

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

CONTAR A NAÇÃO: A LITERATURA INFANTOJUVENIL
MOÇAMBICANA COMO TERRITÓRIO DE MEMÓRIA E (RE)EXISTÊNCIA

Luciana Soares da Silva



UFRJ

CONTAR A NAÇÃO: A LITERATURA INFANTOJUVENIL
MOÇAMBICANA COMO TERRITÓRIO DE MEMÓRIA E (RE)EXISTÊNCIA

Luciana Soares da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Letras Vernáculas (Literaturas Portuguesa e Africanas).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Ribeiro Teixeira

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2026

CIP - Catalogação na Publicação

S676c Soares da Silva, Luciana
 Contar a nação: a literatura infantojuvenil
 moçambicana como território de memória e
 (re)existência / Luciana Soares da Silva. -- Rio
 de Janeiro, 2026.
 120 f.

 Orientadora: Vanessa Ribeiro Teixeira.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
 Graduação em Letras (Letras Vernáculas), 2026.

 1. Literatura infantojuvenil moçambicana. 2.
 Tradição oral. 3. Epistemologias do Sul. 4.
 Epistemologia da ancestralidade. 5. Imaginários
 nacionais. I. Ribeiro Teixeira, Vanessa, orient.
 II. Título.

CONTAR A NAÇÃO: A LITERATURA INFANTOJUVENIL
MOÇAMBICANA COMO TERRITÓRIO DE MEMÓRIA E (RE)EXISTÊNCIA

Luciana Soares da Silva
Orientadora: Professora Doutora Vanessa Ribeiro Teixeira

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras Vernáculas (Literaturas Portuguesa e Africanas de Língua Portuguesa).

Aprovada por:

Presidente, Profa. Doutora Vanessa Ribeiro Teixeira – UFRJ

Profa. Doutora Terezinha Taborda Moreira – PUC Minas

Profa. Doutora Luciana dos Santos Salles – UFRJ

Profa. Doutora Érica Cristina Bispo – IFRJ-Pinheiral, Suplente

Prof. Doutor João Victor Sanches da Matta Machado – UFRJ, Suplente

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2026

Aos meus mais velhos, minha primeira escola da tradição oral.

AGRADECIMENTOS

Aos familiares, por todo o apoio, a paciência e o cuidado que sustentaram esta caminhada, mesmo quando as ausências se fizeram necessárias.

À minha querida orientadora, pela generosidade em compartilhar conhecimentos, pela escuta atenta e pela confiança depositada em meu trabalho.

Aos amigos e colegas, pelas conversas que atravessaram a pesquisa, pelas ideias e impressões partilhadas e por oferecerem ouvidos atentos quando a escrita parecia pesar.

A todos os que compreenderam meus silêncios e acolheram minha distância ao longo deste percurso.

À UFRJ e ao corpo docente da Faculdade de Letras, pela excelência acadêmica compartilhada, pelo espaço de formação, pela liberdade intelectual e pela possibilidade de desenvolver esta pesquisa.

À CAPES, por valorizar a pesquisa no país e pelo apoio financeiro que tornou possível a realização deste trabalho.

O lugar da tradição oral é o que elogia a inteligência e não a força bruta.

(Paulina Chiziane)

RESUMO

Voltando-se para narrativas destinadas às infâncias e buscando nelas índices de memória, tradição e resistência, esta pesquisa percorre a literatura infantojuvenil moçambicana contemporânea como espaço de elaboração simbólica da nação no contexto do pós-independência. O trabalho analisa seis obras que, ao articular texto e imagem, reinscrevem saberes oriundos da tradição oral e das cosmologias africanas, propondo formas alternativas de conhecer o mundo e de imaginar o futuro. Ancorada em uma abordagem qualitativa de análise literária e imagética, a pesquisa dialoga com as epistemologias do Sul, formuladas por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, e com a epistemologia da ancestralidade, proposta por Eduardo Oliveira, reconhecendo a oralidade, a memória coletiva e os regimes de saber não ocidentais como produções legítimas de conhecimento. O percurso analítico evidencia que essas narrativas não se limitam a “contar histórias” para crianças, mas participam da disputa por sentidos sobre identidade, pertencimento e nação. Ainda que escritas em língua portuguesa, as obras incorporam termos de origem bantu, estruturas narrativas da oralidade e referências simbólicas locais, transformando a língua do colonizador em veículo de apropriação cultural e resistência epistêmica. O jovem leitor emerge, assim, não como em uma etapa incompleta, mas como sujeito de conhecimento e agente de memória, ligado a uma continuidade ancestral. Ao mobilizarem temas como solidariedade comunitária, protagonismo feminino e reconstrução ética, as obras analisadas reconfiguram o legado colonial e das lutas do pós-independência, sem apagar seus efeitos, mas elaborando-os por meio da imaginação literária. Dessa travessia entre memória, mito e imaginação resulta uma literatura que não apenas se volta para a infância moçambicana, mas a pensa como força ativa na construção de imaginários nacionais plurais. Ao fazê-lo, a literatura infantojuvenil moçambicana contemporânea afirma-se como território de reexistência e como campo fértil para práticas pedagógicas decoloniais, oferecendo importantes contribuições para o debate educacional brasileiro.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil moçambicana; tradição oral; epistemologias do Sul; epistemologia da ancestralidade; imaginários nacionais.

ABSTRACT

Focusing on narratives addressed to childhood and seeking within them traces of memory, tradition, and resistance, this study examines contemporary Mozambican children's and young adult literature as a space for the symbolic elaboration of the nation in the post-independence context. The research analyzes six works that, through the articulation of text and image, reinscribe forms of knowledge rooted in oral tradition and African cosmologies, proposing alternative ways of knowing the world and imagining the future. Grounded in a qualitative approach to literary and visual analysis, the study engages with the epistemologies of the South, as formulated by Boaventura de Sousa Santos and Maria Paula Meneses, and with the epistemology of ancestry proposed by Eduardo Oliveira, recognizing orality, collective memory, and non-Western knowledge regimes as legitimate forms of knowledge production. The analytical trajectory demonstrates that these narratives are not limited to "telling stories" to children, but actively participate in the dispute over meanings related to identity, belonging, and nation. Although written in Portuguese, the works incorporate Bantu-derived terms, narrative structures of orality, and local symbolic references, transforming the language of the colonizer into a vehicle for cultural appropriation and epistemic resistance. The young reader thus emerges not as an incomplete subject, but as a knower and agent of memory, connected to ancestral continuity. By mobilizing themes such as communal solidarity, female protagonism, and ethical reconstruction, the analyzed works reconfigure the legacy of colonialism and post-independence struggles, not by erasing their effects, but by elaborating them through literary imagination. From this traversal of memory, myth, and imagination emerges a literature that not only addresses Mozambican childhood, but conceives it as an active force in the construction of plural national imaginaries. In doing so, contemporary Mozambican children's and young adult literature affirms itself as a territory of re-existence and as a fertile field for decolonial pedagogical practices, offering significant contributions to the Brazilian educational debate.

Keywords: Mozambican children's and young adult literature; oral tradition; epistemologies of the South; epistemology of ancestry; national imaginaries.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa de <i>O rei mocho</i>	30
Figura 2 – Ungulani Ba Ka Khosa.....	31
Figura 3 – Américo Amos Mavale.....	32
Figura 4 – Página de <i>O rei mocho</i> : primeiro exemplo do projeto gráfico da edição brasileira	37
Figura 5 – Página de <i>O rei mocho</i> : segundo exemplo do projeto gráfico da edição brasileira	38
Figura 6 – Representação dos “tempos belos”	41
Figura 7 – Os pássaros contam aos homens que resolveram eleger um chefe ...	42
Figura 8 – Os pássaros são informados de que o mocho não tem chifres	42
Figura 9 – Os mochos fogem para a mata densa	43
Figura 10 – Capa de <i>A viagem</i>	47
Figura 11 – Tatiana Pinto	48
Figura 12 – Tomás Muchanga	49
Figura 13 - Luís Cardoso	49
Figura 14 – Fotografia de bonecos de arame e miniatura de pilão. Ilustração digital com textura de folha de massaroca seca. Inaya ajuda uma mulher jovem a preparar a xima.....	55
Figura 15 – Ilustração digital com textura de folha de massaroca seca. Agot, Mbuio e Inaya iniciam o retorno para casa.....	56
Figura 16 – Fotografia de bonecos de arame com tecidos coloridos e ilustração digital. Os irmãos de Inaya são amaldiçoados.....	57
Figura 17 – Capa de <i>Kanova e o segruedo da caveira</i>	58
Figura 18 – Pedro Pereira Lopes	59
Figura 19 – Walter Zand	60
Figura 20 – Corte de Mopeia	64
Figura 21 – Coroa fora de moda do mambo	64
Figura 22 – Cena dos leopardos e da adivinha sobre o vento.....	65
Figura 23 – Cena da avestruz e do pavão	66
Figura 24 – Kanova se torna rei.....	67
Figura 25 – Capa de <i>Wazi</i>	69
Figura 26 – Rogério Manjate	70

Figura 27 – Celestino Mudaulane.....	70
Figura 28 – Jhapondo começa a ensinar Wazi a caçar.....	76
Figura 29 – Wazi começa a ser seduzido pelos frutos das árvores.....	77
Figura 30 – Wazi decide parar de caçar.....	77
Figura 31 – Imagem do capítulo “Des-Wazi”: o garoto chega ao coração da floresta.....	78
Figura 32 – Capa de <i>O caçador de ossos</i>	80
Figura 33 – Carlos dos Santos.....	80
Figura 34 – Emanuel Lipanga.....	81
Figura 35 – Cena de apresentação da aldeia: fotografia de escultura maconde e ilustração digital.....	86
Figura 36 – Cena da festa comunitária: fotografia de escultura maconde e ilustração digital.....	87
Figura 37 – Cão de caça recebendo apenas ossos para comer: desenho de escultura maconde.....	88
Figura 38 – Os cães voltam a caçar com Sinportar: fotografia de escultura maconde e ilustração digital.....	89
Figura 39 – Capa de <i>O pátio das sombras</i>	91
Figura 40 – Mia Couto.....	92
Figura 41 – Malangatana.....	93
Figura 42 – Cena do trabalho na machamba.....	99
Figura 43 – Cena dos vultos na floresta.....	100
Figura 44 – A avó conta o segredo para o neto.....	101
Figura 45 – O neto sonha com seus ancestrais.....	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: NARRAR PARA A INFÂNCIA, IMAGINAR A NAÇÃO.....	13
1.1	MOÇAMBIQUE: CONTEXTO HISTÓRICO, EDUCAÇÃO COLONIAL E LITERATURA INFANTOJUVENIL NO PÓS-INDEPENDÊNCIA	15
1.2	METODOLOGIA.....	19
2	A LITERATURA INFANTOJUVENIL COMO TERRITÓRIO DE MEMÓRIA, TRADIÇÃO E IMAGINÁRIO	24
2.1	IMAGINÁRIO, NAÇÃO E IDENTIDADE: CONSTRUÇÕES EM DISPUTA.....	24
2.2	A TRADIÇÃO ORAL COMO FUNDAMENTO DO NARRAR: MEMÓRIA, ORALIDADE E ESCRITA	25
2.3	A LITERATURA INFANTOJUVENIL COMO TERRITÓRIO DE MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO	26
3	ANÁLISE DAS OBRAS LITERÁRIAS	28
3.1	<i>O REI MOCHO</i>	30
3.1.1	<i>Contextualização da obra, do autor e do artista</i>	<i>30</i>
3.1.2	<i>Narrativa e estrutura textual.....</i>	<i>32</i>
3.1.3	<i>Diferenças entre o reconto e o conto na sua forma original</i>	<i>35</i>
3.1.4	<i>Oralidade, canto e provérbio.....</i>	<i>36</i>
3.1.5	<i>As ilustrações em batique.....</i>	<i>40</i>
3.1.6	<i>Diálogo com as epistemologias do Sul e a epistemologia da ancestralidade.....</i>	<i>44</i>
3.1.7	<i>Imaginário, identidade e nação no pós-independência.....</i>	<i>46</i>
3.2	<i>A VIAGEM</i>	47
3.2.1	<i>Contextualização da obra, da autora e dos artistas</i>	<i>47</i>
3.2.2	<i>Narrativa e estrutura textual.....</i>	<i>49</i>
3.2.3	<i>Diferenças entre o reconto e o conto na sua forma original</i>	<i>52</i>
3.2.4	<i>Oralidade, ancestralidade e relações de gênero</i>	<i>53</i>
3.2.5	<i>As imagens de A viagem: relação entre artesanato, desenho e fotografia.....</i>	<i>55</i>
3.3	<i>KANOVA E O SEGREDO DA CAVEIRA</i>	58
3.3.1	<i>Contextualização da obra, do autor e do artista</i>	<i>58</i>
3.3.2	<i>Narrativa e estrutura textual.....</i>	<i>60</i>
3.3.3	<i>Diferenças entre o reconto e o conto na sua forma original</i>	<i>61</i>
3.3.4	<i>Oralidade, ancestralidade e poder</i>	<i>62</i>
3.3.5	<i>As ilustrações em pintura digital</i>	<i>63</i>
3.3.6	<i>Epistemologias do Sul e a construção da nação.....</i>	<i>68</i>
3.4	<i>WAZI</i>	68
3.4.1	<i>Contextualização da obra, do autor e do artista</i>	<i>68</i>

3.4.2	<i>Narrativa e estrutura textual</i>	71
3.4.3	<i>Diferenças entre o reconto e o conto na sua forma original</i>	73
3.4.4	<i>As ilustrações de Wazi: nanquim sobre papel</i>	75
3.4.5	<i>Wazi no contexto do imaginário e da identidade moçambicana</i>	79
3.5	<i>O CAÇADOR DE OSSOS</i>	79
3.5.1	<i>Contextualização da obra, do autor e do artista</i>	79
3.5.2	<i>Narrativa e estrutura textual</i>	81
3.5.3	<i>Diferenças entre o reconto e o conto na sua forma original</i>	83
3.5.4	<i>Oralidade, ancestralidade e ética da partilha</i>	85
3.5.5	<i>As imagens em escultura maconde</i>	85
3.5.6	<i>Diálogo com as epistemologias do Sul, a construção da nação e debates contemporâneos</i>	90
3.6	<i>O PÁTIO DAS SOMBRAS</i>	91
3.6.1	<i>Contextualização da obra, do autor e do artista</i>	91
3.6.2	<i>Narrativa e estrutura textual</i>	93
3.6.3	<i>Memória, morte e aprendizado infantil</i>	96
3.6.4	<i>Oralidade e transmissão intergeracional</i>	97
3.6.5	<i>Ilustrações em nanquim e a materialidade do livro</i>	98
4	CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	103
4.1.1	<i>O hiato entre legislação e prática</i>	103
4.1.2	<i>Um caminho possível</i>	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: GESTOS DE (RE)EXISTÊNCIA	106
	REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO: NARRAR PARA A INFÂNCIA, IMAGINAR A NAÇÃO

A literatura moçambicana, ainda no contexto colonial e, de modo mais intenso, a partir da luta pela independência, tem desempenhado importante papel na construção e na reconstrução simbólica da nação: participa da invenção, da afirmação, da crítica e da reconfiguração das memórias e dos valores que dizem o que é Moçambique e quem é o povo moçambicano, criando a ideia de uma nação em processo de elaboração, continuamente sonhada, disputada e reivindicada.

Durante o período colonial, a escrita foi utilizada como instrumento de resistência e preservação da memória coletiva. Mesmo sob as restrições impostas pelas hierarquias coloniais, a produção literária de autores moçambicanos já tensionava os discursos oficiais e ensaiava formas de afirmação cultural e identitária. Após a independência conquistada em 1975, o país vivenciou transformações sociais, políticas e culturais e, nesse contexto, a literatura passou a assumir a função de afirmar identidades, recuperar tradições marginalizadas e propor novos imaginários para a nação em formação.

Nesse cenário, a literatura infantojuvenil moçambicana contemporânea se configura como campo para a construção de imaginários sobre a história, as culturas e a identidade nacional. São obras que dialogam com elementos da tradição oral, articulando texto e imagem para criar sentidos plurais. Ao narrar conflitos, deslocamentos e relações comunitárias, contribuem para formar no leitor uma imagem complexa de Moçambique, imagem essa que não ignora a violência presente no país nem as resistências culturais, mas as reinscreve por meio da imaginação literária.

Ao mesmo tempo, o crescente interesse pelas literaturas africanas nos currículos escolares brasileiros, em especial após a promulgação da Lei 10.639/2003,¹ torna essa produção relevante para o contexto da educação no Brasil. Diferentes pesquisas, contudo, indicam que a presença dessas obras no cotidiano escolar ainda é marcada por abordagens pontuais, muitas vezes restritas a datas comemorativas, como o 20 de novembro, tanto no

¹ A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatório, em todas as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo conteúdos sobre a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel da população negra na formação da sociedade nacional. Em 2008, a Lei nº 11.645 ampliou essa determinação, mantendo as exigências da Lei nº 10.639/2003 e incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos povos indígenas brasileiros.

Ensino Fundamental, como indicado por Vasconcelos e Alves (2024, p. 11), quanto no Ensino Médio, conforme Brazil e Batista (2025), evidenciando o desconhecimento docente sobre como trabalhar de forma continuada e abrangente com os recursos disponíveis e a insuficiente formação específica sobre África, sua diversidade e suas especificidades. Acreditamos, portanto, que não basta inserir esporadicamente um “conto africano” no planejamento para afirmar que a temática foi contemplada, é preciso conhecer com maior rigor de que texto se trata, de que contexto histórico e cultural ele emerge e quais especificidades africanas (quais localidades, etnias, visões de mundo etc.) estão em jogo, de modo a evitar generalizações e estereótipos e a tratar a diversidade do continente com a complexidade que ela exige.

Ressaltamos, assim, a insuficiente preparação inicial e continuada de professores para selecionar, ler criticamente e apresentar essas obras, o que torna urgente não apenas a ampliação do repertório de leitura, mas também o investimento em processos formativos que sustentem o uso aprofundado de textos que representem, de forma crítica e sensível, os povos e as culturas do continente africano.

Nesse sentido, a literatura infantojuvenil moçambicana, ao articular memória e imaginação, torna-se instrumento para o ensino de uma história mais plural, que descentralize o olhar eurocêntrico e valorize epistemologias do Sul global, desde que inserida em projetos pedagógicos que apoiem o professor a compreender o contexto moçambicano e a construir percursos de leitura que ultrapassem o uso ilustrativo ou exotizante dessas narrativas.

Nesse contexto, este trabalho parte da análise de seis obras infantojuvenis moçambicanas – a saber: *O rei mocho*, de Ungulani Ba Ka Khosa, ilustrado por Américo Amos Mavale; *A viagem*, de Tatiana Pinto, ilustrado por Luís Cardoso e com artesanato de Tomás Muchanga; *Kanova e o segredo da caveira*, de Pedro Pereira Lopes, ilustrado por Walter Zand; *Wazi*, de Rogério Manjate, ilustrado por Celestino Mudaulane; *O caçador de ossos*, de Carlos dos Santos, ilustrado por Emanuel Lipanga; e *O pátio das sombras*, de Mia Couto, ilustrado por Malangatana –, com o objetivo de compreender como texto e imagem colaboram para (re)construir a ideia de nação e de identidade nacional.

1.1 Moçambique: contexto histórico, educação colonial e literatura infantojuvenil no pós-independência

A compreensão da produção literária infantojuvenil moçambicana exige, inicialmente, uma contextualização histórica do período colonial e das transformações políticas e sociais que se seguem à independência.

O território que hoje constitui a República de Moçambique esteve sob domínio colonial português por quase cinco séculos (de 1498 a 1975), em um processo de colonização marcado por violência sistemática e pela imposição de padrões culturais, sociais e epistemológicos europeus, período em que a educação formal, quando estabelecida, foi restrita, excludente e racializada, voltada à população europeia residente no território, prioritariamente, e a uma reduzida parcela da população africana classificada como “assimilada”. Como destacam Leal e Alves (2023)², as políticas coloniais baseavam-se na construção do “outro” a partir da diferença, legitimando hierarquias culturais e sociais que colocavam a Europa como referência do belo, do correto e do ideal, enquanto os saberes africanos eram desqualificados. Essa política educacional restritiva resultou em índices de analfabetismo superiores a 90%³ no momento da independência.

A chamada elite assimilada era composta por africanos que, segundo os critérios coloniais, adotavam a língua portuguesa, a religião cristã e determinados hábitos culturais europeus, além de demonstrarem adesão aos valores do regime colonial. Essa condição social não implicava igualdade de direitos com os colonos portugueses, mas garantia acesso restrito a determinados espaços de escolarização, empregos administrativos e mobilidade social limitada. Essa estrutura hierárquica era sustentada por uma base filosófica e “científica” que legitimava a dominação colonial também no plano do saber. Nesse sentido, ao discutir o lugar da antropologia na empresa colonial portuguesa, Cabaço argumenta que

o colonialismo português se sustentava filosoficamente na influência do evolucionismo francês, segundo o qual os “selvagens” podiam/deviam ser educados para adquirir a “civilização”. Tal concepção justificava,

² Artigo sem paginação disponível em: <https://www.lettras.ufmg.br/literafrro/literafricas/literatura-cabo-verdiana-2/1640-a-literatura-mocambicana-luciana-brandao-leali-roberta-maria-ferreira-alves>. Acesso em: 23 maio 2025.

³ Segundo nos informa o artigo “Mozambique: History & Background” disponível em: <https://education.stateuniversity.com/pages/1027/Mozambique-HISTORY-BACKGROUND.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.

segundo o autor, uma “missão civilizatória”, que organizava a sociedade colonial segundo a distinção entre “civilizados” e “indígenas” (pp. 83s). A categoria de “indígenas” era ainda ramificada entre “assimilados” e “não assimilados”. “Civilizados” eram os sujeitos brancos, de educação europeia. “Indígenas” eram os negros nascidos no local. “Assimilados”, a princípio, eram aqueles negros que se formavam nas escolas missionárias, sabiam falar o português e podiam ser aproveitados no comércio, nas fábricas ou mesmo nos afazeres domésticos (p. 104) (CABAÇO, 2009, pp. 83s, *apud* ALMEIDA-SANTOS, 2010, p. 781).

Portanto, a educação destinada aos assimilados seguia os moldes do currículo português, com ênfase na história, na língua e nos valores da metrópole, reforçando a ideia de superioridade cultural europeia, e ocorria majoritariamente em escolas localizadas nos centros urbanos de Moçambique. Embora alguns integrantes dessa elite tenham realizado estudos em Portugal, a maioria permanecia no território colonial, frequentando instituições locais voltadas à formação de quadros intermediários para a administração colonial, e não para promover uma formação intelectual autônoma ou crítica.

Com a independência, proclamada em 1975 após uma longa luta de libertação, o país passa a ser governado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), partido que assume o poder naquele momento e permanece no governo até os dias atuais. O novo Estado nasce, contudo, em um contexto de fragilidade estrutural e é rapidamente atravessado por um conflito armado interno, que se estende de 1977 a 1992, período marcado por uma guerra com impactos sobre a economia, a organização social e o sistema educacional. Ainda assim, desde os primeiros anos do pós-independência, a educação é concebida como um dos pilares do projeto de construção nacional e instrumento estratégico para a superação das heranças coloniais.

Nesse contexto, o governo da FRELIMO formula a proposta do “homem novo”, ideal que orienta as políticas educacionais, culturais e editoriais do período pós-independência, sobretudo entre o final da década de 1970 e os anos 1980. O “homem novo” é concebido como um sujeito coletivo, comprometido com os valores do socialismo, da unidade nacional, do trabalho e da disciplina. Comprometido também com

a superação das divisões étnicas, regionais e religiosas herdadas do colonialismo, entendidas como fragmentações historicamente produzidas e instrumentalizadas pelo regime colonial para hierarquizar, excluir e enfraquecer a população moçambicana, de modo que a construção de uma identidade nacional comum no pós-independência se sobrepusesse a questões particulares.

Esse projeto buscava romper tanto com as estruturas materiais do colonialismo, como a desigualdade no acesso à educação, ao trabalho e aos meios de produção, quanto com as mentalidades coloniais, isto é, com valores, hierarquias e modos de pensar que naturalizavam a superioridade europeia e a desvalorização dos saberes, das culturas e dos sujeitos africanos. Buscava-se, assim, promover uma nova consciência nacional. Nesse processo, a arte e, de modo particular, a literatura assumem o papel de combate simbólico, nos quais escritores e intelectuais africanos questionam, subvertem e reelaboram a condição de colonizado, transformando a produção cultural em instrumento de resistência e afirmação identitária (LEAL; ALVES, 2023).

Embora tenha produzido avanços no campo da alfabetização e da mobilização cultural, esse projeto apresentou limitações, sobretudo em função da guerra civil, das dificuldades econômicas e das transformações políticas que se intensificam a partir do final dos anos 1980, com a gradual abertura ao mercado e o abandono do modelo socialista. Esses fatores contribuíram para o declínio do ideal do “homem novo” como eixo das políticas estatais, ainda que seus efeitos permaneçam nas práticas educacionais e culturais do país.

Inscrevem-se, nesse quadro histórico e político, transformações nas dinâmicas sociais, culturais e de gênero da sociedade moçambicana, cujos efeitos atravessam tanto o período colonial quanto o pós-independência. Antes de 1975, a organização social moçambicana encontrava-se estruturada por hierarquias raciais, étnicas, culturais e de gênero que situavam as mulheres africanas em posições de subalternização em relação aos homens, com acesso mais limitado ainda à educação formal, aos direitos civis e à autonomia econômica. Elas estavam vinculadas ao trabalho agrícola, doméstico e reprodutivo, em processos que configuram não apenas formas de exclusão material, mas também mais um tipo de apagamento epistemológico, no qual saberes femininos, práticas comunitárias e cosmologias africanas foram sistematicamente deslegitimados em favor de modelos europeus, masculinos e universalizantes de sociedade.

Com a independência, o projeto de construção nacional passa a incorporar, ao menos no plano discursivo, a defesa da igualdade social e de gênero. As políticas do Estado socialista buscaram ampliar o acesso das mulheres à escolarização e à participação na vida produtiva, contudo, determinados saberes, experiências e identidades continuaram subordinadas a um ideal homogêneo de nação, frequentemente formulado com base em perspectivas centralizadoras e normativas.

Esse cenário foi alterado a partir do final dos anos 1980. A crise econômica, a Constituição de 1990 e o fim da guerra civil, consolidado pelo Acordo Geral de Paz de 1992, introduziram mudanças estruturais como a transição do socialismo para a economia de mercado e a institucionalização do multipartidarismo. Essas reorientações políticas redefiniram o papel do Estado, com uma retração da atuação estatal direta e uma crescente transferência de responsabilidades para organizações internacionais, ONGs e iniciativas comunitárias, intensificando as contradições sociais herdadas. Ao mesmo tempo, a diversidade étnica, linguística e religiosa permaneceu como elemento estruturante da vida social moçambicana. Essa pluralidade é compreendida não como obstáculo, mas como campo de disputas simbólicas e epistemológicas, no qual se negociam sentidos de pertencimento, memória e identidade.

Esse contexto mais amplo constitui o horizonte social e cultural com base no qual as obras literárias analisadas neste trabalho produzem suas representações e narrativas, pois é nesse cenário que a produção de livros para crianças e jovens em Moçambique começa a estruturar-se no pós-independência, em um contexto marcado tanto pelos altíssimos índices de analfabetismo quanto pela necessidade de reorganização de um sistema educacional herdado do período colonial. Conforme analisa Napido (2022, p. 252-256), o projeto editorial desse momento inicial está diretamente ligado à construção do Estado e à escolarização massiva, o que explica a centralidade do livro didático e dos materiais pedagógicos produzidos por órgãos estatais, amparados por dispositivos legais específicos. A literatura destinada ao público infantojuvenil, quando existente, surge sobretudo como instrumento auxiliar do ensino, em geral baseada em narrativas da tradição oral adaptadas para fins educativos, sem autonomia estética nem circuito de circulação próprio. Assim, durante os primeiros anos do pós-independência, a distinção entre material didático e livro literário permanece tênue, sendo este último absorvido pelo espaço escolar e subordinado a objetivos formativos e ideológicos mais amplos.

A partir dos anos 1980 e, com maior intensidade, na década de 1990, observa-se um processo gradual de diversificação das fontes de produção e circulação do livro infantojuvenil, impulsionado por mudanças legais, pela abertura ao mercado e pela atuação de organizações nacionais e internacionais. Ainda assim, como segue destacando Napido, o crescimento do setor não altera de modo substantivo a hierarquia entre os gêneros: o livro didático continua a dominar a produção, a distribuição e o consumo, beneficiado por políticas públicas, enquanto o livro literário, embora passe a existir de forma mais visível, permanece dependente de projetos pontuais, concursos, ações de promoção da leitura e iniciativas de caráter social.

Esse cenário começa a se transformar de modo mais significativo a partir dos anos 2000, quando se observa um aumento do número de obras literárias infantojuvenis publicadas. Por essa razão, um dos critérios adotados para a constituição do *corpus* deste trabalho foi a seleção de obras publicadas a partir dos anos 2000, período marcado por uma intensificação da produção literária destinada ao público infantojuvenil, bem como por transformações nas políticas de circulação e de consumo do livro. Outro recorte priorizou a análise exclusiva de obras infantojuvenis moçambicanas disponíveis no mercado editorial brasileiro, considerando-se as possibilidades de acesso por parte de professores da rede de educação básica no Brasil. Por fim, a seleção do *corpus* voltou-se para títulos que, de maneira mais evidente, abordam temáticas relacionadas à construção da identidade, da memória e da ideia de nação, tendo em vista o objetivo geral de investigar como a literatura infantojuvenil moçambicana contemporânea contribui para a construção de imaginários sobre a história, as tradições e a identidade de Moçambique, ampliando o debate sobre esse campo literário como subsídio para o trabalho de profissionais da educação básica e demais interessados.

1.2 Metodologia

Adotamos uma abordagem qualitativa de análise literária, centrada na leitura interpretativa das seis obras selecionadas, com o objetivo de identificar como texto e imagem colaboram para a construção de imaginários nacionais moçambicanos. A análise privilegia uma perspectiva ancorada nas epistemologias do Sul, conforme articuladas por Boaventura de Sousa Santos no livro organizado com Maria Paula Meneses (2009),

perspectiva que reconhece os regimes de saber não ocidentais como fontes legítimas de conhecimento, permitindo uma leitura que valoriza a pluralidade epistêmica das narrativas infantojuvenis moçambicanas.

Isso porque, ao subjugar povos a seus interesses e suas necessidades, o colonialismo silenciou e até mesmo fez desaparecer histórias, identidades, subjetividades, culturas e tradições. Narrativas e saberes locais foram desqualificados, em um processo capaz de subverter a leitura de mundo dos próprios povos colonizados ao fazer permanecer a ideia de que as culturas locais são vazias de significado, de conhecimento e de valor. Essas estruturas de dominação continuaram para além do fim formal do colonialismo, o qual operou como uma dominação epistemológica e produziu um desequilíbrio nas relações “saber-poder”, como chamadas pelo sociólogo português, relegando conhecimentos locais a posições de subalternidade.

As epistemologias do Sul denunciam, portanto, a supressão de saberes não ocidentais pelo colonialismo e o capitalismo modernos:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (p. 7).

Essa dominação produziu um “epistemicídio”, termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos para se referir a esse processo de apagamento, silenciamento ou desvalorização de formas de conhecimento não pertencentes ao modelo dominante, em geral ocidental, branco e europeu, significando que saberes indígenas e africanos, saberes orais, comunitários e ancestrais foram excluídos dos espaços de prestígio (como de escolas e universidades, da ciência e da política), resultando na perda de múltiplas maneiras de compreender o mundo, de se relacionar com a natureza, com o tempo e com o outro.

Diante disso, a independência de Moçambique trouxe a possibilidade de escrita das próprias histórias, as tradicionais e as novas, como parte da formação da nação e como ferramenta de (re)construção de uma história e de uma identidade nacionais, além de uma forma de resistência e de imaginar novos caminhos e possibilidades.

Para Rita Chaves, conforme citado por Leal e Alves (2021)⁴, as narrativas ficcionais africanas em um contexto de pós-independência, que “(...) assomam vozes até então silenciadas, possibilitou, sem dúvida, um contrabalanço da hegemonia de classe que durante séculos soube conservar o monopólio dos discursos e direcionar as análises”.

Nesse sentido, aplicado à literatura infantojuvenil moçambicana, o conceito de epistemologias do Sul ajuda a revelar como as narrativas selecionadas performam uma “ecologia de saberes”, promovendo “um diálogo horizontal entre conhecimentos”, a fim de desafiar o epistemicídio colonial, conforme preconizado por Santos e Meneses (2009, p. 8-13).

Nesse horizonte metodológico, o trabalho dialoga também com a proposta de Eduardo Oliveira (s.d.)⁵, particularmente com a noção de “epistemologia da ancestralidade” como forma de produzir signos e significados enraizada em territórios e culturas específicas, compreendendo o conhecimento como inseparável das experiências históricas, culturais e territoriais dos sujeitos: “A ancestralidade, como já disse, é uma categoria analítica que se alimenta da experiência de africanos e afrodescendentes para compreender essa experiência múltipla sob um conceito que lhe dá unidade compreensiva, sem reduzir a multiplicidade da experiência a uma verdade”. Assim, diferentemente das epistemologias modernas de caráter abstrato e universalizante, que se apresentam como neutras, universais e válidas para todos os contextos históricos e culturais, essa perspectiva entende o saber como algo produzido em regimes culturais singulares, articulando memória, experiência e afeto, sem pretensão de totalidade ou verdade única.

Ainda de acordo com Oliveira, “A maioria das culturas africanas encerra sua sabedoria na forma narrativa dos mitos. Talvez porque os mitos não segreguem as esferas do viver. Não separa religião de política, ética de trabalho, conhecimento de ação”: os mitos funcionariam, então, como síntese cosmológica, ordenando o mundo sem fragmentá-lo em domínios isolados, ao contrário das dicotomias ocidentais que isolam o racional do afetivo.

⁴ O texto citado encontra-se em artigo eletrônico sem paginação. Por essa razão, a referência é indicada apenas por autor e ano.

⁵ O artigo de dez páginas de Eduardo Oliveira, utilizado nesta pesquisa, não apresenta data nem paginação no arquivo consultado.

Além disso, a epistemologia da ancestralidade enfatiza o caráter relacional do conhecimento, que não se constrói de modo individual ou acumulativo, mas nas relações entre sujeitos, comunidades, territórios e ancestrais, como se vê na articulação entre universo, sociedade e mundo dos antepassados na cosmologia Dogon, citada pelo autor. Tal perspectiva pressupõe que diferentes regimes de conhecimento são engendrados em territórios culturais diversos e podem ser postos em relação sem que um se imponha como medida universal dos outros, compreensão que amplia o alcance das epistemologias do Sul e dialoga diretamente com a noção de ecologia de saberes, ao reforçar a ideia de que diferentes regimes de conhecimento coexistem e se constroem de forma interdependente, sem hierarquias prévias.

Aplicada à análise da literatura infantojuvenil moçambicana, essa abordagem metodológica permite compreender texto e imagem como práticas culturais de continuidade ancestral, e não apenas como recursos estéticos ou pedagógicos.

Portanto, a articulação entre os conceitos epistemologias do Sul e epistemologia da ancestralidade orienta a leitura das obras como formas de resistência ao epistemicídio colonial e como práticas decoloniais de produção de conhecimento.

Essa abordagem metodológica estrutura-se ao longo de cinco capítulos organizados de forma progressiva. O Capítulo 1 apresenta o contexto histórico de Moçambique, desde a educação colonial excludente até as transformações editoriais e culturais do pós-independência, delineando o horizonte em que emergem as obras analisadas. O Capítulo 2 estabelece o referencial teórico, discutindo a literatura infantojuvenil como território de memória, tradição e imaginário, com ênfase na relação entre oralidade e escrita, na nação como comunidade política imaginada (ANDERSON, 2008) e nas identidades como construções fluidas e relacionais (HALL, 2006).

O Capítulo 3 constitui o núcleo analítico da dissertação, dedicando-se à leitura interpretativa das seis obras selecionadas – *O rei mocho*, de Ungulani Ba Ka Khosa, ilustrado por Américo Amos Mavale; *A viagem*, de Tatiana Pinto, ilustrado por Luís Cardoso e com artesanato de Tomás Muchanga; *Kanova e o segredo da caveira*, de Pedro Pereira Lopes, ilustrado por Walter Zand; *Wazi*, de Rogério Manjate, ilustrado por Celestino Mudaulane; *O caçador de ossos*, de Carlos dos Santos, ilustrado por Emanuel Lipanga; e *O pátio das sombras*, de Mia Couto, ilustrado por Malangatana –,

identificando como texto e imagem colaboram para a construção de imaginários nacionais moçambicanos ancorados em epistemologias ancestrais.

O Capítulo 4 explora as contribuições dessas análises para o contexto educacional brasileiro, dialogando com a Lei 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a fim de demonstrar o potencial pedagógico das obras para ampliar o repertório docente e romper com abordagens estereotipadas sobre África. Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais, sintetizando os resultados alcançados e propondo perspectivas para pesquisas futuras sobre literatura infantojuvenil africana e práticas pedagógicas decoloniais.

2 A LITERATURA INFANTOJUVENIL COMO TERRITÓRIO DE MEMÓRIA, TRADIÇÃO E IMAGINÁRIO

Propomos uma discussão sobre os conceitos de memória, tradição, identidade, imaginário e nação, relacionando-os ao campo da literatura infantojuvenil, com foco no contexto moçambicano. Visamos, assim, construir um referencial crítico que sustente a leitura das obras analisadas no capítulo seguinte, tratando esses conceitos como categorias historicamente situadas, atravessadas por disputas simbólicas e epistemológicas.

2.1 Imaginário, nação e identidade: construções em disputa

O conceito de imaginário, tal como mobilizado neste trabalho, refere-se a um conjunto de representações, símbolos, narrativas e imagens compartilhadas socialmente, que organizam modos de ver, sentir e interpretar o mundo. Não se trata, portanto, de um domínio da fantasia individual, mas de uma construção coletiva, historicamente situada e atravessada por relações de poder. Nesse sentido, o imaginário participa da produção de identidades e da legitimação de determinadas narrativas sobre a nação.

A ideia de nação adotada afasta-se de visões que a tratam como algo natural ou fixo. Alinhados a Benedict Anderson, compreendemos a nação como uma “comunidade política imaginada”, imaginada porque “mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (ANDERSON, 2008, p. 32). Essa formulação nos apoia na reflexão sobre contextos pós-coloniais como o moçambicano, em que a nação não é apenas imaginada, mas (re)imaginada após a ruptura colonial.

Essa (re)imaginação implica diálogo com as identidades, que, conforme argumenta Stuart Hall, não são fixas, mas fluidas e relacionais. Em suas palavras:

[...] Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. [...] (HALL, 2006, p. 88).

Para Hall, identidades são produzidas em meio a discursos e práticas sociais, marcadas por deslocamentos e negociações. Tal perspectiva nos auxilia a compreender a identidade nacional moçambicana como um campo de disputas simbólicas, atravessado por diferenças étnicas, linguísticas e regionais, e não como uma totalidade homogênea. A literatura, nesse sentido, não reflete uma identidade preexistente, mas participa de sua construção.

2.2 A tradição oral como fundamento do narrar: memória, oralidade e escrita

Em muitos contextos africanos, a memória coletiva e a transmissão de conhecimento estão associadas às práticas da oralidade. Nesse contexto, Amadou Hampâté Bâ (2010) argumenta que a tradição oral não deve ser vista como ausência de escrita, mas como um sistema completo de conhecimento. Para ele:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação [...] (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169).

A oralidade, portanto, é um sistema epistêmico que articula história, ética e espiritualidade. Ao questionar a hierarquia entre escrita e oralidade, Hampâté Bâ (2010, p. 168) afirma que “o testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem”. Essa reflexão nos leva a compreender a literatura infantojuvenil moçambicana não como ruptura com a tradição, mas como um de seus desdobramentos contemporâneos. A relação entre oralidade e escrita, nesse contexto, é de complementaridade, uma vez que, como pergunta o autor, “Não faz a oralidade nascer a

escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo?” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 168).

Nesse sentido, a noção de tradição é aqui compreendida não como um conjunto estático de costumes, mas como um campo dinâmico de saberes e narrativas continuamente recriados no presente. A literatura destinada ao público infantojuvenil pode ser entendida como espaço de continuidade da “tradição viva”, conceito que Hampâté Bâ utiliza para designar saberes transmitidos de geração em geração, ancorados na experiência e na memória coletiva. Ao incorporar mitos, provérbios e estruturas narrativas da oralidade, diferentes obras infantojuvenis moçambicanas atualizam formas tradicionais de narrar, deslocando-as para o suporte do livro.

Salientamos ainda que, embora os temas analisados não sejam exclusivos de Moçambique, por atravessarem diferentes culturas e contextos históricos, o foco do trabalho não foi afirmar qualquer excepcionalidade moçambicana. O que se buscou foi compreender como parte desses temas, universais enquanto experiências humanas e culturais, assumem configurações próprias nas obras moçambicanas selecionadas, articulando-se a processos históricos e sociais do país. Assim, o recorte não reivindica exclusividade, mas evidencia modos particulares de elaboração estética e simbólica que emergem do contexto moçambicano e se materializam nos livros analisados.

2.3 A literatura infantojuvenil como território de memória e imaginação

A literatura infantojuvenil, costumeiramente vinculada ao espaço escolar, atua como uma forma específica de mediação cultural entre as crianças e os jovens e o mundo social. Regina Zilberman (2003) destaca que esse campo literário organiza experiências, afetos e valores, contribuindo para a formação de repertórios simbólicos que orientam a leitura da realidade. No caso moçambicano, esse potencial da literatura infantojuvenil como espaço de imaginação social assume contornos específicos, uma vez que a produção do pós-independência esteve diretamente implicada em projetos de construção nacional.

Ao articular memória e imaginação, essas obras permitem que o público infantojuvenil entre em contato com narrativas do passado sem reduzi-las a uma exposição factual. A imaginação, nesse sentido, não se opõe à memória, mas opera como meio de sua reconfiguração simbólica. E é na articulação entre texto e imagem que esse

processo ganha força. Nos livros infantojuvenis contemporâneos, a ilustração não é um mero adorno, mas participa ativamente da construção de sentidos, criando um sistema narrativo integrado. A narrativa visual, portanto, é um importante elemento na forma como a nação é imaginada e representada para o público infantojuvenil.

Essa perspectiva converge com a proposta das epistemologias do Sul, que reconhece a legitimidade de diferentes regimes de conhecimento. Ao valorizar a oralidade como fundamento cultural e ao articular narrativas verbais e visuais, a literatura infantojuvenil moçambicana desafia hierarquias coloniais do saber e contribui para a construção de imaginários nacionais mais plurais e democráticos.

Ao compreender a literatura infantojuvenil como espaço de memória viva e imaginação política, estabelece-se o horizonte teórico que orientará a análise das obras selecionadas, nas quais texto e imagem operam como práticas culturais de (re)existência.

3 ANÁLISE DAS OBRAS LITERÁRIAS

Este capítulo dedica-se à análise das seis obras infantojuvenis moçambicanas que compõem o *corpus* deste trabalho: *O rei mocho*, de Ungulani Ba Ka Khosa, ilustrado por Américo Amos Mavale; *A viagem*, de Tatiana Pinto, ilustrado por Luís Cardoso e com artesanato de Tomás Muchanga; *Kanova e o segredo da caveira*, de Pedro Pereira Lopes, ilustrado por Walter Zand; *Wazi*, de Rogério Manjate, ilustrado por Celestino Mudaulane; *O caçador de ossos*, de Carlos dos Santos, ilustrado por Emanuel Lipanga; e *O pátio das sombras*, de Mia Couto, ilustrado por Malangatana.

Esses seis títulos fazem parte de um conjunto de dez obras que nasceram de uma parceria entre a Escola Portuguesa de Moçambique e a Fundació Contes pel Món, de Barcelona. Renomados escritores e artistas moçambicanos de diferentes áreas, como pintura, desenho, escultura, batique e artesanato, foram convidados para recontar histórias da tradição oral de Moçambique, trabalho cujo resultado chamamos aqui de “reconto”, termo que dialoga com uma tradição específica da literatura para crianças, conforme apontado por Peter Hunt (2012, p. 44), que trata, também, da qualidade desse tipo de livro: “O reconto de mitos e lendas é pouquíssimo encontrado fora do universo da literatura infantil. Existem obras de tamanha sutileza e complexidade que podem ser lidas com os mesmos valores de estilo e conteúdo que os ‘grandes livros’ para ‘adultos’ [...]”. As dez obras referidas foram trazidas ao Brasil em 2016, pela Editora Kapulana, compondo a coleção que, aqui, foi intitulada “Contos de Moçambique”.

Cada obra é composta pelo reconto, acompanhado de ilustrações, e, ao final, do conto na sua forma original, isto é, o conto da tradição oral. Cada livro conta, também, com um comentário do seu escritor relacionado à escolha da história recontada, com uma seção a respeito da técnica (ou das técnicas) artística empregada na composição das ilustrações e com a apresentação de escritor e artista (ou artistas). Por fim, completa cada obra uma espécie de glossário, que apresenta o significado de termos de origem bantu utilizados ao longo das narrativas – exceto na obra *O pátio das sombras*, em que a explicação sobre um único termo entra na forma de nota de rodapé. Esses paratextos estão presentes tanto na edição brasileira quanto na edição moçambicana, atuando na mediação entre as diferentes culturas apresentadas e os leitores das obras.

Nossa análise busca compreender de que modo essas narrativas, por meio da articulação entre texto verbal e texto não verbal, participam da construção de imaginários sobre a nação, a memória, a tradição e a identidade moçambicanas.

Retomando os eixos teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores, a leitura das obras apoia-se na compreensão de literatura infantojuvenil como espaço de memória viva, no qual tradição e novos imaginários se entrelaçam. Mobilizam-se, assim, os conceitos de imaginário, nação e identidade como construções historicamente situadas e atravessadas por disputas simbólicas; a tradição oral como fundamento epistêmico do narrar; a ancestralidade como princípio organizador de saberes e experiências; e a relação entre oralidade e escrita como continuidade, e não como oposição. Soma-se a isso a relação entre textos e imagens, entendida como um sistema narrativo integrado, em que diferentes linguagens colaboram para a produção de sentidos.

Ressaltamos que a análise proposta articula o texto verbal e o texto não verbal compreendendo as imagens não como elementos acessórios ou subordinados à palavra escrita, mas como instância de coautoria na produção de sentidos. As imagens participam da construção narrativa, acionando memórias, afetos e repertórios culturais que ampliam o discurso verbal. Trata-se, portanto, de uma leitura que reconhece o livro infantojuvenil como objeto estético complexo, em que diferentes linguagens operam de forma relacional.

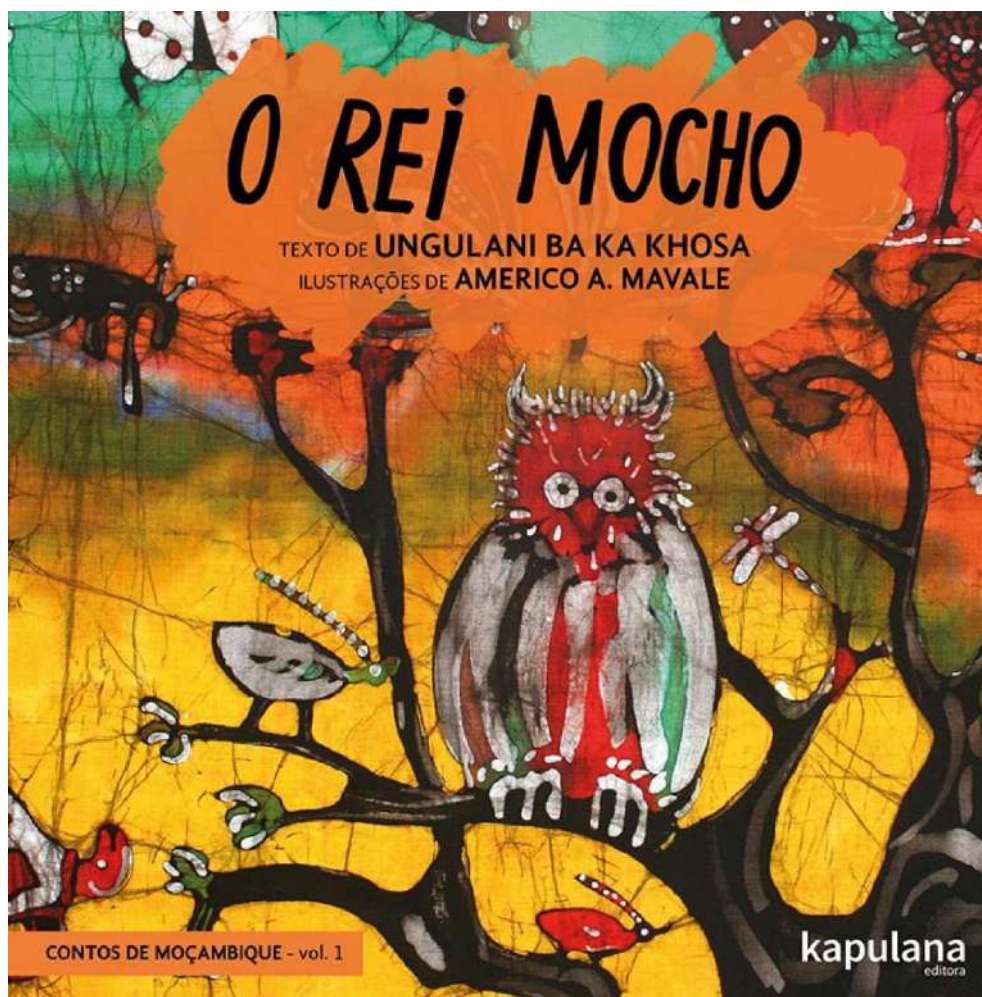
Salientamos, ainda, que a abordagem adotada é de natureza crítico-literária e cultural, situada no campo dos estudos literários e das epistemologias do Sul, interessada em compreender como essas narrativas produzem sentidos, constroem imaginários e reconfiguram memórias no contexto moçambicano contemporâneo.

A opção metodológica por uma análise obra a obra justifica-se pela possibilidade de observar as singularidades estéticas e narrativas de cada livro, tanto em relação ao texto quanto em relação às imagens. Essa abordagem permite evidenciar escolhas específicas, sem perder de vista o diálogo que essas obras estabelecem entre si. Ao mesmo tempo, a leitura individualizada favorece a identificação de recorrências temáticas, simbólicas e imagéticas que atravessam o conjunto do *corpus*, como a relação com os antepassados, os deslocamentos, os ritos de passagem e a vida comunitária. Passamos, assim, a apresentar cada uma das seis obras, cuja estrutura de análise será a mesma.

3.1 *O rei mocho*

3.1.1 Contextualização da obra, do autor e do artista

Figura 1 – Capa de *O rei mocho*



Fonte: Khosa, 2016, capa.

Volume 1 da coleção “Contos de Moçambique”, a obra *O rei mocho* foi escrita por Ungulani Ba Ka Khosa, nome tsonga⁶ de Francisco Esaú Cossa, nascido em 1º de agosto de 1957, em Inhaminga, distrito de Cheringoma, localizado na província de Sofala, região central de Moçambique. Sua formação como professor de História e sua trajetória profissional, que incluiu cargos no Ministério da Educação, no Instituto Nacional do Livro e do Disco e no Instituto Nacional de Cinema e Audiovisual, demonstram seu envolvimento nas políticas culturais e educacionais do país. Chegou a ser cronista em

⁶ Grupo étnico do sul de Moçambique.

jornais e, atualmente, é membro da Associação dos Escritores Moçambicanos. Participou, ainda, da fundação da revista literária *Charrua*, vista como o ponto de partida para uma nova geração de escritores moçambicanos na década de 1980. Em suas obras literárias, transitando entre o conto e o romance, aborda de modo crítico as consequências do colonialismo, os dilemas do pós-independência e as tensões sociais e culturais de Moçambique, retratando, com frequência, a violência, os conflitos de poder e as situações de exclusão enfrentadas pelo povo moçambicano, interrogando os mitos nacionais e desafiando narrativas oficiais. Assim, Khosa não apenas resgata tradições e valores culturais marginalizados pelo regime colonial, mas interroga também os mitos nacionais construídos no período pós-independência e desafia as narrativas oficiais que tendem a homogeneizar a experiência do povo moçambicano. Seu compromisso é com a pluralidade de vozes, com a memória coletiva e com debates que evidenciem as complexidades da construção identitária nacional.

Figura 2 – Ungulani Ba Ka Khosa



Fonte: Khosa, 2016, p. 23.

As ilustrações de *O rei mocho* são de responsabilidade de Américo Amos Mavale, nascido em 25 de abril de 1976, em Maputo, capital de Moçambique. Mavale desenha desde criança e, aos 15 anos de idade, “aprendeu a arte de esculpir com os mestres moçambicanos Domingos e Beto” (Khosa, 2016, p. 25). Dois anos depois, começou a pintar, desenvolvendo um estilo próprio que lhe rendeu premiações e reconhecimento, culminando em uma série de exposições em cidades italianas de 2002 a 2010.

Figura 3 – Américo Amos Mavale



Fonte: Khosa, 2016, p. 25.

Para além do valor artístico de sua obra, Mavale é reconhecido por seu comprometimento social, manifestado tanto em suas escolhas temáticas quanto em suas ações comunitárias. Além de divulgar a arte e a cultura moçambicanas, levando elementos de sua tradição para contextos internacionais, Mavale fundou, com outros artistas, o Programa para o Desenvolvimento Social – PRODES, voltado para jovens talentos moçambicanos e para a realização de projetos sociais direcionados a crianças em situação de vulnerabilidade nos bairros de Maputo, iniciativas que reafirmam a dimensão política e decolonial de sua prática artística, um instrumento de resistência cultural, de afirmação identitária e de transformação social.

3.1.2 Narrativa e estrutura textual

O rei mocho é o reconto de uma história proveniente da tradição oral sena, etnia do centro de Moçambique, que narra, na forma de diálogo entre pai e filho, como a mentira chegou ao mundo. A estrutura narrativa é emblemática da tradição oral moçambicana: um mais velho transmite saberes, reflexões e ensinamentos a alguém da geração mais nova, perpetuando, assim, a memória coletiva por meio da palavra falada, agora transposta para o suporte do livro.

A narrativa tem início com um retrato de um tempo marcado pela harmonia entre seres humanos e animais, um tempo em que “o mundo era tão pequeno e palpável que os gestos se sobrepunham à fala corrente do homem” (Khosa, 2016, p. 5), período em que a

comunicação entre as espécies era fluida e imediata, em que bastava “um sinal com a mão, um abanar da cabeça, um coçar das omoplatas, um trocar de pés, um sorriso arreganhado, um bater de palmas, ou um abanar de ancas, para que os animais entendessem a mensagem humana” (Khosa, 2016, p. 5). Essa passagem reflete uma compreensão do mundo diversa da perspectiva moderna ocidental: não se trata de um estado de natureza “selvagem” inferior, mas de um regime de conhecimento e comunicação em que a corporalidade e os gestos funcionam como linguagem primária, anterior à escrita e capaz de prescindir da abstração verbal.

O pai comenta com o filho que esses eram “tempos belos” (Khosa, 2016, p. 7), caracterização que não nos parece nostálgica no sentido pejorativo, mas afirmativa de uma ordem de coisas que merecia ter sido preservada. O narrador destaca, ainda, que “A realidade e a imaginação cruzavam-se, casando e descasando-se” e que “a fronteira entre a imaginação e a realidade era tão frágil, que poucos conheciam a margem que as separava”. Essa porosidade entre o real e o imaginário dialoga com as epistemologias do Sul e com a epistemologia da ancestralidade, pois remete a cosmologias não ocidentais em que o espiritual e o material, o visível e o invisível não se encontram separados em categorias estanques, mas coexistem em estreita conexão.

Nesse cenário de harmonia, “homens e animais conviviam paredes-meias, trocando gracejos, repartindo benfeitorias, e delimitando zonas de influência”. Aos seres humanos, “pelo dom que sempre tiveram de entender as línguas, era-lhes dado o privilégio de com todos conviver” (Khosa, 2016, p. 9). Essa convivência é exemplificada por meio de cenas de intimidade entre os seres: homens compartilhando horas de lazer com leões sob a copa das árvores, saudando a entrada da noite com morcegos, cavalgando no dorso de hipopótamos pelos rios, “sorrindo aos peixes e gozando da eterna tristeza dos crocodilos” (Khosa, 2016, p. 9).

Em determinado momento, os pássaros decidem que seria prudente elegerem um rei para representá-los e defendê-los das maldades do mundo, decisão que marca a passagem de uma sociedade horizontal para uma estrutura hierarquizada. A eleição coletiva do mocho para rei dá-se por causa dos seus chifres, que embelezam a sua cabeça, um signo visual de diferença e distinção.

Durante o reinado do mocho, há um período de

[...] momentos felizes. De dia, altura em que os mochos se entregavam ao descanso, os pássaros revezavam-se no tratamento do rei [...] o mocho, cauteloso como sempre, dizia aos pássaros que o serviam:

– Tratem das minhas penas. Mas não se aproximem da minha cabeça. Ela deve estar tranquila para as tarefas do comando. (Khosa, 2016, p. 12)

O pai continua a história, comentando a esse respeito que, “Com essas cautelas, o mocho queria manter intactos os frágeis chifres que se alcandoravam no alto da cabeça”. Todos seguem em harmonia: “em tempo do seu reinado, os mochos nunca entraram em conflito com os seus súditos. Eles deixavam que cada grupo ou espécie se governasse por si, seguindo as regras seculares de convívio e respeito” (Khosa, 2016, p. 12-15). Contudo, tal pedido deixou desconfiados os homens. Segundo a compreensão destes, chifres são saliências formadas por ossos, o que só conheciam em mamíferos. A fim de comprovar esse conhecimento científico, “foi com um sorriso de verdade confirmada nas suas mentes que passaram as mãos pelos tufo de cabelo dos mochos” e decretaram aos pássaros: “[...] O mocho mentiu-vos” (Khosa, 2016, p. 16). Para defenderem-se, os mochos tentam convencer os demais pássaros de que aqueles tufo de penas eram “os seus chifres”, mas sem sucesso.

A novidade gera caos e instabilidade social: os pássaros se revoltam e atacam o rei mocho em uma luta violenta; os mochos, por sua vez, entendem como única saída a fuga para a floresta, local em que permanecem assustados e de onde saem apenas à noite, por segurança. Assim:

Amargurados com a atitude dos homens, os mochos ainda hoje clamam pela penitência destes. É por isso que os vemos, incansavelmente, durante as noites, sobre os ramos vizinhos às casas, abrindo os intrigantes e desmesurados olhos que se fixam no rosto humano.

É por causa desse ato, filho, que os pesadelos e as insônias são frequentes nos homens, quando os mochos, querendo a expiação humana, se abeiram das casas e começam a piar pela noite adentro. (Khosa, 2016, p. 18.)

A verdade imposta pelos homens contraria tanto a crença dos pássaros quanto a própria experiência sensível do mocho, para quem aqueles tufos eram os seus chifres. Ao insistir nessa verdade, o homem introduz a dúvida, a desconfiança e a mentira no mundo, e sofre as consequências dessa ruptura: aquela sociedade nunca mais foi harmônica, nem para os animais, nem para os homens.

A narrativa encerra-se com um provérbio: “**Quem deita mau olhado a si o deita**” (Khosa, 2016, p. 18 – grifo do autor), sentença que traz uma reflexão sobre a responsabilidade que cada ato carrega e sobre as consequências duradouras das rupturas éticas.

3.1.3 Diferenças entre o reconto e o conto na sua forma original

Considerarmos o conto na sua forma original, recolhido na tradição oral sena, nos permite compreender a singularidade da reescrita de Khosa. Nessa versão, a narrativa ocorre exclusivamente entre os pássaros (não há um pai contando uma história ao filho, tampouco a figura do homem):

Antigamente, os pássaros viviam sem rei. Conscientes de que não tinham ninguém para os comandar, disseram:

– Não temos ninguém que nos dirija. Como vamos viver nesta terra? Se surgir uma guerra, não haverá quem nos defenda. Vamos reunir-nos e escolher um rei! (Khosa, 2016, p. 27.)

A eleição do mocho se dá de forma semelhante, apoiada nos chifres como signo de superioridade. Contudo, na forma original do conto, não há intermediação humana no conflito. Um dia, enquanto os pássaros *sisi*, *ngingiritane* e *mantsiyelana* davam banho no rei, este adormece, e um pássaro muito pequeno começa a lhe apalpar a cabeça. Assustada, a pequena ave afirma: “não são nada chifres! O que está na cabeça do rei são simples pelos”. Todos os pássaros presentes constataram a mesma coisa e foram logo avisar aos demais. O mocho apanha violentamente de todos os pássaros e foge, escondendo-se em uma mata “densa e escura”: “Ainda hoje, o mocho refugia-se no mato, com medo da gente que tinha enganado. Ele não voa de dia e só sai de noite” (Khosa, 2016, p. 27).

A escolha de Khosa em inserir o homem como agente catalisador do conflito pode ser lida como reveladora de sua intencionalidade política e ética. Ao introduzir o homem na trama, formando “um triângulo no qual o ser humano seria o responsável pela introdução de desequilíbrios no mundo em seu redor” (Khosa, 2016, p. 22), Khosa mostra que, por vezes, o nosso conceito de verdade pode provocar graves danos.

Essa transformação é bastante significativa: enquanto o conto original trata de um conflito moral circunscrito ao universo animal, em que a descoberta do engano e a punição ocorrem de forma direta, o reconto de Khosa expande a questão para o domínio da responsabilidade humana e dos efeitos colaterais de seu conhecimento. A “verdade” que o homem impõe não é universalmente válida: o mocho, afinal, poderia ter a certeza de que aqueles tufos de penas eram chifres para a sua espécie, e os demais pássaros compartilhavam dessa crença. O homem, porém, querendo impor a sua “verdade”, apresenta outras regras, a de seu conhecimento científico, revelando, assim, a violência inerente ao ato de universalizar uma perspectiva particular, violência que reverbera por gerações.

Essa estratégia narrativa pode ser entendida como uma reflexão crítica sobre a modernidade e suas epistemologias, com a insistência em um cientificismo como superior a outras formas de conhecimento. Implicitamente, ela dialoga com a história colonial de Moçambique, em que o saber europeu foi imposto como universal, desqualificando conhecimentos locais e ancestrais. O reconto de Khosa, portanto, transforma o conto em metáfora das dinâmicas epistemológicas e políticas que marcaram tanto o período colonial quanto o pós-independência.

3.1.4 Oralidade, canto e provérbio

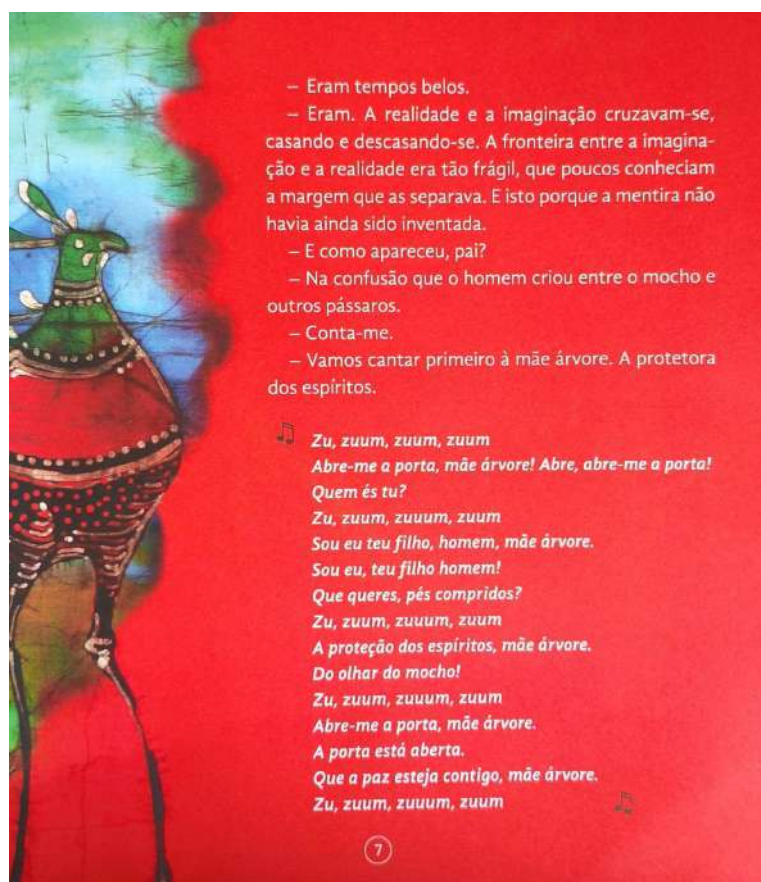
A estrutura narrativa de *O rei mocho* é marcada pela integração de diferentes elementos textuais, que refletem a complexidade da tradição oral moçambicana. Hampâté Bâ (2010, p. 169) afirma que a tradição oral “é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos”, articulando “religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação”. A obra de Khosa incorpora essa multiplicidade de formas, dispondo de conto, contação de história, canto ritual e provérbio em uma narrativa coesa.

A contação de história do pai para o filho estrutura a narrativa: não se trata de apenas um recurso literário, mas de uma prática cultural das sociedades orais. Por meio dessa contação, o conhecimento é transmitido de forma viva, permitindo que o receptor, representado pelo filho, participe do processo de aprendizagem ao fazer perguntas que orientam a narrativa. “E como apareceu [a mentira], pai?”, pergunta o filho. Essa questão não apenas estrutura o relato, mas demonstra uma forma de produção de conhecimento relacional, em que a resposta é mediada pela curiosidade do aprendiz.

Antes de prosseguir com a narrativa, o pai propõe: “Vamos cantar primeiro à mãe árvore. A protetora dos espíritos” (Khosa, 2016, p. 7), o que confere uma dimensão espiritual e cosmológica ao reconto. O canto que se segue estabelece uma relação de respeito e reciprocidade com a natureza.

Nessa parte do livro, na edição brasileira, a estética do texto é alterada: o canto aparece em negrito, sem parágrafo, com fonte diferente da que vinha sendo utilizada e entre notações musicais, como podemos observar na Figura 4:

Figura 4 – Página de *O rei mocho*: primeiro exemplo do projeto gráfico da edição brasileira



Fonte: Khosa, 2016, p. 7.

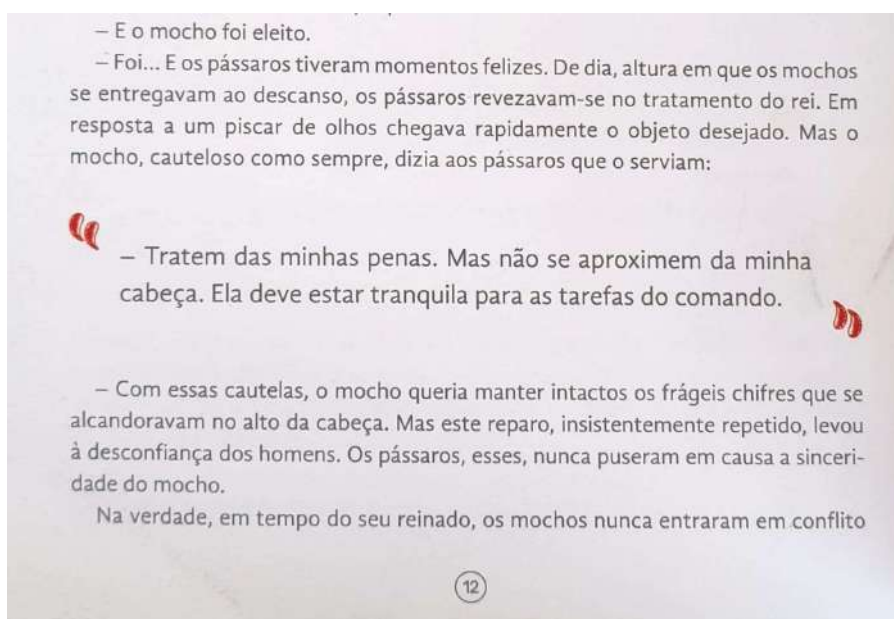
O mesmo padrão irá se repetir em outros trechos do texto, diante de revelações importantes, o que indica forte relação com a natureza, ao mostrar que a reverenciar pode garantir equilíbrio entre todos os seres, tendo em vista que

[...] todo ato que a perturba deve ser acompanhado de um “comportamento ritual” destinado a preservar e salvaguardar o equilíbrio sagrado, pois tudo se liga, tudo repercute em tudo, toda ação faz vibrar as forças da vida e desperta uma cadeia de consequências cujos efeitos são sentidos pelo homem.

A relação do homem tradicional com o mundo era, portanto, uma relação viva de *participação* e não uma relação de pura utilização. [...] (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 188-89, grifo do autor.)

A estética do texto na edição em questão é alterada, também, a fim de destacar algumas falas, dos homens ou dos animais. Um exemplo é a apresentação da voz do mocho (após ser eleito rei e desejando comunicar aos demais pássaros sua única exigência), apresentada com fonte maior, entre grandes aspas coloridas e em um bloco destacado do restante da narrativa (Figura 5):

Figura 5 – Página de *O rei mocho*: segundo exemplo do projeto gráfico da edição brasileira



Fonte: Khosa, 2016, p. 12.

A obra é encerrada por meio de um provérbio: “**Quem deita mau olhado a si o deita**” (Khosa, 2016, p. 18 – grifo do autor). Transmitidos de geração em geração, os provérbios são importantes veículos de sabedoria ancestral e ensinamentos morais na cultura moçambicana. Com forma concisa e memorável, costumam fazer parte, por exemplo, de histórias, cantos e cerimônias, mantendo viva uma memória que é coletiva.

No contexto contemporâneo, os provérbios têm sido ressignificados para refletir as mudanças sociais, políticas e econômicas do país, trazendo, agora, temas como combate à pobreza e desenvolvimento sustentável, além de questões de gênero – provérbios que refletiam visões patriarcais estão sendo reinterpretados ou questionados.

Nesse sentido, em *O rei mocho*, entendemos a utilização do provérbio como uma ferramenta de resistência, um meio de afirmar a identidade cultural e a autonomia, resistindo à homogeneização cultural imposta por influências externas.

De acordo com o apresentado até aqui, observamos um conto composto por diferentes gêneros textuais, com trânsito fluido entre eles, e a esse respeito lembramos de Abreu Paxe ao comentar que os povos africanos “não separam as coisas e que, portanto, não há falar em interdisciplinaridade em África, porque tudo já é naturalmente interdisciplinar”.⁷

O conto incorpora, ainda, vocabulário e expressões específicas da realidade moçambicana, os quais ampliam a atmosfera de resgate e valorização cultural criada na obra. Alguns exemplos são o próprio termo “mocho”, usado para designar a coruja em português moçambicano, a expressão “paredes-meias”, que se refere às divisórias entre cômodos ou casas; “encavalitar-se”, que significa montar sobre as costas ou ombros de outro; e “alcandorar-se”, que quer dizer estar na parte de cima.

Essas escolhas inscrevem a narrativa em universos linguísticos e culturais específicos, contribuindo para a valorização cultural moçambicana.

⁷ Comentário em aula do dia 29 de abril de 2024, no curso Literatura e Cultura & Tópicos Especiais em Língua da pós-graduação em Letras Vernáculas da UFRJ.

3.1.5 As ilustrações em batique

Em um livro, as imagens podem tanto ser meramente ilustrativas quanto podem complementar ou expandir o que está sendo dito no texto, adicionando camadas de significados ao que não é expresso pelas palavras.

Em *O rei mocho*, o moçambicano Americo Amos Mavale utiliza o batique, técnica artística de pintura em tecido que teve origem na Ilha de Java, na Indonésia, e chegou em Moçambique no período das colonizações. Trata-se de uma das formas de arte mais famosas de Moçambique, onde foram criadas algumas variações das técnicas originais, fenômeno que denota uma cultura moçambicana viva por meio da interação com a cultura de outros povos.

O batique consiste em um processo artesanal que envolve várias etapas: primeiro, o tecido é preparado e estendido sobre uma superfície plana; em seguida, cera quente é aplicada manualmente sobre o tecido, com instrumentos como pincéis ou bastões, desenhando motivos e formas que se deseja preservar da cor. Após essa aplicação, o tecido é submetido ao tingimento, de modo que as áreas cobertas pela cera permanecem intactas, enquanto as demais absorvem o pigmento. Esse processo pode ser repetido diversas vezes, com novas aplicações de cera e novos banhos de tinta, criando sobreposições cromáticas. Ao final, a cera é retirada, revelando as formas e os contrastes criados ao longo do processo, que produz imagens com sobreposição de camadas, contornos irregulares e valorização do gesto manual.

Na Figura 6, observamos uma composição marcada pela convivência harmoniosa entre figuras humanas e animais, dispostas sem hierarquia rígida no cenário. O uso de cores quentes e terrosas, associadas a tons de azul e verde, cria uma atmosfera de vitalidade e equilíbrio, o que reforça a ideia de um tempo primordial, no qual não havia hierarquização entre os seres.

Além disso, a integração das figuras ao fundo sugere um mundo relacional, no qual natureza e humanidade se entrelaçam, antecipando a concepção cosmológica apresentada no texto verbal.

Figura 6 – Representação dos “tempos belos”



Fonte: Khosa, 2016, p. 7-8.

Todas as imagens podem ser lidas como representações visuais que acompanham e intensificam o conflito narrativo. Assim, na Figura 7, o encontro entre homens (o responsável pela introdução do caos nessa sociedade até então harmônica) e pássaros é representado por uma composição que destaca a figura humana e apresenta certo desequilíbrio no uso das cores, com a predominância de tons quentes. Já na Figura 8, que representa o momento em que os pássaros são informados de que o mocho não tem chifres, a tensão se identifica: há predominância do vermelho vivo, o corpo do mocho aparece tensionado no centro da cena, rodeado pelos demais pássaros. Por fim, na Figura 9, a narrativa visual acompanha o desfecho trágico, com a fuga dos mochos para a mata densa: predominam cores mais escuras e a sobreposição de formas, dificultando a distinção da figura do mocho ao fundo, com a face pequena, reforçando a ideia de exílio, marginalização e apagamento social. Assim, o conjunto dessas imagens constrói uma leitura visual do percurso narrativo, fazendo com que a técnica do batique, com suas fissuras, sobreposições e contornos imprecisos, traduza a perda de equilíbrio e a transformação do mundo narrado.

Figura 7 – Os pássaros contam aos homens que resolveram eleger um chefe



Fonte: Khosa, 2016, p. 10.

Figura 8 – Os pássaros são informados de que o mocho não tem chifres



Fonte: Khosa, 2016, p. 17.

Figura 9 – Os mochos fogem para a mata densa



Fonte: Khosa, 2016, p. 19.

Além disso, as figuras humanas e animais são estilizadas, com traços marcados e corpos alongados, aproximando-se de uma estética simbólica que se distancia dos parâmetros naturalistas da tradição artística ocidental. Essa opção formal não indica ausência de realismo, mas outra lógica de representação, vinculada a matrizes culturais específicas, nas quais a expressividade simbólica constitui uma forma legítima de apreensão e elaboração do real.

Para além da função estética, a imagem assume, nesse caso, uma função epistêmica, que lhe concede a dimensão de instrumento de conhecimento ao oferecer informações não apontadas no texto:

[...] como também sublinha o teórico da arte Ernst Gombrich, a imagem pode ser um instrumento de conhecimento, porque serve para ver o

próprio mundo e interpretá-lo. Para ele, uma imagem (um mapa ou um quadro) não é uma reprodução da realidade, “mas o resultado de um longo processo, durante o qual foram utilizadas alternadamente representações esquemáticas e correções”. [...] Fazer uma imagem é primeiro olhar, escolher, aprender. [...]

Vemos, portanto, que a função de conhecimento associa-se naturalmente à função estética da imagem, proporcionando a seu espectador sensações específicas [...] (Joly, 2007, p. 60).

Assim, a escolha das cores, dos desenhos e da técnica artística empregados por Mavale reforçam mais alguns importantes traços culturais de Moçambique, lembrando que o termo “ler” é muito mais abrangente do que se costuma pensar, por aplicarem-se, também, a ícones não verbais e ampliarem, assim, a expressividade da obra.

Temos, portanto, uma arte tradicional que reproduz objetos e personagens da cultura e da história moçambicana acompanhando uma história da tradição oral, o que coaduna com a visão de Khosa sobre a importância de mostrar os elementos locais na escrita (Diogo, 2010, p. 188).

Conforme propõe Georges Didi-Huberman (1998), no conceito de “imagem crítica”, a complexidade das imagens e a maneira como elas podem ser interpretadas e compreendidas de diferentes formas dependem do olhar crítico e do contexto histórico e cultural em que são inseridas. Ele desafia a ideia de que as imagens são meramente representações estáticas, propondo que elas têm o poder de questionar, perturbar e criar novos significados.

Entendemos, dessa forma, a escolha de Mavale pelo batique para ilustrar *O rei mocho* como uma afirmação de continuidade entre a tradição narrativa oral e a tradição artística visual moçambicana. Ambas representam formas de conhecimento e expressão que persistem apesar de séculos de tentativa de apagamento colonial.

3.1.6 Diálogo com as epistemologias do Sul e a epistemologia da ancestralidade

Por meio de sua estrutura textual e visual, a obra *O rei mocho* coloca em relação dois regimes de conhecimento que o colonialismo tentou hierarquizar: a oralidade e a escrita, o conhecimento tradicional e o “moderno”, a sensibilidade visual e a discursiva. Conforme indicado por Boaventura de Sousa Santos, o colonialismo configurou-se como

uma dominação epistemológica, uma relação desigual de saber-poder, que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados.

A obra de Khosa e Mavale nega essa hierarquia por meio de uma integração que reconhece a legitimidade de múltiplos modos de conhecer. Se a oralidade não é ausência de escrita, como sustenta Hampâté Bâ, mas um sistema completo de conhecimento, o livro *O rei mocho* não abandona a oralidade ao transpô-la para a escrita; diferentemente, preserva sua lógica, sua musicalidade, sua estrutura ritual. A contação de história entre pai e filho, o canto e o provérbio, todas essas formas orais são integradas à página impressa de maneira a manter suas qualidades essenciais.

Nesse sentido, a obra exemplifica o que Santos chama de “ecologia de saberes”, um diálogo horizontal entre conhecimentos que desafia o epistemicídio colonial ao reconhecer que diferentes regimes de conhecimento coexistem e se constroem de forma interdependente.

A epistemologia da ancestralidade, conforme proposta por Eduardo Oliveira, é igualmente relevante para a leitura de *O rei mocho*. Oliveira argumenta que, em muitas culturas africanas, a sabedoria se encerra na forma narrativa dos mitos, porque os mitos não segregam as esferas do viver, não separam “religião de política, ética de trabalho, conhecimento de ação”. A história do mocho funciona precisamente dessa maneira: ela não é apenas um conto moral ou uma alegoria política, mas uma narrativa que articula simultaneamente questões éticas, cosmológicas, comunitárias e existenciais.

A relação com os antepassados, importante para a epistemologia da ancestralidade, também permeia a narrativa de Khosa. O pai transmite ao filho não apenas a informação sobre como a mentira chegou ao mundo, mas um conhecimento que é inseparável de sua própria experiência vivida, de sua relação com a comunidade, de sua compreensão da continuidade entre o passado (os “tempos belos”), o presente (o mundo em que mentiras e conflitos já existem) e o futuro (no qual o filho carregará consigo os ensinamentos recebidos). O trabalho da memória que a obra realiza é, portanto, também um trabalho de ancestralidade: trazer para a atualidade as vozes, as sabedorias e as formas de estar no mundo de gerações passadas, ressignificando-as para o presente.

3.1.7 Imaginário, identidade e nação no pós-independência

A introdução da figura do homem como o responsável pela ruptura da harmonia no mundo pode ser entendida como uma estratégia narrativa metafórica das dinâmicas políticas do pós-independência. Se a mentira surgiu quando o homem impôs uma verdade que desestabilizou as relações entre os seres, é possível ler essa metáfora como alusão às promessas não cumpridas da independência, aos discursos oficiais que prometiam emancipação, igualdade e justiça, mas que se chocam com práticas corruptas, a persistência das desigualdades e a perpetuação das hierarquias. Com isso, Khosa nos mostra que verdades impostas podem desestabilizar ordens sociais e produzir sofrimentos duradouros.

A perpetuação das consequências do conflito (os pesadelos e as insônias dos seres humanos causados pelos pios noturnos do mocho, “querendo a expiação humana”) remete à maneira como injustiças históricas perduram por gerações. Os mochos não desaparecem ou deixam de existir, mas transformam-se em seres marginalizados, cuja voz persiste como clamor recorrente. Essa imagem dialoga com a realidade de setores marginalizados da sociedade moçambicana, aqueles cuja voz foi silenciada ou cujos direitos foram violados e que seguem demandando reconhecimento e reparação.

O provérbio final, “Quem deita mau olhar sobre si o deita”, sintetiza uma reflexão sobre circularidade e responsabilidade compartilhada. Não se trata apenas de atribuir culpa ao homem ou aos pássaros, mas de reconhecer que cada ato possui repercussões que atingem a todos, não sendo possível a separação entre o indivíduo e a coletividade. No contexto moçambicano contemporâneo, tal reflexão oferece um contraponto às lógicas de acumulação desenfreada que caracterizam o capitalismo global: ela reafirma que atos éticos ou antiéticos reverberam na comunidade e que ninguém está isolado de suas consequências.

O rei mocho participa, portanto, da construção de um imaginário nacional que não nega as realidades de conflito, violência e desequilíbrio, mas que as compreende no contexto de cosmologias e epistemologias ancestrais moçambicanas. A obra reivindica a legitimidade de formas de conhecimento que o colonialismo desqualificou, ao mesmo tempo que oferece uma crítica reflexiva das estruturas de poder e das violências que persistem no pós-independência. Ela é um convite à reflexão sobre a importância das tradições moçambicanas e dos valores que sustentam suas culturas ao longo dos séculos

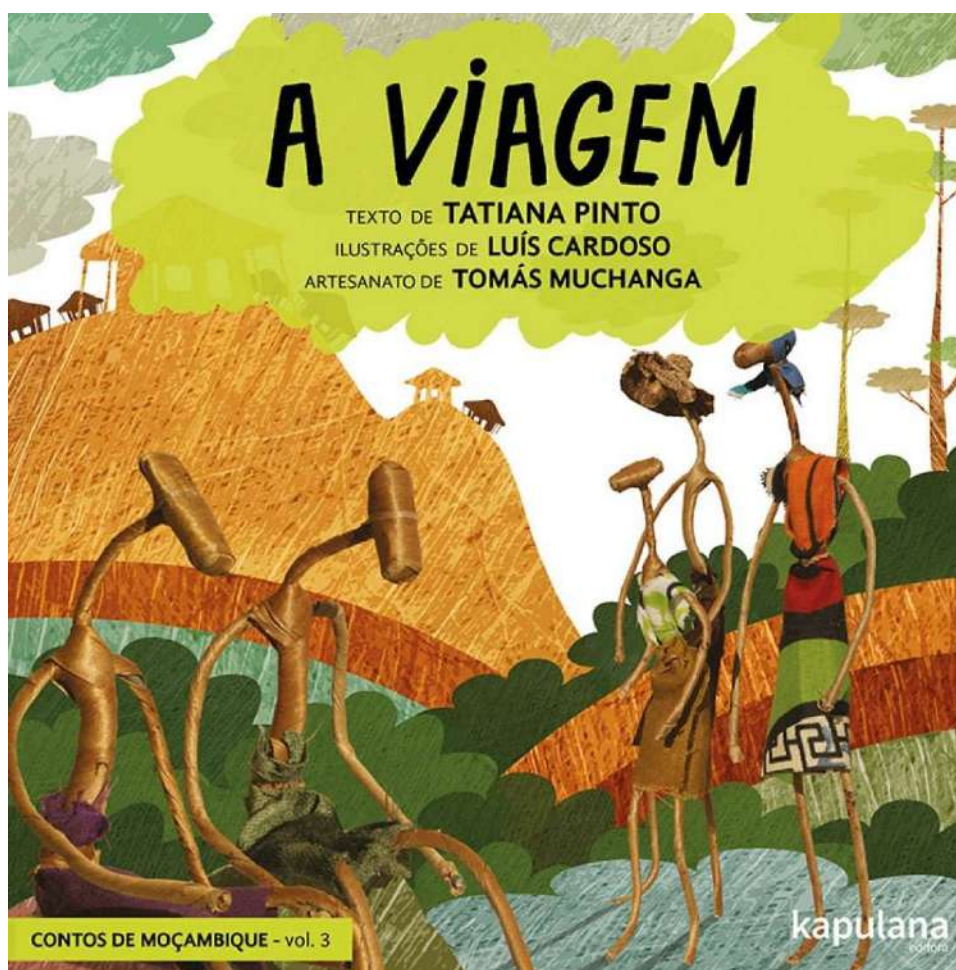
e um convite a pensar sobre como essas tradições podem dialogar criticamente com os desafios contemporâneos, oferecendo outras maneiras de imaginar o futuro.

3.2 *A viagem*

3.2.1 Contextualização da obra, da autora e dos artistas

A viagem, volume 3 da coleção “Contos de Moçambique”, reconta um conto da tradição ronga,⁸ coletado pelo antropólogo e missionário suíço Henri Junod, que apresenta a trajetória de Inaya, jovem que desafia normas de gênero para resgatar os irmãos e acaba por redefinir o lugar da mulher em sua comunidade.

Figura 10 – Capa de *A viagem*



Fonte: Pinto, 2016, capa.

⁸ Os ronga (ou xironga) constituem um povo de origem banta que habita majoritariamente a região sul de Moçambique, sobretudo Maputo, falando a língua ronga, integrante do grupo tswa-ronga, ao lado do changana e do xitshwa.

A obra foi escrita por Tatiana Pinto, que nasceu na Zambézia em 1985, formou-se em Jornalismo e transita entre Moçambique, Timor-Leste e Portugal, o que resulta em uma escrita atravessada por deslocamentos geográficos e identitários, mas comprometida com a valorização das tradições moçambicanas. Ao final do livro, a autora explicita que esse conto ronga “vai contra as ditas normas de gênero”, ao conferir à protagonista um papel crucial para o desfecho da história, assumindo, de modo consciente, o projeto de fazer dessa narrativa um espaço de afirmação de uma mulher “de garra e lutadora” que “quebrou todas as regras para ser respeitada como filha, como irmã e como mulher” (Pinto, 2016, p. 30).

Figura 11 – Tatiana Pinto



Fonte: Pinto, 2016, p. 31.

As imagens são resultado de um processo colaborativo entre o artesão Tomás Armando Muchanga, nascido em 1980, em Maputo, e conhecido pela fabricação de brinquedos de arame revestidos com palha de coco, folhas de bananeira e pedaços de tecidos coloridos que imitam a capulana, e o artista plástico Luís Cardoso, nascido em Beira, cidade costeira localizada no centro de Moçambique, capital da província de Sofala, professor, designer e profissional de publicidade com diversas exposições e livros ilustrados, cujo trabalho se inspira nas paisagens e cores do centro de Moçambique.

Figura 12 – Tomás Muchanga



Fonte: Pinto, 2016, p. 32.

Figura 13 - Luís Cardoso



Fonte: Pinto, 2016, p. 33.

3.2.2 Narrativa e estrutura textual

Assim como acontece em *O rei mocho*, o livro *A viagem* parte de um enredo tradicional (o conto ronga) e o reconfigura, acrescentando passagens e situações: podemos notar aprofundamento psicológico das personagens e ampliação das situações principais, como a descrição detalhada das aventuras dos irmãos e da ansiedade da família pela volta dos dois. A narrativa tem início na casa de Masud e Wimbo, família de pescadores de longa data, cuja organização baseia-se em uma divisão do trabalho de acordo com o gênero: aos seus filhos Agot e Mbuio cabe, desde cedo, aprender o negócio da família, a pesca. À filha Inaya, reservam-se as tarefas domésticas, embora a mãe procure “contrariar a educação tradicional do pai e dar à filha os mesmos ensinamentos de que beneficiavam os filhos homens” (Pinto, 2016, p. 6). Desde as primeiras páginas, o texto evidencia, portanto, o enfrentamento entre um modelo patriarcal e a educação de

uma mãe que, mesmo com acesso restrito à escolarização formal, investe na transmissão de saberes e na autonomia da filha.

A estrutura narrativa segue um rito de passagem: os irmãos de Inaya vão para Kuro-Kuro, em busca de riqueza fácil por meio do jogo, e a jovem, após muito insistir, começa a trabalhar com o pai na pesca, demonstrando a ele que “não existia nenhuma barreira entre os trabalhos dos homens e das mulheres” (Pinto, 2016, p. 10). Em um dos dias de trabalho, ela se depara com um peixe ainda muito jovem para ser pescado. O animal implora por sua vida: “Poupa-me! Não me leves para tua casa! Deixa-me crescer que ainda sou pequeno!” (Pinto, 2016, p. 10). De pronto, a garota decide poupar o animal, devolvendo-o ao rio. Enquanto voltava para casa, Inaya sentiu que estava sendo observada e, por mais que fosse corajosa,

[...] o medo do desconhecido era grande. Fechou os olhos e imaginou que fossem os seus avós a olhar por ela. Virou-se com um sorriso, pronta para enfrentar “o olhar” e nada. Riu-se sozinha, às gargalhadas, da figura que tinha feito. (Pinto, 2016, p. 11)

O tempo passa, e os irmãos não voltam de viagem. A família toda já está preocupada, e então Inaya pede permissão ao pai para procurar Agot e Mbuio, tendo como resposta que “Para essa terra não vão raparigas! Vais ser morta!”. No entanto, por mais que Masud e Wimbo estivessem aterrorizados pela ideia de Inaya querer sair para procurar os irmãos, também estavam desesperados por não saberem o que teria acontecido aos filhos. Assim, a jovem consegue permissão para partir.

Desenrola-se, então, uma sequência de três encontros decisivos para a sua trajetória. O primeiro é o encontro com uma velha senhora, que tem um pássaro de canto estridente e está toda suja, mas que, dada sua idade avançada, não consegue se lavar sozinha, pois mal consegue ficar em pé. Inaya, “como era uma rapariga sensível e de coração bondoso”, ajuda a senhora a lavar-se no rio. Agradecida, a velha senhora lhe dá um presente: “Dou-te estas sementes porque, quando chegares ao local do teu destino, vais enfrentar um grande desafio. Nessa altura, deves lançar estas sementes à terra e, de imediato, elas germinarão, e crescerão até darem frutos” (Pinto, 2016, p. 13).

Inaya caminhou por mais três dias sem parar, sempre com a sensação de estar sendo observada. Até que encontrou uma senhora de meia-idade, que pediu ajuda para

pilar o milho. Mesmo ansiosa para encontrar os irmãos, a garota decide atender a esse pedido e, como recompensa, a mulher lhe ofereceu um gato, com quem Inaya segue caminho. Após caminhar por mais alguns dias, ela avista uma casa com as luzes acesas e decide entrar. Encontra uma jovem preparando o jantar, começa a contar sobre sua jornada, mas é interrompida: a jovem pede ajuda para preparar a xima⁹, ao que Inaya atende. A garota passa a noite ali e, descansada, parte pela manhã, mas não sem antes ganhar um novo presente: a jovem lhe havia oferecido calças, camisa e um par de sapatos: “Inaya vestiu a roupa e, quando se viu no espelho, não se reconheceu: parecia um jovem rapaz” (Pinto, 2016, p. 16).

Quando finalmente chega a Kuro-Kuro, ela enfrenta algumas provas. Desconfiada de que aquela figura com roupas de rapaz poderia ser uma mulher, a população local planeja oferecer-lhe uma comida bastante apimentada; o gato escuta essa conversa e alerta Inaya do plano contra ela; a garota se concentra para conseguir comer a comida cheia de piri-piri¹⁰ e consegue comer tudo sem reclamar. No dia seguinte, dizem a ela que era preciso começar a trabalhar: “O trabalho consistia em deitar sementes de laranja à terra. Elas deviam germinar, crescer e dar frutos num instante” (Pinto, 2016, p. 17). Inaya, então, utiliza as sementes que havia recebido da velha senhora, e apenas essas sementes germinam de imediato, a de mais ninguém. “Bem, de hoje em diante, a terra é toda sua! – afirmou o chefe de Kuro-Kuro” (Pinto, 2016, p. 17). A garota fica rica e passa a reinar naquelas terras.

A partir dessa conquista, tem início uma segunda etapa da viagem: a busca pelos irmãos, que estavam presos, a organização da fuga – com um barco construído por seus novos servos e o trabalho de alguns ratos que afundam as demais embarcações – e a posterior traição de Agot e Mbuio, os quais, por vergonha de admitir que uma mulher os salvara e acumulara riqueza, lançam a irmã ao mar. Mas Inaya é salva pelo peixe que um dia ela havia libertado da sua armadilha e, ao chegar em terra firme, desconhecendo o caminho, tem ajuda para voltar para casa das mesmas mulheres que a auxiliaram na ida para Kuro-Kuro.

⁹ Comida típica de Moçambique, preparada com farinha de milho e água.

¹⁰ Espécie de pimenta vermelha.

Ao retornar para sua aldeia, encontrar os irmãos em festa e informar ao pai tudo o que havia acontecido, este amaldiçoa os filhos homens e reconhece o valor da filha.

3.2.3 Diferenças entre o reconto e o conto na sua forma original

Na forma original do conto, os personagens permanecem genéricos (“um homem”, “sua mulher”, “dois rapazes e uma rapariga”), e a narrativa é bastante condensada, com pouco detalhamento das motivações, emoções ou conflitos internos das personagens. Além disso, o desfecho do conto na forma tradicional é abrupto, tem um tom mais punitivo e sem relação com a protagonista, como se a trajetória dela não importasse: após contar ao pai o que os irmãos haviam feito, este aconselha-se com o chefe local, amaldiçoa os dois filhos para sempre, e a história acaba, sem que se volte a falar de Inaya.

No reconto, por sua vez, a nomeação das personagens – Masud, Wimbo, Inaya, Agot, Mbuio – individualiza as trajetórias e permite à autora construir relações afetivas, em que a educação materna, a hesitação do pai e as transformações de Inaya são exploradas ao longo do livro. O texto acrescenta episódios inteiros (como a descrição do trabalho na pesca, as noites de ansiedade na casa de Masud e o relato pormenorizado das aventuras dos irmãos na fala deles próprios) e reforça a agência da protagonista em cada etapa, transformando-a em sujeito de decisões, não apenas em personagem funcional da trama. O reconto também apresenta comentários implícitos sobre relações de gênero e uma reorientação da moral final: os irmãos ainda são amaldiçoados “pela mentira e covardia contra a própria irmã!” (Pinto, 2016, p. 26), mas Inaya é festejada e tem seu valor reconhecido:

[...] Wimbo chorou de emoção por ver e ter a sua filha de volta.

– Sabia que voltarias e que a tua morte era mentira. Todas as noites recebia a visita de um pássaro que me dizia que estavas bem. Sabia que voltarias.

Abraçou-a e acalmou-a:

– Fizeste tudo o que pudeste. Percorreste a floresta, venceste desafios, salvaste os teus irmãos... Eles é que se perderam. E aqui estás, com vida e junto a mim! Bem-vinda a casa, minha filha. (Pinto, 2016, p. 26)

Como observado no estudo de Khosa, esse movimento de atualização aproxima *A viagem* dos debates pós-independência sobre construção nacional, reescrevendo a tradição de modo a incorporar valores de justiça social, solidariedade e reconhecimento das capacidades femininas.

3.2.4 Oralidade, ancestralidade e relações de gênero

A estrutura de *A viagem* reitera o papel da oralidade como forma de produção e transmissão de saberes, em consonância com as reflexões de Amadou Hampâté Bâ sobre a tradição oral africana articular “religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação [...]” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169). O conto da tradição oral, sintético e com a utilização de formas como “Certo dia...”, remete ao ritmo das narrativas orais, com diálogos breves e segmentação em episódios sucessivos de prova e recompensa. Já o reconto de Pinto conserva essa estrutura episódica, mas acrescenta descrições e monólogos internos que funcionam como comentários contemporâneos à matéria tradicional.

A presença constante dos ancestrais na fala de Wimbo – que aconselha a filha a confiar nos “avós” que a acompanham –, na sensação que Inaya tem de estar sempre sendo observada e na atuação das três mulheres como figuras mediadoras entre o mundo humano e o sobrenatural aproximam a narrativa da “epistemologia da ancestralidade”, na qual o conhecimento se enraíza em experiências históricas e espirituais e se constrói em relação com os mortos e com o território.

É nesse contexto que a trajetória de Inaya materializa, na literatura infantojuvenil, os processos de formação de novos sujeitos: ao assumir atividades consideradas masculinas, enfrentar a floresta, negociar com figuras desconhecidas (velha senhora, mulher de meia-idade, jovem cozinheira) e liderar uma comunidade em Kuro-Kuro, a personagem encarna a possibilidade de uma nova mulher moçambicana, que desafia a separação entre o espaço doméstico e o espaço público, reconfigurando os lugares tradicionais atribuídos às mulheres.

Assim, a divisão do trabalho por gênero e a tentativa materna de ampliar os horizontes da filha dialogam com a situação histórica das mulheres em Moçambique no período pós-independência e na contemporaneidade. A Constituição da República de

Moçambique consagra, desde 1990, nos artigos 35 e 36, o princípio da igualdade entre homens e mulheres nos domínios político, econômico, social e cultural (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 25), reafirmando um ideal de justiça de gênero no plano jurídico. No entanto, dados oficiais indicam um cotidiano bem diferente. Segundo o relatório “Landscape of Care Work in Mozambique” da ONU Mulheres:

In Mozambique, gender relations exhibit a patrilineal structure in the central and southern regions and a tradition of matrilineal descent in the north. In the matrilineal system, goods typically pass from one generation to the next through the mother’s relatives. However, the decision-making power is vested in the mother’s brother (maternal uncle), who holds the right to distribute goods and resources. Social and cultural norms shape women’s roles in society and emphasise their responsibilities as caregivers in the family. These norms contribute to structural barriers to women’s access to land, health services, education, participation as citizens and quality information.¹¹

Responsáveis, majoritariamente, pelo trabalho doméstico e de cuidado não remunerado, as mulheres moçambicanas têm sua participação no mercado de trabalho, na educação e na vida social bastante limitada, também, devido à persistência de práticas como o casamento prematuro, sendo um dos países “com maior prevalência de casamentos prematuros no mundo” (UNICEF, 2025), e a violência baseada no gênero, com aumento de casos de 2024 para 2025 (RTP, 2025). Esses dados evidenciam que a transformação das relações sociais de gênero em Moçambique ocorre de modo lento e desigual, apesar dos avanços no plano jurídico e institucional. Nesse sentido, a trajetória de Inaya pode ser lida como uma reescrita simbólica dessas tensões sociais, ao projetar, no espaço da narrativa infantojuvenil, uma possibilidade de superação dos limites historicamente impostos às mulheres na realidade social moçambicana.

¹¹ Em Moçambique, as relações de gênero exibem uma estrutura patrilinear nas regiões central e sul e uma tradição de descendência matrilinear no norte. No sistema matrilinear, os bens geralmente passam de uma geração para a seguinte pelos parentes da mãe. No entanto, o poder de decisão é investido no irmão da mãe (tio materno), que detém o direito de distribuir bens e recursos. As normas sociais e culturais moldam os papéis das mulheres na sociedade e enfatizam suas responsabilidades como cuidadoras na família. Essas normas contribuem para barreiras estruturais ao acesso das mulheres à terra, aos serviços de saúde, à educação, à participação como cidadãs e à informação de qualidade (ONU Mulheres, 2024, tradução livre).

Ao mesmo tempo, a narrativa não idealiza esse processo de emancipação: a resistência dos irmãos à ideia de serem salvos por uma mulher, a tentativa de apagamento (lançar a irmã ao mar) e a necessidade de uma intervenção paterna para responsabilizar os rapazes mostram que a igualdade de gênero se constrói em meio a tensões e conflitos. Nesse sentido, *A viagem* oferece ao leitor infantojuvenil uma imagem de sociedade em transformação, em que velhos preconceitos são questionados, mas não desaparecem automaticamente, deslocando a literatura do lugar de simples espelho da realidade para o de espaço de disputa simbólica e formação de imaginários mais igualitários.

3.2.5 As imagens de *A viagem*: relação entre artesanato, desenho e fotografia

Em *A viagem*, os cenários e personagens são construídos com bonecos de arame revestidos de folhas secas de massaroca, miniaturas de utensílios (pilões, cestos, potes de barro) e tecidos que imitam capulanas, compondo um repertório visual que remete diretamente ao artesanato típico do sul de Moçambique.

Figura 14 – Fotografia de bonecos de arame e miniatura de pilão. Ilustração digital com textura de folha de massaroca seca. Inaya ajuda uma mulher jovem a preparar a xima.



Fonte: Pinto, 2016, p. 15.

Assim, a construção das imagens em *A viagem* envolve um processo híbrido. Primeiro, os personagens são confeccionados manualmente por meio de estruturas de arame moldadas à mão, depois são revestidas com folhas secas de massaroca, fibras

vegetais e pedaços de tecido que evocam a capulana. Em seguida, miniaturas de utensílios domésticos e agrícolas, como pilões, potes e cestos, são produzidas, compondo um cenário material que remete ao cotidiano rural. Esses conjuntos são, então, dispostos em fundos neutros e fotografados. Depois, as imagens fotográficas passam por tratamento digital, no qual são integradas a desenhos feitos à mão e a texturas naturais escaneadas, resultando em composições visuais que articulam tridimensionalidade, fotografia e ilustração digital.

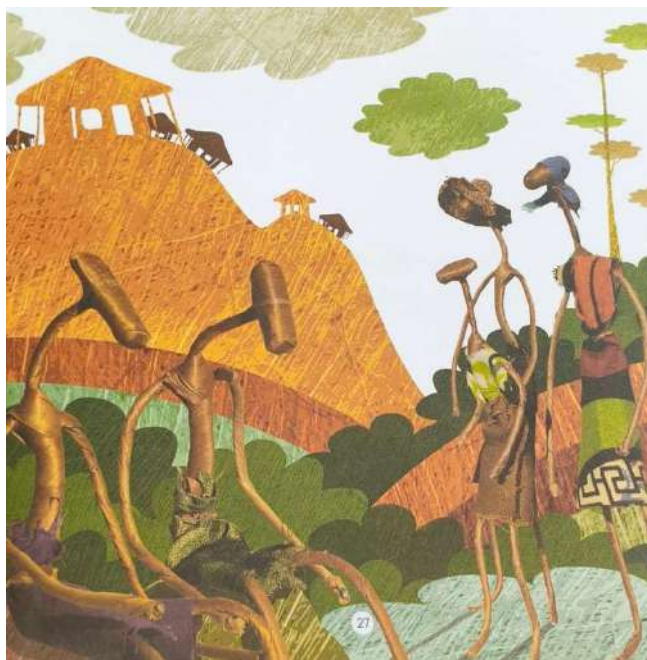
O trabalho artesanal realizado por Tomás Muchanga, portanto, alia-se a técnicas contemporâneas de ilustração digital, fotografia e design gráfico: Luís Cardoso fotografou os bonecos e texturas de folhas secas de massaroca. As imagens foram tratadas em computador, e os cenários foram, então, montados. Alguns desenhos foram produzidos à parte, caso dos pássaros, casas, montanhas e água, elementos que receberam a textura das folhas de massaroca. Alguns bonecos similares aos de arame também foram desenhados (Figura 15).

Figura 15 – Ilustração digital com textura de folha de massaroca seca.
Agot, Mbuio e Inaya iniciam o retorno para casa.



Fonte: Pinto, 2016, p. 23.

Figura 16 – Fotografia de bonecos de arame com tecidos coloridos e ilustração digital.
Os irmãos de Inaya são amaldiçoados.



Fonte: Pinto, 2016, p. 27.

Predominam nas imagens tons terrosos, beges, marrons, ocre e verdes apagados, derivados tanto da coloração natural da massaroca seca quanto dos tecidos e das fibras vegetais utilizados. Essa paleta reforça a ligação das personagens com a terra, o trabalho manual e os ciclos naturais, estabelecendo uma continuidade visual entre corpo, território e cultura. As cores vibrantes aparecem de modo pontual, sobretudo nos tecidos que evocam a capulana, funcionando como marcas de identidade cultural e vitalidade. A textura irregular das folhas secas, visível mesmo após o tratamento digital, impede uma leitura visual homogênea, insistindo na materialidade do artesanal e na presença do gesto humano na construção da imagem.

O processo de produção das imagens – caracterização das personagens, disposição dos bonecos em fundo infinito, fotografia, tratamento digital das imagens e desenho manual de cenários posteriormente digitalizados – articula técnicas tradicionais e recursos tecnológicos atuais, produzindo um diálogo entre tradição e contemporaneidade na arte moçambicana.

Esse diálogo pode ser lido à luz do conceito de “ecologia de saberes” de Boaventura de Sousa Santos: o livro não opõe artesanato e ilustração digital, mas os coloca em relação horizontal, de modo que os materiais locais (massaroca, capulana,

utensílios rurais) não se tornam meros ornamentos, mas, sim, portadores de conhecimento sobre modos de vida, trabalho e sociabilidade em comunidades moçambicanas.

As imagens, portanto, reforçam e ampliam os sentidos produzidos pelo texto verbal: a representação de Inaya em diferentes momentos da jornada, os cenários de floresta e aldeia, as cenas em Kuro-Kuro e o retorno à casa dos pais constituem uma espécie de cartografia visual do país, marcada por deslocamentos, encontros e reconfigurações de papéis de gênero. Atua, portanto, como território de memória e de reexistência, participando ativamente da invenção e da ideia de nação no pós-independência.

3.3 *Kanova e o segredo da caveira*

3.3.1 Contextualização da obra, do autor e do artista

Kanova e o segredo da caveira, volume 5 da coleção “Contos de Moçambique”, apresenta o reconto, por Pedro Pereira Lopes, de uma narrativa tradicional do Vale do Zambeze, recolhida e estudada por Lourenço do Rosário como “O rapaz e a caveira”. Com ilustrações de Walter Zand, apresenta uma narrativa sobre a imprudência.

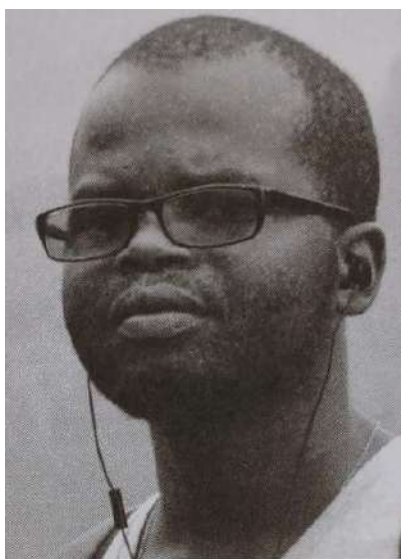
Figura 17 – Capa de *Kanova e o segredo da caveira*



Fonte: Lopes, 2017, capa.

O escritor Pedro Pereira Lopes nasceu na Zambézia, em 1987, região central de Moçambique, tradicionalmente associada à circulação e à transmissão de narrativas da tradição oral ligadas ao vale do rio Zambeze. Contador de histórias e poeta, atua em projetos de incentivo à leitura e à formação cultural, como a revista *Lidisiha* e o Projecto Ler para Ser, articulando a valorização da tradição oral moçambicana com preocupações contemporâneas relativas à justiça social, à agência juvenil e à reconstrução nacional.

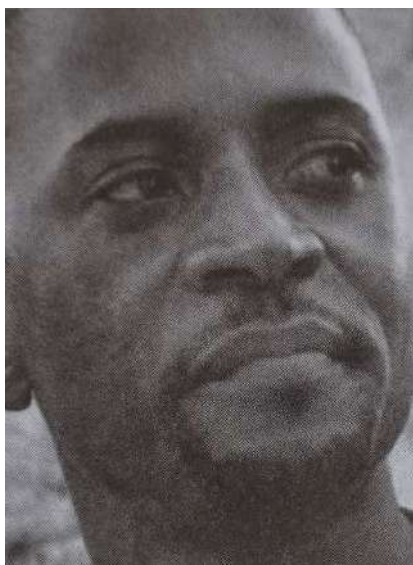
Figura 18 – Pedro Pereira Lopes



Fonte: Lopes, 2017, p. 23.

As ilustrações são de Walter Zand, artista moçambicano formado em artes visuais e design, cuja trajetória combina atuação artística, docência e projetos sociais. Zand utiliza a pintura digital como técnica principal, explorando cores, contrastes e texturas que dialogam com a atmosfera da narrativa, enfatizando sua versatilidade e a possibilidade de combinar ferramentas contemporâneas com motivos, padrões e atmosferas inspirados na cultura local, em diálogo com a coexistência entre saberes tradicionais e tecnologias modernas discutida nos capítulos anteriores.

Figura 19 – Walter Zand



Fonte: Lopes, 2017, p. 25.

3.3.2 Narrativa e estrutura textual

O conto tem início na corte do vaidoso mambo¹² de Mopeia,¹³ que, descontente com suas dez coroas já “fora de moda”, exige uma coroa nova, recusando qualquer tentativa de restauração. A impossibilidade de satisfazer o desejo com materiais locais leva à decisão autoritária de enviar súditos em busca de recursos em outras terras. Como não havia homens disponíveis para essa ação, pois todos haviam sido enviados para operações militares, o rei decide recrutar, à força, rapazes que tivessem ao menos dez anos de idade, o que reitera a centralização do poder e o sacrifício dos súditos em nome do capricho do soberano.

Kanova, um desses rapazes, inicia sua jornada e chega a um bosque desconhecido, onde encontra uma caveira à beira de um riacho. Em tom de brincadeira, pergunta-lhe três vezes sobre as circunstâncias da sua morte, até que o crânio responde: “Morri porque não fui prudente, e se não o fores, também morrerás” (Lopes, 2017, p. 8). Dessa interlocução improvável nasce uma parceria: o crânio, apresentado como antigo conselheiro do mambo, traído por amigos, alerta Kanova sobre o perigo de contar a alguém sobre aquele encontro e oferece ajuda para encontrar materiais dignos do rei.

¹² Chefe ou rei.

¹³ Distrito da província de Zambézia, em Moçambique.

A jornada assume, então, a forma de um percurso iniciático. Kanova e a caveira enfrentam leopardos, que, após ameaçarem devorar o rapaz, propõem-lhe uma adivinha, cuja solução, cochichada pela caveira, garante ao rapaz uma valiosa pele de leopardo. Em seguida, encontram uma avestruz e um pavão de penas brilhantes, que, comovidos pela separação precoce do menino de sua mãe, oferecem-lhe penas raras. De posse desses elementos, Kanova retorna ao reino, onde o chefe do guarda-roupa real manda confeccionar “[...] uma coroa com a pele enfeitada com as belas e compridas penas. Como a pele era muito grande, fizeram, a combinar, um saiote e uma faixa para o mambo usar ao peito” (Lopes, 2017, 14).

A festa organizada para celebrar a nova coroa introduz a sequência final da narrativa. Convocado à corte, Kanova relata sua aventura com a caveira, mas é ridicularizado. Diante da descrença geral, aceita o desafio lançado pelo ministro e pelo próprio mambo, que prometem dinheiro e até o trono caso a caveira fale diante de todos, ou a morte, se ela permanecer em silêncio. Apesar dos apelos do rapaz, o crânio cala-se até o momento em que o soberano profere insultos e decreta a condenação de Kanova. É então que a caveira intervém, denunciando o amigo que a traiu em vida e a tolice de quem se arrisca “por causa de uma coroa” (Lopes, 2017, p. 18), revertendo a sentença e precipitando a queda simbólica do mando arbitrário.

3.3.3 Diferenças entre o reconto e o conto na sua forma original

A comparação entre o reconto de Lopes e o conto “O rapaz e a caveira”, tal como transcrito por Lourenço do Rosário, evidencia um deslocamento de eixo moral. Na versão tradicional, o rapaz de Mopeia encontra um crânio em local abandonado, ouve a advertência de que a caveira “morreu por causa da boca” e, ao tentar provar ao povo e ao rei que uma caveira fala, acaba decapitado. O crânio só se manifesta após a execução, convertendo a morte do jovem em punição exemplar e advertência coletiva contra a imprudência e a insistência em afirmar o “impossível”.

No reconto de Lopes, o protagonista ganha nome, história familiar e um conjunto ampliado de experiências. A caveira deixa de ser apenas figura de advertência e torna-se companheira de jornada e aliada. A morte injusta cede lugar à recompensa simbólica, com a ascensão de Kanova ao cargo de mambo. A moral deixa de ser exclusivamente punitiva, deslocando-se do silenciamento para valores como prudência, coragem e senso de justiça.

Ao permitir que uma criança, inicialmente situada à margem das estruturas de poder, ascenda à liderança da comunidade em razão de suas ações éticas e de seu compromisso com o bem coletivo, o conto aproxima-se, de maneira simbólica, dos ideais de mobilidade social, democratização do poder e crítica à concentração do poder debatidos no contexto moçambicano pós-independência. A autoridade deixa de ser apresentada como herança ou imposição e passa a ser legitimada pelo reconhecimento comunitário, projetando, no plano da literatura infantojuvenil, uma concepção de liderança mais inclusiva e responsiva às demandas da coletividade.

A ampliação do número de episódios, diálogos e personagens secundárias — como os leopardos, a avestruz e o pavão — prolonga o percurso iniciático do herói e confere maior densidade emocional à narrativa, em contraste com a concisão do conto tradicional. Essa expansão dialoga com características contemporâneas da literatura infantojuvenil, compreendida, no capítulo 2, como espaço de memória viva e imaginação política.

Em comentário ao final da obra, Pedro Pereira Lopes explicita que o desfecho trágico do conto tradicional sempre lhe causou desconforto, por punir o protagonista com a morte em nome da prudência. Essa inquietação motiva o conto, permitindo ao autor reorganizar os valores narrativos e propor um final alternativo, menos punitivo e mais afirmativo, marcado por bravura, esperança e justiça simbólica.

3.3.4 Oralidade, ancestralidade e poder

A obra incorpora marcas da oralidade tanto na estrutura narrativa quanto na linguagem. A repetição de perguntas e respostas, a tripla interpelação à caveira, o suspense criado pelas adivinhas e o coro de vozes da multidão na praça do mambo reconstituem a dimensão comunitária do narrar. Expressões onomatopaicas e interjeições, como “YAAAAHHHH!”, “Aaaa...bem...po... po-podemos [...]”, “Zap! Zap! Zap! Zap!” e “Chuáááá!” (Lopes, 2017, p. 6-8), recriam a performance do contador de histórias e aproximam o leitor do ritmo da tradição oral.

Além disso, a advertência ancestral, que na versão tradicional opera como mecanismo de silenciamento definitivo, passa a integrar uma ética relacional, afinada

com a epistemologia da ancestralidade. O conselho dos mais velhos surge como saber situado, que exige escuta, respeito e contexto para se manifestar.

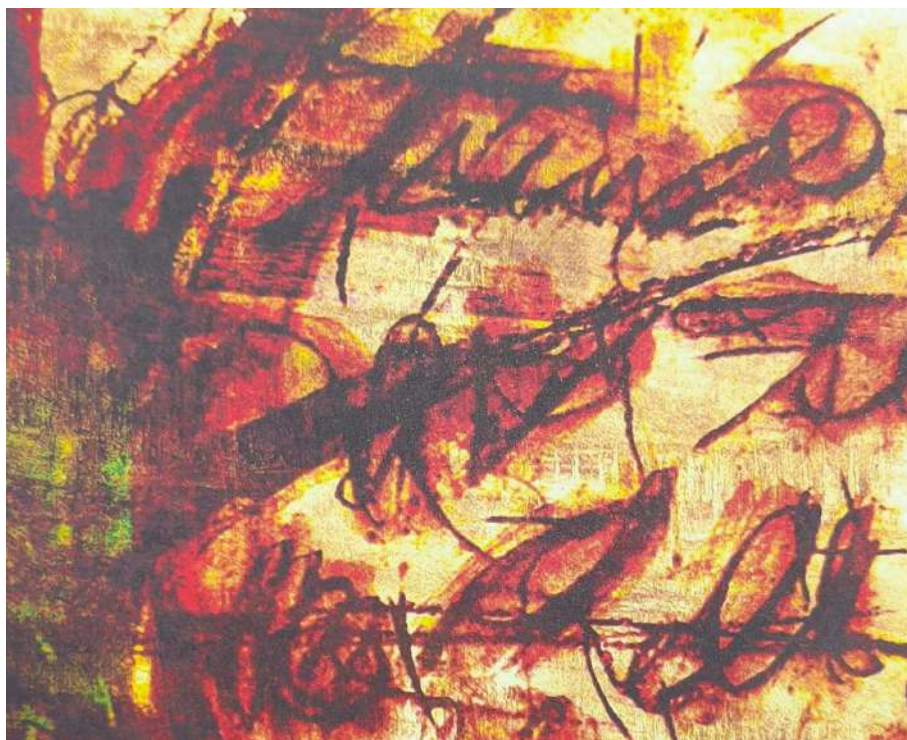
Nesse sentido, o crânio concentra memória, experiência e conhecimento, funcionando como mediador entre vivos e mortos. Antigo conselheiro do mambo em vida, transforma-se, após a morte, em voz crítica que intervém na esfera política, denunciando injustiças e reorientando o destino da comunidade. A oposição entre o governante vaidoso e a caveira evidencia o contraste entre um poder autoritário, desvinculado da coletividade, e um saber ancestral comprometido com o bem comum, reinscrevendo a ancestralidade como instância legítima de orientação ética e política.

3.3.5 As ilustrações em pintura digital

As ilustrações de *Kanova e o segredo da caveira*, realizadas por Walter Zand em pintura digital, não buscam uma representação naturalista ou etnográfica dos personagens e dos espaços narrativos. Diferentemente, constroem um universo visual estilizado, marcado por figuras esquemáticas, traços simplificados e cenários pouco definidos do ponto de vista geográfico, o que desloca o foco da identificação cultural imediata para uma dimensão simbólica e alegórica da narrativa.

As personagens humanas apresentam feições genéricas, sem detalhamento anatômico ou caracterização física específica, enquanto os objetos e os ambientes, como a corte, a floresta e a clareira, são sugeridos por cores, volumes e atmosferas, mais do que por referências concretas a paisagens reconhecíveis. A técnica da pintura digital permite a criação de composições com forte contraste cromático, uso expressivo de luz e sombra e sobreposição de planos, conferindo às cenas um caráter onírico e, por vezes, inquietante, que dialoga com o teor moral e político do texto.

Figura 20 – Corte de Mopeia



Fonte: Lopes, 2017, p. 5.

Figura 21 – Coroa fora de moda do mambo



Fonte: Lopes, 2017, p. 6.

A pintura digital utilizada por Walter Zand envolve a construção da imagem por camadas sucessivas, em ambiente digital, simulando pinceladas, texturas e sobreposições típicas da pintura manual. O artista trabalha com planos de cor, gradações de luz e sombra e contornos simplificados, que são ajustados e retrabalhados ao longo do processo, permitindo controlar atmosferas, intensidades cromáticas e focos narrativos, procedimento que busca a criação de climas visuais capazes de condensar sentidos simbólicos e afetivos.

Nesse sentido, os leopardos, a avestruz e o pavão também surgem como figuras mais expressivas do que delineadas, opção que reforça a leitura da narrativa como um percurso iniciático, no qual forças não humanas participam ativamente da formação do protagonista, não por meio da violência, mas da negociação, do desafio e da escuta. Visualmente, a relação entre Kanova e esses seres é construída de forma horizontal, sem indícios de dominação, o que acompanha a ética relacional proposta pelo texto literário.

Figura 22 – Cena dos leopardos e da adivinha sobre o vento



Fonte: Lopes, 2017, p. 11.

Figura 23 – Cena da avestruz e do pavão



Fonte: Lopes, 2017, p. 13.

As ilustrações são marcadas, ainda, por cores intensas e contrastantes e organizadas com poucos detalhes. O uso expressivo de luz e sombra cria zonas de visibilidade e ocultamento, sugerindo ambientes instáveis e tensos, nos quais o perigo não é mostrado de modo explícito, mas pressentido. A ausência de paisagens delimitadas e de referências espaciais precisas produz uma sensação de deslocamento e vulnerabilidade, indicando, no plano da imagem, a condição de um mundo atravessado por forças que escapam ao controle das personagens.

Ao optar por uma linguagem visual contemporânea que não se orienta pelos parâmetros naturalistas da tradição artística ocidental, as ilustrações evitam a cristalização de uma imagem fixa da cultura moçambicana, abrindo espaço para múltiplas leituras e identificações. Essa escolha estética não representa distanciamento do real, mas a afirmação de outra lógica de representação, na qual o simbólico, o ancestral e o mítico constituem formas legítimas de apreensão do mundo. Tal procedimento aproxima-se do conceito de ecologia de saberes mobilizado na metodologia da pesquisa, na medida em que relaciona tradição oral, narrativa escrita e linguagem digital sem subordinar uma dimensão à outra. As imagens não funcionam como simples ilustração do texto, mas como instância interpretativa que amplia seus sentidos, intensificando a crítica ao poder autoritário, sublinhando o percurso ético de Kanova e reafirmando a ancestralidade como força ativa na construção do destino coletivo.

A Figura 24, que representa o momento em que Kanova é coroado rei, condensa visualmente os principais sentidos políticos e éticos da narrativa.

Figura 24 – Kanova se torna rei



Fonte: Lopes, 2017, p. 18.

A imagem apresenta apenas a criança, em posição central, enfatizando sua súbita elevação a uma função de poder que contrasta com sua fragilidade infantil. A coroa, elemento simbólico da autoridade, aparece em tamanho desproporcional em relação ao corpo do menino, reforçando visualmente o caráter súbito dessa realeza. O fundo branco não celebra o acontecimento, mas sugere que a ascensão de Kanova ao trono não representa conquista ou amadurecimento natural, mas resultado de uma estrutura social esvaziada pela ausência dos adultos. Assim, a imagem traduz a crítica central da obra: em um contexto atravessado pela guerra, o poder é deslocado para corpos que não deveriam sustentá-lo, expondo a violência estrutural que obriga crianças a ocupar lugares que não lhes deveriam caber.

3.3.6 Epistemologias do Sul e a construção da nação

A reescrita de *Kanova e o segredo da caveira* insere-se no horizonte das epistemologias do Sul, ao recuperar uma narrativa da tradição oral moçambicana e reinscrevê-la em suporte escrito e ilustrado, sem subordinar o saber ancestral às lógicas hegemônicas da modernidade ocidental: ao transformar a caveira em aliada e garantir a sobrevivência do protagonista, o texto confronta o epistemicídio colonial, deslocando a prudência do campo do medo para o da libertação.

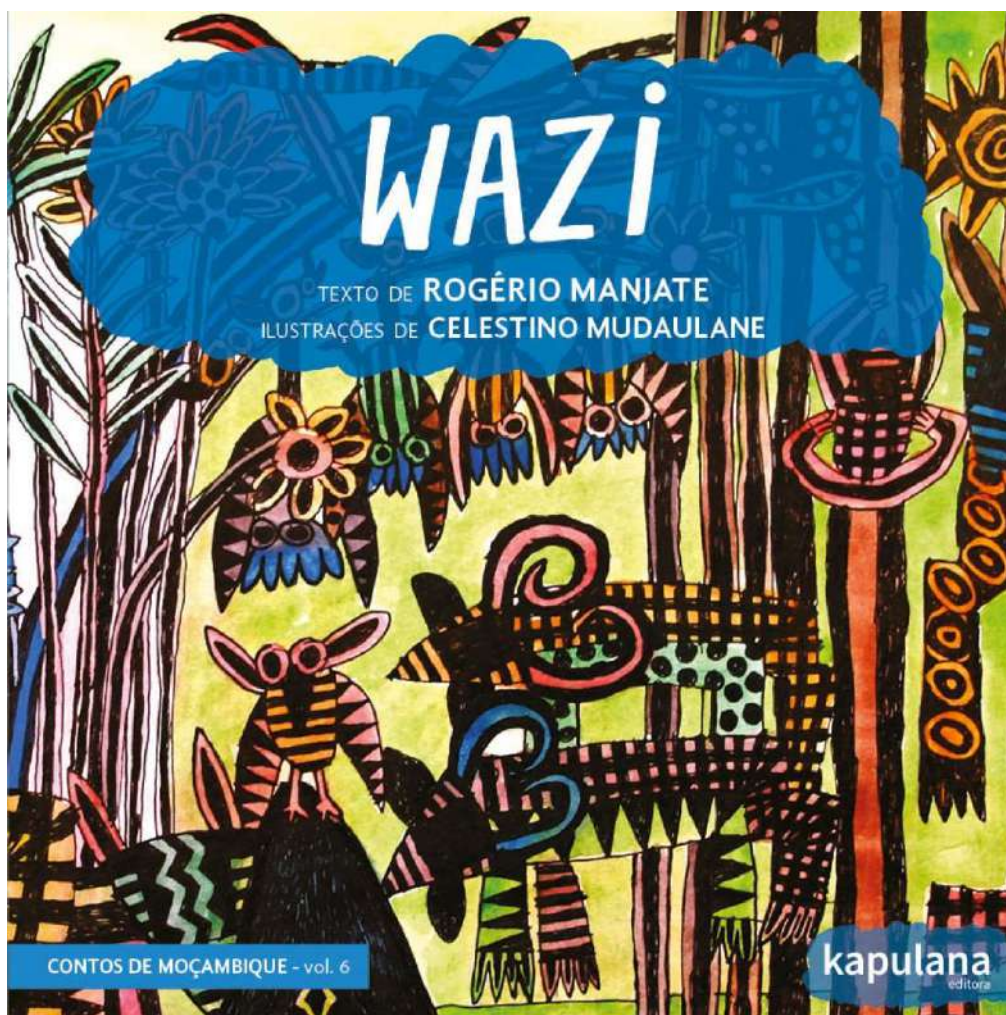
A ascensão de Kanova ao posto de mambo dialoga com os debates sobre identidade nacional e projeto de homem novo no pós-independência: Kanova projeta um modelo de liderança legitimado pelo mérito, pela coragem e pela escuta das vozes ancestrais. Assim, a obra contribui para a construção de um imaginário nacional em que crianças e jovens se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de dialogar com tradições, criticar autoridades e participar da reinvenção da comunidade política.

Ao articular oralidade, ancestralidade, texto escrito e imagem digital, *Kanova e o segredo da caveira* confirma a literatura infantojuvenil moçambicana como território de memória, reexistência e pluralização de futuros possíveis.

3.4 *Wazi*

3.4.1 Contextualização da obra, do autor e do artista

Wazi, volume 6 da coleção “Contos de Moçambique”, apresenta uma narrativa tradicional moçambicana sobre tabus ancestrais, curiosidade juvenil e consequências de segredos revelados, articulando memória oral com dilemas contemporâneos de identidade.

Figura 25 – Capa de *Wazi*

Fonte: Manjate, 2017, capa.

Rogério Manjate, nascido em 1972, em Maputo, é escritor, dramaturgo e pedagogo. Sua produção artística e literária relaciona-se com a oralidade, a memória cultural e a revisitação de saberes tradicionais no contexto pós-colonial. “Wazi” é o nome dado a uma história que ele ouviu, pela primeira vez, em um programa de contos tradicionais chamado “Nkaringana Wa Nkaringana”, da Rádio Moçambique, nos anos 1970 e 1980.

Figura 26 – Rogério Manjate



Fonte: Manjate, 2017, p. 40.

As ilustrações são de Celestino Mudaulane, nascido em 1972, em Maputo. Artista visual, professor de cerâmica e de desenho, é membro e fundador do Movimento de Arte Contemporânea de Moçambique. Em *Wazi*, utilizou o nanquim sobre papel. A única ilustração colorida presente no volume é a da capa, enquanto as ilustrações do miolo exploram contrastes de claro-escuro, com a tensão entre luz e sombra, reforçando o caráter mítico e simbólico da narrativa.

Figura 27 – Celestino Mudaulane



Fonte: Manjate, 2017, p. 41.

3.4.2 Narrativa e estrutura textual

A narrativa inicia com Jhapondo, caçador idoso, figura que concentra em si a memória, a experiência e a autoridade simbólica do grupo, sofrendo com a recusa de seus filhos em dar continuidade à arte da caça, prática que não se limita à obtenção de alimento, mas representa um modo de relação com a floresta, com os animais e com os antepassados. Temeroso pelo fim de seu clã de caçadores, fica feliz quando Wazi, seu neto mais novo, decide aprender a caçar. Jhapondo começa a ensinar para Wazi algumas técnicas de caça, como o uso da zagaia¹⁴, de flechas e armadilhas. Além dos ensinamentos de caça, o avô também transmite ao neto um conjunto de rituais, observações silenciosas e princípios éticos que regem a permanência humana na mata. Entre esses ensinamentos, destaca-se uma advertência: Wazi “nunca e jamais devia comer os frutos das árvores à direita do caminho. [...] Não debes e pronto! Foi sempre assim, com todos os outros caçadores da família” (Manjate, 2017, p. 7-8). A proibição, apresentada sem explicações racionais, insere-se na lógica dos tabus próprios da tradição oral, nos quais o sentido não se esgota na causalidade imediata, mas se ancora na confiança na palavra do mais velho.

Após a morte de Jhapondo, Wazi encontra-se sozinho diante da floresta e de seus ensinamentos, momento em que a curiosidade e o desejo de experimentar os frutos o conduzem à transgressão desse tabu. Ao provar os frutos proibidos, acaba ficando preso em uma árvore e é salvo pelo cão Paciência (voz ancestral de Jhapondo), que explica ao garoto o que acabara de acontecer: a partir daquele momento, Wazi será capaz de entender a fala de todos os animais, algo que não poderá contar a mais ninguém, sob pena de morrer imediatamente. Essa novidade representa uma ruptura decisiva em sua trajetória. A partir desse ponto, a narrativa desloca-se do campo da aprendizagem para o da solidão e da incomunicabilidade. Wazi passa a ouvir as vozes dos animais da floresta, compreendendo suas dores, seus medos e suas estratégias de sobrevivência, o que transforma profundamente sua relação com a caça e com a própria comunidade.

Um evento emblemático do enredo ocorre quando Wazi se depara com uma gazela ferida. Ao ouvir o sofrimento da gazela, o garoto experimenta um conflito ético que o impede de continuar a prática da caça e, assim, Wazi rompe com o papel que lhe fora atribuído e passa a agir segundo uma ética fundada na empatia e na escuta do outro, ainda que esse outro não seja humano. A mudança de comportamento desperta desconfiança

¹⁴ Lança curta e delgada.

entre os membros da aldeia, que passam a questionar sua sanidade e sua fidelidade às tradições do clã:

De longe, a cunhada tentava perceber o que tramava Wazi, andando de um lado para o outro, auscultando pelos cantos, ora olhando para cima, para as árvores, ora olhando fixamente as paredes do quintal. Definitivamente, ele estava muito estranho.

Até que o viu deitado de bruços no chão. Estava completamente perdido a ouvir a conversa das formigas, naquele frenético entra-e-sai dos buracos, beijando-se umas às outras quando se encontravam.

– Afinal, hoje não vais à caça – perguntou a cunhada. (Manjate, 2017, p. 23)

A tensão narrativa se intensifica à medida que Wazi se vê pressionado pela família e pela comunidade a explicar suas atitudes. Preso ao segredo imposto pelo dom, ele oscila entre o desejo de partilhar sua experiência e o medo da morte anunciada. Essa impossibilidade de comunicação aprofunda seu isolamento e evidencia o conflito entre conhecimento individual e pertencimento coletivo. No desfecho da narrativa, ao tentar finalmente revelar sua verdade, Wazi não morre, mas desaparece de forma enigmática, em um capítulo intitulado “Des-Wazi”:

Wazi ziguezagueou tontamente pelo infinito bosque, atraído por cada nova voz que ouvia, até que o atravessou de uma ponta à outra.

[...]

Wazi chegou ao coração da floresta que, de tão densa, tem a fama de abrigar o mítico xitukulumukhúmba, bicho de um olho só, dentes enormes e com uma pança capaz de engolir uma aldeia inteira. Atraído pelas vozes dos animais que vagueavam noite e dia, desapareceu. Foi engolido pela floresta. Nunca mais foi visto. Apagou-se.

[...]

A história que se conta hoje na aldeia é que Wazi foi chamado pelo xitukulumukhúmba¹⁵. Este estava velho e precisava de substituto. (Manjate, 2017, p. 35)

O final aberto sugere diferentes interpretações: a morte literal do protagonista, sua transformação em entidade mítica ou sua incorporação definitiva ao mundo da floresta e dos animais. Essa ambiguidade afasta a narrativa de um encerramento moralizante e convida o leitor a refletir sobre os limites do saber, os custos da transgressão e as possibilidades de reinvenção da tradição. Dessa forma, o enredo articula um conflito entre tradição e alteridade, em que o saber ancestral se manifesta não apenas como regra normativa, mas como experiência que abre a possibilidade de novas formas de relação com o mundo natural, dialogando com dilemas contemporâneos relacionados à identidade, à ética e à relação entre seres humanos e natureza.

3.4.3 Diferenças entre o reconto e o conto na sua forma original

A ruptura narrativa promovida por Rogério Manjate no reconto de *Wazi* manifesta-se, sobretudo, na complexificação da experiência subjetiva do protagonista e na reconfiguração do sentido ético da transgressão. Enquanto o conto da tradição oral se organiza com base em uma lógica causal direta (tabu, quebra da regra e punição imediata), o reconto desloca o foco da simples sanção moral para o processo vivido por Wazi após a transgressão.

Segundo Manjate, os africanos vivem “rodeados de tabus”:

Podemos entender a razão de ser de certos tabus, e noutros casos, a sua utilidade. Por exemplo quando se diz “não se deve varrer a casa à noite, senão aparecem os feiticeiros ou deitamos fora a sorte”, se pensarmos que ainda há poucos anos, as casas não tinham candeeiros, nem luz elétrica, podemos facilmente perceber que por isso, no escuro da noite, corria-se o risco de deitar fora os objetos valiosos, minúsculos – deitando fora a sorte. (Manjate, 2017, p. 38)

¹⁵ Bicho-papão.

Em seu reconto, o autor não elimina o tabu nem desautoriza o saber ancestral, mas amplia seu alcance simbólico, permitindo que a quebra da interdição produza não apenas um castigo, mas uma transformação do personagem.

Dessa maneira, a transgressão do tabu não conduz automaticamente à morte, como ocorre na versão tradicional, mas inaugura uma experiência marcada pela escuta, pela empatia e pela solidão. Ao adquirir a capacidade de compreender a linguagem dos animais, Wazi passa a habitar um espaço intermediário entre o mundo humano e o mundo não humano, condição que redefine sua percepção da caça, da floresta e de si mesmo. Essa nova forma de conhecimento não é apresentada como vantagem inequívoca, mas como dom ambivalente, que amplia a consciência ética do protagonista ao mesmo tempo em que o afasta da comunidade.

A punição deixa de ser externa e imediata para assumir um caráter existencial: o sofrimento de Wazi não decorre da quebra da regra, mas da impossibilidade de compartilhar sua experiência e de permanecer integrado ao grupo. O segredo imposto a ele instaura um conflito entre pertencimento coletivo e verdade individual, fazendo com que o silêncio se torne tão ou mais opressivo do que a própria morte anunciada. Ao longo da narrativa, Wazi enfrenta o peso desse conhecimento solitário, sendo pouco a pouco isolado, incompreendido e pressionado pela família e pela aldeia.

O desfecho aberto do reconto intensifica essa ruptura em relação à característica moralizante do conto da tradição oral. Ao sugerir o desaparecimento ou a possível transformação mítica de Wazi, o texto recusa uma conclusão fechada, convidando o leitor a refletir sobre os limites da tradição, os custos do saber e as múltiplas formas de existência possíveis entre o humano, o animal e o ancestral. Assim, o reconto não anula a lógica da tradição oral, mas a reinscreve em uma narrativa que admite ambiguidades, deslocamentos e interpretações plurais, em consonância com uma concepção de tradição como campo dinâmico de sentidos, e não como código fixo e imutável.

Wazi revela, portanto, um eixo temático relacionado à transmissão de saberes, ao tabu e à transformação subjetiva mediada pela escuta do não humano. O tabu formulado por Jhapondo constitui não apenas uma regra social de caráter normativo, mas um marco epistemológico que organiza formas específicas de conhecer e habitar o mundo, próprias da tradição moçambicana. Ao transgredir essa interdição, Wazi não rompe apenas com a

ordem comunitária, mas passa a acessar um regime de conhecimento distinto, no qual a separação moderna entre humanidade e natureza se torna instável.

A escuta das vozes animais aproxima a narrativa das cosmologias africanas, nas quais humanos, animais, natureza e ancestralidade integram um mesmo campo relacional. Nessa perspectiva, o conhecimento não é produzido a partir da dominação ou da objetificação do outro, mas da convivência, da atenção e da reciprocidade entre diferentes formas de vida. Ao permitir que o protagonista compreenda o sofrimento e as experiências dos animais, o relato evidencia uma lógica epistemológica que desafia o paradigma ocidental moderno, fundado na dicotomia entre sujeito e objeto, cultura e natureza.

Assim, a narrativa dialoga com as epistemologias não ocidentais discutidas anteriormente, ao reconhecer a legitimidade de saberes que emergem da experiência sensível, da oralidade e da relação ética com o mundo. *Wazi* valoriza, dessa maneira, regimes plurais de conhecimento e propõe uma leitura da identidade e da tradição como processos em constante negociação, em oposição a modelos universalizantes e hierarquizantes do saber.

3.4.4 As ilustrações de Wazi: nanquim sobre papel

As ilustrações de Celestino Mudualane atuam não apenas como complemento visual do texto verbal, mas como instâncias narrativas que participam da elaboração simbólica da obra. Realizadas em nanquim sobre papel, técnica que privilegia o contraste, o traço, a criação de texturas lineares e um aspecto detalhista, as imagens exploram a oposição entre claro e escuro, recurso que dialoga com o ambiente da floresta e com a transformação e a condição de deslocamento vivida pelo protagonista ao longo da narrativa.

O uso do nanquim, ao limitar a paleta cromática ao preto e ao branco, elimina efeitos naturalistas e enfatiza uma leitura simbólica da imagem, em que a forma, o gesto e a distribuição da luz assumem papel central na construção de sentidos. As áreas de sombra são densas e frequentemente dominam a composição, enquanto as zonas iluminadas surgem de maneira contida, sugerindo que o acesso ao conhecimento e à experiência iniciática se dá de forma parcial, fragmentada e progressiva.

Assim, a floresta é representada como território de passagem e de iniciação, em que a pouca luz e os volumes escuros evocam o desconhecido, o segredo e o sagrado. Essa escolha técnica contribui para reforçar visualmente a ideia de que o conhecimento acessado por Wazi não é transparente nem plenamente comunicável, mas envolve zonas de silêncio, risco e transformação.

Figura 28 – Jhapondo começa a ensinar Wazi a caçar



Fonte: Manjate, 2017, p. 6-7.

Na Figura 28, em que Jhapondo inicia Wazi nos ensinamentos da caça, o enquadramento concentra a figura humana em meio a troncos e folhagens que ocupam grande parte do espaço visual. A composição cria uma sensação de interioridade, sugerindo que a aprendizagem não ocorre em um espaço aberto e neutro, mas em um ambiente carregado de memória e ancestralidade. Além disso, o traço firme e angular confere solidez à figura do avô.

As figuras humanas e os animais estão, de modo geral, desenhadas em posições de escuta, espera ou movimento contido (Figura 29). Além disso, os animais não aparecem como meros elementos decorativos da paisagem, eles têm uma agência simbólica, aparecendo bastante integrados às figuras humanas. Essa equivalência gráfica

entre humanos e não humanos dialoga com o conteúdo do texto verbal, que dissolve hierarquias rígidas entre as espécies e propõe uma ética da convivência e da atenção ao outro.

Figura 29 – Wazi começa a ser seduzido pelos frutos das árvores



Fonte: Manjate, 2017, p. 10-11.

Na Figura 30, que ilustra a decisão de Wazi de abandonar a caça, observa-se uma alteração significativa na relação entre o personagem e o espaço.

Figura 30 – Wazi decide parar de caçar



Fonte: Manjate, 2017, p. 26-27.

O corpo do garoto surge em postura mais recolhida, ele apresenta-se mais integrado ao ambiente e acompanhado de diversos animais, sugerindo a mudança de atitude: da ação predatória para a escuta e a observação. Visualizamos a suspensão do gesto violento e a emergência de uma ética fundada na empatia.

Dessa forma, o conjunto imagético de Wazi contribui para a construção de uma narrativa visual que espelha a temática do livro: a escuta, o segredo, o trânsito entre mundos e a transformação do sujeito. Isso reforça a compreensão do livro infantojuvenil como objeto em que texto verbal e texto não verbal se articulam na produção de sentidos.

A imagem final, do capítulo “Des-Wazi”, intensifica esse processo ao apresentar o protagonista absorvido pela floresta, com traços similares aos outros seres, o que sugere o apagamento da fronteira entre o sujeito e o espaço natural. A floresta deixa de funcionar como cenário e passa a atuar como entidade ativa, capaz de engolir, transformar e reinscrever Wazi em um plano mítico. Assim, as ilustrações não apenas acompanham o desfecho ambíguo da narrativa verbal, mas o aprofundam, oferecendo ao leitor uma experiência visual coerente com a lógica do segredo, da metamorfose e da reinvenção identitária proposta pelo texto.

Figura 31 – Imagem do capítulo “Des-Wazi”: o garoto chega ao coração da floresta



Fonte: Manjate, 2017, p. 34-35.

3.4.5 *Wazi* no contexto do imaginário e da identidade moçambicana

A obra insere-se no contexto da literatura moçambicana pós-independência como parte de um movimento que reconfigura tradições orais em formas escritas que não apenas preservam, mas rearticulam repertórios culturais. Conforme discutido no capítulo 2 deste trabalho, a literatura infantojuvenil contemporânea moçambicana contribui para a construção de um imaginário nacional plural e dinâmico, que problematiza a tradição como algo em movimento e sujeito à negociação.

Nesse sentido, *Wazi* se coloca como um texto que desafia dicotomias simplistas entre tradição e modernidade, apontando para uma visão em que saberes ancestrais e perspectivas emergentes entram em relação crítica e ética, processo que é reforçado pela opção estética do preto e branco nas ilustrações, nas quais o jogo de claro e escuro visualiza tensões, contrastes e zonas de ambiguidade, recusando leituras maniqueístas.

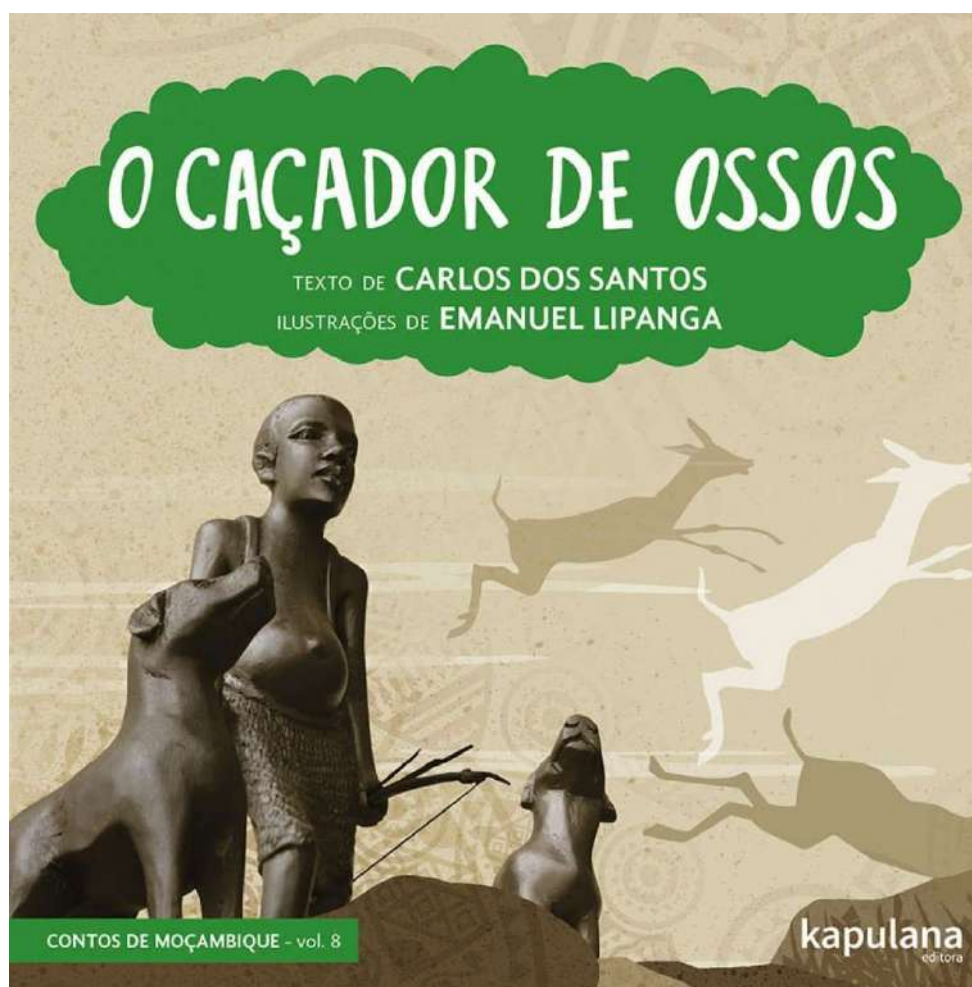
3.5 *O caçador de ossos*

3.5.1 Contextualização da obra, do autor e do artista

O caçador de ossos, volume 8 da coleção “Contos de Moçambique”, articula memória, ética, compreensão da vida coletiva e relação entre indivíduos, comunidade e natureza, transmitindo valores comunitários e refletindo sobre a vida em sociedade. Trata-se de uma releitura do conto tradicional “O caçador e os cães”, da coletânea *Contos moçambicanos 2*, de 1979, produzida pelo extinto Instituto Nacional do Livro e do Disco – INLD. Na história, acompanhamos a relação entre um caçador e seus cães e refletimos sobre a justiça da partilha dos frutos da caça.

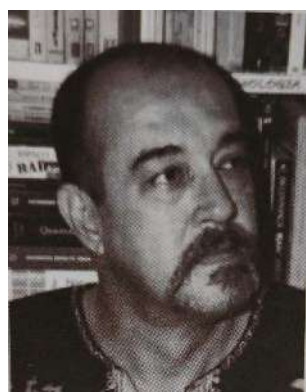
Carlos dos Santos nasceu em 1962, em Lourenço Marques, atual Maputo, e construiu uma trajetória profissional ligada à educação, com formação em Psicologia e Pedagogia pela Universidade Pedagógica de Maputo. Sua produção literária é marcada pela diversidade de gêneros, abrangendo tanto a ficção científica quanto a literatura infantojuvenil. No âmbito desta última, há interesse recorrente por narrativas de cunho ético e formativo, em geral ancoradas em recontos da tradição oral.

Figura 32 – Capa de *O caçador de ossos*



Fonte: Santos, 2018, capa.

Figura 33 – Carlos dos Santos



Fonte: Santos, 2018, p. 25.

As ilustrações são de autoria de Emanuel Lipanga, escultor nascido em 1967, em Nangade, na província de Cabo Delgado, reconhecido nacional e internacionalmente como um dos principais representantes da escultura maconde contemporânea, feita em pau preto. A escultura maconde é uma das artes, e a mais conhecida, do povo maconde, grupo étnico bantu da região de Cabo Delgado, do nordeste de Moçambique e do sudeste da Tanzânia.

Figura 34 – Emanuel Lipanga



Fonte: Santos, 2018, p. 27.

3.5.2 Narrativa e estrutura textual

A narrativa de *O caçador de ossos* tem início com uma descrição da aldeia “entalhada na encosta verdejante duma montanha majestosa, no lado oposto àquele de onde o Sol nascia” (Santos, 2018, p. 5), inscrevendo o cotidiano da comunidade em uma temporalidade marcada pela natureza. O cenário, construído com imagens impactantes, como ao tratar do sol, que “misturava todas as cores que o arco-íris lhe emprestava”, e da noite, que caía só “depois daquele prodigioso fogo de artifício sideral” (Santos, 2018, p. 6), apresenta a natureza como espaço de participação, e não de mera utilização.

É nesse lugar que vive Sinaportar, jovem caçador afamado, que jamais volta de mãos vazias. Sua fama se alimenta de relatos que o associam à proteção dos espíritos ancestrais e de sua própria voz arrogante: “Eu sou o melhor caçador de todos os tempos. Ninguém se consegue equiparar a mim, daqui até onde chega o meu olhar” (Santos, 2018, p. 7), o que o torna ídolo de crianças, pretendido pelas famílias e consultado até pelo Conselho da Aldeia.

A estrutura narrativa organiza-se em três grandes movimentos. No primeiro, acompanhamos o auge da fama de Sinaportar e a revelação de seu segredo: quem caça, de fato, são os cães herdados do pai, que os treinou com sabedoria, enquanto o protagonista não é capaz sequer “de acertar com uma azagaia num elefante à distância de uma tromba, tamanha era sua falta de pontaria” (Santos, 2018, p. 9). Descritos como caçadores exímios, os cães são responsáveis pelas peças de caça que Sinaportar exhibe à aldeia, embora recebam apenas “uma e outra porção de ossos descarnados” misturados com farinha (Santos, 2018, p. 10). A carne era consumida por Sinaportar, além de distribuída na aldeia a fim de manter sua reputação.

Em um segundo momento da narrativa, ocorre uma ruptura: revoltados, os cães decidem não mais caçar, passando a correr atrás da caça sem abatê-la e deixando o caçador de mãos vazias, incapaz de levar carne para a festa das colheitas. A sequência de fracassos culmina na cena em que os cães lhe entregam apenas a carcaça descarnada de um impala, momento em que o protagonista associa o acontecimento a uma maldição, enquanto o cacarejar das galinhas-do-mato é percebido como gargalhada da aldeia que descobre sua impostura. Dominado pela ira, Sinaportar lança uma pedra e acerta um dos cães, que foge ganindo, o que provoca a reação dos demais, que o cercam a rosnar, fazendo-o fugir assustado de volta à aldeia. A perda da caça e, conseqüentemente, do prestígio social, funciona como elemento catalisador da transformação do personagem.

Em um terceiro momento, Sinaportar busca a ajuda do curandeiro da aldeia, homem sábio que o confronta: pergunta quem realmente caça e que alimento é dado aos cães, até concluir que o problema reside não nos animais, mas na falta de partilha: “É essa mesma a causa do problema de que te vieste queixar” (Santos, 2018, p. 18). O curandeiro explica que, enquanto o pai dava carne aos cães, Sinaportar oferece apenas ossos, e os cães deixam de reconhecer o trabalho. A lição é direta: “Aqueles que trabalham, que enfrentam os riscos e fazem os sacrifícios não podem ser esquecidos quando chega à altura de usufruir dos benefícios” (Santos, 2018, p. 20).

A partir desse momento, Sinaportar muda de comportamento: pede carne a outros caçadores para alimentar os cães, passa a servir-lhes primeiro, deixa de se vangloriar e recusa caçadas quando percebe que os animais precisam descansar. O narrador sintetiza a aprendizagem ao afirmar que Sinaportar perdeu a fama de grande caçador inigualável, mas adquiriu “estatuto de homem de grande valor”, (Santos, 2018, p. 21):

E foi assim que o Sinaportar aprendeu a valorizar todos aqueles, fossem eles bichos ou gente, assim como o meio ambiente, que o ajudavam a viver e que contribuíam para o seu bem-estar. Deixou de se preocupar em ser melhor do que os outros, cuidando, em vez disso, de com eles aprender e de a todos respeitar.

[...]

E tanto se ultrapassou que até afinou a pontaria e aprendeu a caçar! (Santos, 2018, p. 21)

A progressão narrativa articula, assim, uma trajetória de ascensão, queda e aprendizado, estrutura recorrente em narrativas de cunho ético-pedagógico. No entanto, Carlos dos Santos complexifica esse percurso ao enfatizar os efeitos coletivos das ações individuais. A queda de Sinaportar não se limita ao fracasso pessoal; ela repercute na aldeia, evidenciando que o rompimento da lógica da partilha compromete o equilíbrio comunitário. Tal construção dialoga com os conceitos de identidade coletiva e imaginário social discutidos no capítulo 2 desta dissertação, nos quais o sujeito é concebido como inseparável da rede de relações que o constitui.

Desse modo, a estrutura narrativa de *O caçador de ossos* sustenta-se na articulação entre tradição oral e elaboração literária contemporânea, permitindo que a obra dialogue com o universo cultural moçambicano e, simultaneamente, com debates mais amplos sobre ética, coletividade e responsabilidade social. Essa combinação reafirma o papel da literatura infantojuvenil como espaço de construção de sentidos e de transmissão de valores fundamentais à vida em comunidade.

3.5.3 Diferenças entre o reconto e o conto na sua forma original

O conto “O caçador e os cães”, apresentado ao final do livro, condensa a mesma situação básica: um caçador alimenta mal os cães, que se revoltam e deixam de caçar, até que, aconselhado por um amigo, ele passa a oferecer carne e ossos, compreendendo que “quem trabalha tem direito a ser convenientemente alimentado” (Santos, 2018, p. 29). Trata-se de uma narrativa breve, de estrutura linear, que explicita a moral de forma direta, com personagens pouco individualizados e mínima caracterização de espaço.

Já o reconto de Carlos dos Santos apresenta densidade descritiva e complexidade psicológica, transformando o caçador anônimo em Sinaportar, sujeito com história, fama, vaidade e processo de transformação interior. A relação com os cães deixa de ser apenas funcional e moralizante para constituir um vínculo marcado por exploração, ressentimento, revolta e posterior reconciliação, em que os animais aparecem como parceiros dotados de agência e capacidade de recusar a lógica injusta da partilha.

Do ponto de vista estético, o reconto utiliza linguagem poética, metáforas e imagens sensoriais que ajudam a construir uma atmosfera que aproxima o leitor da aldeia e dos conflitos do protagonista.

Além da ampliação formal, o reconto desloca o foco da lição para uma reflexão mais ampla sobre solidariedade, reconhecimento, ética coletiva e autoconhecimento, sem abandonar a moral de justiça distributiva. Em comentário ao final do livro, o próprio autor destaca que, para ele, os contos tradicionais têm “a grandiosa missão de educar” e que esse conto, em particular, enfatiza a importância de não ficar sozinho com o resultado do trabalho dos outros e de “aprender das ações dos outros”, em vez de “querer ser melhores do que eles” (Santos, 2018, p. 24).

A valorização da cooperação e da recusa ao isolamento individual, central em *O caçador de ossos*, aproxima-se de debates contemporâneos em Moçambique sobre os fundamentos éticos da vida coletiva no pós-independência. Desde o período imediatamente posterior a 1975, a construção da identidade nacional moçambicana esteve fortemente associada a ideais de solidariedade, trabalho coletivo e responsabilidade comunitária, mobilizados como contraponto tanto às heranças coloniais quanto às desigualdades produzidas por modelos individualistas de organização social.

Nesse contexto, a crítica implícita ao acúmulo individual do resultado do trabalho coletivo, expressa na recusa de Sinaportar em partilhar a caça com os cães, pode ser lida como uma metáfora das tensões entre projetos coletivos de nação e práticas sociais marcadas pela apropriação individual dos recursos comuns.

Dessa forma, *O caçador de ossos* não apenas recupera um ensinamento da tradição oral, mas reinscreve esse ensinamento em uma reflexão atual sobre o tipo de sociedade que se deseja construir.

3.5.4 Oralidade, ancestralidade e ética da partilha

O caçador de ossos guarda marcas da tradição oral, por exemplo, ao utilizar a fórmula de abertura “Era uma vez” e descrições ritmadas como em

E era também naquela aldeia que mais tarde anoitecia. Já a noite se aninhava no colo do vale, ainda na aldeia ecoavam as pegadas esfarrapadas do Sol a esboroar-se por detrás da montanha virtual de algodão tingido, que lá ao fundo do horizonte ardia. (Santos, 2018, p. 6)

Embora a narrativa não apresente explicitamente a presença de ancestrais como personagens, a figura do pai de Sinaportar, caçador lendário que treinou os cães e partilhava com eles a carne, opera como referência ancestral implícita, retomada pelo curandeiro ao indicar que “o teu pai sempre lhes dava da carne que caçavam para eles comerem” (Santos, 2018, p. 20). A correção do comportamento do protagonista se dá, assim, pela reaproximação com uma prática herdada e pela escuta do saber de um mais velho, o curandeiro, cuja fala encarna a epistemologia da ancestralidade tal como discutida anteriormente com base em Eduardo Oliveira: conhecimento relacional, enraizado em experiências históricas e comunitárias, que articula ética, trabalho e convivência.

Além disso, a ética da partilha construída pelo conto dialoga com o princípio de interdependência comunitária: o sucesso individual de Sinaportar revela-se insustentável quando não reconhece o papel dos outros, humanos e não humanos, na produção do bem-estar coletivo. Ao insistir em partilhar apenas ossos descarnados, o caçador rompe o equilíbrio da relação de trabalho, provocando a recusa dos cães; ao restaurar a partilha justa, recompõe não apenas sua reputação, mas uma forma de convivência.

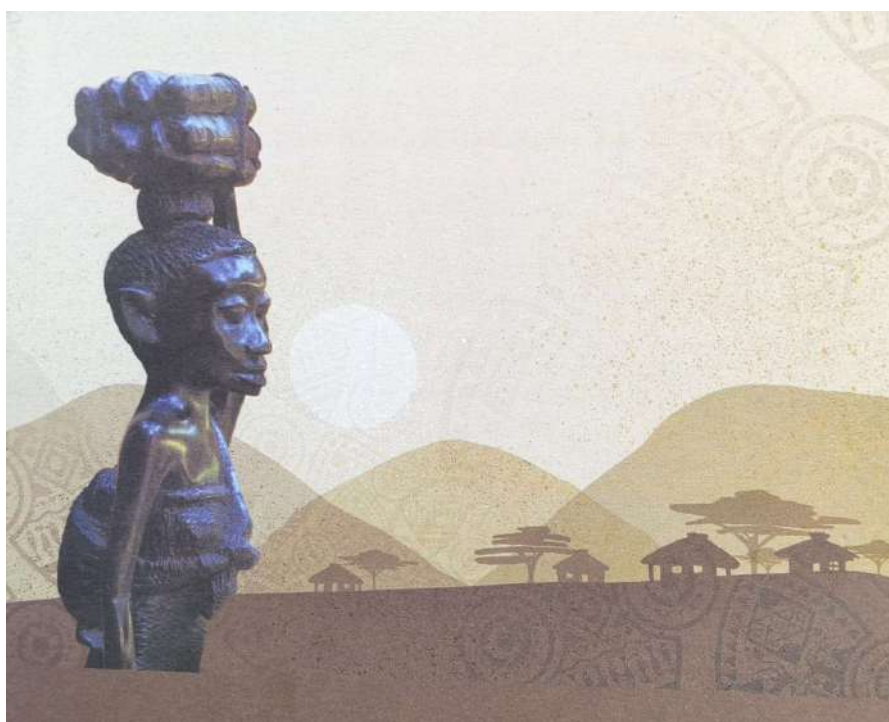
3.5.5 As imagens em escultura maconde

As ilustrações de Emanuel Lipanga são compostas por fotografias e desenhos de suas esculturas em pau-preto, da tradição maconde, cuja arte, especialmente no estilo ujamaa (agrupamentos de figuras humanas) e na utilização de pau-preto, se consolidou como símbolo da identidade moçambicana no pós-independência.

A opção por reproduzir esculturas, em vez de ilustrações bidimensionais convencionais, confere ao livro uma materialidade visual marcada pela tridimensionalidade, pelo volume e pela densidade das formas, aproximando o leitor do gesto escultórico e da textura da madeira trabalhada. Mesmo mediadas pela fotografia e pelo desenho, as imagens preservam a sensação de peso e solidez característica do pau-preto.

Na Figura 35, que apresenta a aldeia, a composição visual privilegia a organização dos elementos, dispostos de modo interligado. A ausência de cores vibrantes e o predomínio dos tons escuros da madeira reforçam a ideia de unidade, deslocando o foco do indivíduo isolado para o grupo. A figura humana da escultura maconde aliada à imagem digital da aldeia favorece uma leitura simbólica da comunidade como corpo coletivo, em consonância com o valor da vida partilhada que estrutura a narrativa.

Figura 35 – Cena de apresentação da aldeia: fotografia de escultura maconde e ilustração digital

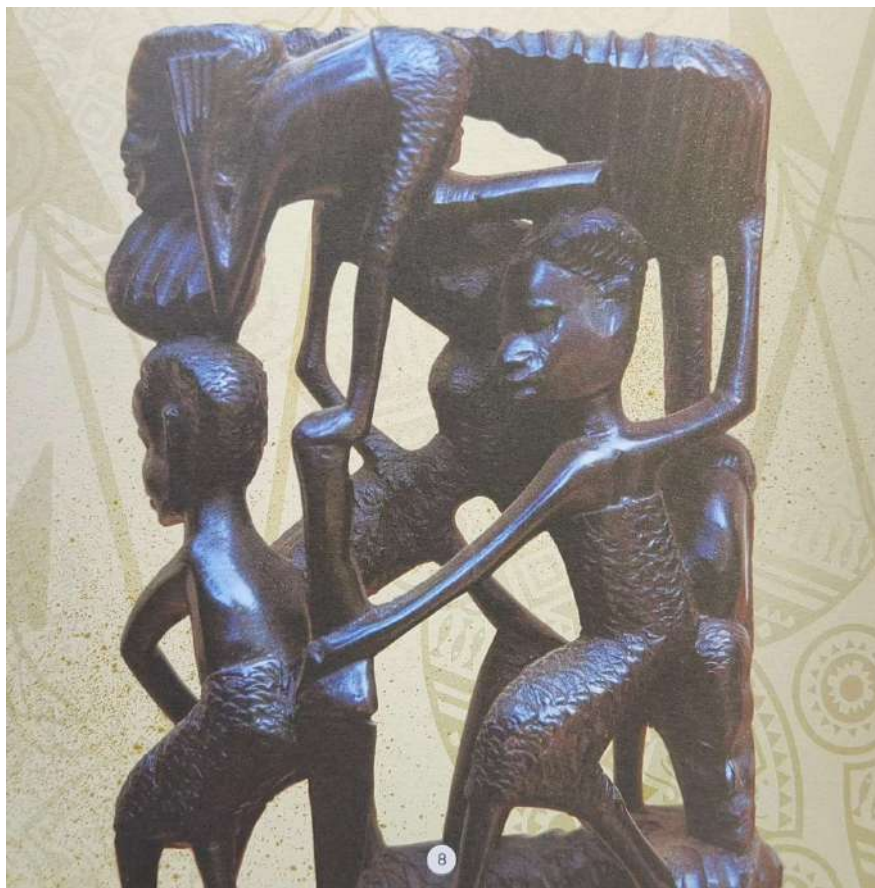


Fonte: Santos, 2018, p. 5.

Nesse sentido, ressaltamos que a escolha da escultura maconde carrega a história de um povo e de sua participação nas lutas anticoloniais, como apontam estudos sobre a

emergência da escultura maconde como emblema da modernidade moçambicana (Roseiro, 2013; Leite, 2016).

Figura 36 – Cena da festa comunitária: fotografia de escultura maconde e ilustração digital



Fonte: Santos, 2018, p. 8.

A presença de figuras humanas, animais e cenas de trabalho esculpidas em pau-preto, reproduzidas no livro, reforça visualmente temas centrais da narrativa: interdependência, coletividade, relação com a natureza e ancestralidade. Cães, caçadores, árvores e instrumentos como catana e azagaia, mencionados no glossário, aparecem nas esculturas como elementos que condensam práticas e valores de comunidades do norte de Moçambique, ampliando o repertório simbólico oferecido ao leitor.

Assim, na Figura 36, que representa uma festa comunitária, observa-se uma composição em que os corpos se apoiam e se sustentam mutuamente. Essa organização visual ecoa a lógica narrativa da partilha e da cooperação, sugerindo que a celebração só

se torna possível pela contribuição conjunta. O tratamento uniforme das superfícies, sem hierarquização cromática entre personagens, reforça a ideia de equivalência ética entre os membros da comunidade.

O uso do pau-preto, madeira densa e escura também chamada de ébano africano, associa as ilustrações à ideia de durabilidade e resistência, atributos que costumam ser identificados com a escultura maconde.

Conforme observa Leite (2016, p. 1),

A técnica de trabalho em madeira é reconhecida como singular no tempo colonial. No processo de implementação das estratégias de dominação pelo colonialismo português, várias expedições reconheceram a dimensão estética e simbólica desta escultura. Será essa qualidade estética que permitirá difundir pela Europa e América do Norte o trabalho dos artesãos maconde, atividade que suportará a luta armada.

A independência de Moçambique consolida a relevância da escultura maconde como uma das bases da construção da nação. Criaram-se programas de valorização do trabalho dos artesãos. [...]

Assim, a difusão da escultura maconde em contextos nacionais e internacionais contribuiu para a consolidação de um imaginário de moçambicanidade em que a arte se torna vetor de reconhecimento identitário e de memória política. Nesse sentido, as imagens de Lipanga não apenas acompanham o texto, mas funcionam como narrativa visual da própria construção da nação, articulando tradições locais a circuitos globais de circulação artística.

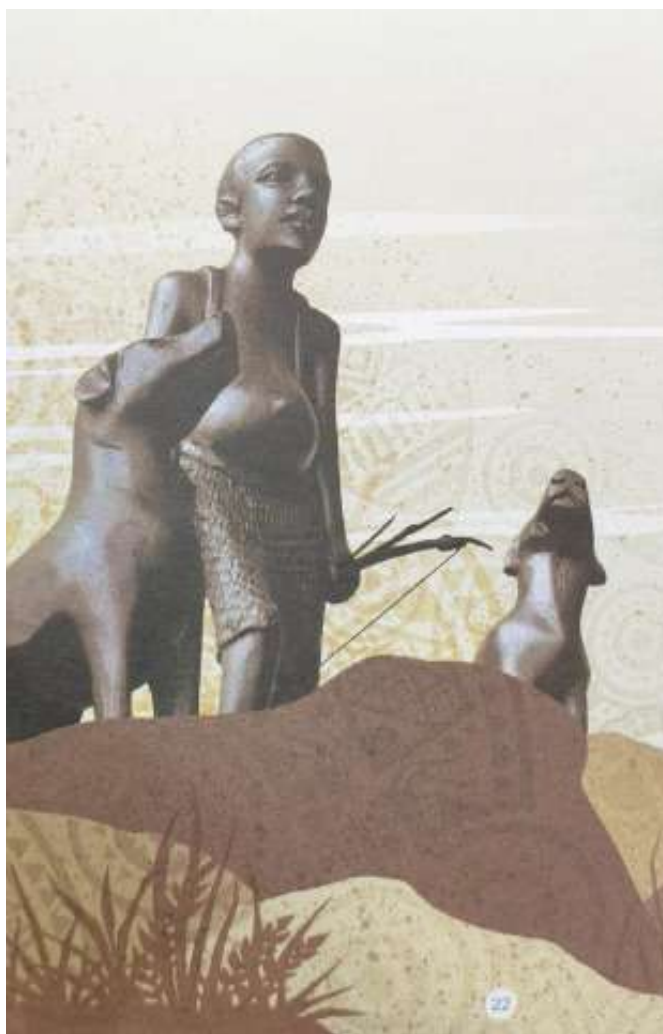
Figura 37 – Cão de caça recebendo apenas ossos para comer: desenho de escultura maconde



Fonte: Santos, 2018, p. 10-11.

Nesse contexto, enquanto observamos que, na Figura 37, a superfície escura e polida da escultura intensifica o contraste simbólico entre a dureza do material e a injustiça da situação representada (os cães recebendo apenas ossos), na Figura 38, que representa o retorno dos cães à caça ao lado de Sinaportar, a recomposição do grupo sinaliza a restauração do equilíbrio comunitário. As figuras aparecem novamente integradas, sem tensões aparentes entre humanos e animais, o que traduz a ética da partilha aprendida pelo protagonista. A repetição do material, da técnica e da paleta escura ao longo do livro contribui para a unidade estética da obra e reforça a ideia de continuidade entre tradição, narrativa e imagem.

Figura 38 – Os cães voltam a caçar com Sinaportar:
fotografia de escultura maconde e ilustração digital



Fonte: Santos, 2018, p. 22.

3.5.6 Diálogo com as epistemologias do Sul, a construção da nação e debates contemporâneos

À luz das epistemologias do Sul mobilizadas neste trabalho, *O caçador de ossos* pode ser lido como uma prática de reexistência que articula tradição oral, ética comunitária e arte maconde, em oposição às hierarquias coloniais que desqualificaram saberes locais. A centralidade da partilha e do reconhecimento de quem trabalha desafia lógicas de exploração e invisibilização do trabalho de base, históricas em contextos coloniais e pós-coloniais, e aproxima a narrativa de debates atuais sobre justiça social e direitos de trabalhadores, humanos ou não humanos.

No que diz respeito à construção da nação, diferentemente de modelos heroicos individualistas, Sinaportar só se torna “homem de grande valor” quando deixa de disputar superioridade em relação aos outros e passa a medir-se por sua própria capacidade de aprender, transformar-se e cuidar dos que o cercam. Tal movimento dialoga com o projeto de “homem novo”, que buscava formar sujeitos comprometidos com o trabalho, a disciplina e a unidade, embora, na narrativa de Santos, esse ideal seja reconfigurado a partir da ética da partilha e do respeito às relações interespécies, e não de uma homogeneização política.

A relação com os cães também permite aproximação com debates contemporâneos sobre direitos dos animais e bem-estar animal, tema que vem ganhando espaço em iniciativas de organizações não governamentais em Moçambique, como associações dedicadas à vacinação, esterilização e combate à crueldade contra cães. Ainda que o conto não utilize a linguagem do direito, a recusa dos cães em continuar caçando sob condições injustas e a exigência de alimento adequado ecoam a ideia de que quem trabalha, incluindo os animais, deve ser reconhecido e protegido, o que pode ser explorado em contextos educativos para discutir responsabilidade humana em relação à fauna.

Por fim, a atualização da história tradicional em forma de livro ilustrado para o público infantojuvenil reforça, também em *O caçador de ossos*, a função da literatura infantojuvenil moçambicana como território de memória e imaginação política. Ao recontar um conto oral, enriquecendo-o com elementos do cotidiano rural, glossário de termos locais, escultura maconde e reflexão ética, *O caçador de ossos* contribui para uma moçambicanidade plural, que conjuga passado e presente, campo e cidade, arte popular e

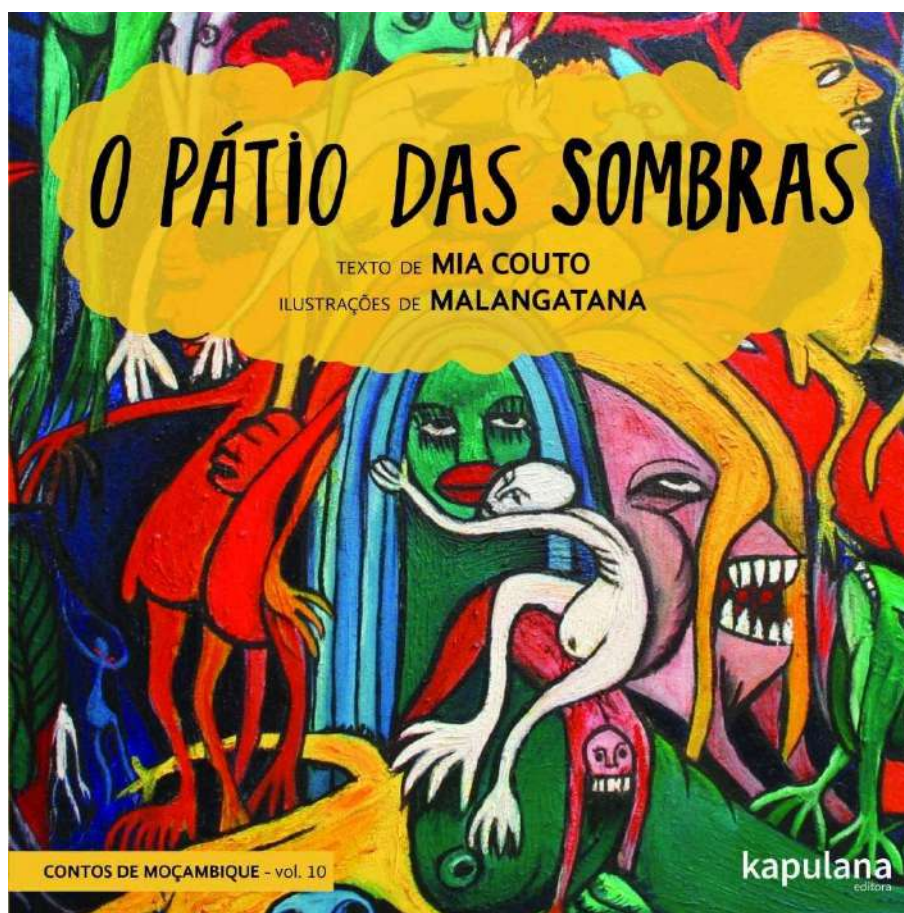
livro, em um processo de construção nacional que respeita a tradição sem abrir mão de dialogar com a modernidade.

3.6 *O pátio das sombras*

3.6.1 Contextualização da obra, do autor e do artista

O pátio das sombras, volume 10 da coleção “Contos de Moçambique”, apresenta um conto maconde da tradição oral moçambicana, recontado por Mia Couto e ilustrado por Malangatana, que gira em torno de lições sobre vida, morte e a presença dos antepassados. Esses temas articulam-se, na obra, à elaboração simbólica de experiências históricas marcadas pela perda, pelo luto e pela violência coletiva, ainda que tais experiências não sejam nomeadas de forma direta.

Figura 39 – Capa de *O pátio das sombras*



Fonte: Couto, 2018, capa.

Mia Couto, nome literário de António Emílio Leite Couto, nasceu em 5 de julho de 1955, na cidade da Beira, província de Sofala, região central de Moçambique. Escritor, biólogo e jornalista, Mia Couto tem uma obra marcada pela articulação entre oralidade, memória, invenção linguística e reflexão sobre o colonialismo e o pós-independência. Sua escrita dialoga com narrativas tradicionais, cosmologias africanas e experiências históricas do país, questionando dicotomias ocidentais entre razão e imaginação, natureza e cultura, passado e presente. No âmbito da literatura infantojuvenil, Mia Couto tem apresentado recontos que não simplificam o universo simbólico das narrativas tradicionais, mas o complexificam, tratando o público infantojuvenil como capaz de lidar com ambiguidades, silêncios e imagens poéticas densas. Em *O pátio das sombras*, essa postura se manifesta na construção de uma narrativa que convoca o leitor a lidar com o medo, a morte, o desconhecido e a presença dos antepassados como dimensões constitutivas da experiência humana e social, e não como tabus a serem evitados.

Figura 40 – Mia Couto



Fonte: Couto, 2018, p. 22.

As ilustrações da obra são de Malangatana Valente Ngwenya (1936-2011), artista plástico nascido em Matalana, distrito de Marracuene, província de Maputo. Malangatana é reconhecido como uma das figuras centrais das artes visuais moçambicanas, com uma produção marcada por traços expressivos, cores intensas e pela representação de experiências traumáticas associadas ao colonialismo, à guerra e à violência, mas também de universos espirituais, oníricos e ancestrais.

Figura 41 – Malangatana



Fonte: Couto, 2018, p. 24.

Seu trabalho em *O pátio das sombras* confere à obra uma dimensão estética singular, na qual a imagem não apenas ilustra o texto verbal, mas narra em coautoria a história, contribuindo para a elaboração simbólica dos temas da morte, da presença dos antepassados e do medo do desconhecido, ao mesmo tempo em que reinscreve, no plano do imaginário, marcas de uma violência histórica que atravessa a memória coletiva moçambicana.

3.6.2 Narrativa e estrutura textual

A narrativa de *O pátio das sombras* acompanha o olhar e a experiência de um menino que vive com a família em uma aldeia, cujo aprendizado se dá por meio da observação, da escuta e da convivência com os mais velhos. Assim, o foco narrativo privilegia a percepção infantil, permitindo que o leitor acompanhe o processo gradual de estranhamento, dúvida e compreensão que constitui o eixo formativo da história. A escolha desse ponto de vista contribui para que experiências complexas, como a morte e o trauma coletivo, sejam apresentadas de forma simbólica e sensível, sem recorrer à representação explícita da violência.

O episódio inicial apresenta a rotina da família e a ida dos adultos para a plantação, momento em que a avó decide permanecer na aldeia, porque estaria com dor de cabeça. Um dos netos se oferece para fazer companhia para a avó, mas ela recusa:

E a aldeia toda saiu para o trabalho das colheitas. Era preciso colher toda a produção para impedir que os macacos e os porcos selvagens atacassem a machamba¹⁶. Um dos netos se ofereceu para ficar a fazer companhia à avó.

– Eu fico consigo, vovó.

– Não fique. Vá aprender a trabalhar a terra. (Couto, 2018, p. 7)

A aparente normalidade dessa situação é tensionada quando, durante o trabalho no campo, a família passa a ouvir sons de música e celebração vindos do pátio da casa. Há um espanto coletivo diante desses ruídos festivos, que parecem incompatíveis com a presença solitária da avó, instaurando o mistério que estrutura o enredo.

Os adultos mandaram o neto retornar à aldeia para verificar o que estaria acontecendo. “Já perto da casa, o menino viu vultos e escutou ruídos e risos. Mas os vultos, como fugitivas sombras, escaparam-se entre as árvores da floresta” (Couto, 2018, p. 8). Ao chegar à casa, o menino encontra a avó sozinha, em silêncio, o que aprofunda sua confusão e reforça a dimensão enigmática da narrativa.

Essa situação se repete outras vezes, intensificando o desconcerto do menino e preparando o terreno para a revelação final. A repetição do episódio, estratégia característica da oralidade, não apenas cria o ritmo narrativo, mas também sinaliza a persistência do fenômeno e a necessidade de interpretação para além do visível. A insistência dos sons de festa transforma o pátio em um espaço situado entre o mundo dos vivos e a presença invisível dos antepassados. Esse espaço intermediário pode ser lido como metáfora de uma sociedade atravessada por um passado violento, cujas marcas persistem no presente sob a forma de silêncios, sombras e manifestações não plenamente compreendidas.

O clímax da narrativa ocorre quando a avó decide explicar ao neto o significado do que ele tem escutado:

[...] ela confessou que os filhos mortos moravam vivos dentro da sua cabeça. À medida que os filhos iam morrendo

¹⁶ Pequena plantação.

a cabeça começava a tornar-se muito grande. E começou-lhe a pesar muito. Foi a partir daquele momento que deixou de poder sair de casa. Quando ela ficava só, os habitantes da sua cabeça eclodiam: raparigas, mulheres com filhos, homens, rapazes. E festejavam a vida no pátio da casa. (Couto, 2018, p. 14)

Dessa maneira, a avó apresenta uma concepção de vida e morte marcada pela continuidade e pela presença dos mortos no cotidiano dos vivos, afirmando que aqueles que partiram não desaparecem, mas permanecem de outras formas, participando da vida da comunidade, uma cosmologia na qual a morte não representa ruptura absoluta, mas transformação.

Depois disso, o neto adormeceu, e “o sonho que se abriu dentro de si era um imenso quintal onde desembarcavam familiares falecidos” (Couto, 2018, p. 14), fazendo com o medo inicial dê lugar à compreensão e ao acolhimento da presença dos antepassados como parte constitutiva da vida comunitária: “O menino então entendeu: o sonho era o modo como os falecidos visitavam os vivos e festejavam a vida. E desde esse dia, sempre que ele queria, dançava e cantava com o seu pai nesse infinito a que chama ‘sonho’” (Couto, 2018, p. 19).

O desfecho da narrativa não elimina completamente o mistério, mas o ressignifica. O pátio, antes percebido como espaço de estranhamento, converte-se em lugar de aprendizagem e de memória.

Do ponto de vista estrutural, a narrativa se apresenta por meio de um percurso formativo alinhado aos pressupostos da tradição oral. Além disso, a simplicidade aparente do enredo sustenta uma reflexão complexa sobre infância, morte, memória e ancestralidade, em diálogo direto com os conceitos de imaginário social e identidade cultural discutidos nos capítulos iniciais desta dissertação.

3.6.3 Memória, morte e aprendizado infantil

Em *O pátio das sombras*, os temas da memória, da morte e do aprendizado infantil estão ligados, estruturando uma narrativa que trata de experiências complexas sem recorrer à simplificação ou à atenuação simbólica. A obra considera a infância como momento de escuta e de elaboração do desconhecido, reafirmando o papel da literatura infantojuvenil moçambicana como espaço de transmissão de saberes culturais e cosmológicos e de reelaboração simbólica de experiências históricas traumáticas.

A memória manifesta-se, primeiro, como presença ativa dos antepassados no cotidiano da aldeia. Os sons de festa que ecoam do pátio, apesar da aparente ausência de visitantes, funcionam como indício de uma memória coletiva que se atualiza no presente. Essa memória não se apresenta como narrativa histórica linear, mas como vestígio sensorial e afetivo, forma pela qual a violência do passado permanece atuante no imaginário social. Ao afirmar que o menino ouvia a música e as vozes, mas não via ninguém no pátio, o texto indica que a memória não aparece apenas como lembrança mental ou relato verbal, mas se manifesta por meio dos sentidos e da atribuição de sentido cultural a essas percepções: a presença dos antepassados é percebida pelo corpo, antes de ser compreendida pela razão.

A morte, por sua vez, é tratada não como ruptura definitiva, mas como transformação. A explicação oferecida pela avó ao neto desloca a concepção ocidental de morte como ausência para uma visão de continuidade, na qual os mortos permanecem vinculados aos vivos. A narrativa introduz, assim, uma concepção cosmológica que reconhece a coexistência entre diferentes planos de existência. Tal abordagem aproxima a obra de tradições africanas nas quais a ancestralidade constitui fundamento da organização social e da transmissão de valores.

Nesse contexto, a aprendizagem infantil não se dá por meio de explicações racionais abstratas, mas pela experiência vivida, pela observação e pelo diálogo intergeracional. O percurso do menino, que passa do medo e da confusão à compreensão, configura um processo formativo no qual a escuta da palavra da avó é o principal veículo. Esse percurso pode ser compreendido como metáfora do próprio trabalho coletivo de elaboração do trauma, no qual o medo inicial dá lugar à resignificação simbólica da perda. A figura da avó representa, dessa forma, a mediação entre o mundo visível e o invisível, entre a experiência individual do neto e a memória coletiva da comunidade.

Dessa forma, *O pátio das sombras* reafirma, em consonância com os pressupostos teóricos discutidos, a literatura infantojuvenil como espaço de elaboração simbólica da memória social e de formação identitária, no qual a infância é reconhecida como sujeito capaz de compreender e ressignificar experiências fundamentais da existência.

3.6.4 Oralidade e transmissão intergeracional

Em *O pátio das sombras*, a oralidade é um princípio estruturante da narrativa, tanto na organização do enredo quanto na forma como o conhecimento é transmitido de uma geração para a outra. A história retoma procedimentos característicos dos contos de tradição oral, nos quais a experiência vivida antecede a explicação e o sentido é construído de maneira progressiva, por meio da escuta atenta e do diálogo com os mais velhos. Esse modo de narrar permite que memórias associadas à violência histórica sejam transmitidas sem serem reduzidas a um discurso factual ou documental.

O espaço do pátio tem destaque nesse processo. Longe de funcionar apenas como cenário, o pátio é apresentado como lugar simbólico de passagem, encontro e mediação entre diferentes planos de existência. É nesse espaço que os sons de festa se manifestam e é a partir dele que se instaura o conflito narrativo. O pátio torna-se, dessa maneira, um espaço no qual se cruzam o mundo visível e o invisível, os vivos e os mortos, a infância e o saber ancestral.

Nesse contexto, a transmissão do conhecimento ocorre pela palavra da avó, cuja fala organiza e interpreta a experiência do menino. Em vez de uma explicação imediata, a narrativa constrói um percurso no qual o silêncio, a repetição e a espera fazem parte do aprendizado. Esse procedimento remete às práticas da oralidade, nas quais o ensinamento não se impõe, mas se oferece no tempo certo, respeitando a maturação do ouvinte.

A avó encarna, portanto, a figura do ancião como guardião da memória coletiva, responsável por transmitir não apenas informações, mas uma visão de mundo. Quando ela explica ao neto que a presença dos mortos não deve causar medo, mas reconhecimento, sua fala reinscreve a morte em uma lógica comunitária de continuidade e pertencimento. Ao fazê-lo, reorganiza simbolicamente experiências de perda e violência, integrando-as a uma cosmologia que afirma a vida apesar da história

traumática. Assim, a palavra da avó atua como instrumento de reorganização simbólica da experiência vivida pelo menino.

3.6.5 Ilustrações em nanquim e a materialidade do livro

As ilustrações de *O pátio das sombras*, realizadas por Malangatana Valente em nanquim, participam da construção de sentidos da obra, dialogando com a narrativa verbal e ampliando sua dimensão simbólica. Longe de funcionarem como simples complementos visuais do texto, as imagens operam como uma instância narrativa autônoma, que narra em coautoria a história e intensifica seus significados.

A escolha do nanquim, técnica marcada pelo alto contraste, pelo gesto expressivo do traço e pela valorização do claro-escuro, aproxima as imagens de uma estética da gravura e de um desenho que privilegia a evocação simbólica. Nesse contexto, o traço não representa ausência de fidelidade ao real, e sim a afirmação de outra forma de representá-lo, em que expressividade e síntese visual operam como modos legítimos de construção de sentido. Além disso, o suporte monocromático concentra a atenção do leitor na forma, no movimento e na expressividade das figuras, intensificando a dimensão simbólica da cena.

O conteúdo simbólico mobilizado pelas ilustrações liga-se aos temas da ancestralidade, da morte e da memória coletiva. As figuras humanas fragmentadas, sobrepostas ou envoltas por sombras evocam a coexistência entre diferentes planos de existência, sugerindo a presença dos antepassados no espaço do pátio. Os corpos, muitas vezes alongados ou sem contornos definidos, remetem à instabilidade entre o visível e o invisível, reforçando visualmente a concepção de morte como transformação, e não como ausência definitiva.

Na Figura 42, as figuras humanas aparecem integradas ao espaço natural. A composição sugere uma continuidade entre corpo, terra e movimento, antecipando a ideia de que a vida comunitária não se separa da natureza nem da memória. O traço e a ausência de perspectiva realista reforçam uma leitura simbólica do trabalho como prática coletiva e ancestral.

Figura 42 – Cena do trabalho na machamba



Fonte: Couto, 2018, p. 6.

A paleta cromática predominantemente escura e contrastante, com cada imagem de uma cor, reforça o clima de mistério e introspecção da narrativa. As sombras, elemento recorrente nas imagens, funcionam como metáfora visual daquilo que não se vê de modo pleno, mas que insiste em se manifestar. Elas podem ser lidas como figurações do passado violento que permanece inscrito no presente, não como lembrança objetiva, mas como fantasma, vestígio e inquietação. Elas materializam de forma gráfica a experiência vivida pelo menino, que ouve vozes e músicas sem conseguir identificar suas fontes. Dessa maneira, a imagem traduz em linguagem visual a tensão entre percepção sensorial e explicação simbólica que estrutura o enredo verbal, ampliando a compreensão do leitor para além do plano textual.

Assim, os vultos na floresta (Figura 43), o uso de manchas densas e a fragmentação das formas criam uma sensação de movimento e fuga. As figuras não se apresentam como corpos plenamente identificáveis, mas como presenças, o que reforça a

ambiguidade entre realidade e imaginação. A floresta surge como espaço intermediário, no qual sombras e corpos se confundem, visualizando o medo inicial do menino diante do que ainda não pode ser compreendido.

Figura 43 – Cena dos vultos na floresta



Fonte: Couto, 2018, p. 12.

A composição da Figura 44 se torna mais estável. A figura humana ganha centralidade e proximidade, com a avó orientando o olhar do leitor para a relação intergeracional. As sombras já não dominam a cena de forma ameaçadora, sugerindo a passagem do medo para a compreensão. O traço expressivo de Malangatana preserva a intensidade emocional do momento.

Figura 44 – A avó conta o segredo para o neto



Fonte: Couto, 2018, p. 15.

Além disso, a estética de Malangatana, marcada por expressões faciais intensas, olhos arregalados e composições densas, remetem a um imaginário no qual o mundo dos vivos e o mundo dos mortos coexistem, aspecto central em diversas cosmologias moçambicanas.

Figura 45 – O neto sonha com seus ancestrais



Fonte: Couto, 2018, p. 19.

Essas imagens acionam memórias coletivas relacionadas às experiências de perda, luto e violência histórica – associadas ao período colonial e aos conflitos armados –, ao mesmo tempo em que evocam a ancestralidade como presença ativa na vida cotidiana. Desse modo, texto e imagem colaboram para a elaboração simbólica da violência histórica no imaginário coletivo, sem reduzi-la a um relato de horror, mas integrando-a a um processo de ressignificação cultural (Figura 45). A presença de Malangatana como ilustrador reforça, assim, o caráter do livro como objeto estético complexo, no qual literatura e artes visuais se articulam para representar, de forma sensível e crítica, processos de memória, resistência cultural e reinvenção simbólica.

4 CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

4.1.1 O hiato entre legislação e prática

Desde a promulgação da Lei 10.639, de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, incluindo conteúdos sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel da população negra na formação da sociedade nacional, a educação brasileira reconhece, ao menos no plano formal, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece, em seu documento de 2017, a necessidade de diversificar ao longo do Ensino Médio as produções das culturas juvenis contemporâneas, incluindo as literaturas africanas de língua portuguesa. Propõe, ainda, que a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história de África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão apenas retórica, permitindo que se defenda o estudo dessas populações como fundadoras da própria história do Brasil.

Contudo, a realidade escolar ainda não corresponde a essas orientações, mostrando-se distante dessa prescrição legal, conforme apontado por Franzini (2024, p. 343):

[...] há muito que caminhar pois, mesmo com a obrigatoriedade do ensino dessas literaturas não canônicas, a realidade escolar ainda tem como enfoque principal o cânone e a abordagem direcionada ao percurso cronológico da literatura que apenas cita obras para exemplificar determinados movimentos literários sem aproximar o aluno da leitura do texto literário propriamente dito.

Assim, apesar da obrigatoriedade legal, a presença da literatura africana nos currículos escolares brasileiros permanece significativamente limitada. Dados de pesquisa sobre políticas públicas de distribuição de livros indicam que, do total de 1.199 obras de literatura infantil selecionadas entre 1999 e 2018 por programas como PNBE e PNLD, apenas 82 (6,83%) abordavam temática afro-brasileira ou africana (Brito, 2020, p. 273). Ainda mais preocupante é a constatação de que, mesmo com a Lei 10.639/2003, a presença dessas literaturas no cotidiano escolar permanece marcada por abordagens

pontuais, em geral restritas a datas comemorativas como 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

Esse diagnóstico revela que, para além de questões de acesso ou disponibilidade de materiais, o problema reside em uma estrutura pedagógica que mantém o ensino de literatura distante do próprio texto, reduzindo-o a informações sobre períodos, movimentos e autores. Trata-se de um desafio estrutural que transcende a mera inclusão de conteúdo nos currículos: envolve transformação metodológica na forma como se ensina literatura.

4.1.2 Um caminho possível

As obras literárias moçambicanas analisadas nesta dissertação – *O rei mocho*, de Ungulani Ba Ka Khosa, ilustrado por Américo Amos Mavale; *A viagem*, de Tatiana Pinto, ilustrado por Luís Cardoso e com artesanato de Tomás Muchanga; *Kanova e o segredo da caveira*, de Pedro Pereira Lopes, ilustrado por Walter Zand; *Wazi*, de Rogério Manjate, ilustrado por Celestino Mudaulane; *O caçador de ossos*, de Carlos dos Santos, ilustrado por Emanuel Lipanga; e *O pátio das sombras*, de Mía Couto, ilustrado por Malangatana – situam-se, especificamente, no campo da literatura infantojuvenil moçambicana de língua portuguesa. Essa especificidade importa pedagogicamente, pois permite ao estudante brasileiro compreender não apenas uma narrativa genérica sobre África, mas dialogar com particularidades históricas, linguísticas e culturais de um país específico, suas diferentes etnias, sua trajetória colonial e pós-colonial. Em vez de homogeneizações que reduzem o continente a um bloco único, essas obras oferecem entrada concreta para realidades específicas.

Permite, ainda, romper com representações estereotipadas de África, as quais ainda circulam amplamente, mesmo entre crianças e jovens expostos a múltiplos meios de comunicação. As seis obras analisadas apresentam Moçambique não como um espaço de uniformidade, miséria ou exotismo, mas como território de complexidade, pluralidade e riqueza cultural. Moçambique, como país pós-colonial multiétnico (com etnias como sena, ronga, maconde, tsonga), oferece estudos de caso concretos sobre como culturas diversas coexistem, negociam identidades e ressignificam tradições. Isso permite ao estudante brasileiro compreender que África não é um bloco homogêneo, assim como também Moçambique em si contém heterogeneidade que exige cuidado analítico.

Além disso, a ancestralidade emerge como conceito estruturante nessas obras. Diferentemente de abordagens que tratam a tradição como algo estático ou do passado, a epistemologia da ancestralidade presentifica os antepassados como agentes vivos na construção de sentidos contemporâneos. Para estudantes brasileiros cujas próprias heranças africanas foram sistematicamente apagadas, esse conceito oferece ferramenta para compreender continuidade não como repetição, mas como relação dinâmica entre passado e presente.

Salientamos, ainda, que a riqueza cultural e social moçambicana anterior à colonização, presente em narrativas que recuperam tradição oral, cosmologias e saberes ancestrais, confronta a narrativa colonial que apresentava África apenas como território a ser “civilizado”. Isso não significa romantizar o pré-colonial, mas reconhecer que havia, e há, pensamento, organização social e valores que merecem estudo crítico. Simultaneamente, essas obras não negam referências a realidades de violência, desigualdade e sofrimento contemporâneos. Apresentam, em seu lugar, imaginários em que criatividade e resistência coexistem com dificuldades materiais, ampliando, assim, a compreensão de complexidade social para além de representações maniqueístas (seja exotismo, seja miserabilismo). Essa abordagem dialética oferece ferramentas para pensar realidades complexas sem recair em determinismo ou pessimismo.

Todas essas potencialidades pedagógicas, contudo, dependem de transformações na formação de professores. Pesquisa sobre a implementação da Lei 10.639 revela lacunas significativas na capacitação inicial e continuada de educadores. Para professores que não estudaram literatura africana em sua formação inicial, o encontro com essas obras e seus contextos exige processo formativo. A dissertação aqui apresentada contribui para esse desafio, ao oferecer análise de obras específicas, suas relações com as epistemologias do Sul, as particularidades históricas e culturais moçambicanas, suas técnicas visuais e narrativas, possibilitando uma compreensão contextualizada das obras.

Assim, defendemos que a presença de literatura infantojuvenil moçambicana nos currículos escolares brasileiros não é questão meramente de diversidade cultural ou inclusão, conceitos que podem permanecer vazios de conteúdo crítico. Trata-se de reposicionar epistemologicamente a relação entre Brasil e África, reconhecendo que saberes não ocidentais são legítimos, que tradições ancestrais continuam vivas e atuantes e que a história brasileira é indissociável da história africana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: GESTOS DE (RE)EXISTÊNCIA

Ao longo desta dissertação, propusemos compreender como a literatura infantojuvenil moçambicana contemporânea, por meio da articulação entre texto e imagem, atua como território de memória e (re)existência, participando de maneira ativa da construção de imaginários nacionais no contexto do pós-independência. A análise de seis obras – *O rei mocho*, *A viagem*, *Kanova e o segredo da caveira*, *Wazi*, *O caçador de ossos* e *O pátio das sombras* – revelou que essas narrativas não são simples recreações de histórias tradicionais, mas produções sofisticadas de conhecimento que desafiam epistemologias hegemônicas e reafirmam a legitimidade de saberes ancestrais e cosmologias africanas.

A hipótese central da dissertação foi confirmada: a literatura infantojuvenil moçambicana contemporânea reconstrói a ideia de nação por meio de múltiplas estratégias narrativas e visuais. Cada obra analisada participa, de forma singular, dessa reconstrução, seja por meio da crítica à universalização de verdades particulares (em *O rei mocho*), da afirmação de protagonismo feminino (em *A viagem*), da reconfiguração de relações de poder (como em *Kanova e o segredo da caveira*), da proposição de relações éticas alteradas com a natureza e a comunidade (em *Wazi* e em *O caçador de ossos*), ou da elaboração simbólica da memória e do luto (em *O pátio das sombras*).

Um importante aspecto que permeia todas as obras analisadas, e que merece reafirmação nesta conclusão, diz respeito à dimensão linguística da (re)existência cultural moçambicana. Todas as seis obras foram escritas em português, a chamada língua do colonizador, contudo, essa escolha linguística não constitui capitulação ou colonização do pensamento. Diferentemente, representa uma apropriação política e criativa, na qual os autores moçambicanos transformam o português em veículo de resistência cultural.

Essa apropriação manifesta-se por meio da incorporação de vocabulário e expressões de origem bantu ao longo das narrativas. Em *O rei mocho*, encontramos termos como “mocho” (coruja em português moçambicano), “paredes-meias”, “encavalitar-se” e “alcandorar-se”. Em *A viagem*, a palavra “xima” (comida tradicional preparada com farinha de milho) marca a presença da cultura ronga. Em *Wazi*, a “zagaia” (lança curta e delgada) inscreve no texto conhecimentos específicos da tradição de caça moçambicana, para citar apenas alguns exemplos. Em todas as obras, os paratextos

incluem glossários que explicam termos bantu, estabelecendo um diálogo interlíngua que reafirma a pluralidade linguística de Moçambique.

Essa estratégia linguística opera como ecologia de saberes (conceito proposto por Boaventura de Sousa Santos e comentado no capítulo 1): o português deixa de ser língua única e dominante, tornando-se espaço poroso em que vozes bantu ressoam, questionam e ressignificam. Os autores não abandonam a língua portuguesa como alguns poderiam esperar de um projeto descolonial radical, mas a ocupam e a preenchem com sentidos que o colonialismo tentou silenciar. O português torna-se, assim, ferramenta de resistência epistêmica, em que a mistura de línguas não é contaminação, mas afirmação da riqueza cultural moçambicana.

Essa apropriação linguística confirma que não é a língua que coloniza os corpos e as mentes, mas a relação de poder que se estabelece por meio dela. Ao reconhecerem-se como sujeitos que falam português, mas que falam também as línguas bantu de seus territórios e de seus antepassados, os autores demonstram que a descolonização não passa necessariamente pela rejeição, mas pela transformação criativa dos instrumentos herdados. Assim, o português deixa de ser apenas herança colonial e converte-se em recurso para articular visões de mundo que o colonialismo buscou suprimir.

Nesse cenário, a análise desenvolvida ao longo dos capítulos anteriores permite-nos afirmar que a literatura infantojuvenil não é um gênero menor ou subordinado a finalidades pedagógicas moralizantes. Conforme estabelecemos no Capítulo 2, essas narrativas funcionam como espaços de elaboração simbólica de memória, tradição e imaginário social, participando da produção de sentidos sobre identidade, pertencimento e nação.

No contexto moçambicano, essa função ganha contornos específicos e urgentes. A literatura destinada ao público infantojuvenil inscreve-se em um projeto mais amplo de (re)escrita da história, de valorização de saberes silenciados pelo colonialismo e de construção de imaginários nacionais pós-coloniais que não neguem conflitos, mas os inscrevam em contextos de resistência e reconstrução ética.

Assim, as obras analisadas demonstram que a literatura infantojuvenil possui dupla capacidade: ela denuncia – explicita violências, injustiças e hierarquias – sem perder suas características imaginativas. Não se trata de uma denúncia árida ou

moralizante, mas de uma crítica que emerge da fabulação, da narração de mundos possíveis. Em *O rei mocho*, por exemplo, a imposição violenta de uma verdade universal é denunciada por meio de uma narrativa que articula simplicidade formal com profundidade ética. Em *A viagem*, a subordinação das mulheres às normas patriarcais é criticada não por meio de sermão, mas de uma jornada em que a protagonista prova sua capacidade, sua inteligência e sua sensibilidade. Em *O caçador de ossos*, a exploração e a falta de solidariedade comunitária são expostas não de forma teórica, mas por meio do aprendizado transformador de um caçador que reconhece sua responsabilidade para com os animais que trabalham a seu lado.

Essa articulação entre denúncia e imaginação confere às obras um potencial singular: elas permitem que o público infantojuvenil entre em contato com realidades de injustiça e sofrimento sem cair em pessimismo paralisante. Diferentemente, oferecem exemplos de resistência, negociação, transformação ética e reconstrução comunitária. Nesse sentido, a literatura infantojuvenil moçambicana contemporânea participa da formação de sujeitos capazes de compreender complexidades sociais e imaginar futuros alternativos.

Em relação à base epistemológica adotada nesta dissertação – ancorada nas epistemologias do Sul, conforme formuladas por Boaventura de Sousa Santos, e na epistemologia da ancestralidade, proposta por Eduardo Oliveira –, ela nos permitiu compreender que localizar essas obras em uma epistemologia africana e decolonial não é mero exercício acadêmico, mas reconhecimento político e ético de uma verdade fundamental: essas narrativas não apenas contam histórias; elas propõem formas alternativas de conhecer o mundo.

Os autores das obras analisadas – Ungulani Ba Ka Khosa, Tatiana Pinto, Pedro Pereira Lopes, Rogério Manjate, Carlos dos Santos e Mia Couto – recuperam, em suas escritas, valores da oralidade, da ancestralidade e da coletividade que o colonialismo e o capitalismo buscaram desmontar. Ao fazê-lo, desmontam também a ideia de que apenas a racionalidade ocidental produz conhecimento válido. Seus textos são, portanto, atos de resistência epistêmica: escrevem, com linguagem literária, uma filosofia africana viva.

As obras mobilizam provérbios que condensam sabedoria coletiva (como em *O rei mocho*, que encerra com “Quem deita mau olhado a si o deita”, reafirmando a circularidade das ações éticas); incorporam estruturas narrativas que refletem a não

separação entre esferas do viver que o Ocidente fragmentou (religião, política, ética, conhecimento, ação coexistem nas narrativas); articulam tempo não linear, em que passado, presente e futuro se interpenetram por meio da ancestralidade; e reconhecem como legítimas formas de conhecimento que emergem da relação sensível com a natureza, da escuta comunitária e da experiência corporal.

Além disso, essa epistemologia africana não é apresentada como exótica ou folclórica, mas como sistema complexo e coerente de produção de sentidos. Quando Wazi passa a compreender a fala dos animais, por exemplo, não se trata de magia infantil, mas de acesso a um regime de conhecimento em que a hierarquia humano/animal ocidental é desestabilizada. Quando Inaya recebe presentes de mulheres desconhecidas ao longo de sua jornada, essas dádivas não são coincidências narrativas, mas manifestações de uma ética comunitária em que a solidariedade transcende laços sanguíneos. Quando Jhapondo ensina a Wazi os tabus da floresta, transmite um conhecimento que não precisa de explicação racional para ser válido, pois ancora-se em relações ancestrais e na confiança na palavra do mais velho.

A análise das obras revelou, ainda, outro aspecto que merece reafirmação: há, subjacente às narrativas, uma memória específica do pós-independência moçambicano, uma memória que não nega a guerra civil (1977-1992) nem seus efeitos devastadores, mas que os incorpora de formas indiretas e afetivas.

As histórias analisadas não narram a guerra de forma explícita – não há cenas de combate, de destruição material ou de lamentações diretas sobre as perdas. Diferentemente, incorporam seus efeitos por meio de temas de deslocamento e ausências (como em *Kanova e o segredo da caveira*, em que não há homens adultos na comunidade, pois todos foram enviados em operações militares, fazendo com que o rei recrute crianças de 10 anos para trabalhar), bem como por meio da elaboração simbólica da perda, do luto e da persistência de experiências traumáticas no cotidiano (como em *O pátio das sombras*, em que a violência histórica se manifesta por meio de silêncios, sombras e da presença inquietante dos antepassados, ao apresentar a mulher cujos “filhos mortos moravam vivos dentro da sua cabeça” – Couto, 2018, p. 14), além de reconstruções éticas. A guerra marca presença não como tema central, mas como contexto que atravessa as narrativas.

Essa memória seletiva não é negação ou esquecimento, mas forma específica de lidar com um passado traumático: em vez de reproduzir a violência por meio da narração,

as obras propõem outras relações – entre Inaya e as mulheres que encontra, entre Wazi e os animais da floresta, entre Sinaportar e os cães que trabalham a seu lado. A reconstrução comunitária é apresentada como possível, não apesar da guerra, mas por meio de uma ética que reconhece o sofrimento e propõe reparação.

Reafirmamos, também, conforme desenvolvido ao longo desta dissertação, que as narrativas analisadas compreendem a infância não como fase incompleta ou de passagem, mas como espaço de continuidade ancestral e de agência política. As crianças e os jovens protagonistas das obras não são receptores passivos de tradições, mas agentes que as reinterpretam, questionam e transformam em função das realidades contemporâneas.

Inaya desafia normas patriarcais e consegue uma reconfiguração das relações de gênero em sua comunidade. Wazi transforma sua relação com a caça ao compreender o sofrimento do outro. Kanova questiona a autoridade estabelecida e propõe um modelo de liderança legitimado pelo mérito e pela escuta. Em cada uma dessas trajetórias, a infância é representada como espaço de possibilidade, de resistência e de transformação social.

Essa representação da infância contrasta com narrativas coloniais que apresentavam as crianças africanas como menores tutelados, incapazes de conhecimento ou agência. Nas obras analisadas, as crianças e os jovens são sujeitos de conhecimento, produtores de sentido e protagonistas de mundos possíveis. Ao inscrever crianças africanas nesse papel de agência epistêmica e política, as narrativas realizam um trabalho decolonial fundamental: demonstram que a infância africana não é vácuo a ser preenchido por civilização ocidental, mas território vital de criação, memória e futuridade. Trata-se, assim, de uma reconfiguração do legado colonial por meio da inscrição de crianças negras como sujeitos de conhecimento e agentes de transformação. As obras contestam, dessa maneira, a invisibilidade histórica de meninos e meninas africanos nos textos canônicos e nas pedagogias coloniais. Propõem, de modo alternativo, um mundo em que a criança moçambicana é centro, não periferia.

Cabe ressaltar, também, que, ao longo da análise, a relação entre texto verbal e texto não verbal mostrou-se não como hierarquização, mas como colaboração. As ilustrações em batique (*O rei mocho*), em artesanato e fotografia (*A viagem*), em pintura digital (*Kanova e o segredo da caveira*), em nanquim (*Wazi e O pátio das sombras*) e em escultura maconde (*O caçador de ossos*) – não são meros adornos dos textos, mas instâncias narrativas que ampliam, tensionam e reinterpretam os significados verbais.

Essa articulação entre linguagens confirma a hipótese de que a ecologia de saberes não se restringe aos regimes verbais de conhecimento, mas incorpora também regimes visuais. As imagens dialogam com gestualidades, espacialidades e referências culturais locais, contribuindo para a construção de imaginários visuais que se articulam às narrativas verbais. A escolha de técnicas artísticas tradicionais ou contemporâneas é, ela mesma, um ato político de afirmação de estéticas moçambicanas em contextos globais de circulação literária.

Dessa forma, a literatura infantojuvenil moçambicana contemporânea demonstra que é possível articular tradição oral, texto escrito, técnicas artísticas diversas e linguagens digitais sem subordinar uma instância à outra. Essa integração realiza a ecologia de saberes que a teoria propõe: diferentes formas de conhecimento e expressão coexistem, dialogam e se enriquecem mutuamente.



Mas que possibilidades de construção de imaginários nacionais vislumbramos por meio das análises desenvolvidas ao longo desta dissertação? A resposta articula-se em torno da ideia de pluralidade e abertura: as obras analisadas propõem imaginários que recusam a homogeneidade, que reconhecem conflitos e diferenças e que permitem múltiplas identificações.

Assim, a nação imaginada nessas obras não é projeto acabado, mas processo contínuo de negociação entre tradições diversas, entre gêneros, entre humanos e natureza, entre presentes e antepassados. Moçambique emerge como espaço de heterogeneidade étnica, linguística e cultural que não é obstáculo à coesão, mas fonte de riqueza simbólica. As narrativas reconhecem que diferentes grupos têm interpretações distintas da história, valores diversos e necessidades particulares, e propõem que essas diferenças sejam negociadas não por meio da imposição de uma verdade universal, mas por meio do diálogo respeitoso e da solidariedade comunitária.

Nesse sentido, a literatura infantojuvenil moçambicana participa da construção de uma nação que ainda está sendo sonhada, que se recusa a conformar-se com as contradições do presente, que imagina futuros em que mulheres tenham agência, em que pobres e marginalizados façam parte da comunidade política, em que a natureza não seja apenas recurso a ser explorado, mas parceira em relações éticas.



O estudo realizado nesta dissertação tem implicações concretas para a educação brasileira. Como desenvolvemos no Capítulo 4, os currículos ainda carecem de abordagens aprofundadas sobre as literaturas africanas, incluindo as de língua portuguesa. Com frequência, quando essas literaturas aparecem nos planejamentos, é de forma pontual, reduzida a estereótipos ou confinada a datas comemorativas.

A análise das seis obras moçambicanas oferece subsídios para que professores brasileiros possam trabalhar, de forma continuada e crítica, com narrativas que ampliam a compreensão sobre o continente africano para muito além de clichês. Possibilita reconhecer que Literatura Africana não é monólito, mas campo rico em especificidades históricas, culturais e linguísticas. Possibilita compreender que a diversidade moçambicana (étnica, linguística, regional) oferece estudos de caso concretos para refletir sobre pluralismo, identidade e nação.

Ademais, as obras revelam que é possível abordar temas complexos, como colonialismo, pós-independência, hierarquias de gênero e relações humano-natureza, por meio de narrativas infantojuvenis que mantêm rigor conceitual sem perder imaginação e sensibilidade. Esse equilíbrio oferece um modelo para desenvolvimento de práticas pedagógicas que não subordinem conteúdo crítico à forma lúdica, nem vice-versa.



Finalizamos reafirmando que as narrativas infantojuvenis moçambicanas analisadas nesta dissertação nos convidam a um reposicionamento epistêmico e ético em relação ao conhecimento, à história e à infância. Elas demonstram que é possível, e necessário, contar a nação de formas que reconheçam a legitimidade de saberes não ocidentais, que valorizem a agência política de crianças e jovens e que articulem memória e imaginação em projetos de transformação social.

No contexto contemporâneo, marcado por crises ambientais, desigualdades crescentes e erosão de laços comunitários, essas narrativas nos oferecem algo mais que divertimento ou instrução moral: elas oferecem visões de mundo alternativas, formas de relação com a natureza baseadas em reciprocidade, modelos de comunidade fundados em solidariedade e demonstrações concretas de que as mudanças são possíveis.

Ao valorizar a tradição oral, a ancestralidade e os saberes locais sem “romantizá-los”, ao representar crianças negras como sujeitos de conhecimento e agentes de transformação e ao reconhecer que diferentes formas de estar no mundo são válidas a literatura infantojuvenil moçambicana realiza um trabalho que transcende fronteiras nacionais e linguísticas. Ela convida leitores – crianças, jovens e adultos – a um processo de descolonização do pensamento, a uma abertura para epistemologias outras, a uma disposição para reimaginar o que é possível.

É nesse sentido que afirmamos: contar a nação por meio da literatura infantojuvenil não é mera ficção para crianças. É produção de conhecimento, é resistência epistêmica, é ato de (re)existência política. As obras moçambicanas analisadas nesta dissertação encarnam essa potência: elas contam Moçambique, sim, mas, ao fazê-lo, contam também o mundo – e nos convidam a recontar nossa própria história com base em perspectivas que o colonialismo tentou silenciar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-SANTOS, Sandro M. de. A invenção de Moçambique. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 537-561, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27332>. Acesso em: 27 nov. 2025.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BISPO, C. F. B.; LINS, H. A. M. Literatura afro-brasileira e africana para a infância: que histórias se dão a contar-praticar na escola? **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 267-284, set-dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/download/19436/12601/>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRAZIL, Priscila Nunes; BATISTA, Maria Thaís de Oliveira. Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) nas aulas de linguagens: percepções de estudantes do Ensino Médio da EJA. In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, XI, 2025, Recife. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID20800_TB9585_10112025222428.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

BRITO, Luís Manuel Rito. Análise crítico-reflexiva da política de educação e formação em Moçambique: trajetória e desafios. **IESE – Instituto de Estudos Sociais e Económicos**, 2019. Disponível em: https://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2019/12/art_lbrito.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

CHAVES, Rita. **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009.

CLINGENDAEL INSTITUTE. Netherlands Institute of International Relations. Mozambique: Prospects for a Lasting Peace? The Hague: Clingendael, 2001. Disponível em: https://www.clingendael.org/sites/default/files/2016-02/20011100_cru_working_paper_5.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

CONTE, Daniel; TUTIKIAN, Jane (orgs). **Palavra nação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Rio Grande do Sul, 2012.

COUTO, Mia. **O pátio das sombras**. Ilustrações de Malangatana. São Paulo: Kapulana, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.

DIOGO, Rosália Estelita Gregório. Ungulani Ba Ka Khosa: a literatura tem que transportar os valores das culturas e das línguas locais. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 14, n. 27, p. 187-193, 2º sem. 2010.

EDUCATION STATE UNIVERSITY. Mozambique: history & background. Disponível em: <https://education.stateuniversity.com/pages/1027/Mozambique-HISTORY-BACKGROUND.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ENGLER, Verónica. “As imagens não são apenas coisas para representar.” Entrevista com Georges Didi-Huberman. In: *IHU On-Line*. 20 nov. 2017. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/568830-as-imagens-nao-sao- apenas-coisas-para-representar-entrevista-com-georges-didi-huberman>. Acesso em: 2 ago. 2025.

FRANCISCO, Chimica; NAPIDO, Pedro Manuel (orgs.). **Literaturas africanas de língua portuguesa**: contextos e desdobramentos. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2017.

FRANZINI, Letícia. Ensinar literaturas africanas para quê? Reflexões acerca do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no ensino básico. **Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 336–350, 14 maio 2024. DOI: 10.12957/palimpsesto.2024.79844. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/79844>. Acesso em: 4 dez. 2025.

FREDRICH-EBERT-STIFTUNG (FES). Economic Transformation in Mozambique. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/iez/10201.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GADELHA, Marina; CARNEIRO, Adriano Guedes. Tabu e perspectivismo em Wazi de Rogério Manjate. **África**, [S. l.], n. 43, p. e203360, 2022. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.i43pe203360. Disponível em: <https://revistas.usp.br/africa/article/view/203360>. Acesso em: 21 out. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lobo. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África**, vol. I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010. cap. 8, p. 195-230.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus Editora, 1996.

KHOSA, Ungulani Ba Ka. **O rei mocho**. Ilustrações de Américo Amos Mavale. São Paulo: Kapulana, 2016.

LEAL, Luciana Brandão; ALVES, Roberta Maria Ferreira. A literatura moçambicana. Belo Horizonte: **Literafro**/FALE-UFMG, [s.d.]. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/A_literatura_moambicana.pdf. Acesso em: 11 dez. 2025.

LEITE, Pedro Pereira. **A escultura maconde e a ideia de moçambicanidade**. 2016. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/items/5fb00c45-9c26-4e7b-9825-8a53a94014df>. Acesso em: 22 nov. 2025.

LOPES, Pedro Pereira. **Kanova e o segredo da caveira**. Ilustrações de Walter Zand. São Paulo: Kapulana, 2017.

MAGALHÃES DE OLIVEIRA, E. (2024). ART – O legado da arte escultórica makonde moçambicana na contemporaneidade artística de Reinata Sadimba. **Imagem: Revista de História da Arte**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 316-347, 2024. DOI: 10.34024/imagem.v3i2.16260. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/img/article/view/16260>. Acesso em: 22 nov. 2025.

MANJATE, Rogério. **Wazi**. Ilustrações de Celestino Mudualane. São Paulo: Kapulana, 2017. (Coleção Contos de Moçambique).

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Assembleia da República, 2018. Disponível em: https://www.parlamento.mz/wp-content/uploads/2022/08/Constituicao_Republica.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

NAPIDO, Pedro Manuel. Literatura infantil e juvenil em Moçambique: fontes, circulação e consumo. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 43, dez. 2022. DOI: 10.12957/seminal.2022.69966. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/69966/44277>. Acesso em: 7 set. 2025.

OLIVEIRA, Eduardo. **Epistemologia da ancestralidade**. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em: 10 jul. de 2025.

ONU MULHERES. Landscape of care: Mozambique. ONU Mulheres, 2024.

Disponível em: https://africa.unwomen.org/sites/default/files/2024-06/landscape_of_care_-_mozambique.pdf. Acesso em: 9 out. 2025.

PINTO, Tatiana. **A viagem**. Ilustrações de Luís Cardoso. Artesanato de Tomás Muchanga. São Paulo: Kapulana, 2016.

PAXE, Abreu. **Migrações fractais**: estudo sobre o provérbio na cultura em Angola. Belo Horizonte: Inmensa Editorial, 2023.

REMÉDIOS, José dos. A instabilidade social em *O rei mocho*, de Ungulani Ba Ka Khosa, por José dos Remédios. In: Kapulana Editora, 3 ago. 2016. Disponível em: <https://www.kapulana.com.br/a-instabilidade-social-em-o-rei-mocho-de-ungulani-ba-ka-khosa-por-jose-dos-remedios/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. **A narrativa africana de expressão oral**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Luanda: Angolê, 1989.

ROSEIRO, António Henrique Rodrigues. **Símbolos e práticas culturais dos Makonde**. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/23804>. Acesso em: 22 nov. 2025.

RTP. Cerca de 60% das moçambicanas vítimas de violência não procuram ajuda. **RTP Notícias**, 2025. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/cerca-de-60-das-mocambicanas-vitimas-de-violencia-nao-procuram-ajuda_n1697353. Acesso em: 10 ago. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Carlos dos. **O caçador de ossos**. Ilustrações de Emanuel Lipanga. São Paulo: Kapulana, 2018.

UNICEF MOÇAMBIQUE. Casamentos prematuros em Moçambique. Maputo: UNICEF, 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/relatorios/casamentos-prematuros-em-mocambique>. Acesso em: 13 ago. 2025.

VASCONCELOS, Débora Kelly Ferreira; ALVES, Patrícia Formiga Maciel. As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar.

Revista Educação e Políticas em Debate, v. 13, n. 2, p. 1-19, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-69548>. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/repod/v13n2/2238-8346-repod-13-2-a202469548.pdf>. Acesso em: 3 set. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil e juvenil**. 10. ed. São Paulo: Global, 2003.