

“O mundo se despedaça” na sala de aula: contranarrativas, olhares por dentro e o ensino de história (da África) e literatura

"The world shatters" in the classroom: counter-narratives, looks inside and teaching history (from Africa) and literature

Lázaro de Souza Barbosa¹

Pedro Alberto Cruz de Souza Gomes²

Resumo: O presente esforço intelectual tem por objetivo apresentar o diálogo entre história e literatura como possibilidade viável no ensino de história. Com a utilização do romance “O mundo se despedaça”, de Chinua Achebe, abre-se caminhos para o entendimento da história da África e dos africanos como preconizam as leis 10. 639/2003 e 11. 645/2008, e para a contraposição às históricas narrativas que negativizaram, ou negaram as experiências subjetivas, conceituais, teológicas e culturais de africanos no tempo, no espaço e na diáspora. Para isso se utiliza de reflexões de autores como Carlos Moore, Jack Goddy, Walter Mignolo e Edward Said. O trabalho apresenta considerações sobre as relações entre história e literatura, cotextualiza historicamente a obra do escritor nigeriano Chinua Achebe, analisa representação literária que o escritor faz sobre a religiosidade do povo *Ibo* e, por fim, pensa uma perspectiva de insurgência epistêmica com a utilização do livro “O mundo se despedaça” como recurso didático para o ensino de história.

Palavras chave: literatura; ensino de história; religiosidade.

Abstract: The present intellectual effort aims to present the dialogue between history and literature as a viable possibility in the teaching of history. With the use of Chinua Achebe's novel "The world is shattered", it opens the way to the understanding of the history of Africa and of the Africans as foreseen by the laws 10. 639/2003 and 11.645/2008, and for the

¹ Graduando no curso de Licenciatura em História da UEFS e professor de História do Brasil no Projeto Malungos de Educação Popular/ Anguera/BA. E-mail: historiografia.brasileira@gmail.com

² Graduando no curso de Licenciatura em História da UEFS. E-mail: pedroalberto.gomes@gmail.com

contraposition to historical narratives that have negativized or denied the subjective, conceptual, theological, and cultural experiences of Africans in time, space, and diaspora. For that it uses of reflections of authors like Carlos Moore, Jack Goddy, Walter Mignolo and Edward Said. The work presents considerations on the relations between history and literature, historically cotextualizes the work of the Nigerian writer Chinua Achebe, analyzes the literary representation that the writer makes about the religiosity of the Ibo people and, finally, thinks a perspective of epistemic insurgency with the use of book "The world shatters" as didactic resource for the teaching of history.

Key words: literature; history education; religiousness.

*Quando se trata do poder, é sempre a partir das margens
que mais costuma ser vista [a revolta], e mais cedo,
porque entra em questão, a totalidade do campo de relações
e de sentidos que constitui tal poder
(ANÍBAL QUIJANO, 2009, p. 76).*

*Cada um esqueceu quem era, esqueceu até o próprio nome.
Um lado ganhou o nome escravo; o outro, de selvagem.
A opressão dá novos nomes a suas vítimas,
ela as marca como um fazendeiro marca seu gado
(CHINUA ACHEBE, 2012, p. 62).*

Introdução, textos e contextos:

Nesse breve trabalho um dos principais objetivos é pensar a possibilidade do uso de uma produção literária representativa no ensino de história, buscando a contraposição de lógicas epistêmicas inscritas em experiências sócio-históricas de colonização e colonialidade do saber, a obra utilizada nesse caso é “O mundo se despedaça”, do escritor nigeriano Chinua Achebe.

Para tanto devemos considerar que há diversos estudos que buscam mapear e entender a relação entre história e literatura, como o de Soares (2004), que entre outras coisas historiciza as aproximações e distanciamentos entre história e literatura e as

mudanças ocorridas na forma de trabalhar a literatura no campo da história a partir das últimas décadas do século XX. Nesse contexto, a principal mudança foi a possibilidade de “considerar a literatura e a história como leituras possíveis da recriação do “real”, uma vez que os discursos não apenas representam mas também instituem a realidade, instauram imaginários e práticas sociais.”(SOARES, 2004, p.4). Acrescenta-se a partir de Passavento (2003) que esta recriação se dá “segundo uma cadeia de significados compartilhados” (PASSAVENTO, 2003, p. 35). Borges (2010) também se insere nessa perspectiva de tentar aproximar história e literatura, para tanto trabalha principalmente “as relações estabelecidas entre a história e a literatura e certas ponderações teóricas e metodológicas sobre as possibilidades de emprego das fontes literárias na pesquisa histórica.” (BORGES, 2010, 94).

Se amparando nos escritos de Edward Said (2003), notório crítico literário, tentamos aqui se aproximar de “uma visão da literatura” que seja “um pouco histórica”, e também do “uso” da literatura “de um ponto de vista histórico, ou em seu contexto histórico” (SAID, 2003, p. 209) entendendo que “todos os registros do passado os quais herdamos estão saturados da história de suas próprias épocas”. (2003, p. 211). A literatura como “repositório” de experiências humanas nos permite ler e/ou “vê a história e a literatura se informando mutuamente” (2003, p. 213).

Ainda com Edward, pode-se apontar que a “história e literatura existem como atividades temporais e podem se desdobrar mais ou menos juntas no mesmo elemento, que também é comum à crítica” (2003, p. 213), nesse caso aqui, o mesmo elemento seria o *plano de aula*, “terreno” onde se desenrolariam essas atividades e desdobramentos, e sua conseguinte execução em sala, no ensino de história.

Enfim, a intenção não é voltar ao debate de se a literatura é história ou vice-versa, mas considerar como essa discussão foi produtiva no sentido de estabelecer formas de inteligibilizar o conhecimento histórico através da literatura, se atentando para suas fronteiras e metodologias, como também entender a história como um campo de saber atravessado por inúmeras relações de poder, que perpassam necessariamente pela instituição da verdade.

O historiador Sidney Chalhoub (2003), trabalhando o livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, analisa diversas facetas da literatura machadiana, buscando perceber aspectos como patriarcalismo, escravidão e política, na sociedade oitocentista. Também é interessante perceber que o ano de publicação do romance é 1880, e o texto aborda os “eventos ocorridos entre o começo do século XIX e a década de 1860.” (CHALHOUB, 2003, p. 95). Para fins dessa reflexão, é interessante pensar na possibilidade de estudo desse referencial representativo, pois, quando Chalhoub evidencia essa possibilidade abre caminho para o modo de interpretação que vai ser utilizado nesse trabalho, que é trabalhar um tempo que o autor do texto literário não presenciou, mas sobre o qual ele dispõe certas informações, uma das principais contribuições do historiador supracitado é mostrar a importância dos eventos que se passaram entre o período ao qual faz referência e o que a narrativa é escrita para a conformação da perspectiva representativa, em última instância é perguntar: o que o levou a representar especificamente esses fatos, esse contexto histórico? Nessa perspectiva o historiador assevera: “Entre a morte do “defunto autor”, em 1869, e o aparecimento do texto, em 1880, houve os acontecimentos políticos e sociais decisivos da década de 1870, os quais conformam, de fato, o conteúdo e o tom do relato de Brás” (2003, *idem*).

Pensando na utilização didática do romance no ensino de história, um dos trabalhos que nos mostrou esse horizonte como possível foi o artigo de Celeste Maria Pacheco de Andrade (1996) que analisa as obras *Jubiabá*, *Mar morto*, *Capitães da Areia* e *Bahia de todos os Santos*, todas produzidas pelo escritor baiano Jorge Amado.

Celeste M. Pacheco de Andrade se utiliza das narrativas produzidas por Amado como documentos históricos culturais que descrevem a vida na capital baiana. Nesse contexto, a autora pensa questões como “diferenças sociais, atividades e ocupações dos personagens, preconceitos, religiosidade, entre outros.”, que são organizadas no “eixo temático trabalho” (ANDRADE, 1996, p. 17,18).

Vale lembrar, que a utilização da literatura para a compreensão e/ou uma contra-leitura de certa narrativa da história na sala de aula, requer metodologias específicas que imbricam tanto os saberes produzidos por críticos da literatura, como

pelos historiadores, pois, é necessário um conhecimento aprofundado tanto da obra enquanto recurso literário e sua proposta artística, quanto o seu valor documental e os fatores que influenciaram a sua produção.

Diante da problemática de compreender a história do povo *Ibo* a partir do romance “O mundo se despedaça”, de Chinua Achebe, temos o desafio de apresentar essa proposta como possível para os receosos profissionais da história que certamente devem estar se perguntando acerca da viabilidade e confiabilidade do estudo histórico a partir de um romance representativo, e que estão, com certeza, imbuídos, como nos diria o estudioso Carlos Moore, da realização de “tarefas de grande envergadura”, tendo em vista “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, *grifo nosso*).

Passavento (2013) afirma que “a literatura é sempre um registro privilegiado do seu tempo” (PASSAVENTO, 2013, p. 40). No entanto, é preciso reconhecer que alguns escritores lidam com a memória seja ela individual ou coletiva, e como tal acabam por tecer uma rede de informações que ajudam o historiador a compreender o passado representado, como pode ser o caso de Chinua Achebe.

Nesse caso específico, cabe uma leitura atenciosa e o cruzamento de diversas fontes, tanto romances, contos e entrevistas, como críticas literárias que nos aproximem tanto do autor no contexto em que produziu, como do autor e das informações que conseguiu sobre a realidade representada. É óbvio que a análise não busca entender o romance como tradução literal de nada, nesse caso o romance é um documento cultural, situado no seio de uma cena literária africana emergente, escrita por alguém que teve oportunidade de lidar com certas narrativas sobre um acontecido.

O literato não vai e nem deve ser entendido como alguém que não utilize da sua liberdade de criação, aliás a ideia é exatamente historicizar a criação literária, tentando utilizá-la como uma forma de dinamizar o estudo de história na educação básica, se

desfazendo de fontes que tornam turvas as práticas no ensino de história, especificamente no ensino de África, deturpando seus textos e contextos.

Entendendo a obra de Chinua Achebe, e uma África a partir de dentro.

Os primeiros pontos desse diálogo visam reforçar o valor documental do romance “O mundo se despedaça”, atentando para as intenções e apropriações do autor quando da escrita do texto publicado em 1958, exatamente dois anos antes da Independência da Nigéria em 1960. Não é de se estranhar, que uma pessoa nascida numa aldeia – *Ogidi* – que faz parte do protetorado britânico, se expressasse contra a colonização, como diversas pessoas fizeram, buscando denunciar a imposição dos costumes “ocidentais”, como foi o caso de Achebe, e talvez seja por isso que o nome do romance é tão marcante, fazendo do autor nigeriano protagonista daquilo que Said aponta como *cultura de resistência*.

Chinua Achebe produziu seus escritos literários, e o *Mundo se Despedaça* é um deles, num dado momento histórico em que emergiam questionamentos epistemológicos – efervescentes nos territórios, naquele contexto, narrados como de *terceiro mundo* – no tocante às lógicas e aos sujeitos que produziam as narrativas e as maneiras de *ver, e dizer* a ou sobre a história de certos grupos humanos, sobretudo, em espacialidades de experiências imperialistas e anti-imperialistas. Edward Said escreveu sobre tal momento histórico – no livro *Cultura e Imperialismo* – e a relevância de explicitar que “o poder de narrar, ou de impedir que se formem e surjam outras narrativas”, foi e é “muito importante para a cultura e o imperialismo, e constitui uma das principais conexões entre ambos” (SAID, 2011, p. 11).

E que mundo é esse que se despedaça na narrativa achebiana (?), em meios às redes de relações colonialistas e conformadoras, como diria o especialista Aníbal Quijano (2009), da colonialidade do *poder e da modernidade*. Para o referido autor, “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”, tal padrão se sustentaria na “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e

opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos” (QUIJANO, 2009, p.73).

Silvio Paradiso, ao analisar a obra achebiana, vai sustentar que “o despedaçar” em Achebe “é a imagem metonímica do aniquilamento cultural promovido pelos ingleses e seus missionários, como bem representado no título do romance” (2014). Nesse sentido, para Simon Ginkandi³, escritores contemporâneos à Achebe “se preocuparam com o passado e as condições de sua representação narrativa” (GINKANDI *apud* THIONGO, 2015, p. 6). Haveria, segundo Ginkandi, um “tema fundamental da literatura africana”, naquele contexto precedente à década de sessenta do século XX, que “era fornecer aos africanos um sentido adequado à própria história” (2015).

Para o crítico Silvio Paradiso (2014), O romance “O bebedor de vinho de palmeira”, do escritor Yorubá Amós Tutuola, publicado em 1952, foi pioneiro em positivar os costumes de um povo africano, e apesar de ser criticado de “descrever um personagem embriagado, sem o domínio da língua inglesa e totalmente supersticioso, levando a ideia de um povo *yorùbá* aos moldes essencialistas.”, também houve:

alguns intelectuais foram a favor de Tutuola, analisando seu texto como um novo conceito literário, que expõe a cultura e riqueza religiosa africana, rompe os padrões estéticos e linguístico europeu e critica o consumismo ocidental, bem como os males da inserção cultural hegemônica (branca-europeia-cristã) nas sociedades tradicionais da África. Um destes intelectuais era Chinua Achebe, que anos depois, seguiria o caminho de Amós Tutuola, escrevendo seu *best-seller Things Fall Apart* (PARADISO, 2014, p. 22-23).

Antes publicar seu primeiro romance, Chinua Achebe produziu uma crítica mordaz ao livro “Coração das trevas”, de Joseph Conrad, publicado em 1902, esse trabalho também foi importante para a formação de Achebe e para a definição do seu objetivo enquanto escritor. Ao discutir o olhar racistamente estereotipado pelo qual Conrad vê os habitantes da África, afirma:

³ Ao escrever na introdução do livro – Um grão de trigo – do queniano Ngugi Wa Thiongo.

Se eu insistisse em fazer a viagem de barco, teria que me resignar, talvez, em ser aquele “espécime aperfeiçoado”, como Conrad o chama sarcasticamente – mais absurdo, diz ele, do que um cão de calças tentando entender a feitiçaria oculta no medidor de água do barco. O dia em que percebi isso foi o dia em que eu disse não; o dia em que percebi que as histórias nem sempre são inocentes, que elas podem ser usadas para colocar você no grupo errado, ao lado do homem que chegou para arrancar de você todas as suas posses. (ACHEBE, 2012, p. 121).

Nesse contexto, Chinua Achebe se torna alguém engajado em produzir uma história que trate dos africanos como seres humanos dignos, que conte toda a sua riqueza cultural e religiosa, elaborando assim possibilidades de texturas próprias para algo fundante que o escritor malinês, Amadou Hampâté Bâ, trabalha em seu livro – *Amkoulleu, o menino fula* – que é uma “visão interna” da África, “que vai de dentro pra fora dos fenômenos e revela a África-Sujeito, a África da identidade profunda, originária, mal conhecida, portadora de propostas fundadas em valores absolutamente diferenciais” (BÂ, 2003, p. 10).

Não só a confiabilidade, mas, mormente, a necessidade da obra achebiana em sala de aula repousa naquilo que Carlos Moore, assim como o próprio Hampâté Bâ chamam de uma leitura da África “a partir de dentro”, ou elaborada por escritor/especialista/literato que conheça “a África a partir de dentro, através das mentalidades, cosmogonias, línguas e estruturas que moldaram aquelas sociedades ao longo da mais extensa história do planeta” (MOORE, 2010, p. 134).

Em outras palavras, Achebe se preocupa com a produção de um retrato sobre África e sobre os africanos, diferente da produzida pelos colonizadores. O próprio Chinua Achebe aponta para a necessidade de que “os negros precisam fazer é recuperar o que lhe pertence – sua história – e narrá-la eles mesmos” (ACHEBE, 2009, p. 84), entendendo que:

contar a história do povo negro na nossa época, e por um considerável período antes disso, tem sido uma responsabilidade que os brancos tomaram para si, eles o fizeram sobretudo para atender os propósitos de gente branca, naturalmente. (ACHEBE, 2009, p. 66).

Gikandi aponta para o caminho que escritores como Achebe traçaram, que foi o “de mostrar que os africanos tinham uma história viável” (2015), e uma história, a nosso ver, epistemologicamente na contramão da experiência colonial, uma contraliteratura emergia no sentido mais achebiano possível, tendo em vista “o vasto arsenal de imagens depreciativas da África que” foram fabricadas no contexto colonial e deram “ao mundo uma tradição literária” e “uma maneira particular de olhar (ou melhor, de não olhar) a África e os africanos, que, infelizmente, perdura até os dias de hoje” (ACHEBE, 2009, p. 84).

A representação que Chinua Achebe vai fazer do povo *Ibo* e dos seus costumes é uma tentativa de dizer que há uma riqueza cultural em cada povo nos quais os europeus só viram/produziram estereótipos de selvageria; que havia uma profunda riqueza espiritual, material e social que foi despersonalizada, vilipendiada pela narrativa colonizadora.

Outro processo histórico que também pode ser usado para entender a forma como o escritor nigeriano pensava, é a tentativa de implantação de um estado *Ibo* independente da Nigéria, o que deu início a uma sanguinária guerra civil de 1967-1970, a Guerra de Biafra. Nesse contexto, Achebe participou como ativista defensor da causa da independência, uma tentativa singular de implantação de um estado étnico no continente africano. Então, pode-se entender que a narrativa achebiana também reivindica a singularidade do seu povo, reivindica uma identidade que não é diferente somente do europeu, mas de outros povos africanos que foram, através da política de gestão territorial do governo britânico, alocados como se fizessem parte de uma mesma nação, evidenciando assim as complexidades intracontinentais africanas.

Dito isto, ainda cabe aprofundar o olhar sobre as relações familiares de Achebe, que é filho de missionários, membros de famílias tradicionais, que se converteram à Missão Anglicana, Achebe diz que seu pai “foi um dos primeiros convertidos ao cristianismo”, que fora criado pelo tio Udoh, a quem tentou converter. (ACHEBE, 2012, p. 44)

Seu tio Udoh, um líder da comunidade, homem de elevada moral e de mente aberta, um homem próspero que tinha preparado uma festa tão grandiosa quando assumiu o título de ozo, que seu povo lhe outorgou um nome único e exclusivo. Deveria ele jogar tudo isso fora, só porque alguns estranhos tinham vindo de longe dizer isso?

Esse é um dilema que está posto no livro, *O mundo se despedaça*, e o tio do pai de Achebe bem poderia ser qualquer dos homens intitulados de *Umuófia*, ou dos clãs vizinhos. Ainda mais pelo dilema tão presente no livro, o grande impacto que a conversão dos homens intitulados tem, em contraposição com a conversão dos *efulefus*, homens sem caráter, que não representavam tanto para o povo de *Umuófia*, pois a narrativa evidencia que eles não valiam grande coisa (ACHEBE, 2009, p. 177).

Sendo assim, vemos como a versão contada pelo pai de Achebe, se aproxima do que foi narrado no romance pelo escritor nigeriano, e assim como seu pai se converteu ao cristianismo, o filho de *Okonkwo*, *Nwoye*, também se converteu ao cristianismo, ainda quando os interessados no projeto colonizador em *Umuófia* não passavam de “um bando de *efulefu*” que “decidira morar na floresta” (ACHEBE, 2009, 176). Por um simples cruzamento de informações, pode-se constatar que a história da família de Achebe é semelhante a elementos encontrados no romance, e que, obviamente, o escritor conta um pouco da sua história.

Religiosidade em “O mundo se despedaça”, um diálogo com a história.

“O mundo se despedaça” é um romance que se desenrola na saga de um anti-herói do povo *Ibo*, da atual Nigéria, como também é uma espécie de apresentação antropológica da cultura *Ibo*. Chinua Achebe é literalmente um tradutor da cultura do seu povo, porque ele narra em inglês e para diferentes públicos aspectos como religiosidade, oralidade, economia, trabalho e tradição. A oralidade, que inclusive fundamenta os mecanismos do *dizer e do sentir* das religiosidades do povo *Ibo*, pensada por Achebe lembra muito o moçambicano Mía Couto quando o mesmo aponta que “a oralidade é um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades” (COUTO, 2009, p. 13).

A religiosidade *Ibo* se escuda no culto à deusa da terra *Ani* e isso não se dá por acaso, a cultura *Ibo* é tradicionalmente ligada à terra, a ponto da “deusa da terra” *Ani*, ser tomada/compreendida/protagonizada como “fonte de toda fertilidade” e:

que de todas a deidades *Ani* era a que desempenhava o papel mais importante na vida do povo. Era o juiz supremo da moral e da conduta. E ainda por cima estava em íntima comunhão com os antepassados do clã, cujos corpos tinham sido confiados à guarda da terra (ACHEBE, 2009, p. 53).

Chinua Achebe não perde isso de vista e:

nos contos e romances nos quais os ibos são protagonistas a terra tem valor fundamental, e ela aparece metonimizada no barro, na madeira e nos tubérculos, como a mandioca, o milho e a abóbora que tem sua própria festa: ‘Festival das Folhas de Abóbora’, e também ao inhame, protagonista da atividade agrícola, uma vez que é o alimento básico e sinal de riqueza e sucesso (PARADISO, 2014, p. 135).

A importância da terra para a sobrevivência familiar fica nítida em toda a trajetória de Okonkwo, e a prosperidade do personagem está ligada justamente ao trabalho com a terra. Pois o personagem não hesitava em se esforçar para se mostrar viril e proativo, justamente o oposto do seu pai *Unoka*, famoso pela embriagues e preguiça.

Achebe retrata o envolvimento de toda a família na atividade agrícola, e, logo:

Quando duas ou três chuvaradas já haviam umedecido a terra, Okonkwo e a família foram ao roçado com grandes cestos de Inhames, enxadas e manchetes. E o plantio começou. Faziam montículos de terra, separados uns dos outros, em linhas retas, ao longo de todo o campo, e neles plantavam os inhames (ACHEBE, 2009, p. 53).

Para além das técnicas de plantio, que a família de *Okonkwo* e provavelmente outras famílias empregavam no plantio do inhame, há uma dimensão religiosa do plantio, pois, a colheita somente começou “após a Semana da Paz”, com letra maiúscula, que é a semana quando “não se trabalhava”, pois se celebrava a “*Paz de Ani*” (ACHEBE, 2009, p. 51). No entanto, *Okonkwo* profanou a Paz de *Ani*, quando após perceber que sua esposa mais jovem não tinha feito a comida da tarde, então “espancou-

a brutalmente” e “esquecera-se de que aquela era a *Semana da Paz*”, não é de se espantar que *Okonkwo* tenha causado a fúria da deusa, pois, durante essa semana “nenhum homem pode dizer uma palavra dura ao seu vizinho” e “jamais se ouvira contar que alguém batesse em alguém durante a semana da paz” (ACHEBE, 2009, p. 50).

Após esse breve resumo, temos a devida noção de como o autor representa a primazia do culto deusa da terra, também se pode problematizar como a repreensão sofrida por *Okonkwo* não se deu pelo fato de espancar a esposa, mas por profanar a semana da deusa. Ademais, Achebe fala através de *Ezeani* sacerdote de *Ani*: “sua mulher também errou, mas mesmo que você, ao entrar em seu *obi*, a tivesse encontrado com um amante deitado sobre ela, ainda assim você teria cometido uma grande mal” (ACHEBE, 2009, p. 50). Então, além de reafirmar o “direito” de *Onkonko* de posse do homem sobre a mulher, que deve ser encarado como uma problemática das algumas tradições africana, o sacerdote ratifica a suprema obediência que se deve ter em relação á *Semana da Paz*.

Na narrativa achebiana, é comum encontrar o que se encontra em:

qualquer texto da religião africana será prontamente guarnecido com histórias de espíritos, não só vivendo em circunstâncias materiais, mas também se envolvendo em empreendimentos físicos, girando em torno de direções não excluídas (WIREDU, 2010, p. 5)

Isso acontece, pois, na filosofia “religiosa” da maioria dos povos da África subsaariana, não há essa divisão cartesiana entre o espiritual e o material, sendo o campo material constantemente afetado pela interferência de forças espirituais. Achebe representa essa interferência dos espíritos no plano real e até uma convivência entre seres humanos e espíritos: os espíritos das crianças boas viviam naquela árvore, à espera da hora de nascerem. Nos dias comuns, jovens mulheres que desejavam filhos iam sentar-se à sua sombra (ACHEBE, 2009, p. 65).

Sala de aula: contranarrativas através de Achebe e o ensino de história/ de África.

A escola como um espaço destinado “à produção de subjetividades, à produção de sujeitos, à construção e veiculação de identidades, à definição de lugares de sujeito” (ALBURQUERQUE, s/d., p. 1) tem funcionado enquanto agenciadora e produtora de silêncios, sobretudo no ensino de história, e da história de África especificamente, e situada ainda em lógicas epistêmicas marcadas pela colonialidade⁴, mesmo se auxiliando de leis que tentam contrapor tais lógicas, como as leis 10.639/03 e 11.645/2008.

É sabido não só a historicidade, mas também a longevidade das depreciações, interesses e relações de poder que fundamentaram a elaboração do retrato negativo ou uma *não imagem* do continente africano, sobretudo produzida por não africanos. Nesse sentido, Carlos Moore trata daquilo que seria um dos problemas didáticos atinentes ao ensino de história da África nas escolas brasileiras “e, talvez, o de maior significado” que “tem a ver com o pesado legado de fontes bibliográficas eruditas”, ou como diria o autor, fontes “poluídas” (MOORE, 2010, p. 131), comprometidas com produções e narrativas distorcidas sobre tal continente.

O pesado legado dos séculos que correspondem aos momentos mais trágicos da história dos povos da África renasce constantemente de suas próprias cinzas. Com efeito, esse é um dos maiores problemas que afetam o ensino de história da África no mundo inteiro (MOORE, 2010, p. 132).

Por isso, a ideia da inserção da discussão histórica do romance “O mundo se despedaça”, que visa promover um deslocamento no viés colonialista de produzir conhecimento histórico, uma vez que oferece suporte para pensar a história da África pela dinâmica socio-histórica dos povos africanos e não apenas a reboque do processo colonizador, atentando para o que Jack Goddy chama de “roubo da história⁵”. Para Moore, “até os anos sessenta do século XX, a produção sobre a história da África esteve, inquestionavelmente, monopolizada por africanistas europeus, americanos e

⁴ Cf. QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social; 2009.

⁵ Título do livro de Jack Goddy, essa obra chama atenção para a estratégia de universalização da história da Europa ocidental, como também a apropriação promovida pelos europeus de conhecimentos desenvolvidos fora do ocidente.

árabes, majoritariamente imbuídos de uma visão fundamentalmente [...] raciológica” (MOORE, 2010, p. 133).

Os estudos de Gody apontam que “desde o início do século XIX, a construção da história do mundo tem sido controlada pela Europa ocidental” (GODDY, p. 23), cabendo compreender o Ocidental e/ou Ocidente aqui, como nos diria Walter Mignolo, não como uma referência à geografia “por si só, mas à geopolítica do conhecimento”, passando por aquilo que o autor vai trabalhar como a necessidade premente de uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008, p.290), buscando rotas de experiências e subjetividades que escapem às bases conceituais, subjetivas e teológicas eurocentradas. Ainda com Mignolo, “a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender*, já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 288-90).

Em suma, é preciso perceber o processo de negação da história para os povos africanos, sobretudo porque práticas como a “escravidão transatlântica foram erigidas filosoficamente sob a pretensa sub-humanidade da “raça” africana”. Tais povos foram vistos, até então, como antônimos de humanidade, ou praticamente despojados de tal característica, onde “a prática do colonialismo foi, paralelamente, predicada desde a negação metafísica da historicidade do ser africano” (EZE, s.d., p. 5).

É fundamental, para os/as docentes localizados em territórios de genocídio explícito, como é o caso do Brasil, alicerçar-se da leitura de Carlos Moore operada na obra *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*, quando o mesmo frisa que “O/A professor/a incumbido/a da missão de ensino da matéria africana se verá obrigado/a, durante longo tempo, a demolir os estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre essa matéria” (MOORE, 2010, p. 137), e que o mesmo/a profissional:

também terá de defrontar-se com os novos desdobramentos da visão hegemônica mundial, que se manifesta através das “novas” ideias que legitimam e sustentam os velhos preconceitos. Trata-se daqueles africanistas – designados como “revisionistas” e “negacionistas” por Elikia M’Bokolo – que afogam os fatos históricos com sofisticadas armações estatísticas e argumentos “técnicos”, que tendem a relativizar as terríveis consequências do mais trágico momento da história da África e da humanidade, apagando – seja mediante a

omissão ou a sua simples negação – aqueles eventos que hoje resultam insuportáveis para a consciência humana. Estamos diante de novas tentativas de banalização dos efeitos do racismo e das agressões imperialistas por parte de verdadeiros soldados ideológicos da visão e das estruturas hegemônicas que tomaram conta do planeta (MOORE, 2010, p. 138).

Nesse sentido, é de fundamental importância apresentar a história da África e dos africanos como prevê as leis aqui já citadas, garantindo ampla oportunidade de conhecimento sobre aspectos como costumes, religiosidade, trabalho, festividades etc., e, sobretudo, não perdendo de vista os circuitos de poderes/interesses que perfazem e fazem o *currículo* escolar, na decisão dos conteúdos que entram ou não, e os que saem do mesmo, entendido aqui como um histórico espaço de disputa no campo da cultura escolar.

Podemos afirmar, escudando-se em Tomas Tadeu da Silva, que “a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (SILVA, 2002, p. 100) e logo, que as experiências amarradas às narrativas de identidades configuradas e alocadas em contextos coloniais e/ou de colonialidade, leiam-se aqui de *índios/as*, *negros/as*, *mestiços/as*, *pardos/as* por exemplo, foram historicamente vilipendiadas, exotizadas ou folclorizadas nas confecções dos *textos curriculares*⁶ das escolas brasileiras, muitas das vezes fabricados longe dos chãos escolares.

Carlos Moore é feliz em elucidar que “o conhecimento do Outro, de sua identidade étnica, cultural, sexual ou racial, do seu percurso humano, de sua **verdadeira** inscrição histórica, possibilita a convivência confortável [...] com as diferenças fundamentais” (MOORE, 2010, p. 139).

A partir dessas considerações, pode-se estabelecer algumas linhas de diálogo entre a cultura *Ibo*, representada por Chinua Achebe, e a cultura de algumas regiões do Brasil, podendo assim constatar experiências que fogem às lógicas dos padrões de racionalidades hegemônicas e/ou eurocentradas, e apresentando algumas

⁶ Cf. SILVA, Tomas Tadeu da; 2002. **Uma definição apontada por ele**: “Texto curricular – entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas”.

semelhanças na forma como as pessoas, nessas regiões e partir da representação achebiana, lidam com o mundo espiritual.

Um bom exemplo é o assovio durante a noite, a má sorte que dá falar o nome da cobra na mata, essas são semelhanças que podem servir para aproximar identitariamente os estudantes da educação básica das escolas brasileiras da África representada por Achebe, no romance o autor aponta que “as crianças eram advertidas de que não deviam assobiar à noite, por causa dos espíritos malignos [...], uma cobra nunca era chamada pelo nome à noite, pois ela poderia ouvir” (ACHEBE, 2009). Outro aspecto aproximador é o culto aos ancestrais, que no Brasil prevalece nas religiões de matriz africana, a ideia da continuidade da vida do ancestral, pois,

entre esses seres extra-humanos, os antepassados ocupam uma posição especial. Eles não são os mais poderosos, mas são, na grande maioria das sociedades africanas, mais amados e respeitados. O mundo dos antepassados é entendido como contínuo e análogo ao dos vivos, e as interações entre os dois reinos são, por avaliação comum, base regular do dia-a-dia (WIREDU, 2010, p. 4).

Por isso, vemos no próprio romance algumas passagens onde os familiares são convidados a alimentar o espírito ancestral, como quando “Obiako foi consultar o oráculo. E este lhe disse: “Seu falecido pai deseja que você lhe sacrifique um bode” (ACHEBE, 2009, p. 41). Como na tradição *Ibo* narrada por Achebe, quanto no candomblé, por exemplo, a partir da narrativa mítica abordada por Machado é espaço de vivência:

Como família de Santo, vivemos a memória de uma África, mãe ancestral atualizada e atualizante. [...] Falamos do lugar de terreiro [...] Lugar que, por sua força, nos anima e nos faz viver plantados como sujeitos universais e contemporâneos. A procura é para reestabelecer o sentido da integridade entre o homem, o conhecimento, a ancestralidade, a ética e as diversidades de todos os tempos (MACHADO, 2013, p. 53).

É pensando nessa relação entre presente e passado, na tradição representada por Achebe e na vivência tradicional nos terreiros, que essa relação se faz profícua como “questões que se inter cruzam e dinamizam os caminhos para a consciência de si mesmos, para a consciência histórica e de um fazer ensinante de seres autônomos, solidários e coletivos” (MACHADO, 2013, p. 53).

Tais questões se colocam no imo de tratar não só do *texto curricular*, também como um texto racial, mas, sobretudo, de colocar em relevo as produções literárias, nesse caso aqui, de uma delas⁷ – que rompem com a lógica, muito bem apresentada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, da *história única*⁸ – identificadas com os princípios e objetivos das leis 10.639/03 e 11.645/08, e apontadas, em potenciais históricos e literários, como confrontadoras de *fazeres e práticas* pedagógicas que subnutrem, empobrecem as possibilidades de alargamento do leque cultural dos/as estudantes de escola pública.

É nessa esteira que “a compreensão da história da África e dos afrodescendentes brasileiros é indispensável numa estratégia nacional destinada a fazer convergir os dois Brasis que, atualmente, estão aceleradamente indo em direções totalmente opostas” (MOORE, 2010, p. 162).

À guisa de conclusão, ao palmilhar a malha complexa entre ou pela literatura e a história, notaram-se os caminhos advindos das mesmas para aquela experiência apresentada por Walter Mignolo – que também toca na economia dos afetos, das relações subjetivas e intersubjetivas e nas maneiras de ver e ser visto no “mundo” – que é *aprender a desaprender*⁹, entendida aqui como um projeto historicamente necessário, e de ambições profundas de rompimentos que atravessam ou deveriam atravessar o chão das escolas públicas.

O que torna o esforço do/a educador/a algo não só potencializado, mas comprometido com as mudanças na construção, disponibilização e compreensão das epistemologias “desobedientes”, dos saberes não eurocentrados, e de práticas pedagógicas sensíveis às mudanças no tempo e no espaço a respeito do ensino de história, e de história da África.

É no entendimento da necessária multidisciplinaridade para um ensino plausível de história da África, dos africanos e afrodescendentes, que lançamos mãos de recursos

⁷ O Mundo se despedaça, **Chinua Achebe**; 2009.

⁸ Discurso proferido pela autora **Chimamanda Adichie**, e disponibilizado em vídeo no site Youtube, em 2009: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>.

⁹ Desobediência Epistêmica/Opção Descolonial. **Walter Mignolo**; 2008.

e metodologias ligadas aos campos do saber da história e da literatura, para assim se aproximarmos de “um novo olhar objetivo sobre a África”, olhar esse que já se converteu, segundo Carlos Moore, “numa exigência pragmática, acadêmica, cultural e política” (MOORE, 2010, p. 139), fazendo das experiências docentes, nas escolas públicas brasileiras, tarefas de alto grau social, que comumente são reduzidas em práticas para análises nos recintos acadêmicos ou apresentadas em embalagens de leituras e aplicação daquilo que se encontra inscrito no livro didático escolar, como se este fosse algo *dado*, e historicamente desprovido de conflitos e interesses na sua elaboração.

É tentando dispor de recursos que coloquem em *questão* tais reducionismos, que este *esforço intelectual* se insere, intentando se aproximar dos olhares não coloniais, paternalistas e que se levantam contra a matriz de poder da colonialidade sobre a África, os africanos e os afrodescendentes da diáspora.

REFERÊNCIAS:

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico**; tradução: Isa Mara Lando – São Paulo: Companhia das letras, 2012.

_____. **O mundo se despedaça**; tradução: Vera Queiroz da Costa e Silva; introdução e glossário: Alberto da Costa e Silva – São Paulo: Companhia das letras, 2009.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma história única**; 2009. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>> acessado em 25/10/2017.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Por um ensino que deforme: docente na pós-modernidade**. p. 1-14.

Disponível em <<http://cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>> acessado em 27/10/2017.

ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de. **A literatura no ensino de história da Bahia: a obra de Jorge Amado**. Feira de Santana/BA: **Sitientibus: revista da UEFS**, n. 14, 1996. p. 9-21.

BÂ, Hamadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**; tradução: Xina Smith de Vasconcelos. – São Paulo : Palas Athena : Casa das Áfricas, 2003.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. Goiás/GO, **Revista de Teoria da História**, n. 3, junho/ 2010. p. 94-109.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse Africano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

EZE, Emmanuel Chukwudi. **A filosofia moderna ocidental e o colonialismo africano.** p.1-15 disponível em:

<https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-filosofia-moderna-e-o-colonialismo-africano_-emmanuel-eze.pdf> acessado em 23/10/2017

GODDY, Jack. **O roubo da história;** [tradução: Luiz Sérgio Duarte da Silva]. – 2. Ed., 1ª impressão – São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, Vanda. **A pele da cor da noite.** – Salvador: EDUFBA, 2013.

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

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro /** Carlos Moore 2ª edição ampliada – Belo Horizonte: Nandyala, 2010 [Coleção Repensando África, volume 3].

PARADISO, Silvio Ruiz. **Religião e religiosidade nas Literaturas coloniais africanas: um olhar em Things Faal Apart, de Chinua Achebe e O outro é da sereia, de Mia Couto.** Tese (Doutorado em Letras) – CCH/PPGG/ Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013. 320.f

PASAVENTO, Sandra Jatahy. **O mundo como texto: leituras da História e da Literatura.** Pelotas/ RS, História da educação, ASPHE/FaE/UFPel. n. 14, p. 31-45, set. 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e Classificação social.** In: Epistemologias do Sul / org. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. – (CES); 2009, p. 73-117/ cap. 2.

SAID, Edward W. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios; tradução: Pedro Maia Soares** – São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Cultura e imperialismo; tradução: Denise Bottmann.** – São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade : uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SOARES, Valter Guimarães. **História & literatura: é possível sambar?.** p.1- 8. Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_II/valter_guimaraes_soares.pdf> cessado em 23/10/2017

THIONG'O, Ngugi wa. **Um grão de trigo; tradução: Robert Grey** – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

WIREDU, Kwasi. **As religiões africanas desde um ponto de vista filosófico.** p.1-11. Disponível em:<https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kwasi_wiredu__as_religi%C3%B5es_africanas_desde_um_ponto_de_vista_filos%C3%B3fico.pdf> acessado em 23/10/20.