



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

MICHELE BARBOSA SOARES

**O MUNDO SE DESPEDAÇA: ANTICOLONIALISMO, LITERATURA E ENSINO DE
HISTÓRIA DA ÁFRICA**

FORTALEZA

2023

MICHELE BARBOSA SOARES

O MUNDO SE DESPEDEÇA: ANTICOLONIALISMO, LITERATURA E ENSINO DE
HISTÓRIA DA ÁFRICA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal
do Ceará, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Ensino de História. Área
de concentração: Linguagens e Narrativas
Históricas: Produção e Difusão

Orientador: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões
de Jesus

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S655m Soares, Michele Barbosa.
O Mundo se Despedaça: Anticolonialismo, Literatura e Ensino de História da África / Michele Barbosa Soares. – 2023.
107 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Leandro Santos Bulhões de Jesus.

1. Ensino de História. 2. História da África. 3. Anticolonialismo. I. Título.

CDD 907.220711

MICHELE BARBOSA SOARES

O MUNDO SE DESPEDAÇA: ANTICOLONIALISMO, LITERATURA E ENSINO DE
HISTÓRIA DA ÁFRICA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal
do Ceará, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Ensino de História. Área
de concentração: Linguagens e Narrativas
Históricas: Produção e Difusão

Aprovada em: 30/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribard
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva
Universidade de Brasília (UnB)

Aos meus pais Magda e Luciano e a minha
irmã Letícia.

AGRADECIMENTOS

Ao criador de todas as coisas.

À minha família pelo apoio constante nesse processo de pesquisa e escrita. Obrigada por serem compreensivos e por fazerem eu me sentir acolhida e respeitada sempre que precisei me ausentar de algum encontro familiar, devido as demandas do mestrado. Agradeço, em especial, à minha irmã Letícia pelo companheirismo, ao meu pai por ser um grande incentivador dos estudos e, é claro, a minha mãe por ser meu porto seguro nas horas mais difíceis. Eu amo vocês mais que tudo nesse mundo.

Aos meus ancestrais por serem corajosos, por suas lutas, por sua fé no futuro e por seus sonhos. Eu não teria chegado até aqui sem vocês.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr Leandro Bulhões pela paciência, pelas sugestões sempre enriquecedoras e, principalmente, pela empatia. Obrigada por respeitar meu tempo, por me encorajar sempre e pela sua enorme disponibilidade. Eu sei que melhorei como educadora apenas por ter convivido com você.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) por entender as professoras e professores também como pesquisadoras/es e produtoras/es do conhecimento. Canalizo esse agradecimento, especialmente, na pessoa da Prof. Dra. Ana Carla Sabino, forte incentivadora da pesquisa e do ensino de qualidade e que ajudou a trazer esse programa incrível para a Universidade Federal do Ceará, do qual tive a honra de fazer parte da primeira turma.

Aos meus colegas de turma por promoverem um verdadeiro grupo de apoio durante esses anos de mestrado, onde dividimos nossas angústias, alegrias e conselhos. O contexto conturbado do início do curso (em plena quarentena devido a pandemia de COVID-19), as passeatas anti-democráticas em todo o Brasil e os sentimentos de insegurança comuns ao começo de um processo de pesquisa foram fortes catalisadores de ansiedade e fazer parte desse grupo foi de grande ajuda para tornar esse período mais leve.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Dr. Anderson Oliva e Prof. Dr. Franck Ribard pelo seu tempo, pelo cuidado que tiveram ao ler meu projeto e pelas valiosas colaborações durante a qualificação. Também agradeço aos meus estudantes, todos os garotos e garotas que direta ou indiretamente ajudaram na construção deste trabalho.

E, finalmente, à Chinua Achebe por seu livro *O Mundo se Despedaça*, cujo impacto em mim foi tão imenso, que me inspirou a escrever essa dissertação de mestrado.

“Escolher escrever é rejeitar o silêncio.”

ADICHIE, Chimamanda.

RESUMO

Esta pesquisa se insere dentro da linha de pesquisa das Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão e do ensino de História da África e tem o objetivo de explorar os usos didáticos da obra “O Mundo se Despedaça” do escritor nigeriano Chinua Achebe no ensino de História, focando nas experiências de colonização e descolonização no continente africano de forma a construir caminhos e estratégias para um ensino de história da África que, em diálogo com os parâmetros estabelecidos por meio da lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, possibilite a construção de conhecimento e compreensão positivada das populações africanas, ou seja, percebendo-as como protagonistas do processos históricos e não de forma estereotipada. Para tal intento, estabelece-se um diálogo teórico com os estudos anticoloniais que nos possibilitou refletir e elaborar uma sequência didática voltada para o ensino de história da África.

Palavras-chave: Ensino de história; História da África; Anticolonialismo.

ABSTRACT

This work is part of the line of research on Historical Languages and Narratives: Production and Dissemination and also The teaching of African History and aims to explore the didactic uses of the book *Things Falls Apart* by the nigerian writer Chinua Achebe in the teaching of History, focusing on the experiences of colonization and decolonization on the African continent in order to build paths and strategies for teaching the history of Africa that enables the construction of knowledge and positive understanding of African populations in dialogue with the parameters established by (brazilian) law 10.639/2003 and the National Curriculum Guidelines for Education of Ethnic and Racial Relations for the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture, that is, perceiving them as protagonists of the historical processes and not in a stereotyped way. For this purpose, a theoretical dialogue with anti-colonial studies is established, which allowed us to reflect and elaborate a didactic sequence aimed at teaching African history.

Keywords: History teaching; History of Africa; Anticolonialism.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Mapa étnico/linguístico do território da Nigéria pré-colonial | 35 |
| Figura 2 – Mapa República do Biafra | 41 |
| Figura 3 – Fachada das escolas Henriqueta Galeno (acima) e Narciso Pessoa (abaixo) . | 56 |
| Figura 4 – Registros do quadro da turma 9ºA tarde (Escola Henriqueta Galeno) | 59 |
| Figura 5 – Representações da África no cinema ocidental | 60 |
| Figura 6 – Capa da obra “O Mundo se Despedaça” | 63 |
| Figura 7 - Capa da obra “A educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico” | 63 |
| Figura 8 – Estudantes do Gupo IV. 9º A tarde (Escola Narciso Pessoa) | 67 |
| Figura 9 – Atividade da Oficina 4: Mural Descolonize sua Mente! 9ºA tarde (Escola Henriqueta Galeno) | 70 |
| Figura 10 – Atividade da Oficina 4: Mural 9ºA tarde (corredores da Escola Narciso Pessoa) | 71 |
| Figura 11 – Atividade da Oficina 4: 9º C tarde (Escola Henriqueta Galeno) | 71 |
| Figura 12 – Atividade da Oficina 4: 9º B tarde (Escola Henriqueta Galeno) | 72 |
| Figura 13 – Atividade da Oficina 4: interior de um fanzine 9ºA tarde Escola Narciso Pessoa) | 72 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|---|----|
| Tabela 1 | - Participação e devolutiva das atividades (outubro-novembro) de 2022 | 74 |
|----------|---|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DA ÁFRICA, LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL | 17 |
| 1.1 Ensino de História da África no Brasil: Um Caminho de Lutas e Conquistas | 17 |
| 1.2 História e Literatura: O Mundo como Representação | 22 |
| 1.3 A Literatura Africana para o Ensino de História | 24 |
| CAPÍTULO 2: COLONIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DA NIGÉRIA | 29 |
| 2.1 A Conferência de Berlim | 30 |
| 2.2 A Colonização da Nigéria | 31 |
| 2.3 Os Processos de Independência e Descolonização da Nigéria | 37 |
| CAPÍTULO 3: “O MUNDO SE DESPEDAÇA”: IDENTIDADE E RESISTÊNCIA ATRAVÉS DA LITERATURA DE CHINUA ACHEBE..... | 42 |
| 3.1 Chinua Achebe e a obra <i>O Mundo se Despedaça</i> (1958) | 42 |
| 3.2 Identidade e Ancestralidade na obra de Chinua Achebe | 45 |
| 3.3 <i>Juntando os fragmentos</i>: A Resistência através da Literatura | 49 |
| CAPÍTULO 4: SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CHINUA ACHEBE EM SALA DE AULA | 51 |
| 4.1 Idealizando a Sequência Didática | 51 |
| 4.2 Aplicando a Sequência Didática: Expectativas e Resultados..... | 54 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 76 |
| REFERÊNCIAS | 79 |
| APÊNDICE – MATERIAL PARA PROFESSORAS/ES | 84 |
| ANEXOS – | 103 |

1 INTRODUÇÃO

A Lei 10.639¹, promulgada em 2003, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, públicas ou privadas. Porém, vinte anos depois, a sua implementação ainda apresenta dificuldades que vão desde a indisponibilidade de material didático adequado à falta de preparo dos professores (com uma formação seguindo uma linha majoritariamente eurocêntrica) e ainda a ausência de referenciais das/os estudantes, que pouco conhecem sobre aspectos das histórias e culturas africanas e afrobrasileiras.

Partindo de nossa própria experiência lecionando na rede pública de Fortaleza, sentimos a necessidade de pesquisar maneiras outras de desconstruir estereótipos em relação as Áfricas² e os/as africanos/as de forma didática e significativa de modo a contemplar uma dimensão construtiva do saber baseada em perspectiva de diversidade epistemológica.

Necessidade essa que surgiu justamente pela inversão de papéis que aconteceu quando nos encontramos na função de docentes e não mais estudantes.

Muitas vezes em nossa vida escolar e acadêmica somos interpelados por uma série de atividades e avaliações internas e externas ao ponto de não paramos para pensar e analisar criticamente o que nos é ensinado em sala de aula.

Ao terminar a graduação e imediatamente começar a lecionar nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) da rede pública de Fortaleza, porém, nos deparamos com uma preocupante realidade, não somente com relação as estruturas muitas vezes precárias das escolas, mas principalmente com relação aos conteúdos dos currículos e a forma como esses conteúdos eram “repassados”, até então a esses estudantes.

Um dos mais marcantes sintomas desse problema se mostrava quando o assunto das aulas envolvia algo relacionado ao continente africano, pois, imediatamente podíamos perceber certo desconforto dentre os estudantes negros, por já terem sofrido *bullying* no passado sendo chamados de “escravos” ou “africanos”, como se este fosse um termo pejorativo.

Mas como não seria considerado pejorativo se a imagem que eles

¹ A lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Modificada pela lei 11645/2008, que adicionou também a história e culturas indígenas brasileiras nos currículos escolares

² O termo “Áfricas” aqui utilizado no sentido de evidenciar a multiplicidade de povos, culturas, organizações sociais e políticas do continente (MORTARI, 2016, p. 45)

tinham de África era extremamente negativa?

Constatamos então que era urgente desconstruir essa imagem deturpada e estereotipada do continente africano e seus variados povos, não somente por uma questão teórico-curricular, mas também para a promoção de uma educação para relações etno-raciais e combate ao racismo.

Para isso, decidimos estudar autores inseridos dentro do campo dos estudos pós-coloniais e anticoloniais e juntamente com as novas metodologias e experiências compartilhadas durante as disciplinas do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) para construção do conhecimento histórico em sala de aula optamos por usar a Literatura como fonte para o ensino de História da África.

Nesse sentido, encontramos na obra *O Mundo se Despedaça*³ do escritor nigeriano Chinua Achebe, uma possibilidade de provocar a criticidade nos estudantes, para que haja um reconhecimento das diversas interpretações e representações, tanto do passado quanto do presente, de forma a desenvolver a consciência histórica (CERRI, 2011).

A narrativa do livro de Achebe se passa no final do século XIX e nos conta a história de Okonkwo, guerreiro do povo Igbo⁴ (estabelecida no sudeste da atual Nigéria) no momento da gradual desintegração da vida comunal devido à chegada do colonizador europeu.

Os missionários britânicos, que trazem consigo o cristianismo e novas instituições, desestabilizam os costumes e valores Igbo, uma vez que tanto os missionários europeus quanto seus seguidores, africanos convertidos, começam a se espalhar pelas outras aldeias pregando em favor da nova crença, organizada em torno de um único Deus cristão.

O romance de Achebe é um dos livros mais importantes da literatura africana do século XX.

Foi publicado originalmente em 1958, dois anos antes da independência da Nigéria e foi essa a principal razão de ter sido escolhido para essa proposta de pesquisa, uma vez que não somente trata do processo de Colonização da Nigéria por um escritor descendente da etnia Igbo, mas também porque foi escrito durante o período das lutas pela Independência do país.

O Mundo se Despedaça porém, mesmo com todo esse impacto

³ Things fall apart (1958), no original em inglês, consagrou Chinua Achebe como um dos autores mais importantes da literatura nigeriana.

⁴ Os Igbo ou Ibo são um dos maiores grupos étnicos africanos, habitando as partes sul e sudeste da Nigéria, além de parte da Guiné-Bissau e de Camarões; com língua, religião e culturas próprias. Neste trabalho focaremos apenas nas representações dos Ibo-nigerianos

histórico e literário, é pouco conhecido pelos estudantes brasileiros.

Pensando sobre as formas de se ensinar a História da África no Brasil, apontamos que através da literatura desse autor os estudantes poderão compreender o continente africano em uma visão mais ampla, analisando essas narrativas não como fonte de conhecimento *per se*, mas de sensibilização, desconstruindo o imaginário do europeu pró-ativo, geralmente o “agente da História” nos livros didáticos, nesse domínio narrativo que a autora Chimamanda Adichie chama de *história única* enquanto os africanos assumem papéis secundários ou de subordinação.

É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é *nkali*. É um substantivo, que livremente se traduz: "ser maior do que o outro." Como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio do *nkali*. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. (ADICHIE, 2009, p. 3)

Portanto, diante da necessidade de compreender as relações entre colonização e descolonização, além de trabalhar as questões de identidade e resistência presentes no romance *O Mundo se Despedaça*, temos o desafio de apresentar essa proposta como “aplicável” para os professores de história da educação básica que poderão explorar as possibilidades do uso de uma obra literária, ao invés de alguma fonte histórica considerada mais tradicional para o ensino de história da África.

Como mencionado no início dessa proposta, as realidades educacionais brasileiras, mesmo após a Lei 10.639, são ainda muito distantes das ideais.

A obrigatoriedade do ensino da história da África nas redes de ensino, e as exigências de “disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano” (MOORE, 2010, p. 97), na grande maioria das vezes, fica aquém do esperado e os próprios conteúdos e sugestões de materiais trazidos nos livros didáticos não suprem a necessidade dos professores. Essas reflexões nos levaram a pergunta: *Como então realizar esse trabalho?*

Pesavento afirma que “a literatura é sempre um registro privilegiado do seu tempo” (PESAVENTO, 2013, p. 40) por se tratar de um *testemunho* histórico, podendo tecer uma rede de informações, reflexões, problematizações que ajudam o historiador a compreender o passado ali representado.

Entendemos que essa compreensão não deve vir, é claro, de uma apreensão literal dos acontecimentos narrados na obra, mas em uma leitura atenciosa com o cruzamento com outras fontes e bibliografias, outros romances do período, contos e entrevistas, como também de críticas literárias que nos aproximem tanto do autor quanto

do contexto em que este produziu sua obra.

Ao se escolher trabalhar com obras literárias é importante fazer questionamentos tais como: *Quem é o autor? Qual o seu público? A quem se destina aquela obra? Em que momento histórico foi produzida? Qual a importância desta obra nos dias atuais?*

Para pensar nos processos de descolonização em África, no entanto, é preciso primeiro entender a colonização é como ela é abordada nos currículos⁵ escolares brasileiros, cuja base ainda é focada geograficamente na Europa, desvalorizando as epistemologias africanas.

Essa geopolítica do conhecimento é uma estratégia da modernidade europeia que reafirmou suas teorias e seus conhecimentos como verdades absolutas, enquanto as outras experiências são ditas “locais”, tratadas quase como curiosidades nos currículos escolares, no que Quijano (2005) classifica como “colonialidade do saber”.

Esse processo de “ocidentalização” do mundo, da sociedade e dos indivíduos, intenta construir e reproduzir subjetividades inferiorizadas, como acontece com as experiências africanas e indígenas no Brasil.

Nosso principal objetivo com esse trabalho é, portanto, explorar os usos didáticos da obra *O Mundo se Despedaça* para o ensino de História no ensino básico, uma vez que em sua obra, Chinua Achebe conseguiu unir de forma intencional o que chamamos de *História e Ficção* e ao analisarmos esse tipo de narrativa para pensarmos sobre as realidades africanas, estamos de certo modo, também pensando na História do Brasil, pois nossa História também é constituída pelas experiências africanas e, sobretudo, por experiências de colonização e descolonizações ainda em marcha.

Portanto, na concepção dessa pesquisa, dividimos esse trabalho em quatro capítulos.

No primeiro visamos discutir sobre as relações entre a história, os usos da literatura como fonte histórica em sala de aula e o ensino de história da África no Brasil. Para isso, utilizaremos trabalhos significativos de autores que desenvolvem pesquisas relacionadas à História Cultural, modalidade da História que se desenvolveu no decorrer do século XX, pensando diferentes possibilidades na moderna historiografia a partir de uma importante expansão de objetos historiográficos (literatura, cinema, relatos orais...) atravessados pela noção de “cultura” como Pesavento (2006), Chartier (2009), Sevcenko (2003), dentre outros, em perspectiva interdisciplinar.

No segundo capítulo, intentamos refletir de forma mais aprofundada

⁵ O termo currículo, sempre que mencionado nesse trabalho, será empregado em sua concepção designando tão somente as disciplinas, os temas e conteúdos da atividade escolar.

sobre a colonização e descolonização em África, pensando especificamente na experiência do território da atual Nigéria, após a Conferência de Berlim tendo como base os trabalhos de Bonnici (2006), Césaire (1978), Fanon (1979), Mbembe (2013) e Mbokolo (2008), Kilomba (2019), entre outros.

Para o terceiro capítulo pretendemos selecionar trechos da obra e identificar nos elementos da narrativa, as discussões de identidade e resistência utilizando o trabalho de autores como Bispo dos Santos (2019), Mbembe (2019), Quijano (2009) dentre outros. A ideia é articular literatura e dimensões teóricas sobre colonialismo pensando nas potências desses encontros em sala de aula, no ensino de história da África, considerando também o autor da literatura como um pensador que por meio da literatura pensa, problematiza as realidades e apresenta caminhos.

Esse capítulo é fundamental para entendermos como não é possível estabelecer qualquer reflexão sobre o ensino de História sem discutirmos a predominância da abordagem colonial e eurocêntrica dentro dela.

Em diálogo com Quijano, compreendemos a dimensão colonial a partir da “classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (QUIJANO, 2010).

Para o quarto e último capítulo, desenvolveremos uma sequência didática, em quatro aulas-oficinas e a produção de um material⁶ de apoio para professoras e professores, contendo orientações didáticas para o trabalho com a obra de Achebe como fonte para as aulas de História.

⁶ Ver apêndices

CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DA ÁFRICA, LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Nesse capítulo, iremos pensar sobre a história do ensino de história da África na educação básica no Brasil (principalmente nos anos finais dos ensinos fundamental e médio), ponderando também sobre como a Literatura pode ser uma ferramenta importante no processo de conscientização histórica das e dos estudantes.

Entender esse caminho pelo qual os currículos escolares da atualidade foram construídos é essencial para compreender os olhares sobre o continente africano e como esses conteúdos têm sido trabalhados em sala de aula no decorrer das décadas.

Para essa análise, iniciaremos o capítulo em eixos que guiarão esse panorama geral, ainda que dentro dos limites desse trabalho: a história do ensino de História da África e dos africanos, da Cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais no Brasil e os projetos políticos para o currículo de História, com suas lutas e resistências.

A partir daí discorreremos sobre as possibilidades de diálogo entre História e Literatura como campo de pesquisa e ensino, finalizando assim com as possibilidades didáticas do uso da literatura africana contemporânea para o ensino de História da África.

1.1 Ensino de História da África no Brasil: Um Caminho de Lutas e Conquistas

A história construída por uma sociedade tem relação intrínseca com a história ensinada em sala de aula (FERRO, 1983, p. 11), uma vez que esse é o momento inicial de formação dos indivíduos.

Essa história que é ensinada na escola, porém, pode mudar em função de fatores como as transformações das ideologias dominantes e das exigências nos programas de ensino existentes no país.

De acordo com Circe Bittencourt (2005, p. 17), as mudanças da disciplina de História acontecem quando os objetivos do que está sendo ensinado em sala são influenciados pelas demandas da sociedade, ou seja, a história como disciplina (e o programa curricular) sofrem alterações devido a mudanças sociais, em complexas relações entre os poderes institucionais e a sociedade civil.

Em sua obra referência para o estudo da história do ensino de História no Brasil, Elza Nadai considera o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II como o marco fundador da história enquanto disciplina escolar no Brasil, pois este indica algumas diretrizes do que pode ser considerado o código disciplinar de História na sociedade

brasileira daquele período. No documento, a ideia era que:

a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1993, p. 146)

A História ensinada, como observamos, era profundamente eurocêntrica, pautada nos feitos de "grandes homens". Após a Proclamação da República essa perspectiva se aprofundou ainda mais, pois houve a necessidade da criação de uma nova Identidade Nacional, conectada aos discursos de modernidade e de progresso como forma de ufanismo e exaltação da nação brasileira.

No que se refere ao mundo europeu ocidental, durante a primeira metade do século XX, houve um processo de renovação no campo da História, com uma ampliação dos objetos de pesquisa e o que poderiam ser considerado como fontes históricas pelo movimento dos Annales⁷.

Esse processo eventualmente teve impactos na forma como a pesquisa histórica era construída no Brasil e, posteriormente, na forma como essa era ensinada nas escolas.

Na década de 1960, diversas partes do mundo passavam por várias transformações, inspiradas principalmente pelos debates ideológicos da Guerra Fria ou pelas lutas anticolonialistas e pelas independências africanas, mas no Brasil inicia-se o período de ditadura civil-militar e, com ela, diversas mudanças nos currículos escolares em prol de uma educação nacionalista, já que "controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias" (FERRO, 1983, p. 11).

Os governantes nesse novo regime pretendiam transformar o Brasil, até então predominantemente agrário, em um país industrializado e, portanto, "desenvolvido".

Para isso, o Estado necessitava controlar os meios de ensino e de divulgação da história, mantendo o controle sobre esses meios de "criação" do passado, fazendo inclusive alterações no currículo:

⁷ Foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX, onde a historiografia passou por grandes modificações metodológicas que permitiram maior conhecimento do cotidiano do passado, através da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa. Ver Também: BURKE, Peter. A escola dos Annales (1929-1989). Unesp, 1997.

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia.(LEITE, 1969, p.10)

A implantação de Estudos Sociais⁸ promoveu uma mudança radical nos currículos que tiveram forte impacto no âmbito do ensino da História e teve como um de seus objetivos “despertar o civismo” nos estudantes, uma vez que seus conteúdos dariam prioridade principalmente aos “fatos históricos”, sem maiores problematizações e aos “heróis” brasileiros.

O continente africano é ainda mais invisibilizado nos livros didáticos e nas aulas. Existe uma imagem negativa do negro e a ele está associado tudo que é "feio" e "ruim". Trata-se de uma perspectiva que se mantém num continuum ao longo das décadas.

A África, quando é mencionada, surge relacionada à escravidão, à selvageria e ao misticismo, descrita como um lugar de clima hostil, não-civilizado, cuja história é somente associada as temáticas das expansões marítimas dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravizados, ao Colonialismo e ao Imperialismo, em uma relação sempre diretamente relacionada a dominação europeia (OLIVA, 2009).

O “africano” (sem diferenciação entre as nações e etnias) era retratado de forma inferiorizada e quanto mais distante dessa imagética, mais fácil ser aceito pela "civilização" representada pela classe dominante (branca e eurocêntrica).

Consequentemente, essa visão limitada repassada aos estudantes tem um efeito direto na forma como estes entendem o continente: uma massa única, com um povo submisso e desprovido de multiplicidade étnica e cultural.

E uma vez que os estudantes somente têm acesso a história, aos feitos e as culturas européias, seus ideais também tendem a seguir uma lógica eurocêntrica (OLIVA, 2007, p.34), já que eles estabelecem relações entre presente e passado, mas de forma estereotipada devido as informações limitadas que receberam, e acabam se conectando com certas narrativas em detrimento de outras (LEE, 2001).

Os livros didáticos, porém, eram apenas o produto final desse

⁸ A disciplina escolar Estudos Sociais foi organizada em substituição à História e Geografia após a promulgação da Lei 5.692 de 23 de agosto de 1971, que estabelecia mudanças nos currículos escolares do primeiro e segundo grau (atuais ensino fundamental e médio)

problemático processo historiográfico:

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (CORREA, 2000, p. 87).

Os anos seguintes à redemocratização em 1985 foram marcados pelo fim dos Estudos Sociais e o consequente retorno da História como disciplina, além de novas discussões e propostas para mudanças no currículo escolar.

No campo acadêmico, os historiadores também passaram a incorporar novas fontes em suas pesquisas, agora sem as limitações de um governo que intervia diretamente em seus trabalhos, provocando uma renovação que teria bastante impacto sobre o ensino da disciplina:

(...) na produção historiográfica, a partir da década de 80, surge um repensar dos temas, pressupostos e interpretações, resultando em novas abordagens como a História social, do cotidiano, das mentalidades. O repensar do ensino de História se estende às associações científicas como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); congressos, seminários, encontros e debates, envolvendo os diferentes graus de ensino; os meios de comunicação também participam dos debates sobre os rumos do ensino de História. As discussões priorizavam propostas alternativas para o ensino de História, procurando romper com o caráter reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus, questionando o livro didático, as metodologias utilizadas, o sistema de avaliação, entre outros aspectos. As discussões foram se transformando em publicações que circulavam entre os professores de norte a sul do País.” (HELPER, 1997, p. 108)

Somente com a redemocratização o ensino de história começou a passar por novas transformações, com influencia de novas correntes historiográficas, a disciplina começou a ser pensada para a formar cidadãos mais críticos e por um processo de inclusão de grupos que se viam marginalizados pela história (mulheres, negros, povos originários...) além de trabalhar novas fontes como a Literatura.

Essa relação entre história e literatura é uma das vertentes contemporâneas da História Cultural⁹, a partir da qual:

a produção intelectual dos historiadores mudou em profundidade e em

⁹ Segundo Chartier (2006), a nova história cultural propõe um modo inédito de compreender as relações entre as formas simbólicas e o mundo social. A uma abordagem clássica, ligada à localização objetiva das divisões e das diferenças sociais, ela opõe a sua construção a partir das práticas sem discurso e das lutas de representações.

amplitude, assim também as modalidades de escrever a História, influenciada pelo surgimento de novos territórios a serem explorados pela pesquisa histórica, pelos novos objetos visando temáticas originais e pela abundância das novas abordagens. (REVEL apud SANTOS, 2007, pp. 1-2).

Essa proposta correspondia a uma aproximação dos historiadores com as outras disciplinas, em uma relação que buscava aparatos teóricos para o entendimento das sociedades e culturas que estavam estudando, como também todas as relações que permeiam o campo cultural dessas sociedades como suas produções intelectuais, lutas e resistências.

Houve maiores inclusões do continente africano nos currículos, mas inicialmente não como um projeto pedagógico, a intenção era somente satisfazer as reivindicações dos movimentos sociais (COELHO & COELHO, 2013, p. 95), sem grandes alterações nas metodologias de ensino das temáticas sobre a história da África e dos africanos.

(...) por pressões dos setores organizados, começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História e iniciam-se processos de reformas dos currículos de História (...) uma vez que os postulados dos programas de ensino elaborados de acordo com os princípios da política educacional dos anos 70 já não estavam, para muitos, superados ou eram inadmissíveis teórica e politicamente. Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. (FONSECA, 1993, p. 86)

Essas reivindicações eram estabelecidas na concepção de formar um aluno “cidadão” e não um aluno reprodutor do conhecimento, ou seja, pretendia-se desenvolver nos estudantes uma conscientização dos problemas ao seu redor, de forma crítica e participativa.

Somente em 2003, porém, com a aprovação da Lei nº 10.369, que de forma obrigatória insere nos estabelecimentos de ensino, o estudo sobre a História da África e dos africanos e da Cultura Afro-Brasileira Começou-se a se pensar efetivamente em como inserir esse conteúdo nos livros didáticos de forma que contemplasse um estudo mais abrangente dos países desse continente e sua influência na sociedade e história do Brasil.

Essas inovações na legislação representaram uma imensa vitória do movimento negro no Brasil, respondendo as demandas sociais de representação e de reconhecimento da participação da cultura africana na constituição da identidade do país, além do fato de que os povos africanos constituíram e constituem a base civilizacional deste território, juntamente com os povos originários.

No entanto, os desafios para a implementação do ensino de história da

África e da cultura afro-brasileira ainda terão um longo caminho para chegarem a um ponto satisfatório, visto que muito do material produzido e reproduzido em sala de aula ainda está impregnado de perspectivas racistas de abordagem no que se refere à história da África. (SOUZA, 2012, p.18).

1.2 História e Literatura: O mundo como representação

Desde a segunda metade do século XIX, quando a História tornou-se disciplina acadêmica, o emprego da palavra fonte estava fundamentado na ideia de que os documentos utilizados por historiadores e historiadoras deveriam ser os “oficiais” (como atas públicas, relatórios, correspondências diplomáticas, decretos, entre outros).

Dentro desta lógica, os textos literários, bem como outras fontes artísticas, não eram considerados os documentos mais indicados para comprovar a pretensa verdade histórica (FERREIRA, 2009, p. 63).

A história, então, era vista como ciência ligada ao real e a uma reconstituição fidedigna dos fatos e a literatura era considerada ficção, sendo relacionada, portanto, a imaginação.

Surge, porém, na França, na década de 1920, um movimento de renovação historiográfica, liderado pelos professores da Universidade de Estrasburgo, Marc Bloch e Lucien Febvre, que pretendeu ampliar o repertório das fontes históricas. A revista que fundam, *Annales d’Histoire Économique et Sociale*, em 1929, caracterizou-se pela crítica à historiografia tradicional e uma tentativa de expandir as fronteiras dos estudos históricos.

Bloch e Febvre objetivavam pensar em suas pesquisas não somente dados referentes a economia, mas também ampliar as compreensões das atividades humanas, atingindo outras áreas de pesquisa como a Literatura, a Sociologia, a Psicologia etc.

Sendo assim, a criação da revista *Annales* foi um importante marco no que se refere à busca para uma ampliação da pesquisa historiográfica por dentro da engenharia ocidental de criação, circulação e consumo de conhecimentos. Nas décadas seguintes (entre 1960 e 1980), as novas gerações de historiadores estudaram novos objetos e expandiram suas abordagens na pesquisa, influenciados pela ascensão dos chamados estudos culturais, como os estudos das sensibilidades, crenças, rituais, dentre outros. Desta forma, destaca-se

o movimento historiográfico conhecido como História Cultural.¹⁰

Essa corrente inovou o conceito de documento, promovendo uma transformação na forma como a história é escrita, promovendo ainda uma maior acessibilidade aos livros de História.

Nessa nova abordagem historiográfica há também o entendimento de que historiadores não acessa o passado tal qual ele aconteceu. O seu ofício é justamente o de analisar as *representações* do passado, procurando indícios para, a partir da sua criticidade, historicizar e problematizar aquilo que as fontes o proporcionam: “(...) os documentos não mais falam por si mesmos, mas (...) sugerem inúmeras questões, possibilidades de diálogos constitutivos do processo de leitura e reconstrução permanente da história” (FONSECA, 2009, p.223).

Os usos das fontes literárias para pesquisa histórica, portanto, apresentam nesse contexto, mais uma alternativa para se trabalhar com as coisas humanas.

O diferencial, porém, das fontes literárias para outras fontes que remetem ao imaginário de uma época é a possibilidade que essas proporcionam à historiadoras e historiadores de perceber traços que as outras fontes não conseguiriam, como por exemplo: o contexto no qual uma obra foi escrita ou a intencionalidade do/a autor/a ao produzi-la (MARTINS, 2015, p. 389).

Para Pesavento (2004, p.81) tanto a história quanto a literatura são modos de explicar o presente, “inventar” o passado e pensar o futuro, que se utilizam de uma narrativa. E é mesmo nesta perspectiva que pensamos literatura nesta pesquisa.

Essa conexão entre História e Literatura se faz possível graças ao estabelecimento de uma diferenciação entre o que se pode chamar de passado “concreto” e a narrativa construída pelo historiador.

A construção narrativa é feita com os fragmentos e vestígios do passado que chegam até o presente, através das fontes e documentos. O que historiadores analisam são as representações daquele passado que chegam até eles, não o passado literal que é irrecuperável da forma tal qual ocorreu. E em suas pesquisas colocam sua própria

¹⁰ Segundo Chartier (2006), a história cultural propõe um modo inédito de compreender as relações entre as formas simbólicas e o mundo social. A uma abordagem clássica, ligada à localização objetiva das divisões e das diferenças sociais, ela opõe a sua construção a partir das práticas sem discurso e das lutas de representações. Em seguida, a nova história cultural encontra modelos de inteligibilidade em vizinhos que até aí os historiadores tinham freqüentado pouco: como antropólogo e críticos literários.

criticidade e subjetividade nos questionamentos com relação a fonte. (LEMARIE apud SANTOS, 2007, p. 5).

Para Chartier (1991) a *representação* é o instrumento pelo qual um indivíduo constrói significado para o mundo social e esse processo possui intencionalidades. Construir essas representações é portanto uma prática política e cultural. Pesavento (2003, p. 40) explica ainda que: “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A idéia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença.”

O conceito de representação no caso da narrativa literária é a construção sobre um acontecimento do passado, com a possibilidade de verificação dos vestígios extraídos das fontes que o abordam:

Portanto e a partir das indagações que o historiador faz mediante um conhecimento previo do contexto histórico que pesquisa, é que torna-se possível essa relação frutífera para a História; assim “quando a história coloca determinadas perguntas, ela se debruça sobre a literatura como fonte. (PESAVENTO, 2006: s/p)

Como temos discutido no decorrer desse capítulo, é sabido que a História e a Literatura são discursos distintos e que trazem diferentes abordagens na construção do passado, porém não se pode descartar o fato que as obras literárias estão inseridas em um determinado contexto histórico (SEVCENKO, 2003) e portanto, podem ser consideradas fontes para pesquisa.

Essas fontes literárias apresentam, portanto, a possibilidade também de apontar as sensibilidades de quem escreveu a obra (VIANA, 2017, p. 41), isto é, indicar os sentimentos, as emoções e a subjetividade do período em que foi produzida.

Essa construção histórica é, per se, dotada de significado uma vez que não funciona como uma tradução literal do real, mas como um reflexo do mesmo.

1.3 A Literatura africana para o ensino de História

A produção cultural produzida no continente africano é bastante variada e rica no campo literário, portanto, analisar as representações das Áfricas à partir de sua literatura é muito importante para tentar entendê-la nos seus vários aspectos: sociais, políticos, históricos etc.

Durante os processos de descolonização no século XX, ocorreram transformações no campo literário africano, que passou por um processo de reformulação. A literatura africana tornou – se então mais acessível e também mais estudada.

Nos contextos de lutas anticoloniais¹¹ homens e mulheres africanas exploraram dos mundos literários como lócus de registro, denúncias e possibilidades de criação de novos mundos possíveis.

Pensamos no uso da literatura africana como fonte em sala de aula para trabalhar principalmente as questões de identidade e resistência, em meio às reflexões sobre consciência histórica, partindo das representações dos africanos e da África por um autor africano, demonstrando a visão deste por sua terra e sua cultura:

Sendo o continente africano uma mescla de culturas e tendo sofrido permanente exploração e saques dos povos que ali aportavam, os quais deixaram suas marcas ao impor a visão do colonizador, foi preciso que vozes se insurgissem para retomar aquilo que lhes pertencia: sua terra. E coube àqueles que se fizeram ouvir, sacudir, pela linguagem, as mentes amedrontadas e entorpecidas pela servidão. São, pois, os autores que, pretendendo a reconquista do território através da palavra, dão aos seus textos um caráter de posse e de pertencimento. E é explorando esse discurso, cuja função referencial pode obscurecer o poético ou ser obscurecida por ele, é que compartilhamos a vida de seus habitantes. (BARRETO, 2005, p. 61).

Essa interdisciplinaridade com a literatura possibilita que os professores e professoras de história trabalhem, permitindo às e aos estudantes uma reflexão sobre os processos pelos quais esses países atravessavam pela independência e a compreensão da busca deles, através também das produções literárias, por autonomia:

Parece ser a escrita literária a que possibilita a leitura crítica da realidade, ao revolver as camadas profundas do imaginário social e cultural. Todas as denominações que possam surgir em relação à literatura africana. Talvez sejam o reflexo das muitas tentativas de reconhecimento e de aceitação de sua autonomia. (BARRETO, 2005, p. 62).

Para uma leitura histórica e crítica de obras literárias em sala é necessário ter certa cautela metodológica na abordagem dessas narrativas:

No que se refere à instância da escrita ou da produção do texto, o historiador volta-se para saber sobre quem fala de onde fala e que linguagem usa. Já ao focar o texto em si, o que se fala e como se fala são questões indispensáveis. No trato da recepção, visa abordar a leitura de um determinado receptor/leitor ou de um grupo de receptor/leitores, tratando das expectativas de quem recebe o texto, de sua contemplação, ou seu enfrentamento ou resistência a ele. (SANTOS, 2009, p. 03)

Essas questões devem ser repassadas pelo/a professor/a e compreendidas

¹¹ Refere-se as organizações políticas e as lutas anticoloniais pelas Independências em África, ocorridas entre os meados dos anos 50 a início dos anos 70, no contexto da Guerra Fria. Sobre as lutas anticoloniais em África ver M' Bokolo (2011).

pelas alunas e alunos, para que possam fazer uma reflexão mais aprofundada em relação aos textos não esquecendo que o contexto dos autores influenciaram em sua escrita.

Como mencionado no início desse trabalho, o enfoque principal dessa análise seria a obra *O Mundo se Despedaça*, de Chinua Achebe, escrita durante esse período de lutas pela Independência na Nigéria.

As produções anticoloniais remetem principalmente aos efeitos da colonização sobre as culturas e sociedades colonizadas, suas resistências e a necessidade dessas vozes, que foram negligenciadas por tantos anos, se fizerem ouvidas.

Os estudos cuja centralidade nos efeitos da colonização na atualidade são também marcados pelo interesse nas manifestações culturais dos países que passaram por um longo processo de dominação política e cultural, e nesse trabalho daremos foco especial a literatura.

Literatura pós-colonial¹², que pode ser entendida como toda a produção literária dos povos colonizados pelas potências europeias entre o século XV e XX. Portanto, as literaturas em língua espanhola nos países latino-americanos e caribenhos; em português no Brasil, Angola, Cabo Verde e Moçambique; em inglês na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Índia, Malta, Gibraltar, ilhas do Pacífico e do Caribe, Nigéria, Quênia, África do Sul; em francês na Argélia, Tunísia e vários países da África, são literaturas pós-coloniais. Apesar de todas as suas diferenças, essas literaturas originaram-se da “experiência de colonização, afirmando a tensão com o poder imperial e enfatizando suas diferenças dos pressupostos do centro imperial (BONNICCI, 1998, p. 09).

É necessário porém entender que a utilização da literatura para a compreensão desses processos na sala de aula, requer uma atenção metodológica e um conhecimento aprofundado tanto da obra enquanto recurso literário (e suas intencionalidades), quanto o seu valor documental e os fatores que influenciaram a sua produção para não confundir os estudantes, passando uma ideia de que a obra em si é a verdade “absoluta”.

Nesse sentido, Ferreira (2009) defende que a construção de uma análise interna (do texto) e externa (do contexto) de uma fonte literária.

Essa leitura permite aos estudantes pensarem sobre as marcas de uma sociedade e sua cultura que estão implícitas na construção da obra e, desse modo, possibilita aos mesmos essa conexão entre a obra com o mundo que a circundava quando foi escrita, bem como ao mundo que hoje a consome.

¹² A produção literária de Chinua Achebe pode ser considerada pós-colonial

É preciso também ter cuidado ao classificar a literatura africana, como explica Mudimbe (2019), pois tal ideia pode estar implicitamente referenciado à *invenção da África*¹³, associada à experiência colonial, ou seja, entender toda a multiplicidade narrativa contida nas dezenas de países da África apenas como “literatura africana”, ignorando as subjetividades particulares de cada local.

Para o autor, muitos estudos existentes sobre história da literatura africana partem de uma epistemologia colonial, ou seja, de um modo de ver e pensar a literatura a partir de uma conceituação europeia do que é ser *africano*.

Ao pensar as produções africanas ou qualquer forma de expressão cultural como a literatura é preciso reconhecer que “não é possível regressar a uma pureza pré-colonial absoluta, tal como não é possível criar formações nacionais, totalmente independentes das suas implicações históricas na empresa colonial” (LEITE, 2012, p. 154).

E trazendo isso para o campo do conhecimento histórico em sala de aula: não é possível estabelecer qualquer reflexão sobre o ensino de História sem refletir antes sobre a predominância da abordagem eurocêntrica dentro do próprio ensino.

Essa abordagem colonializada do conhecimento, ou colonialidade do saber, baseia-se em uma “classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (QUIJANO, 2010).

O eurocentrismo resultante dessa perspectiva, portanto, não é uma percepção de mundo exclusiva dos europeus, mas de todos aqueles inseridos na colonialidade, incluindo os próprios colonizados segundo Quijano (2010):

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder, que já era um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborado por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade.(...) Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outros dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. (Ibid., p. 75)

A produção do conhecimento histórico, assim como o ensino de História, se desenvolveu a partir desse ideal.

Quando se fala em “progresso” e “civilização” geralmente a associação está

¹³ Em *A invenção da África: Gnose, Filosofia e a Ordem do conhecimento* (2019), o intelectual congolês Valentin Yves Mudimbe realiza uma série de problematizações sobre os conceitos e discursos sobre a criação da imagem mitificada da África.

diretamente ligada aos países europeus, cuja história percebida como universal passa a ser a “história da civilização” e todo o mundo não-europeu deve se identificar e se organizar de acordo com essa lógica tanto politicamente como culturalmente.

Para Bittencourt (2007), é com a justificativa de inserir outros povos neste mundo civilizado que se dá o domínio europeu em todos os continentes. “Civilizar-se”, portanto, significa seguir seus ideais e isso se projeta também na literatura produzida na Europa nesse período, onde os personagens são descritos como heróicos desbravadores salvando os “povos selvagens” de sua própria miséria.

Sobre essa desumanização do colonizado nas narrativas européias do século XX, Fanon (1979) afirma:

A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. (...) Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. (FANON, 1979, p. 58)

A representação que Chinua Achebe vai fazer do povo Igbo e dos seus costumes é uma afirmação da existência de uma riqueza cultural, espiritual e social de um povo o qual os europeus só conseguiram enxergar a barbárie e vilanizaram em suas narrativas.

A linguagem literária proporciona caminhos metodológicos aos professores de História que dão aos estudantes a possibilidade de encontrarem nas fontes literárias os indícios de historicidade e do fazer historiográfico como forma a despertar a formação da consciência histórica¹⁴ dos estudantes.

A consciência histórica pode ser entendida como uma experiência consciente e/ou inconsciente de estabelecer conexões e ser capaz de relacionar o presente com o passado e projetar expectativas para o futuro.

Portanto, utilizando as discussões de Luis Fernando Cerri e Jorn Rüsen, podemos perceber que a consciência histórica não se limita exclusivamente ao ambiente da escola, pois não se trata simplesmente do conhecimento enciclopédico dos acontecimentos do passado.

¹⁴ Segundo Luís Fernando Cerri (2011) deve ser entendida como identificação pessoal/coletiva a partir da percepção da existência de uma participação do passado no presente.

Consciência Histórica é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57)

Segundo Cerri (2011) essa consciência histórica é despertada quando passamos a entender que o passado não está a salvo das intenções do presente e que é possível destacar fatos, períodos e personagens a partir de uma intencionalidade, portanto a contribuição dos textos literários como *O Mundo se Despedaça* de Chinua Achebe, principal fonte dessa proposta, configuram-se como um importantes vislumbres das mentalidades e sentimento dos sujeitos de um determinado contexto sócio-histórico.

2 A COLONIZAÇÃO E A DESCOLONIZAÇÃO DA ÁFRICA

a descolonização [...] é um processo histórico [...], não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma, senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo –a opressão colonial. (FANON, 1979, p. 452).

O continente africano é localizado entre três oceanos, possui como climas predominantes o tropical, o semiárido e o tropical-úmido. É o segundo mais populoso do mundo e abriga uma grande variedade de culturas, línguas e povos.

Por toda a sua riqueza natural e mineral, a África tornou-se alvo dos olhares imperialistas no final do século XIX.

A colonização africana pelos países da Europa foi uma complexa história de opressão, de imposições morais e religiosas, de saques, de controle de territórios e de fronteiras traçadas artificialmente, desrespeitando povos e tradições milenares, cujas consequências ainda reverberam na atualidade.

As lutas pela independência e os processos de descolonização do continente no século XX também foram períodos extremamente conturbados política e socialmente nos países africanos.

A segunda guerra mundial também abalou profundamente as economias européias. Havia a influência política externa do mundo polarizado durante a Guerra Fria. .

Neste capítulo abordaremos esse processo de colonização e o de descolonização, focando particularmente no caso da Nigéria.

2.1 Imperialismo e Conferência de Berlim

O Colonialismo e o Imperialismo são dois conceitos muito semelhantes, porém possuem suas diferenciações.

Podemos compreender o colonialismo quando país governa e tem controle sobre outro país/povo/território, enquanto o imperialismo, de acordo com Merriam-Webster (1828), refere-se à “política, prática ou defesa da extensão do poder e da dominação de uma nação, especialmente por meio de aquisições territoriais diretas ou pela obtenção de controle indireto sobre a vida política ou econômica de outras áreas”.

Em suma, o colonialismo pode ser entendido como uma prática de governança e o imperialismo como a ideia objetiva dessa dominação. Em África esses processos tem uma longa história que abrange vários séculos.

Hobsbawm (2010) afirma que o período entre 1875 e 1914 pode ser denominado de *Era dos Impérios* não somente pelo imperialismo, mas também porque “foi provavelmente o período da história mundial moderna em que chegou ao máximo o número de governantes que se autodenominavam ‘imperadores’” (HOBSBAWM, 2010, p. 98).

Durante esse período, a Grã-Bretanha foi o Estado europeu que mais controlou territórios africanos, totalizando dezesseis países, incluindo a (atual) Nigéria¹⁵, principal foco deste trabalho.

O colonialismo, portanto, “foi um subproduto de uma era de rivalidade econômico-política entre economias nacionais concorrentes” (HOBSBAWM, 2010, p.127), cujas consequências se refletem até a atualidade nos países em África.

Potências da época como França, Espanha, Portugal, Holanda e Inglaterra invadiram e dominaram territórios africanos com objetivos de explorar seus recursos naturais, minerais e humanos ampliando assim suas riquezas e poder geopolítico. Genocídio, epistemicídio, altericídio, escravidão, estupros, inúmeras violações de direitos humanos estão associadas a estas experiências que têm um amplo poder de reiteração ao longo dos anos, por meio das suas heranças.

No século XIX, com o Imperialismo, esse processo se intensificou ainda mais devido aos avanços tecnológicos e as teorias científicas como o darwinismo

¹⁵Localizada na África Ocidental, a Nigéria é o maior país da região. Contando com mais de 250 grupos étnicos e 500 línguas faladas.

social¹⁶, que se apropriou da *Teoria da Evolução* de Darwin para obter “embasamento científico” e justificação moral para as invasões e ocupações em África.

Esta teoria tinha como base a existência de uma superioridade racial, social e cultural e classificava as sociedades africanas como primitivas e selvagens, cabendo as nações da Europa o “dever moral” de civilizá-las.

O racismo aparece assim não como um detalhe mais ou menos acidental, mas como um elemento consubstancial ao colonialismo. Ele é a melhor expressão dos traços mais significativos do colonialista. Não apenas estabelece a discriminação fundamental entre colonizador e colonizado, condição sine qua non da vida colonial, como fundamenta sua imutabilidade. Só o racismo autoriza a afirmar para a eternidade, substantivando-a, uma relação histórica que teve um começo datado. (MEMMI, 1985, p. 110-111)

É nesta perspectiva que entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885, representantes¹⁷ de diversas nações europeias e dos Estados Unidos se reuniram em Berlim para realizar a Conferência em Berlim.

O maior objetivo da conferência era realizar uma “divisão pacífica da África” (THOMPSON, 2010, p. 25) estipulando regras para a ocupação do continente por esses países e para a exploração das terras e pessoas.

Depois de meses de negociações, os países participantes assinaram a Ata Geral (um resumo do que foi discutido e concordado na conferência) que trazia as cláusulas que os participantes se comprometeram a cumprir como: liberdade de comércio na bacia do Congo, liberdade de navegação nos rios Níger e Congo, a proibição do comércio de armas de fogo entre as populações originárias, além da definição de regiões em que cada potência europeia tinha o direito exclusivo de exercer a propriedade legal da terra etc. (THOMPSON, 2010, p. 27)

Essa retirada da soberania dos países em África pelas nações da Europa foi um fato inédito pois “jamais um grupo de Estados de um continente proclamou, com tal arrogância, o direito de negociar a ocupação e a partilha de outro continente” (BOAHEN, 2010, p. 35).

2.2 A Colonização da Nigéria

Os primeiros contatos entre a Europa com o que atualmente é o país

¹⁶ Termo foi inicialmente empregado para se referir à luta entre indivíduos dentro de uma sociedade, onde os mais aptos prevaleceriam, mas no final do século XIX passou a ser utilizado para explicar a competição entre grupos raciais em prol da evolução da Humanidade (BECQUEMONT, 2011, p.12).

¹⁷ Representantes da Itália, França, Grã-Bretanha, Dinamarca, Espanha, Alemanha, Império Otomano (atual Turquia), Portugal, Bélgica, Holanda, Suécia, Rússia e Império Austro- Húngaro (atuais Áustria e Hungria).

Nigéria¹⁸ começou quando navegadores portugueses chegaram ao continente africano e fizeram trocas comerciais com reinos costeiros da região ainda no século XIV.

Com o crescente interesse de outros países europeus no território, em 1481 emissários do rei de Portugal foram enviados ao local com o objetivo de estreitar essas relações, conseguindo assim ter um monopólio comercial até finais do século XVI (VISENTINI, 2011).

A partir do século XVII, outros negociantes europeus se instalaram nos portos costeiros do território para incrementar o comércio de pessoas escravizadas, que consistia principalmente, naqueles primeiros acordos, de prisioneiros de guerra dos mais poderosos reinos africanos.

Em meados do século XIX, porém, o continente africano despertou novos objetivos econômicos nos países da Europa, pois devido as invenções e máquinas provenientes da Revolução Industrial¹⁹, uma nova classe dominante emergiu: os industriais, que buscavam novos mercados consumidores e fornecedores de matérias-primas para seus produtos.

Diante desse cenário, a Grã-Bretanha, então grande potência industrial e naval, proibiu o comércio de escravizados e começou a reprimir esse tipo de tráfico (O'TOOLE, 2013).

Como resultado, os estados da costa africana que monopolizam esse comércio foram forçados a encontrar novas alternativas para manter o apoio inglês.

Foi a Grã-Bretanha, outrora campeã do tráfico negreiro, e que passara a ser campeã do capitalismo industrial e do abolicionismo, que mostrou maior constância na luta contra o tráfico (de escravos). Mais ainda, longe de se contentar com o agir por si própria e apenas nas suas possessões, quis persuadir, ou até obrigar as outras potências a fazer como ela, convicta de que lhe competiam “o dever” e a “missão” de “utilizar a influência e a potência que praz a Deus dar-lhe para levantar a África do chão e pô-la em condições de abater pelos seus próprios meios (...) o comércio de escravos”. (M'BOKOLO, 2011, p. 139)

Havia muitos interesses britânicos na região nigeriana, mas não havia uma forma definitiva para atingir esses interesses.

De acordo com Falola e Heaton (2008), os ingleses tentaram o controle da região elegendo líderes locais leais e também através do controle político britânico direto.

Segundo Achille Mbembe (2018, p. 38) a “ocupação colonial precisa ser

¹⁸ A atual Nigéria faz fronteiras terrestres com a República do Benin, Chade, Camarões e Níger. Em seu total, a Nigéria possui uma população de aproximadamente 140 milhões de habitantes, sendo o oitavo país mais populoso do mundo. Sua capital é Abuja (cidade planejada situada na região central do país), que substituiu oficialmente a cidade de Lagos como capital do país em 1991.

¹⁹ Período de grande desenvolvimento tecnológico que teve início na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII e causou grandes mudanças nos costumes e nas organizações de trabalho.

tratada como a afirmação de controle geográfico de povos dominados através da demarcação de modo a impor sobre o território novas normas de relações sociais e espaciais.”

Desse modo, o modelo colonial impõe limites, fronteiras e hierarquias de modo a categorizar e estabelecer uma série de direitos e deveres, dependendo de qual categoria os indivíduos pertencem no sistema estabelecido.

Essas fronteiras artificiais muitas vezes reuniram grupos etnolinguísticos rivais e outros grupos “afins encontravam-se separados por uma linha traçada à régua no mapa” (VISENTINI, 2008, p. 125). Essas rivalidades entre os grupos foram, durante o período colonial, “estimuladas pelos colonizadores como forma de dominação” (VISENTINI, 2008, p. 125).

Na segunda metade do século XIX, os britânicos passaram a ter forte interesse na região de Lagos, pois queriam garantir o controle dos mares e também o estabelecimento de uma sede no território e para isso decidiram agir nas organizações políticas locais.

O governante da região de Lagos, chamado *obá*, foi deposto pelo poder militar britânico e substituído por um novo suserano e rival, pertencente a etnia Egba (VISENTINI, 2011).

Os Egba foram o primeiro povo da região a serem receptivos com os missionários cristãos e os britânicos esperavam que essa substituição “estabilizasse” a região, acabando definitivamente com o comércio de pessoas, facilitando assim a expansão do comércio legítimo, porém:

Entre as décadas de 1850 e 1860, as ideias inglesas sobre a política a ser adotada com relação a África estavam passando por um período de transformações. De uma crença em políticas humanitárias, que propunham a intervenção como forma de “civilizar” os africanos através da cristianização e educação dos nativos, a qual prevalecera durante a primeira metade do século XIX, caminhava-se para o discurso de que o livre comércio e a intervenção mínima era a forma mais adequada de lidar com o continente africano, diminuindo os gastos administrativos e ampliando as remunerações comerciais. (GEBARA, 2010, p. 53-54)

Os governantes Egba não conseguiram estabilizar a região, então em 1886 foi criada a *Companhia Real do Níger*²⁰ pelo governo britânico e, posteriormente em 1900, os protetorados²¹ britânicos do Norte e o do Sul.

Os protetorados foram constituídos a partir de acordos formais com Estados africanos preexistentes. As causas eram múltiplas e iam desde a ameaça da conquista, por parte dos europeus, até opções da política regional (impedir a conquista ou a ameaça por parte de outra potência

²⁰ Royal Niger Company

²¹ Tipo de dominação imperialista onde a região era governada por um líder local, mas sempre de acordo com os interesses do país imperialista dominante, no caso o Império Britânico.

européia, consolidar ou estabilizar o poder local ou ainda expandir seu território) por parte dos africanos. Os protetorados apresentavam restrições às ações arbitrárias das metrópoles e teoricamente mantinham suas estruturas políticas, sociais e econômicas. (VISENTINI et al., 2014, p. 72)

Estes protetorados foram depois fundidos para formar a colônia²² e protetorado da Nigéria em 1914 (FALOLA; HEATON, 2008).

O processo de colonização da Nigéria colocou sob domínio britânico diversos territórios que anteriormente eram estados²³ independentes com diversos grupos étnicos²⁴ distintos em tradições, costumes e idiomas.

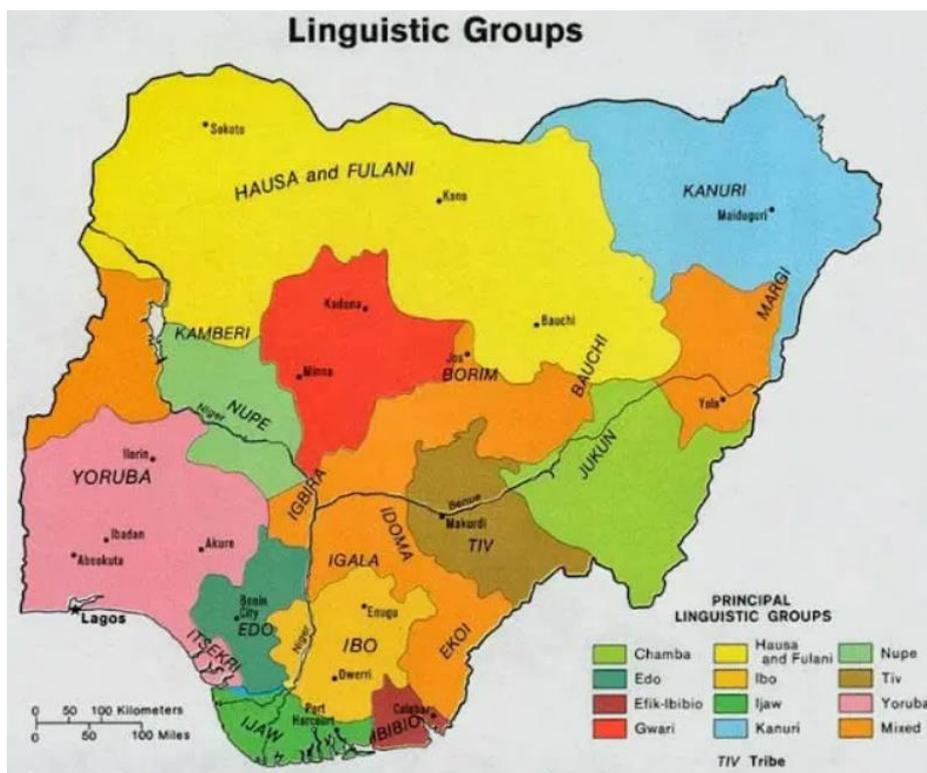
Os maiores e mais dominantes grupos incluíam os Iorubás, os Igbo e os Hauças. Outros grupos menos populosos, eram os Edos, os Ijaus, os Tives, os Nupes (do vale médio do Níger) etc.

²² Tipo de dominação imperialista onde a região ou o país é dominado diretamente pelo país imperialista. Não se faz necessário um líder local.

²³ Os estados africanos pré-coloniais, pouco se assemelhavam à concepção westfaliana de Estado. No contexto africano, o poder não era exclusivamente sobre o controle do território (pois estes não tinham fronteiras definidas) mas, em grande medida, ao controle de certas populações. Para saber mais consultar: BELLUCCI. O Estado na África. 2010.

²⁴ De acordo com o *Dicionário de Conceitos Históricos* o termo etnia foi criado no século XIX, com o sentido de homogeneidade de um determinado povo, tendo sido criado por Vancher de Lapouge, como diferenciação do termo raça. Para ele, a raça era entendida como as características hereditárias comuns a um grupo de indivíduos. Elaborou então o conceito de etnia para se referir às características não abarcadas pela raça, definindo etnia como um agrupamento humano baseado em laços culturais compartilhados, de modo a diferenciar esse conceito de raça (até então somente associado a características físicas). Já Max Weber, por sua vez, também fez uma distinção entre estes termos e o conceito de Nação. Para Weber, pertencer a uma raça era ter a mesma origem (biológica ou cultural), enquanto pertencer a uma etnia era acreditar em uma origem cultural comum. A Nação, por sua vez, também possuía tal crença, porém acrescentava uma reivindicação de poder político. (SILVA, 2017, p. 124).

Figura 1 – Mapa étnico/linguístico do território da Nigéria pré-colonial



Fonte: PortalGeledés Disponível em <https://www.geledes.org.br/mapas-de-etniasnacoes-e-paises-continente-africano/> Acesso em 10/10/2022

Embora houvessem conexões comerciais, e, em certa medida, culturais entre esses territórios, eles nunca haviam experienciado nenhum tipo de unificação política e isso foi fator determinante para que a administração colonial da Nigéria não pudesse ser implementada de maneira uniforme.

As formas de subsistência desses grupos baseavam-se principalmente em uma economia agrícola ou de atividade pastoril, onde não haviam estruturas de designação de trabalho rigidamente definidas segundo os moldes europeus. Tratava-se de sociedades milenares com formas sofisticadas e sustentáveis de manutenção de seus projetos de sociedade.

Nesses grupos a família nuclear era a unidade primária de organização sociopolítica, com membros unidos por fortes laços de parentesco, estendendo essa conexão pela agregação de unidades familiares em linhagens, à extensão de linhagens em clãs e a agregação de linhagens em aldeias, enquanto as aldeias se expandiam em uma autoridade geral de um estado, que podia ser centralizado ou não-centralizado. (FALOLA; HEATON, 2008).

Nos estados centralizados como os Hauça-Fulas e Iorubás a autoridade era centralizada, com um indivíduo que era o símbolo da autoridade, a própria personificação do estado.

Já os Estados não-centralizados eram aqueles em que a autoridade era dispersa, com nenhum indivíduo isolado servindo como símbolo ou personificação da liderança. A liderança nessas formas de organização era coletiva.

Os Igbos, grupo étnico foco desse trabalho, eram exemplos de estados não-centralizados. As principais decisões relevantes para a vida comunal eram tomadas pelo conselho dos anciãos, que discutia as questões até que se alcançasse consenso.

Caso o consenso não pudesse ser alcançado, novas reuniões eram marcadas e se o impasse persistisse, apelava-se para a autoridade religiosa, como o oráculo em Aro Chukwu (GIBBS, 1965 apud FAGE, 2016).

Esses sistemas políticos que existiam no período pré-colonial influenciaram diretamente na abordagem dos colonizadores em relação aos colonizados.

Em lugares onde não havia unidade central governando o território com quem os ingleses pudessem negociar, ameaçar ou mesmo substituir, a colonização ocorreu de forma mais direta, com menos mediações, às vezes na presença de agentes britânicos.

Os fatores econômicos, no entanto, não foram os únicos fatores de exploração na Nigéria, uma vez que a própria língua inglesa também ocupou um relevante papel de dominação e controle.

A linguagem era utilizada para transmitir valores e ideias e para isso ocorreu a disseminação da língua inglesa para, dentre outras funções, estabelecer uma forma de educação ocidental e da crença cristã, principalmente através das missões de evangelização, como explica Osasona:

Para servir aos seus interesses colonizadores na Nigéria, era conveniente que os britânicos registrassem mais do que uma presença fugaz. Eles precisavam ser capazes de se comunicar verbalmente com seus sujeitos; estar manifestamente no controle (administrativa e politicamente); poder explorar, processar até certo ponto e armazenar matérias-primas; ser capaz de se mover com facilidade em torno de sua colônia e ser fisicamente residentes para supervisionar todas essas (e outras) atividades. Como tal, a língua inglesa foi ensinada e tornou-se a língua franca. Escolas foram instituídas para difundir a educação ocidental e, de mãos dadas com isso, a religião cristã foi propagada (já que, invariavelmente, os missionários constituíam o corpo docente e garantiam que o currículo fosse baseado na Bíblia). (OSASONA, 2012, p. 81 Tradução nossa).²⁵

²⁵ To serve their colonizing interests in Nigeria, it was expedient for the British to register more than a fleeting presence. They needed to be able to verbally communicate with their subjects; to be manifestly in control (administratively and politically); to be able to exploit, process up to a point and store raw materials; to be able to move with ease around their colony, and to be physically resident to superintend all these (and other) activities. As such, the English language was taught and became the lingua franca. Schools were instituted to disseminate Western education and, hand-in-hand with this, the Christian religion was propagated (as, invariably, missionaries constituted the teaching staff and ensured the curriculum was Bible-based). (OSASONA, 2012, p. 81)

Como resultado desse processo, o império britânico conseguiu aumentar o seu poder econômico explorando a região, além de utilizar a língua inglesa para disseminar sua cultura e religião para os povos que viviam nos territórios ditos colonizados.

Essas relações colonizador/colonizado implicam, como notamos, em tentativas de imposição, uma substituição das regras morais e sociais existentes pelas que vem do estrangeiro.

Fanon (1979) também faz uma reflexão sobre essa *construção racial identitária* evidenciada no momento da colonização.

Pessoas brancas, negras, asiáticas etc. sempre existiram, mas a partir do momento da ideia de diferenciação, da criação do *outro*, as diferenças passam a operar em um sistema de exploração do que é diferente.

O que é do colonizador (branco) é melhor e, portanto, o que vem do colonizado é inferior e “qualquer que seja a função que assuma, qualquer que seja o zelo com a que ele se dedique, nunca será nada além de preguiçoso” (MEMMI, 2017, 119).

Esse argumento serviu para legitimar a presença do colonizador, a desumanização do colonizado e a exploração nas relações de trabalho metropole/colônia.

Albert Memmi, em sua obra *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do Colonizador* (2007) explana como o colonizador foi retratado por muito tempo:

A alguns às vezes ainda agrada representar o colonizador como um homem de grande estatura, bronzeado pelo sol, calçado com botinas, apoiado em uma pá – pois ele gosta de pôr mãos à obra, fixando seu olhar ao longe no horizonte de suas terras; entre duas ações contra a natureza, ele se devota aos homens, cuida dos doentes e difunde a cultura, um nobre aventureiro, enfim, um pioneiro (MEMMI, 2007, p. 37).

Nessa construção imagética, há uma espécie de violência simbólica²⁶, onde o colonizador ganha força pois, em um processo de desconexão com a cultura local, há uma identificação do colonizado com a cultura do colonizador.

Para Memmi (2007, p. 164) portanto, “[...] o esmagamento do colonizado está compreendido nos valores colonizadores. Quando o colonizado adota esses valores, adota também sua própria condenação. Para libertar-se, ao menos acredita nisso, ele aceita destruir-se. [...]”.

2.3 - Os processos de Independência e *Descolonização* na Nigéria

²⁶ Pierre Bourdieu (1989) denomina de “violência simbólica” a violência exercida com a cumplicidade implícita daqueles que a sofrem (classe dominada), e, também, frequentemente, daqueles que a exercem (classe dominante) na medida em que são inconscientes de a exercer ou a sofrer

A Nigéria foi pioneira no movimento de descolonização na região ocidental da África e em 1960 os nigerianos libertaram-se politicamente da Inglaterra.

Durante as Grandes Guerras Mundiais (período que vai de 1914 até 1945), os britânicos mantiveram o controle do território com a manutenção da “ordem”, a cobrança impostos e o estímulo à produção de matérias-primas.

Com o fim da chamada Segunda Guerra Mundial (1939-1945), porém, começaram a eclodir movimentos e debates sobre a possível libertação da Nigéria.

Nnamdi Azikiwé²⁷, combatente nigeriano que lutou contra o domínio colonial britânico, foi um dos maiores proponentes dessa independência.

Segundo Ki-Zerbo (1972), Azikiwé participou ativamente da campanha nacionalista chamada Movimento da Juventude Nigeriana²⁸.

Tal movimento tinha como proposta reunir jovens das principais cidades da Nigéria em torno de um objetivo principal: fortalecer o nacionalismo entre o povo nigeriano (e assim se libertar da dominação britânica).

Em 1947, a *colônia* da Nigéria recebeu sua primeira constituição, que associou os povos da Nigéria em torno de uma nação. (FALOLA; HEATON, 2008).

A Constituição Richards, como esta ficou conhecida, foi escrita pelo governador Sir Arthur Richards (que assumiu o cargo após o fim da Segunda Guerra Mundial) e o seu principal objetivo era conciliar as tensões regionais e religiosas, especialmente aquelas que existiam entre os Igbo, os Iorubá e os Hauça-Fulas (ao norte). Essa constituição foi muito protestada, principalmente pelas tensões existentes entre os representantes dos partidos do norte e do sul.

Devido as consequências do pós-guerra, a instabilidade das relações geopolíticas globais oriundas da guerra fria e a falta de avanços nas questões de unificação, os ingleses seguiram sendo pressionados pela sua então colônia, até que tiveram de permitir a sua “libertação” havendo um processo de transição da colônia para um governo próprio com base federal, tornando-se a Nigéria uma federação de três regiões, cada uma contendo uma parcela de autonomia (Norte, Leste e Oeste).

Com a independência, em 1960, sobe ao poder o Northern People's Congress (NPC), o Congresso do Povo do Norte (Hauça), em coalizão com o National Council of Nigerian Citizens (NCNC), o Conselho Nacional de Cidadãos Nigerianos, de alinhamento Igbo. Além disso, havia um partido progressista Ioruba, o Action Group (AG), Grupo Ação, que domina a região sudoeste. (VISENTINI, 2011, p. 6)

²⁷ Pioneiro do movimento nacionalista nigeriano e primeiro presidente da Nigéria independente.

²⁸ Nigerian Youth Movement (N.Y.M.)

A independência da Nigéria ocorreu oficialmente em 1 de outubro de 1960 e com ela houve a promulgação de uma nova Constituição. A nação nascente, porém, caracterizava-se por profundas mudanças e divisões internas, com disputas políticas que muitas vezes culminavam em enfrentamentos étnico-regionais.

Foi também nesse contexto de mudanças que foram publicizados os trabalhos de intelectuais e artistas africanos, que desenvolveram pelo menos parte de sua formação em países europeus.

Nesses países da Europa, esses intelectuais tiveram contato não somente com novas obras, onde experienciaram produções do conhecimento com características majoritariamente eurocêntricas, mas também com o racismo, que segundo Grada Kilomba deixa profundas marcas, pois:

Não só o indivíduo é visto como um 'diferente', mas também esta diferença é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, uma vez que são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que são vistos como “o problemático”, “o difícil”, “o perigoso”, “o preguiçoso”, “o exótico”, “o colorido” e “o incomum”. (KILOMBA, 2010, p. 42)

Por meio de contos, poemas, romances e peças teatrais, esses intelectuais tentaram apresentar o continente africano a partir de suas próprias experiências e referências.

Foi nesse contexto que Chinua Achebe escreveu e publicou *O Mundo se Despedaça*, apresentando assim uma outra perspectiva do processo colonial:

Nós estávamos apenas contando nossa história. Mas a maior delas, em que todas as outras se encontraram, só agora se tornou perceptível. Nós percebemos e reconhecemos que não foram só os colonizados que tiveram suas histórias suprimidas, mas pessoas em alcance global não tem se manifestado. Não é porque eles não têm algo a dizer, simplesmente tem a ver com divisão de poder, porque o contar a história tem a ver com estar no poder. (ACHEBE, 2012)

Achebe (2008) comenta que essa vontade de escrever sua “versão” da história se deveu também aos impactos das novelas européias em sua vida e como essas moldaram sua mentalidade sem que ele se desse conta: “o bom missionário branco que passou a viver entre os selvagens. (...) Quando criança você automaticamente se identifica com as pessoas boas, com os missionários, porque esse é a forma como a história foi planejada”. Só após perceber que ele não se parecia com o homem branco, mas sim com os “selvagens” lá descritos ele percebeu os danos que essas narrativas poderiam causar.

Foucault (1984, p. 29-30) explica que as práticas culturais estão sempre enraizadas no desenvolvimento histórico, agindo através de escolhas que determinam, tanto as seleções daquilo que convém realçar quanto as exclusões do que é indesejado.

Essa imagem negativa da África, como mencionamos anteriormente nesse

capítulo, foi e, em larga medida, ainda é moldada e vendida como a verdade em vários suportes e linguagens.

Os anos seguintes a independência da Nigéria foram conturbados politicamente, pois “este período pós-colonial foi fomentado sobre inúmeras fissuras geradas pela alternância de poder entre os Hauçás/Igbos/Iorubas na alternância de poder na região criada pelos ingleses, hoje Nigéria” (AFONSO; PINHEIRO, 2017, p. 72).

Achille Mbembe chama atenção para esses conflitos internos que acontecem nas sociedades que foram marcadas pela colonização logo após suas independências, como “reajustamentos impostos à economia simbólica das sociedades pós-coloniais, pela gestação difícil das sociedades que, até então, viviam coladas ao Estado e vice e versa.” (MBEMBE, 2013, p. 23)

Esses resquícios da violência colonial se perpetuaram na sociedade nigeriana, que vivenciou vários golpes de Estado, com grupos envolvidos em busca da hegemonia do poder.

A estrutura repressiva dos regimes coloniais e a forma de poder dominante dos colonizadores foram replicadas pelas elites no período depois da independência de modo a garantir seu poder.

Essas elites nativas tinham mais interesse em dominar autoritariamente esses estados do que realizar mudanças verdadeiramente revolucionárias. (FANON, 1979).

Segundo Falola e Heaton (2008, p.158) um dos mais emblemáticos casos desses resquícios de autoritarismo é a Guerra Civil nigeriana²⁹, mais conhecida como conflito Nigéria-Biafra ou simplesmente Guerra do Biafra, ocorrido entre 1967 e 1970.

O sistema federativo que foi instituído na Nigéria pós-independência não era muito funcional, com as regiões muito desconectadas entre si, com governos regionais sendo responsáveis pelas atribuições políticas e criando, em cada local seus próprios partidos políticos ligados fortemente a questões étnicas:

Em 1963, rompe-se definitivamente com a influência britânica, e a Nigéria proclama-se uma república. Após eleições supostamente fraudadas, o GA é vencido por um partido Iorubá conservador, o Nigerian National Democratic Party (NNDP), Partido Nacional Democrático Nigeriano, que toma o controle da região sudoeste e forma coalizão com o NPC, alienando o NCNC do governo federal. Assim, o NCNC forma uma aliança com o GA e, pouco tempo depois, oficiais

²⁹ Conflito ocorrido entre os povos da etnia Hauça (muçulmanos originários do norte da Nigéria) e Ibos (provenientes de leste do país) numa tentativa de separação das províncias no sudeste da Nigéria. Em 1966 os soldados Ibos tomaram o poder em um golpe de Estado, porém os soldados Hauças retomaram o país seis meses depois, massacrando os soldados da etnia Igbo.

militares do sul executam um golpe de Estado contra o governo central, com o general Aguiyi-Ironsi tomando o poder e encerrando a I República. Entretanto, em questão de meses, uma revolta de militares do norte derruba Aguiyi-Ironsi e indica o tenente coronel Yakubu Gowon como presidente, em 1966. (VISENTINI, 2011, p.6)

. Após esse contra-golpe de estado, os igbos foram perseguidos e temendo por suas vidas, refugiaram-se nas terras do leste onde mais tarde proclamaram a república do Biafra³⁰.

Figura 2 – Mapa da República do Biafra



Fonte: <<https://biafran.org/biafra-maps/>>, acesso em 1/10/22.

Após a declaração de independência de Biafra em 1967, o exército nigeriano iniciou sua ofensiva contra o estado separatista, tomando o controle da região costeira e fazendo com que a população de Biafra perdesse o acesso ao mar e consequentemente também aos suprimentos de que necessitavam para sobreviver.

Após este movimento, um desastre humanitário ocorreu sobre o território de Biafra e no início de 1970, o governo federal conseguiu retomar o controle do território separatista dando fim a Guerra Civil. (FALOLA; HEATON, 2008).

A quantidade de mortos do conflito nigerio-biafrense diverge entre as fontes citadas no decorrer do capítulo, mas está em um número estimado entre 500.000 a 2.000.000, em sua maioria, da etnia igbo.

A Guerra do Biafra teve grande repercussão internacional e deixou uma ferida ainda aberta no país, mesmo após as tentativas de *reconstrução* nacional após o conflito. As tensões entre diferentes grupos étnicos persistem até os dias atuais.

³⁰ Nomeada em homenagem à Baía de Biafra, situada na costa atlântica do país.

Sobre isso, o historiador nigeriano Toyin Falola explica:

A causa subjacente de todos os problemas que a Nigéria experiencou na década de 1960, e com os quais vem convivendo desde então, é frequentemente denominada de “a questão nacional”. O que é a Nigéria? Quem são os nigerianos? Como o país pode desenvolver uma identidade nacional significativa? A área geográfica conhecida como Nigéria foi criada pela administração colonial britânica em 1914, não pelos próprios povos nativos. Consequentemente, os povos dentro dessa fronteira territorial da Nigéria ficaram conhecidos como “nigerianos”, mas, na realidade, essa designação significa muito pouco para a maioria das pessoas, cujas vidas continuaram a ser primariamente centradas nas comunidades locais que existiam há centenas e milhares de anos. (FALOLA, 2008, p.158. Tradução Nossa)³¹

Chinua Achebe escreveu diversos poemas durante essa guerra, uma vez que ele próprio foi representante do povo biafrense na luta pela emancipação e também *There Was a Country: A Personal History of Biafra*, um livro de memórias sobre essa experiência.

CAPÍTULO 3 - O MUNDO SE DESPEDAÇA: IDENTIDADE E RESISTÊNCIA ATRAVÉS DA LITERATURA DE CHINUA ACHEBE

Dividimos esse capítulo em três partes, onde iniciamos com a biografia de Chinua Achebe, utilizando como referência, principalmente, o livro *Chinua Achebe: A Biography* do pesquisador nigeriano Ezenwa Ohaeto.

A partir daí abordaremos as temáticas de identidade e ancestralidade presentes em *O Mundo se Despedaça* e também falaremos sobre o papel da literatura como resistência ao colonialismo.

3.1 – Chinua Achebe e a obra “O Mundo se Despedaça” (1958)

O autor Albert³² Chinualumogu Achebe nasceu no dia 16 de novembro de 1930, em Ogidi no território conhecido como Igboland³³.

Oriundo de uma família cristã evangélica e filho de um professor de uma escola missionária, recebeu uma educação formal em inglês, mas também foi educado com os valores tradicionais da cultura Igbo, a qual pertencia etnicamente.

³¹ The underlying cause of all problems that Nigeria Experienced in the 1960s and has experienced since then is what is often called “the national question”. What is Nigeria? Who are Nigerians? How does a country go about developing a meaningful national identity? The geographical area now known as Nigeria was created by the British colonial administration in 1914, not by indigenous peoples themselves. Thereafter, the people within the borders of Nigeria were known to the world as “Nigerians”, but in reality this designation meant little to most people, whose lives continued to be primarily centred on local communities that had existed for hundreds and thousands of years.

³² Seu nome foi uma homenagem ao príncipe Albert, consorte do Reino Unido. Achebe abandonou esse tributo à realeza vitoriana logo após começar seus estudos na Universidade de Ibadan

³³ Ibolândia ou “terra dos ibos”, é um território localizado no Sudeste da Nigéria

Em 1948, quando Chinua Achebe tinha 18 anos e entrava na University College of Ibadan³⁴, primeira universidade da Nigéria, o país estava começando um movimento em direção à independência. (OHAETO, 1997).

Na Universidade ele estudou Literatura inglesa, História e Teologia e começou a analisar de forma crítica a maneira como os personagens africanos eram retratados em obras literárias da Europa.

Esse período foi bastante marcante para Achebe, pois ele retorna a esses anos de formação profissional em diversas entrevistas que concedeu durante sua vida e em vários ensaios .que escreveu após a publicação de seu livro mais famoso, alguns dos quais recorreremos no decorrer deste trabalho.

Em contato com aquelas obras, Chinua Achebe sentiu certa preocupação em como as descrições e imagens ali contidas contruibuíam na construção do imaginário europeu do que era ser africano/a e de como isso se perpetuava através dos sistemas educacionais, tendo em vista que ele próprio, estudando em uma Universidade em África, tinha acesso e estudava essas obras durante sua formação acadêmica.

Esse incômodo permaneceu com Achebe por muitos anos, em especial com relação ao livro *Coração das Trevas*³⁵ de Joseph Conrad. Ele menciona isso em seu emblemático ensaio *An Image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness*³⁶:

Coração das Trevas projeta a imagem da África como “o outro mundo”, a antítese da Europa e, portanto, da civilização, um lugar onde o homem alardeada inteligência e refinamento são finalmente ridicularizados pela triunfante bestialidade. O livro começa no rio Tâmsa, tranquilo, descansando pacificamente “no declínio do dia após a era de bons serviços prestados à raça que povoou suas margens.” Mas a história real acontecerá no Rio Congo, a própria antítese do Tâmsa. O rio Congo é decididamente não um rio emérito. Não prestou nenhum serviço e não tem aposentadoria. Diz-nos que “subir aquele rio era viajar de volta ao mais remoto começo do mundo.” (ACHEBE, 1988, p.15 Tradução Nossa).³⁷

Após sua graduação, Chinua Achebe viajou pelo continente africano e pela América, tendo depois trabalhado como professor por um curto espaço de tempo.

³⁴ A Universidade de Ibadan (UI) é uma universidade pública de pesquisa em Ibadan, Nigéria. A universidade foi fundada em 1948 como University College Ibadan, uma das muitas faculdades da University of London. Tornou-se uma universidade independente em 1963 e é a instituição de concessão de graduação mais antiga da Nigéria.

³⁵ *Heart of Darkness* é uma novela britânica de Joseph Conrad que foi publicada pela primeira vez em 1899 na *Blackwood's Edinburgh Magazine*.

³⁶ Ensaio publicado em 1988 na coletânea de textos e ensaios *Hopes and Impediments* de Chinua Achebe

³⁷ *Heart of Darkness* projects the image of Africa as “the other world,” the antithesis of Europe and therefore of civilization, a place where man’s vaunted intelligence and refinement are finally mocked by triumphant bestiality. The book opens on the River Thames, tranquil, resting peacefully “at the decline of day after ages of good service done to the race that peopled its banks.”² But the actual story will take place on the River Congo, the very antithesis of the Thames. The River Congo is quite decidedly not a River Emeritus. It has rendered no service and enjoys no old-age pension. We are told that “going up that river was travelling back to the earliest beginning of the world.

No ano de 1954, foi aceito pela Nigerian Broadcasting Company³⁸, em Lagos, ascendendo à posição de Diretor dos Serviços Externos. (OHAETO, 1997).

Em 1957, Achebe terminou de escrever *Things Fall Apart* e o enviou para editoras na Grã-Bretanha, mas foi rejeitado diversas vezes pelos editores ingleses que não viam potencial no mercado literário para um livro escrito por um jovem autor africano, antes de ser finalmente aceito pela editora Heinemann³⁹ e publicado em 1958.

No Brasil existem somente três edições da obra.

A primeira edição da obra no Brasil, intitulada *O Mundo se Despedaça*, foi publicada pela editora Ática em 1983, fazendo parte da coleção "Autores Africanos" como forma de divulgar os trabalhos desses escritores no Brasil. Essa iniciativa foi muito influenciada pelas crescentes manifestações e movimentos sociais negros dos anos 80 no país. Atualmente a edição está esgotada, sendo encontrada apenas em sebos.

Em 2009 a Companhia das Letras reeditou a obra, sendo essa a edição mais acessível e fácil de ser encontrada, por isso nossa escolha para essa proposta. Já a publicação mais recente do livro no Brasil aconteceu em 2019, em uma edição especial para assinantes do clube literário TAG.

Todas as traduções de *O Mundo se Despedaça* no Brasil são de Vera Queiroz Costa e Silva⁴⁰, sendo o material extra que trazem como: glossários, textos de apresentação e notas de rodapé, além de pequenas alterações na revisão as principais diferenças entre elas.

A narrativa do livro de Achebe se passa no final do século XIX e nos conta a história de Okonkwo, guerreiro da etnia Igbo (também chamada Ibo, estabelecida no sudeste da atual Nigéria) no momento da gradual desintegração da vida comunal devido à chegada do colonizador europeu.

Principais personagens:

- Okonkwo: Protagonista da trama, é através de seu olhar e percepções que observamos as transformações no espaço e na mentalidade dos integrantes da aldeia e como isso afeta Okonkwo
- Ezinma: Filha favorita de Okonkwo, cuja bravura e personalidade fazem o pai desejar que ela tivesse nascido menino.
- Ikemefuna: Menino que foi trazido de outra aldeia ibo para Umuófia. O pai de

³⁸ Comissão Nacional de Radiodifusão. Faz parte da indústria de apoio ao governo sendo o regulador de radiodifusão da República Federal da Nigéria

³⁹ Editora de Londres fundada em 1890 por William Heinemann

⁴⁰ Vera Queiroz da Costa e Silva (1931-2011), foi uma premiada tradutora brasileira fluente em quatro línguas estrangeiras. Foi convidada a traduzir *O Mundo se Despedaça* no início dos anos 80, quando residia na Nigéria.

Ikemefuna tinha matado uma mulher de Umuófia e, para selar a paz entre as comunidades, o garoto foi cedido como compensação e entregue a Okonkwo.

- Nwoye: Filho primogênito de Okonkwo, considerado fraco e preguiçoso pelo pai.
- Mr. Brown: Missionário britânico que estabelece relações com membros de Umuófia

3.2 - Identidade e Ancestralidade na obra de Chinua Achebe

O Mundo se Despedaça se divide em três partes, que retratam três diferentes fases na vida do protagonista Okonkwo.

A primeira descreve a vida de Okonkwo como um corajoso guerreiro e líder de seu clã, seus rituais, sua vida familiar e as práticas religiosas tradicionais dos povos Igbo.

Nesse primeiro contato percebemos nas tradições Igbo, a profunda conexão entre religiosidade e ancestralidade, presentes em cada uma de suas ações transmitidas através da oralidade – pelos provérbios, metáforas, comparações, traduções de expressões igbo... - e o papel fundamental dos anciões como guias e conselheiros.

Nossos mais velhos dizem que o sol brilhará sobre os que permanecem de pé, antes de brilhar sobre os que se ajoelham (ACHEBE, 2009, p. 28).

[...] Pinto que um dia há de ser galo, a gente conhece assim que sai do ovo. (ACHEBE, 2009, p. 85)

A ancestralidade não é traduzida na obra apenas como uma árvore genealógica, mas numa experiência de identidade cultural que confere sentido às ações e comportamentos e relações, “pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato” (OLIVEIRA, 2007, p.257).

Os provérbios podem ser compreendidos na narrativa das sociedades tradicionais africanas como formas de repassar suas crenças, de maneira que seus valores não se percam através do tempo. São complexos filosóficos, lugares de pensamentos, reflexões, são ferramentas pedagógicas. Do lado de cá do mundo ocidental, aprendemos a compreendê-los assim.

A tradição oral é que garante a possibilidade da longividade dos conhecimentos passados de geração para geração por meio de processos narrativos assentados em múltiplas performances sociais.

Padilha (2007, p. 35) afirma que “A milenar arte da oralidade difunde as

vozes ancestrais, procura manter a lei do grupo, fazendo-se, por isso, um exercício de sabedoria”.

Notamos também ao longo da obra, em especial nas primeiras páginas, descrições com relação ao que é ser homem e o seu papel social. São pistas importantes para compreendermos diferentes formas de pensarmos as performances de gênero⁴¹ presentes na obra, como também oportunidades de problematizarmos as questões de masculinidades em território brasileiro.

No livro, para os Igbo, ser considerado “homem de verdade”, era contribuir para a comunidade através das suas ações.

Nos trechos abaixo, é notável essa associação de valores nos momentos em que o protagonista pensa em seu próprio pai:

A memória que Okonkwo tem não é das melhores e edificantes a se seguir, seu pai (Unoka), um tocador de flauta, que gostava de ficar a observar a vida, não foi um pai exemplar, morreu sem receber um só título, além de endividado. “(...) Unoka era um derrotado. Pobre, sua mulher e filhos quase não tinham o que comer. As pessoas riam dele, porque era um vadio, e juravam nunca mais emprestar-lhe dinheiro, porque não pagava o que devia. (ACHEBE, 2009, p.25)

Felizmente, entre esse povo, um homem era julgado por seu próprio valor e não pelo valor do pai. Okonkwo era um indivíduo decididamente talhado para grandes coisas. Ainda jovem, adquirira a fama de ser o melhor lutador das nove aldeias (ACHEBE, 2009, p. 28).

Na sociedade Igbo descrita por Achebe, o nascimento de filhos homens era um motivo de celebração, pois estes filhos provavam a virilidade de seu pai, que teria na criança a oportunidade de se provar mais uma vez: educando e garantindo que o filho se tornasse um homem forte, másculo e que segue os costumes e as tradições comunais.

As mulheres, enquanto geradoras de uma criança do sexo masculino, cumpririam, portanto, o dever de esposa, e ao conceber uma menina, lamentavam pelas filhas pois por mais dedicadas que estas fossem, jamais teriam o destino glorioso de um guerreiro Igbo.

Sobre essas diferenciações entre homens e mulheres no meio igbo, a antropóloga nigeriana Ifi Amadiume (2015) afirma que se devem a aspectos biológicos:

Basicamente significa que, por causa de diferenças biológicas, uma mulher é sexualmente mais vulnerável do que um homem. A mulher engravida, o homem não. Como essa cultura estigmatizava a gravidez antes do casamento, a socialização das meninas enfatizava a contenção sexual e a preparação para seus futuros papéis como esposas e mães. A socialização dos meninos, por outro lado, enfatizava a masculinidade, equiparada à virilidade, violência, valor e autoridade. (AMADIUME,

⁴¹ O livro *O Mundo se Despedaça* pode ser uma excelente oportunidade para o aprofundamento das discussões de gênero no mundo africano pré-colonial, em especial em torno dos debates sobre as masculinidades. Entretanto esta questão não é um dos objetivos dessa pesquisa.

2015, p. 166-167, tradução nossa)⁴²

A segunda parte do romance descreve a reviravolta na vida do protagonista: a chegada dos missionários britânicos e seus costumes e instituições como a polícia e a igreja.

Inicialmente, houve um estranhamento por parte das pessoas da aldeia com a chegada dos colonizadores.

Aos poucos, porém, os colonizadores foram sendo aceitos por parte de alguns grupos (mulheres, homens que não atingiam as expectativas de masculinidade, anciãos...), e começaram o processo de silenciamento e negligenciamento das antigas tradições igbo, consideradas “profanas”:

Os homens maus e todos os pagãos, que, em sua cegueira, se prostavam perante deuses de madeira e de pedra, seriam jogados numa fogueira que queimava com óleo de palma. Porém os bons, que adorassem o Deus verdadeiro, viveriam para sempre em Seu reino de felicidade. ‘Fomos enviados por este grande Deus para pedir-lhes que abandonem os maus costumes e as falsas divindades, e se voltem para Ele, a fim de que possam salvar-se, quando morrerem. (ACHEBE, 1983, p. 134).

Satre, no prefácio de *Os Condenados da Terra* (1979) comparando os processos de colonização no continente africano comenta que:

[...] A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga.” (FANON apud SARTRE, 1979, p. 9).

Nesse momento da trama, Onkonkwo passa por uma sequência de choques culturais e conflitos internos, no entanto, ainda encontra forças para não ser completamente silenciado pelo colonizador, pois questiona aquela religião, a destruição de seus rituais e a vida como ele conhece.

O protagonista então se encontra em um lugar de encruzilhada: Se ele colabora com o colonizador, é fraco, mas, se não o faz, é morto. A narrativa parece nos levar a acreditar que esse homem não tem direito a nenhuma escolha real, pois sua vida não pertence mais a ele, pertence ao colonizador.

Por esses motivos, eles (colonizados) são os “condenados da terra” dos quais trata Fanon (1979) em seu livro, pois são prisioneiros do lugar onde estão, sem condição de fuga e sem direito à sua identidade cultural.

“A violência ergue o povo á altura do líder” (FANON, 1979, p. 74),

⁴² It basically means that, because of biological differences, a woman is sexually more vulnerable than a man. A woman gets pregnant, a man does not. Since this culture stigmatized pregnancy before marriage, the socialization of girls stressed sexual restraint and preparation for their future roles as wives and mothers. Socialization of boys, on the other hand, stressed masculinity, equated with virility, violence, valour and authority. (AMADIUME, 2015, p. 166-167)

isto é, os colonizadores precisam agir até mesmo com o uso da violência, para que os colonizados adquiram suas características culturais e religiosas, reneguem a própria identidade cultural e individual e os sirvam de forma adequada.

Isso ocorre no fim dessa segunda parte da trama, quando Okonkwo se organiza contra os missionários e entra em embates até mesmo contra os próprios companheiros sendo exilado por alguns anos.

Na terceira e última parte, Okonkwo retorna a sua aldeia, encontrando-a profundamente transformada pela inserção do cristianismo e pela presença de estrutura colonial.

É esse o momento em que o protagonista de Achebe se vê completamente desolado e sem perspectiva: a vida como ele conhecia não mais existia. Quem era ele? O que ele iria fazer? O que ele poderia fazer? Questões centrais dos dramas coloniais que vários povos no mundo passaram e/ou ainda passam.

E se, quando ele, Okonkwo morresse, todos os seus filhos resolvessem seguir os passos de Nwoye e abandonar os ancestrais?

Okonkwo sentiu um calafrio diante de tão terrível perspectiva, perspectiva que, para ele, significava total aniquilação. Via-se a si próprio e a seu pai, juntos, no santuário dos antepassados, a esperarem inutilmente pelo culto ou pelos sacrifícios de seus descendentes, nada restando ali senão as cinzas de antanho, enquanto seus filhos rezavam ao deus do homem branco. (ACHEBE, 1983, p. 141-142).

Esse lugar de não-pertencimento culmina com a morte trágica de Okonkwo.

A identidade cultural e a ancestralidade nas comunidades tradicionais africanas, como Achebe aborda em seu livro, não são simples referências aos antepassados mas como afirma Oliveira:

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, mas, ao contrário, abre para uma polivalência dos sentidos (OLIVEIRA, 2009, p.7)

É a partir desse aspecto que compreendemos que a ancestralidade é um sistema complexo que dá continuidade aos valores tradicionais africanos experienciados tanto nas manifestações religiosas quanto na vida social, tornando-se impossível separar uma dimensão da outra.

A ancestralidade dá continuidade à tradição e fortalece a identidade do povo africano. É isto que Chinua Achebe em seu romance tenta fazer com que os leitores percebam no percurso de sua trama. Do lado de cá do atlântico, e décadas depois, reconhecemos em sua obra potências para dar continuidade às problemáticas de identidade

e ancestralidade – tão caras na época das lutas pelas independências e ainda atuais.

3.3 – *Juntando os Fragmentos: A Resistência através da Literatura*

De acordo com Achille Mbembe (2013), os encontros entre as tradições cristãs europeias e ancestrais africanas ocorridos no passado, no contexto colonial africano, geraram “destroços e fragmentos”.

Esse autor ressalta que esses fragmentos são perceptíveis na atualidade através das experiências religiosas e políticas que afetam as relações entre sociedades em África.

Isso quer dizer que sim, houve certo despedaçamento das religiões e antigas tradições africanas no contato com o cristianismo mas, ainda assim, é possível perceber que alguns fragmentos permaneceram vivos e resistiram à brutal estrutura colonizadora.

É sobre esses destroços ancestrais que Chinua Achebe constrói sua obra *O Mundo se Despedaça*.

Na sua escrita, o autor tinha como proposta ser uma oposição às constantes imagens preconceituosas reproduzidas sobre a África e que reprimiam a voz dos africanos sobre si próprios nas mais variadas literaturas do ocidente, como já sinalizamos no tópico anterior.

Sua obra seria assim uma forma de enfrentamento dessa relação entre a tradição literária européia e o processo colonial, onde a literatura representava os povos do continente africano como bestializados, justificando assim a necessidade da colonização.

Contar a história, as vivências e as experiências de um ponto de vista africano era essencial para se fazer visto e ouvido verdadeiramente.

Para ele, era necessário o reconhecimento de que, para quebrar os estereótipos criados pelo discurso colonial, era preciso realizar um exercício de conscientização de que se é vítima de relações de poder e opressão, tarefa nem sempre fácil, pois para o escritor:

Responder à opressão com a resistência apropriada exige dois tipos de conhecimento: em primeiro lugar, o autoconhecimento da vítima, ou seja, a consciência de que a opressão existe [...]; em segundo lugar, a vítima deve saber quem é o inimigo. Ela deve saber o nome real do seu opressor. (ACHEBE, 2012, p. 62)

Chinua Achebe contrói assim sua narrativa sem romantizar “seu lado da história”, no entanto. A intenção não é inverter a ordem e passar de dominado a dominador, mas sim utilizar sua escrita focando na percepção do outro e no impacto das diferenças.

É nesse sentido que compreendemos seu livro aqui também como um lugar de reflexão, como uma experiência laboratorial de dramas coloniais tão marcados pelas guerras simbólicas, pelas estratégias de ressignificação e de subversão de imagens, referências e narrativas.

A resistência em *O Mundo se Despedaça* acontece como tema e como forma, pois ela surge tanto no enredo e na voz do narrador (a não-submissão de Okonkwo, seus ataques físicos aos missionários...), como no processo de construção da obra e da utilização da linguagem (o autor escreve seu livro em inglês) como forma de comunicação (e divulgação) das suas ideias, tanto entre os diversos grupos étnicos dentro do território da Nigéria, como internacionalmente.

Faremos aqui um adendo com relação ao uso do “idioma do colonizador” em obras de autoria africana.

A imposição do idioma, como vimos, foi usada como arma dos impérios para subverter o sujeito colonizado, já que todo aquele que estivesse fora dos padrões estabelecidos estavam, portanto, à margem.

Nas literaturas africanas com características chamadas pós-coloniais, porém, o idioma do colonizador é um instrumento utilizado muitas vezes de forma subversiva.

Tommas Bonnici (1998, p. 13) explica que nas sociedades colonizadas “invadidas” (onde as populações foram colonizadas em sua terra), como é o caso da Nigéria, há um deslocamento da linguagem:

Os escritores nativos já possuíam suas respostas milenares e seu modo de ver, embora estes fossem marginalizados pelos colonizadores. Às vezes, o idioma europeu substituiu o idioma do escritor; às vezes, ofereceu-lhe uma oportunidade para que seus escritos fossem melhor divulgados e lidos. Em ambos os casos, o idioma europeu causa uma certa ambigüidade no texto escrito. (1998, pg 13)

Chinua Achebe, como afirma Rowell (1990, p.95). pensa o uso da língua inglesa de maneira pragmática, pois para Achebe a língua inglesa oferece uma maneira para os nigerianos se comunicarem, de modo que os mais distintos grupos culturais do país poderiam utilizar de uma língua comum, enquanto ainda mantinham suas línguas tradicionais em suas devidas comunidades.

Além disso, a obra do escritor nigeriano ajudou a divulgar, em certa medida, o discurso de libertação e o pensamento de resistência nigeriano através da apropriação desse idioma escrevendo sim em inglês, mas não como um inglês.

Sobre esse debate, Achebe seu ensaio *Meu Pai e Eu*, comenta:

Esta língua foi dada para mim e pretendo usa-la [...] percebo que a língua inglesa carregará todo o peso da minha experiência africana. Todavia, terá de ser um inglês diferente, em plena comunhão com sua pátria ancestral, mas transformado, para adaptar aos ambientes africanos. (ACHEBE, 2012, p.45)

Achebe ressalta ainda que não escolhe entre o inglês e o idioma igbo, mas que considera ambos. Para ele, o uso do inglês era apenas um meio de quebrar as fronteiras da diversidade das línguas locais e para que sua voz fosse ouvida pelo resto do mundo, pois, para ele a língua funcionaria não só como um instrumento comunicativo, mas uma experiência cultural de modo a utilizar do inglês para narrar a experiência igbo com suas expressões e rituais ancestrais.

Chinua Achebe em sua escrita escolhe, portanto, um caminho oposto ao do colonizador ao abordar personagens africanos complexos e descrever os dolorosos impactos da colonização em suas vidas.

CAPÍTULO 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CHINUA ACHEBE NA SALA DE AULA

4.1 Idealizando a Sequencia Didática

Pensando na necessidade de propostas que possam garantir possibilidades e novas práticas docentes de forma a efetivar a lei 10.639 de 2003, modificada pela lei 11645/2008 que garantem a obrigatoriedade do ensino da História da África e das Culturas Africana, Afro-brasileira e indígena na Educação Básica, buscamos desenvolver uma sequência didática de maneira a propiciar novas experiências de ensino e de aprendizagem acerca da construção do conhecimento sobre a História africana, geralmente vinculado a estereótipos e preconceitos, e das relações étnico-raciais.

A escolha da elaboração de uma sequência didática como produto deste trabalho se deveu pela multiplicidade de possibilidades tanto de recursos pedagógicos utilizáveis como de aplicações práticas para o ensino básico.

A sequência didática é uma organização sistemática de atividades escolares de modo a proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes recursos e de situações de comunicação. Segundo os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly a sequência didática apresenta:

[...] grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos estudantes, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

A organização das atividades deve ser também pensada de forma a

reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, suas vivências e formas de fazer conexões lógicas.

Neste aspecto, a autora Selva Guimarães (2012) defende em seu livro *Didática e Práticas de Ensino de História* a importância de trazer e incorporar nas aulas materiais e fontes outras que o livro didático para ampliação do processo ensino-aprendizagem. Segundo ela:

[...] é preciso reconhecer o óbvio: o professor não opera no vazio. Os saberes históricos escolares, os valores culturais e políticos são ensinados na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporarmos no processo de ensino e aprendizagem variadas fontes, linguagens, suportes e estratégias de ensino. (GUIMARÃES, 2012, p. 69).

Sob essa perspectiva, apresentaremos neste capítulo algumas possibilidades práticas de utilização da literatura em sala de aula, através da obra *O Mundo se Despedaça*, de Chinua Achebe de forma a construir caminhos que possibilitem orientações didáticas aliadas a obras literárias, por meio da proposição de um material destinado a professores e professoras do ensino básico.

Esse material conterà uma sequência didática, a ser descrita nas próximas páginas, que foi aplicada em duas escolas da rede pública de ensino na cidade de Fortaleza, capital do Ceará: a Escola Municipal Henriqueta Galeno, localizada no bairro Vila Manoel Sátiro e a Escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo no bairro Siqueira, entre outubro e novembro de 2022.

A escola Henriqueta Galeno foi fundada em meados dos anos 80⁴³ e possui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com um total de 983 estudantes matriculados no ano de 2022, na somatória dos turnos da manhã, tarde e noite.

A escola tem em seu corpo docente 25 professores distribuídos nas disciplinas de Língua Portuguesa (6), Educação Física (2), Artes (2) Língua estrangeira – Inglês (2) Matemática (5) Ciências (3) História (2) Geografia (2) e Ensino Religioso (1) nos três turnos e 10 funcionários divididos nas funções administrativas e serviços gerais, além de um diretor, um coordenador financeiro e uma coordenadora pedagógica.

Já a escola Narciso Pessoa⁴⁴ possui 707 estudantes matriculados no ano de 2022 distribuídos em turmas do ensino fundamental – anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos) nos turnos manhã e tarde.

Em seu corpo docente há 16 professores distribuídos nas disciplinas de

⁴³ Informações contidas no Projeto Político-Pedagógico (2022) da Escola Henriqueta Galeno

⁴⁴ Informações contidas no Projeto Político-Pedagógico (2022) da Escola Narciso Pessoa de Araújo

Língua Portuguesa (4), Educação Física (1), Artes (1) Língua estrangeira – Inglês (1) Matemática (3), Ciências (2), História (2) e Geografia (2) nos dois turnos e 5 funcionários divididos nas funções administrativas e serviços gerais, além de um diretor e uma coordenadora pedagógica.

A escola é relativamente nova (existia com o mesmo nome mas em outro bairro da cidade) e devido a reajustes e reorganizações administrativas da prefeitura de Fortaleza, começou a funcionar em um novo prédio no começo de 2021.

Ambas as escolas estão localizadas em áreas periféricas e recebem estudantes de vários outros bairros da cidade e da região metropolitana, possuindo grande diversidade sociocultural.

Com relação a estrutura, as duas escolas possuem salas de aula com ventiladores, sala dos professores, refeitório e biblioteca. A Escola Narciso Pessoa possui ainda uma quadra poliesportiva, mas as poucas áreas de espaço recreativo eram motivos de grande reclamação por parte do corpo estudantil.

O Prédio era considerado muito pequeno pelos estudantes. Algumas turmas da escola também foram fechadas logo no começo do ano letivo devido a inauguração de uma escola municipal de tempo integral no bairro, por isso quando chegamos para lecionar na escola já em outubro, assumimos a única turma de nono ano que havia a tarde.

Para a prática das atividades, optamos por trabalhar somente com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (quatro turmas no total: 9ºA, B e C tarde da Escola Henriqueta Galeno e 9ºA tarde da Escola Narciso Pessoa) com estudantes que possuem uma idade média entre 14 e 16 anos. As atividades foram realizadas através de quatro aulas-oficinas (2 horas cada) entre outubro e novembro de 2022, durante o horário das aulas de História, em encontros semanais.

Por ser uma obra rica e com abrangente diversidade temática, existe uma enorme gama de possibilidades de se trabalhar com *O Mundo se Despedaça* em sala de aula.

Nas oficinas abordamos, principalmente, o recorte temporal no qual o livro foi produzido, ou seja, meados do século XX e não somente o que está representado na obra (final do século XIX), durante as lutas pela independência e a chamada “descolonização” da África.

A escolha desse recorte temporal se deveu a uma forma de adequar os conteúdos das aulas-oficinas a grade curricular dos estudantes, de modo a possibilitar um entendimento dos processos de colonização e exploração da África no século XIX, as consequências desses processos, os movimentos de resistência e os impactos dessas lutas

na atualidade.

A partir dessa proposta, a divisão das aulas-oficinas foi a seguinte: OFICINA 1 – As Áfricas e os perigos de uma História Única; OFICINA 2 – Chinua Achebe e O Mundo se Despedaça; OFICINA 3 – Identidade, ancestralidade e resistências e OFICINA 4 – Descolonize sua Mente!

A aula-oficina, proposta desenvolvida por Isabel Barca, parte da premissa de que a compreensão histórica exige um entendimento do passado à partir das evidências disponíveis, de forma a historicizar as relações “entre um passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p. 134).

Dessa forma para a elaboração desses encontros foi preciso pensar em diferentes materiais e recursos metodológicos que levassem em consideração os estudantes como indivíduos e suas vivências, além de possibilitar amplo debate com as turmas.

Para isso, além do principal livro de Achebe, trouxemos também outras produções do autor como alguns de seus poemas, entrevistas e ensaios, vídeos, mapas etc para apoio didático-pedagógico.

Todos esses materiais, incluindo o livro digital (ebook) de *O Mundo se Despedaça*, foram enviados aos estudantes também de modo digital, via Google Classroom⁴⁵.

No final de 2021 a prefeitura de Fortaleza organizou um projeto chamado Pacote *Volta as Aulas*⁴⁶ que, dentre outras atribuições, organizou a distribuição de chips para celulares e de tablets para os estudantes do ensino fundamental como forma de auxiliar o desenvolvimento das atividades pedagógicas e o processo de retorno as aulas presenciais.

Houve certo atraso nessa distribuição e alguns tablets vieram com problemas, mas, de modo geral, o recebimento dos tablets pelos estudantes dos nonos anos, facilitou o acesso aos materiais enviados.

4.2 - Aplicando a Sequência Didática: Procedimentos e Resultados

Nesse tópico relataremos a forma como foram realizadas as oficinas e

⁴⁵ Também chamado Google Sala-de-Aula é um aplicativo gerenciado pelo Google e desenvolvido para auxiliar professores e estudantes na divulgação e armazenamento de atividades escolares

⁴⁶ Saber mais em

https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6456:prefeitura-lan%C3%A7a-pacote-volta-%C3%A0s-aulas-da-rede-municipal&catid=78&Itemid=435 Acesso em 10 de mai de 2022

os trabalhos produzidos pelos estudantes dos nonos anos das escolas Henriqueta Galeno e Narciso Pessoa.

Muito antes do período das oficinas, os estudantes da escola Henriqueta Galeno foram instruídos a começarem a ler o *O Mundo se Despedaça*, ainda em agosto de 2022, para estarem prontos para as atividades das oficinas.

Já havia um exemplar na biblioteca, porém foram pedidos mais quatro para esse trabalho com o repasse de capital determinado pelo PMDE⁴⁷. Também emprestamos nossos exemplares pessoais para alguns dos educandos e educandas.

O conteúdo do livro e os debates relacionados a obra de Achebe iriam de encontro com o conteúdo do 3º Bimestre: Independências em África e seria cobrado em algumas questões das atividades e avaliações do bimestre. Houve também apoio da escola em incentivar a leitura, por conta das avaliações externas como o SPAECE⁴⁸.

Os estudantes da Escola Narciso Pessoa, por outro lado tiveram menos tempo para a leitura, pois somente assumimos a turma do nono no início de outubro de 2022 e aplicamos as oficinas já em novembro.

Para essa escola, fizemos a doação de 4 exemplares físicos do livro para a biblioteca (não havia nenhuma edição no acervo), adquiridos no sebo online *estantevirtual*.

⁴⁷ Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

⁴⁸ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica

Figura 3– Fachada das escolas Henriqueta Galeno (acima) e Narciso Pessoa (abaixo)



Fonte: GoogleStreetView. 2022

Iniciamos, portanto, a primeira oficina intitulada **As Áfricas e os perigos de uma História Única**, com uma orientação sobre o formato das oficinas e o modo como seria utilizado o livro de Chinua Achebe nesse período.

Após esse momento introdutório, pedimos aos educandos que dissessem palavras e termos que eles associavam imediatamente a palavra “África” para anotarmos no quadro e debatermos posteriormente.

O intento desse exercício foi fazer uma espécie de avaliação diagnóstica sobre como essas temáticas eram compreendidas pelos estudantes e que tipo de associações e relações estes faziam ao pensar sobre o continente.

Em todas as salas foram citadas várias palavras se referindo a fauna e a flora africanas ou nomes de países específicos, porém as palavras FOME, MISÉRIA, GUERRA, DOENÇAS e ESCRAVOS foram comuns a todas as turmas.

Logo em seguida, pedimos aos estudantes para que procurassem no livro didático tópicos ou capítulos que se referissem a História da África e dos africanos ou da cultura afrobrasileira, enquanto refletiam sobre a pergunta: *A forma como esses assuntos são abordados no livro didático refletem as palavras escritas no quadro?*

Foi importante trazer o livro didático de História para a problematização,

uma vez que além de ser um meio de acesso aos conteúdos curriculares, são também frutos de seu tempo e refletem a forma como os assuntos vem sendo estudados na academia e no caso da História, especificamente, são um instrumento de validação da História chamada oficial. Os livros didáticos estão na escola, na casa dos estudantes e são sua principal fonte de pesquisa e consulta.

Sobre isso, a historiadora Flavia Eloisa Caimi comenta:

Entendido atualmente como um suporte cultural que opera para além da escola, já que constitui, muitas vezes, o único material de leitura que entra nas casas dos estudantes de escolas públicas brasileiras, o livro didático também considerado um importante instrumento de trabalho para os processos de ensino-aprendizagem escolares, um significativo auxiliar para o trabalho do professor e um elemento bastante presente na formação das novas gerações. (CAIMI, 2010 pg. 111).

O livro didático de ambas as escolas foi o Projeto Araribá Mais História (9º anos) da editora Moderna.

Sobre essa abordagem da história da África no livro, a aluna L.B (15 anos) comentou que “Reforça a ideia da miséria. A África só aparece em um capítulo e é justamente eles lutando para se livrarem da pobreza que os europeus causaram. Eles estão fazendo isso até hoje”. Já o estudante M.S (14 anos) discordou, pois segundo ele “O capítulo fala das lutas, da resistência”, porém ele criticou o fato de só haver um capítulo destinado a África, enquanto vários outros eram dedicados a eventos ocorridos na Europa.

Essa foi, inclusive, uma percepção geral. O capítulo a qual ambos os estudantes se referiram é “Os processos de independência na África”⁴⁹.

A partir daí, discorreremos sobre como os livros didáticos são importantes, mas como qualquer outro material de pesquisa, não contém todo o conhecimento, mas uma seleção de conteúdos em detrimento de outros.

A História como processo de conhecimento é uma atividade contínua. Nenhum livro dá conta dessa dinâmica tão ampla e ininterrupta. Assim ao apresentar os conteúdos de um livro, o autor estará selecionando informações, optando por caminhos e apresentando versões (RIBEIRO, 2013, p. 4).

E trazendo isso para o campo do conhecimento histórico em sala de aula: pensamos que não é possível estabelecer qualquer reflexão sobre o ensino de História, sem refletir antes sobre a predominância da abordagem eurocêntrica dentro do próprio ensino, como explica a historiadora Maria Telvira da Conceição:

Não podemos perder de vista que o espaço da produção didática no Brasil, em especial naquilo que diz respeito à História, constitui uma dimensão fundamental da produção dos discursos que, no seu conjunto, contribuem para alicerçar uma visão racializadora da África. (ibid, 2017, p.58)

⁴⁹ Ver anexos

Essa abordagem colonizada do conhecimento, ou essa colonialidade do saber, baseia-se em uma “classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (QUIJANO, 2010).

Então, para auxiliar os estudantes a terem melhor entendimento sobre essa seleção de conteúdos e do que é considerado “importante”, exibimos o vídeo do discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie ao TedTalk Global, no qual ela fala sobre “os perigos de uma história única” e escrevemos no quadro também a seguinte citação de Chinua Achebe sobre a importância do ponto de vista dos povos colonizados para a História:

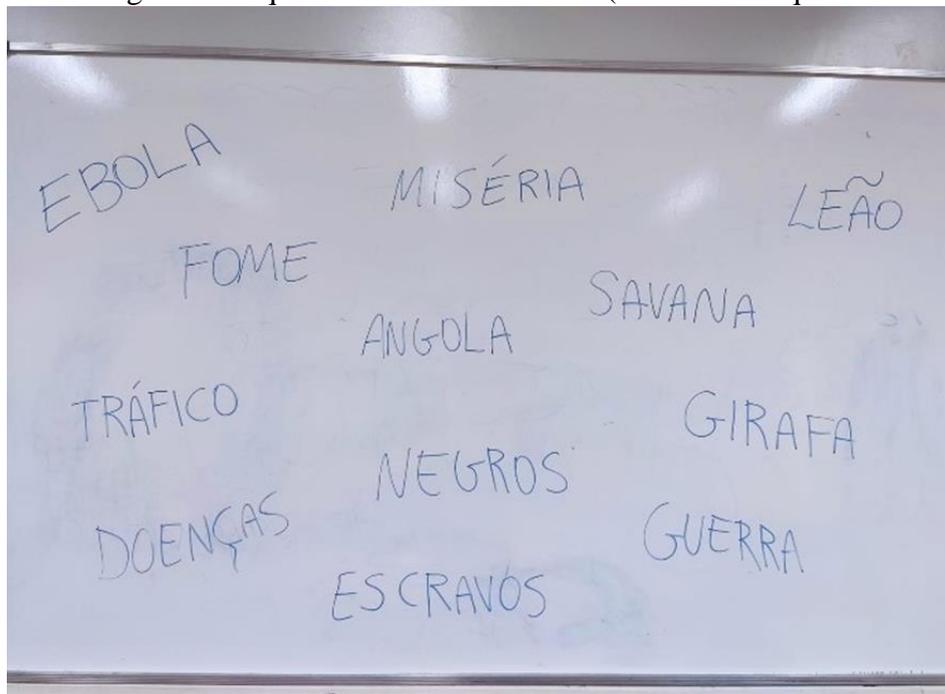
Aqueles que ganharam narram a história; aqueles que são derrotados não são ouvidos. Mas isso há de mudar. Não é do interesse de todos, incluindo os ganhadores, o conhecimento de que há outra história. Se você ouve somente um lado, você não tem nenhum entendimento (ACHEBE, 2012).

O estudante P.B (14 anos) concordou com as falas de ambos e disse que “É importante contar a sua versão da história ou o outro lado pode se colocar como o herói, mesmo que não seja”.

Após esse momento, começamos finalmente a falar sobre os processos de Colonização em África, focando principalmente na Nigéria, uma vez que é o plano de fundo da narrativa de Achebe, e sobre a partilha da África realizada durante a Conferência de Berlim. Para isso utilizamos também mapas⁵⁰.

⁵⁰ Figuras 1 e 2 e Anexo C

Figura 4 – Registros do quadro da turma 9ºA tarde (Escola Henriqueta Galeno)



Fonte: Acervo Pessoal. 2022

No final da aula, foram exibidas, em slides, imagens⁵¹ de diferentes filmes do cinema com histórias que retratavam de alguma maneira a África e os africanos.

Fizemos um breve comentário sobre a sinopse dos filmes e a época em que foram lançados.

Optamos apenas pelos slides nessa oficina e não pela exibição integral de algum dos filmes, devido a, principalmente, uma questão de limitação temporal e também pela própria faixa etária dos estudantes.

Os slides foram o suficiente, uma vez que o objetivo desse momento foi apenas discutir como o cinema realiza um papel de agente histórico na sociedade, pois age como uma “ilustração” da realidade através da ficção.

De acordo com José d’Assunção Barros o cinema “mostra-se como poderoso instrumento de difusão ideológica, ou mesmo como arma imprescindível no seio de um bem articulado sistema de propaganda e marketing” (BARROS, 2007, p.14).

Os filmes escolhidos para essa atividade⁵² foram: Tarzan: O Filho da Selva ou Tarzan: O Homem-Macaco (1932), Uma Aventura na África ou A Rainha da África (1951), A Sombra e a Escuridão (1996), Lágrimas do Sol (2003), O Último Rei da Escócia (2006) e Diamante de Sangue (2006).

Os estudantes então deveriam, em casa, escrever um texto dissertativo

⁵¹ Ver Oficina 1 em apêndices

⁵² Alguns títulos tiveram mais de uma tradução oficial no Brasil

comentando sobre a representação da África e dos africanos nesses filmes partindo das seguintes questões: *As africanas e os africanos eram protagonistas ou subservientes nessas histórias? Como você relaciona “os perigos da história única”, de Chimamanda Adiche com as narrativas dos filmes?*

Figura 5 – Representações da África no cinema ocidental



Fonte: Compilação da autora⁵³

As atividades foram entregues na semana seguinte.

A segunda oficina intitulada *Chinua Achebe e O Mundo se Despedaça* teve como principal objetivo apresentar o escritor Chinua Achebe de forma a promover o conhecimento de sua trajetória pessoal e profissional antes e depois da publicação de sua obra *O Mundo se Despedaça*, que se tornou um marco literário em seu país.

Utilizamos o verbo “apresentar” justamente porque nenhum dos estudantes conhecia o autor, considerado o *fundador da literatura africana moderna*, antes das oficinas.

O fato que em um país com forte predomínio de uma população negra como o Brasil, estudantes ainda cheguem ao nono ano do ensino fundamental sem sequer ter ouvido falar de um dos mais aclamados autores africanos de todos os tempos é preocupante e nos alerta sobre o quão eurocêntrico ainda é o nosso currículo escolar,

⁵³ Organização feita a partir de imagens coletadas nos sites voltados ao cinema: IMDB, Filmow e AdoroCinema

mesmo com o avanço que as leis 10.639/2003 e 11645/2008 trouxeram para a educação básica.

Como mencionamos no começo do capítulo, a grande maioria dos estudantes dessas escolas em que as oficinas foram realizadas vivem em áreas consideradas periféricas e se identificam como pretos ou pardos⁵⁴, e embora não tenham lido um livro inteiro do Dostoievski ou do Victor Hugo já tinham estudado algo a respeito desses autores nas suas aulas de literatura ou de história.

Iniciamos, portanto, a oficina apresentando Chinua Achebe, falando sobre a vida do autor e explicando o contexto político da escrita do livro *O Mundo se Despedaça*, comentando sobre os principais personagens e a narrativa geral.

A partir daí trabalhamos com o ensaio *A educação de uma criança sob o protetorado britânico*, parte do livro homônimo publicado em 2012 pela editora Companhia das Letras.

Nesse ensaio Chinua Achebe fala de suas experiências crescendo em um país sob o domínio inglês, os impactos da segunda guerra mundial em sua infância, sua carreira acadêmica e suas inspirações como escritor. No trecho abaixo, destacamos o momento em que ele discorre sobre o porquê do título de seu ensaio:

Tive a primeira oportunidade de sair da Nigéria para estudar por um breve período na Escola para Funcionários da BBC, em Londres. Pela primeira vez precisei de um passaporte; e, quando o obtive, me vi definido nele como “Pessoa sob o Protetorado Britânico”. Por algum motivo, esse assunto nunca tinha surgido antes! Precisei esperar mais três anos, até a independência da Nigéria em 1960, para acabar com essa proteção bastante arbitrária (ACHEBE, 2012, p. 14).

A escolha desse ensaio para a oficina se deveu ao caráter autorreferencial do mesmo, em que logo nas primeiras páginas, Chinua Achebe descreve-o como um trabalho não acadêmico. O texto é um relato memorialístico, de linguagem acessível, no qual Achebe interpola causos, sentimentos e descrições de eventos em uma verdadeira escrita de si⁵⁵, essencial para entender sua principal obra.

Os estudantes receberam o texto completo impresso na aula anterior para que pudessem ler com antescendência e também o arquivo digital via google classroom.

⁵⁴ Utilizamos aqui os parâmetros de autoidentificação de cor/raça segundo critérios do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o órgão responsável pela realização, pelo processamento e pela divulgação dos recenseamentos realizados a cada dez anos e pelas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio

⁵⁵ A escrita de si, aqui empregada no sentido de escrever aquilo que se pensa consigo (como uma conversa interior), passo essencial para exercitar o pensamento reflexivo sobre as próprias vivências, ações, sentimentos etc. Para entender mais, consultar: FOUCAULT, M. Ditos e escritos V. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

Utilizamos também vídeos de entrevistas⁵⁶ concedidas pelo autor de forma a promover um diálogo sobre como ele usou sua escrita de modo a desmistificar a imagem estereotipada dos africanos nas narrativas europeias e de como essa escrita refletia os aspectos culturais, históricos e sociais de seu país.

Achebe defendia que a história “tenta nos fazer ver o que é importante nas nossas vidas” (ACHEBE, 2002) e foi relevante conversar com os estudantes, antes mesmo de adentrar nas temáticas mais específicas trazidas dentro da sua obra, como Achebe tinha uma intencionalidade ao escrever seu livro da forma como escreveu: “(...) agora eu sei que uma história é, de fato, onde você descobre quem você é, onde uma cultura descobre o que é e eu penso que esse é um lugar terrivelmente importante para se inserir e que eu poderia gostar disso” (ACHEBE, 2002).

Para isso preparamos uma atividade interativa⁵⁷, relacionando os materiais apresentados e debatidos, partindo das seguintes perguntas:

- Achebe, como homem africano, se sentia representado pela imagética da África construída pelos europeus?
- Qual o mundo que “se despedaça” para o autor? Por quê?
- As produções literárias africanas, como a obra de Chinua Achebe, são uma forma interessante de compreender a história do continente africano e os processos (e impactos) da colonização a partir do olhar do colonizado?
- Por que a publicação do livro *O Mundo se Despedaça* em 1958 pode ser considerada uma forma de resistência a dominação colonial britânica?

Selecionamos algumas das respostas das/os estudantes e as transcrevemos abaixo:

A.M (14 anos): “Chinua Achebe não se sente respeitado pelos europeus, por isso ele quis escrever seu próprio livro sobre o que aconteceu”

⁵⁶ ACHEBE, Chinua. Entrevista concedida ao escritor nigeriano Helon Habila. *The Africa Report eSable Mag*, 2007. Disponível em: <<http://www.theafricareport.com/West-Africa/an-interview-with-late-nigerian-author-chinua-achebe-by-helon-habila.html>>. Acessado em: 10 jul. 2022.

ACHEBE, Chinua. Entrevista concedida ao *The Atlantic* online. *An African Voice*, 2 agosto, 2000. Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/past/docs/unbound/interviews/ba2000-08-02.htm>>. Acessado em: 15 jul. 2022.

ACHEBE, Chinua. This interview was conducted on June 27 and 28, 2002, at Chinua Achebe’s residence at Bard College, Annandale-on-Hudson, NY. Disponível em: <<http://www.ehlingmedia.com/blog/?p=48>>. Acesso em: 3 abr. 2022.

⁵⁷ Essa atividade variou em cada sala, em algumas turmas as/os estudantes fizeram as perguntas entre si (como uma entrevista) e depois socializaram o resultado com a turma, em outras responderam no caderno como questionário

J.L (15 anos) “O mundo que se despedaça é o país dele, quando os europeus invadiram e tentaram destruir a cultura dele”

D.L (14 anos): “ É interessante conhecer os livros de autores da África, assim podemos conhecer a versão deles da história e a sua cultura e não somente a parte triste. É importante conhecer as lutas e a sobrevivência”

B.S (14 anos): “É resistência porque os sobreviventes estão mantendo a cultura viva e contando a verdade deles ao mundo através dos livros”

Figura 6 - Capa da obra “O Mundo se Despedaça”



Fonte: Acervo Pessoal. 2022

Figura 7 - Capa da obra “A educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico”



Fonte: Acervo Pessoal. 2022

Na semana seguinte, durante a terceira oficina, cujo título é **Identidade**,

ancestralidade e resistências, os estudantes já estavam mais familiarizados com o autor, então era o momento de trabalharmos o livro propriamente dito.

Para isso, iniciamos a conversa apresentando um material audiovisual⁵⁸ contendo uma exposição do pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos, na qual ele faz uma breve reflexão sobre a relação do Estado brasileiro com os quilombolas, cujas práticas são baseadas na oralidade e na vinculação dos territórios ao cultivo em uma relação onde a terra não pertence às pessoas, as pessoas é que pertencem e dependem da terra.

A partir daí, convidamos os estudantes a se dividirem em grupos, onde receberam fichas coloridas com trechos do livro *O Mundo se Despedaça*, de modo a debaterem sobre os diferentes modos de existir e resistir das comunidades tradicionais e perceber como a máquina colonial agiu nas diferentes partes do mundo e nas formas de organização e resistência desses povos, incluindo o Brasil.

A ancestralidade da qual trata Bispo em sua fala e Chinua Achebe em suas linhas não é definida somente como uma árvore genealógica, mas se traduz numa experiência de identidade cultural que confere sentido às ações e comportamentos e relações, pois, como já assinalamos aqui: “não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato” (OLIVEIRA, 2007, p.257)

Os trechos do livro foram divididos com objetivos de análise específicos para cada grupo.

- Fichas Azuis (Grupo I) – Pensar a relação dos Igbos com a terra, a vida comunal, as tradições, a ancestralidade e a Identidade Cultural

Então, se ouviriam as vozes alegres da garotada brincando pelos campos abertos. E talvez aqueles que já não eram tão crianças estivessem se divertindo, aos pares, em lugares menos expostos; e as mulheres e os homens mais idosos estariam relembando a juventude. Como dizem os ibos: “Quando a lua está brilhando, o aleijado anseia por um passeio a pé”. Mas essa noite em especial estava escura e silenciosa. E em todas as nove aldeias de Umuófia um pregoeiro com seu agogô pedia a cada um dos habitantes que estivesse presente ao encontro da manhã seguinte. Okonkwo, em sua cama de bambu, tentava imaginar qual seria a natureza da crise — guerra contra um clã vizinho? Essa parecia ser a hipótese mais provável, e ele não tinha medo da guerra. Era homem de ação, homem de guerra. Ao contrário do pai, eram perfeitamente capaz de ver sangue. (ACHEBE, 2009, p.30)

A prosperidade de Okonkwo era visível em seu lar. Possuía um amplo compound, com várias habitações rodeadas por um grosso muro de terra vermelha. Sua própria casa, ou obi, erguia-se imediatamente atrás da única porta existente no muro vermelho. Cada uma de suas três esposas

⁵⁸ SANTOS, Antônio Bispo dos. Palestra. Módulo II-Confluência da periferia. Significações da periferia: representações, confluências e transgressões, 2019. 1 video (25 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RiKAU5oGgRE>. Acesso em 25 abr. 2022

tinha uma morada própria e o seu conjunto formava uma espécie de meia-lua por trás do obi. O celeiro fora construído de encontro a uma das extremidades do muro vermelho, e altas pilhas de inhame erguiam-se dentro dele, com ar próspero. No extremo oposto do compound havia um barracão telhado para os bodes, e cada esposa mandara construir, junto à sua morada, um galinheiro. Perto do celeiro havia uma pequena edificação, a “casa dos feitiços”, ou relicário, onde Okonkwo guardava as imagens de madeira de seu deus pessoal e dos espíritos dos antepassados. Adorava-os, oferecendo-lhes sacrifícios de noz de cola, comida e vinho de palma, e dirigindo-lhes preces por si próprio, por suas três mulheres e seus oito filhos. (ACHEBE, 2009, p.33)

O Oráculo era chamado de Agbala, e as pessoas vinham de longe e de perto consultá-lo. Vinham quando o infortúnio lhes batia à porta, ou quando tinham uma disputa com os vizinhos. Vinham para descobrir o que o futuro lhes reservava ou para consultar os espíritos de seus antepassados. O caminho para se chegar ao santuário era um buraco redondo no flanco de uma colina, pouco maior do que a abertura de um galinheiro. Os devotos e aqueles que vinham em busca da sabedoria do deus tinham de arrastar-se de barriga no chão, para poder atravessar o tal buraco e chegar à presença de Agbala, num espaço escuro e enorme. Ninguém jamais vira Agbala, exceto sua sacerdotisa. Mas nenhum daqueles que se arrastaram para dentro do terrível santuário dali saíra sem o temor do poder do Oráculo. Sua sacerdotisa ficava de pé, perto do fogo sagrado, que ela própria acendera no coração da caverna, e proclamava a vontade do deus. O fogo era um fogo sem chamas. Os troncos incandescentes apenas serviam para iluminar de modo vago a sombria figura da sacerdotisa. (ACHEBE, 2009, p.36)

- Fichas Amarelas (Grupo II) - Discutir sobre a chegada do colonizador, o choque cultural entre colonizador e colonizado

A chegada dos missionários causara considerável agitação na aldeia de Mbanta. Eram seis ou sete; um deles, um homem branco. Todos os homens e mulheres da aldeia saíram de suas casas e vieram ver o homem branco (...). Quando o povo estava todo reunido, o homem branco começou a falar. Comunicava-se com a ajuda de um intérprete, que também era ibo, embora seu dialeto fosse diferente e soasse desagradável aos ouvidos do povo de Mbanta. Muitos começaram a rir, achando engraçado o dialeto e a maneira esquisita com que o intérprete empregava as palavras. Em vez de dizer “eu próprio”, por exemplo, ele sempre dizia “meu traseiro”. No entanto, tinha uma presença dominante e os homens da tribo o escutaram. Disse-lhes que era um deles, como podiam comprovar pela cor de sua pele e pelo modo de falar; que os outros quatro homens negros também eram irmãos de todos os que ali estavam, embora um deles não falasse ibo; que o homem branco também era um irmão, porque todos eram filhos de Deus. E, então, começou a lhes falar sobre esse novo Deus, criador do mundo inteiro e de todos os homens e mulheres. Disse-lhes que eles adoravam falsos deuses, deuses de madeira e de pedra, e essas palavras provocaram um forte murmúrio no meio da multidão. Disse-lhes, ainda, que o verdadeiro Deus habitava nas alturas e que, ao morrerem, todos os homens teriam de comparecer perante Ele para serem julgados. Os homens maus e todos os pagãos, que, em sua cegueira, se prostravam perante deuses de madeira e de pedra, seriam jogados numa fogueira que queimava como óleo de palma. Porém os bons, aqueles que adorassem o Deus verdadeiro, viveriam para sempre em Seu reino de felicidade. — Fomos enviados por este grande Deus para pedir-lhes que abandonem os maus costumes e as falsas divindades, e se voltem para Ele, a fim de que possam salvar-se quando morrerem — falou. (ACHEBE, 2009, p. 164)

— Qual é esse deus de vocês? — indagou. — É a deusa da terra? O deus do céu? Amadora, o do trovão? Qual é, afinal?

O intérprete transmitiu a pergunta ao homem branco, que imediatamente deu sua resposta.

— Todos os deuses que o senhor citou não são deuses de forma alguma. São, isto sim, falsas divindades, que lhes ordenam que matem seus semelhantes e destruam crianças inocentes. Só existe um Deus verdadeiro, e Ele possui a terra, o céu, o senhor, eu e todos nós.

— Se abandonarmos os nossos deuses e resolvermos seguir o seu — indagou outro ouvinte —, quem vai nos proteger contra a ira dos nossos deuses abandonados e dos nossos ancestrais?

— Os deuses de vocês não existem e, portanto, não lhes podem causar nenhum mal — retrucou o homem branco. — São meros pedaços de madeira e de pedra.

Quando essas declarações foram traduzidas para os homens de Mbanta, eles se puseram a rir. Esses sujeitos devem ser doidos, pensaram. Caso contrário, como poderiam acreditar que Ani e Amadiora fossem inofensivos? E que também o fossem Idemili e Ogwugwu? (ACHEBE, 2009, p. 166)

- Fichas Verdes (Grupo III) – Debater sobre as novas instituições e as tentativas de resistência do povo Ibo

Além da igreja, os homens brancos trouxeram também uma forma de governo. Tinham construído um tribunal, onde o comissário atuava como juiz. Tinha guardas sob suas ordens, que lhe levavam os indivíduos a serem julgados. Muitos desses guardas eram de Umuuru, às margens do Grande Rio, onde muito tempo atrás os homens brancos tinham aparecido pela primeira vez, ali erguendo o centro de sua religião, comércio e governo. Esses funcionários do tribunal eram profundamente odiados em Umuófia, por serem forasteiros e também porque eram arrogantes e tinham mania de grandeza. Chamavam-nos kotma, e como costumassem usar calções cinzentos, foram apelidados de Traseiros de Cinza. Tomavam conta da prisão, que estava cheia daqueles que haviam ofendido a lei do homem branco. Alguns desses prisioneiros eram indivíduos que tinham jogado fora filhos gêmeos, e outros tinham molestado os cristãos. Eram espancados na prisão pelos kotma e obrigados a trabalhar, todas as manhãs, na limpeza do compound do governo e a apanhar lenha para o comissário branco e para os guardas. Alguns desses homens eram portadores de títulos, gente que deveria estar muito acima de semelhantes ocupações mesquinhas. Pesarosos por causa da indignidade que sofriam, lamentavam o abandono em que deixavam suas roças. Quando cortavam a grama de manhã, os homens mais moços cantavam, marcando o ritmo com os golpes de seus facões:

Kotma do traseiro de cinza // nasceu para ser escravo. // O homem branco não tem tino, // nasceu para ser escravo.

Os guardas não gostavam de ser chamados Traseiros de Cinza e batiam nos rapazes. Mas mesmo assim a canção se espalhou por Umuófia. (ACHEBE, 2009, p. 196)

- Fichas Brancas (Grupo IV) - Ponderar sobre os impactos do colonialismo nas mentalidades e na identidade cultural do povo Igbo

E se quando ele, Okonkwo, morresse, todos os seus filhos machos resolvessem seguir os passos de Nwoy e abandonassem os ancestrais? Okonkwo sentiu um calafrio diante de tão terrível probabilidade, probabilidade que, para ele, significava uma total aniquilação. Via-se a si próprio e a seu pai, juntos, no santuário dos antepassados, a esperarem inutilmente pelo culto ou pelos sacrifícios de seus descendentes, nada restando ali senão as cinzas do passado, enquanto seus filhos rezavam aos deus do homem branco. Se tal coisa acontecesse, ele, Okonkwo, os faria desaparecer da face terrestre. (ACHEBE, 2009, p. 174)

Na verdade, Umuófia mudara muito durante os sete anos do exílio de Okonkwo. Surgira a igreja, desencaminhando muita gente. Não apenas os de baixa extração ou os proscritos tinham aderido à nova fé, mas também

alguns homens de valor. Um exemplo era Ogbuefi Ugonna, que recebera dois títulos e que, num ato de loucura, cortara a tomozeleira de seus títulos e a jogara fora para se juntar aos cristãos. O missionário branco orgulhava-se muito dele, que fora um dos primeiros homens em Umuófia a receber o sacramento da Sagrada Comunhão, ou Sagrada Festa, como se dizia em ibo. (ACHEBE, 2009, p. 196)

O sucessor do sr. Brown, o reverendo James Smith, era um homem muito diferente dele. Condenou de forma clara a política de acomodação e concessões adotada pelo sr. Brown. Para ele, as coisas eram brancas ou pretas. E as pretas eram decididamente más. (ACHEBE, 2009, p. 206)

Após debaterem internamente dentre os membros do grupo, os estudantes leram os trechos em voz alta e socializaram suas impressões e opiniões sobre os textos para que o restante da sala também pudesse comentar sobre os temas.

Figura 8 - Estudantes do Grupo 4. 9º ano B (Escola Henriqueta Galeno)



Fonte: Acervo Pessoal. 2022

Os conceitos de *saberes orgânicos* e *saberes sintéticos*, trazidos por Bispo (2019) no vídeo, facilitaram a compreensão dessa dicotomia entre o “ser” e o “ter” em relação ao espaço natural e a comunidade no livro de Achebe.

Segundo V.P. (14 anos) “A conexão entre as pessoas e a terra é profunda, já que era de lá que conseguiam seus alimentos e era lá que acreditavam que estavam seus antepassados que os protegiam e se fossem expulsos ou tivessem esses locais destruídos, estavam sozinhos no mundo”.

Os quilombos, de acordo com Clóvis Moura (1981) são uma das mais fortes reações à violência da escravidão, sendo formados por africanos escravizados, livres ou libertos que fugiam, se rebelavam e/ou se organizavam em comunidades em perspectiva autônoma e sustentável.

Após a abolição, porém, iniciou-se um novo processo de exclusão social e

invisibilidade, que negou direitos aos afrodescendentes e não reconhecia os territórios quilombolas na estrutura agrária brasileira, além de ter havido perseguições por agentes dentro e fora do Estado.

Trazer para a sala de aula a experiência quilombola brasileira para discutir questões relacionadas a brutalidade da experiência colonial é importante para entender que onde houve exploração, existiu também resistência e que essas lutas reverberam até o presente, atualizando o debate à luz de referências positivadas.

Outro ponto destacado pelos estudantes foram as expressões e ditados citados no livro de Chinua Achebe.

Para L.D (14 anos) “os ditados são formas de valorizar a cultura dele (Chinua Achebe)”, porém ela acrescentou não tê-los entendido muito bem.

O estranhamento dessa aluna com relação aos ditados e expressões trazidas por Achebe em seu texto foi compartilhado por outros estudantes.

Essa oficina foi a mais provocativa de todas nesse sentido, não só com relação as expressões, mas também em relação ao protagonista Okonkwo. Alguns estudantes de cada sala, embora se sensibilizassem com seu final trágico, abertamente disseram não gostar dele devido ao seu comportamento em relação a família.

Esse é inclusive um dos grandes méritos de Achebe em sua escrita, seus personagens são humanos, com virtudes e defeitos e não apenas vítimas de um destino cruel.

Quando os estudantes traziam essa insatisfação com relação a forma com que Okonkwo tratava as esposas de forma diferente uma da outra (a mais velha tinha prioridades ou mesmo pelo fato dele ter mais de uma esposa) ou como ele se referia ao filho de forma muitas vezes ríspida, foi preciso explicar sobre as particularidades com relação as questões de gênero e estrutura familiar em África. Tratam-se de conhecimentos que precisam ser mobilizados para que as e os jovens compreendam que existem inúmeras performances de gênero.

Além disso, muitas vezes, devido a uma série de influências culturais e acadêmicas, somos tentados a usar classificações e definições que não se aplicam as realidades africanas, de modo que tal fenômeno precisa ser debatido e qualificado em sala de aula.

Segundo Oyèrónké Owewùmí, cientista social nigeriana, a definição de mulher, de acordo com a teoria feminista euro-americana⁵⁹, da qual ela faz a crítica é:

⁵⁹ Em seu ensaio *Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas*, Owewumi analisa criticamente categorias de análises feministas eurocêntricas, utilizando como base os trabalhos de Karl Mannheim, Nancy Chodorow e Donna Haraway.

mulher branca, classe média e que não deixa a casa, e ao se voltar esse olhar as formas de organização africanas como a da cultura Igbo, por exemplo, haverá inevitavelmente uma compreensão enviesada das relações:

A dificuldade da aplicação de conceitos feministas para expressar e analisar as realidades africanas é o desafio central dos estudos de gênero africanos. O fato de que as categorias de gênero ocidentais são apresentadas como inerentes à natureza (dos corpos), e operam numa dualidade dicotômica, binariamente oposta entre masculino/feminino, homem/mulher, em que o macho é presumido como superior e, portanto, categoria definidora, é particularmente alienígena a muitas culturas africanas. Quando realidades africanas são interpretadas com base nessas alegações ocidentais, o que encontramos são distorções, mistificações linguísticas e muitas vezes uma total falta de compreensão, devido à incomensurabilidade das categorias e instituições sociais. (OWEWUMI, 2004, p.8)

Portanto, embora na comunidade Igbo houvesse papéis sociais definidos e categorias de divisão de funções, outros fatores além do gênero eram levados em consideração para rituais e honrarias, como a idade e a experiência.

Outro ponto controverso do debate foi o choque cultural do encontro, onde há o paralelo entre os rituais religiosos Igbo e o cristianismo europeu. Alguns estudantes demonstraram desconforto com a temática por questões pessoais, mas em nenhuma das salas houve recusa em participar da atividade. Nesse sentido, de uma forma sutil, o tema da intolerância religiosa/racismo religioso acaba sendo debatido também. A depender da orientação da/o professor/a, mais questões nesse sentido podem ser levantadas.

Sobre esse encontro, P.O (15 anos) disse que “os europeus trataram a fé dos igbo com deboche e desrespeito. Mesmo que eles não acreditassem naquelas coisas, não deviam dizer que os deuses deles não existiam”, já L.F (14 anos) entendeu que “se eles (britânicos) “matassem” os deuses deles, os igbo ficariam com medo e obedeceriam as ordens deles” sendo essa uma forma de dominação.

Alguns estudantes também apontaram sobre a adesão voluntária a nova religião, como no caso do filho de Okonkwo, que era considerado inadequado para os padrões de masculinidade igbo, mas que encontrou na nova fé, esperança.

Para essa oficina utilizamos também poemas⁶⁰ de Chinua Achebe que refletem sobre a Nigéria contemporânea, como leitura complementar.

Na última oficina, *Descolonize sua Mente!*, a partir da discussão gerada pela atividade anterior, os estudantes foram orientados a pesquisarem sobre como os artistas, intelectuais e figuras históricas africanas, afro-brasileiras, quilombolas e povos

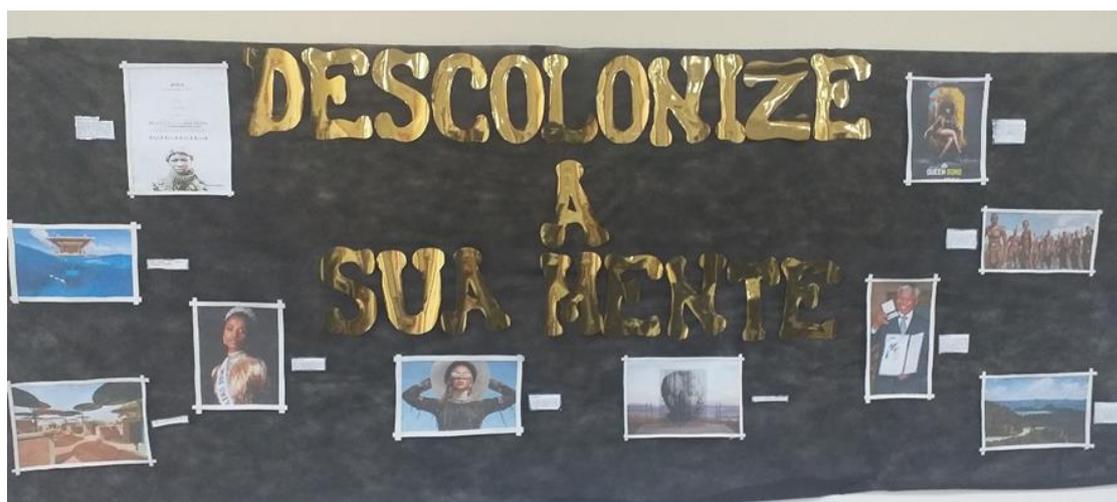
⁶⁰ Poemas: “Uma mulher em um campo de refugiados”, “Pinheiro na Primavera” e “Cuide-se irmão de Alma” em RIBEIRO, Luiz Antonio. Os Cinco Melhores Poemas de Chinua Achebe. notaterapia, 2022. Disponível em <https://notaterapia.com.br/2022/03/21/os-5-melhores-poemas-de-chinua-achebe/> Acesso em 25 abr 2022

originários são ainda retratados em diferentes mídias da atualidade e trazerem imagens, frases, músicas, relatos de experiência etc. para a aula.

Desse modo, a oficina foi utilizada para que produzissem cartazes e fanzines⁶¹ contendo figuras históricas, artistas e pensadores anticoloniais e suas formas de existir e resistir.

Nosso objetivo com essa atividade foi o de descolonizar abordagens educacionais, a história, as imagens e as formas pelas quais nós, professores e estudantes, lidamos com os mundos africanos e afro-brasileiros, de modo a ser parte da consolidação de uma educação antirracista e comprometida com as questões sociais.

Figura 9 – Atividade da oficina 4: Mural *Descolonize sua Mente!* 9º B tarde (Escola Henriqueta Galeno)



Fonte: Acervo Pessoal. 2022

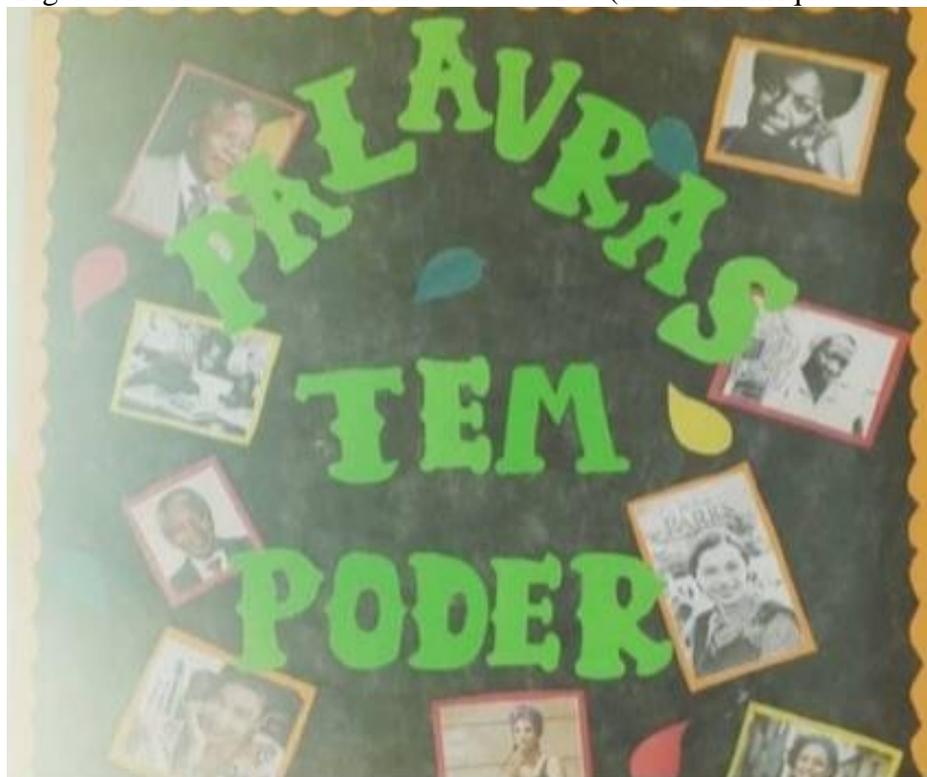
⁶¹ Segundo Magalhães (2003), o termo fanzine é um neologismo que se origina da união de duas palavras do vocabulário inglês, fanatic (fã) e magazine (revista). E neologismo foi cunhado por Russ Chauvenet, em 1941, para dar nome às publicações artesanais que proliferavam nos Estados Unidos na época. Os fanzines seriam veículos livres de censura, não preocupados com lucros ou venda de grandes tiragens. Para saber mais sobre fanzines vide MAGALHÃES, H. A mutação radical dos fanzines. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte: Intercom, 2003. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/23855420395572684142017768791080460345.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2022

Figura 10 – Atividade da oficina 4: Mural 9º A tarde (corredores da Escola Narciso Pessoa).



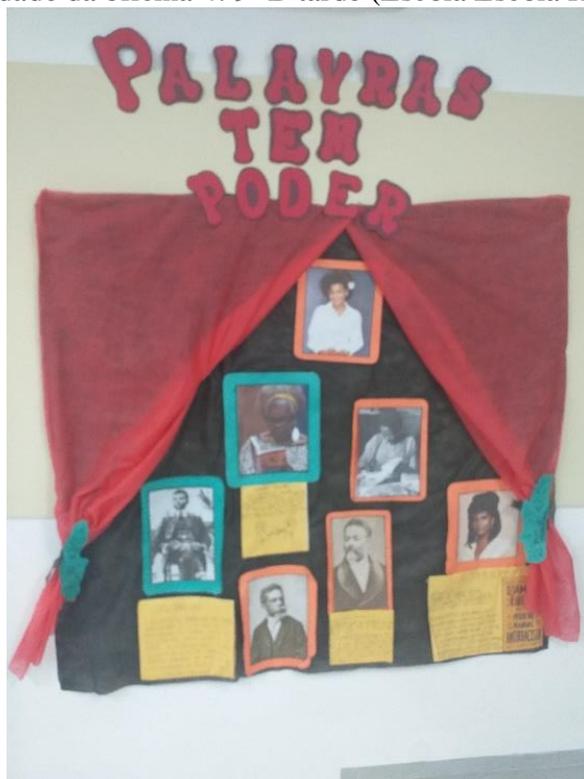
Fonte: Acervo Pessoal. 2022

Figura 11 – Atividade da oficina 4: 9º C tarde (Escola Henriqueta Galeno)



Acervo Pessoal. 2022

Figura 12 – Atividade da oficina 4: 9º B tarde (Escola Escola Henriqueta Galeno)



Fonte: Acervo Pessoal. 2022

Figura 13 – Atividade da Oficina 4: interior de um Fanzine 9ºA tarde (Escola Narciso Pessoa)



Fonte: Acervo Pessoal. 2022

O resultado dos trabalhos dessa oficina foi bem satisfatório em ambas as escolas.

Para a produção dos cartazes *Palavras tem Poder* da Escola Henriqueta Galeno os estudantes pesquisaram sobre outros autores africanos emblemáticos além de Chinua Achebe como Wole Soyinka⁶², autoras contemporâneas

⁶² Akinwande Oluwole Soyinka é um autor, dramaturgo, tradutor e crítico nigeriano. Primeiro escritor africano a receber o Nobel de Literatura, é autor de relevantes obras como *O Leão e a Jóia*

como Chimamanda Adichie⁶³ e também autores e autoras brasileiros, que utilizavam/utilizam da literatura para escrever sobre sua realidade no Brasil e sobre o racismo que experienciaram como Carolina Maria de Jesus⁶⁴ e outros/as.

Nesses cartazes os educandos colocaram, além das imagens dos autores e das autoras com uma pequena biografia dos mesmos.

Foram produzidos também cartazes e fanzines com poemas, colagens e palavras de ordem inspiradas pelo movimento *Black Lives Matter!*⁶⁵ e fortes influências afrofuturistas⁶⁶.

O afrofuturismo pode ser definido como o tipo de “ficção especulativa ou ficção científica escrita por autores afrodiáspóricos e africanos. É um movimento estético global que abrange arte, cinema, literatura, música e pesquisas acadêmicas” (YASZEK, 2013, p.1 Tradução Nossa).

Filmes como *Pantera Negra* (2018, dirigido por Ryan Coogler), livros como *Kindred: Laços de Sangue* da autora Octavia Butler e o documentário brasileiro *Branco Sai, Preto Fica* (2014) de Adirley Queirós por exemplo, são obras representativas dessa estética e que os estudantes incluíram em seus trabalhos.

Os cartazes ficaram expostos nos corredores das escolas por todo o mês de Novembro (mês da Consciência Negra⁶⁷ no Brasil) e os fanzines disponíveis nas bibliotecas das escolas.

Um total de 129 estudantes participaram das aulas-oficinas na somatória das quatro turmas de nonos anos. Na tabela abaixo, organizamos as devolutivas de atividades por oficina.

Esses números foram organizados levando em consideração as atividades escritas que foram entregues, a presença em sala (debates) e as respostas à

⁶³ Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora feminista nigeriana e uma das maiores intelectuais da atualidade. Autora de best-sellers como *Americanah* e *Meio-Sol Amarelo*

⁶⁴ Carolina Maria de Jesus foi uma importante escritora brasileira do século XX, autora de *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, utilizou sua escrita como denúncia das mazelas sociais e do racismo no Brasil

⁶⁵ Vidas Negras Importam! em tradução livre, é um movimento ativista e antirracista internacional, que começou nas comunidades negras dos Estados Unidos contra a brutalidade policial, mas que rapidamente ganhou adeptos em todo o mundo

⁶⁶ “(Africanfuturism) is speculative fiction or science fiction written by both Afrodiasporic and African authors. It’s a global aesthetic movement that encompasses art, film, literature, music, and scholarship” . Yaszek, Lisa (2013). Para saber mais consultar: “Race in Science Fiction: The Case of Africanfuturism” in *A Virtual Introduction to Science Fiction*. Ed. Lars Schmeink. Disponível em [Yaszek 001 \(virtual-sf.com\)](https://www.virtual-sf.com) Acesso: 11 jan. 2022

⁶⁷ No dia 20 de Novembro é celebrado o dia da Consciência Negra no Brasil. A data foi escolhida em homenagem a Zumbi, líder do quilombo dos Palmares (localizado no nordeste brasileiro) para lembrar as lutas dos movimentos negros pelo fim da opressão provocada pela escravidão. A data faz parte do calendário escolar desde 2003 e, em 2011, foi instituída em todo o Brasil pela Lei n.º 12.519.

enquete⁶⁸ feita no classroom sobre as atividades sugeridas e a leitura integral do livro.

Tabela 1 – Participação e devolutiva das atividades (outubro-novembro) de 2022

| Oficinas | Atividades | Devolutiva (número de estudantes) | Porcetagem de participação |
|------------------|--|--|---------------------------------------|
| | Ler o livro <i>O Mundo se Despedaça</i> na íntegra (edição física ou ebook) | 89 | 68,9% |
| OFICINA 1 | Texto dissertativo (representações da África) | 108 | 83,7% |
| OFICINA 2 | Questionário/Entrevista | 100 | 77,5% |
| OFICINA 3 | Debate em grupos | 114 | 88,4% |
| OFICINA 4 | Produção de cartazes e fanzines | 117 | 90,7% |
| | <i>Sugeridas:</i> fazer a leitura de pelo menos um (1) dos materiais extras: ensaios, poemas etc. ou assistir a algum dos filmes indicados | 78 | 60,4% |

Consideramos esses resultados bastante satisfatórios.

Como observamos, a maioria das/os estudantes participou das atividades em sala e entregou os trabalhos propostos para casa.

O número de estudantes que leram o livro na íntegra também nos surpreendeu positivamente, haja vista que não conheciam a obra anteriormente e que é um livro de temáticas densas. Acreditamos que a disponibilidade dos livros físicos na biblioteca e o envio da obra em ebook via classroom três meses antes do início das oficinas possa ter

⁶⁸ As/os Estudantes deveriam responder, marcando “sim” ou “não” as perguntas: “Você fez a leitura de pelo menos um (1) dos materiais extras sugeridos ao fim de cada oficina ou assistiu a algum dos filmes indicados?”; “Você fez a leitura integral do livro *O Mundo se Despedaça*?”

colaborado para que tenham conseguido ler em tempo hábil.

Infelizmente as/os estudantes da escola Narciso Pessoa foram prejudicados nesse sentido, mas ainda assim muitos estudantes conseguiram ler o livro integralmente e participar das oficinas.

Com relação as atividades da oficina 4, os únicos estudantes que não foram contabilizados na tabela foram aqueles os quais os colegas de turma afirmaram “não terem feito nada” no processo de pesquisa e produção dos cartazes e fanzines.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O falcão, a voar num giro que se amplia;
 Não pode mais ouvir o falcoeiro;
 O Mundo se despedaça; nada mais o sustenta;
 A simples anarquia se desata no mundo”
O Segundo Advento (W. B. Yeats, 1919)⁶⁹

Optamos por iniciar as últimas linhas deste trabalho justamente com o trecho do poema *O Segundo Advento* do escritor irlandês William Butler Yeats, escrito em 1919, que Chinua Achebe utilizou como epígrafe de seu livro *O Mundo se Despedaça* e também serviu de inspiração para o título de seu romance (BREITINGER, 2000).

Ao invocar as palavras do irlandês, Achebe utilizou as referências apocalípticas bíblicas do poema (inspiradas pelos horrores da Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918) e o tipo de destruição, até então inédita, que as novas tecnologias bélicas proporcionaram no início do século XX) como metáfora para o caos que acontece quando um sistema entra em colapso.

No livro de Achebe essa metáfora se revela na desintegração das eorganizações comunais africanas pré-coloniais, que foram vilipendiadas pela ação imperialista européia, representada na obra pelos personagens da etnia Ibo e seu encontro com os colonizadores ingleses.

As relações de colonialismo estabelecidas entre os colonizadores/colonizados em *O Mundo se Despedaça* remetem à violência física e ideológica imposta a esses povos pelos imperialistas europeus.

Como vimos no decorrer deste trabalho, em sua narrativa Achebe se propõe a não vitimizar os ibos ou torná-los heróis, mas a humanizá-los de modo a desconstruir a imagem estereotipada das/os africanas/os (homogêneos, brutalizados) e o ideal da *missão civilizadora* presente no cânone literário europeu do período sobre a África.

⁶⁹ *Turning and turning in the widening gyre; The falcon cannot hear the falconer; Things fall apart; the center cannot hold; Mere anarchy is loosed upon the world. The Second Coming* (William Butler, 1919), tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva.

Essa necessidade que *desmistificar* o continente africano e seus povos foi o que nos conectou ao autor e a esse impactante livro desde quando o lemos pela primeira vez ainda na graduação em História e pensamos na época, com certo lamento, sobre como passamos por uma inteira vida escolar sem nem nunca ter ouvido o nome desse autor em sala de aula.

No processo de elaboração das aulas-oficinas, portanto, entendemos que tanto o conteúdo do romance de Chinua Achebe quanto o contexto sociopolítico de sua escrita ao serem trazidos e debatidos em sala de aula são fontes relevantes para o ensino de história ao mostrar o continente africano, não apenas como um local de mazelas, mas também um local de produção cultural, literária e artística.

Ao incorporar diferentes tipos de fontes documentais no ensino de história, reconhecemos não apenas a ligação entre o conhecimento escolar e a vida social, mas também a necessidade de construir a nossa própria concepção de ensino-aprendizagem como educadores e educadoras, concepções essas que não sejam submetidas apenas ao livro didático.

Assim, a utilização de obras literárias como fontes e instrumentos didático-pedagógicos podem ser interessantes para a desconstrução dessa perspectiva eurocêntrica do saber, que exclui as/os africanas/os como sujeitos e agentes da história e que desconsidera suas produções, valores e comportamentos.

Esse trabalho, porém, não é simples, muito menos fácil.

Pensar qualquer atividade ou trabalho de pesquisa que envolva o espaço escolar, é entender que não há fórmula mágica para o processo de ensino-aprendizagem e o que funciona em uma turma, talvez não irá surtir os mesmos resultados em outra.

A escola é um ambiente plural, com indivíduos diferentes convivendo e compartilhando experiências e saberes, como explica Anderson Oliva:

A escola é um espaço marcado por discursos e práticas, tensões e debates. Os movimentos formativos e discursivos, a disciplinarização em conflito com a contestação e a educação formal esbarrando nas práticas pessoais são dinâmicas comuns nessas instituições. Representantes de uma percepção de mundo, de interesses dos agentes que operam o sistema educacional e de seus integrantes (docentes, estudantes, técnicos, família e sociedade). (OLIVA, 2012. p.36)

Durante a elaboração deste trabalho e da aplicação das aulas-oficinas descritas no capítulo 4, por exemplo, diversas alterações, adaptações e novas ideias foram sendo testadas na construção do produto proposto por esta pesquisa.

Para além do universo humano que faz parte do espaço escolar (corpo docente, corpo discente e funcionários em geral), há também outras forças que atravessam e dificultam o nosso trabalho como educadores/as na escola, dentre elas: estrutura da escola, falta de material, falta de verbas, empecilhos burocráticos etc.

Em vários momentos das oficinas, tivemos que superar ou contornar essas dificuldades, seja dinamizando os conteúdos e/ou as propostas que não funcionavam ou mesmo substituindo uma ideia por outra ao diversificar recursos, sempre entendendo que o processo de ensino-aprendizagem não tem caráter estático e não é desvinculado das realidades, do tempo ou do espaço.

Portanto, ao final dessa dissertação, nos *apêndices*, foi elaborado um material contendo uma sequência didática utilizando *O Mundo se Despedaça* de Chinua Achebe, que esperamos ser útil como uma possibilidade pedagógica de estímulo à criticidade e de desenvolvimento da consciência histórica.

Essa proposta foi pensada para o uso de professores e professoras da Educação Básica e foi construída juntamente com as valiosas colaborações das/dos estudantes que fizeram parte das aulas-oficinas descritas nesse trabalho.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, Chinua. **O Mundo se Despedaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico: ensaios**. Editora Companhia das Letras, 2012.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.
- AFONSO, Lilia dos Anjos; PINHEIRO, Vanessa Riambau. O mundo estava calado quando nós morremos: Aspectos identitários em Meio Sol Amarelo, de Chimamanda Ngozi Adichie. **Revista Principia**. João Pessoa/PB: n°37, Out 2017, p. 71-77.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **História, a arte de inventar o passado**. Bauru: Edusc, 2007.
- AMADIUME, Ifi. **Male daughters, female husbands: Gender and sex in an African society**. Zed Books Ltd., 2015.
- BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In: BARCA, I. (org.) Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BARRETO, Eneida. **Literatura Africana em sala de aula**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/old/galeria/129072011032032.pdf>> Acesso em: 18 de out. de 2020
- BARROS, José d'Assunção. “**Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história**”. *LerHistória*. n. 52, 2007, p. 127-159.
- BECQUEMONT, Daniel. **Social Darwinism: from reality to myth and from myth to reality**. In: *Studies in history and philosophy of biological and biomedical sciences*. v.42, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 10ªed., São Paulo, Contexto, 175 p. 2005.
- BONNICI, Thomas. **Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais**. Mimesis, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.
- BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. Editora da Universidade Estadual de Maringá-EDUEM, 2012.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Editora FGV, 2010.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos avançados, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **Os discursos da racialização da África nos livros didáticos brasileiros de história (1950 a 1995)**. Educação & Realidade, v. 42, p. 35-58, 2017.
- CORREA, Silvio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, 2000. p. 87-106.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- DOS SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, 2019.
- FAGE, Kamilu S.; ALABI, David O. **Nigerian Government and Politics**. Abuja: Basfaj Global Concept, 2016
- FALOLA, Toyin. **Nacionalizar a África, culturalizar o Ocidente e reformular as humanidades na África**. Afro-Ásia, n. 36, p. 9-38, 2007.
- FALOLA, Toyin & HEATON, Matthew. **A History of Nigeria**. New York: Cambridge University Press, 2008.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 .
- FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo, IBRSA, 306 p. 1983
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2009.
- GEBARA, Alexsander Lemos de Almeida. **A África de Richard Francis Burton: antropologia, política e livre comércio, 1861-1865**. São Paulo: Alameda, 2010.
- GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, (jan./jun.)
- HELFER, Nadir Emma. **Concepções de mundo presentes no ensino de História, de 5ª a 8ª séries, em escolas estaduais da área de abrangência da 6ª Delegacia de Educação 57 (1961- 1990)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, p.158, 1997
- HERNANDEZ, Leila Leite. **A Africa Na Sala de Aula**. Grupo Editorial Summus, 2008.
- KI-ZERBO. Joseph. **História da África Negra**. 2 Vols. [1972]. Lisboa: Europa-América,

1999.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história: no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho. **O uso da Literatura como fonte histórica e a relação entre Literatura e História**. VII Congresso Internacional de História, 2015. Anais. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1318.pdf> Acesso em 11 jan 2021

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada**. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: histórias e civilizações. Tomo I (até século XVIII)**. Tradução de Alfredo Margarido. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: histórias e civilizações. Tomo II (do século XIX aos nossos dias)**. Tradução de Alfredo Margarido. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retratado colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a Rebelião Negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (coleção Tudo é história)

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Editora Vozes, 2019.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. 1993. SAVIANE, Demerval. Escola e Democracia

OHAETO, Ezenwa. **Chinua Achebe: A Biography**. Bloomington. Indiana University Press, 1997.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/4/5> Acesso 18 de jul de 2022

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Diálogos entre representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990 – 2005)**. Tese doutorado, Brasília, DF, setembro de 2007. Universidade de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1132> Acesso em 11 de fev de 2022

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos**

conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

PADILHA, Laura Cavalcante. Exercícios de sabedoria: missosso – literatura tradicional angolana. *In: Entre voz e letra: o lugar da ficção angolana do século XX. Revista Niterói: EDUFF* 2. ed., 2007. p. 33-75.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário.** *In: Revista Brasileira de História.* Vol.15, n.º29. São Paulo, 1995, p.9-27.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **Revista História da Educação**, n. 14, p. 31-45, 2003.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder, Eurocentrismo, America Latina.** *In: LANDER, Edgardo (Ed.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas.* Caracas: Clacso, 2000. p. 201-245.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social.** Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.

RIBEIRO, Jonatas Roque. **História e ensino de história: perspectivas e abordagens.** Educação, 2013.

ROWELL, Charles H. An **Interview with Chinua Achebe.** Callaloo, v. 13, n.1, 1990, pp.86-101.

SANTOS, Zeloí Aparecida Martins dos. **História e Literatura: uma relação possível.** Revista Científica, Curitiba, ano II, v.2, jan-dez/2007. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica2/zeloidossantos.pdf> Acesso: 15 de out. de 2021

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República.** 2.ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2003 [1983].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91,

SMITH, Dan. **Atlas dos Conflitos Mundiais.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007. p.128.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **O livro na rua: Nigéria.** Coleção Países, Brasília: Thesaurus. 2011. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca/download/794-Livro-na-Rua-Nigeria.pdf>. Acesso em 11 jan 2022

VISENTINI, Paulo Fagundes. **Independência, marginalização e reafirmação da África (1957-2007)**. In:MACEDO, José Rivair (Org.). Desvendando a história da África. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 123-137

APÊNDICE – MATERIAL PARA PROFESSORAS E PROFESSORES



CHINUA ACHEBE NA SALA DE AULA

Sequência didática – Chinua Achebe na sala de aula
Material para professoras/es produzido para o Mestrado Profissional em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Ceará
Autora: Michele Barbosa Soares
Orientador: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus

Prezadas/os Professoras/es,

Elaboramos este material com o principal intuito de incentivar possibilidades práticas do uso da literatura para o ensino de História, em especial de História da África, através do livro *O Mundo se Despedaça* do escritor nigeriano Chinua Achebe publicado em 1958, em meio as lutas pela independência da Nigéria do domínio colonial britânico.

Através da sequência didática sugerida nas próximas páginas, objetivamos que essa proposta seja um meio de construir caminhos e estratégias para um ensino de história da África que, em diálogo com os parâmetros estabelecidos por meio da lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil, possamos trabalhar juntos em prol da quebra de representações racistas e estereotipadas de representação das populações africanas por povos estrangeiros.

Utilizando o método da aula-oficina, essa proposta contem diretrizes específicas para turmas dos nonos anos do ensino fundamental, mas pode ser adaptada para outras séries do ensino básico (principalmente os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio), de acordo com as necessidades e particularidades de cada turma e, claro, da autonomia das e dos professores.

Para organizar essa proposta, consultamos autores e estudos anticoloniais, mesclando essas pesquisas a uma gama de outras fontes e recursos pedagógicos, de modo a expandir as discussões para além do livro didático, aproximando assim os debates recentes da academia ao cotidiano da sala de aula.

Desejamos que esse material possa ser relevante para uma compreensão positivada das populações africanas pela/os educandas/os de modo que percebam esses povos como protagonistas dos seus processos históricos.

Bom trabalho!

Michele Barbosa Soares

Professora de História

Sequência Didática – Chinua Achebe na Sala de Aula

| | |
|---|--|
| SÉRIE | 9º anos – Ensino Fundamental (Anos Finais) |
| TEMA | História da África |
| CONTEÚDOS | Colonização e Descolonização da África |
| COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR) | Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. |
| OBJETIVO | Propiciar novas experiências de ensino e de aprendizagem acerca da construção do conhecimento sobre a História africana, e das relações étnicos-raciais. |
| QUANTIDADE DE OFICINAS | 4 oficinas |
| TEMPO PREVISTO (EM MINUTOS) | 400 minutos |
| AVALIAÇÃO | Contínua, através da participação nos debates e trabalhos propostos. |
| PALAVRAS-CHAVE | Ensino de história; História da África; Literatura; Identidade; Lutas anticoloniais. |

OFICINA 1 – AS ÁFRICAS E OS PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

Tempo previsto

2 horas-aulas (100 minutos)

Objetivos específicos:

- Debater e desconstruir imagens racistas estereotipadas sobre as Áfricas e os/as africanos/as.
- Entender os processos históricos que culminaram na Conferência de Berlim e a “partilha da África”.

Recursos e/ou Materiais necessários:

Lousa, pincéis, projetor ou tv

Metodologia e Procedimentos

Comece a aula questionando as/os estudantes sobre o que pensam sobre a África e anote as palavras-chave citadas por eles/elas no quadro.

Esse procedimento é importante para o debate sobre a colonização do saber e de como as imagens que os educandos e educandas tem da(s) África(s) foram construídas levando em conta uma série de referências sociais, culturais e midiáticas, incluindo nestas até mesmo os livros didáticos que utilizaram em sua vida escolar.

Após esse momento, oriente a turma a pesquisar em seus livros, trechos e capítulos que mencionem acontecimentos em África ou descrevem africanos/as ou afrodescendentes brasileiros de modo a problematizarem a relação entre as palavras ditadas por eles e elas e os conteúdos do livro didático. Questione se o livro reforça ou refuta essas associações.

Exiba o vídeo do discurso “Os perigos de uma história única” da escritora nigeriana Chimamanda Adichie ao TedTalk Global para estimular um debate com a turma sobre a construção das imagens estereotipadas em torno do continente africano, a quem interessava essas imagens de “inferioridade” dos povos em África e como essas reproduções reverberaram ao longo dos séculos gerando consequências na atualidade, implicando em questões culturais, políticas, econômicas.. .

Projete então o mapa da África após a Conferência de Berlim (século XIX), quando houve uma divisão do continente europeu pelos países participantes, de modo a colonizar e explorar seus recursos naturais e humanos.

Aproveite esse momento da aula para focar principalmente no espaço territorial que depois se tornará o país Nigéria, pano de fundo da obra O Mundo se Despedaça

de Chinua Achebe, descrevendo seus povos e organizações comunais pré-coloniais, em especial o povo Igbo.

Finalize a oficina utilizando slides com imagens de filmes que ajudaram a reforçar os estereótipos com relação as Áfricas no cinema.

Sugestões de temas para debate:

- A “invenção da África”: espaço do exótico, da selvageria e das doenças
- Missões civilizatórias e *o fardo do homem branco*
- *O salvador branco* nas narrativas
- Desumanização e homogeneização dos diversos grupos étnicos presentes no continente através da representação cinematográfica desses povos
- A *Blackface* no cinema

Esse momento é importante para explicar aos estudantes como o cinema foi e ainda é uma grande ferramenta de difusão ideológica.

Seguem abaixo algumas opções de imagens de filmes para exibição.

- **Tarzan, o Filho da Selva** (Título original: *Tarzan the Ape Man*; EUA, 1932)



Fonte: imdb. Disponível em https://www.imdb.com/title/tt0023551/?ref=tt_mv_close Acesso 09/08/2022

Sinopse oficial (AdoroCinema): Uma expedição inglesa se perde na imensidão da selva africana e encontra Tarzan, um homem branco criado por macacos. Tarzan e seus amigos selvagens sequestram Jane, a filha do chefe do grupo.

- **Uma Aventura na África** (Título original: The African Queen; EUA/Reino Unido, 1951)



Fonte:Imdb. Disponível em https://www.imdb.com/title/tt0043265/?ref_=tt_mv_close Acesso 09/08/2022

Sinopse oficial (IMDB): Durante a Primeira Guerra, soldados alemães invadem a África e atacam um vilarejo, provocando a morte de um missionário que se dedicava aos nativos. Sua irmã, Rose Sayer, une-se a Charlie Allnut, capitão do pequeno barco a vapor African Queen, para tentar chegar em território seguro. É o início de uma grande aventura por um continente selvagem e repleto de perigos - e inimigos.

- **A Sombra e a Escuridão** (Título original: The Ghost and the Darkness; EUA / Alemanha, 1996)



Fonte: IMDB. Disponível em <https://www.imdb.com/title/tt0116409/> Acesso 09/08/2022

Sinopse Oficial (Filmow): No final do século XIX, um engenheiro vai para a África construir uma ponte, mas acaba se deparando com dois leões assassinos que aterrorizam os operários.

Lágrimas do Sol (Título original: Tears of the Sun; EUA, 2003)



Fonte: imdb. Disponível em <https://www.imdb.com/title/tt0314353/> Acesso 09/08/2022

Sinopse Oficial (Filmow): Um dedicado e fiel tenente da Marinha, que recebe como missão ir até as selvas da Nigéria e resgatar a médica missionária Lena Hendricks. Ao chegar ao local com sua unidade, Water precisa lidar com a imposição feita pela doutora: ou é levada juntamente a outros 70 refugiados de guerra, que seriam deixados na fronteira com Camarões, ou ficará onde está. Em dúvida entre cumprir sua missão e prestar ajuda humanitária aos refugiados, Waters decide atender ao apelo de Hendricks e levá-los com sua unidade. Porém logo a Marinha descobre que entre os refugiados está um homem procurado pela milícia rebelde nigeriana, o que põe toda a missão em perigo.

- **O Último Rei da Escócia** (Título original: The Last King of Scotland; Alemanha/Reino Unido, 2006)



Fonte: imdb. Disponível em https://www.imdb.com/title/tt0455590/?ref_=tt_mv_close Acesso 09/08/2022

Sinopse Oficial (Filmow): Nicholas Garrigan é um elegante médico escocês, que parte para Uganda em busca de aventura, romance e alegria e para poder ajudar um país que precisa muito de suas habilidades médicas. Logo após sua chegada, Nicholas é levado ao local de um acidente bizarro, onde o líder recém-empossado do país, Idi Amin, atropelou uma vaca com seu Maserati. Nicholas consegue dominar a situação, o que impressiona Amin. Obcecado com a cultura e a história da Escócia, Amin se afeiçoa a Nicholas e lhe oferece a oportunidade de ser seu médico particular. Ele aceita a oferta, o que faz com que passe a frequentar o círculo interno de um dos mais terríveis ditadores da África.

- **Diamante de Sangue** (Título original: Blood Diamond; EUA, 2006)



Imagens retiradas do site imdb. Disponível em <https://www.imdb.com/title/tt0450259/> Acesso 09/08/2022

Sinopse Oficial (AdoroCinema): Quando a Guerra Civil se enfurece na década de 1990 em

Serra Leoa, dois homens, um branco sul-africano mercenário e um pescador negro, se juntam em uma busca para recuperar uma joia rara que tem o poder de transformar suas vidas. Com a ajuda de uma jornalista norte-americana, os homens embarcam em uma jornada perigosa.

É possível também, dependendo da disponibilidade de tempo e da faixa etária dos estudantes a quem a oficina estará sendo oferecida, fazer a exibição integral de algum dos filmes aqui indicados.

Atividades Complementares:

- Oriente as/os educandas/os para que, em casa, produzam um texto dissertativo (por volta de 15 linhas) comentando sobre a representação da África e dos africanos nas imagens dos filmes exibidas em sala partindo das seguintes questões: *As africanas e os africanos eram protagonistas ou subservientes nessas histórias? Como você relaciona “os perigos da história única”, de Chimamanda Adiche com as narrativas dos filmes?*

- Sugira a leitura do conto *A Historiadora Obstinada* de Chimamanda Adichie.

- Indique filmes e outras produções audiovisuais que descontruam a visão estereotipada da África como *A Mulher-Rei* (2022, EUA, classificação indicativa 14 anos), *Rafiki* (2018, Quênia, classificação indicativa 14 anos); *Pantera Negra* (2018, EUA, classificação indicativa 14 anos) e *Njinga, Rainha de Angola* (2013, Angola, classificação indicativa 14 anos)

Para a próxima oficina:

- Disponibilize o ensaio *A educação de uma criança sob o protetorado britânico* de Chinua Achebe no Google Classroom e/ou entregue cópias aos educandos para que possam fazer a leitura do mesmo.

OFICINA 2 – CHINUA ACHEBE E O MUNDO SE DESPEDAÇA

Tempo previsto

2 horas-aulas (100 minutos)

Objetivos específicos:

- Apresentar o escritor Chinua Achebe de forma a promover o conhecimento de sua trajetória pessoal e profissional antes e depois da publicação de sua obra *O Mundo se Despedaça*, que se tornou um marco literário em seu país.

- Problematizar os processos de descolonização da África, partindo da Independência da Nigéria.

Recursos e/ou Materiais necessários:

- Lousa, pincéis, projetor ou tv, aplicativo Google Classroom e/ou cópias do ensaio *A*

educação de uma criança sob o protetorado britânico de Chinua Achebe

- Biografia de Chinua Achebe (sugerida): <https://www.casafrica.es/pt/pessoa/chinua-achebe>

- Entrevistas com Chinua Achebe:

ACHEBE, Chinua. Entrevista concedida ao escritor nigeriano Helon Habila. The Africa Report eSable Mag, 2007. Disponível em: <<http://www.theafricareport.com/West-Africa/an-interview-with-late-nigerian-author-chinua-achebe-by-helon-habila.html>>.

ACHEBE, Chinua. Entrevista concedida ao The Atlantic online. An African Voice, 2 agosto, 2000. Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/past/docs/unbound/interviews/ba2000-08-02.htm>>.

ACHEBE, Chinua. This interview was conducted on June 27 and 28, 2002, at Chinua Achebe's residence at Bard College, Annandale-on-Hudson, NY. Disponível em: <<http://www.ehlingmedia.com/blog/?p=48>>.

Metodologia e Procedimentos

Inicie a aula fazendo um relato da vida do escritor Chinua Achebe, explicando sobre o contexto socio-político do seu país Nigéria na época de sua infância até o momento em que escreve *O Mundo se Despedaça*, destacando aspectos da sua biografia como sua descendência Igbo, seu amadurecimento na politicamente conturbada Nigéria pós segunda guerra, a dicotomia de sua criação cristã aliada aos rituais ancestrais Igbo e a sua experiência na Guerra do Biafra.

Em seguida, exiba as entrevistas com o escritor, as quais ele responde perguntas sobre sua vida pessoal, profissional, o impacto de suas obras para a construção de um outro olhar sobre o continente africano e de sua experiência vivendo nos Estados Unidos (pode-se aproveitar esse relato para debater também questões relacionadas ao racismo e a diáspora).

Por fim, realize uma atividade interativa com os estudantes – onde eles deverão responder um pequeno questionário em uma ficha (ver modelo em anexos) ou divida as educandas e os educandos em duplas para que perguntem um ao outro as questões abaixo, levando em consideração para suas respostas tanto a biografia como as entrevistas exibidas e suas impressões do ensaio *A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico* (é ideal que já tenham lido o texto anteriormente, mas pode-se dar algum tempo para que façam a leitura). Peça a algumas pessoas para compartilhem suas respostas com a turma.

- Achebe, como homem africano, se sentia representado pela imagética da África construída pelos europeus?
- Qual o mundo que “se despedaça” para o autor? Por quê?
- As produções literárias africanas, como a obra de Chinua Achebe, são uma forma interessante de compreender a história do continente africano e os processos (e impactos) da colonização a partir do olhar de quem viveu as experiências da colonização?
- Por que a publicação do livro *O Mundo se Despedaça* em 1958 pode ser considerada uma forma de resistência a dominação colonial britânica?

Atividades Complementares:

- Sugira a leitura de outros ensaios contidos no livro *A educação de uma criança sob o protetorado britânico* de Chinua Achebe como *A África é gente de verdade* e *O que é a Nigéria para mim?*

OFICINA 3 – IDENTIDADES, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIAS

Tempo previsto

2 horas-aulas (100 minutos)

Objetivos específicos:

- Debater trechos de *O Mundo se Despedaça* de Chinua Achebe de modo a entender os impactos da colonização europeia em África para o povo Igbo retratado na obra, as identidades africanas e os rituais e as relações de ancestralidade
- Pensar nas formas como *O Mundo se Despedaça* e outras obras produzidas em sua época foram formas de resistência a colonização.

Recursos e/ou Materiais necessários:

Lousa, pincéis, projetor ou tv, fichas (papél), aplicativo Google Classroom

Livro *O Mundo se Despedaça* de Chinua Achebe

Material audio-visual: Palestra Antônio Bispo dos Santos. Disponível em SANTOS, Antônio Bispo dos. Palestra. Módulo II-Confluência da periferia. Significações da periferia: representações, confluências e transgressões, 2019. 1 video (25 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RiKAU5oGgRE> Acesso em 25 abr. 2021

Metodologia e Procedimentos

Apresente o material audiovisual contendo a exposição do pensador

quilombola Antônio Bispo dos Santos, na qual ele faz uma breve reflexão sobre a relação do Estado brasileiro com os quilombolas, cujas práticas são baseadas na oralidade e na vinculação dos territórios ao cultivo em uma relação onde a terra não pertence às pessoas, as pessoas é que pertencem e dependem da terra.

Após a exibição do vídeo, divida a turma em grupos e entregue para elas e eles fichas coloridas contendo trechos do livro *O Mundo se Despedaça* para que debatam entre si de acordo com objetivos específicos, como os indicados abaixo.

- Fichas Azuis (Grupo 1) – Pensar a relação dos Igbos com a terra, a vida comunal, as tradições, a ancestralidade e a Identidade Cultural

Então, se ouviriam as vozes alegres da garotada brincando pelos campos abertos. E talvez aqueles que já não eram tão crianças estivessem se divertindo, aos pares, em lugares menos expostos; e as mulheres e os homens mais idosos estariam lembrando a juventude. Como dizem os ibos: “Quando a lua está brilhando, o aleijado anseia por um passeio a pé”. Mas essa noite em especial estava escura e silenciosa. E em todas as nove aldeias de Umuófia um pregoeiro com seu agogô pedia a cada um dos habitantes que estivesse presente ao encontro da manhã seguinte. Okonkwo, em sua cama de bambu, tentava imaginar qual seria a natureza da crise — guerra contra um clã vizinho? Essa parecia ser a hipótese mais provável, e ele não tinha medo da guerra. Era homem de ação, homem de guerra. Ao contrário do pai, eram perfeitamente capaz de ver sangue. (ACHEBE, 2009, p.30)

A prosperidade de Okonkwo era visível em seu lar. Possuía um amplo compound, com várias habitações rodeadas por um grosso muro de terra vermelha. Sua própria casa, ou obi, erguia-se imediatamente atrás da única porta existente no muro vermelho. Cada uma de suas três esposas tinha uma morada própria e o seu conjunto formava uma espécie de meia-lua por trás do obi. O celeiro fora construído de encontro a uma das extremidades do muro vermelho, e altas pilhas de inhame erguiam-se dentro dele, com ar próspero. No extremo oposto do compound havia um barracão telhado para os bodes, e cada esposa mandara construir, junto à sua morada, um galinheiro. Perto do celeiro havia uma pequena edificação, a “casa dos feitiços”, ou relicário, onde Okonkwo guardava as imagens de madeira de seu deus pessoal e

dos espíritos dos antepassados. Adorava-os, oferecendo-lhes sacrifícios de noz de cola, comida e vinho de palma, e dirigindo-lhes preces por si próprio, por suas três mulheres e seus oito filhos. (ACHEBE, 2009, p.33)

O Oráculo era chamado de Agbala, e as pessoas vinham de longe e de perto consultá-lo. Vinham quando o infortúnio lhes batia à porta, ou quando tinham uma disputa com os vizinhos. Vinham para descobrir o que o futuro lhes reservava ou para consultar os espíritos de seus antepassados. O caminho para se chegar ao santuário era um buraco redondo no flanco de uma colina, pouco maior do que a abertura de um galinheiro. Os devotos e aqueles que vinham em busca da sabedoria do deus tinham de arrastar-se de barriga no chão, para poder atravessar o tal buraco e chegar à presença de Agbala, num espaço escuro e enorme. Ninguém jamais vira Agbala, exceto sua sacerdotisa. Mas nenhum daqueles que se arrastaram para dentro do terrível santuário dali saíra sem o temor do poder do Oráculo. Sua sacerdotisa ficava de pé, perto do fogo sagrado, que ela própria acendera no coração da caverna, e proclamava a vontade do deus. O fogo era um fogo sem chamas. Os troncos incandescentes apenas serviam para iluminar de modo vago a sombria figura da sacerdotisa. (ACHEBE, 2009, p.36)

- Fichas Amarelas (Grupo 2) - Discutir sobre a chegada do colonizador, o choque cultural entre colonizador e colonizado

A chegada dos missionários causara considerável agitação na aldeia de Mbanta. Eram seis ou sete; um deles, um homem branco. Todos os homens e mulheres da aldeia saíram de suas casas e vieram ver o homem branco (...) Quando o povo estava todo reunido, o homem branco começou a falar. Comunicava-se com a ajuda de um intérprete, que também era ibo, embora seu dialeto fosse diferente e soasse desagradável aos ouvidos do povo de Mbanta. Muitos começaram a rir, achando engraçado o dialeto e a maneira esquisita com que o intérprete empregava as palavras. Em vez de dizer “eu próprio”, por exemplo, ele sempre dizia “meu traseiro”. No entanto, tinha uma presença dominante e os homens da tribo o escutaram. Disse-lhes que era um deles, como podiam comprovar pela cor de sua pele e pelo modo de falar; que os outros quatro homens negros também eram irmãos de todos os que ali estavam, embora um deles não falasse ibo; que o homem branco também era um irmão, porque todos eram filhos de Deus. E, então, começou a lhes falar sobre esse

novo Deus, criador do mundo inteiro e de todos os homens e mulheres. Disse-lhes que eles adoravam falsos deuses, deuses de madeira e de pedra, e essas palavras provocaram um forte murmúrio no meio da multidão. Disse-lhes, ainda, que o verdadeiro Deus habitava nas alturas e que, ao morrerem, todos os homens teriam de comparecer perante Ele para serem julgados. Os homens maus e todos os pagãos, que, em sua cegueira, se prostravam perante deuses de madeira e de pedra, seriam jogados numa fogueira que queimava como óleo de palma. Porém os bons, aqueles que adorassem o Deus verdadeiro, viveriam para sempre em Seu reino de felicidade. — Fomos enviados por este grande Deus para pedir-lhes que abandonem os maus costumes e as falsas divindades, e se voltem para Ele, a fim de que possam salvar-se quando morrerem — falou. (ACHEBE, 2009, p. 164)

— Qual é esse deus de vocês? — indagou. — É a deusa da terra? O deus do céu? Amadiora, o do trovão? Qual é, afinal?

O intérprete transmitiu a pergunta ao homem branco, que imediatamente deu sua resposta.

— Todos os deuses que o senhor citou não são deuses de forma alguma. São, isto sim, falsas divindades, que lhes ordenam que matem seus semelhantes e destruam crianças inocentes. Só existe um Deus verdadeiro, e Ele possui a terra, o céu, o senhor, eu e todos nós.

— Se abandonarmos os nossos deuses e resolvermos seguir o seu — indagou outro ouvinte —, quem vai nos proteger contra a ira dos nossos deuses abandonados e dos nossos ancestrais?

— Os deuses de vocês não existem e, portanto, não lhes podem causar nenhum mal — retrucou o homem branco. — São meros pedaços de madeira e de pedra.

Quando essas declarações foram traduzidas para os homens de Mbanta, eles se puseram a rir. Esses sujeitos devem ser doidos, pensaram. Caso contrário, como poderiam acreditar que Ani e Amadiora fossem inofensivos? E que também o fossem Idemili e Ogwugwu? (ACHEBE, 2009, p. 166)

- Fichas Verdes (Grupo 3) – Debater sobre as novas instituições e as tentativas de resistência do povo Ibo

Agora nós já construímos uma igreja – dizia o Sr. Kiaga, o interprete que havia tomado seu cargo na nascente congregação. O homem branco voltava para Umuófia, onde estabelecera seu quartel general e de onde fazia visitas regulares à congregação de Kiaga, em Mbanta.

- Agora que já temos a nossa igreja – dizia o Sr. Kiaga – queremos que todos vocês venham para cá, de sete em sete dias, adorar o verdadeiro Deus. (ACHEBE, 2009, p. 171)

Além da igreja, os homens brancos trouxeram também uma forma de governo. Tinham construído um tribunal, onde o comissário atuava como juiz. Tinha guardas sob suas ordens, que lhe levavam os indivíduos a serem julgados. Muitos desses guardas eram de Umuuru, às margens do Grande Rio, onde muito tempo atrás os homens brancos tinham aparecido pela primeira vez, ali erguendo o centro de sua religião, comércio e governo. Esses funcionários do tribunal eram profundamente odiados em Umuófia, por serem forasteiros e também porque eram arrogantes e tinham mania de grandeza. Chamavam-nos kotma, e como costumassem usar calções cinzentos, foram apelidados de Traseiros de Cinza. Tomavam conta da prisão, que estava cheia daqueles que haviam ofendido a lei do homem branco. Alguns desses prisioneiros eram indivíduos que tinham jogado fora filhos gêmeos, e outros tinham molestado os cristãos. Eram espancados na prisão pelos kotma e obrigados a trabalhar, todas as manhãs, na limpeza do compound do governo e a apanhar lenha para o comissário branco e para os guardas. Alguns desses homens eram portadores de títulos, gente que deveria estar muito acima de semelhantes ocupações mesquinhas. Pesarosos por causa da indignidade que sofriam, lamentavam o abandono em que deixavam suas roças. Quando cortavam a grama de manhã, os homens mais moços cantavam, marcando o ritmo com os golpes de seus facões:

Kotma do traseiro de cinza // nasceu para ser escravo. // O homem branco não tem
tino, // nasceu para ser escravo.

Os guardas não gostavam de ser chamados Traseiros de Cinza e batiam nos rapazes. Mas mesmo assim a canção se espalhou por Umuófia. (ACHEBE, 2009, p. 196)

- Fichas Brancas (Grupo 4) - Ponderar sobre os impactos do colonialismo nas mentalidades e na identidade cultural do povo Igbo

E se quando ele, Okonkwo, morresse, todos os seus filhos machos resolvessem seguir os passos de Nwoy e abandonassem os ancestrais? Okonkwo sentiu um calafrio diante de tão terrível probabilidade, probabilidade que, para ele, significava uma total aniquilação. Via-se a si próprio e a seu pai, juntos, no santuário dos antepassados, a esperarem inutilmente pelo culto ou pelos sacrifícios de seus descendentes, nada restando ali senão as cinzas do passado, enquanto seus filhos rezavam aos deus do homem branco. Se tal coisa acontecesse, ele, Okonkwo, os faria desaparecer da face terrestre. (ACHEBE, 2009, p. 174)

Na verdade, Umuófia mudara muito durante os sete anos do exílio de Okonkwo. Surgira a igreja, desencaminhando muita gente. Não apenas os de baixa extração ou os proscritos tinham aderido à nova fé, mas também alguns homens de valor. Um exemplo era Ogbuefi Ugonna, que recebera dois títulos e que, num ato de loucura, cortara a tornozeleira de seus títulos e a jogara fora para se juntar aos cristãos. O missionário branco orgulhava-se muito dele, que fora um dos primeiros homens em Umuófia a receber o sacramento da Sagrada Comunhão, ou Sagrada Festa, como se dizia em ibo. (ACHEBE, 2009, p. 196)

O sucessor do sr. Brown, o reverendo James Smith, era um homem muito diferente dele. Condenou de forma clara a política de acomodação e concessões adotada pelo sr. Brown. Para ele, as coisas eram brancas ou pretas. E as pretas eram decididamente más. (ACHEBE, 2009, p. 206)

Após a leitura e debate dentre os membros dos grupos, peça para que representantes de cada grupo leiam os trechos em voz alta e socializem suas impressões e opiniões sobre os textos de modo que o restante da sala também possa comentar sobre as questões de identidade, os aspectos da oralidade, papéis de gênero, religiosidade etc. relacionando inclusive essa discussão com os conceitos de *saberes orgânicos e saberes sintéticos* apresentados na exposição de Bispo dos Santos.

Trazer para a sala de aula a experiência quilombola brasileira para discutir questões relacionadas a brutalidade da experiência colonial é importante para entender que onde houve exploração, existiu também resistência e que essas lutas reverberam até o presente, atualizando o debate à luz de referências positivadas.

Atividades Complementares: -

- Sugira a leitura do Poemas: “Uma mulher em um campo de refugiados”, “Pinheiro na Primavera” e “Cuide-se irmão de Alma” de Chinua Achebe. Disponíveis em <<https://notaterapia.com.br/2022/03/21/os-5-melhores-poemas-de-chinua-achebe/>> Acesso em 25 abr 2022

Para a próxima oficina:

- Oriente os/as estudantes a pesquisarem sobre como os artistas, intelectuais e figuras históricas africanas, afro-brasileiras, quilombolas e povos originários são ainda retratados em diferentes mídias da atualidade para que se inspirem e busquem imagens, frases, músicas, relatos de experiência etc. de artistas e pensadores anticoloniais.

OFICINA 4 – DESCOLONIZE SUA MENTE!

Tempo previsto

2 horas-aulas (100 minutos)

Objetivos específicos:

- Descolonizar abordagens educacionais, a história, as imagens e as formas pelas quais nós, professoras/es, estudantes e a sociedade em geral, lidamos com os mundos africanos e afro-brasileiros, de modo a ser parte da consolidação de uma educação antirracista e comprometida com as questões sociais.

Recursos e/ou Materiais necessários:

Pincéis, cartolinas, tesouras, folhas de e.v.a, folhas de papél ofício, colas, lápis coloridos, tinta guache, etc

Metodologia e Procedimentos

Utilize essa oficina como uma culminância e deixe que as/os estudantes expressem através de cartazes e fanzines as suas impressões sobre o livro de Chinua Achebe e outras obras de autoria africana e afrobrasileira e também sobre o conteúdo debatido durante as oficinas como os processos de independência e descolonização da África.

Incentive e estimule a criatividade de seus estudantes a utilizar figuras históricas, artistas e pensadores anticoloniais de todo o mundo e suas formas de existir e resistir,

Atividades Complementares:

Com o fim do período das oficinas, indique aos educandos outras produções africanas de caráter anticolonial e obras de autoria negra brasileiras e de outras nacionalidades que abordem temáticas como as denúncias das desigualdades raciais, os impactos da diáspora africana na contemporaneidade, o antirracismo e a desconstrução de estereótipos sobre a

África, as/os africanas/os e afrodescendentes.

Sugerimos:

➤ **Documentários**

- AmarElo – É tudo para ontem (dir. Emericida, Brasil, 2020)
- Branco Sai, Preto Fica (dir. Adirley Queirós, 2014)
- Vista minha pele (dir. Joel Zito Araújo & Dandara, Brasil, 2003)

➤ **Filmes**

- Uma História de Amor e Fúria (dir. Luiz Bolognezi, Brasil, Romance/Drama, 2013)
- Rainha de Katwe (Título Original: Queen of Katwe, dir. Mira Nair, EUA/ África do Sul, Biografia/Drama, 2016)
- Lionheart (dir. Genevieve Nnaji, Nigéria, Drama, 2018)
- Mais uma página (Título Original: Catching Feelings, dir. Kagiso Lediga, África do Sul, Romance/Drama, 2017)

➤ **Romances ficcionais e Narrativas de não-ficção**

- Americanah (2013) de Chimamanda Adichie
- A Flecha de Deus (1964) de Chinua Achebe
- A Paz dura Pouco (1960) de Chinua Achebe
- Bruxa Akata (2011) de Nnedi Okorafor
- Fique comigo (2017) de Ayòbámi Adébayò
- Hibisco Roxo (2011) de Chimamanda Adichie
- Homem Invisível (1952) de Ralph Ellison
- Kindred: Laços de Sangue (2017) de Octavia E. Butler
- O Leão e a Jóia (1962) de Wole Soyinka
- Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada (1960) de Carolina Maria de Jesus

➤ **Contos**

- Filhos de Sangue e outras Histórias (2020) de Octavia E. Butler
- No seu pescoço (2009) de Chimamanda Adichie
- Olhos d'Água (2014) de Conceição Evaristo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHEBE, Chinua. O Mundo se Despedaça. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ACHEBE, Chinua. A educação de uma criança sob o protetorado britânico: ensaios. Editora Companhia das Letras, 2012.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2019.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, I. (Org.) Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARROS, José d'Assunção. “Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história”. Ler História[Online], Nº 52, 2007, p. 127-159.

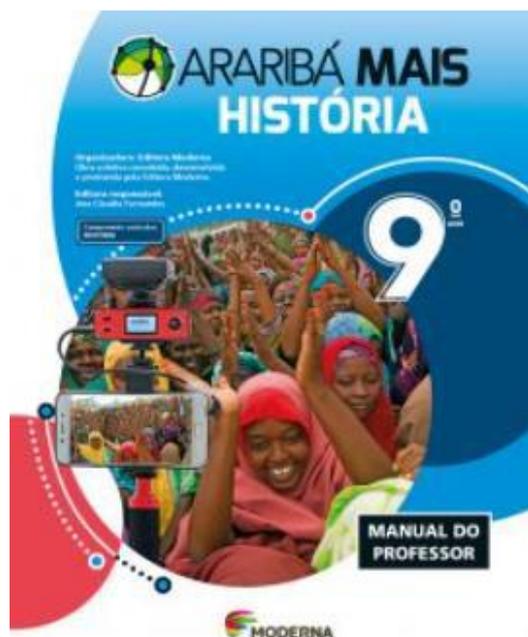
CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Editora FGV, 2010.

MBEMBE, Achille. Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.

ANEXOS

- **Anexo A:** Capa do livro Didático Araribá Mais História - 9º ANOS



Fonte: Editora Moderna. 2022⁷⁰

- **Anexo B:** Imagem do índice do livro ARARIBÁ – MAIS HISTÓRIA (9º ANOS) contendo as diretrizes para a Unidade VI do 3º Bimestre do ano letivo. O livro é dividido ao todo em 20 capítulos, mas somente o capítulo 13 é dedicado a acontecimentos em África

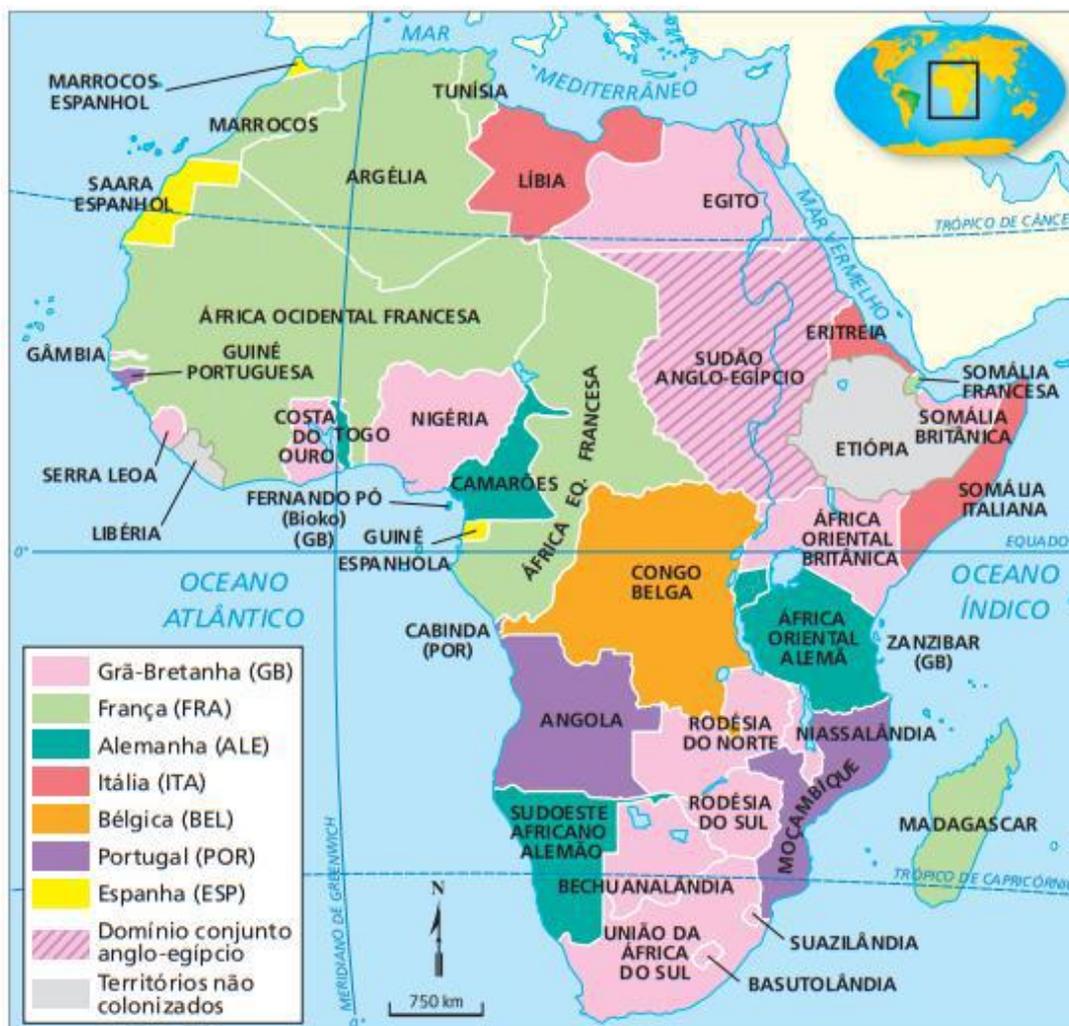
| | | |
|--|---|--|
| 3º BIMESTRE | Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • caracterizar a Guerra Fria em seus diversos aspectos (político, econômico e cultural); • identificar a especificidade das lutas das mulheres e dos negros pela igualdade de direitos na década de 1960; • destacar os principais acontecimentos da revolução socialista na China; • relacionar as lutas internas na Coreia e no Vietnã à disputa entre estadunidenses e soviéticos; • identificar os desdobramentos da Revolução Cubana; • sintetizar os principais aspectos do conflito entre israelenses e palestinos. | |
| | UNIDADE VI AS INDEPENDÊNCIAS NA ÁFRICA E NA ÁSIA | O colonialismo na África. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos. |
| | CAPÍTULO 13 Os processos de independência na África | Os processos de descolonização na África e na Ásia. |
| CAPÍTULO 14 Independências na Ásia | EF09HI14: Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. | |
| | | EF09HI31: Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. |
| Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • identificar a conjuntura internacional posterior à Segunda Guerra Mundial que favoreceu a eclosão dos movimentos de independência na África e na Ásia; • reconhecer o papel desempenhado pelos povos colonizados na África e na Ásia na luta por sua emancipação; • conceituar o regime do <i>apartheid</i> na África do Sul e avaliar suas consequências para a sociedade sul-africana; • analisar o movimento de resistência pacífica e desobediência civil como formas de luta pela libertação na Índia; • identificar alguns dos atuais problemas dos países africanos e asiáticos e avaliar a responsabilidade do colonialismo e dos governos locais no prolongamento do quadro de pobreza e rivalidades étnicas. | | |

Fonte: Editora Moderna. 2022

⁷⁰ EDITORA MODERNA (org.). Araribá mais: História: manual do professor. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável Ana Claudia Fernandes. São Paulo: Moderna, 2021 Disponível em <https://pnld.moderna.com.br/historia/arariba-mais/> Acesso em 10 jun. 2022

➤ Anexo C

Mapa da África após a Conferência de Berlim (século XIX)



Fonte: HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. Selo Negro, 2005. p.68

