas tão inspiradoras e leves na disciplina “Seminário de Pesquisa”, que impulsionam este projeto desde o início. Juntos, buscamos as fontes da memória do objeto, compreendendo-a como organismo vivo e movente. Agradeço, também, por ter aceitado o convite para fazer parte da banca examinadora do Exame de Qualificação e da Defesa da Tese. Suas observações sensíveis, questionamentos elegantes e sugestões precisas foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião, da Universidade de Taubaté (Unitau), por ter participado do Exame de Qualificação tanto no Mestrado quanto no Doutorado. Seu olhar crítico contribui grandemente para minha formação como pesquisador. Muito obrigado pelas tantas parcerias acadêmicas, pela amizade perdurante.

À Profa. Dra. Luciany Aparecida Alves Santos, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por ter aceitado fazer parte da banca examinadora da Defesa da Tese. Sei que sua leitura atenta e suas considerações trarão uma contribuição valiosa para este trabalho e para minha formação acadêmica.

Ao Prof. Dr. Dércio Tsandzana, da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique, que foi extremamente amigável e gentil comigo durante a Conferência

Internacional em Estudos Africanos, realizada na Universität Bayreuth (Alemanha). Sinto-me honrado por ter-te em minha banca de Defesa da Tese.

À Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por ter aceitado o convite para compor a banca examinadora da Defesa da Tese. Sua experiência e olhar crítico certamente enriquecerão ainda mais a pesquisa.

À Profa. Dra. Elizabeth Penha Cardoso, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pelas aulas maravilhosas que me desterritorializaram constantemente. Gratidão por liderar nosso Grupo de Pesquisa “Literatura de Ancestralidade Negra” (GPLAN), da PUC-SP, com tanto afinco.

Ao Prof. Dr. Muyiwa Falaiye, diretor do Institute of African and Diaspora Studies (IADS), vinculado à University of Lagos (UNILAG), na Nigéria, por ter analisado meu projeto de pesquisa e currículo acadêmico com tanta seriedade. Mesmo tendo sido aprovado no processo seletivo para ingressar na turma de 2020/2021, a pandemia de covid-19 não permitiu que eu deixasse o Brasil. Não tenho palavras para te agradecer pela bolsa de pós-doutoramento que me oferecestes.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Literatura de Ancestralidade Negra” (GPLAN), pelas reflexões constantes nos encontros de pesquisa, jornadas, simpósios e em outros eventos acadêmicos.

A todos os meus eternos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté. Vocês foram, sem dúvida, a base sólida para que eu pudesse alçar voos maiores. Agradeço, especialmente, à minha amiga, madrinha e orientadora do mestrado: a Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto. Seu “eu” permanecerá eternamente em mim.

Ao meu amigo Prof. Dr. Lucas Araújo Chagas, pela tamanha generosidade em integrar-me ao Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Às minhas extraordinárias equipes gestoras: Profa. Irene de Fátima e Profa. Amanda Miranda, da Escola Dosulina Chenque Chaves de Andrade, em São José dos Campos; Prof. Dr. Carlos Turati, do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Acadêmica de Cassilândia, e Profa. Fabiana de Pieri, da Escola Municipal Adriele Barbosa Silva, da mesma cidade, por terem me apoiado durante este árduo percurso, entendendo minhas ansiedades. Vocês todos são exemplos de gestão democrática na escola.

Aos meus pais, Narciso e Zuleide; à minha irmã Aline; à minha sobrinha e afilhada Maitê; à minha tia Cida e ao meu irmão André Sarde. Todos vocês, um porto seguro, agradeço pelo apoio e amor incondicional.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

*Os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham consigo mesmos [...]. Eles dormem sem sonhos, como machados largados no chão de uma casa. Enquanto isso, no silêncio da floresta, nós, xamãs, bebemos o pó das árvores yãkoana hi, que é o alimento dos xapiri. Estes então levam nossa imagem para o tempo do sonho. Por isso somos capazes de ouvir seus cantos e contemplar suas danças de apresentação enquanto dormimos. Essa é a nossa escola, onde aprendemos as coisas de verdade.*

(Davi Kopenawa)

BATISTA-DUARTE, Ewerton. **A invisibilidade das literaturas africanas de língua inglesa no Ensino Médio: confluências transatlânticas**. 2025. 168 f. Tese (Doutorado em Literatura e Crítica Literária) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

## RESUMO

Os textos literários são contemplados de forma limitada nos materiais didáticos de Língua Inglesa disponibilizados na Educação Básica brasileira. Percebe-se, ainda, que os poucos livros didáticos de inglês que trazem propostas literárias têm como base nuclear autores estadunidenses e britânicos. Ao articular esse contexto às propostas da Lei nº 10.639/03, que preconiza a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, observa-se que, mesmo tendo entrado em vigor há mais de duas décadas, nem todos os professores têm acesso a esses conteúdos durante seus processos formativos. Diante disso, o objetivo geral deste estudo é examinar e discutir os procedimentos formais que constituem o romance *The Palm-Wine Drinkard* [O bebedor de vinho de palmeira] (1952), de Amos Tutuola. Os objetivos específicos compreendem: i) desconstruir o modelo hegemônico que prioriza o ensino-aprendizagem de inglês, a partir de valores culturais advindos dos Estados Unidos da América e da Inglaterra; (ii) propor sugestões para o trabalho com a literatura nigeriana nas aulas de inglês do ensino médio, a fim de atender a Lei nº 10.639/03. Como *corpus* da pesquisa, selecionamos o romance: *The Palm-Wine Drinkard* (1952), para verificar se apresenta qualidade estética, justificando, portanto, a inclusão dessa e de outras obras literárias não canônicas nas aulas de inglês do Ensino Médio. A investigação está ancorada no conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari; na poética da relação glissantiana; na literatura pós-colonial discutida por Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2002); na teoria do romance pela ótica bakhtiniana e de outros críticos literários do continente-mãe. A partir da leitura dos romances nigerianos selecionados, utilizaremos os métodos analítico e comparativo, para analisar criticamente os elementos literários que se materializam nessas narrativas e que, possivelmente, possuem qualidade estética. Ao possibilitar trânsitos entre manifestações literárias na/pela voz de autores nigerianos, espera-se que a pesquisa contribua à recepção e valorização dessa estética literária nas aulas de inglês do Ensino Médio para, dessa forma, visibilizarmos escritores anglófonos advindos do berço da civilização.

**Palavras-chave:** Romance nigeriano. Estudos pós-coloniais. Lei 10.639/03. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Desterritorialização.

BATISTA-DUARTE, Ewerton. **The invisibility of African Literatures in English within High School: transatlantic confluences**. 2025. 168 p. Thesis (Doctorate in Literature and Literary Criticism) - Postgraduate Studies Program in Literature and Literary Criticism, Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

## ABSTRACT

Literary texts are covered to a limited extent in the English language teaching materials available in Brazilian primary education. It is also noteworthy that the few English textbooks that include literary proposals are predominantly derived from American and British authors. By establishing a correlation between this context and the provisions outlined in Law 10.639/03, which stipulate the mandatory incorporation of African and Afro-Brazilian History and Culture into the educational curriculum, it can be seen that, despite the enactment of this legislation over two decades ago, not all teachers have access to this content during their training programs. In view of the aforementioned points, the general aim of this study is to examine and discuss the formal procedures that constitute the novels *The Palm-wine Drinkard* (1952), by Amos Tutuola. The specific objectives are as follows: i) to deconstruct the hegemonic model that prioritizes the teaching and learning of English based on cultural values from the United States of America and England; ii) to propose teaching tips for working with Nigerian literature in high school English classes in order to comply with Law 10.639/03. The corpus of this research comprises the novels *The Palm-Wine Drinkard* (1952). Our hypothesis is that Tutuola's novel embodies aesthetic values, thereby providing a rationale for the incorporation of these and other non-canonical literary works into high school English classes. The research is anchored on Deleuze and Guattari's Rhizome concept; in Glissant's Poetics of Relation; in Ashcroft, Griffiths and Tiffin's Postcolonial Literatures (2002); in Bakhtin's theory of the novel, as well as in other literary critics from Africa. Following a comprehensive review of the selected Nigerian novel, we will employ analytical and comparative methodologies to critically evaluate the literary elements that materialize in the narrative and that potentially possess aesthetic qualities. By bringing forward the voices of Nigerian authors, it is hoped that the research will contribute to the reception and appreciation of this literary aesthetic in high school English classes, thereby rendering Anglophone writers from the cradle of civilization more visible.

**Keywords:** Nigerian novel. Post-colonial Studies. Law 10.639/03. English language teaching and learning. Deterritorialization.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças congolosas sendo exibidas no zoológico humano em Tervuren, Bélgica.....	34
Figura 2 - Ota Benga no zoológico de Bronx, em Nova York, em 1906.....	35
Figura 3 - <i>Um jantar brasileiro</i> - Debret, 1827.....	36
Figura 4 - Divisão política da África.....	41
Figura 5 - Professores nativos de inglês.....	49
Figura 6 - A primeira página da plataforma Cambly.....	51
Figura 7 - Desequilíbrio racial entre os falantes nativos e não nativos da LI.....	52
Figura 8 - Nacionalidade dos autores.....	53
Figura 9 - Nota sobre algumas produções de Adichie no LD <i>Way to English for Brazilian Learners</i> .....	60
Figura 10 - Representação do rizoma.....	74
Figura 11 - West African Cosmology.....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Países africanos anglófonos e suas línguas oficiais.....	45
Quadro 2 - Textos literários em atividades escritas e/ou orais.....	55
Quadro 3 - Títulos que aparecem sem nenhum fragmento da obra.....	56
Quadro 4 - Obras mencionadas como sugestão de leitura, notas sobre os(as) autores(as).....	59
Quadro 5 - Dissertações e teses publicadas sobre a obra de Adichie, no Brasil, de 2013 até 2023.....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Continente Africano
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPC	Estudos pós-coloniais
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MD	Materiais didáticos
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 1 - O APAGAMENTO DO BERÇO DA HUMANIDADE</b> .....	32
1.1 A imagem deturpada do outro.....	32
1.2 É verdade que eles falam inglês lá na África?.....	44
1.2.1 Os corpos dos falantes nativos do idioma têm cor.....	49
1.3 A invisibilidade das literaturas africanas nos livros didáticos.....	53
1.4 Unir forças para visibilizar as Áfricas que habitam em nós: a Lei nº 10.639/03.....	62
<b>CAPÍTULO 2 - TERRITÓRIOS E IDENTIDADES MOVENTES</b> .....	70
2.1 A desterritorialização e a reterritorialização em constante devir.....	72
...	
2.1.1 A língua inglesa alterada nos territórios periféricos.....	79
2.2 Ruptura com a história única: os estudos pós-coloniais.....	87
2.3 O florescimento das literaturas africanas no Brasil: um breve percurso da lusofonia à poética movente de Adichie.....	92
2.3.1 As obras de Adichie como objeto de estudo.....	94
<b>CAPÍTULO 3 - ENXERGANDO O OUTRO LADO DO OCEANO</b> .....	103
3.1 O romance como gênero plurilíngue.....	103
3.1.1 O romance africano e sua estética.....	111
3.2. <i>O bebedor de vinho de palmeira</i> : confluências transatlânticas.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	144
APÊNDICE - Galeria de fotos do Royal Museum for Central Africa e arredores....	164

## INTRODUÇÃO

*Quer saber o que me move? Quer saber o que me prende?*

*São correntes sanguíneas, não contas correntes*

*Não conta com a gente pra assinar seu jornal*

*Vocês descobriram o Brasil, né? Conta outra, Cabral*

*É um país cordial, carnaval, tudo igual*

*Preconceito racial mais profundo que o Pré-Sal*

*Tira os pobre do centro, faz um cartão-postal*

*É o governo trampando, photoshop social*

*Bandeirantes, Anhanguera, Raposo, Castelo*

*São heróis ou algoz?/ Vai ver o que eles fizeram*

*Botar o nome desses cara nas estrada é cruel*

*É o mesmo que Rodovia Hitler em Israel [...].*

(Renan Inquérito)

De forma geral, os textos literários estão inseridos timidamente nos materiais didáticos de Língua Inglesa (doravante LI), disponibilizados na Educação Básica brasileira (EB). Quando presentes, tais textos, além de adaptados e representativos de apenas alguns gêneros literários, como a poesia e o conto, são quase exclusivamente de autores estadunidenses e britânicos. Assim, os professores e estudantes acabam por ser expostos, mormente, à literatura canônica do colonizador e das potências imperialistas, não tendo a oportunidade de explorar textos em inglês pertencentes, por exemplo, à vasta literatura africana anglófona<sup>1</sup>.

Em sua investigação, Costa (2017) analisa as coletâneas de livros didáticos de inglês do Ensino Médio (EM), distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e confirma o apagamento das literaturas oriundas do berço da humanidade. O ensino da literatura africana nas aulas de inglês do EM pode quebrar diversos estereótipos estabelecidos historicamente a respeito do povo africano e seus modos de vida, proporcionando a expansão e desterritorialização do

---

<sup>1</sup> Os termos “anglófono” e “anglofonia” assumidos nesta pesquisa carregam a mesma definição encontrada na maioria dos dicionários, significando, portanto, o conjunto de pessoas (identidades culturais) existentes em todos os países, cujo inglês é a língua materna, oficial ou dominante. Em consonância com a visão de Costa W. (2016), rejeitamos a ideia de os referidos termos serem utilizados estritamente no universo bipolar, isto é, para designar apenas o Reino Unido e os Estados Unidos da América. Nessa direção, as expressões “mundo anglófono”, “comunidades anglófonas”, “usuários/falantes anglófonos”, “países anglófonos” podem abarcar as nações de todos os continentes onde o inglês é a língua oficial, primeira língua, segunda língua ou, também, a língua principal, mesmo que esta não seja reconhecida por lei.

conhecimento para além do cânone ocidental. No entanto, conforme apontado pela pesquisadora, os livros de inglês privilegiam os textos literários relativos ao Reino Unido e aos Estados Unidos da América, reforçando, mesmo que inconscientemente, as estruturas dominantes de poder que se acomodam como histórias únicas.

No que tange à presença dos poucos escritores africanos que aparecem nesses materiais, nota-se que suas obras são postas apenas como sugestão de leitura, sem a materialização do texto literário no livro didático (LD), ou mesmo estratégias para o trabalho com as narrativas da África anglófona. Esse dado pode ser interpretado como uma tentativa válida de trazer à tona a Lei nº 10.639/03 para a aula de inglês; entretanto, não podemos afirmar que o trabalho com a literatura africana será de fato concretizado, uma vez que tanto o estudante quanto o professor é que ficam encarregados de buscar essas obras em outros lugares/suportes didáticos, na esperança de que estejam disponíveis para acesso.

Em muitas aulas, ao perguntarmos aos estudantes sobre quais países possuem o inglês como língua oficial, não é raro escutarmos “Estados Unidos” ou “Inglaterra”. Por causa do processo de colonização territorial e imperialismo cultural, essa resposta, de forma automática, ainda paira sob o imaginário de muitos alunos e professores de LI. E, como consequência desse processo, o objeto do ensino das manifestações culturais outras acaba por se prender tão somente àquelas advindas das nações ditas globalizadas, tecnológicas, economicamente líderes e instituídas como modelos a serem seguidos pelos países do Sul Global.

Após concluir meu mestrado em Linguística Aplicada, fiz uma especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A partir daquele momento, fui deslocado ao Continente Africano (CA), entrelaçado por ocorrências históricas, culturais, linguísticas e literárias que se convergiam. Então, comecei a me indagar sobre a presença da língua inglesa nas nações africanas colonizadas pelo Reino Unido: se o inglês é a língua oficial desses países, por que não temos contato com essas variações e usos nas aulas de inglês? Por que muitos cursos de Licenciatura em Letras ainda estão estacionados nas disciplinas: Literatura Inglesa e Literatura Norte-americana? A língua “original” e as literaturas de qualidade realmente pertencem a esse eixo imperialista? Todas essas inquietações transformaram-se, portanto, no problema desta pesquisa.

Percebi que era necessário voltar às origens, à ancestralidade, ao enraizamento, porém consciente de que não encontraria nenhuma raiz totalitária e fundadora. A não ser, é claro, a força dominante da raiz colonial que – embora seja alterada na Relação – impõe critérios rígidos ao tentar homogeneizar os sujeitos pós-coloniais. Então, ao mergulhar no universo da literatura nigeriana, me apaixonei pelas obras de Olaudah Equiano, Amos Tutuola, Cyprian Ekwensi, Chinua Achebe, Flora Nwapa, Wole Soyinka, Buchi Emecheta, Elechi Amadi, Ben Okri, Chimamanda Ngozi Adichie, Ayòbámi Adébáyò. Além dos textos literários, entreguei-me aos livros teóricos no âmbito da Lei nº 10.639/03, dos estudos pós-coloniais e dos pensamentos decolonial e afrodiaspórico.

Nos 15 anos que tenho atuado como professor de inglês na EB, há, também, três episódios particulares que me atravessaram de forma acutilante, fazendo-me ingressar na luta antirracista por todas as escolas onde pisaria.

Em julho de 2015, levei 15 estudantes do EM para realizar um intercâmbio cultural em Cape Town, na África do Sul. No período de preparação para a viagem de um mês, deparei-me com inúmeras situações desconfortáveis: alunos e funcionários da instituição dizendo para levarmos comida e água em nossas malas, porque passaríamos fome e sede no país africano; outros nos alertavam, em tom de deboche, sobre os perigos de se contrair ebola, malária, febre amarela e, o pior, não haver nenhum hospital disponível para atendimento; sem contar algumas perguntas estultas: “Vocês vão dormir em aldeias com as tribos?”, “Vocês terão algum tipo de proteção para não serem atacados por animais selvagens?”, “Por acaso eles falam inglês lá?”, “Com tantos países bonitos e modernos (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra ou Austrália), por que vocês escolheram visitar a África?”.

O segundo episódio aconteceu em novembro, no Mês da Consciência Negra. Na sala dos professores, um colega de Geografia me disse que os alunos comentaram na aula dele, que gostaram bastante da oficina que preparei sobre músicas e danças africanas. Esse comentário abriu espaço para falarmos sobre as atividades que poderiam ser realizadas com os alunos do Ensino Fundamental (EF). No meio da conversa tão profícua, uma professora toma a palavra e declara: “Eu sou contra essa história de Consciência Negra. Se não existe o Dia da Consciência Branca, por que foram inventar essa coisa de Dia/Mês da Consciência Negra?”.

A terceira situação ocorreu durante uma aula de inglês. Eu levei um jogo para revisar as profissões/ocupações que havíamos aprendido naquele bimestre. Em

grupo, os alunos tinham que ler três pistas sobre uma determinada profissão e, para pontuar no jogo, precisavam escrever e falar o nome da profissão em inglês. Quando todas as equipes terminavam de dar a resposta, eu mostrava-lhes a imagem de uma pessoa que correspondia àquela ocupação. Depois de dar-lhes as seguintes pistas: “*I work in a classroom, I help students learn English, I have many students*”, chegou a hora de revelar a resposta correta. Então, projetei a imagem de uma professora negra, provavelmente afro-estadunidense. Aos risos, dois alunos disseram para o grupo todo: “Aquela mulher não tem cara de professora, não! Muito menos de professora de inglês. Ela tá mais pra faxineira ou cozinheira da escola”.

O Brasil, ao longo da sua formação sócio-histórica, é ocupado por uma população africana que supera o volume de brancos europeus. Se levarmos em consideração esse fato, não tem como negar a africanidade que preenche o solo brasileiro. No entanto, o apagamento dessas histórias, culturas e identidades tem provocado danos imensuráveis ao povo afro-brasileiro. A ausência das temáticas africanas na escola tem incitado consequências graves na sociedade brasileira, tornando o Brasil um país onde a exclusão étnica se constituiu historicamente, resultando em racismo estrutural.

No relatório de preparação para a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, o governo brasileiro assumiu sua responsabilidade em combater o racismo, que acompanha toda a nossa história:

Com efeito, o racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda nossa história. Dessa forma, seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (Brasil, 2001, n.p.).

Ao reconhecer a aula de inglês como *lócus* de desconstrução das estruturas de poder colonialistas, o objetivo geral desta pesquisa é examinar e discutir os procedimentos formais que constituem o romance *The Palm-Wine Drinkard* [O bebedor de vinho de palmeira] (1952). Como objetivos específicos, destacamos: i) desconstruir o modelo hegemônico que prioriza o ensino-aprendizagem de inglês, a partir de valores culturais advindos dos Estados Unidos da América e da Inglaterra; ii) propor sugestões para o trabalho com a literatura nigeriana nas aulas de inglês do Ensino Médio, a fim de atender a Lei nº 10.639/03.

Para a constituição do *corpus*, selecionamos a obra nigeriana: *The Palm-Wine Drinkard* [O bebedor de vinho de palmeira] (1952), de Amos Tutuola. Esse romance foi escolhido pelo fato de ser um dos precursores não apenas na Nigéria, mas em toda a África, principalmente nos países africanos anglófonos. Ademais, ele vem do grupo étnico iorubá, cujas influências se materializam no solo brasileiro. Dessa forma, o escritor imprime, nas narrativas, a identidade cultural de sua comunidade.

Embora a África anglófona seja constituída por mais de vinte países, os escritores nigerianos, como Amos Tutuola, Chinua Achebe, Flora Nwapa, Wole Soyinka, Buchi Emecheta, Cyprian Ekwensi, Ben Okri, Chimamanda Ngozi Adichie, Ayòbámi Adébáyò e muitos outros, têm contribuído para exteriorizar a experiência africana potentemente, por meio de suas produções literárias. O trabalho desses intelectuais aborda questões como colonialismo, identidade cultural, política, feminismo, cultura e tradição, sendo as referidas temáticas igualmente compartilhadas por outros sujeitos pós-coloniais dentro e fora do continente-mãe.

O dramaturgo, romancista, ensaísta e ativista político nigeriano Wole Soyinka foi o primeiro autor africano negro a receber, em 1986, o Prêmio Nobel de Literatura. Dentre a versatilidade de gêneros literários por onde transita, Soyinka se destaca por suas peças teatrais, sendo algumas: *The Lion and the Jewel* (1959), *A Dance of the Forests* (1960), *The Strong Breed* (1964), *Madmen and Specialists* (1970), *Death and the King's Horseman* (1975), *A Play of Giants* (1984), *The Beatification of the Area Boy* (1996), *King Baabu* (2001), *Alapata Apata* (2011).

Chinua Achebe é uma figura central na tradição literária nigeriana e amplamente reconhecido como um dos mais importantes escritores africanos do século XX, sendo considerado por muitos, até mesmo pela laureada sul-africana Nadine Gordimer, o “pai” da literatura africana moderna. Seu romance seminal *Things Fall Apart* [O mundo se despedaça] (1958) desnuda o impacto pernicioso do colonialismo britânico nos rituais e sistemas sociais do grupo étnico igbo.

Achebe não só lançou luz sobre a cultura e as tradições nigerianas, mas também ofereceu uma crítica profunda ao colonialismo e suas consequências. No ensaio *An Image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness*, o intelectual oferece uma análise do romance *Heart of Darkness*, de Joseph Conrad, argumentando que a obra perpetua estereótipos racistas e desumaniza os

africanos. A potência nas palavras de Achebe influenciou e ainda influencia gerações de escritores africanos (informação verbal)<sup>2</sup>.

Trilhando o mesmo percurso, Flora Nwapa, creditada como a primeira mulher africana a ter uma obra publicada internacionalmente, é conhecida por ser a “mãe” da moderna literatura africana. Em 1966, publicou o romance *Efuru*, seguido de outras produções: *Idu* (1970), *Never Again* (1975), *One is Enough* (1981), *Women Are Different* (1986) e *The Lake Goddess* (1995). Os romances de Nwapa exploram temas como a identidade feminina, o casamento, a maternidade e os desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade nigeriana. Suas narrativas pavimentaram o caminho das futuras gerações de escritoras africanas, concedendo-lhes espaço para expressar suas vozes oprimidas pelo controle patriarcal.

Diante toda a problemática exposta, nossa hipótese é de que o romance eleito apresenta qualidade estética, justificando, portanto, a inclusão desse e de outros textos literários não canônicos nas aulas de inglês. No que concerne ao abismo entre a literatura consagrada (maior) e a literatura excluída (menor), Sales e Silva (2016, p. 16) declaram que:

A (não)canonização implica, além da avaliação da qualidade estética das obras, diversas consequências mais concretas. Os autores consagrados, de modo geral, desfrutam de um espaço mais privilegiado no cenário literário, pois suas obras são estudadas por diversos críticos e especialistas, que constroem uma extensa e importante fortuna crítica, assim como também as obras desses literatos possuem várias e diferentes edições (para todos os gostos e, sobretudo, para todos os bolsos) e, por conseguinte, podem ser lidas por um público-leitor muito mais amplo e diversificado. Os não-canonizados, em contrapartida, possuem pouco espaço, pois carecem de críticos e especialistas, de referências bibliográficas, de fortuna crítica, de edições para suas obras e, principalmente, de público-leitor. Em alguns casos não muito raros, é difícil encontrarmos até mesmo informações biográficas a respeito de escritores que ficaram à margem do cânone (ano de nascimento e morte, naturalidade, bibliografia, entre outras).

A investigação dialoga com documentos oficiais atrelados à Educação, como: a Lei nº 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como sustentação teórica, o presente estudo está ancorado no pensamento rizomático deleuze-guattariano,

---

<sup>2</sup> Dado obtido durante a Conferência Internacional “Reconfiguring African Studies through Spatialities”, sediada na Universidade de Bayreuth, Alemanha, nos dias 11, 12, 13 e 14 de outubro de 2023.

nos estudos pós-coloniais de Ashcroft; Griffiths; Tiffin ([1989] 2002) e de outros pensadores e na teoria do romance bakhtiniana. É importante mencionar que, compreendendo-se como um organismo vivo e movente, a pesquisa faz intersecção com outros teóricos simpatizantes do campo da alteridade – pensamento da diferença ou multiplicidade –, abarcando reflexões teóricas no âmbito educacional, cultural, identitário, literário e linguístico.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03, fruto de muita luta e resistência, normatiza o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras. Mais de vinte anos após a promulgação do referido marco legal, nota-se que nem todos os professores da educação básica têm acesso a essas temáticas, seja na formação pré-serviço à prática em-serviço. Parece-nos que os docentes licenciados em História possuem certa vantagem em relação aos demais, já que, imersos nas disciplinas que privilegiam o espaço europeu, estudam, mesmo que superficialmente (Coelho M.; Coelho W., 2018), o CA na graduação. Os professores, portadores de licenciatura em Letras (Português/Inglês), por outro lado, não são expostos, em sua grande maioria, às literaturas e às culturas africanas anglófonas e lusófonas.

Algumas universidades brasileiras têm oferecido cursos de especialização e de extensão na área de literatura africana de língua portuguesa, como é o caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Regional do Cariri (Urca), só para citar algumas. Entretanto, não há cursos de formação que contemplem as diversas literaturas africanas de língua inglesa.

No anseio de ressignificar as práticas educacionais nas escolas brasileiras de EB, rompendo com o modelo hegemônico centrado em valores culturais de países e culturas específicos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que o ensino da Língua Inglesa deve acolher e legitimar variantes do idioma espalhadas pelo mundo inteiro, “[...] com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (Brasil, 2018, p. 241). Dessa forma, o documento normativo propicia um novo olhar acerca das relações entre língua, território e cultura, uma vez que os falantes de LI se encontram em todas as partes do mundo.

Na obra *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literature* ([1989] 2002), Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin tecem relações entre as ideias pós-coloniais e a literatura de diversas regiões, como África, Caribe e Índia, por exemplo. Desde 1989, esses autores já reconheciam o caráter variante e multifacetado da LI: “Embora o imperialismo britânico tenha espalhado a língua inglesa ao redor do globo, o inglês dos jamaicanos não é o mesmo inglês dos canadenses, maoris ou quenianos” (Ashcroft; Griffiths; Tiffin, 2002, p. 8, tradução nossa)<sup>3</sup>.

A nosso ver, faz-se necessário conceber o inglês não mais como uma língua estrangeira – livrando-nos de eleger donos, criadores e processos de fundação –, mas como uma manifestação híbrida, alterada e heterogênea. E, quando apropriada, os falantes não necessariamente seguem estruturas e padrões cristalizados, mas criam possibilidades linguísticas e culturais de acordo com seus contextos e necessidades peculiares.

Tal visão descentrada encontra amparo no rizoma deleuze-guattariano. Essa perspectiva filosófica se afasta das estruturas hierárquicas e lineares, defendendo um fluxo contínuo, dinâmico e sem um núcleo central. As redes rizomáticas não possuem um ponto de origem e se movimentam em múltiplas direções, podendo se conectar, desconectar e reconectar. Nesse percurso intrincado de deslocamentos, acreditamos que a LI se transforma, associa-se, desassocia e reassocia a outras línguas e dialetos, configurando novas formas de articulação do idioma.

A dominação europeia não só impôs novas estruturas e valores, mas também desencadeou processos de adaptação, resistência e transformação que levaram à emergência de novas identidades sociais e históricas entre os povos colonizados. Nessa conjuntura, concentrando seus estudos no âmbito da América Latina, Aníbal Quijano considera a colonização como um processo contínuo, cuja influência estabelece um novo padrão de poder mundial. Os europeus ocidentais imaginaram ter pavimentado o caminho para a civilização, concebendo-se como os mais avançados da espécie e “[...] não apenas os portadores exclusivos de modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas” (Quijano, 2005, p. 122).

Embora consideremos as concepções decoloniais defendidas por Quijano e outros teóricos latino-americanos, nossa investigação ancora-se nos estudos

---

<sup>3</sup> Though British imperialism resulted in the spread of a language, English, across the globe, the english of Jamaicans is not the english of Canadians, Maoris, or Kenyans.

pós-coloniais. Os pensadores desta corrente trilham um campo epistemológico orientado por abordagens críticas acerca dos efeitos da colonização nas sociedades contemporâneas. Jardim e Cavas (2017, p. 80) elucidam o princípio pós-colonial:

A crítica pós-colonial concentra a presença de projetos, políticas e imaginários denotando rupturas e continuidades, com ênfase em novas modalidades e práticas colonialistas. A imposição, o controle e a supremacia imperial estão entrelaçados aos contextos espaço-temporais em um *continuum* político, sócio-cultural e econômico, transmitindo geração após geração, um passado que persiste na contemporaneidade de modo dissincrono; o que então era conhecido como o Novo Mundo passou a ser denominado Terceiro Mundo, termo que reforça hierarquias não apenas econômicas e políticas, mas também sociais, culturais e ideológicas.

Talvez, o ponto mais significativo de nosso diálogo com as ideias críticas pós-coloniais seja pelo fato de utilizarmos narrativas africanas escritas em inglês. Se não considerássemos a interação de vários mundos para a criação de novas identidades culturais que se convergem, seria incoerente defender aqui a inclusão da literatura africana escrita e publicada em uma língua europeia colonizadora. Além de o inglês possibilitar a abertura do mercado editorial europeu para a literatura africana (Reis, 1999), essa língua – apropriada pelos autores nigerianos e de outros países anglófonos – acaba por ser transformada, intermediando, portanto, a materialização de múltiplos elementos da cultura africana.

Uma forma significativa de propiciar contato com as temáticas que valorizam a cultura africana e afro-brasileira se dá por meio dos livros didáticos (LD). Esses materiais incluem uma variedade de recursos, como gráficos, ilustrações, mapas, tabelas e acesso a conteúdos digitais complementares. O aprendizado da LI se torna mais dinâmico, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos estudantes.

É crucial enfatizar a importância do PNLD para a promoção da equidade educacional, pois esse projeto garante que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, do Ensino Infantil até o Ensino Médio, tenham acesso a materiais gratuitamente. Ainda, vale mencionar que os LD que chegam às escolas públicas de norte a sul do Brasil não são escolhidos pelas equipes editoriais, mas sim por mestres, doutores e professores, todos especialistas de cada área do conhecimento. Os materiais são avaliados por acadêmicos e por professores que ocupam o chão das escolas da EB, acolhendo diferentes teorias,

práticas e experiências educacionais, com o intuito de disponibilizar recursos didáticos de qualidade e compatíveis com as múltiplas realidades do país.

Em relação ao trabalho com romances nigerianos nas aulas de LI, há diversos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes, colocando-os em proximidade com palavras e expressões próprias das comunidades anglófonas desterritorializadas. Por intermédio desse gênero literário, os aprendizes podem também ultrapassar a interação com as estruturas da língua, explorando e analisando criticamente questões históricas, sociais e culturais.

A literariedade, conceito primordial no estudo da teoria literária, emerge como um ponto de convergência para a discussão sobre o que confere a um texto o caráter de obra literária. Roman Jakobson, figura central do formalismo russo, postula que a literariedade reside naquilo que torna um texto esteticamente singular. Essa ideia encontra seu fundamento na função poética da linguagem, a qual, ao intensificar a mensagem por sua forma, destaca-se de usos utilitários e pragmáticos da comunicação cotidiana (Jakobson, 1971). Assim, a obra literária ultrapassa o mero ato de informar, inscrevendo-se em um campo em que a beleza formal e a complexidade expressiva transformam a linguagem em arte. Essa função poética, que desloca o texto de sua linearidade e o transborda de nuances, é indissociável da literariedade, consolidando-se como critério estético.

Para Bakhtin (1990), o romance é um gênero em formação, cujas raízes estão calcadas nas interações interdependentes e contínuas do “eu” com o “outro” e seu imbricamento histórico-social. O teórico russo argumenta que o romance, como um todo, “[...] caracteriza-se como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngüe [sic] e plurivocal” (p. 73). Na perspectiva bakhtiniana, o plurilinguismo presente no romance é formado por uma infinidade de fios dialógicos, que se relacionam intimamente com outros discursos, ressoando, assim, novas vozes históricas e sociais.

Com o intuito de examinar e discutir os elementos formais que constituem literariamente o romance nigeriano escolhido, apoiamo-nos na perspectiva da literatura comparada. A respeito desta abordagem multidisciplinar, Carvalhal (2006, p. 8) declara que:

[...] a literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de

trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. Em síntese, a comparação, mesmo nos estudos comparativos, é um meio, não um fim.

A autora ainda esclarece que a literatura comparada deve ser entendida para além do vocábulo “comparação”. Esse ato lógico-formal do pensar ultrapassa paralelismos binários, propiciando a articulação da investigação comparativista com o social, político, cultural, com a História (Carvalho, 2006). Dessa forma, o romance nigeriano será analisado e interpretado no âmbito de confluências transatlânticas, pelas quais as águas da crítica literária ocidental desembocam no mar africano. A análise não se prenderá aos aspectos puramente literários, pois, conforme defende Carvalho (2006), a comparação pode dialogar com outros fatores da sociedade.

O arcabouço metodológico exposto servirá para confirmarmos a hipótese de que o romance *The Palm-Wine Drinkard* (1952) apresenta qualidade literária, justificando, portanto, a inclusão de obras nigerianas não canônicas nas aulas de inglês do Ensino Médio. Além de examinar os procedimentos formais que constituem literariamente o referido romance, serão propostas sugestões para o trabalho com as narrativas africanas na sala de aula. Visto como a expressão legítima da língua estudada, o texto literário ultrapassa o ensino de estruturas linguísticas, propiciando o aprendizado de outros conhecimentos relacionados à cultura, à sociedade e à história de diferentes povos e etnias.

As propostas literárias coabitam no entremeio da tessitura poética de Amos Tutuola. Essas sugestões literárias permitirão que professores e estudantes de inglês dialoguem com o universo da literatura nigeriana, explorando, por exemplo, os elementos cosmogônicos no bojo da cultura iorubá, além de discutir temáticas, tais como: a relação do homem com a natureza, a busca pela identidade, as relações familiares, a tradição oral africana, os impactos da colonização na sociedade civil e a relação conflitante entre tradição e modernidade. Cabe frisar que essas dicas literárias não serão dispostas em nenhum modelo didático específico, assegurando, portanto, aos professores utilizá-las da forma que acharem melhor, adaptando-as a seus contextos educacionais complexos e multifacetados.

Nessa esteira, o estudo possui relevância social para o aprimoramento das políticas públicas no Brasil, tanto no âmbito educacional quanto em outros espaços da sociedade. Ao incentivar o uso de textos literários nigerianos nas aulas de inglês do EM, oportunizando aos professores e alunos contato com temáticas acerca da história e cultura da África, a pesquisa suscita reflexões voltadas à promoção da

cidadania; à erradicação do preconceito, discriminação e violência racial, podendo também contribuir para o combate a outras formas de discriminação (gênero, origem, cor, idade, portadores de deficiência); ao acolhimento à diversidade e à observância aos Direitos Humanos. Neste trajeto que decidimos percorrer, o projeto entra em consonância com os seguintes marcos legais:

- Lei nº 10.639/2003;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996);
- Constituição Federal de 1988;
- Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990);
- Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto nº 7.037/2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010);
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012);
- Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014).

Além dos preceitos legais especificados anteriormente, transitamos pelos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, principalmente nas macro/microáreas: **multiculturalismo** (Diversidade cultural, Educação para valorização das matrizes históricas e culturais brasileiras); **cidadania e civismo** (Educação em Direitos Humanos). Alguns objetivos da Agenda 2030, promovida pela Assembleia das Nações Unidas, encontram-se igualmente contemplados, prioritariamente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de qualidade) e 10 (Redução das desigualdades). Na esfera dos objetivos da Agenda 2030 mencionados, há três metas que comungam diretamente com o nosso projeto:

**Meta 4.7** - Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;

**Meta 10.2** - Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra;

**Meta 10.3** - Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito (ONU, 2015, p. 23 e 29).

A seguir, apresentamos a descrição dos capítulos que compõem esta tese.

O primeiro capítulo, denominado “O apagamento do berço da humanidade”, tem como pano de fundo reflexões no tocante à deturpação da imagem da África e dos africanos pelo Ocidente. Seguindo, ao indicar a presença significativa do inglês como língua oficial em vários países africanos, intencionamos legitimar essas nações não apenas como usuárias de uma língua fruto de um processo colonizador, mas também como sujeitos produtores, criadores, modificadores do idioma, enterrando, assim, o pensamento de que a LI possui donos ou, até mesmo, de que esses “proprietários” devem ser modelos para se obter o sotaque “correto”. A próxima seção nos conduz aos dados de pesquisa revelados por Costa (2017), que evidenciam a invisibilidade das literaturas africanas de LI nos materiais didáticos voltados ao EM. Na última seção, são apresentadas algumas considerações sobre a Lei nº 10.639/03 na educação básica brasileira, defendendo sua aplicação nas aulas de inglês e de outros componentes curriculares, para que professores e estudantes possam extrapolar as fronteiras colonizadoras.

O segundo capítulo, intitulado “Territórios e identidades moventes”, propõe discussões teóricas acerca da desterritorialização e a reterritorialização em constante devir. Esse movimento contínuo implica saídas do eu individual, desestabilizando-nos e (re)conectando-nos com outros modos de ser. Nesse sentido, a língua inglesa encontra-se desestabilizada nos territórios periféricos, escapando às normas linguísticas e culturais impostas pelo colonizador. A subseção “Ruptura com a história única: os estudos pós-coloniais” transita pelos pressupostos interdisciplinares dos estudos pós-coloniais, invocando intelectuais diversos que interrogam a história única ocidental. A última subseção investiga o florescimento da literatura africana no Brasil, com vista a entender a influência dos escritores lusófonos da África até chegar à poética movente de Adichie.

O terceiro capítulo, chamado “Enxergando o outro lado do oceano”, tem o propósito de discutir o gênero romanesco pela ótica plurilíngue de Bakhtin, no intento de encontrar aproximações e talvez distanciamentos entre o romance ocidental e o romance africano pós-colonial. O escopo da última seção é legitimar o

romance nigeriano do *corpus* como obra de qualidade estética para, assim, validar nossa hipótese. Os elementos formais que constituem literariamente o romance serão discutidos, nuclearmente, à luz de intelectuais nigerianos e de outras nacionalidades pertencentes ao Sul Global (Chinua Achebe, Molará Ogundipe, Emmanuel Obiechina, entre outros). Fazendo um percurso de confluências transatlânticas, a última seção materializa a análise do romance *The Palm-Wine Drinkard* [O bebedor de vinho de palmeira] (1952), com marcas sugestivas que podem ser exploradas e ampliadas pedagogicamente a partir da obra.

Por fim, as “Considerações Finais” retomam os objetivos, as justificativas e o resultado das análises discutidas neste estudo. Vale salientar que as reflexões finais deixam em aberto as temáticas, para a realização de outras pesquisas voltadas ao ensino-aprendizagem de LI, na alçada da literatura nigeriana. Após a conclusão da tese, pretendemos expandir o projeto e publicar uma obra com diversos gêneros literários oriundos não apenas da Nigéria, mas também de outros países africanos anglófonos. O material será voltado, exclusivamente, aos professores de inglês da educação básica, a fim de trazer subsídio teórico-prático para a formação inicial e continuada dos docentes em perspectiva crítica, inclusiva e decolonial. Nesse sentido, espera-se que a pesquisa contribua para a recepção e valorização da estética literária provinda da África anglófona, transcendendo, assim, as fronteiras coloniais que impedem os professores de enxergar além das muralhas canônicas.

## CAPÍTULO 1

### O APAGAMENTO DO BERÇO DA HUMANIDADE

#### 1.1 Imagem deturpada do outro

*Achamos ter de todo já paffado  
Do Semicapro peixe a gente meta,  
Eftando entre elle e o circulo gelado  
Auftral, parte do mundo mais fecreta.  
Eis de meus companheiros rodeado  
Vejo hum **eftranho** vir de pelle preta,  
Que tomárão por força, em quanto apanha  
De mel os doces favos na montanha.*

*Torvado vem na vifta, como aquelle  
Que não fe vira nunca em tal eftremo;  
Nem elle entende a nós nem nós a elle,  
**Selvagem** mais que o **bruto Polyphemo**.  
Começo-lhe a moftrar da rica pelle  
De colchos o gentil metal fupremo,  
A prata fina, a quente efpeciaria;  
A nada d'ifto o bruto fe movia.  
(Camões, 1916, Canto V, p. 282, grifos nosso).*

O poema épico *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, celebra as conquistas marítimas de Portugal, lideradas por Vasco da Gama, e constitui um dos registros literários e históricos mais importantes da literatura portuguesa. A epígrafe acima nos transporta ao Canto V, evidenciando a inferiorização do sujeito negro, por meio de uma matriz europeia de civilização. O homem é retratado como “eftranho/estranho” e “mais selvagem que o bruto Polifemo”. Tal comparação coloca o corpo negro no nível do monstruoso ciclope da mitologia grega, que devora e aprisiona homens em sua caverna.

Em “Nem elle entende a nós nem nós a elle [...]”, constata-se que o encontro europeu com a alteridade suscita a relação dicotômica entre “ele” e “nós”. Para Fanon (1968), o mundo colonial é maniqueísta, cindido em dois e separado em compartimentos. No poema camoniano, “ele” (o outro) representa o selvagem, o perigoso, o exótico, aquele que não possui uma história anterior às violências do colonialismo. Já o conjunto “nós” exprime o civilizado, o inofensivo, o padrão, aqueles que possuem e protagonizam os rumos da civilização.

Muitos pensadores refletem sobre o conceito de África (Oriente) como invenção ou construção dos colonizadores europeus (Ocidente), que impuseram suas próprias narrativas e percepções ao continente (Fanon, 1968; Said, 2007; Mudimbe, 1988; Achebe, 2010, 2012, 2018; Mbembe, 2014). Essa invenção intencionava justificar a dominação colonial, desumanizar os povos africanos e apresentar a África como um espaço exótico e atrasado, necessitando da intervenção da civilização europeia. Nas palavras de Said (2007, p. 68):

Quando reduzido à sua forma mais simples, o argumento era claro, era preciso, era fácil de compreender. Há ocidentais e há orientais. Os primeiros dominam; os últimos devem ser dominados, o que geralmente significa ter suas terras ocupadas, seus assuntos internos rigidamente controlados, seu sangue e seu tesouro colocados à disposição de uma ou outra potência ocidental.

O romancista Chinua Achebe anuncia que os ingleses foram os primeiros a conspirar a imagem da África assim que chegaram a Benin (território que hoje pertence à Nigéria). Quando os britânicos penetraram na África Ocidental, eles a descreveram como um lugar de barbárie, a “Cidade do Sangue” (Achebe, 2012, p. 67, aspas do autor). Basicamente, a difamação adâmica ocorrera por dois motivos: os brancos eram os responsáveis por contar a história do povo negro e, também, o relato estarrecedor sobre “os selvagens” poderia servir de escusa ao saqueio e outras formas de dominação.

A Conferência de Berlim, realizada em 1884-1885, sob o comando do chanceler prussiano/alemão Otto von Bismarck, teve como objetivo estabelecer regras para a ocupação e exploração do CA, evitando conflitos entre as potências europeias. Segundo M'Bokolo (2011), alguns participantes da Conferência [cinicamente] demonstraram surpresa quando foi constatado pelo Embaixador do Reino Unido que não havia nenhum representante africano naquela assembleia solene. O referido autor ressalta que a África, pela primeira vez, foi objeto exclusivo de uma reunião internacional. E conclui: “[...] objeto da conferência, sim; seu sujeito ativo, seguramente, não!” (p. 358). Percebe-se que o sujeito subalternizado não pode mesmo falar. Ao ser deslegitimado, é emudecido.

O exotismo tecido pelos europeus levou-os a montar exposições humanas, também conhecidas como “zoológico humano”, em vários países da Europa e fora dela. Africanos e indígenas foram exibidos ao público em exposições e feiras mundiais, como se fossem animais vivendo em zoológicos. O objetivo era, sob o

pretexto de educação ou entretenimento, reforçar ideias racistas e eurocêntricas para justificar o colonialismo. A Exposição Internacional de 1897, organizada em Bruxelas e estendida ao município de Tervuren, trouxe, forçadamente, 267 homens, mulheres e crianças congolezas para ocupar vilas artificiais (The Royal Museum for Central Africa).

**Figura 1** - Crianças congolezas sendo exibidas no zoológico humano em Tervuren, Bélgica



**Fonte:** A. Gautier (1897)

Esses indivíduos eram obrigados a recriar suas atividades diárias, como construir cabanas, realizar danças tradicionais e fabricar artesanato, tudo isso sob o olhar curioso e frequentemente desdenhoso dos visitantes europeus. Durante as exposições, alguns visitantes caçavam dos congolezes, jogando moedas, bananas e outras comidas para alimentar os “selvagens”. Além da humilhação sofrida perante o público, dos 267 africanos, sete morreram por causa do inverno rigoroso na Bélgica. A princípio, eles foram enterrados como indigentes em um terreno qualquer. Somente anos mais tarde o governo belga transferiu os sete corpos para um cemitério local, que fica próximo ao museu (informação verbal)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Dado obtido durante a visita ao Royal Museum for Central Africa, localizado no município de Tervuren, Bélgica, no dia 17 de fevereiro de 2024. Um historiador belga me explicou o contexto histórico do museu, desde a propaganda colonial e racista do Rei Leopoldo II, até os resíduos nos dias atuais. O museu passou por reformas e ficou fechado ao público de 2013 a 2018. O intuito da renovação era promover uma visão decolonial, removendo obras que exaltavam o colonialismo, muitas vezes, retratando os povos africanos como inferiores e primitivos. Alguns artistas da África colaboraram na reformulação do museu, na tentativa de balancear as figuras colonialistas com as representações artístico-culturais dos verdadeiros proprietários das

Alguns anos mais tarde, o congolês Ota Benga foi sequestrado no Estado Livre do Congo e levado aos EUA. Após ter sido apresentado na Exposição Universal de 1904, em St. Louis, no Missouri, o jovem africano foi exibido no zoológico do Bronx, em Nova York, com o intuito de entreter os visitantes na ala dos primatas.

**Figura 2** - Ota Benga no zoológico de Bronx, em Nova York, em 1906



**Fonte:** Library of Congress (1915/1916)

Na época, o jornal *The New York Times* publicou algumas matérias sobre o episódio, entre elas, a revolta de pastores afro-estadunidenses da Igreja Batista, que cogitavam um protesto com ministros negros de outras congregações religiosas para colocar um fim na atroz exibição humana. A notícia ainda revelava que, depois de retirarem Ota da jaula dos chimpanzés para perambular com os animais, um funcionário do zoológico pôs uma placa na jaula com as seguintes informações: “O pigmeu africano ‘Ota Benga’. Idade, 23 anos. Altura, 1,50 m; Peso, 47 kg. Trazido do Rio Cassai, Estado Livre do Congo, África Central, pelo Dr. Samuel P. Verner.

---

peças. Destaca-se o congolês Aimé Mpane, cuja obra *Nouveau souffle ou le Congo bourgeonnant* foi instalada na *grand rotunda* do museu. Cf. [https://www.africamuseum.be/en/about\\_us](https://www.africamuseum.be/en/about_us)

Exibido toda tarde durante o mês de Setembro” (*The New York Times*, 1906, p. 1, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Não é incomum encontrarmos produções artístico-literárias produzidas por missionários europeus, com marcas de racismo e depreciação em relação aos povos negros e indígenas. Convidado pela família real portuguesa no início do século XIX a vir ao Brasil, o pintor francês Jean-Baptiste Debret retratou em sua obra *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil* [Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil] a cruel realidade das populações indígenas e negras.

**Figura 3 - Um jantar brasileiro - Debret, 1827**



**Fonte:** Museu Castro Maya.

Na pintura, Figura 3, vemos uma cena de jantar em uma casa de família abastada. O quadro é marcado por um forte contraste entre as figuras da elite branca, sentadas à mesa, e os escravizados, que estão de pé, servindo ou esperando ordens. As pessoas da elite estão bem vestidas, com trajes típicos da época, e apresentam postura relaxada. Em contraste, os escravizados estão em pé, descalços, exibindo uma atitude submissa.

<sup>5</sup> The African Pigmy, “Ota Benga”. Age, 23 years. Height, 4 feet 11 inches. Weight, 103 pounds. Brought from the Kasai River, Congo Free State, South Central Africa, by Dr. Samuel P. Verner. Exhibited each afternoon during September.

Nota-se que os EUA utilizam o sistema imperial para unidades de medida. Decidimos converter o sistema imperial para o sistema de métrica, já que este último é reconhecido por todos os países, exceto Estados Unidos, Myanmar e Libéria.

Embora algumas das representações artísticas do missionário francês demonstrem possíveis comiserações pelos oprimidos escravizados, Debret não é exceção ao declarar seu racismo de forma explícita:

O escravo tem apenas a inteligência do presente; é vaidoso, gosta de se distinguir por um enfeite qualquer; pena, folha. Embora com sentidos de uma agudeza perfeita, não é capaz dessa reflexão que leva a comparar as coisas e a tirar conclusões; [...] O negro é indolente, vegeta onde se encontra, compraz-se na sua nulidade e faz da preguiça a sua ambição; por isso a prisão é para ele um asilo sossegado, em que pode satisfazer sem perigo sua paixão pela inação, tendência irreprimível que o leva a um castigo permanente (Debret, 2016, p. 299).

Na novela *Heart of Darkness* ([1899]2011) [O coração das trevas], do escritor britânico Joseph Conrad, a viagem do marinheiro Marlow em busca do Sr. Kurtz é repleta de episódios que desumanizam os congolese. Por meio da voz do protagonista, Conrad (2011) descreve os negros como sendo “sem imaginação”, “criminosos” (p. 53); moradores de “uma terra pré-histórica” e “dum planeta desconhecido” (p. 109); “tumulto selvagem”, “monstruoso”, “desumano”, “horrrível” (p. 111); o selvagem caldeireiro “era um tipo melhorado”, “um cativo de estranha bruxaria”, “era útil, pois fora instruído” (p. 113); “um selvagem que não valia mais que um grão de areia de um Saara negro” (p. 151); “[...]. Algum feiticeiro, algum bruxo, sem dúvida; parecia-se com um demônio” (p. 193); “bárbaro demônio”, “litanias satânicas” (p. 197); “multidão imbecil” (p. 199).

De acordo com Todorov (1999), o “outro” pode ser compreendido de algumas formas, dentre elas, a sociedade que é exterior à “minha”. Nesse enquadramento, a sociedade exterior assume proximidade ou afastamento, podendo achar-se próxima “[...] no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie” (p. 3). Tal noção encontra abrigo na obra de Conrad, pois os congolese são imaginados de natureza distinta, de “uma terra pré-histórica”, de um “planeta desconhecido”. Dessa forma, nota-se que os corpos negros não recebem concessão para filiar-se à humanidade.

A lógica binária no campo do imperialismo é um princípio do pensamento ocidental, no qual a oposição binária estipula uma relação de domínio. Ashcroft, Griffiths, Tiffin (2013, p. 26, tradução nossa<sup>6</sup>) exemplificam alguns desses

<sup>6</sup> “colonizer : colonized; white : black; civilized : primitive; advanced : retarded; good : evil; beautiful : ugly; human : bestial; teacher : pupil; doctor : patient”.

binarismos: “colonizador : colonizado; branco : negro; civilizado : primitivo; avançado : atrasado; bom : mau; bonito : feio; humano : bestial; instrutor : aprendiz; são : doente”.

Os referidos teóricos classificam esses termos de “categoria escandalosa”, pois representam uma hierarquia violenta. Na leitura horizontal, o primeiro elemento tiraniza o segundo: o colonizador domina o colonizado. Na vertical, a primeira coluna inteira contém aqueles que assumem o comando da humanidade: o colonizador é branco, civilizado, avançado, bom, bonito, humano, instrutor e são; já na segunda coluna subordinada, o colonizado é negro, primitivo, atrasado, mau, feio, bestial, aprendiz e doente.

Opondo-se às descrições cruéis que se materializam em *Heart of Darkness*, Achebe anuncia que tal imagem desumanizadora da África e dos africanos tem influenciado as sociedades do mundo ao longo dos séculos<sup>7</sup>. O intelectual nigeriano então nos indaga se “[...] um romance que celebra essa desumanização, que despersonaliza uma parte da raça humana, pode ser chamado de uma grande obra de arte [...]” (Achebe, 2010, p. 13, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Em seu diário de viagem, escrito em 1492, Cristóvão Colombo imprime as impressões do encontro com os povos originários. Todorov (1999, p. 42) faz as seguintes críticas ao “descobridor” da América:

Fisicamente nus, os índios [*sic*] também são, na opinião de Colombo, desprovidos de qualquer propriedade cultural: caracterizam-se, de certo modo, pela ausência de costumes, ritos e religião (o que tem uma certa

<sup>7</sup> Essa teia de significados construída socialmente pode ser congregada ao imaginário coletivo. Segundo Castoriadis (1982, p. 146, tradução nossa), “O mundo social é cada vez constituído e articulado como função de um sistema de significações, e estas significações existem, uma vez constituídas, no modo daquilo a que chamamos imaginário efetivo (ou o imaginado)”. Cf. Moscovici (1978).

Para Silva (2006, p. 9), “[...] o imaginário opõe-se ao real, na medida em que, pela imaginação, representa esse real, distorcendo-o, idealizando-o, formatando-o simbolicamente [...]”.

Charaudeau (2017) expande a noção de imaginário ao afirmar que ela vai além do estereótipo. O autor elenca o estereótipo como algo restritivo, que se ocupa de uma verdade que não pode ser atestada. Por outro lado, o imaginário “[...] não é nem verdadeiro nem falso. Ele é uma proposição de visão do mundo que se baseia nos saberes que constroem os sistemas de pensamento, os quais podem se excluir ou se sobrepor uns aos outros [...]” (p. 587). Nessa linha de pensamento, são levadas em consideração os saberes compartilhados no interior de determinada comunidade, analisando-os por meio da materialização dos discursos. Quando o pintor Debret (2016) anuncia que os escravizados encontravam-se em estado de preguiça e de inação, tal proposição pode conter certas verdades. A preguiça/inação, por exemplo, podem ser causadas por inúmeros motivos: falta de alimentação e vitaminas essenciais para o bom funcionamento dos sistemas do corpo humano; experiências traumáticas pelas condições impostas e até mesmo um ato de resistência.

<sup>8</sup> “[...] a novel which celebrates this dehumanization, which depersonalizes a portion of the human race, can be called a great work of art [...]”.

lógica, já que, para um homem como Colombo, os seres humanos passam a vestir-se após a expulsão do paraíso, e esta situa-se na origem de sua identidade cultural).

Além de aviltar os indígenas, retratando-os como ingênuos, simples e inferiores pela falta de familiaridade com a tecnologia europeia, o navegador genovês expõe racismo ao hierarquizar as populações com as quais teve contato. Colombo (1991, p. 45) declara que os indígenas eram indivíduos muito bonitos, “[...] os cabelos não são crespos, mas lisos e grossos, como cerdas de cavalo, e todos de rosto e cabeça bem mais largos [...], com olhos muito bonitos e nada pequenos, e entre eles não há nenhum negro [...]”. Em outras palavras, as características fenotípicas descritas acabam por criar categorias relacionadas ao padrão de beleza. A declaração negativa “e entre eles não há nenhum negro” acarreta na subalternização dos africanos perante os primeiros habitantes da América.

No poema “When Black Men's Teeth Speak Out” [“Quando os dentes dos homens negros falam mais alto”], Yambo Ouologuem utiliza sarcasmo para mostrar aos leitores o quão absurdo são as visões distorcidas acerca dos africanos. Nas cinco primeiras estrofes, o poeta malinense exprime:

As pessoas pensam que sou canibal  
Mas sabes bem como elas gostam de falar

As pessoas veem que tenho as gengivas vermelhas  
Mas quem é que tem brancas?  
Viva os tomates

As pessoas dizem que já não há tantos turistas vindo  
Hoje em dia  
Mas sabes  
não estamos na América e ninguém  
Tem muito dinheiro

As pessoas acham que a culpa é toda minha e têm medo dos meus dentes  
Mas repare  
Os meus dentes são brancos e não vermelhos  
Eu nunca comi nenhum ser humano

As pessoas são bem maldosas e dizem que eu devoro  
Turistas cozidos vivos  
Ou talvez grelhados  
Aí, perguntei: grelhados ou cozidos?  
Então eles se calaram e olharam receosamente para as minhas gengivas  
Viva os tomates [...] (Moore; Beier, 1998, p. 199, tradução nossa<sup>9</sup>).

<sup>9</sup> “People think I’m a cannibal /But you know how people talk. / People see that I have red gums / But then who has white ones / Hurrah for tomatoes. / People say that there aren’t as many tourists coming / Nowadays / But you know / we aren’t in America and nobody / Has much cash. / People think it’s all my fault and that they’re afraid of my teeth / But look / My teeth are white not red / I’ve never eaten

Essas ideias equivocadas e preconceituosas se manifestam até mesmo em eventos solenes diplomáticos. Em 2018, a escritora Chimamanda Ngozi Adichie foi convidada a participar do evento “Nuit des Idées”, organizado pelo Ministério da Europa e dos Negócios Estrangeiros, em Paris. A conversa parecia fluir normalmente, até o momento em que a entrevistadora francesa lançou as seguintes perguntas descabidas a Chimamanda: “[...] As pessoas leem seus livros na Nigéria?” e “Existem livrarias na Nigéria?” [...] (LuiSpot, 2022, tradução nossa<sup>10</sup>). A situação foi tão vexatória que, alguns minutos depois, o ministro francês da Europa e das Relações Exteriores evadiu-se do local.

Assim, surge a necessidade de reescrever a história da África, no sentido de recuperar o seu protagonismo na história da humanidade. Para o historiador e político Joseph Ki-Zerbo:

[...] a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (Ki-Zerbo, 2010, p. XXXII).

M’Bow (2010) afirma que os povos africanos foram, por muito tempo, vistos como sociedades que não podiam ter História e nem ser criadoras de culturas originais. Ignoraram-se as diversas civilizações, impérios e culturas que contribuíram para o desenvolvimento global ao longo dos milênios. Comungando das mesmas críticas feitas pelos pensadores burquinense e senegalês, nota-se a tentativa de desconstrução de concepções reducionistas com relação às sociedades africanas:

Não acharam um lugar vazio ou povoado de homens “bárbaros”. Na África, encontraram povos com ricas e variadas culturas. Muitos eram os estilos de arquitetura utilizados na construção de suas casas e templos, da cerâmica

---

anybody. / People are pretty nasty and they ‘say I gobble up / Tourists boiled alive / Or maybe grilled / So I said which is it grilled or boiled / Then they shut up and took an uneasy look at my gums / Hurrah for tomatoes / [...]”.

<sup>10</sup> “[...] Do people read your books in Nigeria? Are there bookshops in Nigeria?” [...].

em que guardavam seus alimentos ou davam forma a seus deuses, da pintura e da escultura, entre tantos outros elementos. Lá viviam alfaiates, pescadores, ceramistas, músicos, contadores de histórias, apenas para citar alguns dos seus ofícios (Araujo, 2003, p. 10).

É notória a aproximação entre o Brasil e o outro lado do oceano durante o primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em visita à Namíbia, o Presidente declarou: “Estou surpreso porque, quem chega a Windhoek [capital da Namíbia], não parece estar num país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente [...]” (*Correio Braziliense*, 2003, p. 2). Na verdade, essa ocorrência não deve ser tratada como um ritual de apedrejamento contra o Presidente Lula. As representações sobre a África aqui expostas não pertencem apenas ao imaginário dele; mas o brasileiro, em geral, comunga das mesmas visões estereotipadas – chegando, até mesmo, a reduzir a África a um país ou a um todo homogêneo. O mapa a seguir indica as 54 nações que compõem o berço da humanidade.

**Figura 4 - Divisão política da África**



Fonte: Guia Geográfico (s.d.)

O desconhecimento da história e da cultura africana no Brasil é um reflexo do apagamento histórico que começou no período colonial e se estendeu ao longo dos séculos. Apesar da profunda influência africana na formação da identidade brasileira, a narrativa oficial sempre privilegiou perspectivas eurocêntricas, invisibilizando a contribuição desses povos e de seus descendentes.

Os estereótipos construídos a respeito do CA e seus povos são inúmeros, e quase todos, infelizmente, possuem uma carga semântica negativa. O pouco da história da África que chega às escolas de educação básica é carregado de representações do africano produzidas sob lente eurocêntrica. Ludibriada também pela mídia, a África é vista somente como um continente marcado por “[...] misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS [sic], fome e falência econômica” (Oliva, 2003, p. 431). Como resultado desses rótulos, Carvalho (2021, p. 50) assegura que “[...] os legados dos africanos para a ciência e a cultura universais são, na maior parte dos casos, simplificados, desprezados, ridicularizados ou excluídos dos currículos escolares brasileiros”.

Na esfera da literatura para representar a África, há livros que trazem ilustrações de bichos e plantas que nem existem no CA (Parreiras, 2009). Isso significa que, se mostrarmos algumas dessas imagens para os africanos, eles nem sequer as reconhecerão. Sendo um continente gigantesco – composto por inúmeros povos e regiões distintas –, há plantas e animais característicos de cada área. O continente-mãe não é uma grande floresta, lotada de animais selvagens; mas, sim, é constituído de rios, mares, lagos, praias, baías, cabos, golfos, ilhas, montanhas, desertos, florestas, entre outros. Sem contar os espaços urbanos, onde se encontram diversos restaurantes, hotéis, *shopping centers*, lojas de marcas globais, empresas multinacionais, centros históricos, prédios residenciais e comerciais, nada tão diferente de outros grandes centros, como São Paulo, Pequim, Sydney, Nova York ou Paris.

Almeida (2018) elucida que o imaginário social construído acerca do povo negro é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e sistema educacional. Essas mídias, muitas vezes, nos levam a acreditar que mulheres negras possuem uma inclinação natural para o trabalho doméstico e que homens negros são criminosos. A escola acaba por reforçar tais percepções, apresentando “[...] um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes

para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (Almeida, 2018, p. 51).

Mesmo com o aumento do espaço destinado à história da África nos materiais didáticos da EB a partir de 2003, Mauro Coelho e Wilma Coelho esclarecem que essa mudança:

[...] não tem significado, no entanto, uma alteração nas perspectivas acerca da História do Brasil presentes naquelas obras. Os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual a História confunde-se com a trajetória europeia, a qual intervém e significa a trajetória brasileira (Coelho M.; Coelho W., 2018, p. 4).

Uma das justificativas para o desconhecimento da sociedade brasileira quanto à história da África, conforme enunciado por Mota (2021), deve-se ao número ínfimo de pesquisadores e produções acadêmicas em estudos africanos até o início dos anos 2000. Com base na experiência docente do supracitado autor, na Licenciatura e Bacharelado em História, constata-se que os professores de História da África enfrentam dificuldades devido ao exíguo conhecimento prévio dos estudantes. Dois exemplos usados para clarificar esse impasse são: i) os estudantes confundem as duas grandes áreas: História da África e História Afro-brasileira; ii) Burquina Fasso é o nome de um país africano sobre o qual a maioria dos estudantes nunca ouviu falar.

Verifica-se, portanto, que a imagem deturpada da África não é exclusividade de alguns territórios; no geral, há uma falta de (re)conhecimento da riqueza cultural, histórica e artística do CA, incluindo suas contribuições para a civilização mundial, suas tradições, tecnologias, músicas, danças, artes e literaturas. Dificilmente, encontra-se estampado em revistas, jornais e em outras mídias o fato de o primeiro transplante de coração ter sido realizado, com sucesso, em uma nação da Mãe África, ou ainda, a presença significativa de países como Gana, Nigéria, Angola, entre outros, com satélites já enviados ao espaço.

A ocultação dos grandes feitos protagonizados pelos africanos, como também por outros sujeitos do mundo pós-colonial, deve-se à narrativa oficial proferida pelo império. Segundo Lander (2005, p. 9):

Com o início do colonialismo na América [sic] inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição

colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992). Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal.

Fanon (1968) declara que a Europa produz duas ações simultâneas e contraditórias: está sempre falando da humanidade<sup>11</sup>, enquanto aniquila as pessoas por todas as partes onde as encontra. Para Césaire (2020, p. 26), “[...] a Europa é responsável perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história”. Mais adiante em seu pensamento, Aimé Césaire adenda a informação de que, embora a barbárie da Europa seja colossal, ela ainda consegue ser ultrapassada por outra, somente por uma: a dos EUA.

Concluimos que o fardo culposos que a civilização carrega está, além de pesado, esguichando sangue: mais de 10 milhões de congoleses mortos durante o reinado do Rei Leopoldo II; mais de 2 milhões de biafrenses assassinados durante a Guerra de Biafra; cerca de 800 mil ruandeses aniquilados durante o Genocídio de Ruanda; mais de 300 mil sudaneses mortos no Genocídio de Darfur; cerca de 4,8 milhões de africanos sequestrados e trazidos ao Brasil para serem escravizados, resultando, até os dias atuais, a prática criminosa do racismo em todas as camadas da sociedade brasileira. Sem contar o genocídio contra os povos originários desta terra, iniciado com a chegada dos portugueses, em 1500, e reintensificado durante 2019-2022.

## 1.2 É verdade que eles falam inglês lá na África?

Durante o período colonial, o inglês – assim como outras línguas europeias – foi imposto em muitas partes do mundo. Os colonizadores britânicos usaram o inglês para administrar e controlar seus territórios ocupados. A imposição da língua inglesa ajudou a consolidar o poder de dominação, facilitando a comunicação entre os colonizadores e a administração colonial.

---

<sup>11</sup> Ao se referir à Europa, no texto original, Fanon (1963, p. 311) diz que “[...] they are never done talking of Man, yet murder men everywhere they find them [...]”. Na tradução para o português, lê-se “[...] que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte onde o encontra” (Fanon, 1968, p. 271). Optamos por trocar a palavra “homem” por “humanidade”, a fim de apresentar um termo mais neutro, sem perder de vista o sentido coletivo intencionado pelo autor.

Em relação ao questionamento acerca de o inglês ser ou não falado na África, a resposta é, absolutamente, afirmativa. O quadro a seguir aponta os 21 países africanos integrados ao mundo anglófono, com as suas respectivas línguas oficiais:

**Quadro 1** – Países africanos anglófonos e suas línguas oficiais

<b>Países</b>	<b>Línguas oficiais</b>
África do Sul	Africâner, andebele meridional (andebele do Transvaal), inglês, soto do norte (sepedi, pedi), soto do sul (sesoto), suázi (suáti), tsonga (xiTsonga, chiTsonga), tsuana (setswana), venda, xossa (xchosa, cosa) e zulu (zula, isizulu)
Botsuana	Inglês e tsuana
Camarões	Francês e inglês
Essuatíni	Inglês e suázi (suáti)
Gâmbia	Inglês
Gana	Inglês
Lesoto	Inglês e soto do sul (sesoto)
Libéria	Inglês
Malawi	Inglês e nianja (cinianja, cheua, chewa)
Maurício	Crioulo mauriciano, francês e inglês
Namíbia	Inglês
Nigéria	Inglês
Quênia	Inglês e suaíli (suaíle, suahíli)
Ruanda	Francês, inglês e kinyarwanda (quiniaruanda, ruanda, rrwanda)
Serra Leoa	Inglês
Seicheles	Crioulo de Seicheles (seichelense), francês e inglês
Sudão	Árabe e inglês
Tanzânia	Inglês e suaíli (suaíle, suahíli)
Uganda	Inglês e suaíli (suaíle, suahíli)
Zâmbia	Inglês
Zimbábue	Andebele setentrional (andebele do Zimbábue, matabele, sindembele), bárué, calanga, coissãs (coisãs, khoisan), inglês, língua de sinais do Zimbábue, nianja (cinianja, cheua, chewa), nambya (ou chinambya, nambzya, nanzva), soto do norte (sepedi, pedi), tonga (chitonga, siska, sisya, nyasa ocidental, kitonga), tsonga (xiTsonga, chiTsonga), tsuana (setswana), venda, xindau, xona e xossa (xchosa, cosa)

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025)

Todas as nações acima se tornaram independentes do Reino Unido, iniciando com a África do Sul, em 1931, e, por último, Zimbábue, em 1980. No que se refere à distribuição desses países por região da África, temos na **África Setentrional**: Sudão; **África Ocidental**: Gâmbia, Gana, Libéria, Nigéria e Serra Leoa; **África Central**: Camarões e Ruanda; **África Meridional/Austral**: África do Sul, Botsuana, Lesoto, Madagascar, Malawi, Maurício, Namíbia, Reino de Essuatíni<sup>12</sup>, Zâmbia e Zimbábue; **África Oriental**: Quênia, Seicheles, Tanzânia e Uganda.

<sup>12</sup> Em 2018, o Rei Mswati III substituiu o nome do país Suazilândia por Essuatíni (oficialmente, Reino de Essuatíni). Alguns mapas e quadros ainda não foram atualizados.

No percurso do desenvolvimento desta tese, eu, no papel de pesquisador, presenciei inúmeras vezes o espanto no rosto das pessoas quando dizia que estudava a literatura nigeriana escrita em inglês. Tanto no Brasil quanto na Bélgica<sup>13</sup>, não foi raro escutar dizeres como “Você entende o idioma dos nigerianos?”, “Eles falam inglês na Nigéria?”, “Eu achava que eles falavam a língua africana lá”, “Mas então você estuda a literatura nigeriana traduzida para o inglês, certo?”, “Já que você gosta de inglês, por que não pesquisa a literatura dos Estados Unidos ou da Inglaterra?”

Depreende-se que a LI é representada nesses discursos como um instrumento de poder dominante, de saber hegemônico, propriedade exclusiva das nações imperialistas. De um lado, o inglês “original” produz literaturas “originais” e de prestígio; já o inglês des(conhecido) de lá (Nigéria) não é capaz de produzir literaturas de qualidade e, muito menos, pode ser utilizado no campo literário, pois a língua europeia não pertence aos sujeitos de “lá”, apenas aos seus “fundadores”. Ampliando os itens que compõem tal dicotomia problemática, o inglês (English) estadunidense e britânico evoca originalidade, padrão, precisão, pureza, harmonia, centro e progresso, enquanto o inglês (english) nigeriano, ganense, ugandense, sul-africano, queniano, serra-leonino, camaronês, belizense, jamaicano, indiano, paquistanês, filipino [...] ocupa posição subalterna no que concerne ao império.

Não por acaso muitas universidades da América do Norte e do Reino Unido continuam a exigir que estudantes nigerianos e de outras nações africanas anglófonas provem proficiência na LI. Além do preço elevado para realizar esses exames, tal prática configura-se desnecessária e discriminatória (Egwu, 2022). Durante o estágio doutoral na Bélgica, presenciei a frustração de vários pesquisadores do mundo anglófono periférico quanto à comprovação de proficiência no idioma. A maioria deles era do Quênia, Uganda e Índia. Paradoxalmente, o que antes lhes foi imposto, agora lhes é negado.

De fato, após a “independência” e o processo de colonização, houve uma preferência pelas línguas de prestígio europeu nos domínios dos países da África (Rodrigues, 2011). O inglês passou a ser ensinado pelos próprios colonizadores em suas empreitadas em terras africanas, principalmente para favorecer a comunicação no comércio e nas negociações políticas, plantando em terras africanas um modelo

---

<sup>13</sup> Participei do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), financiado pela CAPES. O estágio doutoral foi realizado na Faculdade de Artes e Filosofia, Departamento de Línguas e Culturas da Ghent University, na Bélgica, sob a supervisão do Prof. Dr. Olorunshola Adenekan.

de língua hegemônica, marcada pela imagem do branco europeu privilegiado, em detrimento das línguas originais africanas.

A constituição colonial dos saberes refere-se ao processo histórico pelo qual os conhecimentos, as práticas e as narrativas culturais de diversas sociedades foram moldados, influenciados e, muitas vezes, dominados pelas potências coloniais. A indústria cultural anglófona, incluindo cinema, música, literatura e mídia digital, tem uma enorme influência global. A predominância de Hollywood, por exemplo, projeta valores, ideologias e normas linguístico-culturais ao redor do mundo. Isso pode moldar percepções e atitudes em relação ao inglês e às culturas anglófonas, reforçando a hegemonia/imperialismo cultural.

Fanon (2008, p. 33) afirma que “[...] Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”. O posicionamento do autor atrela-se à ideia da língua como ferramenta de opressão. O controle da língua, sendo esta um meio de conservar o poder, torna uma das principais características da violência colonial (Ashcroft; Griffiths; Tiffin, 2002).

Ngũgĩ wa Thiong'o, assim como muitos de seus compatriotas, também teve de abandonar a língua nativa – até mesmo sob punição corporal – para se enquadrar forçosamente no sistema educacional britânico. Em sua obra *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*, o intelectual queniano relata as situações vexatórias e traumáticas vividas por ele durante a época colonial:

O inglês tornou-se a língua da minha educação formal. No Quênia, o inglês tornou-se mais do que uma língua: era a língua, e todas as outras tinham de se curvar perante ela em reverência. Então, uma das experiências mais humilhantes era ser flagrado falando gikuyu nas imediações da escola. O culpado recebia castigos corporais – três a cinco pauladas nas nádegas nuas – ou era obrigado a colocar uma placa de metal em volta do pescoço com dizeres tais como “EU SOU ESTÚPIDO” ou “EU SOU BURRO” [...] (Thiong'o, 1986, p. 11, tradução nossa<sup>14</sup>).

Vemos, conforme discutido por Said (2007), que o Oriente era considerado inferior, necessitando a intervenção do Ocidente para ser consertado. Certamente, o

---

<sup>14</sup> “English became the language of my formal education. In Kenya, English became more than a language: it was the language, and all the others had to bow before it in deference. Thus one of the most humiliating experiences was to be caught speaking Gikuyu in the vicinity of the school. The culprit was given corporal punishment – three to five strokes of the cane on bare buttocks – or was made to carry a metal plate around the neck with inscriptions such as I AM STUPID or I AM A DONKEY”.

inglês não foi e não é a única língua usada como instrumento de opressão. O professor Moacir Gadotti expõe um testemunho execrável que ouviu durante o Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, em 2005. Na ocasião, um indígena amazonense revelou que missionários cristãos forçavam crianças indígenas daquela região a desprezar a língua materna. Se a criança não soubesse pedir comida em português, ela não ganhava o alimento (Gadotti, 2012). Repara-se que, em ambos os casos, a teoria comportamental operante é utilizada com o propósito de instituir a língua europeia por meio da força e autoridade.

Para Thiong'o (1986), os escritores africanos que utilizam as línguas coloniais em suas produções acabam por ser desviados das culturas nativas, de suas comunidades. Essa prática cria uma divisão entre a elite africana e a população mais numerosa, que utiliza as línguas de seus ancestrais. Nessa direção, o pensador argumenta que a literatura escrita por africanos em língua europeia não deveria ser considerada literatura africana, mas, sim, literatura afro-europeia.

Outros autores do continente-mãe já se posicionaram quanto ao uso das línguas africanas na literatura, e destacamos: Chinua Achebe, Léopold Sédar Senghor, Wole Soyinka, Obi Wali e Ama Ata Aidoo. Esses literatos, seja na alçada ficcional ou não ficcional, ressaltam a importância das línguas africanas para a identidade cultural dos vários povos africanos, principalmente como forma de resistência.

A ideia de literatura “afro-europeia” em vez de “literatura africana” não floresceu entre os teóricos africanos, pois todos eles, de uma forma ou outra, produzem seus textos na língua europeia e reconhecem a relação entre os vários mundos, que re(configuram) novas identidades culturais ao se fundirem. Além disso, conforme sublinhado por Appiah (1997), os escritores africanos utilizaram a língua colonial para evitar atritos com os outros grupos étnicos, já que poucas nações africanas possuíam uma única comunidade linguística tradicional. Em 2021, o evento *African Writers Conference* (AWC), sediado no Departamento de Literatura da Universidade de Dar es Salaam, na Tanzânia, teve como cerne a questão sobre o futuro da literatura africana. Para a maioria dos painelistas, a literatura africana pode também ser escrita nas línguas europeias, tanto por africanos quanto por sujeitos fora daquele continente (informação verbal)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Dado obtido na *African Writers Conference* (AWC), de 2021, durante a discussão entre os escritores Charlotte Makala, Aisha Saidu Kingu, Malama Katulwende, Mkuki Bgoya, Neelam Babul e

### 1.2.1 Os corpos dos falantes nativos do idioma têm cor

Na plataforma de vídeos YouTube e em outros espaços digitais, observa-se que o mito do professor nativo de inglês como modelo ideal ainda impera. Diversos vídeos e imagens aparecem nas redes sociais como convites para se obter uma pronúncia “pura”, sem sotaques, possibilitando ao falante, então, filiar-se ao círculo dominante de um inglês “original”. Tal crença sugere que os falantes nativos têm uma melhor compreensão da língua, das suas nuances e do seu uso “correto”, o que supostamente os torna professores superiores.

**Figura 5** - Professores nativos de inglês



Fonte: Canais no YouTube (2024)

Esse fetichismo do “Speak like a native” ainda encontra solo fértil no Brasil. O futebolista brasileiro Richarlison, que ganhou notoriedade durante a Copa do Mundo de 2022, no Catar, se tornou embaixador da empresa Open English. Em um dos vídeos que aparece promovendo a plataforma *on-line* de ensino, o jogador diz que ela: “[...] não é qualquer aula, não, hein! Os professores são nativos, tá ligado? Pra você aprender a pronúncia certinho, 100% *on-line*. Outro nível, né? [...]” (Open

---

Ng'winula Kingamkono. Eles também defenderam que a literatura africana não se restringe a certas temáticas. O escritor africano deve ter liberdade para transitar por onde quiser.

English Brasil, 2023, 14 s). Verifica-se que o posicionamento do atleta desencadeia uma bifurcação, dispondo os professores nativos na esteira da aula de excelência e da pronúncia correta, enquanto os docentes não nativos de inglês transitam por um ensino desprovido de qualidade e de pronúncia dúbia.

Phillipson (1992, p. 14, tradução nossa<sup>16</sup>) traz à tona reflexões que contestam a percepção biológica de que o falante nativo é mais bem qualificado para o ensino do idioma:

Por que o falante nativo é considerado intrinsecamente mais qualificado do que o não nativo? Presume-se que isso se deve por causa de maior facilidade em demonstrar a língua fluente e idiomáticamente apropriada (o fator destacado por Freudenstein), em apreciar as conotações culturais da língua e em avaliar se uma determinada forma linguística é aceitavelmente correta ou não. Nenhuma destas virtudes é impervia à formação de professores. Também nenhuma delas é algo que os não nativos bem formados não possam adquirir. Os professores, independentemente do que diz o senso comum, são construídos e não inatos [...].

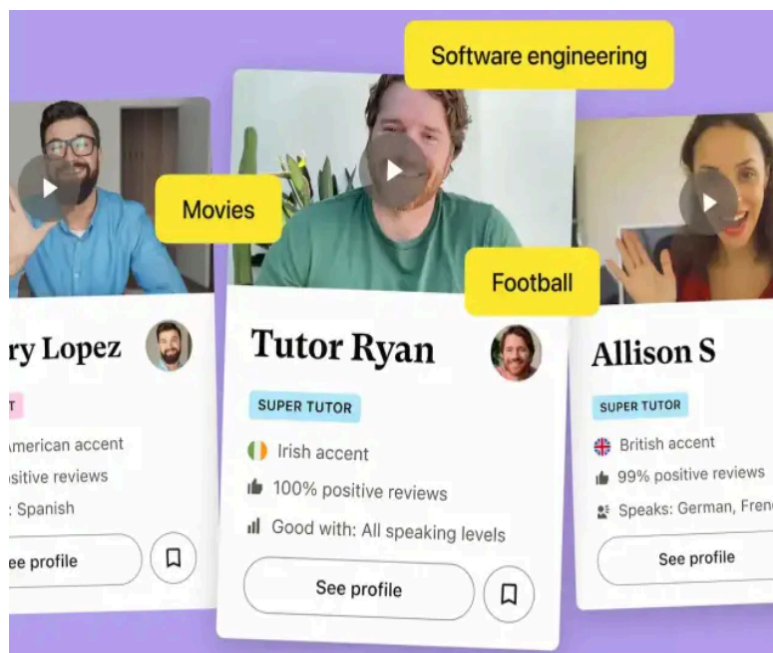
Tecendo críticas à concepção do falante nativo no campo chomskiano, Rajagopalan (2004, p. 68) defende que ela é “[...] marcada por um grau de veneração desmedida, só deu ampla vazão ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento”. O que se viu foi uma verdadeira “apoteose do nativo”. A nosso ver, o endeusamento ao falante nativo de inglês atrai os falantes não nativos a uma emboscada. Se a idealização está levianamente no nativo, o outro grupo sempre ficará aprisionado na arapuca, isto é, na zona limitante, do não ser e do não poder. Além do mais, o ensino de idiomas envolve didática, estratégias de aprendizagem, conhecimento das estruturas linguísticas e compreensão das dificuldades enfrentadas por alunos de diferentes contextos.

Outro ambiente virtual de aprendizagem é o Cambly: uma plataforma de ensino de inglês *on-line* que conecta alunos a falantes nativos por meio de videochamadas. Todos os tutores cadastrados nele são falantes nativos do idioma. Logo na primeira página do site do Cambly, há um ícone para que os estudantes conheçam e escolham os professores.

---

<sup>16</sup> Why should the native speaker be intrinsically better qualified than the non-native? This is presumably felt to be the case because of greater facility in demonstrating fluent, idiomatically appropriate language (the factor that Freudenstein highlights), in appreciating the cultural connotations of the language, and in assessing whether a given language form is acceptably correct or not. None of these virtues is impervious to teacher training. Nor is any of them something that well trained non-natives cannot acquire. Teachers, whatever popular adages say, are made rather than born [...].

**Figura 6** - Imagem da primeira página da plataforma Cambly



Fonte: Site oficial do Cambly (2025)

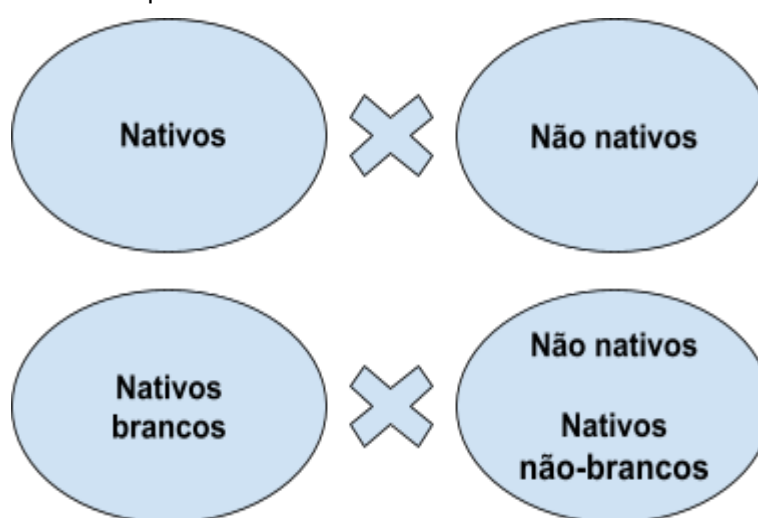
A imagem acima aparece como destaque para incentivar os usuários a clicarem no hiperlink “Explore os professores”. Observamos que os três professores, da esquerda para a direita, oferecem os seguintes sotaques: americano<sup>17</sup>, irlandês e britânico. Não há representação de nenhum sotaque voltado às comunidades nativas da América Central, América do Sul, África, Ásia e Oceania. Pensando em um contexto geográfico mais próximo do Brasil, na América do Sul, por exemplo, muitos se esquecem de que a Guiana (oficialmente, República Cooperativa da Guiana) é um país anglófono. Logo, os guianenses são nativos da LI e encontram-se igualmente apagados.

Dentre seus vastos tentáculos problemáticos, podemos destacar que os sujeitos nativos, das Figuras 4 e 5, são representados por corpos brancos, advindos, na sua grande maioria, se não todos, da Europa ou da América do Norte. Sendo assim, a dicotomia discutida na subseção anterior também enlaça o aspecto racial, posicionando, assimetricamente, as pessoas brancas e nativas na

<sup>17</sup> Em quase todos os textos teóricos, a expressão “inglês americano” é empregada para se referir ao inglês falado pelos estadunidenses. Compreendendo que a América também abarca o México, Canadá, assim como todos os outros países da América Central e do Sul, utilizaremos então “inglês estadunidense”. Em 2025, o empossado presidente Donald Trump afirmou que o mundo inteiro precisa/depende dos EUA. Trump também ordenou que a denominação da região Golfo do México fosse alterada para “Golfo da América”. Tais ocorrências fortalecem a ideia de uma “América” única e nuclear. Portanto, julgamos necessário desconstruir a visão de que o termo “americano(a)” aluda somente a um país do Continente Americano.

perspectiva do “English”, e as pessoas nativas – negras, pardas, indígenas e de outros grupos étnico-raciais – no círculo do “english”. Percebemos que o fator racial é determinante para a exclusão da comunidade não branca, falante de inglês como língua nativa. Se antes havia um desequilíbrio entre os grupos de “falantes nativos de inglês” e “os não nativos”, no que concerne à qualificação para o ensino do idioma, agora o binarismo se expande e cria outra camada, desapropriando os negros, pardos e indígenas do território anglófono. Consideremos o seguinte esquema:

**Figura 7 - Desequilíbrio racial entre os falantes nativos e não nativos da LI**



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025)

Há, sem dúvidas, uma aliança supremacista, um acordo tácito entre as populações brancas para preservarem os lugares de poder que ocupam. Definindo essa aliança como “pacto de cumplicidade não verbalizado”, Bento (2022, p. 18) explica:

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal” [...].

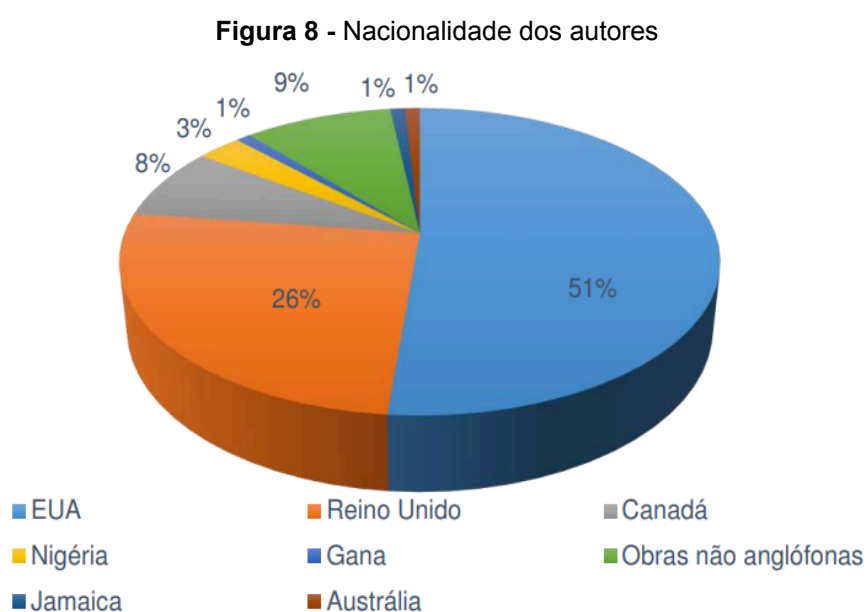
Nesse sentido, a LI geralmente não é associada ao CA, pelo fato de esse idioma, no imaginário coletivo, pertencer às nações ocidentais, à branquitude. Basta resgatarmos os dois episódios narrados na introdução desta tese: o intercâmbio

cultural para a África do Sul e o jogo das profissões. No primeiro caso, as pessoas não conseguiam “enxergar” o país africano como local favorável à aprendizagem de inglês. Já no segundo, uma mulher negra não podia ocupar posição de liderança, de docente, muito menos de professora de uma língua europeia caucasiana.

### 1.3 A invisibilidade das literaturas africanas nos livros didáticos

Algumas pesquisas têm descortinado a escassez da literatura africana de língua portuguesa (LP) nos materiais didáticos fornecidos a professores e alunos da EB brasileira (Sousa, 2017; Castro e Miguel, 2019; Alves, 2022). De forma geral, esses estudos consideram a presença das literaturas africanas bastante inaugural nos livros didáticos (LDs), além de pontos questionáveis, como a quantidade ínfima de obras africanas e afro-brasileiras, muitas vezes, apresentando poucos fragmentos de textos e, ainda assim, limitados à historiografia literária.

Na alçada da anglofonia, Costa (2017) aborda a conjuntura do ensino da LI em uma perspectiva indissociável entre língua e literatura, focando na cultura e na literatura africana, a partir da leitura do romance *Americanah* (2013), de Chimamanda Ngozi Adichie. Ao analisar os LDs *High up* (2013), *Take over* (2013), *Way to go* (2014) e *Alive High* (2013), distribuídos pelo PNLD (2015) às escolas públicas de EM, a autora confirma o apagamento das literaturas advindas do berço da humanidade.



Fonte: Costa (2017, p. 44)

Conforme apontado, os livros de inglês privilegiam os textos literários relativos aos Estados Unidos da América (51%) e ao Reino Unido (26%), sendo o último constituído por Inglaterra, Irlanda e Escócia. Da África, os únicos países representados, timidamente, foram a Nigéria (3%) e Gana (1%). Detecta-se que a presença esmagadora das duas nações imperialistas, que perfazem 77% dos quatro LDs examinados, reforça a hegemonia impregnada em todas as camadas da sociedade.

Em sua dissertação, Costa (2017) chega a conclusão de que o LD de inglês não viabiliza aos estudantes do EM entrar em contato com as várias culturas anglófonas espalhadas por todos os continentes. Para ela, se a cultura e a literatura africana fossem exploradas nesses materiais didáticos, haveria dois ganhos: i) conhecer outras manifestações culturais para descentralizar o foco no eixo imperial e ii) valorizar a história e a cultura africana, já que a formação do povo brasileiro foi influenciada de forma expressiva pela África.

A fim de confrontar os resultados apresentados pela pesquisadora, analisamos três livros de inglês voltados a professores e estudantes do 8º Ano do EF. As obras exploradas são: *Way to English for Brazilian Learners* (2018), do autor Claudio Franco; *Peacemakers* (2018), de Eduardo Amos e Renata Condi; e *Beyond Words* (2018), de Elzimar Goettenauer, Luciana de Freitas e Rogério Neves.

A escolha desses LDs se deu pelo fato de a BNCC preconizar uma habilidade específica, no contexto do 8º Ano do EF, cujo foco é o trabalho com diversos gêneros literários. Neste nível de ensino, é esperado que os estudantes apreciem “[...] textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa” (Brasil, 2018, p. 257). À vista disso, selecionamos os três LDs direcionados ao 8º Ano do EF, no intento de encontrar um volume mais significativo de textos literários.

Os quadros 2, 3 e 4 a seguir apresentam, respectivamente, três cenários distintos: i) a presença dos textos literários em atividades escritas e/ou orais; ii) a presença de títulos de livros e/ou citações de escritores, porém sem nenhum fragmento da produção literária; e, por fim, iii) obras que são postas como sugestão de leitura ou notas sobre os autores. Em cada quadro há, também, a nacionalidade

dos(as) escritores(as), o título do LD analisado, o nome da editora, o ano de publicação e a edição.

**Quadro 2** – Textos literários em atividades escritas e/ou orais

LIVRO 1	LIVRO 2	LIVRO 3
<p><i>Way to English for Brazilian Learners</i>  <b>Editora Ática, 2018, 2ª ed.</b></p>	<p><i>Peacemakers</i>  <b>Editora Richmond, 2018, 1ª ed.</b></p>	<p><i>Beyond Words</i>  <b>Editora Richmond, 2018, 1ª ed.</b></p>
<p><i>Oliver Twist</i>  <b>Charles Dickens</b>  <b>(Inglês)</b></p> <p><i>Phenomenal Woman</i>  <b>Maya Angelou</b>  <b>(Estadunidense)</b></p> <p><i>I Have a Dream</i>  <b>Martin Luther King Jr.</b>  <b>(Estadunidense)</b></p> <p><i>What is A Friend</i>  <b>Barbara M. Zellner</b>  <b>(Estadunidense)</b></p>	<p><i>Frankenstein; or, The Modern Prometheus</i>  <b>Mary Shelley</b>  <b>(Inglesa)</b></p> <p><i>The Art of War: A Novel</i>  <b>Stephen Coonts</b>  <b>(Estadunidense)</b></p> <p><i>Hidden Hero: The Ancient Court, Book Three</i>  <b>Amy Patrick</b>  <b>(Estadunidense)</b></p> <p><i>Rose Rivers: A Victorian Tale From the World of Hetty Feather</i>  <b>Jacqueline Wilson</b>  <b>(Inglesa)</b></p> <p><i>Percy Jackson and the Olympians: The Last Olympian</i>  <b>Rick Riordan</b>  <b>(Estadunidense)</b></p> <p><i>Camp Half-Blood Confidential</i>  <b>Rick Riordan</b>  <b>(Estadunidense)</b></p> <p><i>The Lord of the Rings: The Return of the King</i>  <b>J. R. R. Tolkien</b>  <b>(Inglês)</b></p> <p><i>The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring</i>  <b>J. R. R. Tolkien</b>  <b>(Inglês)</b></p> <p><i>Aesop's Fables - The Fox and the Monkey</i>  <b>Aesop</b>  <b>(Grego)</b></p> <p><i>Aesop's Fables - The Ants and the Grasshopper</i>  <b>Aesop</b>  <b>(Grego)</b></p> <p><i>Aesop's Fables - The Boy</i></p>	<p><i>Don't Go Near the Well</i>  <b>A. B. England</b>  <b>(Estadunidense)</b></p> <p><i>The Shoes</i>  <b>Lynn Yvonne Moon</b>  <b>(Estadunidense)</b></p> <p><i>Wonder</i>  <b>R. J. Palacio</b>  <b>(Estadunidense)</b></p> <p><i>Travel Stories: Greece Rhode</i>  <b>Stefano Zinni</b>  <b>(Italiano)</b></p> <p><i>Kenya: A Trip To Remember</i>  <b>Melencia M. Johnson</b>  <b>(Estadunidense)</b></p>

	<i>Hunting Locusts</i> <b>Aesop</b> <b>(Grego)</b>  <i>Robinson Crusoe</i> <b>Daniel Defoe</b> <b>(Inglês)</b>  <i>Much Ado About Nothing</i> <b>Shakespeare</b> <b>(Inglês)</b>  <i>Poems I Wrote When I Wasn't Talking</i> <b>Janice O'Brien</b> <b>(Estadunidense)</b>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Observa-se que a literatura dos escritores estadunidenses e britânicos dominam os três LDs. No total, são 12 obras estadunidenses, 7 inglesas, 3 gregas e 1 italiana. Embora haja autores negros representativos, como Maya Angelou e Martin Luther King Jr., eles possuem nacionalidade estadunidense e, também, seus textos literários aparecem apenas no primeiro LD. Dessa forma, os professores e estudantes são alocados nos territórios imperialistas, sem contato com qualquer produção literária advinda da América Central, América do Sul, África, Ásia e Oceania. Da América do Norte, os países México e Canadá são igualmente omitidos.

**Quadro 3** – Títulos que aparecem sem nenhum fragmento da obra

LIVRO 1	LIVRO 2	LIVRO 3
<b><i>Way to English for Brazilian Learners</i></b>  <b>Editora Ática, 2018, 2ª ed.</b>	<b><i>Peacemakers</i></b>  <b>Editora Richmond, 2018, 1ª ed.</b>	<b><i>Beyond Words</i></b>  <b>Editora Richmond, 2018, 1ª ed.</b>
<i>Hamlet, Romeo and Juliet, Othello, Midsummer Night's Dream</i> <b>William Shakespeare</b> <b>(Inglês)</b>  <i>Freedom or Death</i> <b>Emmeline Pankhurst</b> <b>(Britânica)</b>  <i>She's Wearing a Dead Bird on Her head</i> <b>Kathryn Lasky</b> <b>(Estadunidense)</b>	<i>Jane Eyre</i> <b>Charlotte Brontë</b> <b>(Inglesa)</b>  <i>The Lord of the Rings Trilogy</i> <b>J. R. R. Tolkien</b> <b>(Inglês)</b>  <i>Percy Jackson and the Lightning Thief</i> <b>Rick Riordan</b> <b>(Estadunidense)</b>  <i>Wonder</i>	<i>Harry Potter and the Philosopher's Stone</i> <b>J. K. Rowling</b> <b>(Britânica)</b>  <i>The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring</i> <b>J. R. R. Tolkien</b> <b>(Inglês)</b>  <i>Meu Pé de Laranja Lima</i> <b>José Mauro de Vasconcelos</b> <b>(Brasileiro)</b>

LIVRO 1	LIVRO 2	LIVRO 3
<b>Way to English for Brazilian Learners</b>	<b>Peacemakers</b>	<b>Beyond Words</b>
Editora Ática, 2018, 2ª ed.	Editora Richmond, 2018, 1ª ed.	Editora Richmond, 2018, 1ª ed.
<p><i>The Lightning Thief</i> <b>Rick Riordan</b> (Estadunidense)</p> <p><i>If I Stay</i> <b>Gayle Forman</b> (Estadunidense)</p> <p><i>Einstein: His Life and Universe</i> <b>Walter Isaacson</b> (Estadunidense)</p> <p><i>Harry Potter and the Methods of Nationality</i> <b>Eliezer Yudkowsk</b> (Estadunidense)</p> <p><i>Divergent</i> <b>Veronica Roth</b> (Estadunidense)</p> <p><i>Insurgent</i> <b>Veronica Roth</b> (Estadunidense)</p> <p><i>The Hunger Games</i> <b>Suzanne Collins</b> (Estadunidense)</p> <p><i>Wonder</i> <b>R. J. Palacio</b> (Estadunidense)</p> <p><i>Harry Potter and the Deathly Hallows</i> <b>J. K. Rowling</b> (Britânica)</p> <p><i>Poesias</i> <b>Fernando Pessoa</b> (Português)</p> <p><i>A Study in Scarlet</i> <b>Arthur Conan Doyle</b> (Britânico)</p> <p><i>The Diary of a Young Girl</i> <b>Anne Frank</b> (Alemã)</p> <p><i>The Da Vinci Code</i> <b>Dan Brown</b> (Estadunidense)</p>	<p><b>R. J. Palacio</b> (Estadunidense)</p> <p><i>Charlie and the Chocolate Factory</i> <b>Roald Dahl</b> (Britânico)</p> <p><i>Little Women</i> <b>Louisa May Alcott</b> (Estadunidense)</p> <p><i>Tales of Mystery and Madness</i> <b>Edgar Allan Poe</b> (Estadunidense)</p> <p><i>Journey to the Center of the Earth</i> <b>Jules Verne</b> (Francês)</p> <p><i>Teenage Mutant Ninja Turtles</i> <b>Kevin Eastman</b> (Estadunidense)</p> <p><i>King Lear</i> <b>William Shakespeare</b> (Inglês)</p> <p><i>The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring</i> <b>J. R. R. Tolkien</b> (Inglês)</p> <p><i>Contos Fluminenses</i> <b>Machado de Assis</b> (Brasileiro)</p> <p><i>Poems</i> <b>Maya Angelou</b> (Estadunidense)</p>	<p><i>The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe</i> <b>C. S. Lewis</b> (Britânico)</p> <p>Citação do autor <b>Aristotle</b> (Grego)</p> <p>Citação da autora <b>Elizabeth Scott</b> (Estadunidense)</p> <p>Citação do autor <b>Chinua Achebe</b> (Nigeriano)</p> <p>Citação do autor <b>Nathaniel Hawthorne</b> (Estadunidense)</p> <p>Citação do autor <b>Francisco Sionil José</b> (Filipino)</p> <p>Citação do autor <b>Khaled Hosseini</b> (Afegão/Estadunidense)</p> <p>Citação da autora <b>Chimamanda Ngozi Adichie</b> (Nigeriana)</p> <p>Citação do autor <b>Shakespeare</b> (Inglês)</p> <p>Citação da autora <b>Safiya Sinclair</b> (Jamaicana)</p>

LIVRO 1	LIVRO 2	LIVRO 3
<p><i>Way to English for Brazilian Learners</i></p>	<p><i>Peacemakers</i></p>	<p><i>Beyond Words</i></p>
<p>Editora Ática, 2018, 2ª ed.</p>	<p>Editora Richmond, 2018, 1ª ed.</p>	<p>Editora Richmond, 2018, 1ª ed.</p>
<p><i>Steve Jobs</i>  <b>Walter Isaacson</b>            (Estadunidense)</p> <p><i>The Little Prince</i>  <b>Antoine de Saint-Exupéry</b>            (Francês)</p> <p><i>Eleanor &amp; Park</i>  <b>Rainbow Rowell</b>            (Estadunidense)</p> <p><i>The Book Thief</i>  <b>Markus Zusak</b>            (Australiano)</p> <p><i>The Hate U Give</i>  <b>Angie Thomas</b>            (Estadunidense)</p> <p><i>The Hobbit, or There and Back Again</i>  <b>J. R. R. Tolkien</b>            (Inglês)</p> <p><i>The Lord of the Rings</i>  <b>J. R. R. Tolkien</b>            (Inglês)</p> <p><i>The Best American Short Stories</i>  <b>Tom Perrotta</b>            (Estadunidense)</p> <p><i>Superman</i>  <b>Jerry Siegel e Joe Shuster</b>            (Estadunidense e Estadunidense-canadense)</p> <p>Citação do autor  <b>Derek Walcott</b>            (Santa-lucense)</p> <p>Citação do autor  <b>Marcus Tullius Cicero</b>            (Romano)</p> <p>Citação do autor  <b>Edmund Wilson</b>            (Estadunidense)</p> <p><i>Mapeamentos</i>  <b>Vikram Seth</b>            (Indiano)</p> <p><i>Sous les tilleuls</i>  <b>Alphonse Karr</b></p>		

LIVRO 1	LIVRO 2	LIVRO 3
<i>Way to English for Brazilian Learners</i>	<i>Peacemakers</i>	<i>Beyond Words</i>
Editora Ática, 2018, 2ª ed.	Editora Richmond, 2018, 1ª ed.	Editora Richmond, 2018, 1ª ed.
(Francês)		

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Quanto aos títulos de livros e/ou citações de escritores que aparecem ao longo dos LDs, sem nenhum fragmento da produção literária, temos: 24 estadunidenses, 15 britânicos/ingleses, 3 franceses, 2 nigerianos, 2 brasileiros, 1 português, 1 santa-lucense, 1 indiano, 1 filipino, 1 grego, 1 alemão, 1 romano, 1 australiano e 1 afegão. Mesmo com a inclusão de outras nacionalidades, os estadunidenses e britânicos são maioria, causando um desequilíbrio gritante com as demais regiões do planeta.

**Quadro 4** – Obras mencionadas como sugestão de leitura, notas sobre os(as) autores(as)

LIVRO 1	LIVRO 2	LIVRO 3
<i>Way to English for Brazilian Learners</i>	<i>Peacemakers</i>	<i>Beyond Words</i>
Editora Ática, 2018, 2ª ed.	Editora Richmond, 2018, 1ª ed.	Editora Richmond, 2018, 1ª ed.
<i>Hibisco Roxo</i> <i>Meio Sol Amarelo</i> <i>Americanah</i> <i>Sejamos Todos Feministas</i> <i>Para Educar Feministas - Um Manifesto</i> <b>Chimamanda Ngozi Adichie</b> (Nigeriana) <i>Macbeth</i> <b>William Shakespeare</b> (Inglês) <i>I Know Why the Caged Bird Sings</i> <b>Maya Angelou</b> (Estadunidense) <i>Mensagem para Garcia</i> <b>Elbert Hubbard</b> (Estadunidense) <i>A Lebre e a Tartaruga, O Homem, O Menino e a Mula, O Leão e o Rato e O</i>	<i>So Much to Tell You</i> <b>John Marsden</b> (Australiano) <i>Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças</i> <b>Ana Carvalho Ziller de Araújo, Rita Carelli e Vincent Carelli</b> (Brasileiros) <i>Letters to Children</i> <b>C. S. Lewis</b> (Britânico) <i>1001 Filmes para Ver Antes de Morrer</i> <b>Steven Jay Schneider</b> (Estadunidense) <i>The Story of Film</i> <b>Mark Cousins</b> (Britânico) <i>The Oxford History of World Cinema</i> <b>Geoffrey Nowell-Smith</b>	<b>Ernest Hemingway</b> (Estadunidense) <i>O Encantador de Livros</i> <b>Lucas de Sousa</b> (Brasileiro) <i>Fun Science</i> <b>Charlie McDonnell</b> (Britânica)

<b>Carvalho e o Caniço</b> <b>Jean de La Fontaine</b> <b>(Francês)</b>	<b>(Britânico)</b> <i>Sítio do Picapau Amarelo</i> <b>Monteiro Lobato</b> <b>(Brasileiro)</b> Citação do autor <b>Robert H. Schuller</b> <b>(Estadunidense)</b> Citação do autor <b>James Baldwin</b> <b>(Estadunidense)</b> Citação do autor <b>James Joyce</b> <b>(Irlandês)</b>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As obras mencionadas como sugestão de leitura, assim como notas que trazem informações sobre os autores, são representadas por 6 estadunidenses, 5 britânicas/inglesas, 5 francesas, 5 nigerianas, 3 brasileiras, 1 irlandesa e 1 australiana.

**Figura 9** - Nota sobre algumas produções de Adichie no LD *Way to English for Brazilian Learners*

**Nota sobre Chimamanda Ngozi Adichie**

Nascida em 15 de setembro de 1977, na cidade de Enugu, na Nigéria, Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora que tem atraído uma nova geração de leitores de literaturas africanas. É autora dos seguintes livros: *Hibisco Roxo* (2003), *Meio Sol Amarelo* (2006), *Eytuh de butis* (2009), *Americanah* (2013), *Sejamos Todos Feministas* (2014) e *Para Educar Crianças Feministas — Um Manifesto* (2017).

Fontes de pesquisa: <[www.chimamanda.com/about-chimamanda/](http://www.chimamanda.com/about-chimamanda/)>; <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Chimamanda\\_Ngozi\\_Adichie](https://pt.wikipedia.org/wiki/Chimamanda_Ngozi_Adichie)>. Acesso em: 3 ago. 2018

Fonte: Franco (2018, p. 118)

Embora cinco produções nigerianas<sup>18</sup> estejam no primeiro LD, elas aparecem apenas como sugestão de leitura, sem a materialização do texto literário, ou mesmo de estratégias para o trabalho com as narrativas africanas. Em contrapartida, se voltarmos ao Quadro 2, percebemos que 12 obras literárias oriundas dos EUA e 7

<sup>18</sup> A Figura 9, retirada do LD *Way to English for Brazilian Learners*, apresenta o título: *Eytuh de butis* (2009), como sendo uma obra de Adichie. Todavia, optamos por não contabilizar no Quadro 4, pelo fato de o referido título não pertencer às produções literárias da escritora nigeriana.

do Reino Unido aparecem em atividades escritas e/ou orais. Com exceção da América do Norte e da Europa, os outros continentes não possuem representação de seus textos literários nos LDs analisados – nem em fragmentos, tampouco na íntegra.

Para Rodrigues (2012, p. 91):

O estudo das literaturas africanas no Brasil é, sem dúvida, um passo significativo no que diz respeito à contestação do cânone literário ocidental e à valorização de textos e autores que, em outros momentos históricos, permaneceram no anonimato. A mentalidade colonialista que, por séculos, moldou a produção do conhecimento no Brasil, promoveu um interesse incondicional pelas literaturas europeias e pela literatura estadunidense, deixando de lado nomes, histórias, lugares, imagens e representações: em uma palavra, vozes desde sempre marginalizadas em seus contextos de origem, mas também, e por razões históricas óbvias, negligenciadas nos quatro cantos do planeta, como se não valesse a pena ouvi-las ou, pior ainda, como se não existissem.

O apagamento dessas literaturas “menores” foi construído historicamente, posicionando-as à margem em comparação aos modelos canônicos. Batalha (2014, p. 116) nomeia as obras da tradição como sendo as “canonizadas” e “fecundas”, integradas “[...] pela posteridade a uma longa cadeia textual, que dão a impressão de um percurso evolutivo e linear”. Essa premissa dialoga com nossas reflexões propostas no início do capítulo. Sendo os europeus – na visão deles – os criadores e comandantes da civilização, os “menores”, “atrasados” e “mais fracos” ficam relegados à subordinação.

Sousa (2017, p. 149-150) levanta outra questão problemática, que contribui para a carência das literaturas africanas em diferentes esferas:

É válido evidenciar, também, que o escasso olhar da crítica literária sobre as literaturas africanas, e por estas não serem exigidas por grande parte dos vestibulares, contribuem acentuadamente para sua restrita visibilidade e inserção no livro didático, bem como nas aulas de língua portuguesa, as quais perpassam pelo crivo do livro didático, evidenciando um círculo vicioso.

Sabemos que o livro e outros materiais didáticos servem de apoio ao trabalho docente. Entretanto, ao professor é garantida a liberdade para fazer diferentes escolhas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996, asseguram o pluralismo de ideais e a liberdade de aprender e ensinar. Sendo assim, o docente pode e deve

agir criticamente diante das lacunas presentes nos diversos materiais educacionais, com o intuito de visibilizar as temáticas marginalizadas, desterritorializando-as.

Faz-se necessário conceber a literatura como um gesto político, para que se possa fissurar as estruturas coloniais que conservam o racismo na sociedade contemporânea. Acreditamos na urgência de levar para a sala de aula textos literários nas vozes dos(as) próprios(as) autores(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as), pois, além de terem sido silenciados(as) por tantos séculos, são, igualmente, os(as) escolhidos(as) a morrer por causa da necropolítica<sup>19</sup>, fomentada no Brasil durante 2019-2022.

#### **1.4 Unir forças para visibilizar as Áfricas que habitam em nós: a Lei nº 10.639/03**

A educação é, assim como dizia o ilustre Nelson Rolihlahla Mandela, a arma mais poderosa capaz de mudar o mundo. Voltada para crianças, jovens e adultos, a educação é peça basilar na construção de atitudes, valores, habilidades e competências de todos os seres humanos. Tal processo torna-se essencial para o desenvolvimento do “eu” e de sua relação consigo mesmo e com o “outro”. Ao relacionar-se com a alteridade, o sujeito desenvolve as suas próprias identidades no corpo social, podendo, assim, modificar o(s) meio(s) em que se insere e, igualmente, ser transformado.

Inegavelmente, a escola abriga um espaço complexo, multifacetado, instável, construído pelas subjetividades e interações sociais que se cruzam a todo instante, ora de forma harmônica, ora conflituosa. Segundo Moreira e Candau (2003, p. 161), “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a

---

<sup>19</sup> No ensaio *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte* (2018), o filósofo camaronês Achille Mbembe – simpatizante das ideias de Foucault, Agamben e de outros pensadores – conceitua o termo necropolítica como as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. Tais reflexões nos ajudam a compreender o poder político que determina quem deve viver e morrer (e como morrer). No decurso da pandemia de covid-19, as ações nefastas executadas contra grupos minoritários enquadram-se na noção de necropolítica, principalmente pela instalação de grave crise sanitária decorrente das atitudes negacionistas de líderes políticos. De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil, mais de 714 mil pessoas vieram a óbito por causa da covid-19, em território brasileiro. O Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), em conjunto com outras organizações, enviou um documento-denúncia à Organização das Nações Unidas (ONU) sobre as violações cometidas pelo governo brasileiro. Esse relatório revelou que a população negra morreu cinco vezes mais de covid-19 que a branca. O texto-denúncia menciona os grupos sociais que foram mais vulneráveis à covid: indígenas, mulheres, negros, idosos, crianças, adolescentes, pessoas com deficiência, quilombolas, LGBTQIAPN+, pessoas em situação de rua, população carcerária, migrantes, refugiados, solicitantes de refúgio, entre outros.

silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização [...]”. Acreditamos que um dos motivos para a problemática elencada pelos autores, quiçá a causa nuclear, deve-se à perpetuação de conhecimentos e culturas dominantes que alicerçam os muros escolares.

Na sociedade brasileira, a colonialidade é marcada por discursos que sustentam o mito da igualdade racial (Fernandes, 2008). No campo educacional, o currículo escolar, livros didáticos e até o fazer pedagógico ainda carregam traços racistas, de subalternização e silenciamento do negro e indígena, como também de outros grupos minoritários. Isso acontece por causa da *colonialidade do poder*, conceito cunhado pelo sociólogo Aníbal Quijano, que descortina um processo contínuo de dominação das estruturas de poder, impulsionado pela classificação racial.

Estando profundamente enraizado nas estruturas sociais, econômicas e políticas, o racismo é definido como:

[...] uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade, cujo racismo é regra e não exceção [...] (Almeida, 2018, p. 38).

Embora conceba o racismo como parte nuclear das estruturas da sociedade, Almeida (2018) salienta que essa noção não isenta a responsabilidade individual sobre a prática racista. O que o autor almeja em suas reflexões é olhar para o racismo além dos aspectos particulares de cada ser humano, mostrando que os indivíduos se tornam sujeitos quando absorvem as normas institucionais e as colocam em operação.

Nessa esteira, a escola, sendo uma instituição – instaurada e regulamentada por um determinado grupo –, conserva valores, conhecimentos e culturas inerentes ao círculo de fundação. Por outro lado, ao comportar inúmeros sujeitos pensantes, nascidos em um período de rápida comunicação virtual sem fronteiras, ela oferece um espaço profícuo para o debate sobre o preconceito, a discriminação, a cultura e a inclusão, no intento de diminuir as disparidades sociais. O acesso à informação não se restringe mais puramente à sala de aula, como um “discípulo” que espera passivamente os comandos de seu “mestre”, mas encontra-se disponível em vários espaços digitais, a todo instante, em ritmo vertiginoso e até exaustivo.

A Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei nº 9.394/96, é um marco valoroso na EB brasileira, pois torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de EF e EM, tanto públicas quanto privadas. Aprovada em 9 de janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, esse ato normativo tem sido um passo indispensável na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial no Brasil, respondendo às demandas de grupos sociais comprometidos com a diversidade, equidade e inclusão.

Não podemos nos levar pela ingenuidade e pensar que a referida legislação inaugurou a luta contra o racismo no Brasil. Para Gomes (2008, p. 68-69), “A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais [...]”. Além do mais, a trajetória do Movimento Negro Brasileiro sempre considerou a educação como ferramenta essencial ao combate às desigualdades sociais e raciais (Brasil, 2006). Desse modo, há diversas mãos que contribuíram para a construção da Lei nº 10.639/03, passando por Zumbi dos Palmares, durante os anos 1600; pela Revolta dos Malês, em 1835; estendendo-se até os movimentos sociais de combate ao racismo a partir da década de 1990: Frente Negra Brasileira, União dos Homens de Cor, Associação Cultural do Negro, Teatro Experimental do Negro, Centro de Cultura e Arte Negra, Quilombhoje, Movimento Negro Unificado, entre muitos outros artistas, ativistas, educadores, escritores e membros da comunidade civil.

Nascimento (2016) explana que os africanos escravizados construíram os alicerces da nova sociedade. O trabalho árduo ao qual eles foram submetidos – em plantações de cana-de-açúcar, café e na mineração – foi determinante para o início da história econômica do Brasil. Para além do trabalho, os negros contribuíram “[...] na forma como se organizavam em ‘nações’, na constituição de famílias (muitas vezes simbólicas), nas manifestações de religiosidade (catolicismo, islamismo e candomblé) e da cultura (língua, lundu, batuque e capoeira)” (Mattos, 2012, p. 13).

Com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial elaboraram, em 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. O documento evoca o Estado e a sociedade para que:

[...] tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Brasil, 2004, p. 11).

É importante enfatizar que a normativa determina que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana seja concretizado por meio de diferentes meios, em atividades curriculares ou não. Embora essas temáticas fiquem a cargo, prioritariamente, dos componentes curriculares: Artes<sup>20</sup>, Literatura e História do Brasil, as demais disciplinas – tal como todo o interior e exterior das instituições de ensino – deverão colaborar na execução de políticas de afirmação racial. No âmbito escolar, o marco legal indica alguns possíveis lugares para se trabalhar com as temáticas africanas e afro-brasileiras: “[...] em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares” (Brasil, 2004, p. 21).

Em 2006, o MEC disponibilizou as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* para subsidiar as ações educacionais no tocante ao tratamento da diversidade. O material é dividido por nível/modalidade de ensino, abrangendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior e Educação Quilombola. Nele, os profissionais da educação encontram um histórico de cada nível de ensino atrelado à temática étnico-racial. Há indicações de filmes, músicas, textos literários e teóricos, como também um glossário de termos e expressões antirracistas.

Um dos marcos no combate ao racismo na EB brasileira foi a publicação da obra *Superando o racismo na escola*, do antropólogo Kabengele Munanga. Em seu livro, publicado em 2005 – dois anos após a promulgação da Lei nº 10.639 –, Munanga reúne vários artigos que versam sobre a necessidade de debater as

---

<sup>20</sup> O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio da Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006, alteram o nome do componente curricular “Educação Artística” por “Artes”. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana entraram em vigor no ano de 2004, o termo “Educação Artística” ainda é utilizado nos documentos anteriores a 2006.

relações raciais no ambiente escolar, com o objetivo de quebrar paradigmas e promover a integração. No que tange ao conhecimento e à conscientização das questões raciais na educação, o autor enfatiza a importância da capacitação de professores, gestores escolares, como também de políticos, profissionais ligados a instituições culturais e toda a sociedade civil.

Anos mais tarde, o MEC encaminhou às escolas públicas, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), algumas obras específicas sobre a educação étnico-racial e suas relações. Entre elas, encontra-se *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula*, organizada por Renata Felinto, cujo propósito é expandir os saberes ancestrais daqueles que ocupam o chão da escola. Felinto (2012) oferece subsídios teórico-metodológicos que podem ser implementados por professores, coordenadores, diretores, ativistas e intelectuais. Nota-se, portanto, que os esforços para a promoção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana devem ser colocados em prática não apenas pelo docente em sala de aula, mas também pelos coordenadores e diretores escolares. Por mais que os professores executem atividades específicas para trabalhar as temáticas exigidas pelo Decreto, cabem aos gestores escolares acompanhar e orquestrar as propostas do componente curricular específico à integração entre as áreas do conhecimento. Dessa forma, a escola se tornará um espaço rizomático para a concretização **real** – do micro ao macro – de ações antirracistas diversas.

Para Munanga (2005, p. 15):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Percebe-se que, além dos jovens estudantes, alguns adultos no ambiente escolar (professores e demais funcionários) também precisam ter contato com as temáticas étnico-raciais, para que suas ideias preconcebidas possam ser desconstruídas e reconstruídas, por meio de projetos efetivos entre os muros da escola. Cinco anos após a promulgação da Lei nº 10.639, a intelectual Nilma Lino Gomes já desvelava a resistência de secretarias de educação (estadual e

municipal), professores e gestores à implementação de tais temas na escola. Para ela, “Essa resistência não se dá no vazio. Antes, está relacionada com a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial” (Gomes, 2008, p. 69). Basta recuperarmos, na introdução da tese, o dizer lamentável daquela professora: “Eu sou contra essa história de Consciência Negra. Se não existe o Dia da Consciência Branca, por que foram inventar essa coisa de Dia/Mês da Consciência Negra?”.

Em casos tão sérios e preocupantes como este, é crucial salientar o papel imprescindível da equipe gestora escolar no desenvolvimento de atividades que abarquem a pluralidade étnico-racial. Responsáveis por direcionar as ações pedagógicas, como a formação continuada dos professores, por exemplo, os coordenadores pedagógicos têm a incumbência de buscar alternativas que contemplem as novas exigências educacionais (Oliveira, 2009). Caso os docentes apresentem uma formação inicial deficitária para colocar em prática os preceitos da Lei nº 10.639/03, uma possível solução, conforme discutida por Nóvoa (2002) em outro contexto, mas que nos parece plausível aqui, é a parceria das escolas de EBB com instituições de ensino superior, favorecendo, assim, uma cultura de formação continuada.

Ademais, os professores não são os únicos que precisam estar constantemente em desenvolvimento profissional. Para Libâneo (2004), uma das atribuições do diretor escolar é buscar aprimoramento de forma contínua, a fim de incorporar os novos conhecimentos e as novas demandas em sua prática profissional. É coerente o pensamento de que, para supervisionar e avaliar os projetos escolares desenvolvidos pelos docentes, faz-se necessário que o gestor conheça os objetivos, as justificativas e desdobramentos de tal ação pedagógica, principalmente quando se tratar de um conjunto jurídico na esfera educacional. Além de verificar se as propostas pedagógicas de cada componente curricular incluem os ditames da Lei nº 10.639/03, os gestores precisam garantir – conforme determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) – a superação da centralidade de cada disciplina, lançando mão de projetos inter e transdisciplinares.

Gomes (2020) defende um currículo descolonizado e aberto ao acolhimento das diversidades. Para a autora, embora se configure um processo complexo, a descolonização do currículo é essencial para a construção da democracia e para a luta antirracista. Não se pode ignorar o fato de uma pessoa negra ter sido morta a

cada sete horas na Bahia, em 2023, decorrente da intervenção do Estado (Ramos *et al.*, 2024). Conforme aponta o boletim, esses dados colocam em evidência a norma da letalidade da ação policial no Brasil.

Sabemos que as mudanças ocorrem lentamente na educação brasileira por diversos motivos: falta de investimento na formação do professor, falta de investimento em materiais e estruturas físicas, resistência dos docentes e das equipes gestoras, entre outros. Todavia, após duas décadas da aprovação da Lei nº 10.639/03 e do passado escravista que nos assombra, **nenhum de nós**, professores, gestores e outros ocupantes do chão escolar, tem álibi para negligenciar posturas, atitudes e ações diligentes contra o racismo, assim como qualquer outra forma de discriminação na escola. Conforme enunciado pelo arcebispo sul-africano Desmond Tutu, em um de seus sermões: “Se você fica neutro em situações de injustiça, você escolheu o lado do opressor”.

Recentemente, a edição 2024 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trouxe como tema de redação: “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”. Verifica-se a relevância de se colocar em prática a Lei nº 10.639 em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, de norte a sul. Os estudantes que prestaram o ENEM precisaram estar familiarizados com a temática para desenvolver uma boa produção dissertativa-argumentativa. Aqueles que tiveram contato com a história e a cultura africana e afro-brasileira na EBB, possivelmente conseguiram argumentar sobre as várias influências herdadas dos povos africanos: língua, gastronomia, esporte/jogo, música, dança, arte, religiosidade e outras.

A efetividade da Lei nº 10.639/03 pode servir de mola propulsora não apenas para o enfrentamento ao racismo, mas também para a conscientização sobre outras mazelas da nossa sociedade. Afinal, o Brasil é uma nação paradoxal, atingida por um tsunami de incongruências que mais alienam do que suscitam criticidade. No país tropical do futebol e do carnaval, há negros que negam o passado escravocrata e o racismo estrutural; mulheres que estão convencidas de que o machismo e a misoginia não existem; indígenas a favor da exploração e do desmatamento de suas florestas pelos empresários do agronegócio; pessoas LGBTQIAPN+ que rejeitam o casamento homoafetivo e outros direitos já garantidos à comunidade; trabalhadores empregados a favor da reforma da previdência, que precarizou ainda mais a vida do trabalhador; colarinhos azuis que apoiam os interesses exclusivos da/para a elite, como se estivessem, social/financeiramente, todos em pé de igualdade; as classes

mais pobres, que criticam os programas sociais mesmo sabendo que eles trazem grande auxílio para a sobrevivência e mobilidade social dos mais necessitados e, entre muitos outros cenários dissonantes, os representantes da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional – mais conhecida como “bancada evangélica” –, que insistem em injetar dogmatismo religioso em um país plural que legalmente garante a laicidade.

## CAPÍTULO 2

### TERRITÓRIOS E IDENTIDADES MOVENTES

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

(Stuart Hall, 2006, p. 13)

Já dizia Bakhtin que todo o interior é insuficiente e encontra-se voltado para fora. Nas palavras do autor, “[...] ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro*” (Bakhtin, 2011, p. 341, grifos do autor).

Para iniciar a reflexão acerca dos conceitos de identidade e território no pós-colonial, invocamos Langston Hughes – um dos escritores afro-estadunidenses mais notórios do movimento cultural Renascimento do Harlem, nos Estados Unidos. Esse movimento buscava uma nova identidade para a população negra, com o intuito de se distanciar dos estereótipos empregados a eles ao longo do período segregatório. No poema “Cross” [Cruz] (1926), o eu-lírico enuncia:

Meu velho pai é um homem branco  
E minha velha mãe é negra<sup>21</sup>.  
Se alguma vez praguejei meu velho branco  
Eu retiro meus insultos.

Se já praguejei minha velha negra  
E desejei que ela estivesse no inferno,  
Lamento pelo desejo maldoso  
E agora lhe desejo o bem.

---

<sup>21</sup> Na cultura estadunidense, o vocábulo “*nigger*” ou “negro” era e ainda é extremamente ofensivo. Usa-se, portanto, a palavra “*black*” (preto). No Brasil, parece-nos que ainda não há consenso entre os movimentos sociais a respeito do termo adequado, podendo sofrer alteração de acordo com a identidade racial de cada pessoa. A nosso ver, ambas as palavras “negro” e “preto” – em território brasileiro – podem assumir sentido pejorativo, por exemplo: “lista negra”, “mercado negro”, “peste negra”, “a coisa está ficando preta”, “dia de preto”, entre outras expressões totalmente injuriosas.

Meu velho morreu numa casa grande e bela.  
 Minha mãe morreu num casebre.  
 Me questiono em que local morrerei  
 Se não sou nem branco nem negro? (Rampersad, 1995, p. 58-59, tradução  
 nossa<sup>22</sup>).

O eu-poético revela que seu pai – homem branco – foi sepultado em um local grande e vistoso, enquanto sua mãe – mulher negra – fora sepultada em um casebre. Nota-se que esses lugares físicos se contrastam, representando os privilégios atribuídos aos cidadãos estadunidenses pelo parâmetro racial. O poeta termina os dois últimos versos indagando-se sobre a incerteza do lugar onde morrerá, já que ele, fruto da relação multirracial em território segregatório, não se considera nem branco, nem negro. Essa crise identitária não é uma questão exclusiva de alguns afro-estadunidenses, mas, por causa dos laços histórico-culturais entre os países que mais receberam pessoas escravizadas durante a Diáspora Africana, e/ou que passaram pelo processo aniquilante de colonização, outros sujeitos, principalmente da América Latina e Caribe, também bebem da mesma fonte rica em diversidade linguística, cultural, étnica e racial; todavia, por vezes, conflituosa.

A ausência de identidade racial no Brasil é um fenômeno historicamente construído, relacionado à ideologia da mestiçagem e à noção de democracia racial. Para a filósofa Sueli Carneiro, a manipulação da identidade do negro remonta ao período da escravidão, quando as pessoas negras eram induzidas a trilhar o caminho do embranquecimento. Quanto mais clara fosse a pele, mais perto o indivíduo estaria do arquétipo estético estabelecido, ou seja, do branco. O desdobramento dessas questões desemboca em um mar de incertezas e confusões: “É como se a indefinição estivesse na essência de nosso ser. Seres

---

<sup>22</sup> “My old man’s a white old man  
 And my old mother’s black.  
 If ever I cursed my white old man  
 I take my curses back.

If ever I cursed my black old mother  
 And wished she were in hell,  
 I’m sorry for that evil wish  
 And now I wish her well.

My old man died in a fine big house.  
 My ma died in a shack.  
 I wonder where I’m gonna die,  
 Being neither white nor black?”.

transgênicos que escapariam de qualquer identidade conhecida, que nenhum atributo racial e étnico utilizado alhures poderia abarcar [...]” (Carneiro, 2011, p. 63).

Há diversos autores que imprimem suas próprias turbulências identitárias em textos (semi)biográficos, dentre eles: na relação **negro/Estados Unidos**, *As almas do povo negro*, de W. E. B. Du Bois; *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*, de Maya Angelou; *Nigger: An Autobiography*, de Dick Gregory; *Uma autobiografia*, de Angela Davis; *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra e ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de bell hooks<sup>23</sup>; *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie; **negro/Inglaterra**, *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*, de Paul Gilroy; **negro/Rodésia do Norte (atual Zâmbia)**, *A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico*, de Chinua Achebe; **negro/Nigéria**, *Never Again*, de Flora Nwapa; *Survive the Peace*, de Cyprian Ekwensi; **feminista/governo patriarcal do Egito**, *A mulher com olhos de fogo*, *A face oculta de Eva* e *God Dies by the Nile*, de Nawal al-Sa'dawi; **negro/Brasil**, *Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, de Abdias do Nascimento; *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo; **indígena/Brasil**, *Memórias de índio: uma quase autobiografia*, de Daniel Munduruku, só para citar alguns.

As identidades são geralmente concebidas como construções estáticas e delimitadas, vinculadas a elementos geográficos, históricos e sociais bem definidos. Na seção a seguir, discutiremos a identidade como um processo dinâmico, em constante negociação e transmutação. Glissant (2005, p. 28) nos lança um dilema: “[...] como ser si mesmo sem fechar-se ao outro, e como abrir-se ao outro sem perder-se a si mesmo?”. Percorrendo uma rota igualmente oblíqua, a voz do poeta santa-lucense Derek Walcott (1986, p. 18, tradução nossa<sup>24</sup>) encontra eco, quando questiona: “Para onde hei de me virar estando dividido ao meio?” e “Como posso dar as costas para a África e viver?” Esses (des)vínculos nos confrontam com uma multiplicidade desarranjada, desarmônica, mas forçosa à sobrevivência.

## 2.1 A desterritorialização e a reterritorialização em constante devir

<sup>23</sup> O pseudônimo da autora é grafado em letras minúsculas. Para ela, a ideia é dar ênfase ao conteúdo da sua escrita e não à pessoa.

<sup>24</sup> “Where shall I turn, divided to the vein? [...] How can I turn from Africa and live?”.

Hall (2006) examina a complexidade em torno das identidades culturais na pós-modernidade. Na concepção do autor, o mundo social encontra-se desestabilizado, provocando contínuo deslocamento e fragmentação das identidades culturais. Percebe-se que tal argumentação adota um direcionamento contrário aos pressupostos iluministas, como o essencialismo e universalismo hegeliano, que preconizavam a centralidade do “eu” na constituição da identidade do indivíduo ao longo de sua existência. Nesse sentido, os fatores biológicos perdem força no que tange à manutenção de uma base nuclear identitária, cuja raiz única orienta o organismo desde o nascimento, garantindo, assim, um percurso concatenado e cristalizado.

A partir do olhar crítico voltado ao sujeito pós-moderno, Stuart Hall se debruça sobre questões que também exorbitam o postulado de sujeito sob a lente sociológica, frustrando qualquer tentativa de imputar ao ser humano um núcleo ou essência interior. Vale mencionar que essa visão de desconstrução também se inscreve no movimento pós-estruturalista, que compreende os sistemas de significação como fluidos, contingentes e permeados por relações de poder e discurso.

O sujeito é um campo de forças em constante mutação, sempre se tornando algo diferente na relação com o outro. Para Butler (2017, p. 18), “O ‘eu’ não tem história própria que não seja também uma história de relação”. Em outras palavras, o “eu” genuíno nunca antecede o “outro”, pois ele isolado não é capaz de se autoconstituir no mundo. O “eu” e o “outro” são partícipes, inseparáveis. Em convergência com esse postulado, “Não existem elementos primeiros na Relação. Qualquer elemento primeiro evocaria a sombra do ser” (Glissant, 2021, p. 190).

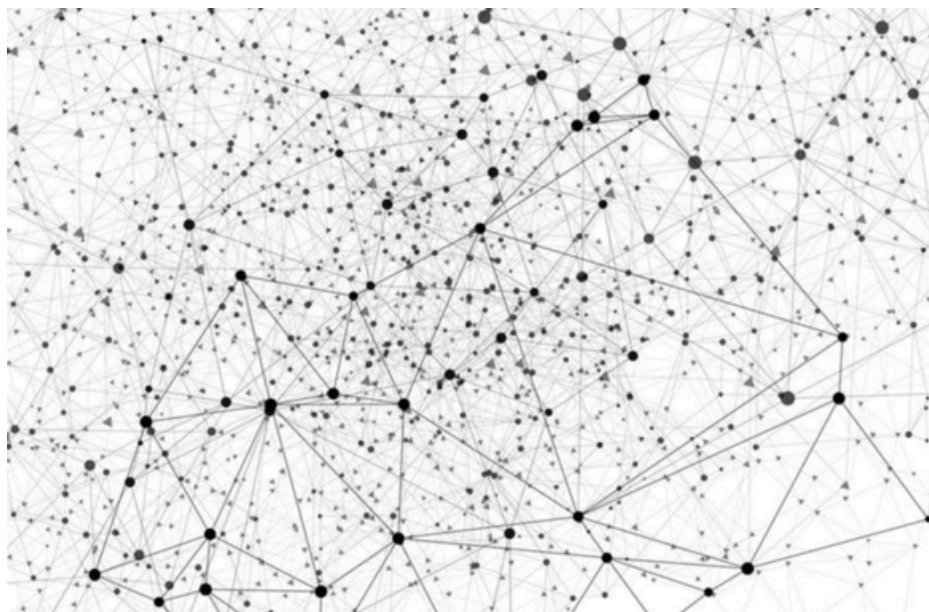
Ao reconhecer e trazer para o debate os inúmeros atravessamentos sem eleger qualquer ordem cartesiana, as ideias expostas encontram abrigo no conceito de rizoma, conforme discutido por Deleuze e Guattari. Afastando-se das noções simpatizantes de hierarquia e binarismo – representadas por organismos arbóreos (raiz pivotante e sistema-radícula, ou raiz fasciculada) –, Deleuze e Guattari (1995, p. 4) destrinçam a concepção de rizoma:

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre  $n-1$  (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a  $n-1$ . Um tal sistema

poderia ser chamado de rizoma. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas [...].

Nessa perspectiva filosófica, a compreensão de rizoma assume relação analógica com a botânica, na qual caules subterrâneos se expandem horizontalmente, estabelecendo novas conexões por meio de ramificações. Atrelando o conceito de rizoma ao pensamento não arborescente, os teóricos acreditam em um fluxo contínuo e metamorfoseante, em que tudo encontra-se em constante devir. “O rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significativo, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15). Nesse sentido, o rizoma pode ser pensado como um emaranhado de conexões complexas, que nos ligam a outros elementos, sem que haja referências a uma unidade ou núcleo anterior.

**Figura 10** - Representação do rizoma



**Fonte:** Adaptado de Kluijver (2023, p. 126)

Na imagem acima, vê-se que o rizoma pode conectar-se a outro, sem necessidade de seguir um caminho predeterminado. Além disso, esse conceito permite a emergência de novas conexões e direções a qualquer momento, resistindo à organização hierárquica e promovendo um pensamento que valoriza a diversidade e a diferença.

Ao combinar narrativas pessoais com reflexões mais amplas sobre cultura, identidade e política, Said (2004, p. 429) expõe a sensação de estar sempre “fora de lugar” tanto no Oriente quanto no Ocidente. Em suas palavras:

Às vezes me sinto como um feixe de correntes que fluem. Prefiro isso à ideia de um eu sólido, à identidade que tanta gente dá importância. Essas correntes, como os temas da vida de uma pessoa, fluem ao longo das horas de vigília e, em seu melhor estado, não requerem nenhuma reconciliação, nenhuma harmonização. Elas escapam e podem estar fora do lugar, mas pelo menos estão sempre em movimento, no tempo, no espaço, em toda espécie de estranhas combinações que se movem, não necessariamente para frente, às vezes umas em choque com as outras, fazendo contrapontos, ainda que sem um tema central [...].

Esse conjunto de “correntes que fluem”, mencionado no relato autobiográfico do crítico palestino-estadunidense, faz com que ele se sinta constantemente deslocado, não se encaixando em nenhum dos mundos. Para Hall (2003, p. 76), “Em condições diaspóricas, as pessoas geralmente são obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas”. O autor explica que essas identidades convertem-se em multiplicidades, ligando o sujeito diaspórico a um lugar específico de origem com outras forças centrípetas<sup>25</sup>.

No romance *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie, publicado em 2013, a personagem Ifemelu experimenta forte desorientação ao retornar à Nigéria após anos vivendo nos Estados Unidos. Muitos elementos da vida lagosiana começaram a incomodá-la: comportamentos culturais locais, sensação climática, superlotação nos ônibus, pilhas de lixo, estradas esburacadas, no geral, a falta de planejamento urbano. Quando a jovem se depara com tudo isso, “[...] teve a sensação estonteante de que caía, caía dentro dessa nova pessoa que se tornara, caía no estranho familiar [...]” (Adichie, 2014, p. 415).

Outra obra marcante que retrata o deslocamento cultural é a autobiografia de Saroo Brierley, intitulada “Uma longa jornada para casa”. Aos cinco anos, o garoto indiano Saroo se perde da família biológica e, sem saber o nome da cidade onde vivia, é levado de trem a mais de 1.500 km de distância até Calcutá. Lá, é acolhido

---

<sup>25</sup> Hall (2003) utiliza o conceito de “força centrípeta” para descrever o caso de um caribenho que vive em Londres. Além das ligações que este sujeito tem com uma ilha de origem, ele é conectado a outros sujeitos diaspóricos (migrantes) advindos de diferentes regiões pertencentes ao Caribe. Esses elos também podem ser estabelecidos com outras comunidades fora do Caribe, mas que partilham semelhanças na diáspora, e.g. população afro-britânica e afro-estadunidense. O autor ainda exemplifica o referido conceito, citando uma fala do romancista barbadiano George Lamming que, certa vez, afirmou que sua geração “tornou-se caribenha” em Londres e não no Caribe. Cf. Bakhtin (1990).

por um orfanato e, posteriormente, adotado por uma família australiana. Esse deslocamento não é apenas geográfico, mas profundamente cultural e identitário. Depois da adoção, Saroo vive entre dois mundos: a Índia, que se torna um espaço de memória, e a Austrália, que é o lugar da experiência cotidiana. Mesmo vivendo uma vida afetuosa e segura com sua família adotiva, há uma ausência “silenciosa” que o acompanha: a ausência da língua, dos sons, dos cheiros, da comida e dos afetos que marcaram seus primeiros anos de vida na Índia. Ao longo do tempo, Saroo interioriza elementos de ambas as culturas, mas também sente que não pertence completamente a nenhuma das duas.

Multiplicando as máscaras e lidando com os “falsos selfs”, Kristeva (1994, p. 16, grifos da autora) anuncia que:

[...] o estrangeiro não tem um si. No limite, uma segurança oca, sem valor, que centra as suas possibilidades de ser constantemente outro, ao sabor dos outros e das circunstâncias. *Eu* faço o que se quer, mas não sou “eu” – meu “eu” está em outro lugar, meu “eu” não pertence a ninguém, meu “eu” não pertence a “mim”... “eu” existe?

Depreende-se que em ambas as produções de ficção e não ficção, o “eu viajante” não consegue mais retornar à mesma casa, ao seio social inconcusso, às suas raízes. O “eu” não pode:

[...] jamais ir para casa, retornar à cena primária, ao momento esquecido de nossos começos e “autenticidade”, pois há sempre algo no meio. Não podemos regressar a uma unidade passada, pois só podemos conhecer o passado, a memória e o inconsciente através de seus efeitos, isto é, quando este é trazido para dentro da linguagem e de lá embarca numa (interminável) viagem. Perante a “floresta de signos” (Baudelaire), encontramos sempre na encruzilhada, segurando as nossas histórias e memórias (“reliquias secularizadas”, como Benjamin, o colecionador, as descreve), enquanto observamos a constelação cheia de tensão que se encontra diante de nós, procurando a linguagem, o estilo, que dominará o movimento e lhe dará uma forma (Chambers, 1990, p. 103-104, tradução nossa<sup>26</sup>).

---

<sup>26</sup> “[...] can never go home, return to the primal scene, to the forgotten moment of our beginnings and 'authenticity', for there is always something else in between. We cannot return to a bygone unity, for we can only know the past, memory, the unconscious, through its effects, that is when it is brought into language and from there embark on an (interminable) analysis. In front of the 'forest of signs' (Baudelaire) we find ourselves always at the crossroads, holding our stories and memories ('secularised reliques', as Benjamin the collector describes them), while scanning the constellation full of tension that lies before us, seeking the language, the style, that will dominate movement and give it a form.”

Cabe, aqui, associarmos tais ocorrências com o conceito de Terceiro Espaço<sup>27</sup>, cunhado por Homi Bhabha. Nas palavras do teórico:

É o Terceiro Espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo (Bhabha, 1998, p. 67-68).

Nesse espaço de hibridismo cultural, as identidades e significados culturais não são fixos ou binários, mas sim fluidos e em constante negociação. É como Achebe (2012) narra a tensão que viveu entre a religião cristã e a religião tradicional africana, permitindo que ele transitasse pelos dois pólos, a fim de construir sua carreira artística, sua identidade. Esse lugar emerge no encontro entre diferentes culturas, que se misturam e se transformam, criando novas formas de ser e pensar. Sendo as fronteiras culturais/identitárias borradas e indefinidas, podem gerar tanto incerteza quanto possibilidades de transformação.

Ao fazer coro principalmente com os pressupostos teóricos discutidos por Gilles Deleuze e Félix Guattari, Édouard Glissant apresenta o conceito da Relação como uma forma de pensar a identidade e a cultura aberta à diferença. Para o escritor e filósofo martinicano, a identidade não é estática ou essencial, mas se constrói através das relações com outras culturas e povos, mesmo em contextos violentos e forçados.

No projeto filosófico-poético glissantiano, a “barca aberta” evoca a imagem dos navios negreiros que transportavam africanos escravizados para o Novo Mundo durante o tráfico transatlântico. Esses navios, símbolos de trauma, sofrimento e deslocamento forçado, são reimaginados como “barcas abertas”, para simbolizar não apenas o sofrimento, mas também a resistência, a sobrevivência e a criação de novas culturas e identidades.

Em correspondência com as três últimas características do projeto glissantiano mencionadas acima, trazemos à tona a história de Olaudah Equiano,

---

<sup>27</sup> Hanciau (2005, p. 127) elenca os teóricos que comungam da mesma ideia, utilizando diferentes vocábulos: “Entre-lugar (S. Santiago), lugar intervalar (E. Glissant), tercer espacio (A. Moreiras), espaço intersticial (H. K. Bhabha), the third space (revista Chora), inbetween (Walter Mignolo e S. Gruzinski), caminho do meio (Z. Bernd), zona de contato (M. L. Pratt) ou de fronteira (Ana Pizarro e S. Pesavento), o que para Régine Robin representa o hors-lieu, entre as muitas variantes para denominar [...] as ‘zonas’ criadas pelos descentramentos, quando da debilitação dos esquemas cristalizados de unidade, pureza e autenticidade, que vêm testemunhar a heterogeneidade das culturas nacionais no contexto das Américas e deslocar a única referência, atribuída à cultura europeia”.

cuja autobiografia intitulada-se: *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African. Written by Himself* ([1789]2001) (em português, *A interessante narrativa da vida de Olaudah Equiano ou Gustavus Vassa, o Africano, escrito por ele mesmo*). Olaudah Equiano foi um escritor e abolicionista africano, tendo sido sequestrado junto com sua irmã por traficantes de escravizados e vendido a mercadores europeus. Ao embarcar para as colônias britânicas nas Américas, ele experimentou as condições desumanas do navio negreiro, chegando às Índias Ocidentais e, posteriormente, sendo levado para a Virgínia.

Ao olharmos para a autobiografia de Olaudah, que se tornou uma obra referencial sobre o comércio transatlântico de pessoas africanas, nossa primeira reação é de pavor! No início do capítulo 2 da narrativa, o autor retrata, de forma acutilante, o sequestro dele e da irmã mais nova, ação nefasta esta que culmina, mais adiante, na separação das duas crianças. Apesar das cenas que evocam intenso *páthos*, Olaudah Equiano consegue, tanto na autobiografia escrita quanto nos episódios não narrados por ele próprio, transpor as violências coloniais mediante os inúmeros encontros com a alteridade. Após passar por territórios da África, Caribe, América do Norte e Europa, ele mais tarde aprendeu inglês, comprou sua liberdade, tornou-se comerciante, navegador, escritor e participante do movimento abolicionista, prestando auxílio à população negra que vivia em Londres.

Para Gilroy (2012, p. 25), essa rede de comunicação transnacional constitui não apenas “[...] a raça, e sim formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem”. Nessa esteira, a noção de errância abraça a complexidade, a hibridização, a abertura ao outro, alicerçada na figura do rizoma:

A errância não provém de uma renúncia nem de uma frustração em relação a uma situação de origem que se tivesse deteriorado (desterritorializado) – não é um ato determinado de recusa, nem uma pulsão incontornável de abandono. Por vezes, é abordando os problemas do Outro que nos encontramos a nós mesmos; as histórias contemporâneas fornecem-nos alguns exemplos flagrantes disso: por exemplo, o trajeto de Frantz Fanon, da Martinica para a Argélia. É bem a imagem do rizoma, que nos faz reconhecer que a identidade não está só na raiz, mas também na Relação. É que o pensamento da errância é também pensamento do relativo, que é o substituído mas também o relatado. O pensamento da errância é uma

poética, que subentende que a certo momento ela se diz. O dito da errância é o da Relação (Glissant, 2021, p. 42).

Glissant contrapõe a errância ao conceito tradicional de enraizamento, que está associado à ideia de identidade imóvel, pertencimento a um território específico e continuidade histórica. O referido autor inclusive descarta que haja manifestação da raiz no nomadismo circular (aquele ligado à sobrevivência em outros territórios sem utilização de violência) e no nomadismo em flecha (deslocamentos forçados e violentos), pois a errância é “[...] considerada como tentação (desejo de transgredir na raiz [...])” (Glissant, 2021, p. 38). Sendo o conquistador uma “raiz movediça e efêmera” (p. 37), a errância é concebida como uma forma de resistência à imposição de identidades fixas e hierárquicas que foram historicamente promovidas pelo processo de colonização. Em vez de aceitar as narrativas dominantes que tentam definir e limitar as culturas colonizadas, a errância, assim como as linhas de fuga abordadas anteriormente, permite que essas culturas se reinventem continuamente, desafiando as estruturas de poder colonial.

Nesse sentido, nossas reflexões entram em sintonia com o pensamento deleuze-guattariano no que diz respeito ao processo de desterritorialização. Nas palavras dos autores: “Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (Deleuze; Guattari 1995, p. 2). Na próxima seção, ao trazer tal pressuposto ao encontro do nosso objeto de estudo, entendemos que a LI é atravessada pelas subjetividades de cada usuário da língua, que deslocam o território (desterritorialização) e constroem, por intermédio das linhas de fuga, novos ambientes de ser e estar no mundo (reterritorialização).

### 2.1.1 A língua inglesa alterada nos territórios periféricos<sup>28</sup>

*Cruzei o oceano  
Perdi meu idioma  
A partir da raiz do antigo  
Eis que um novo surge.*

(Grace Nichols, 1983, p. 93, tradução nossa<sup>29</sup>)

<sup>28</sup> Assumimos a noção de “periféricos” ou “marginalizados” com base em bell hooks. Para a intelectual, “Estar na margem é fazer parte do todo, mas fora do corpo principal” (2019, xi).

<sup>29</sup> “I have crossed an ocean/ I have lost my tongue/ From the root of the old one/ A new one has sprung”.

A princípio, torna-se premente esclarecer que o inglês não foi “concebido” por nenhum grupo em particular. Segundo King (2006), o início exato da LI – data, lugar e pessoa – não pode ser determinado. A formação desta língua remonta ao século V, quando povos germânicos, os anglos, saxões, frísios e jutos, ocuparam a Grã-Bretanha. Essas populações falavam dialetos germânicos ocidentais que se encontraram e se transformaram, produzindo novas formas linguístico-culturais entre as línguas célticas, frísias, latina e nórdica antiga. “O inglês tomou emprestadas palavras de mais de 350 outras línguas [...]” (Crystal, 2003, p. 23, tradução nossa<sup>30</sup>). No decurso do inglês arcaico até os dias de hoje, diversos grupos deixaram suas marcas linguísticas, culturais e identitárias no idioma, por meio de relações rizomáticas.

A aprendizagem de inglês desmistifica a concepção de que aprender o idioma é falar a língua dos Estados Unidos da América, da Inglaterra ou do Canadá. Em seus estudos, Rajagopalan (2009) afirma que o termo *World English*<sup>31</sup> não tem falantes nativos, ou seja, não há “donos” da LI. Essa visão de língua desterritorializada já foi discutida e defendida por diversos teóricos da Linguística e dos Estudos Culturais (Quirk, 1962; Kachru, 1985, 1986; Pennycook, 1994, 1998; Kachru, Nelson, 1996; Rajagopalan, 2003, 2004; Canagarajah, 1999; Phillipson, 1992, 2003; Bolton, Kachru, 2005; entre outros).

Em consonância com o ponto de vista desses autores, a BNCC reforça que é necessário revermos as relações entre língua, território e cultura, já que os falantes de inglês, pertencentes ao círculos externos e em expansão<sup>32</sup> (Kachru, 1985), perpassam a quantidade de falantes do império, conseqüentemente, articulando novas formas linguísticas e culturais que se fusionam aos seus contextos diversos.

Ainda no âmbito da desterritorialização para o ensino de línguas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já preconizavam essa ideia:

---

<sup>30</sup> “English has borrowed words from over 350 other languages [...]”.

<sup>31</sup> O termo *World English* (inglês mundial) aparece em outros estudos com diferentes denominações: língua internacional, língua global, língua universal ou língua franca.

<sup>32</sup> Kachru (1985) propõe três círculos concêntricos no que tange à presença da língua inglesa no mundo. O círculo interno (*inner circle*) aponta alguns países onde o inglês configura-se como primeira língua: Estados Unidos e Reino Unido; o círculo externo (*outer circle*) mostra países que têm o inglês como segunda língua: Índia e Nigéria; e o círculo em expansão (*expanding circle*) revela países que têm o inglês como língua estrangeira/internacional: China, Rússia e Brasil.

[...] é essencial que se traga para a sala de aula o fato de que, pelos processos de colonização, muitas línguas estrangeiras, tradicionalmente equacionadas com as línguas faladas pelos nativos dos países colonizadores (Inglaterra, Espanha, França etc.), são hoje usadas em várias partes do mundo como línguas oficiais e até mesmo como línguas maternas. Não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha, como também considerar o inglês somente como a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos, ou o francês como a língua da França. É útil chamar a atenção para a complexidade cultural dessas línguas faladas como línguas oficiais ou línguas maternas em países tão distantes, geográfica e/ou culturalmente, como Nova Zelândia e Jamaica, no caso do inglês, ou Peru e Argentina, no caso do espanhol, ou Argélia e Congo, no caso do francês (Brasil, 1998, p. 49).

É importante salientar que os PCN não delimitavam a língua adicional a ser incluída nos currículos das escolas brasileiras. Desse modo, o documento acolhia diversas línguas, considerando três fatores: históricos, relativos às comunidades locais e relativos à tradição. Em 2018, com a implementação da BNCC, o ensino da LI tornou-se obrigatório a partir dos Anos Finais do EF em todo território nacional.

Outra mudança significativa foi a adoção do termo Inglês como Língua Franca (ILF) para o ensino de inglês no Brasil. A concepção de ILF ancora-se no uso do idioma como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas. Anterior à criação da BNCC, os documentos oficiais, como os PCN, por exemplo, compreendiam o ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE). O grande empeco jazia no vocábulo “estrangeira”, pois este associava a LI diretamente a um outro lugar, talvez bem distante, cuja “chave mestra” ficava sob a posse dos “guardiões” nativos da língua. E, conforme os dados apresentados e discutidos no capítulo anterior, esses “proprietários” nativos têm endereço e cor, que ainda moldam o imaginário da sociedade contemporânea.

A visão de ILF acolhe a diversidade linguístico-cultural com foco na comunicação, permitindo variações gramaticais, lexicais e fonológicas, desde que haja, é claro, inteligibilidade. Quando eu, produtor desta tese, participei da Conferência Internacional sobre a reconfiguração dos Estudos Africanos, realizada na Bayreuth University, na Alemanha, pude testemunhar como se dava a desterritorialização da língua no contexto do ILF. O prédio da universidade se tornou um espaço plural, onde se encontravam estudiosos do mundo inteiro, principalmente do CA. Cada palestrante/simosista utilizava o inglês de acordo com sua cultura, imprimindo suas identidades e outros aspectos idiossincráticos na/pela linguagem. Quando o palestrante tomava a palavra, a língua prontamente metamorfoseava, dando passagem a expressões, vocabulários, pronúncias e

estruturas sintáticas que a reorganizavam. Esse movimento desterritorial ocasionava uma multiplicidade de formas/variantes: inglês nigeriano, inglês queniano, inglês moçambicano, inglês ugandense, inglês sul-africano, inglês burquinense, inglês malinense, inglês brasileiro, inglês estadunidense [...].

Tal premissa leva-nos a questionar a metáfora *melting pot* [caldeirão cultural], que considera um espaço onde a multiplicidade se funde, resultando em uma mistura (cultura) homogênea. No âmbito do inglês falado nos EUA, Schneider (2006) argumenta que a diversidade linguístico-étnico-racial já desterritorializou o inglês padrão. Anteriormente, pregava-se a ideia de grupos heterogêneos que passavam pelo processo de assimilação, precisando associar-se à norma. O autor então propõe a metáfora “*salad bowl*” [saladeira/tigela de salada], cuja ideia evoca uma sociedade na qual as culturas coexistem e não precisam abdicar de suas características para se transformarem em uma composição uniforme.

Para Crystal (2003), quando uma língua se difunde, ela sofre alterações. Compreendendo a língua como fenômeno aberto, heterogêneo e cambiante, Deleuze e Guattari (2003, p. 54-55, grifo nosso) afirmam que:

Ainda que única, uma língua é sempre uma caldeirada, uma mistura esquizofrênica, um traje de Arlequim através do qual se exercem funções de linguagem muito diferentes e centros de poder distintos, ventilando o que pode ser e não ser dito: lança-se uma função contra a outra, faz-se funcionar os coeficientes de territorialidade e de desterritorialização relativos. Mesmo maior, uma língua é susceptível de um uso intensivo que a faz correr sobre *linhas de fuga criativas* e que, por mais lento ou precavido que o uso seja, forma, deste modo, uma desterritorialização absoluta.

A escolha por essas “linhas de fuga criativas” manifesta-se no poema “An Introduction”, da escritora indiana Kamala Surayya, também conhecida como Kamala Das. Nele, o eu-poético exprime:

[...] Eu falo três línguas, escrevo em  
 Duas, sonho em uma. Não escreva em inglês, eles me diziam,  
 Inglês não é sua língua materna. Por que não  
 Me deixem em paz, críticos, amigos, primos visitantes,  
 Todos vocês? Por que não me deixam falar em  
 Qualquer língua que eu quiser? A língua que eu falo  
 Torna-se minha, suas distorções, suas peculiaridades  
 Toda minha, só minha. É metade inglesa, metade  
 Indiana, talvez seja até engraçada, mas é honesta,  
 É tão humana quanto eu, vocês não  
 percebem? Ela dá voz a minhas alegrias, a meus desejos, a minhas  
 Esperanças, e me é útil assim como o grasnar

É para os corvos ou o rugir para os leões [...] (Das, 2014, p. 78, tradução nossa<sup>33</sup>).

Em termos glissantianos, percebemos o desejo da poetisa em “transgredir na raiz”, porque a raiz é monolíngue. Para o eu-lírico acima, a raiz também é sufocante e opressora, podendo aniquilar suas alegrias, desejos, esperanças, enfim, suas emoções. A identidade se faz presente na raiz, pois, presumidamente, é nesse espaço limitador que Kamala Das sonha (2ª verso). Para se comunicar com os familiares, principalmente com os mais anciãos, ela tenderá se voltar à raiz, utilizando sua língua tradicional, o malaiala. Todavia, a permanência nessa zona territorial poderia provocar a perda de seus outros “eus” no contexto diglósico<sup>34</sup>. A analogia exposta nos últimos versos mostra que a língua colonial está na constituição humana da poetisa: o corvo se expressa grasnando; o leão, rugindo e a Kamala Das, fazendo uso do inglês.

Em concordância, Glissant (2005, p. 49-50) declara:

[...] não posso mais escrever de maneira monolíngue. O que quero dizer é que deporto e desarrumo minha língua, não elaborando sínteses, mas sim através de aberturas linguísticas que me permitem conceber as relações das línguas entre si em nossos dias, na superfície da terra – relações de dominação, de convivência, de absorção, de opressão, de erosão, de tangência, etc. – como em um imenso drama, em uma imensa tragédia de que minha língua não pode ficar isenta e salva.

Ainda no tocante à desterritorialização, chama-nos a atenção quando a escritora diz: “[...] A língua que eu falo / Torna-se minha, suas distorções, suas peculiaridades / Toda minha, só minha. É metade inglesa, metade / Indiana, talvez seja até engraçada, mas é honesta [...]”. Aqui, o eu-poético não apenas se inclui no universo anglófono, mas reconhece que a língua em uso apresenta marcas tão

<sup>33</sup> “[...] I speak three languages, write in  
Two, dream in one. Don't write in English, they said,  
English is not your mother-tongue. Why not leave  
Me alone, critics, friends, visiting cousins,  
Every one of you? Why not let me speak in  
Any language I like? The language I speak  
Becomes mine, its distortions, its queernesses  
All mine, mine alone. It is half English, half  
Indian, funny perhaps, but it is honest,  
It is as human as I am human, don't  
You see? It voices my joys, my longings, my  
Hopes, and it is useful to me as cawing  
Is to crows or roaring to the lions [...]”.

<sup>34</sup> No discurso pós-colonial, há três tipos principais de grupos linguísticos: monoglósico, diglósico e poliglósico. Cf. Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2000, p. 38).

particulares e intensas que só a ela pertence. Em outras palavras, ela anuncia o não desejo de falar igual a uma pessoa inglesa. Sendo indiana, ela se insere em um contexto multicultural, multilíngue e complexo, no qual a Relação alterou a língua do centro, acolhendo as identidades outras e servindo-lhe como forma de resistência e (re)existência.

Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2013, p. 20, tradução nossa<sup>35</sup>) esclarecem que:

Ao se apropriarem da língua imperial, de suas formas discursivas e de seus modos de representação, as sociedades pós-coloniais podem, atualmente, intervir mais prontamente no discurso dominante, interpolar suas próprias realidades culturais ou usar essa língua dominante para descrever tais realidades a um público amplo de leitores.

Interessantemente, os mesmos três autores publicaram, em [1989]2002, a obra *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literature*, cujo título *Empire Writes Back* [O império escreve de volta] faz um trocadilho com o título do filme *The Empire Strikes Back* [O Império Contra-Ataca]. Além da referência à famosa saga de Star Wars, o título da obra alude a uma frase do escritor indiano Salman Rushdie, na qual ele diz: “The Empire writes back to the Centre” [O Império escreve de volta ao Centro]. A proposição dos teóricos intenciona mover o sujeito pós-colonial da periferia para o centro, com o objetivo de conceder-lhe voz para interrogar o discurso colonial. É como se fosse um sinal de alerta para que o cânone imperial repense seu território como eminente e fundante.

Ao externar consternação pelo sofrimento dos africanos nos navios negreiros, hooks (2017, p. 225, grifos da autora) diz que os escravizados tinham em comum a cor de pele e a mesma situação, “[...] mas sem uma língua comum para falar um com os outros, que precisavam da língua do opressor. *Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você [...]*”. A última oração encontra-se em itálico porque foi retirada de um poema lido por bell hooks. O verso “*Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você*” deixou a ativista afro-estadunidense comovida e pensativa. É a partir desse momento que ela compreende que a língua imperial tinha de ser adquirida para que os escravizados pudessem recuperar o poder pessoal naquela circunstância de dominação. A língua

---

<sup>35</sup> “By appropriating the imperial language, its discursive forms and its modes of representation, post-colonial societies are able, as things stand, to intervene more readily in the dominant discourse, to interpolate their own cultural realities, or use that dominant language to describe those realities to a wide audience of readers.”

foi alterada e reinventada, possibilitando novas formas de re(construírem) suas comunidades.

Glissant (2005) propõe uma poética do mundo construída por meio dos rastros deixados pelas culturas em contato, fricção e colisão. Esses rastros/resíduos não são apenas um vestígio físico ou simbólico do passado, mas aquilo que sobrevive ao apagamento, que escapa à captura pelos grandes sistemas totalizantes. É o que permanece mesmo quando tudo foi feito para destruir, silenciar ou assimilar – é a marca das culturas subalternizadas, das línguas dominadas, das histórias não contadas. Dessa maneira, esses “restos” ganham uma densidade ainda mais política e estética, por representarem a possibilidade de enunciação contra-hegemônica.

No poema “The footprints of a stolen tongue” [As pegadas de uma língua roubada], o poeta afro-canadense Randell Adjei expressa a relação entre a LI e a língua de seus ancestrais:

[... ] Esta língua coloquial que falo é estranha aos meus ancestrais que me fizeram existir.

Eu sou de uma linhagem que está espalhada por todo o oceano.

Esta língua estrangeira costumava me oprimir.

É uma língua roubada que agora uso para falar da minha opressão,

Uma língua usada para menosprezar e desafiar minha natureza.

Um sistema projetado para apagar minha marca ancestral com ignorância.

Uma ferramenta mal-utilizada para propelar as explorações infligidas a mim.

Usada para dividir e conquistar.

Usada em um tribunal que fui obrigado a honrar.

As leis de uma terra roubada agora são usadas para governar pessoas roubadas deslocadas em solo nativo.

A língua inglesa é opressiva em sua própria natureza.

Ela prospera no individualismo e na dominação.

Mas essas palavras não existem na minha língua materna.

Eu venho de uma terra que se expressa por meio de tambores e os batimentos do coração

Ressuscitada por canções de amor redentor e descendentes profetizados.

Veja, a língua inglesa pode ter colonizado as fronteiras da minha língua,

Mas a Mama África ainda vive em cada respiração dos meus pulmões [...]

(Adjei, 2019, p. 28-29, tradução nossa<sup>36</sup>).

<sup>36</sup> “[...] This colloquial tongue I speak is foreign to my ancestors who spoke me into existence.

I am of a bloodline that is scattered across the ocean.

This once foreign tongue used to oppress me.

It is a stolen tongue I now use to speak of my oppression,

A language used to abuse and defy my nature.

A system designed to wipe out my ancestral imprint with ignorance.

A tool misused to propel the exploitations inflicted upon me.

Used to divide and conquer.

Used in a court of law I was enforced to honour.

Laws of a stolen land are now used to govern stolen people displaced on native soil.

No título da obra, as pegadas sugerem que, mesmo que uma língua seja suprimida, os seus vestígios permanecem, orientando as gerações futuras para a recuperação e revitalização da ancestralidade. Para o poeta, o idioma europeu foi instituído com o objetivo de oprimir e dividir a sociedade africana; contudo, ele agora o coloca a seu serviço para externalizar as feridas causadas durante a colonização. Contempla-se que as imagens poéticas em Kamala Das, bell hooks, Randell Adjei e Glissant ressoam umas nas outras.

Conforme nos lembram Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2000, p. 39, tradução nossa<sup>37</sup>), o inglês é um contínuo de intersecções, atingido por diferentes hábitos linguísticos e culturais. Assim, as comunidades globais reconstruíram a língua de duas maneiras: “[...] por um lado, as variantes regionais de inglês podem introduzir palavras que se tornam familiares a todos os falantes de inglês e, por outro, as próprias variantes produzem peculiaridades nacionais e regionais que as distinguem de outras formas de inglês”. O romance africano, por exemplo, incorpora vocábulos, expressões e estruturas sintáticas das línguas locais.

Dessa forma, a inclusão de romances e de outras produções nigerianas nas aulas de LI não fica refém do poderio britânico, de uma colonização que aniquila toda expressão cultural dos povos africanos. Vale trazer algumas obras nigerianas, escritas em inglês, que incorporam palavras e expressões próprias da cultura igbo. Na trilogia *Things Fall Apart* (1958), *No Longer at Ease* (1960) e *Arrow of God* (1964) (em português, respectivamente: *O mundo se despedaça*, *A paz dura pouco* e *A flecha de Deus*), o autor Chinua Achebe mergulha-nos profundamente na tradição igbo. Os termos introduzidos, como “chi” (Deus pessoal); “eneke-nti-oba” (uma espécie de pássaro); “isa-ifi” (uma cerimônia para certificar-se de que uma mulher era virgem); “iba” (febre); “egwugwu” (homem mascarado que incorpora os espíritos ancestrais); “udu” (um tipo de tambor feito de cerâmica), só para citar

---

The English language is oppressive in its very nature.  
It thrives on individualism and domination.  
But these words do not exist in my mother tongue.  
I come from a land that speaks in hollow drums and heartbeats.  
Resurrected by redemption songs of love, and prophesied descendants.  
See, the English language might have colonized the borders of my tongue,  
But Mama Africa still lives in each breath of my lungs [...].”

<sup>37</sup> “[...] on the one hand, regional english varieties may introduce words which become familiar to all english-speakers, and on the other, the varieties themselves produce national and regional peculiarities which distinguish them from other forms of english”.

alguns, constroem narrativas entrelaçadas pela língua inglesa e pelos aspectos culturais que penetram as camadas do idioma.

Encaminharemos para o término desta subseção, recorrendo a Deleuze e Guattari quando discutem a literatura de Kafka. Escrita em um alemão desterritorializado pelo tcheco, os teóricos ressaltam que essa literatura menor é o “resultado” do que uma minoria faz em uma língua maior. Nessa direção, substituímos o “alemão de Praga” especificamente pelo nosso objeto de pesquisa:

Já que o [inglês da Nigéria] é desterritorializado por várias razões, sempre se irá mais longe, em intensidade, mas no sentido de uma nova sobriedade, de uma nova correção inaudita, de uma retificação implacável, erguer a cabeça. Polidez esquiza, ebriedade de água pura. Faremos o [inglês] correr em uma linha de fuga; nós nos encheremos de jejum; arrancaremos ao [inglês da Nigéria] todos os pontos de subdesenvolvimento que ele quer esconder, faremos com que ele grite com um grito bastante sóbrio e rigoroso. Dele extrairemos o ladrar do cão, a tosse do macaco e o zumbido do besouro. Faremos uma sintaxe do grito, que desposará a sintaxe rígida desse [inglês] dissecado. Nós o empurraremos até uma desterritorialização que não será mais compensada pela cultura ou pelo mito, que será uma desterritorialização absoluta, ainda que lenta, colante, coagulada. Lentamente, progressivamente, levar a língua para o deserto. Servir-se da sintaxe para gritar, dar ao grito uma sintaxe. Grande e revolucionário, somente o menor [...] (Deleuze; Guattari, 1977, p. 40, grifos nossos).

Permitamos enxergar o inglês desterritorializado como vetor das transformações globais contemporâneas. Sua natureza móvel, mutável e plural oferece condições para que nós, sujeitos pós-coloniais, exerçamos agência e resistência à homogeneização cultural, inscrevendo-nos também na língua maior.

## **2.2 Ruptura com a história única: os estudos pós-coloniais**

Os estudos pós-coloniais (EPC) constituem um campo interdisciplinar de estudo acadêmico que se concentra nas dinâmicas culturais, políticas e sociais que surgem em decorrência da experiência colonial e suas consequências. Esses estudos exploram as relações entre colonizadores e colonizados, examinando como essas interações moldaram e continuam a influenciar a identidade, a política, a economia, a cultura e outras áreas de vida em sociedades colonizadas.

O pós-colonialismo<sup>38</sup> reivindica o direito de todos os sujeitos do globo a terem o mesmo bem-estar material e cultural, visto que a desigualdade existente se deve fortemente à divisão assimétrica entre as pessoas do Ocidente e as dos países fora deste eixo (Young, 2003). Para o autor, o pós-colonialismo abarca os argumentos de que as nações pertencentes à África, Ásia e América Latina estão em posição de subordinação à Europa e América do Norte. Nesse sentido, os EPC emergem como uma resposta crítica ao legado do colonialismo e do imperialismo, buscando desafiar as narrativas dominantes que frequentemente retratam o colonialismo de forma positiva ou negligenciam as experiências e perspectivas das pessoas colonizadas.

Para compreender o desenvolvimento dos EPC, é essencial olharmos para o contexto histórico que circunda tais produções. Ao longo do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, muitos países colonizados buscaram e conquistaram sua independência política, dando início a um período de “descolonização”. Na conjuntura de luta, resistência e transformação, o pensamento pós-colonial começou a se desenvolver na academia, alimentado pela necessidade de compreender e responder às heranças do colonialismo e às dinâmicas de poder que persistem mesmo após a independência formal (Mata, 2014).

O termo pós-colonial remete aos anos 1970, porém ganhou substância conceitual na década de 1980 em diante. A obra *Orientalism*, publicada em 1978, pelo teórico palestino-estadunidense Edward Wadie Said, é considerada um dos textos fundadores dos EPC. No referido livro, Said examina a construção e representação do Oriente (especialmente o Oriente Médio) pelos estudiosos ocidentais, artistas, escritores e outros agentes culturais desde o século XVIII até o século XX. Para o autor, o Oriente foi frequentemente percebido e descrito de maneira essencialista, exótica e estereotipada pelos ocidentais, resultando em uma visão distorcida e hierárquica do mundo.

A análise de Said sobre o papel do conhecimento e da representação na reprodução do poder colonial desencadeou um intenso debate acadêmico e

---

<sup>38</sup> Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2013) utilizam o vocábulo *postcolonialism* (em português, *pós-colonialismo*) no campo dos estudos pós-coloniais, estabelecendo uma relação semântica direta entre os dois conceitos (*postcolonialism* e *postcolonial*). Desse modo, adotaremos o mesmo percurso, considerando *pós-colonialismo* como sinônimo de *pós-colonial*, atentando apenas à diferença morfológica das classes gramaticais, isto é, a primeira é um substantivo; a segunda, um adjetivo. É importante mencionar, entretanto, que os autores reconhecem as diferenças no uso dos termos *postcolonialism* e *post-colonialism* (hifenizado). Mais adiante, tal distinção será apresentada sucintamente, pois, conforme enuncia Moore-Gilbert (1997), o conceito é permeado por elasticidades.

influenciou uma ampla gama de disciplinas, como a crítica literária, estudos culturais e políticos. Seu trabalho seminal não apenas lançou as bases para uma crítica pós-colonial, mas também impulsionou estudiosos de diferentes áreas a explorar novas perspectivas e abordagens para entender e confrontar as hierarquias coloniais e suas ramificações na contemporaneidade.

Os EPC são interdisciplinares por natureza, incorporando contribuições de áreas como história, literatura, antropologia, sociologia, ciência política, estudos culturais e outros campos relacionados. Destacamos os intelectuais canônicos – em sua grande maioria advindos de países colonizados pelo Reino Unido – e algumas de suas produções<sup>39</sup> relevantes na área: Edward Wadie Said, *Orientalism* [Orientalismo] (1978) e *Culture and Imperialism* [Cultura e imperialismo] (1993); Gayatri Chakravorty Spivak, *Can the Subaltern Speak?* [Pode o subalterno falar?] (1988) e *The Post-Colonial Critic* (1990); Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin, *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures* (1989) e *The Post-Colonial Studies Reader* (1995) e Homi Kharshedji Bhabha, *The Location of Culture* [O local da cultura] (1994).

No que tange aos vocábulos anglófonos *postcolonialism* e *post-colonialism*, Ashcroft *et al.* (2002, 2013) declaram que ambos são utilizados de formas diversas, para abordar os efeitos da colonização nas culturas e sociedades. Entretanto, parece-nos haver um consenso de que a palavra *post-colonialism*, escrita com hífen para separar o prefixo do radical, remete à noção de tempo cronológico, conforme podemos encontrar na divisão de períodos da história: pré-colonial, colonial e pós-colonial. Já o termo *postcolonialism*, sem o uso de hífen, extrapola a percepção de tempo fragmentado e confinado em estágios. Sendo assim, a segunda opção transita por diferentes períodos de tempo, territórios e culturas, no intento de analisar os impactos da colonização no Sul Global até os dias atuais.

Em direção oposta à ideia de *post-colonialism* como ruptura definitiva com o colonialismo, Young (2004) argumenta que a descolonização verdadeira vai além da mera libertação política; ela implica um processo cultural e intelectual de desconstrução das narrativas coloniais e de reconstrução de novas identidades e narrativas pós-coloniais. Isso requer uma profunda reflexão sobre o legado do colonialismo e seus efeitos nas sociedades colonizadas, bem como um esforço

---

<sup>39</sup> Os títulos estão todos na língua original em que as obras foram escritas. Naquelas que possuem tradução oficial em língua portuguesa, os títulos aparecem em ambos os idiomas.

consciente para desafiar e subverter as estruturas de poder e os discursos dominantes que perpetuam a opressão colonial.

Inúmeros outros críticos, anteriores e posteriores à fundação dos estudos pós-coloniais no meio acadêmico, tiveram/têm forte influência na construção epistemológica deste projeto. Só para citar alguns, W. E. B. Du Bois, Vladimir Lenin, Hồ Chí Minh, Léopold Sédar Senghor, Francis Kwame Nkrumah, Aimé Fernand David Césaire, Albert Memmi, Ranajit Guha, Amílcar Lopes da Costa Cabral, Frantz Omar Fanon, Chinua Achebe, Aníbal Quijano, Wole Soyinka, Ngũgĩ wa Thiong'o, Valentin-Yves Mudimbe, Aijaz Ahmad, Angela Yvonne Davis, Abdias do Nascimento, Dipesh Chakrabarty, Robert J. C. Young, Gloria Jean Watkins (bell hooks), Bart Jason Moore-Gilbert, Kwame Anthony Appiah, Paul Gilroy, Joseph-Achille Mbembe e Ato Quayson.

É fundamental resgatar os pensadores mencionados anteriormente, pois muitos deles frequentemente não são convidados a participar da grande festa na alçada dos EPC. Além da descolonização no período pós-independência, é importante ressaltar, conforme destaca Said (2011), que os movimentos de libertação nacional e as lutas anticoloniais em nações como Índia, Argélia, África do Sul, entre outras, desempenharam um papel primordial no pensamento pós-colonial. Esses movimentos inspiraram uma reflexão profunda sobre as experiências coloniais e alimentaram formas de resistência contra a opressão colonial, contribuindo para fortalecer o cenário intelectual dos EPC.

Anos antes do estabelecimento dos EPC, o psiquiatra e filósofo Frantz Fanon, nascido na Martinica, escreveu *Peau noire, masques blancs* [Pele negra, máscaras brancas] (1952) e *Les damnés de la terre* [Os condenados da terra] (1961), prefaciada por Jean-Paul Sartre. Essas duas produções são basilares para o estudo das dinâmicas de poder entre colonizadores e colonizados. Suas análises compreendem os efeitos psicológicos da colonização, incluindo o trauma, a neurose e a alienação. Ao internalizar o racismo, a população condenada é levada à alienação, ao auto-ódio e à fragmentação da identidade, recorrendo, muitas vezes, à adoção de máscaras ou *personas* que correspondam às expectativas e normas dos brancos opressores.

Há diferentes abordagens teóricas dentro dos EPC, incluindo o pós-estruturalismo, o feminismo, o marxismo, entre outros. Essas perspectivas frequentemente têm divergências quanto à ênfase dada a questões como

identidade, poder, resistência e agência. Neste vasto mar de possibilidades que atravessam essa linha de pensamento interdisciplinar, há diversas críticas e tensões, que vão desde o prefixo “pós” até a legitimidade representativa das vozes subalternizadas por acadêmicos em território ocidental. Dirlik (1994), por exemplo, aponta que este campo não leva em consideração a relação com o contexto do capitalismo contemporâneo, ignorando, portanto, o papel fundacional do capitalismo na história.

Leite (2016, p. 140) discute o impacto da expansão e da multiplicidade desses movimentos críticos na literatura africana. Nas palavras da autora:

Assim, notamos um desenvolvimento variado das posturas e de teorias críticas, um útil desenvolvimento reflexivo de tópicos pós-coloniais ligados à revisão da crítica sobre o colonialismo e sua história, elementos que contribuíram para uma dinâmica diferencial da instrumentação teórica, cruzando áreas como a antropologia, a história, a sociologia, os estudos feministas e psicanalíticos, e outras, como por exemplo a teoria “queer”. Enfim, são variadíssimos os tópicos que têm a ver com a noção de fronteira, de globalização, de transnacionalidade, etc. – no fundo, prefigurando as diferentes vias de pesquisa crítica, em que nos últimos trinta anos os estudos pós-coloniais se têm ramificado e expandido. Tais novas posturas críticas, plurais, já menos centradas em dualismos ou visões críticas extremadas pela dicotomia afrocentrismo/ eurocentrismo, vêm de par com um novo tipo de escritor africano, cuja visão do continente e da nação se transforma. Há muitos escritores africanos das novas gerações que já não partilham de posições temáticas essencialistas, experimentando a necessária pluralidade das escolhas formais e temáticas.

Observa-se que os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma única matriz teórica. O escritor nigeriano Wole Soyinka – laureado, em 1986, com o Prêmio Nobel de Literatura – adota uma visão de aproximação e convergência entre a tradição africana e a cultura europeia. A opção de Soyinka tende a uma africanidade relativa, ou seja, posicionar-se de dentro de sua cultura para vê-la em relação às outras (Reis, 1999). Na tentativa de uma construção teórica cultural mais híbrida e heterogênea, Bhabha (1998) afirma que as fronteiras foram substituídas por espaços intersticiais, rompendo, assim, com a perspectiva de uma cultura pura e intocável.

Fazendo coro com os teóricos supracitados, Achebe (2012) escolhe argumentar a favor de um meio-termo, que, para ele, não é tão admirado, pois falta-lhe dramaticidade. Longe está Achebe de diminuir os efeitos avassaladores do colonialismo. Prova disso, basta invocarmos sua *magnum opus Things Fall Apart* [O mundo se despedaça] (1958), para compreendermos a posição crítica do autor em

face do domínio europeu na Nigéria. O que ele almeja em seus escritos, portanto, é olhar para a capacidade de combater e vencer a adversidade que cerca o povo africano, buscando superar o papel de mero agente ou vítima.

### **2.3 O florescimento da literatura africana no Brasil: um breve percurso da lusofonia à poética movente de Adichie**

A modificação dos mecanismos embutidos nas estruturas sociais tem provocado uma tomada de consciência global que abalou o mundo. As pessoas tendem a ficar mais preocupadas com as questões ambientais, com a crise econômica mundial, com o colapso dos sistemas públicos de saúde e com as desigualdades que contaminam principalmente a camada menos favorecida. Perante esse sentimento coletivo partilhado, a literatura ressoa transformação social, esperança, uma variedade de vozes dos subalternizados, tornando-se, segundo Candido (1995), um direito humano inalienável.

Muitos autores contemporâneos incorporaram em suas narrativas tais complexidades, transitando por temas sobre a opressão racial e de gênero. Nessa linha, alguns escritores africanos ganharam notoriedade entre os acadêmicos brasileiros e o público em geral. Devido aos laços linguístico-culturais, os primeiros nomes vieram de países africanos de LP, especialmente Angola e Moçambique. No entanto, os romances e ensaios de Chimamanda Ngozi Adichie conquistaram o coração do público brasileiro, tornando-se a primeira autora africana de LI a ser lida e estudada em várias partes do Brasil.

Na academia brasileira, a literatura africana começou a ganhar terreno quando duas universidades públicas decidiram incluir romances africanos na lista de leitura dos seus vestibulares. O primeiro a ser incluído – pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2016 – foi *Terra sonâmbula* (1992), do autor moçambicano Mia Couto. Logo em seguida, a Universidade de São Paulo (USP) recebeu *Mayombe* (1980), romance produzido pelo angolano Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, mais conhecido pelo pseudônimo Pepetela.

Outra autora que tem estado em destaque é Paulina Chiziane: a primeira mulher moçambicana a ter um romance publicado e ganhadora do Prêmio Moçambicano de Literatura José Craveirinha, em 2003. No entanto, só recentemente alcançou notoriedade ao ser galardoada com o Prêmio Camões 2021 – o reconhecimento literário mais prestigiado do mundo lusófono. Ao receber a

notícia do Prêmio Camões, a escritora moçambicana expressou sua alegria e espanto: “Não contava com isso. Recebi a notícia e disse: ‘Meu Deus! Eu já não contava com essas coisas bonitas!’ É muito bom. Esse prêmio é resultado de muita luta. Não foi fácil começar a publicar sendo mulher e negra [...]” (Gabriel, 2021, n.p.). Chiziane tem sido estudada por alguns acadêmicos, e seu romance *Niketche: uma história de poligamia* (2002) – que aborda temas culturalmente divergentes, como a prática da poligamia em Moçambique – foi inserido no vestibular da Unicamp, em 2022.

Ndalu de Almeida, conhecido como Ondjaki, têm exercido significativa influência no Brasil. Há pesquisas científicas (artigos, dissertações e teses) que exploram as temáticas de suas obras, como a infância, a memória, a identidade e a cultura angolana. Nos contos que compõem a coletânea *Os da minha rua* (2007), Ondjaki constrói um universo repleto de lembranças, afetos e episódios cotidianos que retratam a vida na capital angolana nos anos após a independência do país. O escritor angolano já foi aclamado com várias premiações literárias: Prêmios FNLIJ e Bissaya Barreto, em 2012, pelo romance infantojuvenil *A bicicleta que tinha bigodes*; Prêmio Jabuti na categoria juvenil, em 2010, pelo romance *AvóDezanove e o segredo do soviético*; e Prêmio José Saramago, em 2013, por *Os transparentes*.

De todos os escritores africanos de LP cujos textos literários tocaram o solo brasileiro, Mia Couto tem sido amplamente lido, estudado e apreciado no país. Em 1998, foi eleito Membro Correspondente da Academia Brasileira de Letras (ABL), assumindo a 5ª Cadeira. Vale salientar que ele não é o primeiro nome africano a compor a ABL. O intelectual senegalês Léopold Sédar Senghor já havia sido eleito, em 1966, Membro Correspondente da mesma instituição cultural.

Além de Mia Couto estar presente com frequência em eventos acadêmicos e literários, sediados no maior país da América Latina, não é incomum encontrarmos suas obras em muitas livrarias e sebos locais. Dentre a extensa produção literária do escritor moçambicano, ressaltamos: *Vozes anoitecidas* (1986); *Cada homem é uma raça* (1990); *Terra sonâmbula* (1992); *A varanda do frangipani* (1996); *Mar me quer* (1998); *O último voo do flamingo* (2000); *Um rio chamado Tempo, uma casa chamada Terra* (2002); *O fio das missangas* (2003); *O outro pé da sereia* (2006); *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções* (2009); *A confissão da leoa* (2012) e *Mulheres de cinzas* (2015).

Recentemente, a Unicamp deu mais um passo importante em direção à inclusão de autores africanos na sua lista de leitura para o vestibular. Foi anunciada a inserção da primeira escritora africana de LI nas edições de 2024-2026 (Sangion, 2022). *The Thing Around Your Neck* [No seu pescoço] (2009) – uma coleção de contos escrita por Chimamanda Ngozi Adichie – será uma leitura obrigatória para todos os candidatos que desejem ser admitidos na instituição pública de ensino, localizada na cidade de Campinas, no interior de São Paulo.

É imprescindível que as universidades brasileiras exijam obras africanas em seus vestibulares, para que, conforme discutido por Sousa (2017), se quebre o círculo vicioso entre crítica literária, vestibular e livro didático, que restringem e negligenciam as literaturas africanas.

### 2.3.1 As obras de Adichie como objeto de estudo

Em 2009, Chimamanda proferiu um discurso inspirador na conferência TED Talk, intitulado “O perigo de uma única história”, publicado alguns anos mais tarde. À medida que os brasileiros começaram a assistir aos vídeos da jovem ativista nigeriana, ela rapidamente se tornou um símbolo da luta contra o racismo e a desigualdade de gênero. Quando seu romance *Americanah* (2014) foi publicado, as pessoas voltaram a ser tocadas pelos pensamentos de Adichie, identificando-se com a dolorosa experiência racial pela qual a personagem Ifemelu passou enquanto vivia nos EUA.

A forte ligação que os sul-americanos estabeleceram com a autora nigeriana pode ser elucidada por dois fatores principais: i) há muitos cidadãos brasileiros vivendo nos EUA e, independentemente da cor de pele, eles podem sofrer discriminação (xenofobia) por serem imigrantes; ii) os afro-brasileiros têm enfrentado racismo desde o início da colonização nas Américas, ou seja, há muito mais tempo do que Ifemelu: a própria autora Chimamanda. Para Appiah (1997), a questão racial não tinha o mesmo significado para todas as populações negras. Um afro-estadunidense, por exemplo, viveu em um regime racialmente segregatório, marcado pelo extremo ódio e violência. Já aqueles que estavam em países de predominância negra não compartilhavam as tensões raciais enfrentadas pelo sujeito diaspórico.

Adichie tem aparecido em vários *podcasts*, vídeos do YouTube e *lives* do Instagram para discutir o seu trabalho, experiências e perspectivas. Adenekan (2021, p. 2) apresenta um argumento convincente para a proeminência de Adichie em grande escala. Nas suas palavras:

A transformação de Adichie num ícone pode ser associada ao meio digital, um meio em que uma história pode ser contada em muitos formatos diferentes, a diferentes públicos e em diferentes contextos. Algumas das suas palestras no YouTube tornaram-se livros eletrônicos, que por sua vez foram convertidos em livros impressos. Mas ela também faz muitas palestras ao vivo que são gravadas e depois colocadas *on-line*. No entanto, as suas principais obras de prosa são publicadas pela primeira vez em papel (Adenekan, 2021, p. 2, tradução nossa<sup>40</sup>).

No Brasil, há três obras teóricas dedicadas à análise da narrativa adichieana e suas relações: *A literatura movente de Chimamanda Adichie: pós-colonialidade, descolonização cultural e diáspora* (2019), de Cláudio R. V. Braga; *Branquitude em Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie: por um letramento racial através da literatura* (2023), de Daniela Severo de Souza Scheifler; e *Resistência e emancipação em Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie: uma escrita negra, feminista e decolonial* (2024), de Dayse Rayane Silva Muniz.

Para melhor compreender os fenômenos que colocaram a escritora nigeriana como uma força motriz e notável no Brasil, foram recolhidos e interpretados alguns dados. O quadro a seguir indica as dissertações de mestrado e as teses de doutorado sobre as obras literárias de Adichie, indexadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

**Quadro 5** - Dissertações e teses publicadas sobre a obra de Adichie, no Brasil, de 2013 até 2023

<b>Autor(a)</b>	<b>Título da pesquisa e instituição de ensino</b>	<b>Ano de publicação</b>
Resende, R. M.	<i>Gênero e nação na ficção de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)	2013
Teotônio, R. C. A.	<i>Por uma modernidade própria: o transcultural nas obras Hibisco roxo, de Chimamanda Ngozi Adichie, e O sétimo juramento, de Paulina Chiziane.</i>	2013

<sup>40</sup> “The making of Adichie as an icon can be linked to the digital medium, one in which a story can be told in many different formats, to different audiences, in different settings. Some of her YouTube talks have become e-books, and these in turn have been converted to print books. But she also does a lot of live talks which are recorded and then uploaded online. Nonetheless, her major works of prose are first published in print”.

	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	
Cassilhas, F. H. M.	<i>A interculturalidade em Half of a Yellow Sun, de Chimamanda Ngozi Adichie: uma análise comparativa das traduções portuguesa e brasileira.</i> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2016
Nunes, A. G.	<i>Conflitos, silêncios e a guerra de Biafra na nação imaginada nos romances Purple Hibiscus e Half of Yellow Sun, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2016
Araújo, E. S. S.	<i>Trançando histórias, tecendo trajetórias: a consciência diaspórica em Americanah, de Chimamanda Adichie.</i> Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2017
Cavalcante, E. B.	<i>Um percurso de leitura de 'Americanah': a experiência que empodera?</i> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2017
Costa, P. S.	<i>Americanah: a literatura africana no ensino de inglês como Língua Estrangeira.</i> Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2017
Coswosk, J. A.	<i>Narrativas transatlânticas: reflexões sobre identidade e nação em <b>Compaixão</b>, de Toni Morrison e Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	2017
Morais, T. A.	<i>Há coisas em volta do teu pescoço: questões de gênero em Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2017
Muller, F. O.	<i>O florescer das vozes na tradução de Purple Hibiscus, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade de Brasília (UnB)	2017
Ramos, N. R. C.	<i>Uma história sobre as muitas histórias de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2017
Souza, R. F. N.	<i>Os efeitos da imigração: uma análise pós-colonial de Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2017
Alves, A. C. O. N.	<i>Identidade em trânsito: a experiência diaspórica de Ifemelu em Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Fundação Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	2018
Campos, J. S.	<i>O sétimo juramento de Paulina Chiziane e Hibisco roxo de Chimamanda Ngozi Adichie: um olhar sobre a constituição das personagens.</i> Universidade de São Paulo (USP)	2018
Ferreira, G. D. F.	<i>Lagos na América: a representação da mulher de Terceiro Mundo na diáspora em Americanah e em The Lowland.</i> Universidade Estadual de Maringá (UEM)	2018
Flois, C. A. L.	<i>Deslocamentos identitários nas narrativas Mulheres de cinzas e Americanah.</i>	2018

	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	
Frazão, G. C.	<i>A construção dialógica dos personagens em Meio sol amarelo, de Chimamanda Adichie.</i> Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	2018
Monteiro, A. S.	<i>As mulheres em Meio sol amarelo, de Chimamanda Adichie: descolonizando discursos.</i> Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	2018
Neneve, A. C.	<i>In the name of god: A postcolonial reading of Chimamanda Ngozi Adichie's Purple Hibiscus.</i> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2018
Thibes, L. C.	<i>As mulheres de Chimamanda: representações de raça, etnia e gênero.</i> Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	2018
Ventura, P. C. M.	<i>WE HAVE FALLEN APART: o legado colonial em Purple Hibiscus de Chimamanda Adichie e Things Fall Apart de Chinua Achebe.</i> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2018
Araújo, S. N.	<i>Construção da identidade feminina em Purple Hibiscus, de Chimamanda Ngozi Adichie: teorias pós-coloniais e feminismo negro.</i> Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	2019
Carvalho, M. A. S.	<i>Dos vários tons de lilás: violência contra a mulher e resistência feminina em Hibisco roxo, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal do Ceará (UFC)	2019
Cunha, S.	<i>Do outro lado do atlântico: gênero e raça na experiência diaspórica em Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2019
Ferreira, R. S.	<i>A (des)construção da identidade feminina em Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade de Brasília (UnB)	2019
Fonseca, P. G. O.	<i>Feminismos em discurso: uma análise da produção de sentidos em Para educar crianças feministas.</i> Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2019
Ferreira Júnior, T. M.	<i>Sobre-vivência(s): travessias de (re)conhecimento(s) na escrita diaspórica de Chimamanda Adichie, Julia Alvarez e Conceição Evaristo.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2019
Marcelo, N. A.	<i>Liturgia e política na Nigéria do século XX: uma análise de Hibisco roxo, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal do Tocantins (UFT)	2019
Melo, I. R. L.	<i>Transnational identities: migration, misrepresentation, and identity in Chimamanda N. Adichie's Americanah and Philippe Wamba's Kinship.</i> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2019
Moraes, L. F.	<i>Chimamanda Ngozi Adichie e a historiografia em Half of a</i>	2019

	Yellow Sun: <i>elaborar o passado na pós-modernidade.</i> Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)	
Sá, R. F. O.	<i>Engaging with Africa: a study of Chimamanda Ngozi Adichie's Americanah.</i> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2019
Azevedo, M. T. C.	Hibisco roxo, de <i>Chimamanda Ngozi Adichie: um Bildungsroman ex-cêntrico.</i> Universidade Federal do Pará (UFPA)	2020
Campos, L. D. C.	<i>Feminismo, cabelo diaspórico e dupla consciência em Americanah, de Chimamanda Adichie.</i> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	2020
Florindo, M. C. M.	<i>A mulher, a negra e a estrangeira em Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie: representações pós-coloniais de gênero, raça e nacionalidade no mundo contemporâneo.</i> Universidade de Brasília (UnB)	2020
Francisco, D. E. S.	<i>Being black: race, hair politics, love and diasporic identities in Americanah.</i> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2020
Nascimento, M. C. B.	<i>Diáspora africana e feminismo negro: o protagonismo feminino a caminho em Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	2020
Morato, A. M. C.	<i>A questão identitária na personagem Ifemelu em Americanah: um estudo sobre o cidadão em trânsito cultural.</i> Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)	2020
Oliveira, A. X. G.	<i>Gênero e maternidade política em literaturas africanas: um estudo sobre Ventos do apocalipse e Hibisco roxo.</i> Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2020
Alves, L. C.	<i>A escrita desfronteirizante em Chimamanda Ngozi Adichie e Najat El Hachmi.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2021
Barros, V. I.	<i>Do ocaso histórico à aurora narrativa: mobilidade e construção identitária no romance Meio sol amarelo de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	2021
Lopes, N. I. P.	<i>Investigando as construções identitárias em contextos diaspóricos: uma análise do romance Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	2021
Moreira, E. R.	<i>Americanah: entre a literatura e a sociedade.</i> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2021
Nascimento, L. S. V.	<i>Embarços da diáspora: uma leitura do cabelo da mulher negra em Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie, e em obras afro-atlânticas contemporâneas.</i> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2021
Pinto, G. S.	<i>A self adorned with uncertainty: Black female identity in</i>	2021

	<i>Chimamanda Adichie's Americanah.</i> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	
Sousa, L. L.	<i>Linguagem e poder no romance Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	2021
Scheifler, D. S. S.	<i>Diáspora e branquitude em Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2021
Vieira, C. C.	<i>O mundo vivido à margem: espaço e lugar em contos de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2021
Cordeiro, .M. R. R.	<i>Feminismo interseccional em Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2022
Kindinger, B. A.	<i>Os deslocamentos de Ifemelu: uma (topo)análise do romance Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2022
Meneses, A. C. S.	<i>"Nunca havia lágrimas em seus olhos": construção de identidades femininas através de violências de gênero em Hibisco roxo.</i> Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2022
Santana, R. B. J.	<i>História, trauma e pós-memória: as representações da Guerra de Biafra (1967-1970) em Meio sol amarelo, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2022
Javarez, J. G.	<i>Um estudo da retórica adichieana.</i> Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2022
Valença, L. R. A.	<i>Fluxos migratórios e visibilidade feminina em Chimamanda Adichie e Zadie Smith.</i> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2022
Gregoldo, A. B. A.	<i>Iguais, mas não o mesmo: examinando a diferença em Ao redor do seu pescoço de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade de São Paulo (USP)	
Albão, Y. C. L.	<i>No nosso pescoço: as protagonistas de Chimamanda Ngozi Adichie em busca de uma subjetividade.</i> Universidade Federal de Viçosa (UFV)	2022
Bispo, E. C.	<i>Estilhaçando a máscara – violência nas obras de Conceição Evaristo e Chimamanda Adichie.</i> Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2022
Cardoso, A. C. R.	<i>Os irmãos Grimm e Chimamanda Adichie: literatura, ensino de línguas e tradução sob uma perspectiva desconstrutivista.</i> Universidade Federal de Goiás (UFG)	2022
Serpa, N. R. R.	<i>Vozes femininas em travessia no Atlântico negro: repensando o ser, o saber e o corpo negro a partir das encruzilhadas literárias de Chimamanda Ngozi Adichie, Buchi Emecheta e Sefi Atta.</i>	

	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	
Ruivo, M. A.	<i>A primeira tradução de Half of a Yellow Sun, de Chimamanda Ngozi Adichie, no Brasil: análise de aspectos estilísticos e aspectos culturais.</i> Universidade de Brasília (UnB)	2022
Ferraz, T. F.	<i>Uma leitura a partir do feminismo decolonial da obra Hibisco roxo, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	2023
Pereira, A. C. V. B.	<i>História, memória e direitos humanos em Meio sol amarelo.</i> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2023
Souza, L. S. C.	<i>A historicidade do transitório na ficção contemporânea Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	2023
Karam, B. C.	<i>Pensar a Nigéria em Hibisco roxo: uma proposta de leitura.</i> Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	2023
Nunes, R. D. E. C.	<i>Chimamanda N. Adichie e Conceição Evaristo: ferida colonial, ecofeminismo e suas intersecções em Hibisco roxo e Becos da memória.</i> Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	2023
Muniz, D. R. S.	<i>Resistência e emancipação em Americanah, de Chimamanda Ngozi Adichie: uma escrita negra, feminista e decolonial.</i> Universidade de Brasília (UnB)	2023
Santos, L. L. J.	<i>A representação do Sonho Americano em Aqui estão os sonhadores, de Imbolo Mbue, e Americanah, de Chimamanda Adichie.</i> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2023
Miranda, L. M.	<i>Uma história em pedaços: descolonização e identidade no livro No seu pescoço, de Chimamanda Ngozi Adichie.</i> Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	2023

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025)

Nota-se que vários estudiosos brasileiros tiveram a jovem autora nigeriana como objeto de estudo desde 2013 até 2023<sup>41</sup>. De modo geral, essas produções científicas abarcam temas/abordagens teóricas, como identidade, crítica feminista, pós-colonialismo, racismo e interseccionalidade. Além disso, vale ressaltar que as investigações têm sido realizadas no âmbito de programas de pós-graduação distintos: Literatura e Interculturalidade, Literatura e Cultura, Cultura e Sociedade, Teoria Literária, Estudos da Linguagem, História, Tradução, Estudos Étnicos e Africanos, Linguística, entre outros.

<sup>41</sup> No período da pesquisa, as dissertações e teses referentes a 2024 ainda não estavam disponíveis para consulta no Catálogo da CAPES.

Muitas dessas dissertações e teses jogam luz sobre o romance *Americanah*, de Adichie, com o objetivo de promover diálogos entre raça, identidade, colonialismo, padrão de beleza e experiência do imigrante. Outra característica desses estudos é a confluência de vozes entre autores(as) da África e de outras regiões. Chimamanda é levada a dialogar com Paulina Chiziane, Toni Morrison, Jhumpa Lahiri, Mia Couto, Chinua Achebe, Julia Alvarez, Conceição Evaristo, Philippe Wamba, Najat El Hachmi, Zadie Smith, irmãos Grimm, Buchi Emecheta, Sefi Atta e Imbolo Mbue.

Nunes (2016) analisa os aspectos pontuais da narrativa adicheana, como o silêncio, as relações de gênero, a nação e o amadurecimento, que levam o leitor a interpretar a sociedade igbo-nigeriana contemporânea tal como imaginada pela escritora. Nas palavras da pesquisadora: “Adichie não permite que o silêncio seja avassalador de narrativas; pelo contrário, ela toma o silêncio como uma ‘personagem’ para então desnudá-lo nos diferentes aspectos em que ele se apresenta” (Nunes, 2016, p. 198). Já Moraes (2019) investiga de que forma a história da Guerra de Biafra se apresenta em *Meio sol amarelo*, e como se relaciona com a história ficcional. Uma das conclusões da autora é de que a fragmentação de perspectiva e a descontinuidade na narrativa acabam por contestar a versão histórica, levando o leitor a refletir sobre um outro lado da moeda.

Na tese intitulada *Sobre-vivência(s): travessias de (re)conhecimento(s) na escrita diaspórica de Chimamanda Adichie, Julia Alvarez e Conceição Evaristo*, Ferreira Júnior (2019) revela que, ao retratar as sobrevivências de mulheres em cenários marcados pelo machismo e pela discriminação, as narrativas ficcionais/não ficcionais dessas três escritoras propiciam uma nova perspectiva de poder, dando voz às personagens subalternizadas que se encontram deslocadas em face da diáspora. Dessa forma, os enredos diaspóricos das personagens Ifemelu, Yolanda e Ponciá tornam a escrita um ato de resistência.

Nessa rota, fica esclarecido que:

Uma vez que as identidades pessoais e nacionais estão inevitavelmente interligadas, certos códigos gramaticais (“Eu”, “Ele”, “Ela”, etc.) necessariamente envolvem a política. Numa sociedade polivalente, onde muitas comunidades compartilham a desigualdade de poder, a identificação

pode implicar compromisso com um determinado grupo ou ponto de vista (Fraser, 2000, p. 65, tradução nossa<sup>42</sup>).

Ramos (2017) afirma que as narrativas adichieanas podem ampliar e fortalecer as discussões sobre a subjugação feminina. De fato, as brasileiras podem relacionar-se com a opressão “fictícia” retratada por algumas personagens femininas de Adichie, como a mãe de Kambili – Beatrice – em *Hibisco roxo*. Enraizada nas estruturas políticas, culturais, sociais e econômicas, a ideologia patriarcal manifesta-se em diferentes contextos transcontinentais. Não é à toa que, chocantemente, 3.181 mulheres foram vítimas de feminicídio no Brasil, em 2023 (Ramos *et al.*, 2024). O boletim da Rede de Observatórios da Segurança ainda indica que tal resultado revela um aumento de 22,04% em relação ao ano de 2022.

Compactuando com os dados estarrecedores no Brasil, os países africanos não são exceção. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), só na África do Sul, de 2018 a 2019, houve 143.824 boletins de ocorrência contra violência doméstica. Entre os abusos e violações reportados, o órgão elenca violência física, sequestro, casamento infantil, estupro, agressões com objetos, chutes e queimaduras. Segundo a instituição World Bank Group (2023), na África Austral e Oriental, 42% das mulheres sofrem violência física ou sexual ao longo de sua vida. Depreende-se que quase metade da população feminina de toda a África Austral e Oriental – composta por mais de 20 territórios – é vítima de ataques físicos e psicológicos.

Nesse universo opressor que vitimiza pessoas por todo o mundo, eis que surge uma voz poderosa e influente no movimento feminista contemporâneo. Seja por meio de suas palestras ou obras literárias, as palavras de Adichie reverberam o empoderamento feminino, a luta por direitos equânimes e o convite para que todos – tanto homens quanto mulheres – assumam o papel catalisador de feministas.

---

<sup>42</sup> “Since personal and national identities are inevitably intertwined, such grammatical codes (‘I’, ‘He’, ‘She’, etc.) necessarily entails politics. In a multivalent society where many groups rub shoulders, sharing unequally in power, identification may entail commitment to a particular group or viewpoint.”

## CAPÍTULO 3

### ENXERGANDO O OUTRO LADO DO OCEANO

*[...] Estamos dispersos pelos quatro cantos do mundo, segundo os ditames da hegemonia ocidental [...]. O efeito de uma presença africana no mundo será o de aumentar a riqueza da consciência humana e [...] alimentar a sensibilidade do homem com valores, ritmos e temas mais ricos e mais humanos [...].*

(Alioune Diop)

#### 3.1 O romance como gênero plurilíngue

A linguagem, enquanto elemento essencial para a construção do literário, carrega em si a distinção entre o ordinário e o extraordinário. Jakobson enxerga nessa manipulação artística uma reorganização da percepção, em que o uso de figuras de linguagem, jogos sonoros e ritmos rompe com a mecanicidade da leitura cotidiana. O autor, ao explorar a centralidade da forma, alude à capacidade de a obra literária oferecer ao leitor uma experiência que extrapola os sentidos imediatos. Sob essa ótica, Kafka, em *A metamorfose*, ilustra como a linguagem pode corporificar uma alienação profunda ao mesmo tempo que comunica a crise do sujeito moderno por meio de enredos inusitados e acessos simbólicos (Kafka, 2011). Nesse contexto, a forma e o conteúdo se entrelaçam de maneira inseparável para conduzir o leitor a uma reflexão mais abrangente sobre a condição humana.

O romance apresenta um percurso que se desdobra em várias fases, cada uma marcada por transformações estruturais, estéticas e sociais que moldaram seu caráter multifacetado. Suas raízes podem ser traçadas no período clássico, especialmente nas narrativas de longa duração do romance greco-romano, como *O asno de ouro*, de Lúcio Apuleio, e o *Satíricon*, de Petrônio. Para Auerbach (2011), o modelo narrativo da Antiguidade já esboçava uma preocupação com a representação da realidade, ainda que projetada em moldes idealizados e míticos.

Esse paradigma inicial seria retomado, ressignificado e ampliado ao longo dos séculos, sobretudo durante o medievo.

Em sua análise, Auerbach (2011) destaca que os textos clássicos, como os de Homero, são caracterizados por uma descrição detalhada e uniforme, que ilumina todos os aspectos da narrativa ordenadamente. Essa abordagem, que busca representar fenômenos de maneira acabada e visível, reflete uma das primeiras tentativas de capturar a complexidade da experiência humana, antecipando a função representacional que o romance desempenharia na literatura ocidental.

No romance grego de Heliodoro ou de Longo, por exemplo, despontam traços de enredos amplos e personagens multifacetados que prenunciavam, ainda de maneira embrionária, a polifonia que se tornaria característica do gênero (Bakhtin, 2008). Ao analisar esses textos antigos, observa-se a construção de mundos ficcionais cujo propósito transcende a mera reprodução da realidade, organizando-a a partir de unidades narrativas coerentes, como já propunha Aristóteles ao discutir a *mimesis* em sua *Poética*. Tal concepção marca a primeira expressão do romance enquanto vetor de organização estética, sob os preceitos de formas estruturadas que buscavam conferir sentido ao caos da existência.

Com o advento da Idade Média, a forma clássica do romance foi profundamente transformada pela incorporação de elementos da literatura cavaleiresca. Narrativas como as de *Lancelot, O cavaleiro da carreta*, de Chrétien de Troyes, passaram a idealizar valores feudais, incluindo a honra, o amor cortês e a lealdade. O novo dinamismo na esfera dos romances/novelas de cavalaria evidencia a capacidade desse gênero em absorver e refletir as demandas sociais e culturais de cada época. Bakhtin observa que essa nova configuração literária não descontinua cabalmente as narrativas clássicas, mas as reconcilia com o imaginário. Segundo Bakhtin (1990, p. 263), “[...] o romance antigo contém frágeis embriões de novas formas de plenitude de tempo, que possuem ligação com a descoberta das contradições sociais”. Nessa direção, o romance contemporâneo também não rompe totalmente com a tradição, pois as sementes foram lançadas no terreno romanesco grego, permitindo germinação no decorrer de toda a história.

Para o filósofo da linguagem:

A palavra romanesca teve uma longa pré-história que se perde nas profundezas dos séculos e dos milênios. Ela se formou e amadureceu nos gêneros do discurso familiar ainda pouco estudados, da linguagem popular

falada, e do mesmo modo em alguns gêneros literários e folclóricos inferiores. No seu processo de surgimento e desenvolvimento inicial a palavra romanesca refletiu a antiga luta de tribos, povos, culturas e línguas, ela era uma ressonância completa dessa luta (Bakhtin, 1990, p. 371).

A transição para o período moderno trouxe à tona significativas reconfigurações na estrutura narrativa e nos propósitos do romance. Nesse contexto, o chamado romance histórico assume um papel central, consolidando-se como uma forma literária intimamente vinculada às mudanças sociais e políticas que marcaram a ascensão da burguesia. Lukács (2000) chama o romance de “epopeia burguesa” porque se desenvolve dentro das condições históricas do capitalismo e da sociedade burguesa moderna, e exprime seus dilemas centrais: o individualismo, a racionalização da vida, a perda de valores transcendentais e a alienação. Diferentemente da epopeia, na qual há uma fusão entre destino individual e coletivo, o romance representa a separação entre interioridade e mundo externo, entre ideal e realidade. E, no entanto, é justamente essa tensão que o torna um gênero filosófico, existencial e crítico – capaz de refletir a profundidade das contradições modernas.

Para Lukács, no romance histórico, como os de Walter Scott, identifica-se o esforço de reconstruir a totalidade da vida humana sob os efeitos de choques históricos marcantes. Dessa forma, mais do que narrativas sobre momentos específicos, esses textos se configuram como representações dialéticas que tensionam os processos revolucionários e suas consequências sobre o indivíduo. Um exemplo paradigmático dessa dinâmica é a obra *Ivanhoé*, de Walter Scott, que recria um cenário medieval em diálogo com as tensões e inquietações do presente. Há, assim, uma reorganização estética em que o particular e o universal se entrelaçam, ultrapassando os limites entre história e ficção.

No campo literário contemporâneo, o romance passou a desafiar algumas das características tradicionais que anteriormente o definiam. Segundo Hutcheon (1991), a literatura romanesca atual caracteriza-se por seu caráter autocrítico, metanarrativo e intertextual, assumindo muitas vezes uma postura desconstrutiva em relação às convenções dos gêneros literários. A autora observa que esse movimento não simboliza apenas uma ruptura, mas também um diálogo com a própria tradição literária, ao incorporar elementos de diferentes formas narrativas e promover uma multiplicidade de perspectivas.

O conceito aristotélico de catarse, por exemplo, pode também ser transposto para o entendimento da literariedade moderna. Este aspecto, quando relacionado à linguagem poética de Jakobson e à atenção à temporalidade descrita por Benjamin, resgata o papel do leitor como cocriador da experiência estética. Na tentativa de sobrevivência no mundo “novo normal” – marcado por crises, deslocamentos e instabilidades de várias ordens –, os romances contemporâneos têm a potência de desempenhar uma função catártica, levando o leitor a vivenciar e a lidar com temas fraturantes.

Dentre as muitas reflexões teóricas que envolvem o romance, jogamos luz na abordagem de Mikhail Bakhtin em razão de sua análise minuciosa e lúcida, que confere ao referido gênero características de abertura, pluralidade e dialogicidade, sem eleger tratamento hegemônico na esteira diacrônica. Nessa historicização do romance, a teoria bakhtiniana fornece uma chave interpretativa indispensável para compreender suas transformações e características essenciais. Para o teórico, o romance é, antes de tudo, um gênero aberto, não canonizado, que está em constante diálogo com outras formas discursivas. A polifonia, conceito seminal em suas análises, destaca a habilidade do romance de articular múltiplas vozes, perspectivas e intenções, permitindo ao leitor um acesso dinâmico a diferentes visões de mundo (Bakhtin, 2008). Ele defende que essa pluralidade não é acidental, mas sim inerente à natureza do gênero, que não se submete a nenhum sistema estético fechado. A ideia de polifonia, portanto, redefine o *status* do romance como uma forma que transcende as hierarquias discursivas fixas.

Esse pensamento se desdobra também na alçada do plurilinguismo. Para Bakhtin, o romance possui uma capacidade única de incorporar e dialogar com diferentes registros linguísticos e sociais, refletindo, assim, uma visão multifacetada da realidade. Em sua obra, o autor destaca que o romance é o gênero literário mais aberto à *heteroglossia*, ou seja, à multiplicidade de vozes e discursos que coexistem e interagem dentro de um mesmo texto. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2011, p. 295). Esse traço plurilíngue amplia a diversidade temática e transforma o romance em um espaço de debate ideológico, onde as vozes discursivas questionam verdades estabelecidas e revelam a profusão de significados em disputa. Nessa mesma linha, Benjamin (2012) observa que a obra de arte, ao perder sua “aura” tradicional diante da reprodutibilidade técnica, adota

uma perspectiva mais descentralizada, ecoando, também, nas estruturas do romance contemporâneo.

Enquanto Bakhtin valoriza a fragmentação e a multiplicidade de vozes, Lukács sublinha a capacidade do romance de construir uma unidade narrativa que simbolize as contradições de um determinado momento histórico. Na obra de Lukács, a tensão entre o ideal e a realidade torna-se a força motriz do romance, algo que ele considera estruturalmente significativo. Nesse sentido, os pressupostos entre Bakhtin e Lukács demonstram não uma divergência fundamental, mas antes uma complementaridade que ressalta diferentes dimensões epistemológicas da forma romanesca, como observa Hutcheon (1991) ao relacionar a tradição totalizante à abertura desconstrutiva da contemporaneidade.

Portanto, o romance, ao longo de sua trajetória, não tem apenas refletido, mas formado e reformulado a visão de mundo prevalente em diferentes períodos. Da sátira social das narrativas greco-romanas à idealização feudal das novelas de cavalaria, da historicidade dialética do romance como epopeia burguesa ao experimentalismo plural do pós-modernismo, ele permanece um território em constante transformação. Apresentando múltiplas linguagens, temporalidades e pontos de vista, o romance reafirma sua relevância como um dos gêneros literários mais dinâmicos e representativos da experiência humana.

Ademais, a longa tradição do romance como gênero aberto fundamenta a ideia de Benjamin de que sua plasticidade estética o torna ideal para capturar, interpretar e reorganizar os fragmentos da modernidade (Benjamin, 2012). Se, por um lado, Aristóteles via a ordem no gênero como algo originado da mimese, Bakhtin desarranja essa lógica ao identificar na multiplicidade sua essência primordial. Assim, o espaço-tempo do romance convida leitores a ocuparem diferentes posições discursivas e aponta para horizontes interpretativos que desafiam a linearidade narrativa e a passividade da experiência estética.

O romance, como gênero literário, distingue-se por sua complexidade estrutural e capacidade de adaptação às transformações histórico-culturais. Bakhtin ressalta que o caráter único do romance está em sua habilidade de integrar diferentes perspectivas sem anulá-las, o que o diferencia de gêneros como o épico, que busca uniformidade narrativa e ideológica. Essa configuração plural e descentralizada é imprescindível para compreender a relevância histórica e estética do romance no panorama literário.

Como afirma:

Todo o romance, em maior ou menor escala, é um sistema dialógico de imagens das linguagens, de estilos, de concepções concretas e inseparáveis da língua. A língua do romance não só representa, mas ela própria é objeto de representação. A palavra romanesca é sempre autocrítica. Com isso o romance se diferencia, em princípio, de todos os gêneros diretos, do poema épico, da lírica e do drama em senso estrito. Todos os meios de representação e de expressão diretos desses gêneros, eles próprios também são gêneros que, ao entrar no romance, tornam-se um objeto de representação (Bakhtin, 1990, p. 371).

A polifonia atribuí ao romance um papel crítico na representação do universo social. Para o autor, a obra romanesca engloba vozes independentes que se articulam sem subordinação umas às outras, criando um espaço em que as visões de mundo expressas pelos personagens coexistem em plena igualdade. Esse aspecto é evidenciado na análise de Bakhtin sobre *Dom Quixote*, de Cervantes, no qual o diálogo não apenas anima a ação narrativa, mas também estrutura a relação entre diferentes universos culturais. O autor observa que a narrativa cervantina supera a uniformidade literária tradicional ao possibilitar um confronto dialético entre as perspectivas de uma época de transição histórica. Essa multiplicidade discursiva, que assume um papel mediador, posiciona o romance como um gênero em constante renovação, capaz de incorporar continuamente novas configurações sociais e culturais.

Bakhtin rejeita a ideia de monologismo, destacando que a interação de diversas línguas no gênero romanesco traduz a pluralidade intrínseca da experiência humana. Por esse viés, o romance não deve ser entendido apenas como um artefato estético, mas como um fenômeno intersubjetivo que articula emoções, ideologias e formas de vida, mediando o encontro entre o eu e o outro por meio da linguagem. Essa característica torna-se evidente em romances que, como observa Lukács, também colocam em cena os conflitos e contradições sociais de sua época. Para Lukács (2011), embora o romance seja muitas vezes considerado individualista, ele revela a própria estrutura das interconexões históricas, desenvolvendo, por meio dos dramas particulares, as crises e inquietações coletivas. Nesse sentido, notamos que o fenômeno plurilíngue mencionado por Bakhtin expande a visão de Lukács sobre o romance.

Além disso, o crítico literário russo enfatiza que o romance, em razão de sua abertura estrutural, preserva um constante diálogo com outros gêneros, linguagens e tradições. Caracterizando-o como um fenômeno pluriestilístico, heterodiscursivo e

heterovocal, Bakhtin (2015, p. 27-28) indica os tipos elementares de unidade estilístico-composicional:

1. Narração direta do autor da obra literária (em todas as suas multiformes variedades);
2. Estilização das diferentes formas de narração oral do cotidiano (skaz);
3. Estilização das diferentes formas de narração semiliterária (escrita) cotidianas (cartas, diários, etc.);
4. Diferentes formas de discurso literário, mas extra-artístico, do autor: (juízos morais, filosóficos, científicos, declamações retóricas, descrições etnográficas, informações protocolares, etc.);
5. Discursos estilísticos individualizados dos heróis.

O teórico explica que o sistema literário entra em harmonia quando essas unidades estilísticas heterogêneas se integram ao romance, subordinando-se à unidade estilística superior do agrupamento. Os tipos elementares de unidade estilístico-composicional que ele identifica não são estáticos nem isolados: eles se interpenetram e coexistem de maneira complexa, compondo um tecido narrativo.

Nessa linha, Hutcheon amplia a visão do gênero em questão, considerando a nova história literária não como uma simples “[...] tentativa de preservar e transmitir um cânone ou uma tradição de pensamento; ela mantém uma relação problemática e questionadora com a história e a crítica literária” (1991, p. 125). Distanciando-se do romance histórico do século XIX, Hutcheon cunha o termo “metaficção historiográfica”. Nesse direcionamento, as narrativas – entrelaçadas pela Literatura e pela História – nos levam a repensar os episódios históricos, conferindo, assim, um novo sentido à história previamente conhecida.

Nas palavras da autora:

O que o pós-modernismo faz é contestar a própria possibilidade de uma [sic] dia conseguirmos conhecer os ‘objetos fundamentais’ do passado. Ele ensina e aplica na prática o reconhecimento do fato de que a ‘realidade’ social, histórica e existencial do passado é uma realidade discursiva quando é utilizada como o referente da arte, e, assim sendo, a única ‘historicidade autêntica’ passa a ser aquela que reconheceria abertamente sua própria identidade discursiva e contingente. O passado como referente não é enquadrado nem apagado, [...] ele é incorporado e modificado, recebendo uma vida e um sentido novos e diferentes. (Hutcheon, 1991, p. 45).

Conforme Todorov (1999), essa maleabilidade do romance encontra precedentes em sua histórica abertura estrutural. O autor corrobora a visão de Bakhtin ao destacar que a obra romanesca integra elementos que outros gêneros

rejeitam, desempenhando o papel de um espaço inclusivo no qual se fundem tanto visões realistas quanto interpretações subjetivas da experiência humana. Para Todorov, assim como para Bakhtin, o romance expande os limites da representação não apenas de maneira estética, mas também ideológica, fornecendo uma arena dinâmica onde conflitos sociais e intelectuais são debatidos e ressignificados.

Embora a abordagem bakhtiniana sobre o romance tenha como foco a descentralização do discurso e a interação polifônica, ela não exclui o potencial totalizante do gênero, destacado por Lukács. A análise lukacsiana, que examina o romance por seu registro histórico e pelo papel de representar a alienação na sociedade moderna, complementa o entendimento dialógico de Bakhtin. De fato, Lukács considera o romance como um reflexo das contradições de uma era marcada pela desintegração das harmonias épicas, ao passo que em Bakhtin existe a preocupação com o papel ativo da multiplicidade na produção de novos significados, que podem atravessar e desordenar a cronologia histórico-literária.

Ademais, a teoria bakhtiniana encontra pontos de convergência significativos com a perspectiva de Hutcheon no que tange à função crítica do romance, especialmente no contexto contemporâneo. Hutcheon (1991) reflete sobre a capacidade do romance pós-moderno de incorporar a fragmentação e a autorreferencialidade como estratégias narrativas fundamentais que evidenciam a “fluidez identitária e cultural” característica desse período. Tal abordagem aponta para o reconhecimento do romance como um gênero especialmente prolífico a representar as novas demandas de um mundo em constante transformação, utilizando-se de uma estética que não apenas desarranja tradições anteriores, mas que dialoga com elas. Dessa forma, a abertura estrutural destacada por Bakhtin encontra eco na análise de Hutcheon, configurando o romance tanto como um campo de experimentação formal, quanto como um instrumento de crítica profunda às convenções sociais e culturais.

Essa característica de contínua reinvenção do romance, essencial para a análise contemporânea, sustenta-se também na dialética entre inovação narrativa e a tradição literária que lhe antecede. Embora Hutcheon destaque o distanciamento do romance atual da ideia de completude narrativa, suas obras frequentemente carregam resquícios de estruturas clássicas, ainda que reconfiguradas. A permanência da essência dialógica, como discutida por Bakhtin, é indispensável nesse processo, visto que o romance continua sendo um espaço fértil para o

encontro de múltiplas vozes e perspectivas. Basta lembrar como os romances contemporâneos exploram metanarrativas e narradores instáveis para questionar a noção de verdade absoluta, aproximando-se daquilo que Bakhtin descreve como a pluralidade inata do gênero. A tensão entre a tradição cultural acumulada e os novos paradigmas é explorada, como Hutcheon aponta, de maneira a evidenciar não apenas o esgotamento narrativo, mas também o potencial criativo intrínseco à fragmentação.

### 3.1.1 O romance africano e sua estética

*O passado é dos ancestrais, o presente pertence aos vivos e o futuro aos que ainda não nasceram. As divindades estão na mesma situação para os vivos, assim como os ancestrais e os não nascidos, obedecendo às mesmas leis, sofrendo as mesmas agonias e incertezas [...]. É necessário lembrar novamente que o passado não é um mistério e que, embora o futuro (por nascer) ainda seja desconhecido, não é um mistério para os iorubás, mas coexistente na consciência presente.*

(Wole Soyinka)

O romance africano emerge como um gênero literário enraizado nas experiências históricas de colonização, resistência, independência e reconstrução identitário-cultural. Carbonieri, Freitas e Silva (2013, p. 8) esclarecem que o confronto “[...] entre colonizadores e colonizados, com suas respectivas concepções de mundo, não se restringiu às inter-relações pessoais ou políticas, mas também se irradiou para a forma literária”. Sendo assim, o romance se destaca por uma hibridização estilística e estrutural, refletindo as tensões entre as formas narrativas europeias herdadas da colonização e as tradições orais africanas, além de incorporar novas estratégias estéticas para representar a complexidade do mundo pós-colonial.

Logo no início desta discussão, faz-se necessário ter em mente que, pelo fato de o romance ter sido concebido e reinado por séculos no berço ocidental – conforme argumentado na seção anterior –, não se pode recorrer exclusivamente aos pressupostos teóricos do Norte Global para examinar as narrativas literárias da

África e de outros territórios colonizados. De maneira analógica, seria como empregar critérios formulados na América do Sul para avaliar a educação asiática. Certamente, haveria zonas de encontro por se tratar de um processo contínuo, cuja função é desenvolver certos comportamentos para que o sujeito se integre ao meio físico e social. Entretanto, as habilidades, competências, atitudes e valores educacionais da Ásia – assim como de qualquer outro território – comportam convenções regionalizadas, tecidas por fatores múltiplos, resultando, assim, em informações vagas e incoerentes.

Para Hegel (2008, p. 83-84), “O caráter tipicamente africano é de difícil compreensão, pois para apreendê-lo temos que renunciar ao princípio que acompanha todas as nossas ideias, ou seja, a categoria de universalidade”. A concepção de uma epistemologia civilizacional e absoluta precisa dismantelar-se para que possamos fraturar as linhas radicais do pensamento abissal que, segundo Santos (2007), impossibilita a copresença dos dois lados da linha.

Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2002, p. 11, tradução nossa<sup>43</sup>) sustentam que:

A ideia de uma ‘teoria literária pós-colonial’ emerge da incapacidade da teoria europeia de lidar adequadamente com as complexidades e a proveniência cultural variada da escrita pós-colonial. As próprias teorias europeias emergem de determinadas tradições culturais que são escondidas por falsas noções do ‘universal’. Teorias de estilo e gênero, suposições acerca de características universais da língua, epistemologias e sistemas de valores são todos radicalmente questionados pelas práticas da escrita pós-colonial. A teoria pós-colonial surgiu da necessidade de se abordar esta prática diferente. Teorias nativas se desenvolveram para acomodar as diferenças entre as várias tradições culturais, bem como o desejo de descrever de modo comparativo as características compartilhadas por essas tradições.

Ademais, os mesmos intelectuais ressaltam que, em um dos estágios iniciais da literatura produzida pelas nações colonizadas, esta ficava condicionada a uma “licença imperial”, já que seus produtores eram os “nativos”, “exilados”, missionários e pertencentes da classe dominante altamente instruídos pelo império (Ashcroft; Griffiths; Tiffin, 2002, p. 5, tradução nossa, aspas dos autores). Pelo fato de apresentar por vezes uma “roupagem” fortemente calcada nos moldes imperiais,

---

<sup>43</sup> “The idea of ‘post-colonial literary theory’ emerges from the inability of European theory to deal adequately with the complexities and varied cultural provenance of post-colonial writing. European theories themselves emerge from particular cultural traditions which are hidden by false notions of ‘the universal’. Theories of style and genre, assumptions about the universal features of language, epistemologies and value systems are all radically questioned by the practices of post colonial writing. Post-colonial theory has proceeded from the need to address this different practice. Indigenous theories have developed to accommodate the differences within the various cultural traditions as well as the desire to describe in a comparative way the features shared across those traditions”.

esses textos são levados “[...] a análises tendenciosamente paternalistas e a encarar a produção literária africana como uma espécie de produto neocolonial” (Leite, 1998, p. 12-13). Consideramos, portanto, fundamental elucidar esse panorama sócio-histórico-político, visando desvelar as relações de poder que delimitaram, mas não absolutamente, as possibilidades de criação artística.

Uma das primeiras fissuras na literatura pós-colonial envolveu a natureza problemática do termo “Commonwealth Literatures”. Essa expressão, amplamente utilizada durante boa parte do século XX, refere-se a um conjunto de produções literárias oriundas de países que compunham o antigo Império Britânico. Sob o disfarce de uma categoria organizadora e inclusiva, a ideologia operava, na verdade, como mecanismo de contenção epistêmica e reafirmação da centralidade britânica, aprisionando as literaturas pós-coloniais em um quadro que perpetuava relações de dependência cultural (McLeod, 2000; Ashcroft; Griffiths; Tiffin, 2002). De forma velada, os países colonizados pelo Reino Unido não poderiam desterritorializar suas literaturas, já que esse “guarda-chuva imperial” limitaria as especificidades históricas, estéticas, culturais e linguísticas de cada contexto nacional e regional.

A literatura africana moderna reflete, de maneira rica e complexa, os estágios descritos por Barry (2002) em sua abordagem da literatura pós-colonial. A leitura destes três momentos – “Adopt”, “Adapt” e “Adept” – nos permite observar como os escritores africanos cultivaram, ao longo das décadas, um espaço autêntico para expressar suas experiências, ressignificando formas herdadas. Partindo de um estágio inicial em que as narrativas literárias eram marcadas pela adoção de modelos ocidentais, a literatura africana avança para uma forma de expressão que combina elementos locais e universais, redefinindo tanto o próprio gênero romanesco quanto às formas de compreensão cultural impostas pelo colonialismo.

No estágio inicial “Adopt”, os autores africanos utilizaram as convenções narrativas ocidentais como um ponto de acesso literário direto. Os modelos literários europeus eram adotados sem alterações significativas, em termos de forma, linguagem e conteúdo. As obras seguem as normas estéticas da literatura inglesa canônica, com pouca ou nenhuma inserção de elementos locais. Esse estágio dialoga com o pensamento fanoniano, em virtude do desejo de ser aceito pelo centro hegemônico, muitas vezes como tentativa de legitimação intelectual ou artística.

Já na fase transitória “Adapt”, os intelectuais começam a modificar os modelos ocidentais, inserindo temas, personagens, cenários e experiências locais. A estrutura literária ainda segue padrões europeus, mas as temáticas já refletem a vivência colonial ou pós-colonial. Essa etapa representa um processo de transição, em que a literatura busca articular uma voz própria dentro de moldes ainda externos. Na insistência de produzir os textos na língua colonizadora, autores como Achebe entram em congruência com a ideia de que “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze; Guattari, 1977, p. 25). Sendo assim, a inscrição dos intelectuais africanos na língua maior “[...] retira a aura da sacralidade que a reveste e desencadeia sua força de transformação [...]” (Batalha, 2014, p. 118).

A leitura proposta por Batalha (2014) insere-se em uma tradição crítica que compreende a linguagem como território ideológico em disputa. Ao afirmar que a inscrição dos escritores africanos em uma “língua maior” retira sua aura de sacralidade e desencadeia sua força de transformação, a autora opera uma intersecção conceitual entre o pensamento de Deleuze e Guattari e a noção de “aura” benjaminiana. Em *Kafka: para uma literatura menor*, Deleuze e Guattari (1977) argumentam que a maioria, ao utilizar a língua do colonizador, não apenas a subverte, mas também a desterritorializa, imprimindo-lhe novas funções e afetos. Essa desterritorialização linguística coincide, em Benjamin (2012), com a perda da “aura” tradicional da obra de arte diante da reprodutibilidade técnica. Uma perda que, longe de empobrecer a experiência estética, libera o potencial e coletivo da linguagem. Assim, o gesto do escritor pós-colonial que escreve em uma língua hegemônica não deve ser lido como submissão, mas como uma ação crítica capaz de converter a língua do centro em instrumento de resistência, revelando tensões, silêncios e forças subterrâneas da cultura subalterna.

O romance *O mundo se despedaça* (1958) representa esse momento. Achebe utiliza a forma do romance ocidental, mas incorpora provérbios igbos, estruturas narrativas da oralidade africana e um ponto de vista que desafia o olhar colonial. Para Padilha (2007, p. 35): “A milenar arte da oralidade difunde as vozes ancestrais, procura manter a lei do grupo, fazendo-se, por isso, um exercício de sabedoria”. Embora a história do líder tribal Okonkwo traga à superfície poética a ancestralidade potentemente, ela ainda se estrutura como um romance ocidental linear.

É importante ressaltar que *O mundo se despedaça* é considerado um divisor de águas na literatura africana pós-colonial. Antes de Achebe, a maioria das representações literárias da África era produzida por autores europeus, como Joseph Conrad em *Heart of Darkness*, que retratavam o continente como um espaço selvagem, sem cultura ou história. Ao introduzir as estruturas sociais, religiosas e políticas sofisticadas de Umuófia, escritas em inglês, o romancista nigeriano alcança um público maior, no ensejo de desmistificar o mito da “África primitiva” e oferecer criticidade para denunciar os efeitos nocivos da colonização. Considerado um romance africano arquetípico, a obra redefine os padrões estéticos, inaugurando uma nova forma de abordar o *continuum* literário-linguístico africano anglófono (Andindilile, 2018).

No estágio “Adept”, os escritores não buscam mais apenas adaptar formas: eles reformulam e subvertem os gêneros e a linguagem herdados, invocando à tessitura poética, vozes locais de maneira independente. Barry (2002) destaca que as obras mais recentes da literatura africana não apenas questionam os sistemas coloniais, mas também negociam novas formas de dialogar com o mundo. Isso se materializa nas produções de Chimamanda Ngozi Adichie, conforme vemos no romance *Americanah* (2014), com a inserção de temas contemporâneos relacionados à diáspora negra, à imigração e à interseccionalidade, como raça e gênero.

Na mesma tentativa de enquadrar o desenvolvimento das obras pertencentes ao universo pós-colonial, porém com uma configuração mais abrangente e dinâmica, Fraser (2000) propõe seis estágios: 1) narrativas pré-coloniais, 2) narrativas coloniais ou imperiais, 3) narrativas de resistência, 4) narrativas de construção da nação, 5) narrativas de dissidência interna e 6) narrativas transculturais.

Encarnando a narrativa de dissidência interna no romance *Os intérpretes* ([1965]2021), Wole Soyinka rejeita a estrutura linear convencional do romance europeu, optando por um enredo descontínuo e fragmentado, que reflete a instabilidade da realidade pós-colonial. Para Adeyemi (2013, p. 37, tradução nossa<sup>44</sup>), as estratégias literárias movidas por Soyinka: “[...] capturam as dores de parto de um crescimento violentamente destrutivo e canceroso no corpo político de

---

<sup>44</sup> “[...] capture the birthing pains of a violently disruptive and cancerous growth on his nation’s body politic”.

sua nação”. Por meio das vozes dos personagens Egbo, Sagoe, Joe Golder, Kola e Noah, o laureado romancista enfoca a representação da desilusão no período de pós-independência, para criticar as falácias do nacionalismo idealista e revelar as limitações do projeto de reconstrução nacional.

Essas contradições – de uma nova nação livre, “independente”, porém autoritária, corrupta e pouco fraterna – também ganham corpo em outros romances africanos: *A Man of the People* (1966), de Chinua Achebe; *A Grain of Wheat* (1967) [Um grão de trigo] e *Petals of Blood* (1977), de Ngũgĩ wa Thiong'o; *The Beautiful Ones Are Not Yet Born* (1968), de Ayi Kwei Armah; *Burger's Daughter* (1979) [A filha de Burger], de Nadine Gordimer; *Half of a Yellow Sun* (2006) [Meio sol amarelo], de Chimamanda Ngozi Adichie e *Os transparentes* (2012), de Ondjaki.

Em *Um grão de trigo* (1967), Ngũgĩ wa Thiong'o tece um percurso não linear, reconstituindo os eventos da independência através da memória fragmentada dos personagens. Essa escolha estilística acentua a relação entre memória individual e memória coletiva, destacando como a história oficial é sempre atravessada por omissões. O título da obra alude à passagem bíblica, quando, metaforicamente, o grão de trigo precisa morrer para frutificar, ou seja, o sacrifício individual é posto como necessidade em prol do bem coletivo.

Embora Chinua Achebe e Wole Soyinka sejam reconhecidos como figuras centrais da literatura nigeriana moderna, a produção literária de Flora Nwapa oferece um contraponto essencial ao destacar as vivências e perspectivas femininas. Com o lançamento de *Efuru* (1966), Nwapa tornou-se a primeira mulher africana a publicar um romance em língua inglesa, inserindo-se em um espaço literário historicamente dominado por homens. A trajetória da protagonista Efuru – uma mulher autônoma e admirada – rompe com os padrões tradicionais ao priorizar sua liberdade, acesso à independência econômica, jogando luz no protagonismo feminino.

Nos seus romances posteriores: *Idu* (1970), *Never Again* (1976), *One is Enough* (1981), *Women are Different* (1992) e *The Lake Goddess*, Nwapa continua a explorar os dilemas enfrentados por mulheres que desafiam as normas sociais relacionadas ao matrimônio, à maternidade e à construção da identidade. Suas personagens femininas vivenciam o conflito entre o desejo de realização pessoal e as pressões sociais, expondo, assim, as complexas tensões de gênero na realidade pós-colonial.

Em *Never Again*, a romancista nigeriana retrata o impacto da Guerra de Biafra na desestruturação das famílias e comunidades. O deslocamento forçado, a perda de identidade e a fragmentação social são temas centrais que afetam profundamente os personagens, especialmente as mulheres, que se tornam símbolos de resistência diante das adversidades. Kate, como protagonista, não apenas luta pela sobrevivência pessoal, mas também pela reconstrução da sua comunidade e pela preservação da identidade do povo igbo, mesmo em meio ao sofrimento.

Ao inscrever as mulheres africanas nas narrativa pós-colonial de forma potente, Nwapa pavimentou o caminho para que outras escritoras do continente-mãe pudessem expressar suas vozes por meio da literatura, dentre as quais destacamos: Buchi Emecheta, Chimamanda Ngozi Adichie, Sefi Atta, Ayòbámi Adébáyò, Ama Ata Aidoo, Ayesha Harruna Attah, Grace Ogot, Yvonne Vera, Tsitsi Dangarembga, Scholastique Mukasonga, Leïla Abouzeid e muitas outras ainda negligenciadas pela crítica literária.

Já na África Setentrional (Norte da África), a estética romanesca da escritora e psiquiatra egípcia Nawal El Saadawi é construída por meio de uma linguagem visceral, fragmentada, em que as vozes autobiográficas e ficcionais se (con)fundem. No romance *Emra'a enda noktāt el sifr* (1977) [A mulher com olhos de fogo], a autora tece denúncias lancinantes às estruturas patriarcais na sociedade árabe. A narrativa transita por temas como: patriarcado, mutilação genital feminina, casamento forçado, estupro e a religiosidade como norma e opressão.

Com o interesse de conhecer mulheres que sofriam de neurose na prisão, Nawal El Saadawi entrevista Firdaus – uma mulher que está prestes a ser executada legalmente pelas leis egípcias. Construído por digressões no relato intimista da criminosa e por fragmentação que reflete a instabilidade da identidade da narradora, a obra se inscreve na perspectiva feminista pós-colonial. Quando a escritora chega à cela de Firdaus e não vê cama, cadeira, nenhum lugar para se acomodar, a prisioneira então lhe ordena que se sente no chão e que a ouça, pois o momento derradeiro se aproximava:

“DEIXE-ME FALAR. NÃO ME INTERROMPA. EU NÃO tenho tempo para escutá-la. Eles virão me buscar às seis horas da tarde de hoje. Amanhã de manhã eu certamente já não estarei mais aqui. Nem aqui nem em nenhum outro lugar deste mundo. Essa viagem rumo ao desconhecido, a um lugar onde ninguém neste mundo jamais esteve, me enche de orgulho. Durante

toda a minha vida eu busquei algo que me enchesse de orgulho, que me fizesse sentir superior a toda e qualquer pessoa, superior até mesmo a reis, príncipes, chefes de Estado. Sempre que eu abria um jornal e me deparava com a fotografia de um desses homens de grande importância eu cuspiam nela. Eu sabia que estava apenas cuspiando num pedaço de jornal que poderia usar para forrar as prateleiras da cozinha. Mesmo assim eu cuspiam neles, e depois deixava o cuspe secar no lugar (El Saadawi, 2019, p. 31).

Interessantemente, Nawal El Saadawi e Ngũgĩ wa Thiong'o utilizam a mesma estratégia para atingir o alvo opressor: escrever na língua local. A produção literária desses intelectuais, seja em árabe ou em gikuyu, não intencionava apenas denunciar a colonização europeia, mas sim os novos regimes autoritários que (re)apareceram após o período de independência. Nesse direcionamento, os referidos autores encontraram em suas línguas regionais o instrumento para combater a repressão que perpetuava e tomava novos contornos no solo africano. Mesmo que isso resultasse em tentativas de silenciamento. E, infelizmente, ambos foram perseguidos e presos durante seus trajetos transgressores.

Nos meandros de continuidades e rupturas, o romance africano passa por um processo de resignificação, comportando, no sentido bakhtiniano, a coexistência de diversas vozes no espaço discursivo. O gênero literário recebe marcas intensas e pluriformes em terreno fértil, produzidas por incontáveis povos, línguas e outros elementos culturais. Nas palavras de Carbonieri, Freitas e Silva (2013, p. 15):

É verdade que o romance só se instalou no continente africano com a colonização, desenvolvendo-se principalmente, na maioria dos casos, a partir das lutas pelas independências. Mas o terreno sobre o qual frutificou não era uma planície deserta. Ao contrário, as imensas árvores da tradição oral ancestral proporcionaram-lhe sombra e nutrição, e foi entre elas que ele cresceu. Isso não quer dizer, entretanto, que o romance africano tenha um caráter unívoco, sendo o mesmo em todos os contextos. Assim como as tradições orais não são as mesmas em todas as partes do continente, o romance também se desenvolveu ali de múltiplas formas. As diversidades das culturas africanas deram origem a inúmeras formas de romance, escritas em várias línguas, apresentando uma infinidade de visões de mundo.

Nessa perspectiva rizomática, nota-se que grande parte dos romances é escrito nas línguas europeias, principalmente em inglês, francês e português. Conforme discutido no capítulo anterior, a língua do colonizador já não é mais vista como uma ameaça, pois foi desterritorializada e utilizada para contra-argumentar o centro. Novamente, Achebe (1965, p. 28, tradução nossa<sup>45</sup>) surge em defesa dos

---

<sup>45</sup> “[...] are not unpatriotic smart alecks with an eye on the main chance -outside their own countries”.

literatos que optam em produzir suas obras na língua mundial, afirmando que eles “[...] não são sabichões antipatriotas que se deslumbram pelo que está fora de seus próprios países”. Indo além, o “pai” da literatura africana moderna enuncia que “[...] a língua inglesa será capaz de suportar o peso da minha expressão africana. Mas terá de ser um novo inglês, ainda em plena comunhão com a sua pátria ancestral, mas alterado para se adaptar ao seu novo ambiente africano” (Achebe, 1997, p. 349, tradução nossa<sup>46</sup>).

Embora os africanos tenham adotado o Islã e o Cristianismo, muitos de seus dogmas e visões têm origem nas religiões e culturas tradicionais provenientes do território africano (Falola, 2003). A crença na existência de vida após a morte é comum em várias práticas religiosas em todo o mundo. Esse pensamento é componente essencial de numerosas culturas africanas e influencia, correntemente, a mentalidade e as práticas de suas sociedades. Para alguns pragmáticos, a morte é o término integral da vida. Outros, contrariamente, entendem-na como provisória e, por conseguinte, como a interrupção de um ciclo específico que conduz à transcendência sobre a morte.

Muitos escritores africanos associam essas visões da vida e da morte e a sua importância física e metafísica em suas produções literárias. Esse imaginário dual permite aos leitores encontrarem mundos paralelos fascinantes, onde o mito e a realidade se fundem. Há romances pós-coloniais, dentro e fora da África Ocidental, em que se combinam elementos animistas e reais, por exemplo *The Palm-Wine Drinkard* [O bebedor de vinho de palmeira] (1952), *My Life in the Bush of Ghosts* (1954), e *The Witch-Herbalist of the Remote Town* (1981), de Amos Tutuola; *Things Fall Apart* [O mundo se despedaça] (1958) e *Anthills of the Savannah* (1987), de Chinua Achebe; *The Famished Road* (1991), de Ben Okri; *Terra sonâmbula* (1992), *A varanda do frangipani* (1996) e *O último voo do flamingo* (2000), de Mia Couto, entre outros.

Nesse rumo, o romance africano é potentemente atravessado pelo realismo animista. Para melhor compreensão desse aspecto estético-literário, Garuba (2003, p. 267, tradução nossa<sup>47</sup>) explica:

<sup>46</sup> “[...] the English language will be able to carry the weight of my African expression. But it will have to be a new English, still in full communion with its ancestral home but altered to suit its new African surroundings.”

<sup>47</sup> “Unlike Christianity and Islam, for example, which refer to particular religions, animism does not name any specific religion. Rather it is the umbrella designation for a mode of religious consciousness that is often as elastic as the user is willing to stretch it. Perhaps the single, most important characteristic of animist thought — in contrast to the major monotheistic religions — is its almost total

Ao contrário do Cristianismo e do Islã, por exemplo, que se referem a religiões particulares, o animismo não elege nenhuma religião em específico. Em vez disso, é uma designação mais abrangente para um modo de consciência religiosa, que, na maioria das vezes, é tão elástica quanto a disposição que o usuário tem de alongá-la. Talvez a característica única e mais importante do pensamento animista – em contraste com as principais religiões monoteístas – seja a sua recusa quase total em aceitar deuses e espíritos que não estão localizados, incorporados e materializados. O animismo é muitas vezes visto unicamente como a crença em objetos, como pedras, árvores ou rios, pela simples razão de que os deuses e espíritos animistas estão localizados e encarnados em objetos; os objetos são a manifestação material e física dos deuses e espíritos. Em vez de construir imagens esculpidas para simbolizar o ser espiritual, o pensamento animista espiritualiza o mundo do objeto, dando assim ao espírito uma habitação local. Dentro do mundo fenomenológico, a natureza e seus objetos são dotados de uma vida espiritual tanto simultânea quanto contígua com suas propriedades naturais.

Quayson (1997) declara que o estilo literário em discussão ocorre por meio de recursos nativos da oralidade. Dessa forma, o realismo animista difere do realismo mágico latino-americano porque não propõe uma fusão entre o real e o fantástico na norma ocidental, mas cria uma estética que opera elementos de uma outra ontologia, próprias da cosmovisão africana. Nesse caminho, os romances de Mia Couto se destacam por tingir a tessitura poética com vários mundos/seres que se relacionam em diferentes tempos. Os *cadernos de Kindzu*, por exemplo, registram encontros com espíritos e antepassados como parte da narrativa histórica de Moçambique. Tal abordagem desestabiliza as fronteiras entre realidade e ficção, entre passado e presente, colocando em xeque os modos ocidentais de narrar o mundo.

No romance *Never Again*, a figura da Mulher do Lago (Uhamiri) – uma deidade que protege a cidade de Oguta – é central e faz parte de uma tentativa de reconectar o povo igbo à ancestralidade durante um período de grande destruição e perda. A deusa se faz presente por meio de oferendas e sacrifícios, sendo, portanto, um símbolo de esperança e proteção para a comunidade. Nas palavras da romancista: “E ela havia agido conforme a crença do povo. Nenhum invasor que viesse por água tinha alguma vez sido bem-sucedido em Ogutá. Uhamiri era a

---

refusal to countenance unlocalized, unembodied, unphysicalized gods and spirits. Animism is often simply seen as belief in objects such as stones or trees or rivers for the simple reason that animist gods and spirits are located and embodied in objects: the objects are the physical and material manifestations of the gods and spirits. Instead of erecting graven images to symbolize the spiritual being, animist thought spiritualizes the object world, thereby giving the spirit a local habitation. Within the phenomenal world, nature and its objects are endowed with a spiritual life both simultaneous and coterminous with their natural properties”.

esperança e a força do povo. Uhamiri seja louvada” (Nwapa, 1992, p. 84, tradução nossa<sup>48</sup>).

Na concepção filosófico-poética de Leda Martins, o ser revela-se como a expressão concreta do tempo que pulsa no instante presente, atravessado pelas memórias do passado, pela experiência do agora e pelas projeções de um futuro provável. É uma existência em devir, que ressoa os ecos de uma ancestralidade persistente. Na sua própria voz:

A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide. Um tempo ontologicamente experimentado como movimentos contíguos e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidades, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro. É através da ancestralidade que se alastra a força vital, dínamo do universo, uma de suas dádivas (Martins, 2021, p. 204).

A temporalidade no romance africano pós-colonial frequentemente rompe com o tempo cronológico ocidental. Soyinka (1978, p. 144, tradução nossa<sup>49</sup>) elucida a cosmovisão iorubá:

Os iorubás não são como os europeus, preocupados com os aspectos puramente conceituais do tempo; estes são tão concretamente percebidos em suas próprias vidas, religião, sensibilidade, para serem meros rótulos para explicar a ordem metafísica de seu mundo. Se pudermos colocar a mesma coisa em noções mais sólidas, a vida, a vida presente, contém em si manifestações do ancestral, dos vivos e dos não-nascidos. Todos estão vitalmente dentro dos sinais e eficácia da vida, além da mera conceitualização abstrata.

Esse conjunto de crenças não concebe o tempo de forma linear, como uma seqüência progressiva de passado, presente e futuro, mas sim como um ciclo contínuo em que essas dimensões coexistem e se interpenetram. Assim, a percepção temporal não sintoniza com o modelo ocidental de temporalidade cronológica e racionalizada, permitindo que o passado seja constantemente

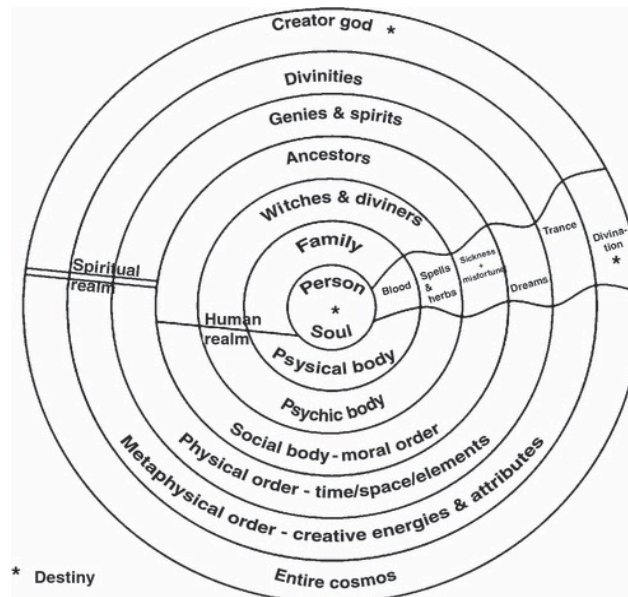
---

<sup>48</sup> “And she had acted according to the belief of the people. No invader coming by water had ever succeeded in Ugwuta. Uhamiri was the people’s hope and strength. Uhamiri be praised.”

<sup>49</sup> “The Yoruba is not like European man, concerned with the purely conceptual aspects of time; they are too concretely realised in his own life, religion, sensitivity, to be mere tags for explaining the metaphysical order of his world. If we may put the same thing in fleshed-out cognitions, life, present life, contains within it manifestations of the ancestral, the living and the unborn. All are vitally within the intimations and effectiveness of life, beyond mere abstract conceptualisation.”

atualizado no presente por meio da memória, dos ritos, da oralidade e da presença dos ancestrais.

**Figura 11 - West African Cosmology**



Fonte: Grillo (2009, p. 927)

Lopes (2020, p. 70) explica que o pensamento africano imemorial segue uma ordem hierárquica. O ser supremo, incriado e preexistente, está acima de todos. “Ele é a Força por si mesma e a origem de toda a energia vital”. Depois aparecem: os primeiros ancestrais dos humanos (os fundadores de diferentes clãs); os mortos ilustres (combinados por hierarquia primogênita) e as forças animais, minerais e vegetais que são extensões e meios de vida.

Na ideia africana tradicional, o tempo ocorre em duas dimensões: a primeira engloba todas as ocorrências que estão prestes a acontecer, que estão acontecendo ou que acabaram de acontecer; a segunda abarca todos os fatos passados, que fazem o elo entre o começo (no passado) e o momento presente, sendo influenciados simultaneamente pelos eventos no universo cósmico (Lopes; Simas, 2021).

Uma crença em particular que une diferentes etnias africanas é a criança destinada a morrer e que, após a morte, renasce constantemente da mesma mãe. A criança-espírito, nascida para morrer, é chamada de *ogbanje* (para os igbos) e *àbíkú* (para os iorubás). Esse fenômeno cíclico tem sido incorporado em várias obras africanas, das quais destacamos: *O mundo se despedaça* (1958). Considerada uma criança *ogbanje*, a filha de 10 anos de Okonkwo, Ezinma, torna-se uma personagem

redonda, multifacetada à medida que a trama se desenrola. A garotinha transita pelo limiar humano e espiritual, conseguindo se libertar dos espíritos malignos apenas quando o seu *iyi uwa* (Achebe, 2009, p. 99-104) – um objeto que a liga ao mundo espiritual – é encontrado e destruído por Okagbue, um curandeiro.

Verifica-se que também há divergências quando se fala em pós-modernismo na África. Para alguns críticos, o pós-modernismo, como evento cultural europeu e americano, não atingiu o território africano. Em posição de dependência dos países europeus, a África “[...] excluída, periférica e dependente, não participou da ‘festa’ da modernidade social, política, histórica e culturalmente [...]” (Padilha, 2002, p. 304, grifo da autora).

No entanto, Mata (2006) evidencia que a obra romanesca do escritor angolano Pepetela apresenta, em sua maioria, características do romance histórico pós-moderno. Dentre os aspectos abordados pela autora, destacamos: “[...] subjetivização da História, da transcendência da História e da autorreflexividade – que são as três características da novelística pós-moderna” (p. 60). No romance *Mayombe* (2009), os eventos históricos – tendo como palco as lutas entre os guerrilheiros angolanos e as tropas portuguesas durante a tentativa de libertação – são articulados por meio da multiplicidade de vozes, que não se prendem à história tomada como verdadeira e imutável, mas o contrário, reconstroem todo um percurso na subjetividade reflexiva de cada voz que se enuncia.

O cânone refere-se a um conjunto de obras amplamente reconhecidas como sendo de grande valor artístico, estético e cultural, e são frequentemente estudadas e referenciadas dentro de uma tradição literária. Essas produções são consideradas exemplares e influentes, servindo como modelos para outros escritores e como objetos de estudo e análise crítica. Podemos dizer que, no universo híbrido, politicamente engajado e arraigado nas culturas locais, a literatura africana pós-colonial transcende a crítica de René Wellek acerca do estudo de fontes e influências (Cf. Wellek, 1959; Carvalhal; Coutinho, 1994).

O romance africano nas línguas europeias às vezes é condenado por sua dupla ancestralidade, que é tanto africana como europeia. Sendo o filho bastardo de muitas culturas e gêneros, o acumulador de muitos estilos e tradições, o romance africano moderno, segundo geralmente se afirmam, não pode refletir propriamente a realidade africana. (...) Mas a verdade é que a mesma diversidade do romance africano e a variedade das línguas em que ele é escrito refletem mais precisamente do que qualquer coisa das realidades da África moderna; e o que é visto como uma mistura embaraçosa de estilos e tradições, é frequentemente uma fonte de força e

vitalidade, não a causa de uma fraqueza e uma diminuição da capacidade de revelação (Nkosi, 1981, p. 53).

A originalidade, por sua vez, marca a literatura de qualidade por sua ruptura com convenções preestabelecidas. Walter Benjamin, em seus escritos sobre a reprodutibilidade técnica, ressalta o papel da inovação na produção e recepção estética, pontuando que apenas obras capazes de desafiar padrões consolidados obtêm relevância duradoura (Benjamin, 2012).

Depreende-se que o percurso da literatura africana pós-colonial até os dias de hoje, em especial na alçada do gênero romance, é atingido por ecos das formas ocidentais. Todavia, a linha que era segmentar e adestrada alterou seu curso, escapando do cânone imperial para também criar seu próprio cânone, seguido de novíssimas vozes africanas emergentes. Esse movimento indisciplinar rearranjou e ainda rearranja o espaço na tessitura poética ao absorver a complexidade e pluralidade da recente geração de escritores tanto na gigante África quanto na diáspora.

### **3.2 O bebedor de vinho de palmeira: confluências transatlânticas**

*Quando já estávamos dentro da água, eu dei uma ordem ao meu juju (que um espírito bondoso, que era meu amigo, havia me dado), e imediatamente ele me transformou numa grande canoa. Então a minha mulher entrou na canoa, e remando ela usou o barco para transportar os passageiros pelo rio.*

(Tutuola, 1952, p. 41-42)

A escolha do romance *O bebedor de vinho de palmeira*, de Amos Tutuola, se justifica, primeiramente, pela forte conexão histórico-cultural entre o Brasil e os povos iorubás, cujas tradições continuam presentes em diversas manifestações da cultura afro-brasileira. Ao aproximar os estudantes desse universo por meio da literatura, promove-se o reconhecimento e a valorização das matrizes africanas que compõem nossa identidade. Além disso, trata-se de uma obra instigante, com uma narrativa leve, fluida e permeada de elementos misteriosos e humorísticos, o que favorece o engajamento dos alunos e torna o processo de leitura mais prazeroso. Desse modo, ao nos acompanhar neste trajeto analítico, filosófico e poético, **vocês**,

**professores de inglês**, podem pensar em múltiplas abordagens pedagógicas para trabalhar com essa incrível narrativa.

Navegar em confluências transatlânticas é mais do que cruzar o oceano – é lançar-se ao mistério dos entrelugares, onde memórias fragmentadas e futuros possíveis se entrelaçam em marés indizíveis. É permitir-se ser levado por correntes que unem continentes pelo fio da experiência humana, escutando as vozes ancestrais que ecoam entre as Áfricas e as Américas, entre o exílio e o reencontro. Convidamos, pois, cada leitor a embarcar nessa travessia não apenas com os olhos da razão, mas com a alma aberta à escuta do que pulsa nas águas profundas e nas florestas verdejantes: histórias não contadas, dores caladas e esperanças renascidas. Seja pelo mar ou pela mata, tanto faz. Esses caminhos interseccionam-se constantemente. Venha leve, pois nesses encontros aquosos, somos todos feitos de travessia.

Publicado em 1952 pela editora Faber & Faber, *The Palm-Wine Drinkard* [O bebedor de vinho de palmeira], de Amos Tutuola, é um dos primeiros romances africanos lançados antes do período de independência<sup>50</sup>. Alguns dos primeiros críticos consideraram a obra como “primitiva” ou “mal-escrita”, pelo fato de Tutuola utilizar um inglês desterritorializado e insubmisso. Intelectuais, como T. S. Eliot, teceram críticas positivas ao romance, surpresos pelo estilo criativo e novo que se afastava da estética ocidental. O poeta galês Dylan Thomas escreveu a seguinte crítica: “Esta é uma história, ou uma série de histórias, breve, aglomerada, macabra e encantadora, escrita em inglês novo por um africano ocidental [...]” (Thomas, 1952, p. 7, tradução nossa<sup>51</sup>). Já Chinua Achebe, compatriota de Tutuola, não teve uma visão tão favorável inicialmente, pois temia que o protagonista da obra – um homem viciado em vinho de palmeira – pudesse reforçar estereótipos negativos acerca do povo africano. No entanto, nas décadas seguintes, os acadêmicos reavaliaram o trabalho, reconhecendo-o como uma intervenção estética inovadora na literatura pós-colonial.

O narrador-protagonista é inserido em uma jornada de autodescoberta que transcende os limites do mundo físico. Logo no primeiro parágrafo da obra, o narrador já explicita que contará a sua própria história: “Desde menino, com dez

---

<sup>50</sup> A Nigéria se tornou independente do Reino Unido em 1960. A grande maioria dos países africanos obteve a independência após 1960.

<sup>51</sup> “This is the brief, thronged, grisly and bewitching story or, a series of stories, written in young English by a West African [...]”.

anos de idade, eu já era bebedor de vinho de palmeira. Não fazia outra coisa senão beber vinho de palmeira” (Tutuola, 1975, p. 5). Segundo Ogundipe (1969), Tutuola construiu o romance através da busca/jornada, característica esta frequente nos contos iorubás. A intelectual nigeriana argumenta que esses ingredientes artísticos se materializaram na obra naturalmente, não se prendendo a nenhum tipo de estrutura formal. Por meio de percursos narrativos fragmentados, Tutuola constrói universos que subvertem as lógicas eurocêntricas, ao mesmo tempo em que destacam a relação entre cosmovisão e identidade cultural. Essa dinâmica nos permite observar como elementos ligados à mitologia e ao sagrado – muitas vezes negligenciados nas literaturas ocidentais – assumem protagonismo, mostrando “o outro lado da moeda”, isto é, novas formas de existência.

No que tange à liberdade de escolha dos autores africanos e asiáticos, Rushdie (1992, p. 20, tradução nossa<sup>52</sup>) intervém:

A arte é uma paixão da mente. E a imaginação funciona melhor quando é mais livre. Os escritores ocidentais sempre se sentiram livres para serem ecléticos na seleção de seus temas, cenários e formas. Neste século, os artistas visuais do Ocidente têm invadido alegremente os repositórios visuais da África, Ásia e das Filipinas [sic]. Estou certo de que temos de nos conceder uma liberdade igual.

Tutuola utiliza uma narrativa que mistura elementos reais e animistas, de maneira que o espaço metafísico se torna parte integrante da vida dos personagens. Após a morte de seu vinhateiro, o protagonista transita por outros mundos na esperança de encontrar o empregado. Essa construção poética reflete a cosmovisão de que o tempo não é linear, mas cíclico, e de que todos os seres podem se comunicar. Alguns trechos da obra redefinem as fronteiras canônicas: “Todas as pessoas daquela cidade e de todas as aldeias vizinhas, como também os espíritos e as estranhas criaturas de várias matas e florestas, vinham para o mercado no dia 5 de cada mês para vender e comprar mercadorias” (Tutuola, 1975<sup>53</sup>, p. 17).

<sup>52</sup> “Art is a passion of the mind. And the imagination works best when it is most free. Western writers have always felt free to be eclectic in their selection of theme, setting, form; Western visual artists have, in this century, been happily raiding the visual storehouses of Africa, Asia, the Philippines. I am sure that we must grant ourselves an equal freedom”.

<sup>53</sup> Em nossa análise, utilizamos a primeira edição do original *The Palm-Wine Drinkard and his dead Palm-Wine Tapster in the Dead's Town*, publicado em 1952 pela Faber & Faber. Já na edição brasileira, tomamos por base a primeira edição de *O bebedor de vinho de palmeira e seu vinhateiro morto na Cidade dos Mortos*, traduzido por Eliane Fontenelle e publicado pela extinta editora Círculo do Livro. É essencial mencionar que a data de publicação não aparece no livro físico, como também não há nenhum registro digital da editora que conste a data correta. As pesquisas em torno do

Este velho não era um homem de verdade, era um deus, e estava comendo com a esposa quando lá cheguei. Ao entrar na casa, cumprimentei os dois e eles me responderam amavelmente, apesar de que ninguém deveria entrar na casa deles daquela maneira, pois ele era um deus (Tutuola, 1975, p. 8).

Quando cheguei à casa dela (Morte), ela não estava lá, estava em sua horta de inhame que ficava perto dali. Na varanda encontrei um pequeno tambor que toquei para a Morte em sinal de cumprimento. Entretanto ao ouvir o som do tambor ela (Morte) falou: “Esse homem tocando tambor está vivo ou morto?” Respondi: “Eu ainda estou vivo e não sou um homem morto” (Tutuola, 1975, p. 11).

Continuavam viajando pela interminável floresta, quando o completo cavalheiro que a jovem estava seguindo começou a devolver aos proprietários as partes alugadas de seu corpo, e pagar o dinheiro do aluguel. Ao chegarem ao local onde ele havia alugado o pé esquerdo, ele arrancou o pé fora, entregou-o ao proprietário, pagou e continuou andando [...]. Andaram mais um pouco e chegaram ao local onde ele havia alugado a barriga, as costelas, o tórax, etc., e aí ele os arrancou, entregou ao proprietário e pagou o aluguel. Agora restavam a esse cavalheiro, ou terrível criatura, apenas a cabeça e os dois braços com o pescoço. Ele já não podia rastejar como antes, mas apenas pular como um sapo (Tutuola, 1975, p. 19-20).

[...] vimos as criaturas chamadas Tambor, Canção e Dança. Todas as três eram criaturas vivas assim como nós. Quando o Tambor começou a tocar, foi como se ele estivesse sendo tocado por cinquenta homens; quando a Canção começou a cantar, foi como se cem pessoas estivessem cantando juntas; quando a Dança começou a dançar, o meio-bebê também começou a dançar. Minha mulher, eu, os espíritos, etc., fizemos o mesmo, e ninguém que ouvisse ou visse essas três criaturas poderia deixar de acompanhá-las para onde quer que elas fossem (Tutuola, 1975, p. 40).

Ao percebermos que o chão da mata era muito quente para podermos ficar de pé, sentados ou deitados, e que não gostava que ninguém permanecesse ali mais tempo do que o necessário, resolvemos ir embora. Mas, à medida que caminhávamos, tornamos a ver muitas palmeiras desfolhadas, apenas com pequenos pássaros no lugar das folhas. As palmeiras formavam alas. A primeira a que chegamos era muito alta, e quando nos viu começou a rir. Então a segunda palmeira perguntou a ela de que estava rindo; ela respondeu que acabara de ver duas criaturas vivas (Tutuola, 1975, p. 57).

O rei nos fez as seguintes perguntas: “De onde vocês estão vindo?” Eu respondi que vínhamos da Terra. Ele quis saber como havíamos conseguido chegar até ali. Expliquei que a estrada havia nos arrastado contra nossa vontade. Em seguida ele nos perguntou para onde estávamos indo. Respondi que estávamos indo para a cidade onde se encontrava o meu vinhateiro que havia morrido em minha cidade algum tempo atrás (Tutuola, 1975, p. 65-66).

---

referido romance apresentam divergências quanto à data de publicação pelo Círculo do Livro, algumas informam que a obra foi publicada em 1970, 1975, 1980 ou, de forma mais genérica, na década de 1970. Decidimos usar o ano de 1975, pois é mencionado por um grupo de tradutores, no livro *Algumas traduções de O bebedor de vinho de palmeira, de Amos Tutuola*, ligado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa editora universitária publica textos de alunos e professores da Faculdade de Letras da UFMG.

Ao percebermos que nunca havíamos visto antes em nossa vida uma árvore com mãos e falando, nem mesmo na nossa viagem por aquelas matas, começamos a correr novamente. Para nossa surpresa, entretanto, vendo que estávamos fugindo, as mãos se estenderam e nos levantaram do chão. Fomos levados para dentro da árvore, mas quando estávamos quase tocando a árvore vimos uma enorme porta se abrir e foi por ela que entramos (Tutuola, 1975, p. 73-74).

Na ótica da crítica ocidental, as características presentes no romance de Tutuola apresentam prosopopeia, alegoria e eventos insólitos. Entretanto, Ogundipe (1969) aponta que as aventuras do protagonista não são alegóricas, nem representam um mergulho no subconsciente. O vínculo do homem com os espíritos, criaturas e deuses não é uma relação de maravilhamento ou surpresa, mas de aceitação e interação natural da experiência humana. Nota-se, portanto, divergência no que se refere à epistemologia de real e irreal. No contexto da filosofia africana, o sobrenatural não é fictício, mas sim está conectado à realidade intrinsecamente. Tanto que personagens como: Morte, Estrada, Crânio, Tambor, Canção, Dança, Casa de Cupim, Riso, entre outros, são dispostos com a letra inicial maiúscula para, assim, evidenciar suas materialidades nas convenções linguísticas do Ocidente.

Nessa encruzilhada, Martins (2021, p. 206) afirma que “[...] o tempo ancestral não se contém nos limites de uma linearidade progressiva, em direção a um fim e a um páthos inexauríveis, e nem se modula em círculos centrípetos fechados de repetições do mesmo”. As forças cósmicas, elementos naturais, animais, vegetais, vivos, mortos e os ainda por nascer coexistem em um mesmo campo fenomenológico, interligados por um contínuo processo de transformação e devir. Tal ontologia relacional que recusa o encaixe moderno entre natureza e cultura, corpo e espírito, vida e morte, se aproxima do pensamento glissantiano em que o ser se realiza não na clausura marítima de sua identidade, mas na relação com o múltiplo.

É importante mencionar que o tempo-espaço no romance de Tutuola extrapola a compreensão ocidental de linearidade. Contudo, a jornada do bebedor de vinho desenvolve-se dentro de uma cronologia à medida que o protagonista enfrenta turbulências em cada episódio de sua longa jornada. Ademais, os encontros incessantes do bebedor de vinho de palmeira com as entidades possuem uma carga simbólica e cultural profunda, no sentido de reverenciar as crenças ancestrais. Muitos desses elementos são incorporados na tessitura poética, por exemplo: na ligação contínua do bebedor de vinho com o seu pai falecido: “Então,

numa linda manhã, peguei todos os meus *jujus*<sup>54</sup> e também os *jujus* de meu pai, e saí da cidade disposto a descobrir o paradeiro do meu vinhateiro” (p.7-8); na transformação do protagonista em pássaro, lagarto, ar e canoa (p. 9, 25, 27, 28, 30, 37 e 41); no nascimento de um bebê pelo dedo polegar da esposa do bebedor (p. 32-33); no ato de sacrificar uma cabra para honrar seu *juju* (p. 24); na utilização de cauris, também conhecido como búzios, para fazer com que a filha do chefe da aldeia ficasse muda e sem comer (p. 22-31); no encontro com o espírito da ave de rapina (p. 59-61), entre outros.

A ancestralidade é, sem dúvida, pano de fundo do enredo. O bebedor só embarca na aventura após se apoderar de seu amuleto sagrado e do amuleto de seu pai. Isso mostra a conexão ininterrupta com suas origens, que é peça basilar para enfrentar os desafios que virão em uma perspectiva integrada. Com o intuito de se proteger de espíritos e criaturas malignas, o narrador diz:

Dormimos, e por volta das duas horas da madrugada vimos vindo em nossa direção uma criatura que ou era um espírito ou alguma outra criatura nociva, mas não podíamos dizer com certeza. Era toda branca como se tivesse sido pintada com tinta branca. Não tinha nem cabeça, nem pés, nem mãos, como os seres humanos, e tinha um olho na parte superior do corpo. Media um quarto de milha de altura e seis pés de diâmetro, parecendo uma coluna branca. No momento em que a vi vindo em nossa direção, pensei no que poderia fazer para detê-la. Foi aí que me lembrei de um feitiço que meu pai havia me ensinado antes de morrer. O feitiço era o seguinte: se durante a noite eu encontrasse um espírito ou uma outra criatura nociva e eu usasse esse feitiço, eu imediatamente me transformaria num grande fogo e fumaça, e assim as criaturas nocivas não conseguiriam me alcançar. Então usei o feitiço, e ele queimou a criatura branca (Tutuola, 1975, p. 44-45).

O desejo obsessivo do protagonista de recuperar a sua reserva de vinho de palmeira – um símbolo de prazer e tradição – pode ser interpretado como metáfora da procura de uma autenticidade identitário-cultural em face da colonização. É importante lembrar que quando Tutuola escreveu e publicou *O bebedor de vinho de palmeira*, a Nigéria ainda estava sob a ocupação dos britânicos. Sendo assim, a viagem do bebedor de vinho pelas matas, florestas, ilhas, aldeias, entre outros cenários, evoca um espaço de transição na qual as cosmogonias indígenas se

---

<sup>54</sup> Asante e Mazama (2009, p. 355) explicam que o conceito de *juju* pertence ao sistema de crenças espirituais advindas de países da África ocidental, como Benim, Gana, Nigéria e Togo. *Juju* indica as propriedades semelhantes que duas entidades possuem mesmo depois de separadas. Torna-se então possível manipular uma para alcançar a outra. Assim, nesse contexto, o cabelo de uma pessoa, as unhas, uma peça de roupa, um sapato, uma meia ou uma joia usada por ela são todos candidatos perfeitos para o *juju* porque retêm a aura espiritual do seu dono.

confrontam com as desorientações da vida colonial e pós-colonial. Essas tensões aparecem em:

Quando vi que não havia mais vinho de palmeira, ninguém para prepará-lo, lembrei que os velhos costumavam dizer que todas as pessoas que morriam não iam diretamente para o céu, que ficavam morando em algum lugar deste mundo. Sendo assim, resolvi que iria descobrir onde estava o meu preparador de vinho de palmeira (Tutuola, 1975, p. 7).

No excerto acima, notamos o embate entre as crenças tradicionais africanas e a imposição do cristianismo. Mesmo assim, o protagonista mantém uma relação harmônica com a religião imposta, já que no decorrer da incrível viagem, constantemente faz referência ao Deus monoteísta cristão, dizendo que ele é muito bom e agradecendo-o pelos livramentos. Tanto no original em inglês quanto na tradução para o português, a palavra “Deus” está grafada com a inicial maiúscula. Novamente, vemos a simbiose entre Tutuola e as reflexões de Glissant, no que diz respeito à reconstrução do ser, mesmo forçadamente, na relação com o outro.

Outra característica intrigante emerge como possível crítica ao sistema capitalista. Após o bebedor e sua esposa se divertirem com as três criaturas bondosas (Tambor, a Canção e a Dança), o protagonista anuncia que eles não tinham dinheiro para comprar comida, então:

Foi aí que me lembrei que o meu nome era “Pai dos deuses que podia fazer qualquer coisa neste mundo”. Havia um grande rio que atravessava a estrada e eu disse a minha mulher para me guiar até lá. Chegando ao rio, cortei um pedaço de uma árvore e com ele fiz um remo. Entreguei-o a minha mulher dizendo a ela para entrar no rio comigo. Quando já estávamos dentro da água, eu dei uma ordem ao meu juju (que um espírito bondoso, que era meu amigo, havia me dado), e imediatamente ele me transformou numa grande canoa. Então a minha mulher entrou na canoa, e remando ela usou o barco para transportar os passageiros pelo rio. O preço da passagem para adultos era de três *cents*, e as crianças pagavam apenas meia passagem. À noite, eu me transformei novamente num homem, e ao conferirmos o dinheiro que havíamos ganho naquele dia, havia sete libras, cinco xelins e três *pence*. Em seguida fomos para a cidade, e compramos tudo de que precisávamos (Tutuola, 1975, p. 41-42).

Infere-se a crítica ao capitalismo no território africano, porque no início da narrativa, o protagonista diz: “Naquela época não conhecíamos outro dinheiro a não ser o cauri, de maneira que tudo era muito barato, e meu pai era o homem mais rico de nossa cidade” (Tutuola, 1975, p. 5). Já que precisavam vender seus serviços para conseguirem comida, o bebedor se transforma em barco para que o trabalho

pudesse ser realizado. Essa materialização alude a uma perspectiva coletiva, pois o *juju* utilizado na mágica foi dado ao protagonista por um amigo generoso.

Há, também, outros elementos que se sobrepõem no cruzamento com a cultura ocidental: a presença da moeda estrangeira (libra, *pence*); as noções de unidade de peso, medida e volume (milha, jarda, pés, polegada<sup>55</sup>, quarto, barris) e, conforme já discutido, palavras com inicial maiúscula para enfatizar os substantivos próprios – normas linguísticas adotadas do colonizador europeu. Ainda em relação à moeda, é interessante observar que na edição inglesa o símbolo e até mesmo o espaçamento entre a unidade e as subunidades são introduzidos: “£7: 5: 3d” (p. 39) e “£56: 11: 9d” (p. 40).

Para Obiechina (1968), Tutuola utiliza recorrentemente a técnica de metamorfose, transformando o protagonista e sua esposa em outras coisas quando estes são encurralados por adversários durante a longa jornada. Tais “explosões de vitalidade” – termo atribuído pelo referido crítico literário – constroem figuras imagéticas e podem ser observadas em: “Aí, naquele momento, dei uma ordem ao meu *juju*, que mais uma vez transformou minha mulher em boneca de madeira, que eu guardei no bolso, e assim as criaturas da montanha não podiam mais enxergá-la” (Tutuola, 1975, p. 133).

Ao me verem ali, um deles correu para um buraco não muito longe, que era cheio de cauris. Apanhou um e veio correndo em minha direção, e todo o bando queria amarrá-lo no meu pescoço. Mas, antes que eles pudessem fazer isto, eu *havia me transformado em “ar”*, e assim eles não conseguiram me achar, porém eu continuava a vê-los [...]. Assim que eles retornaram ao quintal, eu *me transformei mais uma vez em homem*. [...] percebendo que eles estavam quase me alcançando e que se eu continuasse a correr daquela maneira sem dúvida eles logo me pegariam, *me transformei num pássaro muito pequeno* que poderia ser descrito como um pardal [...]. Ao chegarmos na casa da jovem, eu *a transformei novamente numa jovem e a mim num homem* (Tutuola, 1975, p. 27-28, grifo nosso).

A obra revela uma expressiva riqueza estilística, especialmente no uso de figuras de linguagem que intensificam o valor poético do texto. Estão presentes metáfora, comparação, hipérbole, elipse, figura imagética, prosopopeia, entre outras. Dentre elas, destacamos a metáfora e comparação “Era forte como aço [...]” (p. 34); “[...] começou a assobiar como se fossem quarenta pessoas” (p. 37); “[...] sua barriga cresceu tanto que parecia uma grande bola [...]” (p. 39); “[...] quando a

<sup>55</sup> Nem todas essas unidades do antigo império britânico aparecem na edição brasileira analisada. Algumas delas são encontradas na primeira edição da Faber & Faber (1952).

Canção começou a cantar, foi como se cem pessoas estivessem cantando juntas” (p. 40); “Mas viajar por ali era muito perigoso, por causa das jibóias [sic], que eram incontáveis como areia” (p. 42); “[...] às seis e meia da tarde chegamos a uma mata muito fechada. Era tão espessa que nem uma cobra poderia passar por ela sem se machucar” (p. 44); “[...] e ele me transformou num enorme pássaro igual a um avião” [...] (p. 43); “Cada dente media cerca de um pé de comprimento e era grosso como um chifre de vaca. O corpo era quase todo coberto de longos cabelos negros como o cabelo do rabo de um Cavalo” (p. 51); “[...] os seus bicos, que mediam cerca de um pé, eram afiados como uma espada” (p. 58); “[...] a mata se tornou tão barulhenta que parecia um grande mercado” (p. 57); “Era grande como um hipopótamo” (p. 59) e “Sua cabeça era igual à de um leão, e todo o seu corpo coberto por duras escamas que tinham o tamanho de uma pá ou enxada, todas curvadas para dentro” (p. 59).

A utilização de hipérbole é igualmente um recurso significativo e recorrente durante as viagens: “Sentindo que aquelas cordas não me permitiam respirar e que o meu corpo todo estava sangrando muito [...]” (p. 11); “Ao falar, a sua voz era tão alta e assustadora, e havia se tornado tão violenta que uma pessoa poderia ouvi-lo a duas milhas de distância” (p. 22); “[...] mas no momento em que eu a toquei o cauri fez soar um alarme tão forte, que uma pessoa a quatro milhas de distância poderia escutar” (p. 27); “[...] e quando estava sobre a sua cabeça começou a assobiar como se fossem quarenta pessoas” (p. 37); “Àquela altura estávamos morrendo de fome [...]” (p. 38); “Mesmo assim, continuava insatisfeito, pois poderia comer toda a comida do mundo [...]” (p. 39); “[...] ela riu tão alto que uma pessoa que estivesse a cinco milhas de distância poderia ouvir” (p. 57); “Então as aves começaram a devorar a carne daqueles pobres animais, e em um segundo abriram uns cinquenta buracos no corpo deles, matando-os” (p. 58); “[...] entretanto as suas [unhas] ficavam sem cortar durante mais de cem anos” (p. 65).

O romance também se destaca pelo uso recorrente do humor, que se manifesta ao longo da narrativa. As situações inusitadas, muitas vezes apresentadas com ingenuidade e naturalidade, provocam contraste entre o tom sério de uma errância objetiva e exageros, com sinais de comicidade. Quando o bebedor de vinho se compromete a encontrar a filha do chefe da cidade, que havia sido raptada, ele logo começa a investigar o caso. Então, segue o suspeito – um cavalheiro bonito que se transformaria em um crânio (parte do corpo) – e durante a

perseguição secreta o protagonista humoristicamente expressa sua admiração pela beleza do cavaleiro:

Eu não poderia condenar a jovem nem um pouco, porque, se eu fosse mulher, sem dúvida o seguiria por onde quer que ele fosse. Mas como homem o que eu sentia era uma grande inveja. Se esse cavaleiro fosse para um campo de batalha, certamente os inimigos não o prenderiam, nem jogariam bombas sobre a cidade onde ele estivesse. E se por acaso eles atirassem, a bomba não explodiria até que o cavaleiro saísse do local. Isto tudo por causa de sua beleza. Desde o instante em que eu vi o cavaleiro, não fiz nada além de segui-lo pelo mercado. **Depois de observá-lo por muitas horas, corri para um canto e chorei durante alguns minutos, pensando comigo mesmo por que seria que eu não tinha nascido com a beleza desse cavaleiro.** Porém, ao me lembrar de que ele era apenas um “crânio”, agradei a Deus por ter me criado sem beleza. Então voltei ao mercado, ainda atraído por sua beleza (Tutuola, 1975, p. 133, grifo nosso).

Configurando-se como expressão da cultura, Sone (2018) afirma que a literatura oral africana, assim como a escrita, tem a forma e a estrutura baseadas em princípios que diferem de uma sociedade para outra. As pessoas que produzem e fazem uso da tradição oral estão mais aptas a definir o que constitui ou não literatura dentro de sua cultura específica, uma vez que, ao longo do tempo, elaboraram procedimentos bem estabelecidos para a prática dessas manifestações orais. Segundo Bonvini (2006, p. 8-9):

A palavra é força, ela tem valor de ato e engaja o grupo. Entretanto, ela só se manifesta e se revela numa busca de tipo iniciático. Os textos orais dizem e não dizem, eles mais velam do que revelam. Sob a cintilação das imagens, eles convidam a descobrir um sentido que permanece oculto. Eles convidam a partilhar com o outro a procura do sentido. Sua estrutura é essencialmente de tipo dialógico: uma palavra sempre partilhada. O vivido do grupo está ligado a essa palavra. Um implica o outro [...]

Na literatura oral africana, a palavra possui uma potência ancestral que vai muito além da comunicação cotidiana: ela é instrumento de ensinamento, de preservação da memória coletiva e de transmissão de valores fundamentais para a vida em comunidade. O romance de Tutuola reafirma a sabedoria tradicional, fornecendo lições como: i) os amigos se fazem presentes apenas em tempos de fartura; ii) nunca se deixe enganar pela beleza física de alguém; iii) nunca desista da jornada por mais assombrosa e espinhosa ela seja; iv) as pessoas precisam honrar suas palavras e cumpri-las até mesmo em meio às adversidades; v) sempre acolha o próximo e os trate com generosidade e respeito e assim por diante.

No terreno da performance das oralituras, incorporada na fala e expressão, Martins (2021, p. 92) diz que a palavra:

[...] é um dos radiotransmissores mais importantes, principalmente a palavra como potência de fala, capaz, como as rodas dos moinhos, de fazer ser o que como som pode se manifestar como materialidade. A palavra é materialmente som, e como tal é parte da síntese estruturante de todo o continente de sonoridades dilatadas e encorpadas na dinâmica das cinesias. A qualidade aurática e numinosa da palavra, um em si originário, significado e significante, simultaneamente, repercute e ecoa em percussões e rítmicas que encorpam os cantares e imantam o corpo.

Ainda tecendo diferenças entre o texto oral e escrito, Emilio Bonvini argumenta que, na escrita, o passado se distingue do presente por operar como uma forma de comunicação à distância. A escrita se cristaliza e conduz à criação da personagem. Nesse processo, a experiência vivida é convertida em registro documental, gerando uma “[...] memória artificial das coisas (documentos escritos), memória inerte, geradora de acumulação e de estocagem” (Bonvini, 2006, p. 10).

No que concerne à representação da fala no texto escrito, Veloso (2017) expõe o desafio que é para o tradutor orquestrar tal simbiose. Para a autora, essa combinação resulta em um texto marcado pela ambiguidade: ele já não pertence plenamente à oralidade, pois assume a forma escrita; ao mesmo tempo, também não se configura mais como um texto tradicional, já que, para evocar o som, precisa ser moldado segundo os padrões da linguagem falada.

Ao conceder outras camadas vívidas ao texto escrito – convocando a tradição oral africana a se manifestar livremente –, Tutuola faz uso de uma linguagem híbrida escrita-oralizada, cuja repetição, escolha lexical e estrutura sintática estabelecem proximidade com o leitor. Pelas marcas estilísticas na tessitura poética, a voz do narrador se (con)funde com o nosso próprio discurso (eu) interior, tornando a narrativa ainda mais dinâmica e sonora:

Vendo que o cavalheiro se transformara num Crânio, a jovem começou a desmaiar. O Crânio então explicou que, se ela quisesse morrer, morreria, mas que deveria segui-lo até o local onde ele morava. Ao falar, a sua voz era tão alta e assustadora, e havia se tornado tão violenta, que uma pessoa poderia ouvi-lo a duas milhas de distância. A jovem começou a correr pela floresta, tentando salvar a vida, mas o Crânio a alcançou em poucas jardas, porque era muito sabido e esperto, e como era apenas um Crânio, podia saltar uma milha por segundo. Ele pegou a jovem da seguinte maneira: quando ela fugia, tentando salvar a própria vida, ele correu apressadamente à sua frente, e a deteve como se fosse um grande tronco de árvore (Tutuola, 1975, p. 21-22).

Recomeçamos a nossa viagem em uma outra mata, cheia de ilhas e pântanos. As criaturas dessas ilhas eram muito amáveis, e assim que chegamos lá elas nos receberam com gentileza e nos deram uma linda casa para morar. O nome dessa ilha era Ilha do Fantasma. Era muito alta e inteiramente cercada por água. Todos os seus habitantes eram muito gentis e amavam uns aos outros. O trabalho deles era apenas plantar o seu alimento, e além disso nada mais faziam do que tocar música e dançar. Do mundo das criaturas estranhas eram as mais bonitas e também os mais admiráveis dançarinos e músicos. Tocavam e dançavam dia e noite. O clima de lá era apropriado para nós, e resolvemos não ir embora tão cedo. Começamos então a dançar e a fazer tudo o que essas criaturas faziam (Tutuola, 1975, p. 50-51).

A repetição cumpre múltiplas funções poéticas, narrativas e mnemônicas nas culturas de tradição oral. Essa estratégia é percebida em vários momentos da narrativa, como quando os aventureiros chegam à Cidade Vermelha:

Depois de percorrermos umas doze milhas na Mata **Vermelha** com a jovem **vermelha**, chegamos à Cidade **Vermelha** e vimos que lá tanto as pessoas como os animais domésticos eram **vermelhos** [...]. Em seguida ele mandou a jovem **vermelha**, que nos havia levado até ele, nos instalar em um dos quartos do palácio. Esse quarto ficava muito afastado dos outros e não havia ninguém ali por perto. Ao entrarmos no aposento, começamos a pensar em qual seria a intenção do rei **vermelho** do povo **vermelho** da Cidade **Vermelha**. Esta era a pergunta que nos fazíamos, e não conseguimos dormir, pensando nisso. De manhã cedo, fomos ao encontro do rei **vermelho** e nos sentamos diante dele aguardando o que iria dizer. Às oito horas, a jovem **vermelha** chegou e se sentou atrás de nós. Então o rei **vermelho** começou a contar a história da Cidade **Vermelha**, do povo **vermelho** e da Mata **Vermelha**: “Todos nós nesta Cidade **Vermelha** fomos, no passado, seres humanos [...]” (Tutuola, 1975, p. 81-83, grifos nossos).

Se a obra for lida em inglês, os elementos no campo ancestral, evidenciados até aqui em português, continuam presentes na tessitura poética. Na edição inglesa, o trecho acima ressoa:

After we had travelled about 12 miles away in the “**Red-Bush**” with the **Red-lady**, we entered a **Red-town** and there we saw that both people and their domestic animals were deep-**red** in colour [...]. After that he told the **Red-lady** that brought us to him to put us in one of the rooms in his palace, but the room was very far from the other rooms and nobody was living near there. So we entered the room and began to think— What was his aim, the **Red-king** of the **Red-people** in the **Red-town**, was the question we asked ourselves, and we could not sleep till morning, because of this question. When it was early in the morning, we went to the **Red-king** and sat down before him and waited for what he would say. But when it was about 8 o'clock, the **Red-lady** who brought us to the **Red-king** came and sat down behind us. After a while the **Red-king** started the story of the **Red-town**, **Red-people**, and the **Red-Bush** thus: — He said — “The whole of us in this **Red-town** were once human-beings [...] Tutuola, 1952, p. 73-75, grifos nossos).

Entretanto, nota-se que há uma diferença significativa no nível lexical. O excerto acima, em português, não contém a conjunção “but” [mas]. Por outro lado, o excerto em inglês apresenta essa conjunção duas vezes. Embora nosso objetivo não seja comparar traduções e versões, faz-se necessário apontar algumas dessas diferenças para que o professor de inglês reflita sobre o foco que deseja dar ao romance. Se o escopo for colocar o aluno em contato com a língua desterritorializada e trabalhar a cultura nigeriana, a obra em inglês é a melhor opção. Se a intenção for trabalhar com a cultura nigeriana e os alunos apresentarem muita dificuldade na leitura em inglês, o livro em português igualmente dará conta de colocar todos em imersão na cultura iorubá/nigeriana, é claro, com a mediação do professor.

Ao trabalhar com esse romance nas aulas de LI, os alunos e professores conseguem navegar nos ritmos e nas estruturas da tradição nativa. De acordo com Lindfors (1970), o estilo da prosa de Tutuola provém do iorubá. O teórico menciona quatro orações que seguem a estrutura dessa língua autóctone: “I had no other work more than to drink”, “I could not do any work more than to drink”, “He had no other work more than to tap” e “We did not know other money except COWRIES” (1970, p. 316).

Há, também, outras transgressões linguísticas na obra: o uso recorrente da conjunção “but” no início das frases, desafiando a ideia de ligação entre orações para expressar contraste ou oposição: “**But when** my father noticed that I could not do any work more than to drink, he engaged an expert palm-wine tapster for me” (p. 7); “**But when** I completed a week in my house without palm-wine, then I went out and [...] (p. 8); a omissão do artigo “the” [o, a, os, as] antes de alguns substantivos e da preposição “of” [da, de, do]: “I left my father’s hometown to find out [the] **whereabouts** was[of] my tapster who had died” (p. 9); outras estruturas similares: “[...] then he would tell me [the] **whereabouts** [of] my tapster [...]” (p. 17); redundância no uso do pronome reflexivo: “[...] when my wife and I **myself** saw these terrible creatures [...]” (p. 105); concordância verbo-nominal: “[...] were the people in that town **alives** or **deads**?” (p. 96); entre outras ocorrências: “**tighted** [tightened] (p. 12); “**alives living**” (p. 96) [living people]; “**debitor**” [debtor] (p. 122).

No tocante à operação da literatura “menor” na língua “maior” como poder de transformação, Batalha (2013, p. 118) nos lembra que: “Infração de normas ortográficas, aporte da oralidade, adaptações sintáticas são algumas das ‘heresias’

provenientes de sua própria cultura, praticadas do ponto de vista do ‘menor’, na língua do dominador”. Nessa rota, a oralidade africana que se banha em reverberações no texto escrito de Tutuola não se comporta apenas como um recurso estilístico, mas como uma forma de preservar a cultura milenar e todo um sistema organizacional social e epistemológico.

A engenhosidade artística presente no romance também é reconhecida por Wole Soyinka. Na edição de 2014, publicada pela editora Faber & Faber, o laureado escritor tece críticas positivas a seu conterrâneo na introdução da obra. No tocante ao inglês desterritorializado, o intelectual diz que Tutuola realiza uma ruptura ortográfica incrivelmente, quando transforma uma associação negativa, a palavra “drunkard” [bêbado] no vocábulo “drinkard” [bebedor]. Essa estrada de neologismos nos remete à poética coutiana, na qual as palavras da LP também se transformam e nos encantam: estorinhador, maravilhações, dorminhoso, miserenta, sozinhar-me, depressou-se, zulular, sonhambulante, atrapalhaço, cantochão, pequinava, infanciando, entre muitas outras criações.

Embora o romance de Tutuola não se enquadre nas definições pós-modernas de metaficção, há características reflexivas que o alinham à autoconsciência narrativa. O narrador, por vezes, se dirige ao leitor e utiliza expressões que marcam os limites ficcionais:

Disse então a minha mulher para pular nas minhas costas com a nossa bagagem, e dei ordem ao meu *juju*, que me havia sido dado pela Mulher Espírito da Água na Floresta dos Fantasma (**a história completa da Mulher Espírito da Água aparece no livro *O caçador valente na Floresta dos Fantasma***), e ele me transformou num enorme pássaro igual a um avião, e voei “para longe com minha mulher (p. 43).

“O feitiço **era o seguinte**: se durante a noite [...]” (p. 45); “Porém, **é claro que não posso afirmar com segurança** se aquelas criaturas comiam ou não. **Não pensem, entretanto**, que por nos termos transformado em fogo não sentíamos fome” (p. 45-46); “Pela maneira como se vestiam, **vocês pensariam** que elas eram seres humanos, e que seus filhos estavam sempre representando alguma peça de teatro” (p. 51); “Todas fumavam grandes e compridos cachimbos enquanto nos olhavam, e **é claro que não podíamos saber** onde tinham arranjado aqueles cachimbos” (p. 57); “Ao entrar, vimos criaturas que nunca tínhamos visto antes na vida e **eu não posso descrevê-las aqui; no entanto posso contar algumas de suas histórias**: a cidade era [...]” (p. 64) e “Quatro meses depois de o caso ter sido

adiado, fui novamente chamado ao tribunal para julgar um outro caso, **que é o seguinte**” (Tutuola, 1975, p. 129, grifos nossos).

Metaficção é definida por Waugh (1984, p. 2, tradução nossa<sup>56</sup>) como sendo:

[...] um termo dado à escrita ficcional que, autoconscientemente e sistematicamente, chama a atenção para seu status como um artefato, a fim de provocar questionamentos sobre a relação entre ficção e realidade. Ao fornecer uma crítica de seus próprios métodos de construção, tais escritos não só examinam as estruturas fundamentais da ficção narrativa, como também exploram a possível ficcionalidade do mundo fora do texto literário ficcional.

Um dos trechos mais potentes de Tutuola, que dialoga com a metaficção, encontra-se na história do marido, suas três esposas e o feiticeiro. O marido estava viajando com suas três esposas pela mata, quando tropeçou, caiu e morreu. A esposa mais velha o amava tanto que decidiu morrer junto com o marido. A segunda esposa se lembrou de um feiticeiro cujo trabalho era ressuscitar os mortos e, por sorte, morava bem naquela região. Então, ficou combinado que a segunda esposa iria chamar o feiticeiro para despertar tanto o marido quanto a primeira esposa que se suicidou; já a terceira esposa ficaria cuidando dos corpos para que nenhum animal selvagem os comesse. Logo que o feiticeiro chegou, ele ressuscitou o marido e a esposa mais velha. Agradecido pela bondade do feiticeiro, o marido perguntou quanto lhe devia pelo serviço. Então, o mago disse que não tinha interesse em receber dinheiro, mas que ficaria contente se o marido lhe desse uma de suas três esposas. O marido elegeu:

[...] a sua primeira mulher, que havia morrido com ele. Mas ela (primeira mulher) recusou-se terminantemente a ir com o feiticeiro. Então o marido ofereceu a segunda mulher (que havia ido buscar o feiticeiro que acordara o marido e a primeira mulher), mas ela também se negou. Aí ele escolheu a terceira mulher, que havia ficado guardando os corpos, porém esta também não aceitou. Quando o marido viu que nenhuma de suas mulheres queria acompanhar o feiticeiro, disse para o homem levar todas as três. Foi aí que elas começaram a brigar uma com a outra. Por azar, naquela hora um policial estava passando por ali e as prendeu, levando-as ao tribunal. E agora **queriam que eu decidisse** qual das esposas deveria ser entregue ao feiticeiro. Eu, entretanto, não sabia qual escolher, porque todas haviam demonstrado o seu amor pelo marido: a primeira morrendo com ele, a segunda indo buscar o feiticeiro, e a terceira protegendo os cadáveres

---

<sup>56</sup> “[...] a term given to fictional writing which self-consciously and systematically draws attention to its status as an artefact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality. In providing a critique of their own methods of construction, such writings not only examine the fundamental structures of narrative fiction, they also explore the possible fictionality of the world outside the literary fictional text.”

contra os animais selvagens, até que a segunda trouxesse o feiticeiro [...]. Sendo assim, **eu ficaria muito agradecido se alguém que lesse este livro julgasse um ou ambos os casos e mandasse a sua decisão para mim o mais rápido possível, porque os habitantes da “cidade confusa” querem que eu vá urgentemente para lá com uma solução** (Tutuola, 1975, p. 131-132, grifos nossos).

Esta reflexividade situa o leitor como coparticipante da aventura, reforçando as dimensões comunitária e performativa da narração de histórias africanas. Ao discutir as mudanças estruturais absorvidas pela literatura infantojuvenil, como fragmentação, ruptura com a linearidade e revelação do processo ficcional, Navas (2015, p. 85) esclarece esse fenômeno estético:

Desmascarando todas as técnicas e os procedimentos de construção textual comumente mascarados nos textos tradicionais, a metaficção revela as costuras do texto, seus bastidores, deixando em evidência como um texto é construído ficcionalmente mediante uma série de convenções partilhadas pelos seus leitores.

Durante a viagem nas confluências transatlânticas deste capítulo, verificamos que o romance *O bebedor de vinho de palmeira* apresenta uma ampla variedade de recursos estilísticos, tornando-o uma obra singular e instigante para a leitura dentro e fora da sala de aula. A escrita de Amos Tutuola promove a desterritorialização tanto do léxico quanto das estruturas gramaticais que, por meio das linhas de fuga, encontram os caminhos da ancestralidade. As repetições, figuras imagéticas, hipérboles, metáforas, comparações, aliteraões e outros elementos estéticos conferem ritmo e densidade à narrativa. O uso de neologismos, a criação de mundos extraordinários e a presença de personagens multifacetados corroboram a qualidade estética da obra. Além do mais, constatamos marcas metaficcionais ao longo da jornada do narrador-protagonista, que convidam o leitor a ser coadjuvante e ainda desnudam o processo da criação artística.

A obra mescla elementos da tradição oral africana com a estrutura do romance moderno, criando uma linguagem poética inovadora que se banha em ressonâncias do português e do inglês-padrão. Ao abalar os padrões linguísticos e estilísticos canônicos – porém de maneira equilibrada –, Tutuola propõe uma nova forma de fruição literária, que valoriza as identidades e as ancestralidades africanas, oferecendo ao leitor uma experiência estética para além das fronteiras coloniais.

Além das sugestões didáticas, perpassadas no decorrer da análise literária, o professor de inglês pode trabalhar com este romance de múltiplas formas, levando

em consideração sua realidade escolar. Uma forte recomendação é introduzir o autor e o contexto de produção da obra, destacando aspectos da cultura iorubá e a influência dos contadores de histórias tradicionais. É importante que os estudantes se localizem no tempo-espaço ao percorrerem a jornada do bebedor de vinho. Para o (re)conhecimento dos elementos históricos, culturais e geográficos do berço da humanidade, deve-se abordar (visibilizar) a localização do Continente Africano, da África Ocidental, da Nigéria e de outros países; a Diáspora Africana; a cosmovisão africana/iorubá e os diversos grupos étnicos que compõem a Nigéria: iorubás, igbos, hauças, fulanis, ibibios, entre outros. Esse percurso é extremamente necessário não apenas para conhecer e valorizar a história/cultura da Nigéria, mas também para desfazer frequentes equívocos, como reduzir a África a um todo homogêneo, considerando-a um país, por exemplo.

O professor pode proceder de várias maneiras: leitura realizada em voz alta, leitura silenciosa, leitura compartilhada, leitura parcial como tarefa de casa para discussão posterior em sala de aula. Outra ideia é propor atividades de análise de trechos selecionados, incentivando os alunos a observarem o estilo linguístico de Tutuola. Essa escolha deliberada do autor suscitará debates sobre a produção de literatura como resistência e reexistência das comunidades marginalizadas.

Outra abordagem interessante é desenvolver atividades de leitura comparativa, relacionando o romance nigeriano com contos populares do Brasil ou de outras culturas. Isso favorece discussões interculturais e amplia o olhar dos estudantes para diferentes formas de construção narrativa. O professor também pode estabelecer parcerias com colegas de outras disciplinas e coordenação pedagógica, para o desenvolvimento de projetos inter e transdisciplinares. A ideia de integrar as áreas do conhecimento tem como propósito a formação integral dos estudantes, por intermédio de um estudo mais contextualizado, abrangente e significativo. Além de quê, esse movimento contribuirá para que toda a escola se aventure na história e cultura da África. Não apenas pelo dever de cumprir a Lei nº 10.639/03, mas pelas relações rizomáticas que nos conectam e nos transformam. Estando abertos como a barca glissantiana, a promoção de uma educação étnico/racial e antirracista encontrará intersecções genuínas.

Uma última reflexão do romance de Tutuola que me impulsiona: todos nós nascemos para a errância, seja no mundo físico ou em outros planos. A busca para sabermos quem somos não termina nunca.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Refazer a história é uma persistente crítica, sem glamour nenhum, eliminando oposições binárias e continuidades que emergem continuamente no suposto relato do real. A política cultural da repetição está sendo encenada com o gestual da política da ruptura estratégica, necessária, tendo em vista a independência política que é o requisito mínimo para a “descolonização”.* (Gayatri Spivak)

A presente pesquisa partiu da constatação de que a literatura africana anglófona ainda não possui terreno nos materiais didáticos de LI, utilizados na EB brasileira. Quando presentes, essas literaturas são reduzidas a dados bibliográficos dos autores ou a frases reflexivas proferidas por esses escritores. Tal lacuna revela não apenas um viés eurocêntrico no ensino de inglês, mas também um apagamento sistemático das contribuições estéticas e culturais de povos historicamente marginalizados, como os africanos e afrodescendentes. Ao considerar que o Brasil tem suas raízes profundamente entrelaçadas às culturas africanas, em especial às tradições iorubás, torna-se urgente repensar o currículo escolar e inserir produções literárias que dialoguem com essa ancestralidade.

Diante disso, o trabalho teve como objetivo geral analisar os procedimentos formais presentes no romance *The Palm-Wine Drinkard* (1952), de Amos Tutuola, no intento de legitimá-lo como uma obra de qualidade estética, para, assim, oferecer algumas sugestões literárias aos professores de inglês do Ensino Médio. No âmbito dos objetivos específicos, destacamos: i) desconstruir o modelo hegemônico que prioriza o ensino-aprendizagem de inglês, a partir de valores culturais advindos dos Estados Unidos da América e da Inglaterra; (ii) propor sugestões para o trabalho com a literatura nigeriana nas aulas de inglês do Ensino Médio, a fim de atender a Lei nº 10.639/03.

As discussões ao longo dos textos foram orientadas por um arcabouço teórico-metodológico que compreende a língua como prática social e a literatura como ferramenta de resistência, afirmação identitária e transgressão. Nesse sentido, unimos as vozes de intelectuais do Sul e Norte Global, com o intuito de encontrar caminhos interseccionais que nos levem à (re)construção na/pela relação. Assim como o bebedor de vinho de palmeira, percorremos uma estrada fantástica e

rizomática, passando por matas, florestas, ilhas, aldeias, palácios e rios. Nesse trânsito (in)tenso, cruzamos com: a imagem deturpada da África e de seu povo; a presença dos 21 países africanos que integram o mundo anglófono; os corpos nativos considerados os ideais para o ensino da língua; a invisibilidade das literaturas africanas anglófonas nos livros didáticos; a Lei nº 10.639/03; a desterritorialização e a reterritorialização em constante devir; a língua inglesa alterada nos territórios periféricos; os estudos pós-coloniais; o florescimento das literaturas africanas lusófonas e anglófonas no Brasil; as obras de Adichie; o romance plurilíngue bakhtiniano; a estética do romance africano; e as confluências transatlânticas que conectam as aventuras de um homem à procura de seu vinhateiro morto com as aulas de inglês na EB.

Como resultado, a análise demonstrou que a tessitura poética é composta por uma linguagem híbrida, construções linguísticas como linha de fuga e por uma camada oraliterária que a reveste. Descortinou-se a presença de recursos estilísticos que conferem à obra criatividade e inovação, sendo, portanto, recomendável aos contextos de ensino-aprendizagem de inglês. Observou-se que a escrita potente de Amos Tutuola rompe com os limites convencionais do léxico e de estruturas sintáticas, operando uma desterritorialização linguístico-literária que remete às raízes da ancestralidade africana. Repetições, hipérboles, metáforas, comparações, aliteraões, entre outros dispositivos literários, contribuem para a fluidez poética, evidenciando, também, sua qualidade estética. Além disso, constatou-se a presença de estratégias metaficcionais que revelam os “bastidores” da criação, ou seja, os mecanismos de construção da própria ficção pela ficção.

Dessa forma, os resultados alcançados confirmam a hipótese inicial de que o romance *O bebedor de vinho de palmeira* possui qualidade estética e relevância para ser incluído nas práticas pedagógicas. Ao trabalhar com essa obra, o professor de inglês não apenas contribui para a valorização da literatura nigeriana, mas também desafia o modelo hegemônico e colonialista que ainda predomina nos currículos escolares. A presença dessa narrativa desterritorializada em sala de aula constitui um gesto político-pedagógico de resistência, que promove o reconhecimento das vozes africanas e afrodescendentes como legítimas produtoras de saber e cultura. Nessa esteira transgressora, reafirma-se a importância de desestabilizar os cânones ocidentais e de ampliar o repertório literário dos estudantes brasileiros com obras que dialoguem com sua história, identidade e

ancestralidade. Faz-se imperioso que o futuro do ensino de LI seja desconstruído e reconstruído a partir de uma perspectiva decolonial, crítica, plural e antirracista.

Para Moreira e Candau (2003, p. 163), “Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma *cultura da discriminação*, na qual a demarcação entre ‘nós’ e ‘os outros’ é uma prática social permanente [...]”. Atravessados por essa reflexão, defendemos que as ações antirracistas nos espaços escolares são de responsabilidade coletiva: professores, coordenadores, diretores, convidados da comunidade, **todos** devem “arregaçar as mangas” para executar as políticas de afirmação racial. Prova disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, elaboradas na alçada do Ministério da Educação (MEC), sinalizam possíveis lugares, por onde transitam outros sujeitos além do professor, para se trabalhar com as temáticas: “[...] em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares” (BRASIL, 2004, p. 21).

Faz-se pertinente continuar trabalhando com textos literários de autores canônicos como William Shakespeare, Edgar Allan Poe, Ernest Hemingway, Emily Dickinson, F. Scott Fitzgerald, Oscar Wilde, entre outros. Entretanto, cabe a reflexão crítica: será que os mais de 20 países africanos anglófonos não possuem produções literárias de qualidade? Sendo ela o berço das primeiras civilizações, a África possui História, Cultura e Literatura fascinantes. Basta remover as lentes eurocêntricas para enxergar do outro lado do Atlântico. É indispensável que as práticas educacionais condicionadas sejam descolonizadas. O futuro é, sim, ancestral.

## REFERÊNCIAS

### *Do corpus*

TUTUOLA, Amos. **The Palm-Wine Drinkard and his dead Palm-Wine Tapster in the Dead's Town**. London: Faber & Faber, 1952.

TUTUOLA, Amos. **O bebedor de vinho de palmeira e seu vinhateiro morto na Cidade dos Mortos**. Tradução Eliane Fontenelle. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

### Geral

ACHEBE, Chinua. **A Man of the People**. New York: Penguin Books, 1989.

ACHEBE, Chinua. **The African Trilogy: Things Fall Apart; Arrow of God; No Longer at Ease**. New York: Penguin Classics, 2017.

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico**. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ACHEBE, Chinua. **Africa's Tarnished Name**. London: Penguin Classics, 2018.

ACHEBE, Chinua. **An image of Africa and The Trouble with Nigeria**. London: Penguin Classics, 2010.

ACHEBE, Chinua. English and the African Writer. **Transition**, n. 18, p. 27-30, 1965. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2934835>. Acesso em: 14 maio 2025.

ADJEI, Randell. **I Am Not My Struggles**. [s.l.]: Lulu Press, 2019.

ADENEKAN, Shola. **African Literature in the Digital Age: Class and Sexual Politics in New Writing from Nigeria and Kenya**. Suffolk: Boydell & Brewer, 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Americanah**. Tradução de Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Meio sol amarelo**. Tradução de Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The thing around your neck**. New York: Anchor Books, 2009.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Debora Silvestre Missias. **O ensino de literatura afro-brasileira nos livros didáticos**. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de

Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

AMOS, Eduardo; CONDI, Renata. **Peacemakers**: 8º ano. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

ANDINDILILE, Michael. **The Anglophone Literary-Linguistic Continuum**: English and Indigenous Languages in African Literary Discourse. Grahamstown: NISC, 2018.

ANGELOU, Maya. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Tradução de Regiane Winarski. 1. ed. Bauru: Astral Cultural, 2018.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Tradução de Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APRENDA Inglês de verdade. Evolua de verdade. **Cambly**. Disponível em: <https://www.cambly.com/english?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

ARAUJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ARMAH, Ayi Kwei. **The Beautiful Ones Are Not Yet Born**. Boston: Houghton Mifflin, Boston, 1968.

ASANTE, Molefi Kete; MAZAMA, Ama (ed.). **Encyclopedia of African religion**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. p. 355. Disponível em: <https://shorturl.at/SIqhy>. Acesso em: 25 maio 2025.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (ed.). **The Post-colonial Studies Reader**. Routledge: London, 1995.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **The Empire Writes Back**: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures. London: Routledge, 2002.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **Postcolonial Studies**: the key concepts. 3. ed. London: Routledge, 2013.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. Tradução de George Bernard Sperber. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

A ÚLTIMA do Lula. **Correio Braziliense**, Brasília, 8 nov. 2003. Política. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_05/52687](http://memoria.bn.br/docreader/028274_05/52687). Acesso em: 13 maio 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Bernardini *et al.* 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance III: O romance como gênero literário**. Tradução de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2019.

BARRY, Peter. **Beginning theory: an introduction to literary and cultural theory**. 2. ed. Manchester: Manchester University Press, 2002.

BATALHA, Maria Cristina. O que é uma literatura menor? / What is a minor literature?. **Revista Cerrados**, v. 22, n. 35, p. 115-134, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/14137>. Acesso em: 13 maio 2025.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOAHEN, Albert Adu (ed.). A África diante do desafio colonial. **História geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 1-20.

BOLTON, Kingsley; KACHRU, Braj B. **World Englishes: Critical Concepts in Linguistics**. London: Routledge, 2005.

BONVINI, Emilio. Textos orais e textura oral. *In*: QUEIROZ, Sônia (org.) **A tradição oral**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 7-11.

BRAGA, Cláudio R. V. (org.). **Almas de África no mundo: literaturas africanas e afrodiaspóricas em diálogo**. Campinas: Pontes, 2019.

BRAGA, Cláudio R. V. **A literatura movente de Chimamanda Adichie: pós-colonialidade, descolonização cultural e diáspora**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SEPIIR, SECAD, INEP, 2004. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 maio. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 13 maio 2025.

BRUGIONI, Elena. **Literaturas africanas comparadas: paradigmas críticos e representações em contraponto**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. 2. ed. Porto: Companhia Portuguesa Editora, 1916. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/b8507f2e-824c-43f1-a648-74410caad530>. Acesso em: 12 maio 2025.

CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.

156-168, 2003. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>.  
 Acesso em: 21 maio 2025.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em:  
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14 maio 2025.

CARBONIERI, Divanize; FREITAS, João Felipe Assis de; SILVA, Sheila Dias da. Rumos do romance africano de língua inglesa na contemporaneidade. **Revista Investigações**, v. 26, n. 1, p. 1-37, 2013. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/390/331>. Acesso em: 14 maio 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CARVALHAL, Tânia Franco; COUTINHO, Eduardo F. **Literatura comparada**. Textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. Estudos africanos e afro-brasileiros: possibilidades de intervenção pedagógica. *In*: MOTA, Thiago Henrique (org.). **Ensino antirracista na Educação Básica**: da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 50-70.

CASTORIADIS, Cornelius. **The imaginary institution of society**. Translated by Kathleen Blarney. Cambridge: Polity, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Maria Aparecida Dias; MIGUEL, Antonieta. Sutilezas na ausência negra nos livros didáticos. **ODEERE**, v. 4, n. 7, p. 199-2020, 2019.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* (org.). **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em:  
<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CHAMBERS, Iain. **Border Dialogues**: Journeys in Post-Modernity. London: Routledge, 1990.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor.

Tradução de André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entrepalavras**, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/857/433>. Acesso em: 19 maio 2025.

CHIZIANE, Paulina. **Niketché**: uma história de poligamia. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMBO, Cristóvão. **1450-1506. Diários da descoberta da América**: as quatro viagens e o testamento. Tradução de Milton Persson. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CONRAD, Joseph. **O coração das trevas - Heart of Darkness**. Tradução de Fábio Pedro-Cyrino. Edição bilíngue. 1. ed. São Paulo: Landmark, 2011.

COSTA, Walison paulino de Araújo. **Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para além dos territórios nativos da anglofonia**: uma análise de suas páginas de abertura. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

COSTA, Paula de Sousa. **Americanah**: a literatura africana no ensino de inglês como Língua Estrangeira. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; NEVES, Rogério. **Beyond Words**: 8º ano. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

COUTO, Mia. **Vozes anoitecidas**. Lisboa: Caminho, 1986.

COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. 1. ed. Lisboa: Caminho, 2009.

COUTO, Mia. **A varanda do frangipani**. Lisboa: Caminho, 1996.

COUTO, Mia. **Mar me quer**. Lisboa: Caminho, 2000.

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo**. Lisboa: Caminho, 2004.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. 4. ed. Lisboa: Caminho, 2004.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** E outras interinvenções. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2009.

COUTO, Mia. **A confissão da leoa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COUTO, Mia. **Mulheres de cinzas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAS, Kamala. **Selected Poems**. New York: Penguin Classics, 2014.

DAVIS, Angela Yvonne. **Uma autobiografia**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2016.

DEBRET, Jean-Baptiste. 1827. **[Um Jantar Brasileiro]**. Jean-Baptiste Debret, 1827. Aquarela sobre papel. Rio de Janeiro: Museu Castro Maya.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: para uma literatura menor**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

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

DIRLIK, Arif. The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism. **Critical Inquiry**, v. 20, p. 328-356, 1994. Disponível em: <https://jan.ucc.nau.edu/sj6/dirlikpocoaura.pdf>. Acesso em: 14 maio 2025.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas do povo negro**. Tradução de Alexandre Boide. 1. ed. São Paulo: Veneta, 2021.

EGWU, Patrick. Nigerian students challenge English language proficiency requirements as unnecessary, discriminatory. **The Globe and Mail**, Toronto, 17 aug. 2022. Disponível em: <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-nigerian-students-challenge-language-proficiency-requirements-as/>. Acesso em: 13 maio 2025.

EKWENSI, Cyprian. **Survive the Peace**. London: Heinemann, 1976.

EL SAADAWI, Nawal. **A face oculta de Eva: as mulheres do mundo árabe**. Tradução de Sarah Gierztel Rubin, Therezinha Ebert Gomes e Elisabeth Mara Pow. São Paulo: Global, 2002.

EL SAADAWI, Nawal. **A mulher com olhos de fogo: o despertar feminista**. Tradução de Fábio Alberti. 1. ed. São Paulo: Faro Editorial, 2019.

EL SAADAWI, Nawal. **God Dies by the Nile**. London: Zed Books, 1985.

EMECHETA, Buchi. **The Bride Price**. New York: George Braziller, 2014.

EQUIANO, Olaudah. **The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African**. Written by Himself. Chapel Hill: University of North Carolina, 2001.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FALOLA, Toyin. **The power of African cultures**. New York: University of Rochester Press, 2003.

FANON, Frantz. **The wretched of the earth**. New York: Grove Press, 1963.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELINTO, Renata (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores – fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA JÚNIOR, Tito Matias. **Sobre-vivência(s): travessias de (re)conhecimento(s) na escrita diaspórica de Chimamanda Adichie, Julia Alvarez e Conceição Evaristo**. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FRANCO, Claudio de Paiva. **Way to English for Brazilian Learners (8º ano, Ensino Fundamental, Anos Finais)**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRASER, Robert. **Lifting the sentence: a poetics of postcolonial fiction**. Manchester: Manchester University Press, 2000.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire na África: encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral. *In*: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. p. 55-107.

GARUBA, Harry. Explorations in Animist Materialism: Notes on Reading/Writing African Literature, Culture, and Society. **Public Culture**, v. 15, n. 2, p. 261-285, 2003. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/pub/4/article/42967>. Acesso em: 14 maio 2025.

GABRIEL, Ruan de Sousa. Escritora moçambicana Paulina Chiziane vence Prêmio Camões: “É o resultado de muita luta”. **O Globo**. 20 out. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/escritora-mocambicana-paulina-chiziane-venc-e-premio-camoes-o-resultado-de-muita-luta-25244066>. Acesso em: 14 maio 2025.

GAUTIER, A. **Some of the 'children of Gijzegem' in Tervuren park**. 1897. Collection of Royal Museum for Central Africa. Disponível em: [https://www.africamuseum.be/en/discover/history\\_articles/the\\_human\\_zoo\\_of\\_tervuren\\_1897](https://www.africamuseum.be/en/discover/history_articles/the_human_zoo_of_tervuren_1897). Acesso em: 13 maio 2025.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GLISSANT, Édouard. **Poética da relação**. Tradução de Marcela Vieira e Eduardo Jorge de Oliveira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaría Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.127. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 13 maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GREGORY, Dick. LIPSYTE, Robert. **Nigger: An Autobiography**. New York: Penguin Putnam Inc, 2019.

GRILLO, Laura S. Divination: Epistemology, Agency, and Identity in Contemporary Urban West Africa. **Religion Compass**, v. 3, n. 6, p. 921-934, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HANCIAU, Nubia Jacques. Entre-lugar. *In*: FIGUEIREDO, Eurídice (org.) **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da história**. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, nº 323.12(81), v.41. 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 14 maio 2025.

IBGE. **Atlas Geográfico Escolar. África-Político**. Disponível em: <https://atlasescolar.ibge.gov.br/continentes-e-regioes-do-mundo/2966-africa.html>. Acesso em: 13 maio 2025.

INQUÉRITO, Renan. **Eu só peço a Deus**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/inquerito/eu-so-peco-a-deus/>. Acesso em: 12 maio 2025.

IWUCHUKWU, Onyeka. **Introduction to Nigerian Literature I**. Lagos: National Open University of Nigeria, 2009.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 1 ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

JARDIM, Gabriel de Sena; CAVAS, Cláudio de São Thiago. Pós-colonialismo e feminismo decolonial: caminhos para uma compreensão antiessencialista do

mundo. **Ponto e Vírgula**, n. 22, p. 73-91, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2017i22p73-91>. Acesso em: 12 maio 2025.

KACHRU, Braj B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. *In*: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry G (ed.). **English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KACHRU, Braj B. **The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes**. Oxford: Pergamon, 1986.

KACHRU, Braj B.; NELSON, Cecil L. World Englishes. *In*: MCKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy H. (ed.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 p. 71-102.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). Introdução geral. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010.

KING, Robert D. The Beginnings. *In*: KACHRU, Braj B.; KACHRU, Yamuna; NELSON, Cecil L (ed.). **The handbook of world Englishes**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 19-29.

KLUIJVER, Robert. **The State in Somalia: between self-governance and international order**. 2023. 517 f. Tese (Doctorat en science politique) – Programme doctoral de Science politique, Institut d'études politiques de Paris, Paris, 2023.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

LEITE, Ana Mafalda. Perspectivas teóricas e críticas nas literaturas africanas & a perspectiva pós-colonial. **Diadorim**, v. 18, p. 142-149, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/4052>. Acesso em: 14 maio 2025.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades & escritas nas literaturas africanas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINDFORS, Bernth. Amos Tutuola: Debts and Assets. **Cahiers d'Études Africaines**, v. 10, n. 38. p. 306-334, 1970. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4391081>. Acesso em: 25 maio 2025.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações ético-raciais. *In: Educação africanidades Brasil*. Brasília: MEC, SECAD, UnB, CEAD, Faculdade de Educação, 2006. p. 13-31.

LOPES, Nei. **Ifá Lucumí: o resgate da tradição**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas: uma introdução**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

LUISPOT. **Chimamanda shuts a French journalist for asking racist question**. [S.l.], 2022. 1 vídeo (14 m 04 s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Z1HUq-5j\\_Z8&t=424s](https://www.youtube.com/watch?v=Z1HUq-5j_Z8&t=424s). Acesso em: 13 maio 2025.

LUKÁCS, György. **O romance histórico**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

LUKÁCS, György. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

MACHADO, Emilia; ROCHA, Mariucha; PARREIRAS, Ninfa; SALEK, Vânia. **Da África e sobre a África: textos de lá e de cá**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAN and Monkey Show Disapproved by Clergy. **The New York Times**, New York, 10 sept. 1906. Disponível em: <https://humanzoos.org/wp-content/uploads/sites/18/2018/01/manandmonknyt091006.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

MARTINS, Leda. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATA, Inocência. **Laços de memória e outros ensaios sobre literatura angolana**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2006.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais. Desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 27-42, 2014.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Revista de Ciências Sociais Civitas**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 27-42, 2014. DOI: 10.15448/1984-7289.2014.1.16185. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/16185>. Acesso em: 14 maio 2025.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações**. Tradução de Manuel Resende. 1. ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

M'BOW, Amadou-Mahtar. Prefácio. *In*: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010.

MCLEOD, John. **Beginning postcolonialism**. Manchester: Manchester University Press, 2000.

MELLO, Igor. Anuário: Letalidade policial é recorde no país; negros são 78% dos mortos. **UOL Notícias**, 15 jul. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/07/15/letalidade-policial-e-a-mais-alta-da-historia-negros-sao-78-dos-mortos.htm>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MELO, Emerson. Memória e resistência na formação dos terreiros de Candomblé. *In*: FELINTO, Renata (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 23-28.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

MOORE, Gerald; BEIER, Ulli. **The Penguin Book of Modern African Poetry**. 4. ed. London: Penguin Twentieth Century Classics, 1998.

MOORE-GILBERT, Bart. **Postcolonial Theory: Contexts, Practices, Politics**. London: Verso, 1997.

MORAES, Letícia Freire de. **Chimamanda Ngozi Adichie e a história em *Half of a Yellow Sun*: elaborar o passado na contemporaneidade**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSES, Anthony Dirk; HEERTEN, Lasse. **Postcolonial Conflict and the Question of Genocide: The Nigeria-Biafra War, 1967-1970**. London: Routledge, 2018.

MOTA, Thiago Henrique. História da África e História afro-brasileira no ensino superior: entre des-conhecer, conhecer e reconhecer-se. *In*: MOTA, Thiago Henrique (org.). **Ensino antirracista na Educação Básica**: da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 27-49.

MUDIMBE, Valentin Yves. **The invention of Africa**: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge. Indianapolis: Indiana University Press, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. 1. ed. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

MUNIZ, Dayse Rayane e Silva. **Resistência e emancipação em *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie**: uma escrita negra, feminista e decolonial. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NAVAS, Diana. Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 19, n. 1, p. 83-95, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v19i1.39889>. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/39889/21074>. Acesso em: 18 maio 2025.

NICHOLS, Grace. **I is a Long-Memored Woman**. London: Karnack House, 1983.

NKOSI, L. **Tasks and Mask**: Themes and Styles of African Literature. Oxford: Longman, 1981.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. 2. ed. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Alyxandra Gomes. **Conflitos, silêncios e a guerra de Biafra na nação imaginada nos romances *Purple hibiscus* e *Half of yellow sun* de Chimamanda Ngozi Adichie**. 2016. 229 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

NWAPA, Flora. **Never Again**. Trenton: African World Press, Inc, 1992.

OBIECHINA, Emmanuel. Amos Tutuola and the Oral Tradition. **Présence Africaine**, n. 68, p. 85-106, 1968. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-presence-africaine-1968-1-page-85?lang=en>. Acesso em: 20 maio 2025.

OGUNDIPE, Molará. The Palm Wine Drinkard: a Reassessment of Amos Tutuola. **Présence Africaine**, n. 71, p. 99-108, 1969. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24348749>. Acesso em: 20 maio 2025.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História africana nas escolas: entre abordagens e perspectivas. *In*: **Educação africanidades Brasil**. Brasília; MEC, SECAD, UnB, CEAD, Faculdade de Educação, 2006. p. 87-107.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003>. Acesso em: 13 maio 2025.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. 1. ed. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

ONDJAKI. **Os transparentes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

OPEN English Brasil. **Como é a plataforma da Open English?** [S./], 2023. 1 vídeo (55 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK8HHPJwza8>. Acesso em: 13 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Comissão da ONU diz que África do Sul falha no combate da violência a mulheres**. 17 maio 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/05/1750862>. Acesso em: 14 maio 2025.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

OTA Bengi. [1915/1916]. **George Grantham Bain Collection** (Library of Congress). Disponível em: <https://www.loc.gov/resource/ggbain.22741/?st=image>. Acesso em: 13 maio 2025.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. P. 171-182.

PADILHA, Laura Cavalcante. Literaturas africanas e pós-modernismo: uma indagação. *In*: PADILHA, Laura Cavalcante. **Novos pactos, outras ficções: ensaios sobre literaturas afro-luso-brasileiras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 317-329.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra: o lugar da ficção angolana do século XX**. 2. ed. Niterói: EDUFF, 2007.

PARREIRAS, Ninfa de Freitas. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, e a criança lê.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language.** London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the Discourse of Colonialism.** London: Routledge, 1998.

PEPETELA. **Mayombe.** 1. ed. São Paulo: Leya, 2013.

PHILLIPSON, Robert. ELF the native speaker's burden? **ELTJ Journal**, v. 46, n. 1, p. 12-18, 1992. Disponível em: <https://casi.sas.upenn.edu/sites/default/files/iit/ELT%20-%201992.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, Robert. **English-Only Europe? Challenging Language Policy.** London: Routledge, 2003.

QUAYSON, Ato. **Strategic Transformations in Nigerian Writing: orality and history in the work of Rev. Samuel Johnson, Amos Tutuola, Wole Soyinka and Ben Okri.** Oxford: James Currey, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 12 maio 2025.

QUIRK, Randolph. **The use of English.** London: Longman, 1962.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-46.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The ambivalent role of English in Brazilian politics. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of “World English” and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-17, 2004.

RAMOS, Neila Roberta Carvalho. **Uma história sobre as muitas histórias de Chimamanda Ngozi Adichie.** 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade

Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26386/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Neila%20Final.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

RAMOS, Silvia *et al.* **Pele alvo**: mortes que revelam um padrão. Rio de Janeiro: CESeC, 2024. Disponível em:  
[https://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/11/RELATORIO\\_REDE-DE-OBS\\_PELE-ALVO-4\\_web-2.pdf](https://observatorioseguranca.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/11/RELATORIO_REDE-DE-OBS_PELE-ALVO-4_web-2.pdf). Acesso em: 13 maio 2025.

RAMPERSAD, Arnold. **The Collected Poems of Langston Hughes**. 1. ed. New York: Vintage Classics, 1995.

RANGER, Terence Osborn. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista. *In*: BOAHEN, Albert Adu (ed.). **História geral da África VII**: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 51-72.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. **Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural**: a literatura de Wole Soyinka. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

RODRIGUES, Ângela Lamas. **A língua inglesa na África**: opressão, negociação, resistência. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

RODRIGUES, Ângela Lamas. Colonização da mente e eurocentrismo: reflexões sobre o lugar das literaturas africanas no Brasil. **Polifonia**, v. 19, n. 26, p. 90-100, ago./dez., 2012. Disponível em:  
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/818>. Acesso em: 13 maio 2025.

RODRIGUES, Maria Joyce. A relação do corpo para a construção da identidade negra. *In*: FELINTO, Renata (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 61-66.

RUSHDIE, Salman. **Imaginary Homelands**: Essays and Criticism 1981-1991. New York: Penguin, 1992.

SAID, Edward Wadie. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: companhia das Letras, 2007.

---

SAID, Edward Wadie. **Fora do lugar**: memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SAID, Edward Wadie. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALES, Germana Maria Araújo; SILVA, Alan Victor Flor da. A relação entre periódicos e a história da literatura: a prosa de ficção de autoria portuguesa na

Província do Pará em foco. **Raído**, v. 10, n. 22, p. 10-20, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/5911/3072>. Acesso em: 12 maio 2025.

SANGION, Juliana. Vestibular Unicamp divulga listas de obras para as próximas três edições. **Portal da Universidade Estadual de Campinas**. 10 maio 2022.

Disponível em:

<https://unicamp.br/unicamp/noticias/2022/05/10/vestibular-unicamp-divulga-listas-de-obras-para-proximas-tres-edicoes/>. Acesso em: 14 maio 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos Cebrap**, n. 79, p. 71-94, 2007.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2025.

SCHEIFLER, Daniela Severo de Souza. **Branquitude em Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie**: por um letramento racial através da literatura. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2023.

SCHNEIDER, Edgar W. English in North America. In: KACHRU, Braj B.; KACHRU, Yamuna; NELSON, Cecil L (ed.). **The handbook of world Englishes**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 58-73.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOLA, Adeyemi. Interpreting the interpreters: the narratives of the postcolony in Wole Soyinka's *The Interpreters*. In: Lindfors, Bernth; Davis, Geoffrey V. (ed.). **African Literatures and Beyond: A Florilegium**. Amsterdam: Rodopi B. V., 2013. p. 29-38.

SONE, Enongene Mirabeau. African Oral Literature and the Humanities: Challenges and Prospects. **Humanities**, v. 7, n. 30, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://vital.seals.ac.za/vital/access/manager/PdfViewer/vital:42311/SOURCE1?viewPdfInternal=1>. Acesso em: 20 maio 2025.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. As literaturas africanas pelo viés do material didático. **Trama**, v. 13, n. 30, p. 148-167, 2017. DOI: 10.48075/rt.v13i30.16480.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/16480>.

Acesso em: 13 maio. 2025.

SOYINKA, Wole. **Myth, Literature and the African World**. Cambridge: Cambridge University, 1978.

SOYINKA, Wole. **The Interpreters**. New York: Vintage International, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues**. Editado por Sarah Harasym. 1. ed. New York: Routledge, 1990.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Quem reivindica alteridade? *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Tendência e impasses: o Feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 187-205.

THE ROYAL MUSEUM FOR CENTRAL AFRICA. **The human zoo of Tervuren (1897)**. Disponível em: [https://www.africamuseum.be/en/discover/history\\_articles/the\\_human\\_zoo\\_of\\_tervuren\\_1897](https://www.africamuseum.be/en/discover/history_articles/the_human_zoo_of_tervuren_1897). Acesso em: 12 maio 2025.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Decolonising the mind: The politics of language in African literature**. London: J. Currey, 1986.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Um grão de trigo**. Tradução de Roberto Grey. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Petals of Blood**. London: Heinemann, 1977.

THOMAS, Dylan. Blithe Spirits (Review of The Palm-Wine Drinkard). **The London Observer**, 6 jul. 1952, p. 7. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/interactive/2013/oct/05/dylanthomas-wales>. Acesso em: 21 maio 2025.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**. A questão do Outro. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VELOSO, Fátima. Não existe estrada. É preciso atravessar a mata para ir à Vila dos Mortos. *In*: BORGES, Cristina; QUEIROZ, Sônia (org.). **Algumas traduções de O bebedor de vinho de palmeira, de Amos Tutuola**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2017. p. 30-38.

YOUNG, Robert J. C. **White Mythologies: Writing History and the West**. 2. ed. London: Routledge, 2004.

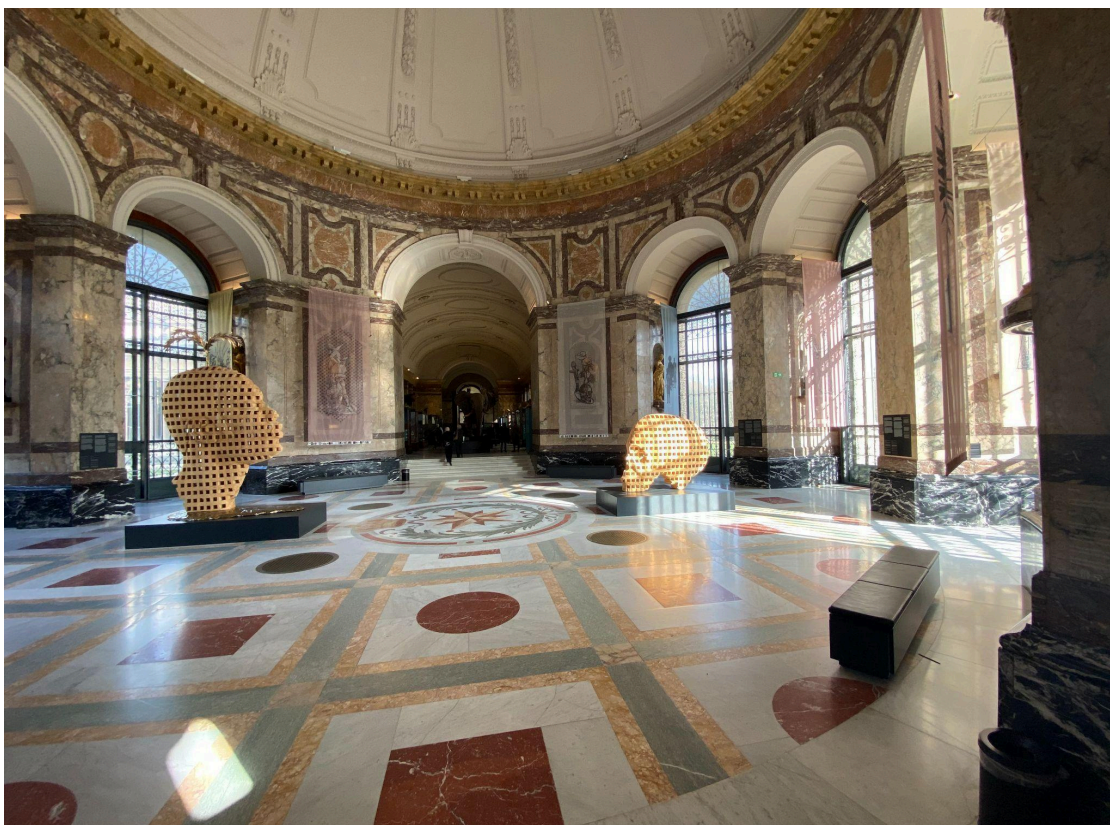
YOUNG, Robert J. C. **Postcolonialism: A Very Short Introduction**. New York: Oxford University Press, 2003.

WALCOTT, Derek. **Collected Poems 1948-1984**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1986.

WAUGH, Patricia. **Metafiction – the theory and practice of self-conscious fiction**. London and New York: Methuen, 1984.

WELLEK, René. The crisis of comparative literature. *In*: FRIEDERICH, Werner (ed.). **Comparative literature**: Proceedings of the II Congress of the ICLA. V. 1. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1959. p. 149-60.

WORLD BANK GROUP. **Enfrentando a violência baseada no gênero em África**: Uma conversa com ativistas. 7 dez. 2023. Disponível em: <https://abrir.link/KSMLa>. Acesso em: 14 maio 2025.

**APÊNDICE A - Galeria de fotos do Royal Museum for Central Africa e arredores<sup>57</sup>**

<sup>57</sup> Todas essas imagens do *Royal Museum for Central Africa* e arredores foram registradas pelo próprio autor da pesquisa, no dia 17 de fevereiro de 2024, no município de Tervuren, Bélgica.







