



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -**  
**PROFHISTÓRIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“[...] Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres”: o protagonismo das mulheres ibos na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria 1960)**

TATHIANA CRISTINA DA SILVA ANIZIO CASSIANO

FLORIANÓPOLIS, 2020



**TATHIANA CRISTINA DA SILVA ANIZIO CASSIANO**

**“[...] VAI HAVER OUTRA GUERRA, A GUERRA DAS MULHERES”:  
O PROTAGONISMO DAS MULHERES IBOS NA ESCRITA DE FLORA NWAPA  
(NIGÉRIA 1960)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Mortari.

**Florianópolis, SC, 2020**



**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Cassiano, Tathiana Cristina da Silva Anizio  
?[...] Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres? : O  
protagonismo das mulheres ibos na escrita de Flora Nwapa (Nigéria  
1960) / Tathiana Cristina da Silva Anizio Cassiano. -- 2020.  
95 p.

Orientadora: Cláudia Mortari  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis,  
2020.

1. Ensino de história. 2. História de África. 3. Literatura. 4.  
Decolonialidade. I. Mortari, Cláudia. II. Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. III.  
Título.



**TATHIANA CRISTINA DA SILVA ANIZIO CASSIANO**

**“[...]VAI HAVER OUTRA GUERRA, A GUERRA DAS MULHERES”: O PROTAGONISMO DAS MULHERES IBOS NA ESCRITA LITERÁRIA DE FLORA NWAPA (NIGÉRIA 1960)**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em Ensino de História, no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Estado de Santa Catarina.**

**Banca Julgadora**

Orientadora:

\_\_\_\_\_  
Dra. Claudia Mortari  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

\_\_\_\_\_  
Dra. Fernanda Oliveira da Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Membro:

\_\_\_\_\_  
Dra. Luisa Tombini Wittmann  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 10 de agosto de 2020.





*À minha família*



## AGRADECIMENTOS

A cada momento em que lia esta pesquisa, percebia que, em alguns momentos, meu texto estava em primeira pessoa, em outros, em terceira. Isso se explica, porque não consigo conceber que todo este trabalho seria possível sem a estrutura gigante que me cercou de apoio e carinho ao longo do processo que começou desde a matrícula. É por aí que quero começar: meu primeiros agradecimentos vai para o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória, por acreditar que nós professores também somos pesquisadores e produtores de conhecimento. Agradeço aos meus colegas de turma, todos, pelas conversas, trocas, suporte, caronas, em especial, ao Delvaine Pussininni, Indiamara Duarte, Elineide Rodrigues, que várias vezes me concedeu abrigo, e Elisabete Becker, minha parceira de toda esta caminhada.

Quero incluir meus mais sinceros agradecimento às professoras Luciana Rossato e Luisa Wittmann cujos apontamentos na qualificação foram fundamentais para o direcionamento desta pesquisa; à equipe do AYA – Laboratório de Pesquisa Pós-Colonial e Decolonial, por terem me acolhido e possibilitado o descortinar de um mundo outro; e ao Adriano Denovac, pela contribuição na discussão acerca de imagens.

Meus agradecimentos também direciona-se a minha amiga Michela Lourenço, cujas opiniões e apontamentos me fazem perceber se estou na direção correta.

A construção da pesquisa e do material didático só foi possível com a qualidade que gostaria porque tive ao meu lado uma equipe fora de série: Simeia Araújo e Tarik Assis. Espero que a nossa parceria seja longa. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que confiou no meu projeto e disponibilizou os recursos necessários para a diagramação e ilustração do material.

À minha orientadora, professora doutora Cláudia Mortari, dedico não só meus agradecimentos, mas toda a minha reverência pela confiança, paciência e amizade que ofereceu a mim de forma tão generosa.

E, por fim, agradecimento especial àqueles que são a minha rede de apoio, minha família, Isilda (*mamys* poderosa), Márcia, Otávio, Arthur, Cíntia, Renata, Ivonei e Ivanete, pessoas que amo e que sempre torcem por mim e, em especial, para a minha *gangue* que se articula, ocupa espaços, assume funções, se adapta, tudo para me acompanhar nesse ritmo absurdo de aulas, trabalho, estudo, pesquisa, idas e vindas, etc.: Leandro, Iara, Davi e Lívia.

Sem vocês nada disso seria possível.



## RESUMO

CASSIANO, Tathiana C. S. A. “[...] **Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres**”: o protagonismo das mulheres Ibos na escrita literária de Flora Nwapa (Nigéria 1960). 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

Esta pesquisa se insere dentro do campo dos estudos africanos e do ensino de História com o objetivo 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 (Diretrizes de 2004), possibilite a construção de conhecimento e compreensão positivada das populações africanas, ou seja, percebendo-as como protagonistas dos processos históricos e não encerradas no estereótipo de vítimas passivas. Para tal intento, estabelece-se um diálogo teórico com os estudos pós-coloniais e decoloniais, pensando no uso da literatura como fonte de evidência devido ao caráter histórico do testemunho literário. Para isso, optou-se pela literatura produzida pela escritora nigeriana Flora Nwapa, bem como a sua entrevista, como documento de análise que nos possibilitou refletir e elaborar uma proposta de material didático voltado para o ensino de história de Áfricas. Esta pesquisa defende que a literatura africana, produzida por essa autora, evidencia a diversidade de experiências e o protagonismo de mulheres africanas Ibos no contexto da Nigéria na segunda metade do século XX.

**Palavras-chave:** Ensino de história; História de África; Literatura; Decolonialidade.



## **ABSTRACT**

This research is conducted in the field of African studies and in the teaching of history, with the objective of creating paths and strategies for the teaching of African history, in dialogue with the configurations defined by law 10.639 / 2003 and the national curricular guidelines for Education. Ethnic and racial relations and the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture (2004 Guidelines), allows the construction of knowledge and a positive understanding of African populations, that is, as protagonists of historical processes and no stereotype of threats was completed passively . For this, it establishes a theoretical dialogue with post-colonial and decolonial studies that consider not using literature as a source of evidence due to the historical character of literary testimony. We chose a literature printed by the Nigerian writer Flora Nwapa, as well as her interview, as an analysis document that allows reflecting and elaborating a proposal of didactic material aimed at teaching African History. We argue that African literature chooses for this author the diversity of experiences and the role of African women in Ibos in the context of Nigeria in the second half of the 20th century.

**Keywords:** Teaching History, Africa's History, Literature, Decoloniality





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Imagem do material didático .....	33
Figura 2 –	Imagem do material didático – Efuru .....	36
Figura 3 –	Imagem do material didático – Ajanupu.....	37
Figura 4 –	Imagem do material didático – Ossai.....	38
Figura 5 –	Imagem do material didático – Nwabata .....	40
Figura 6 –	Imagem do material didático – Ogea .....	41
Figura 7 –	Imagem do material didático – Uhamiri .....	43
Figura 8 –	Capa do material didático .....	50
Figura 9 –	Sumário do material didático .....	51
Figura 10 –	Imagem do material didático: divisão entre as partes .....	52
Figura 11 –	Exemplo da diagramação do material (disposição de textos e fotografias)..	52
Figura 12 –	Exemplo da diagramação da parte das fontes de pesquisa .....	53
Figura 13 –	Exemplo de glossário .....	54
Figura 14 –	Flora Nwapa.....	62
Figura 15 –	Fotografia da contracapa da 1ª edição de Efuru (1966).....	68
Figura 16 –	Imagem do livro <i>Estudar História</i> , 9º ano .....	83

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Fichamento e tradução da literatura .....	28
------------	---	----



## SUMÁRIO

<b>1. PRÓLOGO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>3. FORMAS OUTRAS DE NARRAR, OS PROTAGONISMOS E AS PERSONAGENS: A PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO .....</b>	<b>23</b>
3.1 FLORA, A OBRA, A LEITURA E A TRADUÇÃO: O DESCORTINAR DE UM MUNDO OUTRO. ....	24
3.2 AS PERSONAGENS: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR DE SUAS HISTÓRIAS. ....	31
3.3 TEXTOS DIDÁTICOS: TEMAS E CONCEITOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DA LITERATURA.....	44
3.4 ESTRUTURA DO MATERIAL DIDÁTICO.....	49
<b>4. ESCRREVENDO A PARTIR DAS ENCRUZILHADAS: FLORA NWAPA, LITERATURA AFRICANA E ENSINO DE HISTÓRIA. ....</b>	<b>55</b>
4.1 A NIGÉRIA DE FLORA .....	56
4.2 SOBRE, COM E A PARTIR DE FLORA NWAPA .....	62
4.3 A LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ÁFRICAS POR MEIO DA LITERATURA PÓS COLONIAL. ....	68
4.4 A COLONIALIDADE DO SABER: UMA CRÍTICA A PERSPECTIVA COLONIAL E EUROCÊNTRICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	74
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>6. EPÍLOGO .....</b>	<b>88</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>90</b>



## 1. PRÓLOGO

Toda pessoa tem memórias referentes à casa da família no período da infância. Alguns podem se lembrar do quintal, dos móveis antigos, da rua, etc. Eu me lembro dos livros. Mudávamos de cidade, de mobília, e em alguns momentos a casa era grande, espaçosa, em outros, era pequena, dois cômodos. Só uma coisa não mudava, os livros. Inúmeras caixas que carregavam as coleções de clássicos da literatura, enciclopédias, dicionários, estava tudo lá, sempre nos acompanhando para onde íamos. Havia os discos também. Música e livros eram os nosso companheiros de jornada.

E ao contrário do que se pode pensar, não éramos ricos, tampouco classe média. Minha mãe sustentou três filhos sozinha por muito tempo, contando com o apoio de meus tios e de minha avó que, infelizmente, nos deixou cedo. Crescemos sabendo que nada em nossa vida seria fácil. No contexto social e econômico no qual estávamos inseridos, não foram as inúmeras vezes que vimos pessoas próximas sucumbir às durezas e armadilhas da vida. O mundo lá fora quase sempre era hostil, mas da porta para dentro tínhamos ela, a dona Isilda, que fazia questão de nos lembrar que nessa vida só teríamos duas coisas: uns aos outros (ela nunca tolerou que brigássemos) e aquilo que a gente aprende, o conhecimento que acumulamos.

E assim, entre músicas e livros, me aproximei pela História. Meus livros preferidos eram os dicionários da língua portuguesa (não tenho uma explicação para isso) e a enciclopédia de personalidades históricas. Não sei quantas vezes li a história de Alexandre Magno, Napoleão Bonaparte e outras figuras que a educação eurocêntrica nos faz conhecer de cor, mas o ponto de virada foi na escola, no ensino médio, em uma foto do livro didático. A foto era uma criança negra, semimorta, com um abutre à espreita. Havia a informação de que o fotógrafo recebeu vários prêmios por capturar aquele momento e que ele, anos depois, suicidou-se. Ali entendi que a História não era aquela da enciclopédia. As inúmeras perguntas que aquela foto me fez pensar determinaram os meu caminhos a partir dali.

Se a paixão pela História me fez chegar à Universidade, permanecer nela foi a parte mais difícil. A dificuldade em conciliar os estudos da graduação sem o auxílio de uma bolsa, as horas seguidas enfiadas na biblioteca porque não dava para pagar o *xerox*, ser carregada de bicicleta até a aula porque acabou a grana do transporte (Leandro além de tudo fazia às vezes de Uber *bike*), etc., e enfim, o esperado diploma. Foi dentro da Universidade que aprendi como se opera a lógica sistêmica que nos divide. Já não eram mais as enciclopédias

de Alexandres e Napoleões que estavam à minha cabeceira, mas Hobsbawn, Thompson, Le Goff, Florestan Fernandes e Michele Perrot.

A continuidade dos estudos era praticamente impossível para aqueles que precisavam se sustentar e, de diploma em mãos, engrossavam as fileiras daqueles que iriam se digladiar nas atribuições de aula para professores temporários e/ou se preparar para ingressar em um cargo público. Passei por todas essas etapas, fui professora em várias cidades, temporária e efetiva, de escola em escola, na rede pública ou particular, na educação básica ou no EJA, só uma coisa não mudava: eu também estava ajudando a reproduzir a estrutura desse mesmo sistema que insistia em manter a mim e aos meus à margem.

É aqui que ressalto o papel fundamental que o ProfHistória teve em minha vida. Primeiro, por ser o programa de pós-graduação que abriu as portas da Universidade para o professor da educação básica, que nos enxergou enquanto atores principais no processo educacional como educadores e como produtores de conhecimento. Nós que sempre estávamos ali como objetos de estudo dos trabalhos acadêmicos, geralmente, como alvos de crítica pela nossa “formação”.

Ali no ProfHistória e nos estudos junto ao AYA – Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais, tive a oportunidade de entender minha atuação em sala de aula como algo que não só tinha valor, mas que tinha potencial transformador, de derrubar muros, de quebrar estereótipos, de mover as bases daquelas estruturas e, quem sabe, de destruí-las. Agora, a minha cabeceira de Hobsbawn, Florestan Fernandes e Michele Perrot teve de abrir espaço para Mbembe, Fanon, Sueli Carneiro, Mignolo, Angela Davis, Achebe e, evidentemente, Flora Nwapa.

A pesquisa que ora apresento é o primeiro resultado desse processo de transformação e autoconhecimento iniciado no mestrado. Ela foi pensada e produzida com muito carinho, como a minha singela contribuição para uma educação compromissada com uma prática pedagógica antirracista e emancipadora.

## 2. INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida ao longo desta dissertação foi pensada a partir da discussão acerca de uma educação antirracista e compromissada com a construção de olhares outros acerca das Áfricas,<sup>1</sup> valorizando as diversidades no continente sem hierarquizá-las. Professora das redes pública e particulares de ensino desde 2003, o processo de incorporar uma prática pedagógica que atendesse as determinações 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 (Diretrizes 2004) foi difícil, tendo em vista a minha formação acadêmica reproduzir uma abordagem de conteúdos e metodologia de ensino eurocentrada que insistia em uma leitura estereotipada do continente africano e de suas populações.

Foi somente, em 2018, quando tive a oportunidade de fazer parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, que pude conhecer metodologias outras na construção do conhecimento histórico em sala de aula. Construção esta que, a partir de uma perspectiva desenvolvida dentro do campo dos estudos pós-coloniais e decoloniais, implica em romper com um ensino que desconsidera o protagonismo dos sujeitos e que perpetua o olhar eurocêntrico para as suas experiências históricas, em particular, a dos sujeitos africanos.

Abordar qualquer temática referente ao continente africano em sala de aula constitui-se em um grande desafio para nós professores de História. Em primeiro lugar, devido a uma série de estereótipos acerca do continente com os quais precisamos lidar e eliminar. Em segundo lugar, estão as próprias limitações, já que o nosso conhecimento sobre o assunto também está permeado de generalizações e simplificações.

Com o propósito de realizar um levantamento com alunos do primeiro ano do ensino médio<sup>2</sup> sobre a visão construída por eles acerca de África, em uma das minhas aulas, apresentei-lhes dois documentos: um trecho de um documento datado do século V a.C. (documento I) e outro, do século XX (documento II). Os trechos traziam as informações escritas abaixo.

Documento I:

---

<sup>1</sup> Aqui utilizamos o termo “Áfricas” no sentido de que este melhor evidencia a multiplicidade de povos, culturas, organizações sociais e políticas do continente (MORTARI, 2016, p. 45).

<sup>2</sup> Estudantes do 1º ano do ensino médio da Escola de Educação Básica Profª Maria da Glória Pereira, Balneário Camboriú-SC no ano de 2018. Essa atividade foi realizada como levantamento prévio de conhecimentos antes do estudo do tema “Sociedades africanas ao sul do Saara”.

[...], em vez de deixar a cada cidadão o encargo de escolher um escravo-tutor para seu filho, designou um [...] guardião público dos meninos [...] com total autoridade sobre eles. Para auxiliar o educador, criou um corpo de jovens fortes, portando chicotes para infligir castigos quando necessário. [...] Em vez de amolecer seus pés com sapatos ou sandálias, decretou que deveriam endurece-los andando descalços, [...] determinou que usassem um só traje o ano inteiro porque desta maneira suportariam melhor as variações de calor e frio. O prefeito ou cabeça de bando vigiava para que seu grupo não comesse demais nas refeições coletivas para que não se tornasse indolente ou desconhecesse as agruras da vida pobre. Sua crença era que, com este ensinamento na infância, [...] poderiam lutar com estômago vazio quando fosse necessário.<sup>3</sup>

## Documento II:

Efuru e seu marido comercializavam inhames. Eles remavam uma canoa da cidade deles até um afluente do rio Grande e de lá para Agbor. Chegando lá eles compravam inhames e outras coisas raras em sua cidade e os vendiam com lucro. Quando o comércio de inhame estava ruim, eles negociavam peixe seco e lagosta. Foi no comércio de lagosta que fizeram fortuna. (NWAPA, 1966; tradução nossa).<sup>4</sup>

O documento I se refere às normas criadas pelo legislador Licurgo acerca da educação de crianças e jovens, cujo propósito era formar soldados adequados ao projeto de uma sociedade militarizada, marca registrada da polis grega Esparta. O documento II é um trecho de um romance escrito pela nigeriana Flora Nwapa que descreve a vida de uma jovem da sociedade Ibo do início do século XX, local onde hoje é a Nigéria.

Distribuídos os textos e realizada uma leitura de ambos, foi-lhes proposto que levantassem hipóteses sobre qual sociedade localizada em qual continente cada texto se referia. O livro didático era a única fonte de pesquisa cujo uso foi autorizado. A sala toda deveria chegar a um consenso e apresentar uma única hipótese para cada documento.

Sobre o documento I, a hipótese levantada foi a de que se tratava de alguma sociedade localizada no continente africano (Egito, Núbia ou Reino do Congo). Os motivos pelos quais chegaram a essa conclusão foi a presença da palavra “escravo”. Sobre o documento II, a conclusão que chegaram era de que se tratava de uma sociedade localizada na Europa. A justificativa para essa hipótese foi a presença das palavras “lagosta” e “fortuna”. Quando confrontados com o resultado, a surpresa (e até mesmo desconfiança) gerada demonstra uma

<sup>3</sup> Xenofonte [430 a.C. – 354 a.C.). A constituição dos lacedemônicos. In Coletânea de documentos históricos para o primeiro grau: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/Cenp, 1980. P. 62

<sup>4</sup> “Efuru and her husband traded in yams. They would paddle a canoe from their town to a tributary of the Great River, and thence to Agbor. There, they bought yams and other things rare in their town and sold them at a profit. When the yam trade was bad, they traded in dry fish and crayfish. It was in crayfish that they made their fortune”.



visão sobre o continente africano como unicamente fonte de miséria, pobreza, sem organização econômica ou política, cujas populações, em determinados momentos, eram vistas como “incultas” e “atrasadas” e, em outros, como “vítimas passivas” da força do europeu.

Único lugar do planeta no qual seres humanos foram colocados na condição de escravizados dentro de um sistema de larga escala fundamentado em pressupostos raciais, o continente africano foi percebido enquanto continente da escravidão e, aliado a uma narrativa preconceituosa na escrita de africanistas de todos os continentes, fundamentou um ensino de História que deliberadamente ignora o protagonismo e as complexidades das sociedades que ali vivem (WEDDERBURN, 2005, p. 10).

Essa visão estigmatizada reforça estereótipos que estão no cerne do debate sobre o racismo e que reflete na maneira com a qual construímos a discussão sobre a formação da sociedade brasileira, relegando aos indígenas, africanos e afrodescendentes um papel marginal, geralmente, reduzidos às temáticas relativas ao processo de escravização e ao de abolição, em sua maioria, como coadjuvantes.

Em sua dissertação, Rovaris (2018) descreve uma dinâmica realizada em sala de aula na qual ela obtém uma percepção semelhante quanto aos estereótipos que os estudantes carregam sobre o continente africano. Intitulada “África: que Continente é este?”, a dinâmica propunha relacionar palavras e imagens ao continente africano.

Os estereótipos acerca do continente africano apareceram. Ao mesmo tempo, alguns comentaram que escolheram tal palavra ou imagem porque é o que a grande mídia nos passa sobre o território. Como a palavra preconceito. Outros escolheram imagens que continham homens ou mulheres negras. Pois na África há pessoas negras, nos seus dizeres. A roupa de uma modelo tinha a estampa de oncinha: “na África há diferentes espécies de animais, né professora? Sempre vejo em filmes as florestas e os passeios que se fazem nelas”. A pobreza representada em fotografias também chamou atenção. “Pois lá, eles vivem mais em tribos, não há desenvolvimento como aqui”, afirmação que vários da turma concordaram. Percebi que estudar sobre este continente era algo novo para meus estudantes. (ROVARIS, 2018, p. 23)

Uma nova abordagem pedagógica para as populações africanas e afrodescendentes é objeto de estudo de vários trabalhos produzidos no Mestrado Profissional em Ensino de História, como o de Rovaris (2018); Silva (2018); Ziliotto (2016) e Vargas (2016). Em consonância com esse mesmo objetivo, acrescento uma perspectiva pedagógica por meio da literatura africana.

Este trabalho se pauta na construção de estratégias outras no ensino de história da África que contemplem as populações africanas como protagonistas de suas histórias, para

além de uma perspectiva eurocentrada que prevalece nas produções de material didático sobre essa temática. Para tal intento, propomos o diálogo da História com a Literatura, particularmente a literatura africana, considerando primeiro que, por meio desse diálogo, é possível perceber a “importância da narrativa histórica para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento escolar nos alunos” (DOS SANTOS, 2014, p. 2) e, segundo, porque encontramos, na literatura, o indicativo maior desse protagonismo “à medida que os próprios súditos descolonizados escrevem agora, como sujeitos de uma literatura própria” (APPIAH, 1997, p. 88).

O uso da obra literária como fonte para o estudo da História vem ao encontro dos mais recentes debates acerca da aprendizagem histórica em sala de aula, não apenas como confirmação de dados e informações, mas como fonte histórica que possibilite ao aluno comparar e dialogar com perspectivas outras, observar mudanças, permanências e promover uma reflexão sobre o tempo presente (DOS SANTOS, 2014, p. 2).

A visão eurocêntrica, negativada e essencializada sobre África no ensino de História, que pretendemos romper nesta dissertação, está presente na construção de nossas práticas pedagógicas há muito tempo. Essa visão se insere dentro de uma leitura de mundo que coloca o eurocentrismo “como perspectiva hegemônica de conhecimento, mas, também, de ser e estar no mundo”, invisibilizando “as populações de origem africana e indígenas, relegando ao branco o papel de protagonista e agente da história, enquanto os outros eram tributários apenas de cultura” (MORTARI; GABILAN, 2017, p. 4).

Assim, por meio da literatura, pretendemos a construção de instrumentos pedagógicos com um olhar outro sobre as Áfricas e, particularmente, no contexto nigeriano e ibo, para que, longe dos estereótipos e generalizações já conhecidos, possamos entender sobre as histórias ibos, com e partir de sujeitos ibos.<sup>5</sup>

Não se trata, portanto, de somente abordar as Histórias das Áfricas em sala de aula como um conteúdo isolado, pontual, mas romper com o discurso hegemônico construído dentro da perspectiva da colonialidade que, como afirma Quijano (2010, p. 73), “é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder (...)” e, além disso, superar as “tendências em ler as sociedades

---

<sup>5</sup> A população da Nigéria é composta por centenas de grupos de diferentes características culturais e linguísticas, dentre os quais estão os ibos. A população ibo é estimada em cerca 20 milhões de pessoas, a maioria vivendo na região sudeste do território nigeriano.

africanas apenas pelos aspectos negativos ou pelo extenso conjunto de estereótipos e generalizações que recaem sobre elas” (MORTARI, 2016, p. 45).

A reflexão a que nos propusemos realizar vai ao encontro dos debates sobre a implementação da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira”<sup>6</sup>. Essa lei, resultado de décadas de lutas tanto de educadores quanto de movimentos sociais, em especial, dos movimentos negros, “está pautada na ideia de que o conhecimento possibilita romper e contestar ideologias e preconceitos instituídos na sociedade brasileira, através de uma pedagogia antirracista” (MORTARI, 2016, p. 42).

No entanto, a falta de material pedagógico adequado para a utilização pelos profissionais da educação, além da distância entre a promulgação da Lei e a sua implementação em sala de aula, insuficientemente, superada ou mesmo resvalando em uma abordagem essencialista e homogeneizadora de povos africanos são necessidades que precisam ser atendidas.

Esta dissertação se insere dentro do campo dos Estudos Africanos vinculados ao ensino de história de África, adotando, como aporte os estudos pós-coloniais e decoloniais.<sup>7</sup> Acreditamos que, a partir desse campo, é possível pautar uma construção de conhecimento “sobre, com e a partir de lócus de enunciação e epistemologias outras” (MORTARI, WITTMANN, 2019, p 17) em um compromisso de uma educação que visibilize a experiência de diferentes sujeitos em sala de aula e contribua na luta antirracista.

O nosso diálogo se dará, especificamente, com a literatura produzida por Flora Nwapa, uma das primeiras romancistas africana internacionalmente reconhecida. Nascida na Nigéria, em uma família ibo, Flora tornou-se conhecida por romper o silêncio das mulheres na escrita nigeriana. Por meio das caracterizações de suas protagonistas, Flora Nwapa trouxe uma outra perspectiva de narrativa acerca das mulheres ibos construída até então na literatura produzida na Nigéria, como, por exemplo, nas obras de Chinua Achebe, escritor nigeriano que também descreveu a sociedade ibo (UMEH; NWAPA, 1995).

---

<sup>6</sup> A lei nº 10.639/2003 alterou a lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, posteriormente, alterada pela lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade da história indígena. Fazemos referência neste trabalho a primeira por ser resultado da luta dos movimentos negros contemporâneos com o objetivo de demarcar politicamente esse processo.

<sup>7</sup> Para saber mais: Costa (2006); Ballestrin (2013).

Nwapa também serviu de inspiração a uma geração de escritoras nigerianas, como Chimamanda Ngozi Adichie,<sup>8</sup> ao iniciar uma tradição literária “enraizada na resistência, um protesto contra as imagens unidimensionais das mulheres nigerianas, como esposas, mães, *femmes fatales* ou meninas rebeldes”<sup>9</sup> (*ibid.*, p. 23).

A produção literária de Flora foi estudada por acadêmicos de várias áreas do conhecimento oriundos de países do continente Africano, principalmente da Nigéria, da Europa Ocidental e da América do Norte. Há periódicos cujos volumes inteiros foram dedicados aos escritos dela como o *Research in African Literatures* (UMEH; NWAPA, 1995), periódico estadunidense, e o *Journal of Women's Studies in Africa* (*ibid.*), periódico nigeriano. A escritora Gloria Chuku (2013), na obra *The Igbo Intellectual Tradition*, dedicou um dos capítulos ao legado de Flora para a literatura e para os estudos sobre as mulheres na Nigéria. Destaca-se também a produção de Marie Umeh (*ibid.*), responsável pela primeira antologia dedicada à vida e obra de Flora Nwapa.

Apesar do crescente interesse no Brasil pela literatura africana, evidenciado pela popularidade alcançada por autores mais jovens como a própria Chimamanda Adichie, nenhuma obra de Flora Nwapa foi traduzida para a língua portuguesa. No Brasil, não há trabalhos acadêmicos específicos sobre a produção intelectual de Flora conforme constatado em pesquisa no catálogo de teses e no portal de periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Isso tornou o trabalho ainda mais desafiador tendo em vista que eu mesma realizei o processo de leitura e tradução da obra. Levando em consideração que “toda tradução é, também, uma interpretação e uma releitura” (BORGES, 2015, p. 13), analisar a obra no idioma no qual ela foi concebida me possibilitou uma melhor compreensão contextual da narrativa da autora a fim de problematizar de que modo esta se apropria da língua do colonizador.

Dentre as obras de Nwapa, selecionamos o seu primeiro romance *Efuru* (1966), que a fez ser aclamada pela crítica nigeriana e internacional. Essa obra está inserida dentro de um contexto histórico pós-independência da Nigéria na segunda metade do século XX. Foi publicada seis anos após a independência e em meio a uma crise política violenta que

---

<sup>8</sup> Em sua obra *Meio Sol Amarelo*, Chimamanda, em nota, cita a obra de Flora Nwapa como fonte de pesquisa e inspiração (ADICHIE, 2017).

<sup>9</sup> “Thus, the female literary tradition she initiated was rooted in resistance, a protest against the one-dimensional images of Nigerian woman either as wives, mothers, *femmes fatales*, or rebel girls” (tradução nossa).

“resultaria na guerra separatista da região oriental (ibo) que tomou o nome de Biafra (...)” (KI-ZERBO, 1999, p. 194).

Analisar a obra de Flora Nwapa, segundo os pressupostos apreendidos na perspectiva pós-colonial e decolonial, implica em considerar o *lôcus* de enunciação do sujeito que fala. Para Grosfoguel,

Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corporpolítico das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2008, p. 119)

Assim, pretende-se não apenas analisar os escritos de Flora Nwapa, mas também dialogar com a própria autora, a sua história, seu lugar e o seu entendimento sobre o lugar e protagonismo feminino ibo, “aprender com aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais” (MIGNOLO, 2013, p. 26), levando em conta as singularidades da literatura nacional africana que, também, se desenvolve “segundo moldes estéticos e linguísticos, cuja distintividade resulta não só das diferenças culturais étnicas de base, mas também das diferenças linguísticos-culturais que a colonização lhes acrescentou” (LEITE, 2012, p. 26).

A escrita de Flora Nwapa, portanto, seu testemunho histórico, nos possibilita construir possibilidades de interpretações acerca das vivências de mulheres africanas pós-independência na Nigéria e, a partir desse cenário, abordar a “luta e resiliências de mulheres para sobreviver ao contexto” (BORGES, 2015, p. 19). Porém Nwapa vai além dessas expectativas ao dialogar teórica e tematicamente com “escritoras mulheristas”<sup>10</sup> como Alice Walker, Toni Morrison, Ifeoma Okoye e Zaynab Alkali, que se propõem não somente a apresentar a perspectiva feminina em seus escritos, “mas também subverter a autoridade patriarcal sobre as mulheres na história literária mundial” (UMEH; NWAPA, 1995, p. 23)<sup>11</sup>. Como destaca a própria Flora Nwapa em entrevista,

Durante a guerra civil nigeriana, as mulheres se viram desempenhando papéis que nunca pensaram em fazer. Elas se viram do outro lado das linhas inimigas, tentando negociar, tentando alimentar seus filhos e cuidando de seus maridos. No final da

<sup>10</sup> Tradução de *womanist writers*. O mulherismo (*womanism*) se apresenta como resposta das mulheres negras ao feminismo, pois considera “as especificidades da vivência de mulheres negras e a necessidade de se abordar questões feministas dentro das comunidades negras. O mulherismo está enraizado na história concreta da opressão racial e de gênero das mulheres negras” (COLLINS, 2017).

<sup>11</sup> “*subvert patriarchal authority over women in world literary history*” (tradução nossa).

guerra, você não podia mais restringi-las. Elas começaram a desfrutar da sua independência econômica. Então, o que elas toleraram antes da guerra, não podiam mais tolerar. (*Ibid.*, p. 26)<sup>12</sup>

Desse modo, a autora propõe, através de sua narrativa, romper com uma visão patriarcal das mulheres africanas. A caracterização das protagonistas em suas obras possibilita um olhar novo sobre o protagonismo das mulheres na sociedade ibo, uma resposta crítica às relações de gênero e poder delineadas nas literaturas de outros escritores da Nigéria (*ibid.*, p. 24).

Utilizamos a literatura produzida por Flora Nwapa, bem como a sua entrevista, como fonte de evidência histórica, partindo do pressuposto do caráter histórico do testemunho literário (MORTARI, 2016). Documentos históricos como a literatura, por exemplo, “são formas de enunciação e, portanto, de construção de evidências ou de realidade” (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 25), nesse sentido, estão carregadas da visão de mundo de seu autor, dos seus valores e experiências e das suas próprias perspectivas da história.

A abertura à novas fontes de pesquisa, como textos literários, é um fenômeno recente nos estudos da História. É resultado de um período de renovação historiográfica, a partir do século XX, com os historiadores ligados à Revista dos Annales, particularmente dentro da História das Mentalidades e seu principal precursor, Lucien Febvre. Por meio da pesquisa histórica, é possível entender como a literatura foi concebida, transmitida, apropriada pelos vários grupos sociais em diversas épocas (FERREIRA, 2009).

Há particularidades específicas ao trabalho do historiador no trato com as fontes literárias. De acordo com Ferreira (2009), enquanto críticos literários focam na análise específica das narrativas e linguagens internalizadas na obra, o historiador precisa ir além, compreendendo e explicitando aspectos como meios de produção, difusão e suas instituições reguladoras, contexto social e cultural nos quais a obra está inserida, concebendo que todos esses aspectos estão em constante mudança.

Diferentemente dos pesquisadores de Letras, que muitas vezes se limitam a estudar a estrutura interna das obras literárias, já que existe certa tradição para isso em seus cursos, os historiadores, ainda que também possam elegê-las como centro de atenção, devem compreendê-las em seus contextos históricos e sociais, o que requer a consulta a outras fontes da época (*Ibid.*, p. 81)

---

<sup>12</sup> “During the war, that is the Nigerian Civil War, women saw themselves playing roles that they never thought they would play. They saw themselves across the enemy lines, trying to trade, trying to feed their children and caring for their husbands. At the end war, you could not restrict them anymore. They started enjoying their economic independence. So what they tolerated before the war, they could no longer tolerate.” (tradução nossa).

Desse modo, delimitado nosso problema que é o de compreender a diversidade de experiências e os protagonismos de mulheres africanas ibos na Nigéria no pós independência, buscamos na literatura (NWAPA, 1966) e na entrevista (UMEH; NWAPA, 1995), concedida por Flora Nwapa, evidenciar sua visão de mundo na concepção e ações de suas personagens; perceber as formas cujas mulheres são representadas assim como a relação delas com toda a sociedade ibo; identificar o contexto social, político e econômico de inserção das suas obras bem como as representações criadas através da narrativa da autora e suas perspectivas de fatos e/ou processos históricos.

Portanto, unindo essa perspectiva a todas as discussões sobre a necessidade de um ensino de história da África que, no diálogo com os parâmetros estabelecidos pela lei nº 10.639/2003 e com os estudos pós-coloniais e decoloniais, possibilite uma visão positivada das populações africanas, percebendo-as como “partícipes atuentes do processo histórico e não apenas vítimas passivas” (MORTARI, 2016, p. 45), produzimos um material didático na forma de livro.

Trata-se de um material voltado para o público adolescente (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) inspirado nas personagens, nas narrativas e na história da autora para falar sobre a Nigéria no contexto da colonização e no pós-independência e sobre o protagonismo das mulheres ibos. Com ilustrações que nos remetem à sociedade ibo, o livro conta com narrativas construídas a partir da leitura da obra, uma contextualização histórica sobre a história do povo ibo e da autora, textos didáticos divididos em categorias de análise e sugestões de atividades para o uso das narrativas que possibilitem a compreensão do protagonismo das mulheres ibos evidenciado na escrita da autora.

No capítulo “Formas outras de narrar, os protagonismos e as personagens: a proposta do material didático”, apresentamos o processo de construção do material didático, as escolhas epistemológicas e o formato que será disponibilizado para os professores e estudantes.

No capítulo seguinte, “Escrevendo a partir das encruzilhadas: Flora Nwapa, literatura africana e ensino de História”, detalhamos a história da escritora, as suas referências e vivências bem como o fato de terem sido fundamentais para a construção de suas narrativas, evidenciando o seu testemunho histórico da Nigéria no contexto do colonialismo e pós-independência a partir da perspectiva de uma mulher ibo. Nesse momento, nos utilizamos das entrevistas concedidas por ela para compor essa análise. Também comentamos do uso das narrativas, em particular, a literatura, para o ensino de História e, em especial o ensino de história das Áfricas.

Dentro da perspectiva de articulação entre ensino de História, história da África e Literatura, apresentamos o conceito de narrativa histórica e em que medida a utilização das literaturas africanas pós-coloniais podem possibilitar a construção de conhecimentos sobre as sociedades africanas e os processos históricos ocorridos nestas, a partir de uma perspectiva africana. Falamos sobre o que é essa literatura, por que é considerada pós-colonial, o que aborda e como abordar e, finalmente, como pensar a prática do ensino de História a partir da articulação entre essa literatura e como esta colabora no entendimento desses sujeitos diversos por meio de uma proposição de ensino a partir da perspectiva pós-colonial e decolonial. Encerramos o capítulo discutindo o conceito de colonialidade, de eurocentrismo, estabelecendo uma discussão crítica acerca do currículo do ensino de História e sobre a visão essencializada e racializada no ensino de história de África.

Para tanto, realizamos uma análise do currículo escolar e o material didático utilizado nas escolas públicas da rede estadual de Santa Catarina de modo a identificar que, apesar da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira estabelecida pela lei 10.639/2003, não se rompeu com uma percepção eurocêntrica da História, tampouco com a colonialidade na produção do conhecimento.

Quando questionada sobre a inspiração para escrever Efurú, Flora respondeu que ela lhe veio durante uma viagem, enquanto dirigia na estrada Enugu-Onitscha (NWAPA, 2007). Ao chegar em seu destino final e colocar a história toda no papel, Flora se viu escritora. Nunca havia se perguntado se realmente queria ser escritora. “Eu escrevo porque quero escrever. Eu escrevo porque tenho uma história para contar. Existe esse desejo constante de escrever e colocar as coisas para fora”<sup>13</sup>(NWAPA in UMEH; NWAPA, 1995,p. 26). E em razão dessas histórias, seus romances se tornaram referências para o entendimento das complexidades do papel social da mulher ibo. Convidamos a todos para mergulhar nessas histórias em uma jornada pelo mundo ibo de Flora Nwapa que resultou na construção do material didático.

---

<sup>13</sup> “*I write because I want to write. I write because I have a story to tell. There is this urge always to write and put things down*” (tradução nossa).



### 3. FORMAS OUTRAS DE NARRAR, OS PROTAGONISMOS E AS PERSONAGENS: A PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

Sim, na literatura africana, havia retratos femininos apresentados pelos homens a partir de seu próprio ponto de vista, levando a concluir que existe uma diferença entre o escritor africano e sua contraparte feminina. Então, o que eu fiz em *Efuru*? Nas minhas duas heroínas, *Efuru* e *Idu*, me inspirei nas mulheres que viviam ao meu redor na infância. [...] Elas eram mulheres firmes e superiores que se sustentam na sociedade. Eles não eram apenas esposas e mães, mas comerciantes de sucesso que também cuidavam dos filhos e maridos. Elas eram muito conscientes de seus papéis de liderança em suas famílias, bem como nas igrejas e no governo local. Os modelos para *Efuru* e *Idu* estavam lá - na vida real - para eu explorar. (NWAPA, 2007, p. 528)<sup>14</sup>

Flora aponta a vida real como a fonte com a qual personificou sua personagem mais conhecida, *Efuru*. Vida real das mulheres de Ugwuta, local onde a autora cresceu e viveu grande parte de sua vida, cuja realidade sociocultural e visão de mundo estão desenhadas nas narrativas das personagens cujas tramas se entrelaçam (CHUKU, 2013). Essas narrativas são, portanto, evidências históricas na medida em que, a partir de seu lugar de enunciação, a autora apresenta seu olhar acerca das experiências dessas mulheres. O desafio a que me propus foi o de desenvolver estratégias outras para um ensino de História em diálogo com essas narrativas presentes na literatura de Flora.

Como essa literatura se encontra em língua inglesa e, dada a importância da vida e obra de Flora para compreender a perspectiva desta sobre a mulher dentro contexto da Nigéria no período do colonialismo e no pós-independência<sup>15</sup>, era preciso que essa estratégia incluísse a produção de um material para uso didático no qual não só fosse possível conhecer a autora e a obra, mas também articular as histórias destas com o contexto e, assim, possibilitar a construção do conhecimento histórico acerca da Nigéria, destacando as especificidades e complexidades dos seus processos históricos.

Embora os esforços de pesquisadores, movimentos sociais e educadores por todo o País, no sentido de uma prática pedagógica que supere os essencialismos acerca das Áfricas, a perspectiva eurocêntrica predomina nos livros didáticos. No seu trabalho de pesquisa, a

<sup>14</sup> “Yes, in African literature, there have been female portraits of sorts presented by men from their own point of view, leading one to conclude that there is a difference between the African male writer and his female counterpart. So what did I do in *Efuru*? In my two heroines, *Efuru* and *Idu*, I was inspired by the women around me when I was growing up. [...] They were solid and superior women who held their own in society. They were not only wives and mothers but successful traders who took care of their children and their husbands as well. They were very much aware of their leadership roles in their families as well as in the churches and local government. The models for *Efuru* and *Idu* were there - in real life - for me to exploit” (tradução nossa).

<sup>15</sup> Aqui, a referência ao período do colonialismo e do pós-independência está sendo utilizado porque embora a obra tenha sido escrita e publicada no momento em que a Nigéria já era independente, em sua narrativa as referências históricas também se referem ao contexto colonial.

professora Elisângela Silva identificou algumas permanências na abordagem dos processos históricos no continente africano mesmo mais de uma década da promulgação da lei nº 10.639/2003, com a insistência em relacionar esses processos com a história europeia e o uso de expressões eurocêntricas para o estudo de eventos relacionados ao contexto africano (SILVA, 2018).

Considerando essas questões, neste capítulo, apresento os caminhos percorridos por mim no desenvolvimento de um material didático que contemple os objetivos propostos e se coloque como uma ferramenta na construção de “práticas educativas que colaborem com um equilíbrio de histórias, ao aprender com conhecimentos indígenas e africanos, por meio da discussão de materiais diversos produzidos por eles mesmos” (MORTARI; WITTMANN, 2019, p. 23).

O capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, dentro de uma perspectiva metodológica que considera a articulação entre História e Literatura na produção de conhecimento, explico como se deu o diálogo com a autora e o processo de tradução da obra. Na segunda, são descritos os caminhos de elaboração dos textos narrativos a partir das histórias das personagens, bem como a seleção dos temas para análise da obra. Na terceira parte, explico os conceitos relacionados aos temas escolhidos e como eles fundamentaram a escrita dos textos didáticos que acompanham o material. Encerro o capítulo apresentando a estrutura do material didático e a escolha de seu formato de distribuição.

### 3.1 FLORA, A OBRA, A LEITURA E A TRADUÇÃO: O DESCORTINAR DE UM MUNDO OUTRO

A primeira etapa do trabalho desenvolvido se deu pelo diálogo com a autora no propósito de entender, a partir de suas experiências e vivências, a conjuntura dos eventos relacionados à sociedade ibo, bem como as características desta, e como isso se reflete nas intencionalidades de sua escrita. Parto do pressuposto de que desse modo é possível “perceber experiências coletivas e iluminar contextos e processos históricos mais amplos e complexos” (REIS, 2008, p. 316).

Flora Nwapa, pseudônimo de Florence Nwanzuruahu Nkiru Nwapa, foi professora, escritora e editora nigeriana, nascida em janeiro de 1931, em uma família ibo da cidade de

Ugwuta.<sup>16</sup> Sua infância coincidiu com o ponto alto do domínio colonial inglês na Nigéria na cultura, economia, política e educação. Ela mesma, ao contrário da maior parte das mulheres em sua época, frequentou escolas missionárias de educação primária e, mais tarde, escolas de educação superior como a Universidade de Ibadan (Nigéria) e Universidade de Edimburgo (Escócia) (CHUKU, 2013).

Flora sempre destacou a importância da vivência entre as mulheres de Ugwuta. Mulheres que contavam histórias enquanto iam à casa de sua mãe, uma ex-professora que atuava com sucesso no ramo de revenda de tecidos (*ibid.*).

Eu leio muitos livros. Quando criança, antes de ir para o ensino médio, ouvia muitas histórias, histórias contadas ao luar pelas mulheres em Ugwuta. Quando criança, eu chamava por qualquer um que me promettesse contar uma história. Eu sentava e ouvia. E quando estava no ensino médio, eu tinha lido praticamente tudo o que pude encontrar, de modo que isso contribuiu novamente para a minha escrita. (*in* UMEH; NWAPA, 1995, p. 25)<sup>17</sup>

Ela é reconhecida como a primeira mulher africana a publicar uma obra em inglês e obter reconhecimento internacional, além da sua atuação na administração do serviço público, primeiro como secretária assistente da Universidade de Lagos e, depois da guerra civil que assolou a Nigéria, ministra da Saúde e Previdência Social no Estado Central do Leste e Ministra das Terras, Pesquisa e Desenvolvimento Urbano. Flora foi pioneira no mercado editorial africano, sendo a primeira mulher a comandar uma editora no continente: a Tana Press Limited e, em seguida, a Flora Nwapa Books (CHUKU, 2013).

Além dos romances *Efuru*, *Idu*, *Never Again*, *One Is Enough*, *Women are Different*, Flora também publicou livros de contos, como *Wives at War and Other Stories* e livros infantis como *MammyWater*. Recebeu prêmios dentro e fora da Nigéria, percorreu vários países como palestrante e professora convidada em universidades como a East Carolina University, nos Estados Unidos.

*Efuru* é o primeiro romance publicado por Flora Nwapa, em 1966, pela editora Heinemann, com sede em Londres. Ele foi um marco na literatura nigeriana não somente por ter sido o primeiro romance de uma mulher africana a ser publicado internacionalmente, mas

<sup>16</sup> Nnaemeka (1995, p. 104) afirma que Ugwuta é o nome dado a Oguta “pelas pessoas que a possuem”, ou seja, o povo ibo. Os europeus a renomearam pela sua incapacidade de pronunciar “gw”. Ao longo do texto, manterei o nome original.

<sup>17</sup> “I read a lot of books. As a child before I went to high school, I listened to a lot of stories, moonlight stories told by the women in Ugwuta. As a child I would call on anybody who promised to tell me a story. I would sit down and listen. And I went to high school, I had read practically everything that I could find, so that contributed again to my writing” (tradução nossa).

também por evidenciar a perspectiva feminina que, segundo Flora, era negligenciada pela escrita masculina de seus colegas africanos (UMEH, 1995).

O livro faz parte de uma série intitulada “African Writers Series” cujo editor é o escritor nigeriano Chinua Achebe<sup>18</sup>, pessoa para a qual Flora confiou os seus textos e que estabeleceu o contato entre ela e a editora inglesa. *Efuru* é o livro número 26 da série. Ainda em vida, Flora viu sua obra ser traduzida para o francês e para o islandês. Posteriormente, ela também foi publicada em finlandês e a análise dessa tradução pode ser lida na tese de Anne-Marie Lindfors (2015, p. 218).

A escrita da obra é no idioma inglês falado pelo povo ibo da Nigéria, uma variação do inglês nigeriano que surgiu por influência e interferência da cultura e idioma ibo, contando com elementos linguísticos próprios, como, por exemplo, a fala proverbial (ASADU; ASADU; AWA, 2017). No sentido de me apropriar das características específicas do idioma inglês presente na escrita de Flora Nwapa, alguns trabalhos publicados sobre a sua obra ou sobre a escrita ibo foram importantes no processo de leitura e que me possibilitaram desenvolver estratégias para não só compreender os sentidos da escrita literária, mas também fundamentar o meu trabalho de tradução para fins didáticos, tendo em perspectiva que não possuo formação específica no campo da tradução.

Nesse sentido, é importante destacar o trabalho do pesquisador Herbert Igboanusi<sup>19</sup> que realizou um estudo detalhado das técnicas utilizadas pelos escritores ibos no processo que ele chama de “africanização” deliberada da língua inglesa (2001, p. 376), estratégia que evidencia a experiência da escrita ibo em se distanciar da língua colonial e transmitir a visão de mundo ibo em sua produção literária, tal como Flora fez em seus romances.

Em *Efuru*, por exemplo, Flora não usa itálico ou qualquer tipo de destaque para marcar os termos ibos, tampouco explica o significado das expressões em ibo, pois espera que o leitor as deduza a partir do contexto da história: “‘Chegamos, Ogbuide, Ezenwanyi’, o pescador cumprimentou Uhamiri, a dona do lago. E assim que ele disse isso, tomou um pouco de água com a mão, lavou o rosto e a bebeu várias vezes” (NWAPA, 1966, p. 255).<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Albert Chinualumogu Achebe (1930-2013), escritor nigeriano que, ao longo de sua carreira, publicou trinta obras (ensaios, romances, contos, poesia). Foi professor catedrático de Estudos Africanos na Universidade de Connecticut (EUA) e recebeu título de doutor *honoris causa* de várias universidades de todo mundo. “Seus textos discorrem sobre a questão da inferiorização que o Ocidente impôs às sociedades e culturas africanas, os efeitos da colonização europeia, além da crítica à política nigeriana no contexto da independência (MORTARI, WITTMANN, 2019, p. 32).

<sup>19</sup> Professor do Departamento de Linguística e Línguas Africanas da Universidade de Ibadan, com inúmeras publicações no campo da sociolinguística, entre eles um dicionário, *A dictionary of Nigerian English Usage*, que aborda as especificidades do inglês ibo.

<sup>20</sup> “‘We have arrived, Ogbuide, Ezenwanyi’, the fisherman greeted Uhamiri the owner of the lake. And as he said this, he took some water with his hand, washed his face, and drank again and again” (tradução nossa).

O leitor naquele momento da obra já sabe que Uhamiri é a divindade adorada pelo povo ibo da região de Ugwuta, cujo lago é a casa da deusa. Flora não explica o significado de “Ogbuide, Ezenwany”, mas descreve que o pescador cumprimentou a deusa e, a entender pela descrição de sua ação, trata-se de uma saudação. Ogbuide é uma das várias formas pelas quais a deusa é conhecida e Ezenwany (em alguns textos, eu encontrei a expressão grafada em separado, *eze nwanji*) é um nome de louvor que pode ser traduzido como “rainha” (CHUKU, 2013).

Na mesma perspectiva, Victor Asadu, Felicia Asadu e Samuel Awa (2017, p. 17), ao analisarem a tradução de *Efuru* para o francês, alertam para o fato de que o tradutor deve considerar os aspectos culturais ibos antes de realizar uma tradução fiel ao significado específico da palavra. Ou seja, para os autores, na tradução literária de uma cultura para outra, ambas devem interagir de modo que a mensagem de origem chegue ao idioma do destino por meio de um diálogo que consiga transmitir as mesmas noções e sentimentos da versão original, especialmente no que tange a fala proverbial usada propositalmente na escrita de autores ibos como Flora e Achebe.

Para Ihueze Olivia (2013, p. 62), o uso dos provérbios na escrita é uma das maneiras pelas quais os autores ibos conseguem recuperar a atmosfera e sabedoria da oralidade, mesmo sob um contexto de influência daquilo que denominamos como “cultura ocidental”. Esses provérbios não são utilizados com caráter ilustrativo, mas para reiterar os temas abordados, elucidar conflitos e valores da sociedade retratada. Por exemplo: no trecho em que Flora descreve o pai de Efuru, Nwashike Ogene, a autora escreve “*And what is more, no man has ever sees his back on the ground. ‘Ogworo azu ngwere eru ani’*” (NWAPA, 1966, p. 7). Uma tradução literal diria que “E, além do mais, nenhum homem jamais viu suas costas no chão”, no entanto, a expressão “nunca ter as costas tocado o chão” evidencia de modo figurativo que o sujeito da frase nunca foi derrotado em uma luta. “*Ogoro azu ngwere eru ani*” é um provérbio ibo que diz que “o lagarto nunca cai de costas”. (ASADU; ASADU; AWA, 2017, p. 21).

A partir desse exemplo, e pensando o trabalho de leitura e tradução que realizei para a construção do material didático, eu teria dois caminhos a seguir: fazer uma tradução literal com nota explicativa ou, como sugerido pelos autores citados anteriormente, traduzir de modo que o leitor pudesse apreender o significado sem, no entanto, perder as especificidades da riqueza da escrita da Flora. Optei pelo segundo caminho: “Além disso, ele nunca sofreu uma derrota. *Ogworo azu ngwere eru ani.*”

O resultado do processo de leitura e tradução foi a elaboração de um fichamento de cerca de 52 páginas com trechos da obra organizados em uma tabela indicando o número do capítulo, número da página, assunto ao qual o trecho se refere e personagens nele retratadas, o trecho da literatura em inglês e a tradução correspondente, conforme o exemplo a seguir:

Tabela 1 – Fichamento e tradução da literatura

Capítulo	Página	Contexto	Trecho original	Trecho traduzido
1	5	Efuru e Adizua conversam sobre a ocupação dos dois após irem morar juntos.	<i>Efuru refused to go to the farm with her husband. 'If you like', she said to her husband, 'go to the farm. I am not cut out for farm work. I am going to trade.' That year the man went to the farm while his wife remained in the town.</i>	Efuru se recusou a ir para a fazenda com o marido. "Se você quiser", disse ela ao marido, "vá para a fazenda. Eu não sirvo para trabalho agrícola. Eu vou negociar". Naquele ano, o homem foi para a fazenda enquanto sua esposa permaneceu na cidade.

Fonte: Elaborada pela autora.

Em um dos seus últimos ensaios intitulado “Women and Creative Writing in Africa” (NWAPA, 2007), publicado posteriormente em uma coletânea que reuniu textos de diversos intelectuais africanos, Flora Nwapa aponta os caminhos e reflexões nas quais embasou sua escrita e que são fundamentais para justificar as escolhas que fez para selecionar os trechos da obra utilizados na construção do material didático.

Logo no início do ensaio, Flora atribui à sua experiência enquanto estudante como fundamental para o gosto pela leitura.

Jovens, inocentes e confiantes, meus colegas do internato e eu nos encontramos em uma escola na qual os missionários nos ensinavam a ética da religião cristã. Os missionários brancos e alguns de nossos professores nos apresentaram o mundo dos livros. Tornamo-nos leitores ávidos, lendo tudo o que estava ao nosso alcance. Um dia, me deparei com um livro escrito por um nigeriano (Cyprain Ekwensi), *When Love Whispers*, o primeiro livro escrito por uma pessoa não branca que eu li. Até então, todos os autores que havíamos lido eram brancos e já falecidos. O segundo autor nigeriano que li e que me causou uma ótima impressão foi Chinua Achebe, cujo livro *Things Fall Apart* foi publicado em 1958.<sup>21</sup> (NWAPA, 2007, p. 526).

<sup>21</sup> “Young, innocent, and trusting, my fellow boarders and I found ourselves in a school where the with missionaries taught us the ethics of the Christian religion. The white missionaries and some of our teachers introduced us to the world of books. We became avid readers, reading everything we could lay our hands on. One day, I stumbled upon a book written by a Nigerian (Cyprain Ekwensi), *When Love Whispers*, the first book written by a non-white person I ever read. Hitherto, all the authors we read were white and dead. The second Nigerian author I read that made a great impression on me is Chinua Achebe, whose *Things Fall Apart* was published in 1958.” (tradução nossa).

A vida educacional de Flora começou, em 1936, na Escola Central de Ugwuta. Em seguida, quando sua família se mudou para Port Harcourt em 1944, Flora foi estudar na Archdeacon Crowther Memorial Girl School e, cinco anos mais tarde, na Escola Missionária da Sociedade da Igreja em Lagos. (CHUKU, 2013). De acordo com Ki-Zerbo (1999), o sistema educacional instalado nas regiões sob o controle britânico, como era o caso da Nigéria nas primeiras décadas do século XX, era conduzido por missionários de igrejas cristãs. A estrutura era similar à dos colégios na Inglaterra, porém os conteúdos eram adaptados e as primeiras letras eram aprendidas ainda na língua materna.

As ações dos missionários e dessas escolas eram vistas de forma ambivalente pelas populações locais. Várias lideranças locais acolheram os missionários cristãos no sentido de que a educação nas escolas do colonizador poderiam garantir influência e algum prestígio, fundamental em tempos de instabilidade política e mudanças econômicas (FALOLA; HEATON, 2008), no entanto, a expansão das escolas era também percebida como ameaça ao modo de vida e às instituições locais. Essa ambivalência está contida em vários momentos da escrita de Flora em *Efuru*:

É isso aí. O mundo está mudando. Agora é o mundo dos brancos. Nós e nossos avós parecem não ter importância hoje em dia. Somos velhos; deixe-me lhe trazer vinho de palma, é tudo o que tenho hoje. (NWAPA, 1966, p. 246)<sup>22</sup>

Flora também ressalta como o contato com a literatura produzida por nigerianos foi tardio, evidenciando que a formação dos estudantes nessas escolas era desenvolvida dentro parâmetros culturais do colonizador. Seus referenciais na escrita literária, até a juventude, eram Ernest Hemingway e Charles Dickens (UMEH; NWAPA, 1995). O episódio mais emblemático em *Efuru* do papel dessas instituições escolares na vida da juventude ibo, que ia para além do proselitismo religioso e cultural, está na história de Sunday, jovem soldado convocado para a guerra enquanto ainda era aluno de uma escola missionária. “Se o filho dela fosse um dos meninos analfabetos da vila, ele não teria ido para o exército” (NWAPA, 1966, p. 235).<sup>23</sup>

Outro aspecto que Flora aborda no seu ensaio diz respeito à imagem do papel feminino na sociedade ibo que ela se propôs a construir na literatura.

---

<sup>22</sup> “That’s it. The world is changing. It is now the world of the white people. We and our grandfathers don’t seem to count these days. We are old; let me bring you palm wine, that’s all I have today” (tradução nossa).

<sup>23</sup> “If her son had been one of the simple illiterate boys in the village, he would not have gone to the army” (tradução nossa).

No meu trabalho, tento projetar uma imagem mais equilibrada da feminilidade africana. Os autores masculinos negligenciaram, sem dúvida, o lado positivo da feminilidade, por muitas razões que não tentarei discutir aqui. Mudanças recentes na Nigéria - a guerra civil de 1967-70, mudanças econômicas e a ênfase na educação das mulheres - afetaram a visão dos homens sobre as mulheres. As mulheres começaram a se redefinir; começaram se projetar como sentiam que deveriam ser apresentadas. (NWAPA, 2007, p. 527)<sup>24</sup>

Em suas entrevistas, Flora nunca escondeu essa intencionalidade da escrita. Ela viu de perto as transformações que as mulheres passaram em seu papel social. Ela mesma, contrariando uma visão que inferioriza as mulheres nas Áfricas, foi mãe, esposa, escritora, professora, oficial na área da educação, assistente acadêmica, administradora e editora. Suas personagens são a personificação dessas experiências em meio a mulheres independentes e assertivas. “Desde a minha infância eu vivi entre mulheres muito fortes [...]” (CHUKU, 2013, p. 268)<sup>25</sup>.

Essa assertividade feminina se evidencia pela capacidade dessas mulheres, mesmo dentro das limitações impostas pelo colonialismo, em negociar posições, assumir espaços e dominar determinados setores produtivos, como a produção do óleo de palma no território ibo. Os negociantes que intermediavam a exportação do óleo chegaram a conceder créditos a essas mulheres (FALOLA; HEATON, 2008).

Nwapa evidenciou, ao longo do romance, as experiências familiares e comunitárias de suas personagens, em suas histórias aparecem casamento, nascimento, sepultamento, organizações de mulheres, comércio, contação de histórias, a falta de filhos, a poligamia, as estratégias de sobrevivência e, é claro, a cosmogonia. O interesse da autora está nas rotinas e rituais da vida cotidiana dessas mulheres, evidenciando as complexidades dessa sociedade e do contexto histórico ali retratado (CHUKU, 2013), muito distante da visão de mulheres submissas comumente encontrada na abordagem que a literatura ocidental faz das mulheres africanas em geral.

Para Nnaemeka, essa visão distorcida também aparece na crítica literária ocidental ao analisarem as obras produzidas por romancistas africanos como Flora Nwapa. “As diversas e complexas questões levantadas nos trabalhos são reunidas, renomeadas, nomeadas

---

<sup>24</sup> “In my work, I try to project a more balanced image of African womanhood. Male authors understandably neglect to point out the positive side of womanhood, for very many reasons which I will not attempt to discuss in this address. Recent changes in Nigeria - the 1967-70 civil war, economic changes, and an emphasis on the education of women - have affected men's views about women. Women have started to redefine themselves; they have started to project themselves as they feel they should be presented” (tradução nossa).

<sup>25</sup> “From my childhood I lived among very strong women [...]” (tradução nossa).



incorretamente e colocadas no colo do feminismo”<sup>26</sup> (NNAEMEKA, 1995, p. 81). Foi com base nessas reflexões que assumi o posicionamento de compor o material didático com textos pautados em uma análise desenvolvida a partir dos conceitos incorporados na leitura da obra e em diálogo com a autora. Em outras palavras,

Partimos do princípio de que a compreensão de processos históricos ocorridos em diferentes temporalidades e sociedades no continente africano precisa ser compreendida a partir do entendimento de conceitos centrais que fundamentam as culturas locais, suas formas de ser, viver, ver e estar no mundo. (MORTARI, WITTMANN, 2019, p. 35)

Dessa escolha metodológica é que surgiu a proposta de trabalhar com temas específicos nos textos didáticos construídos a partir de categorias centrais presentes ao longo de toda a narrativa de Flora. Por meio dos trechos selecionados e traduzidos da obra, conforme os parâmetros descritos anteriormente, selecionei os temas cosmogonia e ancestralidade, laços de linhagem, colonialismo, trabalho, educação e relações sociais. Esses temas foram pensados enquanto categorias de análise por meio das quais serão interpretadas as narrativas criadas a partir das personagens da obra de modo que possamos perceber como a autora destaca o protagonismo, as complexidades das relações humanas e experiências das mulheres ibos na Nigéria no contexto do colonialismo e no pós-independência. A seguir descrevo a construção dessas narrativas.

### 3.2 AS PERSONAGENS: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR DE SUAS HISTÓRIAS

O material didático se pauta no argumento de que as narrativas literárias podem, enquanto fontes de estudo para a produção do conhecimento histórico, possibilitar uma prática pedagógica que contemple as Áfricas em sua diversidade e especificidades. Em diálogo com a perspectiva de consciência histórica de Rusen, Maria Schmidt (2008) desenvolveu uma pesquisa acerca do uso de narrativas na aprendizagem histórica cujas reflexões nos inspiraram. A narrativa, conforme afirma a autora, recorre a lembranças para interpretar as experiência do sujeito no tempo, tornando presente o passado, numa relação de continuidade. “Assim, umas das formas como os alunos e professores conferem significado

---

<sup>26</sup> “*The diverse and complex issues raised in the works are herded together, renamed, misnamed, and placed in the lap of feminism*” (tradução nossa).

ao passado é a de pensar acerca da construção de narrativas ou versões deste passado” (*ibid.*, p. 86).

Desse modo, como essas narrativas estão inseridas dentro de um contexto histórico específico, o estudante se orienta temporalmente; elas são importantes ferramentas de compreensão do passado, num ato contínuo de leitura e interpretação crítica. “É a partir da narrativas que podemos complexificar a consciência histórica” (ROVARIS, 2018, p. 43). Elas se constituem como uma trama envolvendo acontecimentos e as personagens. Numa trama histórica, conforme afirma Schmidt (2008, p. 88), “define-se uma temática, um recorte cronológico, a eleição dos atores e dos episódios”.

Ao longo do processo de leitura e tradução da obra, descrito anteriormente, selecionei as personagens cujas histórias nos permitem evidenciar de que modo a autora descreve as experiências das mulheres no Nigéria no contexto do colonialismo e no pós-independência. A partir da história dessas personagens, desenvolvi textos narrativos acerca de cada uma delas a fim de permitir, ao leitor, conhecer as características das personagens, identificar a conexão entre as histórias delas e compreender o contexto histórico no qual estão inseridas. Defendo aqui que a trajetória das personagens construídas por Flora Nwapa expressam a sua visão de mundo e sentidos da história, pois ambas (escritora e personagens) “são acontecimentos datados historicamente e expressa, portanto, o seu tempo e o seu lugar” (MORTARI, 2016, p. 52).

As narrativas são acompanhadas de ilustrações dessas mesmas personagens em diálogo com as histórias ali descritas, permitindo um processo amplo de leitura, textual e imagético, no desenvolvimento da aprendizagem proposta por meio desse material. Assim, essas imagens se aliam às narrativas que, no processo de aprendizagem, compõem o desenvolvimento da consciência histórica, entendendo que também é histórico aquilo que é capturado por meio das imagens. Pensamos que uma discussão teórica acerca da leitura de imagens deve ir além da discussão de atribuição de significados, mas sim uma leitura que leva em conta a experiência cultural do sujeito, ou seja, imagem pensada enquanto suporte emocional para que, aquele que a lê, possa se deslocar, sentir.<sup>27</sup>

Portanto, as imagens não são meras ilustrações dos textos, mas também textos em si, articulados com as narrativas ali inseridas e em total diálogo com o objetivo proposto. A concepção das imagens levou em conta o romance *Efuru* (ilustrador leu a obra), uma discussão sobre o perfil das personagens selecionadas bem como as cores associadas a cada

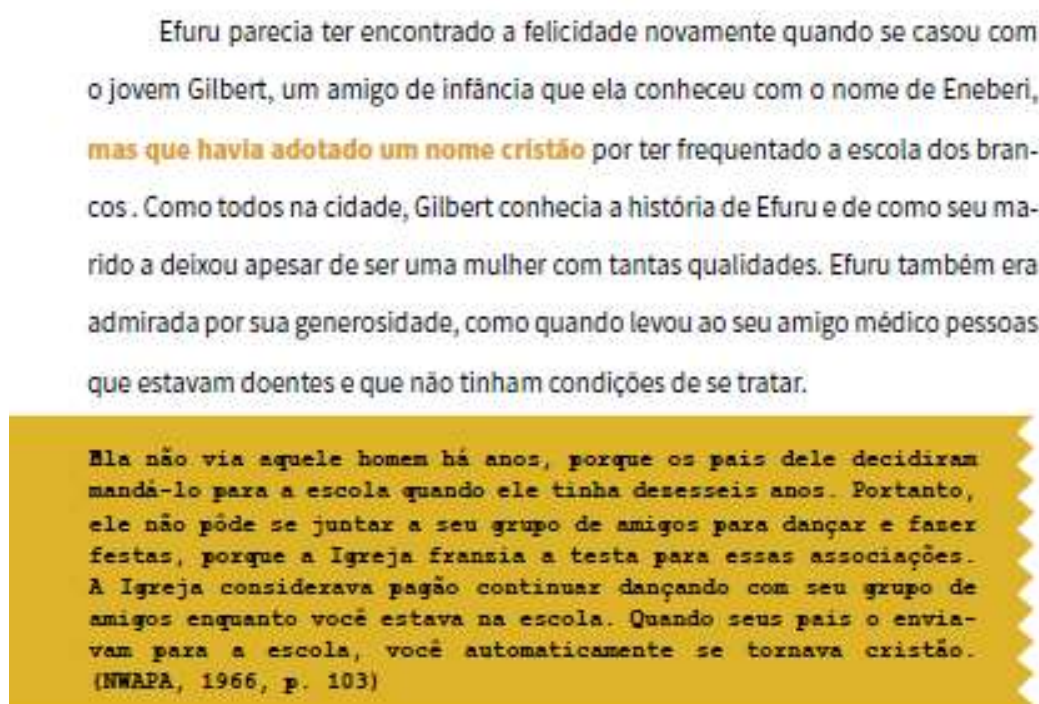
---

<sup>27</sup> Para saber mais sobre, ler Mignolo (2014, p. 31-54).

uma dela, um levantamento de imagens do povo ibo, fotografias pesquisadas em banco de imagens<sup>28</sup> de comunidades ibos do início do século XX e leitura das narrativas construídas para cada personagem.

Além disso, para evidenciar o diálogo da narrativa construída com a literatura de Flora Nwapa, trechos traduzidos foram inseridos ao longo das páginas conforme demonstrado na imagem a seguir:

Figura 1 – Imagem do material didático



Fonte: Material didático, 2020, p. 14.

Repare que o destaque em amarelo se refere a um trecho da literatura que aborda a interferência da Igreja Católica na vida das crianças ibos em idade escolar. Esse trecho tem o propósito de contextualizar a informação da frase em negrito da narrativa que informa a adoção de um nome cristão por parte de Eneberi, marido e amigo de infância de Efuru. Essa mudança no nome, como se pode perceber, estava longe de ser voluntária.

Efuru é a personagem principal e que dá título à obra. Todas as histórias das outras personagens estão conectadas com a dela. Flora descreve Efuru, a filha de Nwashike Ogene, importante liderança da aldeia, em detalhes. Destaca-a enquanto uma mulher independente e

<sup>28</sup> Banco de imagens próprio reunindo fotografias obtidas em *sites* nigerianos, artigos acadêmicos e livros que abordam a história do povo ibo.

responsável por suas próprias escolhas. “Efuru era o nome dela. Ela era uma mulher notável. Não foi só porque ela veio de uma família distinta. Ela se distinguiu” (NWAPA, 1966, p. 1).<sup>29</sup>

A narrativa de Flora sobre a história de Efuru demonstra os dilemas inerentes ao casamento e maternidade, considerados como o centro do papel social da mulher na sociedade ibo mesmo quando esta adquire algum poder econômico. A maior parte dos conflitos das diferentes famílias descritas em *Efuru* acontece quando os homens tomam decisões sem envolver ou consultar as mulheres (ADESOLA, 2016). Negociar esse papel foi um dos desafios das mulheres do romance de Flora, e Efuru vai encontrar uma solução enquanto adoradora da deusa Uhamiri, uma das divindades da cosmogonia ibo.

Efuru narrou alguns de seus sonhos e acrescentou que algumas manhãs depois desses sonhos ela se sentia particularmente feliz. “Você é uma ótima mulher. Nwashike Ogene, sua filha é uma ótima mulher. A deusa do lago escolheu-a para ser uma de suas adoradoras. É uma grande honra. Ela vai lhe proteger e te banhar em riqueza. Mas você deve preservar suas leis. Em volta desta cidade, quase todos os prédios que você encontra foram construídos por mulheres que, uma vez ou outra, foram adoradoras de Uhamiri”. (NWAPA, 1966, p. 190)<sup>30</sup>

A personalidade da personagem Efuru foi alvo de discussão de diferentes críticos literários, como analisou Nnaemeka (1995). No entanto, essas análises insistiam em colocar Efuru como um símbolo de confronto à autoridade patriarcal, tendo em vista suas escolhas diante de questões como casamento, trabalho e que, de acordo com essas críticas, a colocavam em um panteão de heroínas rebeldes. O equívoco desse tipo de leitura está, entre outros fatores, em atribuir universalidade a categorias que correspondem a um contexto específico.

O conceito de patriarcalismo está associado a um modelo de família nuclear que se situa numa leitura de mundo de um contexto específico, o euro-americano. Essas famílias nucleares são organizadas a partir de um núcleo básico: marido, esposa e filhos e todas as teorias de gênero ocidentais que repensam os papéis associados a homens e mulheres, então baseadas nessa percepção de família (OYĚWÙMÍ, 2004).

---

<sup>29</sup> “Efuru was her name. She was a remarkable woman. It was not only that she came from a distinguished family. She was distinguished herself” (tradução nossa).

<sup>30</sup> “Efuru narrated some of her dreams and added that some mornings after these dreams she felt particularly happy. ‘You are a great woman. Nwashike Ogene, your daughter is a great woman. The goddess of the lake has chosen her to be one of her worshippers. It is a great honour. She is going to protect you and shower riches on you. But you must keep her laws. Look round this town, nearly all the storey buildings you find are built by women who one time or another have been worshippers of Uhamiri’” (tradução nossa).

Quando nossa análise se volta para as sociedades africanas, como os ibos, os conceitos precisam ser repensados e não aprisionados em uma moldura interpretativa ocidental, ou seja, como afirma Oyèrónkẹ, “análises e interpretações de África devem começar a partir de África. Significados e interpretações devem derivar da organização social e das relações sociais, prestando muita atenção aos contextos culturais e locais específicos” (*ibid.*, p. 9).

Efuru saiu da casa do pai para se casar com Adizua, o homem que escolheu. Efuru e Adizua trabalham duro para pagar o dote, que o rapaz, sozinho, não teria condições de pagar. Só quando conseguem o dinheiro do dote, o casamento é oficializado. A personagem se preocupou em resolver essa situação para ter a benção do pai e, no contexto dos acontecimentos subsequentes no romance, é uma decisão que se mostrou acertada. Nnaemeka, em nota, foi quem melhor a interpretou esse episódio:

Na terra Ibo, as mulheres chamam o casamento de “ije di” (literalmente “jornada do marido”). As mulheres ibos sabem que, como em qualquer jornada, o casamento é imprevisível e abriga a possibilidade de acidentes. A fim de garantir que a porta da casa natal esteja aberta para ela no caso de precisar refazer seus passos, uma mulher ibo sensata não sai com alguém e “se declara casada” [...]; ela garantirá ser devidamente casada, e foi exatamente isso que Efuru fez. Efuru é uma mulher muito forte, sensível e independente, que não teria insistido no pagamento do preço da noiva se não achasse que isso era uma vantagem para ela. (NNAEMEKA, 1995, p. 111)<sup>31</sup>

Nas sociedades em África Ocidental, incluindo os ibos, as famílias são estendidas, pensadas enquanto uma linhagem, um sistema que se constitui em um núcleo de irmãos e irmãs unidos por laços consanguíneos (OYĚWÙMÍ, 2004). Nnaemeka dá um exemplo para entendermos esse aspecto:

Como voluntária em abrigos para mulheres agredidas nos Estados Unidos, muitas vezes ouvi mulheres abusadas dizerem que permaneciam em relacionamentos abusivos porque não sabiam para onde ir. Em Ugwuta, mulheres vítimas de abuso sabem para onde ir; eles vão para casa. (1995, p. 105)<sup>32</sup>

<sup>31</sup> “In igboland, women call marriage ‘ije di’ (literally ‘husband journey’). Igbowomen are aware that, like all journeys, marriage is unpredictable and harbors the possibility of accidents. In order to ensure that the natal home’s door is open for her in the event she has to retrace her steps, a sensible Igbowoman does not go off with someone and ‘declare herself married’ [...]; she ensures that she is properly married, and that is precisely what Efuru did. Efuru is a very strong, sensible, independent woman who would not have insisted on the bride price payment if she did not see it was to her advantage” (tradução nossa).

<sup>32</sup> “As a volunteer in shelters for battered women in the United States, I have often heard abused women say that they stayed in abusive relationships because they did not know where to go. In Ugwuta, abused women know where to go; they go home.” (tradução nossa).

A narrativa acerca de Efuru, que é a primeira a ser apresentada no material, evidencia sua trajetória diante dos dilemas que lhe são colocados e suas escolhas refletem a visão de mundo ibo no qual Flora Nwapa se insere. A partir da trajetória de Efuru e das personagens vinculadas a sua história, o material se propõe a refletir sobre temas como a constituição dos laços de linhagem, as relações sociais, o trabalho, os impactos do colonialismo e a cosmogonia. Essas reflexões, como já dissemos, devem partir de elementos presentes na própria literatura, e não de uma visão ocidentalizada sobre ela. Além disso, todas narrativas vêm acompanhadas de uma imagem construída no entendimento da personalidade da personagem a que se refere:

Figura 2 – Imagem do material didático – Efuru



Fonte: Material didático, 2020, p. 13.

Ajanupu, irmã da primeira sogra de Efuru, depois da protagonista, é a personagem com papel de maior destaque nos principais eventos ao longo da história. Flora a descreve como uma mulher independente, sábia, a quem Efuru recorre em todos os momentos de

angústia e dúvidas. Ajanupu conhece todos os ritos e valores da cultura ibo, aconselha Efuru sobre as questões relativas a casamento, maternidade, educação e, inclusive, a protege dos boatos relativos à vida da protagonista. Ajanupu atua também como parteira, conhecimento adquirido graças a sua experiência. É ela quem procura as soluções para os problemas e intermedeia os encontros e acordos entre as personagens. Para Nureni Fadare (2018), é a personagem na qual Flora sintetizou mais características positivas.

Figura 3 – Imagem do material didático – Ajanupu



Fonte: Material didático, 2020, p. 16.

Em contraponto à personalidade de Ajanupu, a personagem Ossai, sua irmã e primeira sogra de Efuru, é descrita como uma mulher sofrida, abalada por ver o filho repetir o destino do pai.

Ossai sempre foi uma boa irmã mais nova. Ela não era imprudente como as irmãs mais novas às vezes são. Ela não tinha aquele espírito de luta que Ajanupu possuía em abundância. Então, quando a desgraça abateu sobre ela, ao invés de lutar contra,

como Ajanupu teria feito, Ossai sucumbiu. Entregou-se ao destino. Ajanupu teria interferido no destino. Ela teria tocado sua própria música e convidado o destino para dançar com ela. (NWAPA, 1966, p. 96)<sup>33</sup>

O marido de Ossai a abandonou no passado e, diferentemente de Efuru, Ossai continuou a esperar sua volta assim como terminará os dias esperando, também, notícias do filho. A passividade de Ossai é retratada negativamente. “A visão do narrador aqui é de ser imprudente uma mulher permanecer em um casamento que não está mais funcionando. As mulheres devem saber quando devem deixar o casamento para sempre”<sup>34</sup> (FADARE, 2018, p. 133)

Figura 4 – Imagem do material didático – Ossai



Fonte: Material didático, 2020, p. 17.

<sup>33</sup> “Ossai had always been a good younger sister. She was not imprudent as younger sisters sometimes are. She did not have that fighting spirit which Ajanupu possessed in abundance. So when her misfortune came, instead of fighting against it, as Ajanupu would have done, she succumbed to it. She surrendered everything to fate. Ajanupu would have interfered with fate. She would have played her own tune and invited fate to dance do it.” (tradução nossa).

<sup>34</sup> “The narrator’s view here is that it is foolhardy for a woman to remain in a matrimonial home that is no longer working. Women should know when to quit a marriage for good.” (tradução nossa).



Nwabata e Ogea, personagens que na literatura são mãe e filha, também foram incluídas para a construção dos textos narrativos não somente pelas suas histórias que se desenvolvem articuladas a eventos importantes da história de Efuru, mas também porque a partir delas podemos abordar determinados elementos temáticos fundamentais para a produção do conhecimento histórico acerca da sociedade ibo de Flora Nwapa.

Nwabata, ao contrário de Efuru é feliz no casamento. Seu marido não teve interesse em desposar outras mulheres, evidenciando que casamentos poligâmicos não eram uma regra, no entanto, os eventos relativos à vida de Nwabata e sua família aparecem como um exemplo ao que acontece quando as mulheres ficam fora do processo de tomada de decisão. O marido dela, Nwosu, não sabe gerenciar os recursos da família – tira recursos da economia da família para comprar um título (ADESOLA, 2016) – o que os obriga a entregar a filha, Ogea, como empregada doméstica em troca de empréstimo.

A estação de plantio está próxima. Não há dinheiro para comprar inhame para plantar. Não há dinheiro para esposa dele negociar mandioca, que está lucrativa agora. Ele me viu hoje de manhã e quando eu lhe disse que você queria uma empregada, ele ficou satisfeito. “Por favor, peça que ela tome minha filha como empregada e me dê dez libras. No final do ano, daremos a ela dez libras mais quatro libras de juros e levaremos nossa filha”, ele me disse. Prometi a ele quealaria com você e aqui está a criança. Se não a quiser, ela terá que voltar para o pai. (NWAPA, 1966, p. 41)<sup>35</sup>

Efuru acabara de ter um bebê, Ogonim, e Ajanupu intermediou a negociação que levou Ogea a trabalhar para Efuru. A narrativa construída em torno dessas duas personagens evidencia o contraste entre a vida bem-sucedida economicamente de Efuru com as dificuldades da família de Nwabata para sobreviver às intempéries relacionadas ao trabalho agrícola. Ogea ainda era uma criança quando se tornou a cuidadora do bebê Ogonim, e Flora descreve as dificuldades dela nesse processo. De acordo com Fadare (2018), a prática de utilizar meninas muito jovens em trabalho doméstico é um tema recorrente na literatura de mulheres em África, como a romancista Amma Darko.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> “*The planting season is near. There is no money to buy yams to plant. There is no money for his wife to trade in cassava which is profitable now. He saw me this morning and when I told him that you wanted a maid, he was pleased. ‘Please ask her to take my daughter as her maid and give me ten pounds. At the end of the year we shall give her ten pounds plus four pounds interest and take your daughter,’ he told me. I promised him that I would see you and here is the child. If you don’t want her, she will have to go back to her father.*” (tradução nossa).

<sup>36</sup> Amma Darko, romancista ganense, autora de obras como *Faceless* e *The Housemaid*. Ambas focam sua narrativa em meninas que trabalham como domésticas em residências da elite.

Figura 5 – Imagem do material didático – Nwabata



Fonte: Material didático, 2020, p. 18.

Figura 6 – Imagem do material didático – Ogea



Fonte: Material didático, 2020, p. 20.

Por fim, a última narrativa é sobre Uhamiri, a deusa do lago azul. Essa divindade, também chamada de Ogbuide, adorada pelo povo ibo de Ugwuta, tem um papel essencial na obra de Flora Nwapa como um todo. Flora ressignifica o papel da deusa, coloca-a como encarnação da “beleza feminina, poder, assertividade, independência e realização. Ela legitimava a liberdade e independência femininas”<sup>37</sup>(CHUKU, 2013, p. 278).

Na literatura, a deusa mesmo sem ter filhos era chamada de “mãe” e concedia a suas adoradoras, escolhidas por ela, estabilidade e sucesso econômico. Nwapa a usa como símbolo de feminilidade e só mulheres poderiam ser suas devotas, mas, na vida real, homens e mulheres adoram a deusa e procuram sua ajuda em favor de questões como prosperidade, vida e fertilidade (*ibid.*).

Uhamiri, na escrita de Flora, era a representação da mulher de Ugwuta: assertiva, rica, independente, bela e casada. Sim, a deusa era casada com o deus do Grande Rio, o rio Urashi.

Por fim, Nwosu e o pescador viram as águas do lago azul se misturando lindamente, majestosamente e calmamente com as águas marrons do rio Grande. O local pode ser muito calmo ou muito irregular, dependendo do clima entre Uhamiri, a dona do

<sup>37</sup> “[...] *female beauty, power, assertiveness, independence and accomplishments. She legitimized female freedom and independence.*” (tradução nossa).

lago, e Okita, o dono do Grande Rio. Os dois deveriam ser marido e mulher, mas eles governavam domínios diferentes e quase sempre brigavam. Ninguém sabia a causa ou natureza de suas brigas constantes.<sup>38</sup> (NWAPA, 1966, p. 255)

A deusa não é somente uma personagem, para Nnaemeka (1995), ela é o símbolo da complexidade desse mundo de mulheres delineadas na escrita da Flora. Ao articular sua análise com os estudos da cineasta e antropóloga Sabine Jell-Bahlsen acerca da cultura das mulheres em Ugwuta, Nnaemeka afirma que a deusa é o elo entre os “dois mundos”, controla a entrada e a saída deste mundo para o outro. Ela é a deusa da encruzilhada.

A encruzilhada, terreno comum e ponto nodal, é um local que permite a coexistência e interação entre ambiguidades e paradoxos e sustenta a proliferação de significados [...] Na encruzilhada, a entrada no mundo, fica a deusa que desafia o *akaraka*, o pacto do indivíduo com o destino, por sua capacidade de mudá-lo. Segundo Jell-Bahlsen, “Se a deusa ajudar uma pessoa a mudar seu destino, ela deve ser a sua devota”. A encruzilhada é, portanto, o local para troca, troca e devolução, comprometimento e negociação; a política de negociação começa na encruzilhada.<sup>39</sup> (NNAEMEKA, 1995, p. 108)

---

<sup>38</sup> “At last Nwosu and the fisherman saw the waters of the blue lake mingling beautifully, majestically, and calmly with the brown waters of the Great River. The spot could be very calm or very rough, depending on the mood of Uhamiri, the owner of the lake, and Okita, the owner of the Great River. The two were supposed to be husband and wife, but they governed different domains and nearly always quarreled. Nobody knew the cause or nature of their constante quarrels.” (tradução nossa).

<sup>39</sup> “Crossroads, common ground and nodal point, is a location that allows the coexistence of and interaction between ambiguities and paradoxes and sustains the proliferation of meanings; [...] At the crossroads, the entrance into the world, sits the goddess who challenges *akaraka*, the individual's pact with destiny, by her ability to change it. According to Jell-Bahlsen, ‘But if the goddess helps a person to change his or her destiny, then that person must be the goddess’s worshipper.’ The crossroads is therefore the location for exchange, give and take, compromise, negotiation; the politics of negotiation begins at the crossroads.” (tradução nossa).

Figura 7 – Imagem do material didático – Uhamiri



Fonte: Material didático, 2020, p. 22.

Considero que as narrativas construídas acerca dessas seis personagens permitem ao estudante compreender a leitura de Flora Nwapa acerca das experiências dessas mulheres e os diversos papéis por elas desempenhados na sociedade ibo. Parto do pressuposto de que a autora não objetivava a construção de heroínas ou vilãs, mas de pessoas complexas, humanas, muito distante da percepção racializada e essencializada que o olhar eurocêntrico ocidental desenvolveu acerca das populações africanas e que se reflete nos materiais usualmente utilizados no Brasil para abordar a história de África.

Essa visão racializada, homogeneiza, inferioriza e encerra populações não brancas em uma lógica maniqueísta que naturaliza a inferioridade destas em relação a populações brancas. Para Fanon, isso implica num processo de desumanização, fruto do colonialismo, no qual, em sua posição de pretensa superioridade, o branco não precisa reivindicar

reconhecimento de sua existência enquanto um ser, a medida em que o negro é um não-ser o que justifica o uso de todo o tipo de violência contra ele (FANON, 2008, p. 26).

A permanência dessa visão racializada, que coisifica os indivíduos em África e reduz sua experiência histórica ao contexto da escravidão ou como espectadores da violência colonial, impossibilita que os estudantes rompam com a visão estereotipada e compreenda de forma ampla e crítica os processos históricos. Em outras palavras, a eficácia da lei nº 10.639/2003 amplia-se à medida que professores e estudantes tenham acesso a materiais didáticos que superem a perspectiva colonial/eurocêntrica. As narrativas históricas configuram-se, portanto, como uma alternativa possível para uma aprendizagem em diálogo com e a partir das experiências dos próprios sujeitos africanos.

Findo essa etapa. O próximo passo realizado se refere ao desenvolvimento de textos didáticos que, em diálogo com as narrativas, abordam os conceitos elencados a partir da leitura da obra. É esse processo que descrevo a seguir.

### 3.3 TEXTOS DIDÁTICOS: TEMAS E CONCEITOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DA LITERATURA

Como já dissemos anteriormente, as narrativas não possuem um fim em si mesmas, mas são ferramentas para um processo de aprendizagem histórica que visa compreender o passado e ativar o pensamento (SCHMIDT, 2008). As narrativas desenvolvidas estão articuladas com diversos temas evidenciados nas experiências das personagens selecionadas. A aprendizagem histórica se dá no processo de construção do conhecimento histórico a partir de conceitos classificados como substantivos e de segunda ordem.

Os conceitos chamados de substantivos são aqueles relativos aos conteúdos propriamente dito. Aqui utilizamos os temas cosmogonia e ancestralidade, laços de linhagem, colonialismo, trabalho, educação e relações sociais. Os conceitos de segunda ordem são relacionados a natureza da História e as habilidades a ela inerentes, como explicar, interpretar, compreender, entre outros (SCHMIDT, 2008). O objetivo é de que as narrativas possibilitem a apreensão desses conceitos articulados aos contexto no qual estas se inserem.

Outro aspecto que desejo destacar é a busca por desenvolver os textos didáticos em diálogo com intelectuais africanos, tanto do campo da história como também da literatura, linguística, antropologia, entre outros. Cabe pontuar aqui a dificuldade de estabelecer esse diálogo tendo em vista o fato de que praticamente toda a produção acadêmica de intelectuais africanos, em particular da Nigéria, não ter tradução para a língua portuguesa.

Nesse sentido, levando em conta o propósito desta pesquisa, ou seja, uma episteme decolonial que emancipa os sujeitos, considerando-os como produtores de conhecimento e não como objetos de estudo gerido e capitalizado pelo Norte global (HOUNTONDJI, 2008), os temas ora elencados devem ser compreendidos a partir de uma agenda de investigação cujo lócus se dê preferencialmente na sociedade que se pretende analisar ou, pelo menos, em diálogo com ela.

O primeiro tema se refere à cosmogonia<sup>40</sup> e à ancestralidade, conceitos chaves para apreensão da escrita de Flora Nwapa. Para os ibos, tempo e ancestralidade são indissociáveis, “fundamenta a própria relação com o tempo, articulando passado e presente de forma constante, que, por sua vez, alicerça toda a vida em comunidade” (MORTARI, WITTMANN, 2019, p. 33). Vivos e mortos interagem no tempo presente, que é o tempo do vivido, o tempo da experiência.

Efuru não quer ofender os ancestrais e faz de tudo para oficializar seu casamento com o pagamento do dote. Os deuses estão presentes nos rituais de celebração, como a Festa do Novo Inhame, de sepultamento, de justiça consuetudinária. Os deuses determinam os dias de pesca, os dias de cultivo. Os ancestrais orientam os vivos, os protegem e os castigam, se preciso for. Eles são absolutamente vitais nesse universo, sem eles não há vida (UZUKWU, 1982).

Nnaemeka (2019) defende que a cosmogonia e pensamento africanos possuem arcabouços teóricos essenciais para entender e explicar a literatura africana. Em resposta a um conterrâneo (Nnaemeka é ibo nigeriana) que defendeu ser só a teoria “pós-moderna” capaz de conceitualizar e teorizar acerca da literatura africana por causa de sua natureza subjetiva, Nnaemeka o confronta com a teoria *nmanwu*, mais especificamente a *atakata*:

[...] na terra Igbo (sudeste da Nigéria), *nmanwu* (mascarado) e *iti nmanwu* (mascarar-se) são tanto espirituais quando mundanos. *Nmanwu*, em sua indeterminação (um espírito em forma humana), caminha como um pato, grasna como um pato, mas não é um pato [...] O *atakata*, com sua energia e agilidade, é o mais disruptivo, “fragmentador” e subversivo dos mascarados. Em sua conceitualização, construção, funcionamento interno/externo e aparição na cena, o *atakata* “desconstrói” e descentraliza tudo, enviando subjetividades, multivocalidade e representação, voando em todas as direções possíveis. (NNAEMEKA, 2019, p. 46)

O provérbio ibo *adiro akwu ofuebe enene nmanwu* quer dizer “não se pode ficar em um único lugar para assistir a um mascarado”. Provérbio, portanto, que levanta questões

---

<sup>40</sup> Segundo dicionário da língua portuguesa, cosmogonia é o conjunto das teorias, doutrinas, princípios ou conhecimentos que se dedicam à explicação sobre origem do universo.

acerca de subjetividade e perspectiva. Assim, a autora provoca: por que a teoria *atakata* não pode ser usada para explicar a literatura africana e, em contrapartida, assim como usamos reflexões teóricas ocidentais para entender a literatura africana, não pode a teoria *atakata* explicar a literatura ocidental? (NNAEMEKA, 2019).

O texto didático desenvolvido evidencia as características da cosmogonia ibo, a influência desta no modo de ser e pensar, e propõe, como questões norteadoras, a identificação dessas mesmas características nas narrativas das personagens, em um exercício de deslocamento do olhar e do lugar, tal como sugere o provérbio.

Nessa chave de deslocamento, foi pensado também o texto relacionado ao tema laços de linhagem. Já discutimos anteriormente como o modelo ocidental de família nuclear dificulta o entendimento acerca das relações sociais e papel das mulheres em diferentes sociedades nas Áfricas. Em determinadas sociedades, as famílias formam o núcleo da vida em comunidade. No caso dos ibo, a família (*umunna*) é composta por um homem, esposa, filhos, netos, tios maternos, tios paternos e suas respectivas famílias. Nelas, o homem mais velho preside a assembleia da família extensa (UZUKWU, 1982).

O laço de linhagem, em linhas gerais, se refere à constituição de vínculos familiares no qual se evidencia o papel reprodutivo das mulheres na formação de grupos de parentesco. Esse laço se dá também pela relações estabelecidas por meio do casamento (MEILASSOUX, 1995). No caso de sociedades patrilineares, como os ibos, a reprodução demográfica e social se dá a partir da linhagem masculina. O tema da infertilidade é recorrente nas literaturas das mulheres africanas, em especial, na Nigéria. Nwapa justifica a importância desse tema em suas narrativas:

[...] A dor é grande se lhe é negada essa função (a de ter filhos) e é por isso que o tema da esterilidade é explorado por muitos autores africanos, principalmente as mulheres. Na maioria das vezes, a esposa é traída e abandonada pelo marido se ela não tem um filho. Portanto, o desejo de engravidar, procriar, é um poder na vida da mulher. Ela está pronta para fazer qualquer coisa para ter um filho, esteja solteira ou casada.<sup>41</sup> (NWAPA, 2007, p. 531)

O colonialismo, os processos de independência e a guerra civil impactaram sobremaneira essa estrutura. Embora a centralidade do papel da mulher, enquanto geradoras de vida nessa sociedade se mantivesse, independentemente do seu *status* social, as

---

<sup>41</sup> “[...] *The pain is great if she is denied this function and this is why the theme of barrenness is explored by many African writers, particularly the female ones. A wife is more often than not betrayed and abandoned by her husband if she does not have a child. Therefore, the desire to be pregnant, to procreate is an overpowering one in the life of the woman. She is ready to do anything to have a child, be she single or married.*” (tradução nossa).



personagens de Flora divergiam desse modelo na medida em que suas vidas não eram definidas em decorrência dessa função. Para Chuku (2013), Efuru era um exemplo utilizado por Flora para demonstrar que a fecundidade era muito importante para as mulheres ibos, mas não era a única. “Essa desvantagem, essa falta de filhos torna uma mulher menos mulher, menos humana? Eu penso que não. Efuru encontra satisfação ao se tornar a sacerdotisa da deusa da água”<sup>42</sup> (NWAPA, 2007, p. 31).

No tema colonialismo<sup>43</sup>, por exemplo, contexto histórico no qual a narrativa literária de Efuru se insere, o texto didático foi desenvolvido no cuidado de não incorrer em uma leitura de vitimização que reduz a experiência histórica do continente a uma “série de fenômenos de sujeição interconectada em uma continuidade compacta” que, por sua vez, considera a experiência africana como determinada por um “conjunto de forças - sempre as mesmas, embora aparecendo de diferentes formas - cuja função é evitar o florescimento de singularidade africana” (MBEMBE, 2001, p. 175). Ao mesmo tempo, a violência colonial bem como o impacto desta no modo de vida da sociedade ibo, particularmente no *status* social da mulher, não pode ser ignorado, tampouco minimizado.

O contato entre ibos e europeus remetem a períodos anteriores ao contexto do colonialismo britânico na região, por exemplo, no tráfico atlântico de escravizados. Flora, inclusive, descreve a origem da fortuna do pai de Efuru nesse comércio. No entanto, foi a partir da segunda metade do século XIX, munido de um discurso civilizatório, que o interesse britânico na região se amplia e consolida graças à atuação dos missionários cristãos que queriam a região convertida em áreas “antiescravidão”, de comércio “legítimo” e, finalmente, de ideologia “civilizatória” cristã. (FALOLA; HEATON, 2008, p. 86).

As atividades econômicas voltam-se para os interesses do comércio internacional britânico, a ponto de proibirem a produção local de bebidas, obrigando os moradores a comprar importados. Flora descreve as estratégias que mulheres usaram para contornar a proibição e continuar consumindo o “gin” caseiro. “Você vai gostar do gin. Minha filha cozinha na fazenda. Quando ela termina, ela o coloca em uma canoa na calada da noite e vai

---

<sup>42</sup> “Does this handicap, this childlessness make a woman less woman, less human? I do not think so. Efuru finds fulfillment by becoming the priestess of the water goddess.” (tradução nossa).

<sup>43</sup> Uso a definição de colonialismo tal qual a concebe Quijano (2010): “estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial”.

para a cidade. Quando eles vêm, escondo-os nos fundos da minha casa e nenhum policial o verá.”<sup>44</sup> (NWAPA, 1966, p. 9).

Ao final do texto didático, questões norteadoras da análise são indicadas enquanto propostas de reflexão a partir da leitura dos textos articulados com as narrativas das personagens, especialmente no que tange ao impacto que essas mudanças causaram na vida das mulheres ibos. E em conexão com a ideia de que a colonialidade, conceito que se baseia numa classificação racial e étnica do mundo, está vinculada ao colonialismo e que esta orienta as relações históricas geoculturais (QUIJANO, 2010), uma das questões propostas, sugere ampliar o debate por meio de pesquisa acerca do conceito de “missão civilizatória” (origem e implicações).

O tema trabalho vem articulado com a cosmogonia. A prática agrícola historicamente estava ligada a várias esferas da vida ibo. O cultivo do inhame é considerado um conhecimento adquirido pelos ancestrais através dos deuses. A terra é a fonte de morada e alimentação e, ao mesmo tempo, espaço vital para os ancestrais no caminho até o mundo dos espíritos (UZUKWU, 1982).

Na literatura, Efuru é uma mulher bem-sucedida economicamente graças ao comércio. Particularmente no sudeste da Nigéria, região onde se localiza a terra de Flora, Ugwuta, as mulheres assumiram a produção de alimentos no contexto do colonialismo, tendo em vista o direcionamento da mão de obra masculina para atividades inerentes à economia colonial, voltada para os interesses britânicos (FALOLA; HEATON, 2008). O texto didático não só evidencia essa relação intrínseca da sociedade ibo com o trabalho, mas também como o colonialismo, já que, ao modificar essa relação, afeta diretamente o espaço social que as mulheres ali ocupavam. As questões propostas direcionam a discussão nesse sentido e as narrativas referente a Nwabata, Ogea e Efuru exemplificam esses aspectos.

Por último, o tema da educação e relações sociais explica a estrutura hierárquica do mundo ibo apresentado por Flora. Conceitos abordados anteriormente são aqui retomados enquanto fatores determinantes no estabelecimento dos papéis de cada indivíduo e como estes foram ressignificados e negociados pelas mulheres diante do colonialismo, da infertilidade, do casamento, entre outros.

As personagens mais velhas, em *Efuru*, são descritas por Flora como detentoras de sabedoria e guardiãs dos costumes. Contos populares são usados para ensinar as crianças

---

<sup>44</sup> “You will like the gin. My daughter cooks it in the farm. When she finishes, she puts it in a canoe in the dead of the night and paddles to town. When they come I hide them at the back of my house and no policeman will see it.” (tradução nossa).

coisas como obediência e os costumes ibos (CHUKU, 2013). Ao mesmo tempo, recorre-se à medicina para solucionar os problemas que o díbia, curandeiro da aldeia, não conseguiu resolver. Flora explora as opções das mulheres na sociedade para negociarem sua posição, no entanto, essa negociação não exclui o homem.

Deve haver interdependência e alguma medida de entendimento que floresce no respeito e na igualdade mútuos. Eu disse igualdade? Sim, porque a vida de um homem e uma mulher é interdependente, deve haver compreensão e respeito mútuos.<sup>45</sup> (NWAPA, 2007, p. 532)

Em Efuru, o bem-estar familiar é concebido como um resultado da harmonia das parte entre si e a comunidade em que vivem, ou seja, eles se complementam. Nwabata sofre porque o marido não a inclui em suas decisões. Os casamentos de Efuru falham porque Adizua e, mais tarde, Gilbert, destroem a harmonia ao pensarem de forma individualista (ADESOLA, 2016). A sugestão de atividade é uma investigação nas narrativas das personagens de elementos específicos das relações sociais ibos abordadas no texto.

### 3.4 ESTRUTURA DO MATERIAL DIDÁTICO

A partir do processo descrito nas etapas anteriores, desde a leitura e tradução da obra até a construção das narrativas e textos, apresento a seguir a estrutura do material didático. A organização não implica em uma sequência obrigatória, ela foi pensada de modo que o professor possa ter liberdade em escolher se utiliza as partes articuladas entre si ou isoladamente.

Para que esse material seja acessível a professores de qualquer parte do País, optei pelo formato de *e-book*, um livro digital, em extensão .PDF, cujo acesso é disponibilizado por meio do *site* do AYA – Laboratório de Pesquisa Pós colonial e Decolonial,<sup>46</sup> grupo do qual sou integrante e que possibilitou acesso a leituras e discussões fundamentais no processo de construção desse material. O material, em formato digital, ainda, facilita o acesso dos estudantes por computador ou pelo celular e amplia as possibilidades pedagógicas em sua utilização.

<sup>45</sup> “*There should be interdependence and some measure of understanding which blossoms to mutual respect and equality. Did I say equality? Yes, because the lives of a man and a woman are interdependent, there must be mutual understanding and respect.*” (tradução nossa).

<sup>46</sup> Disponível em: <<https://ayalaboratorio.com/>>.

A capa do material é composta pelo título e imagem da escritora Flora Nwapa. O título é *Efuru: a história das mulheres ibo na literatura de Flora Nwapa*. Esse título evidencia o fio condutor de todo o trabalho ali exposto, ou seja,, um diálogo com a literatura de Flora, *Efuru*, que nos possibilite entender o mundo dessas mulheres ibos no contexto no qual a obra se insere.

Figura 8 – Capa do material didático



Fonte: Material didático, 2020.

Na primeira parte, *Apresentando o material didático*, descrevo sobre o objetivo do material, o seu propósito, público-alvo e importância como ferramenta na implementação da lei federal, que instituiu a obrigatoriedade da temática referente à história e cultura afro-brasileira e indígena. Também falamos sobre o porquê da escolha da obra de Flora Nwapa, *Efuru*.

Em seguida, na parte intitulada *Estrutura do material didático*, oriento o professor acerca do que o material apresenta, o que está contido nas partes referentes às narrativas e aos textos didáticos, sendo ele, o professor, o responsável por escolher a forma ou a sequência de utilização desse conteúdo. O material proporciona também subsídios necessários para que os professores de História possam desenvolver um projeto interdisciplinar a fim de atender às demandas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que se insere nos conteúdos

propostos pela Base Nacional Curricular Comum, homologada em 2018, o qual orienta sobre a construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas.

A seguir o sumário:

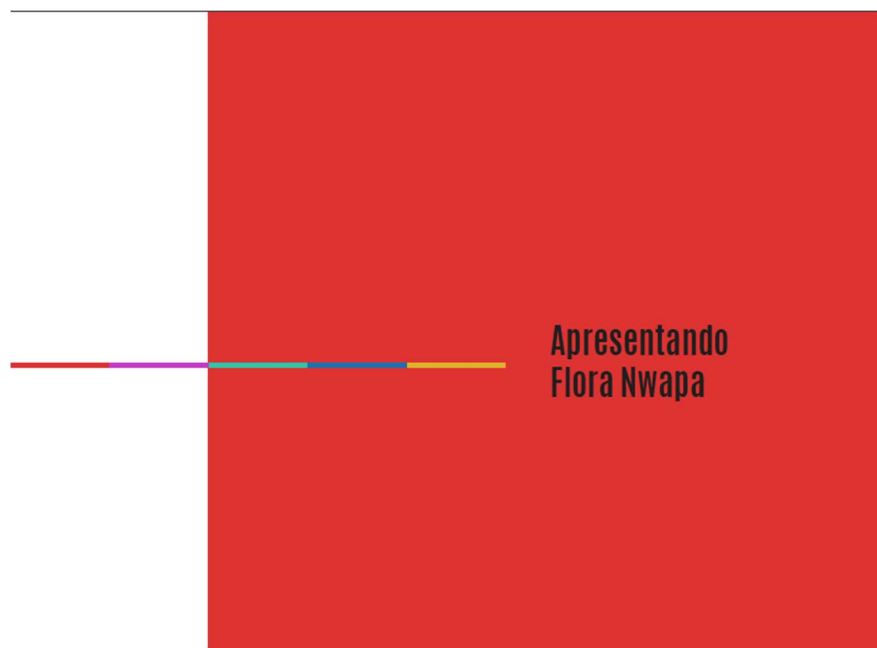
Figura 9 – Sumário do material didático

<b>Sumário</b>	
<b>EFURU: A HISTÓRIA DAS MULHERES IBOS NA LITERATURA DE FLORA NWAPA</b>	
<b>7 APRESENTANDO FLORA NWAPA</b>	<b>24 TEXTOS DIDÁTICOS</b>
8 QUEM É FLORA NWAPA?	25 Cosmogonia e Ancestralidade
9 QUEM SÃO OS IBOS?	26 Laços de linhagem
10 A OBRA EFURU	27 Colonialismo
<b>12 AS PERSONAGENS</b>	28 Trabalho
13 EFURU	29 Educação e Relações Sociais
16 AJANUPIU	<b>31 FONTES DE PESQUISA</b>
17 OSSAI	32 Cosmogonia e Ancestralidade
18 NWABATA	34 Laços de linhagem
20 OGEA	35 Colonialismo
22 UHAMIRI – A DEUSA DO LAGO AZUL	36 Trabalho
	37 Educação e Relações Sociais
	<b>40 REFERÊNCIAS</b>

Fonte: Material didático, 2020.

Para evidenciar a independência entre as partes, o material não foi dividido em capítulos, o sumário está organizado com os títulos de cada parte e a indicação dos números das páginas. Cada parte é separada por uma página contendo o título.

Figura 10 – Imagem do material didático: divisão entre as partes



Fonte: Material didático, 2020.

A primeira, com destaque em azul no sumário, diz respeito a uma breve biografia de Flora Nwapa, uma contextualização histórica acerca do povo ibo e uma apresentação do livro *Efuru*. Em todas as partes, foram inseridos mapas (quando necessários) e fotografias que estão articuladas com o conteúdo dos textos e dos trechos da obra traduzidos.

Figura 11 – Exemplo da diagramação do material (disposição de textos e fotografias)



Fonte: Material didático, 2020.

A partir da página 12, em destaque lilás no sumário, estão os textos das narrativas das personagens, na seguinte ordem: Efuru, Ajanupu, Ossai, Nwabata, Ogea, Uhamiri. Da página 24 em diante, em verde no sumário, estão os textos didáticos: cosmogonia e ancestralidade, laços de linhagem, colonialismo, trabalho, educação e relações sociais. E a partir da página 31, destaque em amarelo no sumário, estão as fontes de pesquisa.

Essas fontes consistem em trechos da obra que foram por mim traduzidos e organizados por categorias, mas que estão conectados com os diferentes temas e também aparecem ao longo do material em diálogo com os textos didáticos e as narrativas. Em cada categoria, são indicados os eventos narrados na literatura a que cada trecho se refere.

Ao longo do material, há glossários explicativos de termos e expressões específicos da cultura ibo que ajudam no entendimento do contexto da obra. Esses glossários estão inseridos em notas à medida que essas expressões são utilizadas.

Figura 12 – Exemplo da diagramação da parte das fontes de pesquisa

Trechos retirados da literatura divididos por temas.  
NWAPA, Flora. **Efuru**. London: Heinemann, 1966.

### Cosmogonia e Ancestralidade

**Díbia lendo previsões por meio da noz de cola:**

"Ele quebrou a kola e franziu a testa preocupado. 'Nossos pais proíbem, Deus proíbe. Deus não concorda com isso', disse o velho de uma só vez. 'Por que eu nunca vi isso antes? Temos um pedaço de kola. Não é um bom sinal meus filhos' "(p.37)

**Ossai comentando sobre o comportamento do filho**

O filho de um gorila deve dançar como o pai gorila. Nossos anciões estavam certos quando disseram

isso. Adizua é cada centímetro igual ao pai. Deus, por favor, não deixe que ele seja como o pai. Efuru é uma esposa tão bonita e boa. Como ela concordou em se casar com ele é o que eu não consigo entender. Se Efuru partir, será o meu fim. Deixo de viver o dia em que Efuru largar meu filho. (p. 59)

**Festival do Novo Inhame:**

A cidade estava em clima de festa quando Nwosu voltou. Era a festa do novo inhame - o tempo da abundância. Não importava se um fazendeiro havia pago pelo dinheiro emprestado por sua fazenda ou não. Tudo o que importava era que o trabalho do ano todo chegara ao fim e que estava na hora da festa.

Então Nwosu chamou seus amigos. Ele comprou uma garrafa de aguardente e cerca de três garrafas de gin caseiro. Então ele comprou vários barris de vinho de palma. Sua esposa também estava em clima de festa e por um tempo esqueceram que deveriam pagar o dinheiro de Efuru. Os amigos de Nwosu vieram, dançaram e beberam vinho.

Depois disso, ele matou um galo branco por seu chi e sua esposa também matou um galo por seu próprio chi. O chi deles os salvou da morte e, portanto, eles ficaram agradecidos.

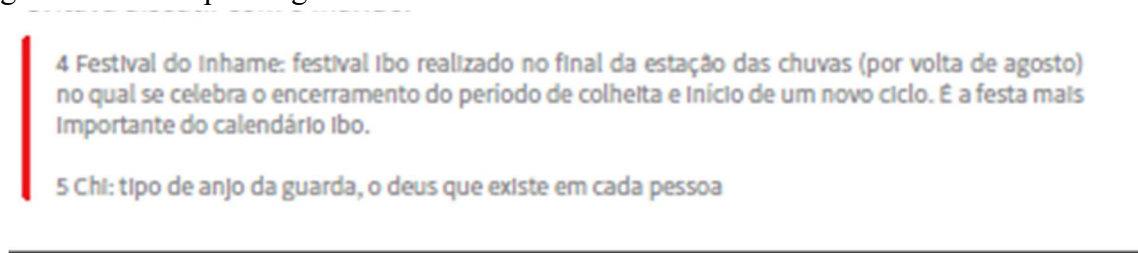
As crianças tiveram um papel importante neste momento. A lua estava cheia. Eles se organizaram em grupos e cantaram de porta em porta. (p.126)

**Efuru conta ao díbia sobre seus sonhos com a deusa Uhamiri:**

Sonho várias noites com o lago e a mulher do lago. Duas noites atrás, o sonho foi muito nítido. Eu estava nadando no lago, quando um peixe levantou a cabeça e me pediu para segui-lo. Tola, eu nadei atrás dele. Mergulhamos. Cheguei ao fundo do lago e, para minha surpresa, vi uma mulher elegante, muito bonita, penteando seus longos cabelos negros com um pente dourado. Quando ela me viu, parou de pentear os cabelos e sorriu para mim e me pediu para entrar.

Entrei. Ela me ofereceu cola, me recusei a tomar, ela riu e não insistiu. Ela me chamou para segui-

Figura 13 – Exemplo de glossário



Fonte: Material didático, 2020.

A última parte do material é composta das referências bibliográficas usadas especificamente para a construção dos textos utilizados no material. No entanto, todo o material didático, assim como o seu processo de desenvolvimento, é fruto de uma reflexão teórica mais ampla, aprofundada no capítulo a seguir.



#### 4. ESCRREVENDO A PARTIR DAS ENCRUZILHADAS: FLORA NWAPA, LITERATURA AFRICANA E ENSINO DE HISTÓRIA

Escrever na encruzilhada não é ver, falar e escrever isto *ou* aquilo; é ver, falar e escrever isto *e* aquilo. [...] O argumento ambíguo, complexidades, paradoxos, dar e receber, compromisso, negociação, margens, bordas e encruzilhadas são constantes no trabalho de Flora Nwapa.<sup>47</sup> (NNAEMEKA, 1995, p. 109)

A literatura produzida por Flora Nwapa é até hoje objeto de discussão da crítica literária acadêmica. Na Nigéria, Estados Unidos, em vários países europeus, várias pessoas produziram artigos ou teses tentando definir e interpretar os paradigmas que emergem de sua escrita (CHUKU, 2013). Feminista, mulherista, afrocêntrica, são alguns dos adjetivos que lhe atribuíram. Nwapa nunca deu uma resposta definitiva para essa questão, apesar de afirmar se identificar com a perspectiva do “*womanism*” defendido pela estadunidense Alice Walker.

É, também, evidente que, para além de qualquer discussão teórica, a escrita de Flora apresentou a vida das mulheres ibos em toda a complexidade e contradição inerente àquela cultura, proclamou a solidariedade feminina como estratégia de sobrevivência e capacitação das mulheres africanas e se opôs a qualquer tipo de subjugação e escravidão das mulheres a um único papel (*ibid.*). E para isso não poupou críticas a seu colegas e conterrâneos.

Assim, enquanto alguns escritores nigerianos não conseguiram ver essa base de poder, essa força de caráter, essa independência, tentei em Efurú e Idu elevar a mulher ao seu devido lugar. Ao contrário dos escritores africanos homens, eu não podia ignorar nem as salvaguardas com as quais os costumes cercam a mulher em sua comunidade, nem o peso das opiniões das mulheres.<sup>48</sup> (NWAPA, 2007, p. 528)

Nwapa apoia-se nos costumes para defender a autonomia feminina, no entanto, uma autonomia pensada de modo articulado com a comunidade, condição essencial para a harmonia e sucesso de ambos. Aí entra, como afirma Nnaemeka (1995), a ideia da encruzilhada. Encruzilhada é esse espaço de articulação entre os mundos e o tempos, de contradição, de negociação, de interação e coexistência, de (re)existência.

De modo a entender o papel político de Flora, neste capítulo, estabelecemos um diálogo com a autora por meio da entrevista que ela concedeu à Marie Umeh (1995) e do

<sup>47</sup> “To write the crossroads is not to see, speak, and write this or that; it is to see, speak, and write this and that. [...] The argument for ambiguities, complexity, paradoxes, give and take, compromise, negotiation, margins, edges, and crossroads is the constant in Flora Nwapa's work”. (tradução nossa).

<sup>48</sup> “So while some Nigerian male writers failed to see this power base, this strenght of character, this independence, I tried in Efurú and Idu to elevate the woman to her rightful place. Unlike African male writers, I could overlook neither the safeguards with which custom surrounds the woman in her community nor the weight of women's opinions.” (tradução nossa).

ensaio que ela publicou acerca da escrita feminina (NWAPA, 2007). Complementamos esse diálogo com duas autoras que se dedicaram também a estudar a vida e obra de Flora, Nnaemeka (1995) e Chuku (2013).

Este capítulo se propõe, também, a compreender o lócus de enunciação de Flora, a Nigéria e as características da sociedade ibo marcadas pelo processo histórico do colonialismo e pela independência. Para isso, nosso diálogo se dá com as obras de Boahen (2010), Falola e Heaton (2008); Ki-Zerbo (1999), M'Bokolo (2009) e Achebe (2009), os capítulos de livros de Chuku (2013) e Uzoigwe (2010), a dissertação de Oliveira (2018), e os ensaios de Achebe (1975) e Uzukwu (1982). A partir daí, situamos a obra de Flora no campo dos estudos das literaturas pós-coloniais e as possibilidades do ensino de história de África. Encerramos o capítulo, com a discussão crítica acerca da permanência da colonialidade do saber no ensino de História com o objetivo de evidenciar a contribuição do presente trabalho.

#### 4.1 A NIGÉRIA DE FLORA

O que denominamos Nigéria, enquanto Estado-nação hoje, é o resultado de um processo histórico envolvendo as relações entre Europa e África durante o final do século XIX e século XX. Diversas teorias, que justificam o avanço imperialista europeu sobre o continente africano, abordam esse processo a partir de uma lógica que o coloca como um quadro ampliado da história europeia, desconsiderando o ponto de vista africano sobre o processo (UZOIGWE, 2010, p. 30).

Para Uzoigwe, é preciso considerar que o imperialismo e, conseqüentemente, a partilha da África tiveram não só motivações econômicas, mas também estão ligadas às dificuldades do avanço europeu no continente ainda no século XIX diante da resistência africana, o que acabou por precipitar a conquista militar oficializada com a partilha que, para o autor, transformou a conquista da África, por seus efeitos, numa aventura criminosa (2010, p. 31). Aliás, Elikia M'Bokolo (2009) afirma que o imperialismo e o colonialismo representaram uma das rupturas no processo histórico de África, o que evidencia, embora num curto recorte temporal, os impactos das violências empreendidas sobre suas populações.

Antes da partilha do continente efetivada por meio da Conferência de Berlim entre os anos de 1884-1885, a influência europeia em África se dava por meio de algumas colônias, entrepostos comerciais, ocupações de zonas estratégicas, estabelecimentos de grupos missionários como escolas e igrejas, ou então por meio de tratados (UZOIGWE, 2010, p. 38).

Esses tratados, assinados entre os países europeus e lideranças africanas, podiam ser de duas naturezas: tratados de comércio, principalmente devido ao tráfico de seres humanos escravizados, e tratados políticos, quando dirigentes africanos trocavam a soberania por proteção. Para Uzoigwe (*ibid.*, p. 39), mesmo quando o tratado tinha caráter consensual, era determinado pela força que sempre pendia a favor do lado europeu. No entanto, não podemos desconsiderar os interesses das elites de determinadas localidades africanas no lucrativo comércio de escravizados e no estabelecimento de alianças diante das disputas com Estados africanos rivais.

Os europeus dividiram o continente africano em quarenta unidades políticas e os ocuparam favorecidos pelo apoio de missionários e exploradores que conheciam as características do continente, pela superioridade tecnológica, logística e militar (além da Convenção de Bruxelas de 1890 na qual os países europeus imperialistas assinaram acordo para não vender armas aos africanos). Além disso, vale citar a natureza desigual do comércio entre África e Europa, que permitiu a este último acúmulo de capitais que lhe conferiu superioridade financeira e, também, pelo ambiente de tranquilidade política na Europa, permitindo aos seus países focarem nas atividades ultramarinas enquanto muitas sociedades africanas estavam envolvidas em conflitos e rivalidades locais (UZOIGWE, 2010, p. 44-45).

A Nigéria, à época do domínio colonial inglês, era um território ocupado por mais de 250 grupos de diferentes características culturais, linguísticas e sistemas políticos. A ocupação britânica inspirou-se em um sistema de administração indireta (*Indirect Rule*), teoria elaborada por Lord Frederick Lugard a partir de sua experiência enquanto administrador colonial em Uganda e Nigéria. Diante das diferenças regionais, particularmente entre interior e regiões costeiras, os ingleses adaptaram seu modo de relacionar com esses diferentes grupos que ia desde a completa subjugação até negociações (M'BOKOLO, 2011).

Os três grupos mais expressivos foram os hausa-fulani, localizado ao norte e de sistema político centralizado; os iorubás, no sudoeste, cujo sistema político, Oliveira define como “semicentralizado”, no qual o rei “governava por meio de uma elaborada burocracia, mas tinha de se submeter ao sistema de pesos e contrapesos” (OLIVEIRA, 2018, p. 35) evidenciada por três diferentes camadas de governo (central, provincial e local). Por fim, os ibos, no sudeste, que mantinham um sistema descentralizado no qual as decisões eram tomadas coletivamente por um conselho de anciãos e de homens adultos respeitáveis da comunidade. “[...] na maior parte da Ibolândia predominou um sistema baseado nos laços

familiares, no clã e na linhagem, um sistema em que existe grande correspondência entre a proximidade do parentesco, a da moradia e a dos deveres coletivos” (ACHEBE, 2009, p. 8).

No caso dos ibos, foco desta pesquisa, povo que se concentrava particularmente nas cidades de Enugu, Aba, Onisha, Ugwuata, Asaba e Port Harcour, foi de fundamental importância o papel dos missionários nesse processo que, de um lado, se dedicavam em combater o comércio ilegítimo de escravizados e impor os valores e costumes cristãos e, de outro lado, intermediavam o aumento da intervenção do governo britânico que, por sua vez, via a necessidade de dar subsídios para a ação dos comerciantes britânicos na região (FALOLA; HEATON, 2018, p. 86).

Os missionários, de modo a facilitar a disseminação do cristianismo na Nigéria, mergulharam na história da vida, dos costumes e da língua ibo e iorubá, assim como desenvolveram os primeiros dicionários escritos nesses idiomas. Uzukwu (1982, p. 1) destaca que o aumento do interesse desses missionários pelos estudos acerca dos ibos se deu, principalmente, a partir de 1929, quando ocorreu a “guerra das Mulheres”. Esse episódio tratou de uma revolta feminina ibo contra o censo promovido pelas autoridades coloniais com o objetivo de alterar as políticas de cobrança de tributos da população, o que afetaria principalmente as mulheres pobres que viviam da agricultura e do comércio local. Esses estudos foram patrocinados pela administração colonial.

Para Achebe (1975, p. 93), escritor nigeriano ibo, a visão de mundo dos ibos, povo de tradição oral, se manifesta pelos contos, mitos, pelos provérbios, pelos nomes próprios, rituais e festas dedicadas aos seus deuses e deusas. A cosmogonia ibo, ou seja, o modo como eles percebem o mundo, a criação e a relação entre o homem e o universo que o cerca, reserva um papel essencial para o deus supremo (*Chukwu*), “fonte de vida e doador do destino” (UZUKWU, 1982, p. 4), o *chi* (uma espécie de anjo da guarda e força criadora ou espírito pessoal de cada indivíduo) e os espíritos ancestrais.

O mundo é dividido entre aquele no qual vive o ser humano (*mmadu*), chamado de *ani-mmadu*, ou seja, terra dos homens, e o mundo habitado pelos espíritos (*mmuo*), ou seja, *ani-mmuo*, a terra dos espíritos. Uzukwu (1982, p. 4), que também é nigeriano, explica que, quando uma pessoa bate à porta, pergunta-se “*Obu onye?*”, ou seja, “o que você é?”. Se não houver resposta, a próxima pergunta é “*Obu mmadu ka-obu mmuo?*”, ou seja, “você é humano ou espírito?”. Isso demonstra a importância da relação entre espíritos e pessoas para os ibos. Eles são os ancestrais, os conhecidos e desconhecidos mortos que agora habitam o mundo dos espíritos.

Além do deus supremo criador Chukwu, os ibos destacam a importância da deusa Ala (ou Ani), a mãe Terra e deusa da fertilidade que, entre outras atribuições ligadas à manutenção da vida dos ibos, é a que controla e vê as leis e os costumes, atuando como poderosa agente moral na proteção da terra e da comunidade (UZUKWU, 1982, p. 11). Ao lado da mãe Terra, há o sol, Anyanwu, e a lua, Onwa, que são os olhos de Chukwu atravessando sobre a terra (*ala*) e o céu (*igwe*). Os caminhos pelos quais esses corpos celestes se cruzam dividem o mundo em quatro dias da semana (ou dias de mercado): *Nkwo*, *Eke*, *Orie* (ou *Oye*) e *Afo*. No centro desse universo, está o ser humano (*mmadu*) (UZUKWU, 1982, p. 7).

Para os ibos, a formação do ser humano se dá por etapas. A primeira dela é a formação do corpo físico (*ahu*) por meio da implementação da semente masculina (*ure nwa*) no útero feminino (*akpa nwa*). Depois disso, há o processo de *inyo uwa* (retorno ao mundo) no qual se espera o retorno na criança de um ancestral reverenciado por aquela família. Para tentar adivinhar quem está retornando, há o *igba agu* (adivinhar o *agu*, nome dado àquele que retorna, mas que também pode ser chamado de *eke*, *aka*, *okuke*, *okike*, todas expressões que remetem à criação). Pode acontecer de espíritos malignos tomarem o corpo do recém-nascido, o que seria a causa das mortes prematuras motivadas por esses espíritos que vão e vêm, os *ogbanjes*, e que causam muito sofrimento à família (UZUKWU, 1982, p. 7).

A terceira etapa é quando Chukwu designa àquele indivíduo que vai nascer o seu *chi* pessoal. Para os ibos, toda pessoa que entra no mundo dos homens vem do mundo dos espíritos e, também, possui seu próprio *chi*. Antes de nascer, o indivíduo *negocia* com seu *chi* seu destino e virtudes. Ao morrer, o *chi* da pessoa retorna à Chukwu (UZUKWU, 1982, p. 7).

Os ibos acreditam que um homem recebe seus dons e talentos, seu caráter – na verdade seu destino na vida em geral – antes de vir ao mundo. Parece que há um elemento de escolha disponível para ele naquele momento; e que seu *chi* preside a negociação. Daí o ditado *Obu etu nya na chie si kwu*, que muitas vezes ouvimos quando o infortúnio de um homem está de alguma maneira além da compreensão e portanto, só pode ser atribuído a um acordo que ele próprio deve ter firmado, no início, sozinho com seu *chi*, pois existe uma justiça fundamental no universo e nada tão terrível pode acontecer a uma pessoa pelo qual ela não é de alguma forma responsável. (ACHEBE, 1975, p. 95)<sup>49</sup>

<sup>49</sup> “The igbo believe that a man receives his gifts or talents, his character - indeed his portion in life generally - before he comes into the world. It seems there is an element of choice available to him at that point; and that his *chi* presides over bargaining. Hence the saying *Obu etu nya na chie si kwu*, which we often hear when a man's misfortune is somehow beyond comprehension and so can only be attributable to an agreement he himself must have entered into, at the beginning, alone with his *chi*, for there is a fundamental justice in the universe and nothing so terrible can happen to a person for which he is not somehow responsible.” (tradução nossa).

Entender a cosmogonia ibo nos permite analisar como estes lidaram com a ampliação da influência colonial em seus territórios. Muitas lideranças das comunidades ibos acolheram a presença dos missionários no sentido de negociar com os agentes britânicos em um cenário de instabilidade política e econômica, como dito anteriormente. Os ibos, particularmente nas regiões do interior, foram os últimos a entrar sob o domínio britânico. A natureza política descentralizada foi um dos fatores de resistência até ser dominado pela força militar britânica.

No entanto, isso não significou submissão total. Protestos, manifestações, motins, mesmo que não conseguissem o objetivo completo, conseguiram melhoras tangíveis e ilustram a capacidade de organização e expressão de oposição à política colonial (FALOLA; HEATON, 2008). As personagens mulheres de Flora Nwapa, em *Efuru*, formam uma rede de ajuda mútua, um vínculo social, econômico e emocional que ia além dos laços familiares e no qual protegem a si mesmas e os costumes dos efeitos do colonialismo.

Diante da possibilidade de obter cargos com salários razoáveis e participação nos tribunais ou conselhos do serviço colonial, muitas famílias colocavam seus filhos nas escolas missionárias para serem alfabetizados na língua do colonizador, formando uma nova classe média na Nigéria. Também podiam atuar no comércio de exportação ou na educação (FALOLA; HEATON, 2008, p. 127). Uma minoria pôde obter formação universitária no exterior e, mais tarde, na própria Nigéria com a fundação da Universidade de Ibadan em 1948, como é o caso de Flora, como apresentado mais adiante.

As mulheres ibos, em particular, se dedicaram às atividades comerciais tanto como distribuidoras locais de produtos importados quanto na exportação de produtos, apesar das restrições impostas pela política econômica colonial.<sup>50</sup> Isso foi importante para a emancipação e independência econômica de muitas mulheres que viviam nas áreas urbanas.

Embora a educação nas escolas missionárias fornecesse vantagens diante do sistema colonial, esse mesmo sistema se fundamentava na ideia de superioridade racial, nesse sentido, mesmo instruídos e formados, os nigerianos ainda eram subjugados pela sua origem racial<sup>51</sup> (FALOLA; HEATON, 2008, p. 129).

Além disso, essa geração de jovens educados com formação europeia no início do século XX, apesar de formados no conceito de “missão civilizadora”, se recusavam a ver sua

---

<sup>50</sup> Restrições decorrentes da atuação de companhias mercantis europeias que monopolizavam as atividades comerciais, prejudicando artesãos e produtores locais (M'BOKOLO, 2011, p. 483).

<sup>51</sup> Em decorrência de um sistema conhecido como Indigenato que estruturou as sociedades africanas após a chegada maciça de europeu a partir de critérios de “raça” e “nacionalidade” (M'BOKOLO, 2011, p. 458).

herança tradicional como “selvagem”, adotavam o uso de roupas tradicionais ao lado das roupas europeias, deram nomes tradicionais a seus filhos, preservaram o idioma local ao lado do inglês dentro das escolas, promoveram formas de manifestar suas críticas ao regime colonial fundando jornais nas áreas urbanas de Aba, Onitscha, Enugu, Port Harcourt, entre outros, além de conversar com nigerianos não alfabetizados sobre ações da gestão colonial que afetavam suas vidas (FALOLA; HEATON, 2008, p. 131).

Mas foi, a partir da década de 1930, que se desenvolve uma nova geração de estudantes que se difere das gerações anteriores por uma característica fundamental: esses jovens nasceram durante o domínio colonial britânico, portanto, sua referência ao passado antes do colonialismo vinha das histórias contadas pelos pais e avós. Essa geração, ao contrário da anterior, obteve diplomas não só nas universidades britânicas, mas também nas universidades afro-estadunidenses nos Estados Unidos.

Além disso, eles também se envolveram na organização de associações e sindicatos de assistência mútua, muitas vezes de caráter regional ou étnico, nas áreas urbana e rural. Essas associações construíam escolas no interior e financiavam bolsas de estudos para enviar jovens ao exterior. O número de escolas secundárias na Nigéria pulou, por exemplo, de cem, em 1947, para mais de 700 em 1960 (FALOLA; HEATON, 2008, p. 139).

São esses estudantes que, já na década de 1960, vão encabeçar a formação de uma consciência pan-nigeriana<sup>52</sup> que procurava promover e valorizar as tradições e histórias da Nigéria bem como colaborar para a construção de uma identidade nacional. Nesse sentido, se destaca a obra de Chinua Achebe, *O mundo se despedaça*, de 1958, escrito em inglês para contar sobre a vida ibo na Nigéria antes do domínio colonial. No teatro, destacou-se as peças do dramaturgo Wole Soyinka, que lhe rendeu mais tarde o Prêmio Nobel de Literatura (*ibid.*, p. 160-161).

Flora Nwapa fez parte dessa geração e publicou seu primeiro livro, em 1966, dentro desse mesmo contexto. Assim como seus colegas africanos, Flora evidenciava, em sua escrita, os diferentes aspectos da cultura ibo, no entanto, os usou também para capacitar e elevar as mulheres e ressaltar como estas atuavam enquanto guardiãs da herança cultural e dos costumes ibos (CHUKU, 2013). E é sobre sua história que nos debruçamos a seguir.

---

<sup>52</sup> Esse movimento é um desdobramento local de um conceito mais amplo, o pan-africanismo, que ganhou corpo com o estadunidense Willian Du Bois. O pan-africanismo partiu inicialmente da busca de uma unidade do povo negro em favor da melhoria das condições de vida deste, mais tarde, vai incorporar a ideia de independência e unidade dos povos africanos. Essas ideias se consolidaram depois do Primeiro Congresso Pan Africano (Paris) ocorrido em 1919. O pan-africanismo lançou os fundamentos das organizações de libertação nacional (M'BOKOLO, 2011, p. 549).

## 4.2 SOBRE, COM E A PARTIR DE FLORA NWAPA

Figura 14 – Flora Nwapa



Fonte: Site Tag Livros.<sup>53</sup>

Flora Nwapa nasceu, em 1931, na cidade de Ugwuta, leste da Nigéria, filha de Christopher Ijeoma e Martha Nwapa, frequentou escolas missionárias e cresceu em meio a um contexto de domínio colonial inglês (COOLIDGE, 2017). Nwapa (UMEH; NWAPA, 1995) atribuiu o seu gosto por escrever histórias ao fato de ouvir muitas histórias contadas pelas mulheres que frequentavam a casa de sua mãe em Ugwuta, costureira e professora de teatro. Elas iam lá para consertar suas roupas e contavam histórias dos ancestrais e de seus deuses.

A realidade social e econômica de Ugwuta influenciou decisivamente a escrita de Flora. Em sua infância, ela testemunhou a introdução de capital e de novas tecnologias, aumento da educação formal e da participação das mulheres no comércio de importação e exportação. Seus pais, inclusive, eram ex-professores que passaram a se dedicar ao comércio quando Flora nasceu. Com formação cristã nas escolas coloniais, Christopher Ijeoma e Lady Martha Nwapa investiram na educação dos seus filhos, incluindo as mulheres, mesmo em uma época em que a maior parte das famílias só investiam na formação dos homens (CHUKU, 2013, p. 268).

Formada em História e Geografia na Universidade de Ibadan, em 1957, na Nigéria, e em Educação, pela Universidade de Edimburgo, em 1959, Inglaterra, Flora Nwapa se tornou

---

<sup>53</sup> Disponível em: <<https://www.taglivros.com/blog/wp-content/uploads/2017/11/flora-03-01.png>>.



professora secundária em uma escola de meninas no seu país natal, já incendiado pela instabilidade econômica e política decorrente do processo de independência, e foi ali que ela redigiu seu primeiro romance, *Efuru*, aos 30 anos de idade. O seu escrito foi enviado para Chinua Achebe, amigo de Nwapa, que intermediou a publicação da obra, em 1966, pela editora Heinemann (COLIDGE, 2017).

O ano de 1966 foi um marco para a literatura africana escrita por mulheres. Nesse mesmo ano, as obras *Efuru*, de Flora Nwapa, e *The Promise Land*, da queniana Grace Ogot, foram publicadas, porém a crítica praticamente as ignorou. Somente a obra de Nwapa ganhou relativo destaque, ficando registrado como a primeira de uma autora africana publicada em inglês (ONIKOYI, 2018).

Apesar do pioneirismo, principalmente na forma com a qual Nwapa desenvolve sua narrativa sobre uma personagem feminina ibo, o romance foi mal recebido por parte da crítica ocidental, acostumada a uma visão estereotipada da literatura africana. Oito anos antes, os leitores ocidentais tiveram contato com *O mundo se despedaça*, de Chinua Achebe, romance aclamado internacionalmente, para o qual *Efuru* de Nwapa apresenta um contraponto ao abordar o mesmo contexto histórico (início da colonização na Nigéria), no entanto sob a ótica feminina, (SOARES; CARBONIERI, 2016) e, ainda, diferenciava-se dos romances tradicionais ocidentais ao adotar o uso exclusivo do diálogo entre as mulheres em sua narrativa (COOLIDGE, 2017).

A própria editora, Heinemann, demorou quase oito anos para publicar um livro de uma escritora africana e, quando o fez, não se preocupou muito em distribuí-lo tanto na Nigéria quanto internacionalmente, considerando-a, segundo Nwapa, uma “escritora menor”. Quando *Efuru* foi adotada pela rede de ensino na Nigéria, a demora em atender a demanda pelos livros, por parte da editora, acabou por estimular a “pirataria”.

O problema na Nigéria é o de ter um público leitor, de ter pessoas que irão apreciar seu trabalho. Nos anos 80 e 90 as coisas se aceleraram. Mas descobrimos que poucas pessoas podem comprar os livros. Tive sorte de, nos últimos cinco anos o Conselho de Exames da África Ocidental, chamado WAEC, colocar *Efuru* em sua lista de leitura. Foi algo pelo qual eu deveria ter sido parabenizada. Deveria ter trazido muito dinheiro. No entanto, o problema era a pirataria. A Heinemann Publishing Company não conseguiu trazer os livros a tempo. Portanto, os piratas tomaram conta tanto que escrever e publicar não causou impacto algum. O sistema escolar não causou impacto algum nos meus ganhos. (UMEH; NWAPA, 1995, p. 24)<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> “But the problem in Nigeria is the problem of having a reading public, the people who will appreciate your work. In the '80s and '90s things have been accelerating. But, you discover that not many people can afford to buy books. I was lucky because for the past five years the West African Examination Council, called WAEC, had *Efuru* on its reading list. It was something that I should have been congratulated for. It should have brought

Em 1967, já casada com Gogo Nwakuche, Flora vê a Nigéria mergulhada na guerra civil de Biafra<sup>55</sup>, obrigando-a a abandonar o trabalho em Lagos e retornar a sua terra natal. Onyeka Nwelue, cineasta responsável pelo documentário *The House of Nwapa*, destaca o papel de Flora Nwapa no socorro aos refugiados durante a guerra civil. Ele afirma que ela foi responsável por ajudar ibos a saírem do País, durante a guerra, para os Estados Unidos (*in* DICKSON, 2018). Com o fim da guerra em 1970, Nwapa publica outro romance, *Idu* já dentro de uma escrita marcada pela experiência da violência do conflito, e passa a trabalhar como ministra da Saúde e Assistência Social e, em seguida, ministra de Terras, Pesquisa e Desenvolvimento Urbano (COOLIDGE, 2017). Foi a primeira mulher a ocupar essa função.

Em 1977, Nwapa decidiu tomar as rédeas da produção e distribuição de seus livros fundando a Tana Press Limited e, mais tarde, a Flora Nwapa Books Ltd. Seu repertório ampliou-se para livros de contos, poemas e livros infantis (UMEH; NWAPA, 1995). Mais uma vez ela foi pioneira nessa área, se tornando a primeira mulher a comandar uma editora.

Além de *Efuru* (1966) e *Idu* (1970), Nwapa publicou os romances *Never Again* (1975), *One is Enough* (1981), *Women Are Different* (1986). Seus romances evidenciam a jornada das mulheres ibos do contexto colonial até o pós guerra civil, capturando diversos aspectos da história da Nigéria por meio da vida e do papel social das mulheres ibos, como as lutas dessas mulheres no processo anticolonial, a Segunda Guerra Mundial, a destruição promovida pela guerra Biafra-Nigéria e a corrupção desenfreada (CHUKU, 2013, p. 271).

As duas coleções de contos são *This is Lagos and Other Stories* (1971) e *Wives at War and Other Stories* (1975). Os livros de poemas em prosa têm como títulos *Cassava Song*, e *Rice Song* (1986). Os livros infantis são *Emeka: The Driver's Guard* (1972), *Mammy Water* (1979), *My Tana Coloring Book* (1979), *My Animal Number Book* (1979), *The Miracle Kittens* (1980), *Journey To Space* (1980) e *The Adventure of Deke* (1980).

[...] quando eu tive minha própria editora, decidi que precisava de bons livros para meus filhos que estavam crescendo. Quando fui às livrarias, não vi nada que fosse

---

*in a lot of money. However, the problem was piracy. Heinemann Publishing Company could not bring out the books on time. Therefore, pirates took over so that writing and publishing didn't make any impact. The school system did not make an impact at all on my earnings.*" (tradução nossa).

<sup>55</sup> A guerra civil Biafra-Nigéria ocorreu entre os anos de 1967-1970 em decorrência de um processo separatista da parte sudeste da Nigéria fundando a República de Biafra. O evento matou mais de 100 mil soldados e foi ainda mais trágico para a população civil, com mortes entre 500 mil a 2 milhões de pessoas (maioria devido ao bloqueio de Biafra pelas tropas federais).

bom para meus filhos. Foi quando comecei a escrever mais livros infantis. (UMEH; NWAPA, 1995, p. 25)<sup>56</sup>

Além de vários prêmios,<sup>57</sup> Flora Nwapa foi presidente da Associação de Autores Nigerianos e do Comitê de Prêmios para Escritores da Commonwealth, foi nomeada, em 1989, como professora visitante de escrita criativa na Universidade de Maiduguri (Nigéria), percorreu os Estados Unidos com uma série de palestras e foi professora convidada na East Carolina University, na Carolina do Norte.

Pela característica de sua narrativa, Nwapa chegou a ser rotulada de “feminista” pelos críticos ocidentais, título que ela sempre recusou. A incorporação de conceitos analíticos ocidentais, que se pressupõem universalizantes, para interpretar a escrita de Flora, evidenciou-se problemático por desconsiderar as especificidades do contexto no qual a obra foi produzida. De acordo com Umeh (UMEH; NWAPA, 1995), Nwapa, ao analisar sua própria realidade, concluiu que o sexismo era uma questão secundária resultante da intersecção de outras questões como raça, classe e a exploração motivada pela cor. Em alguns momentos, Flora se identificava como “*womanist*”, termo cunhado por Alice Walker.

A concepção de “*womanist*” ou “mulherismo”, em português, está presente na obra *In Search of Our Mothers Gardens*, de Alice Walker, publicado em 1983. Neste livro, Walker apresenta o mulherismo como “enraizado na história concreta da opressão racial e de gênero das mulheres negras”, e constrói “as experiências das mulheres negras em oposição às das mulheres brancas” (COLLINS, 2017).

Sob uma abordagem nacionalista, o termo “mulherismo” parte da premissa de que por mais que ocupem os mesmos espaços territorial ou institucional, negros e brancos não poderão atuar como iguais. Para o mulherismo, as opressões de gênero devem ser abordadas e combatidas, no entanto, sem atacar os homens negros. Isso é reafirmado por Bamisile (2013), em seu ensaio, ao destacar que Nwapa não se afirmava feminista por considerá-lo “anti-homens”.

Outras escritoras como Buchi Emecheta (nigeriana, de origem ibo) e Paulina Chiziane (moçambicana) também não se posicionam abertamente como “feministas”, o que, para Basimile, pode evidenciar uma definição de feminismo controversa em África, marcada por

<sup>56</sup> “Now when I had my own publishing company, I decided that I needed good books for my growing children. When I went to the book stores, I didn't see anything that was good for my children. That was when I started writing more children's book.” (tradução nossa).

<sup>57</sup> Alguns desses prêmio são: Prêmio Oficial da Ordem da Nigéria (OON), 1982, do Governo Federal da Nigéria; Prêmio de Mérito de Autoria e Publicação da Universidade de Ife (1985); Certificado de Mérito pela Associação nigeriana de mulheres acadêmicas (1980); Medalha de honra do governo do Estado de Imo em agradecimento por seu serviço ao Estado e à comunidade (1992); Título de filha ilustre (Ogbuefi) de Ugwuta (1978).

uma interpretação estereotipada do feminismo ocidental (que é tão heterogêneo quanto em África).

Desse modo podemos inferir que o receio de se posicionar como feminista, tanto de Nwapa quanto de outras escritoras em África, insinua ao mesmo tempo outro receio, o de “negar implicitamente sua identidade africana e a ser vítima da colonização de pensamento” (BASIMILE, 2013, p. 265), coisa que Chuku (2013) concorda ao analisar um texto de Emecheta escrito em homenagem a Flora Nwapa: “[...] Como ele sabia que o que nós mulheres africanas nos ressentimos do movimento feminista era o fato de que o nome veio do Ocidente, e que ainda prezamos por nossas famílias, que valorizamos grande parte de nossas culturas?” (CHUKU, 2013, p. 284).<sup>58</sup>

Já para Oyěwùmí (2004), o feminismo tal qual conhecemos se sustenta em pilares construídos dentro de uma concepção de família nuclear, modelo que se aplica às sociedades euro-americanas, no qual a noção de feminilidade e maternidade é intrínseca ao papel de esposa. Em África, “na maioria das culturas, a maternidade é definida como uma relação de descendência” (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 5) e a família, especialmente nas sociedades na África Ocidental, inclui toda a linhagem consanguínea. Portanto, para ela, a aplicação de conceitos feministas, construídos a partir de categorias fundamentadas em uma perspectiva ocidental, no contexto africano, tornaria a análise equivocada.

Para além de uma definição, o que Flora evidencia, por intermédio de sua escrita, são as experiências das mulheres em seus diversos papéis na sociedade ibo, como o casamento, a maternidade, a poliginia, o comércio, a oralidade, os ritos e organizações, assim como as estratégias de enfrentamento e resistência dessas mulheres em um contexto de uma sociedade cujas sensibilidades patriarcais já existentes foram potencializadas pelo colonialismo. Nesse sentido, Flora destacava a capacidade de negociação das mulheres ibos nessa sociedade, explorando as opções que estas encontravam no sentido de alcançar uma independência social, econômica e emocional (CHUKU, 2013, p. 282).

Essa capacidade de negociação é um dos argumentos utilizados pela intelectual nigeriana Obioma G. Nnaemeka (2019) para propor um novo caminho epistemológico nos estudos dos diversos “feminismos” em África que, a seu ver, estão pautados “nos princípios da negociação, dar e receber, compromisso e equilíbrio” (*ibid.*, p. 54). A isso ela denomina de *negofeminismo*, ou seja, um ramo do feminismo que se desdobra em África que, por um

---

<sup>58</sup> “How was he to know that what we African women writers resented in the Feminist movement was the fact that the name was from the West, and that we still cherish our families, that we value most of our relevant cultures?” (tradução nossa).

lado, se pauta na negociação e, por outro, no “não ego”, ou seja, na disposição e prontidão dessas mulheres em negociar com e apesar de os homens nas circunstâncias mais difíceis.

A língua do engajamento feminista na África (colaborar, negociar, comprometer) vai de encontro à língua do engajamento e do conhecimento acadêmico feminista ocidental (desafiar, romper, desconstruir, implodir, etc) [...] O feminismo africano desafia por meio da negociação, da acomodação e do compromisso. (NNAEMEKA, 2019, p. 57)

No dia 16 de outubro de 1993, Flora Nwapa morreu vitimada pela pneumonia e foi enterrada no Tribunal de Amede em Ugwuta. Onyeka Nwelue define Nwapa como a mulher mais poderosa da história da Nigéria e símbolo da libertação das mulheres ibos, mesmo não se considerando feminista (DICKSON, 2016). Para Nwelue, a motivação de criar um documentário sobre Nwapa resulta do fato de sua história não fazer parte das memórias das novas gerações, portanto, ele utilizou entrevistas com familiares, amigos, pessoas que conviveram com Flora Nwapa, além de fotografias e filmagens de Nwapa em várias situações, para compor o roteiro de seu filme. Apresentado como destaque no IREP Documentary Film Festival, em março de 2017, o filme de Nwelue concorreu na categoria de Melhor Documentário na African Movie Academy Awards (AMAA) deste mesmo ano.<sup>59</sup>

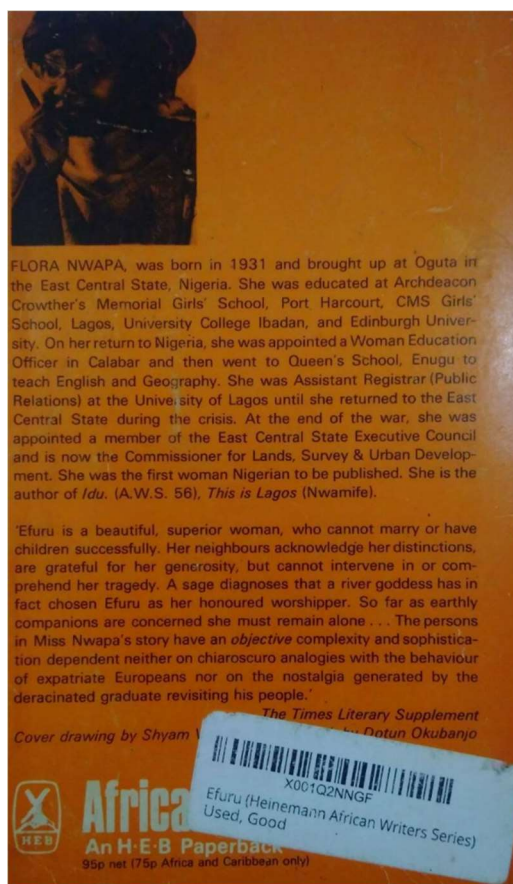
O livro *Efuru*, primeiro romance de Flora Nwapa e que é a fonte de análise desta pesquisa, foi publicado pela primeira vez em 1966, com novas edições nos anos de 1969, 1970, 1973 e 1975, todos em língua inglesa. Trabalhei com a primeira edição (1966), publicada pela Heinemann Editora (Londres) como parte de uma série de coleção intitulada “African Writers Series” cujo editor é Chinua Achebe. *Efuru* é o livro nº 26 dessa série. A obra possui as dimensões 12 X 18,5 cm, tem 281 páginas, não possui índice remissivo e todos os capítulos são intitulados com numeração por extenso (vai do capítulo “Um” ao capítulo “Dezessete”).

Na capa, além do nome da obra e da autora, possui uma ilustração da personagem principal (Efuru) e não há referências ao ilustrador. Na contracapa, há uma pequena foto de Flora Nwapa acompanhada de um resumo biográfico da autora e de uma crítica à obra escrita por *The Times Literary Supplement*,<sup>60</sup> destacando a complexidade e sofisticação das personagens:

<sup>59</sup> O diretor Onyeka Nwelue autorizou a produção de legendas em português para o filme e disponibilizou-se a vir até a UDESC apresentar o filme e participar de uma discussão sobre Flora (previsão para 2021). O filme está disponível no Youtube por meio do endereço <[https://www.youtube.com/watch?v=3ZT5\\_YeTPos](https://www.youtube.com/watch?v=3ZT5_YeTPos)>.

<sup>60</sup> Esse livro foi obtido por meio de compra online no portal da Amazon (USA) na categoria de livros usados.

Figura 15 – Fotografia da contracapa da 1ª edição de *Efuru* (1966)



Fonte: NWAPA, Flora. *Efuru*. London: Heinemann, 1966

A partir da análise do lócus de Flora, o contexto de sua produção que a situa no campo das literaturas pós-coloniais, e considerando o caráter de testemunho histórico de sua obra, defendemos uma forma metodológica de trabalho a partir da perspectiva decolonial que implica na articulação entre Literatura e História, possibilitando-nos estratégias outras para o ensino de história das Áfricas, assunto discutido a seguir.

#### 4.3 A LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ÁFRICAS POR MEIO DA LITERATURA PÓS COLONIAL

A utilização da literatura como fonte de pesquisa e de estudo da história parte do pressuposto de que esta carrega em si evidências do modo do autor se ver e pensar no mundo. Nas narrativas construídas, estão implícitas as suas percepções, experiências e valores, portanto, para o historiador, trata-se de ir além de analisar aspectos dos elementos narrativos que compõem a obra, mas também o tempo, modo e contexto de produção dessa mesma obra.

Nesse sentido, Ferreira (2009) defende que a construção de uma análise interna (do texto) e externa (do contexto) de uma fonte literária permite a leitura das marcas de uma sociedade e sua cultura implícitas na construção da narrativa e, desse modo, estabelece o diálogo da obra em si com o mundo que a circunda. Porém nem sempre foi assim. No propósito de alcançar estatuto científico, a partir da segunda metade do século XIX, a História, enquanto disciplina acadêmica, passou a considerar “fonte” documentos escritos e de autenticidade verificada, como documentos oficiais, por exemplo, que assegurassem a busca pela “verdade”. Textos literários não eram considerados fontes de acordo com esses critérios.

Esse cenário se altera a partir da segunda metade do século XX com uma nova geração de historiadores franceses que vão propor uma ampliação do campo de atuação da análise historiográfica, incorporando novos objetos como a literatura. A aproximação que vai se efetuar entre a História e outras áreas de conhecimento, como a Antropologia, Psicanálise e Linguística, permitiu enxergar o sujeito como um ser que fala e vê movido por interferências morais, ideológicas, afetivas, logo, “o que” ele fala é tão importante quanto o “como ele fala”, “de onde ele fala” e “para que e para quem ele fala”.

Nessa interpretação, os fatos são “fabricações discursivas” nas quais os objetos e os sujeitos são instâncias textuais construídas pela narrativa e os documentos “formas de enunciação e, portanto, de construção de evidências ou de realidades” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 25), portanto, o caráter histórico dessas narrativas literárias cabe ao historiador desvendar.

E como tudo isso se relaciona com uma perspectiva decolonial para o ensino de história de África?

Para responder a essa pergunta, dialogamos com o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel e o seu conceito de “lócus de enunciação”. Como membro do Grupo Colonialidade/Modernidade, Grosfoguel (2008) defende uma perspectiva epistemológica que vá além do cânone ocidental na produção do conhecimento, que incorpore “perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do Sul Global”, ou seja, que não fale “sobre”, mas fale “com” e “a partir” desses sujeitos cujas vozes são constantemente silenciadas. Considerando que “nossos conhecimentos são sempre situados”, ele defende que cada sujeito fala a partir de um “lugar geopolítico e corpo político” que ele define como “lócus de enunciação”.

Desse modo, ao contar a história de sujeitos subalternizados por uma visão hegemônica do saber cuja geopolítica do conhecimento se situa sempre ao lado do

dominante, por mais que nos situemos socialmente ao lado desses sujeitos, jamais pensamos a partir de um lugar epistêmico subalterno (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

Partindo dessas ponderações, concluímos que é possível uma estratégia de ensino de história de África na perspectiva decolonial se incorporarmos em nossa metodologia o uso de fontes cujo lócus de enunciação se dê em África, como a literatura africana.

Conceituar literatura africana exige, como nos afirma Mudimbe (2013), bastante cautela, pois tal conceito reporta também a uma invenção de África,<sup>61</sup> esta associada à experiência colonial. Para ele, os 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. Desse modo, a emergência da literatura escrita em África, tanto em línguas africanas como nas europeias, se dá dentro do contexto da ocidentalização e cristianização da experiência colonial.

Tal constatação evidencia que estudar a literatura africana implica em 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). Pensar que as literaturas produzidas pelos povos independentes no contexto das décadas de 1960 e 1970, inseridas no conceito de literaturas pós-coloniais (produzidas a partir do século XV), estariam isentas das marcas coloniais é desconsiderar a profundidade e extensão das raízes imperialistas no continente africano (BONNICI, 2012).

A produção literária pós-colonial em África se desenvolve após várias etapas de conscientização nacional. Como sintetiza Bonnici, essas etapas se dividem da seguinte maneira: na primeira etapa são os textos produzidos por sujeitos “representantes do poder colonizador (viajantes, administradores, soldados e esposas de administradores coloniais)” (2012, p. 22) nos quais fica evidente o discurso imperialista mesmo escondido sob uma suposta objetividade discricional, o que o historiador Elikia M'Bokolo (2011) denomina de Biblioteca Colonial.

Na segunda etapa estão os “textos literários escritos sob supervisão imperial por nativos que receberam sua educação na metrópole e que se sentiam gratificados em poder escrever na língua do europeu” (BONNICI, 2012, p. 23), como poemas e romances de missionário, elites locais, entre outros.

---

<sup>61</sup> Para Mbembe, “(...) o termo África remete geralmente para um elemento físico e geográfico – um continente. Por sua vez, este elemento geográfico associa um estado de coisas a um conjunto de atributos, a propriedade e, até, a uma condição racial” (MBEMBE, 2014, p. 92).



A terceira etapa “envolve uma gama de textos, a partir de um certo grau de diferenciação, até uma total ruptura com os padrões emanados da metrópole” (*ibid.*) nos quais linguagem e escrita são apropriadas para fins completamente diferentes dos textos produzidos nas etapas anteriores. Bonnici cita o caso do romance *O mundo se despedaça* de Chinua Achebe, em cuja obra o autor “ridiculariza o administrador colonial que deseja escrever um livro sobre os costumes primitivos do selvagens do alto rio Niger” (*ibid.*) após toda uma longa descrição da complexa estrutura política, social e econômica dos povos ibos. A literatura produzida por Flora Nwapa está inserida nessa terceira etapa.

Mais do que mergulhar na narrativa de Flora Nwapa para nos contrapor ao discurso hegemônico até então vigente sobre as experiências dos povos Ibos na Nigéria após a década de 1960 até 1980, foi necessário o aprofundamento na perspectiva da autora e do seu lócus, levando em consideração se tratar de uma escrita feminina, que evidencia as experiências das mulheres cujas vozes permaneceram silenciadas mesmo dentro da escrita pós-colonial. Bonnici nos lembra dessa dupla colonização enfrentada pelas mulheres:

Embora as décadas de 60 e 70 sejam fundamentais para a construção da teoria feminista contemporânea, principalmente através da descoberta do princípio da diferença como constituição do outro ou da alteridade, os teóricos (geralmente europeus ou norte-americanos) são criticados pela sua atitude essencialista e exclusivista porque falam do ponto de vista da mulher branca, de classe média e de cultura anglo-saxã. As outras raças e classes são frequentemente marginalizadas. (BONNICI, 2012, p. 176)

Independentemente do tipo de luta anticolonial,<sup>62</sup> violenta ou não, o resultado para a situação social e política da mulher permaneceu o mesmo, pois não alterou as estruturas patriarcais nos quais essas lutas se assentavam. Enquanto feministas ocidentais preocuparam-se sobretudo com a questão da igualdade e emancipação feminina, em África, os autores e teóricos priorizaram as lutas contra o neocolonialismo cultural, no entanto, essa hierarquia de prioridades assumirá outros contornos nas escritas das mulheres africanas. Ao citar o caso de Emecheta Buchi, escritora nigeriana, Bonnici destaca como ela se “concentra numa perspectiva feminista mais autêntica, focalizada na exploração da mulher pelo homem africano e nas suas lutas pela liberdade” (*ibid.*, p. 178).

Outro ponto a ser considerado é a especificidade do caso da Nigéria no contexto da independência, pós as lutas por libertação. O processo de ruptura colonial e o aprofundamento da crise que culminou com uma guerra civil gerou a instalação de sistemas

---

<sup>62</sup> Sobre as lutas anticoloniais em África ver M' Bokolo (2011).

tão opressores aos direitos civis quantos os que existiam na fase colonial e essa experiência se reflete na narrativa de autores nigerianos.

Bonnici, ainda, destaca as obras de Chimamanda Ngozi Adichie que evidenciam “a persistência do resíduo colonial e as consequências que engendra” (2012, p. 309), nas quais o ponto de vista não é o do observador estrangeiro ou da elite, mas daqueles que precisam sobreviver à fome, ao medo, à violência e à morte, em especial, no caso da obra *Hibisco Roxo*, como as mulheres conseguem construir “formas alternativas de solidariedade” num contexto de “práticas de violência sexista, racista e classista” (BORGES, 2015, p. 19).

Esses elementos, encontrados nas obras de Emecheta e Chimamanda, destacados por Bonnici em sua análise, estão presentes nas obras de Flora Nwapa, escritora que as antecede. Em sala de aula, elementos centrais para compreensão do modo de ser e estar no mundo por meio do ponto de vista Ibo podem ser analisados através das obras dessa autora.

Construindo uma metodologia semelhante por meio do romance *O mundo se despedaça* de Chinua Achebe, Mortari propõe o levantamento de algumas questões que podem ser problematizadas por intermédio da obra analisada, por exemplo: “o que o autor e a sua escrita nos permite desvendar do processo histórico?” (MORTARI, 2016, p. 51). Assim como Achebe, Nwapa não se furta de ter uma voz crítica e não cede à tentação de vitimizar os sujeitos descritos, como acontece em muitos textos sobre África. Aliás, como apontado no primeiro capítulo, a narrativa da autora sobre suas personagens é uma evidência nesse sentido.

Sidney Chalhoub (2003), ao analisar a obra de Machado de Assis, destaca a necessidade de termos em perspectiva as duas historicidades presentes nas obras, a das personagens e eventos retratados e a na qual o autor está inserido. Para Chalhoub, uma obra literária pode ser estudada como um testemunho histórico a respeito de uma sociedade. Em *Efuru*, por exemplo, Flora descreve um diálogo entre o soldado Sunday e Gilbert, segundo marido de Efuru, em que ambos comentam o fato de a irmã mais nova de Sunday, Nkoyeni, frequentar a escola:

Bem, quero dizer realmente que os meninos devem ter a preferência se for o caso. Se você tivesse um irmãozinho, por exemplo, e houvesse dinheiro suficiente para a formação de um, não seria para Nkoyeni mas sim para o garoto.  
 Você está certo.  
 Às vezes essas garotas decepcionam, sabia?  
 Como? perguntou Sunday.  
 Eles se casam antes do final dos estudos e o dinheiro é desperdiçado.  
 Você está certo. Mas a culpa é nossa, homens. Deveríamos permitir que terminassem os estudos.  
 E onde tudo isso termina? Na cozinha, Gilbert respondeu à sua própria pergunta.

Nem sempre termina na cozinha, quando a menina termina, ela pode ensinar e, assim, nos trazer dinheiro dessa forma. (NWAPA, 1966, p. 243)<sup>63</sup>

A política colonial negou o acesso de mulheres ao trabalho assalariado e cargos administrativos, fazendo com que as poucas famílias que obtinham recursos para investir na formação de seus filhos, acabassem por priorizar os meninos (CHUKU, 2013). Consequentemente, enquanto os jovens rapazes eram estimulados a seguir os estudos, as jovens moças eram preparadas para o casamento. “Você está estragando Ogea. Você apenas a deixa fazer o que ela gosta. Lembre-se de que ela é uma menina e se casará um dia. Se você não a educar bem, ninguém se casará com ela”<sup>64</sup>, diz Ajanupu ao chamar atenção de Efuru acerca da educação recebida por Ogea (NWAPA, 1966, p. 50). Mas se Ajanupu e Gilbert concordavam entre si na primazia do matrimônio para as meninas, Sunday pensava diferente. Os pais de Flora Nwapa também, tanto que antes de ficar internacionalmente conhecida como escritora, Flora já era professora.

Outro processo histórico que podemos destacar na obra é a forma como Flora descreve o impacto da imposição do cristianismo entre ibos. No trecho a seguir, uma mulher lamenta enquanto conta a Efuru a notícia do roubo na casa de Nwabata:

O mundo está mal. Na minha juventude não havia roubo. Se você roubava, era vendido como escravo. Se sua propriedade fosse roubada, você simplesmente ia a um dos ídolos e rezava para que ele encontrasse o ladrão. Antes de dois ou três dias, você recuperava sua propriedade. Mas esses frequentadores de igreja estragaram tudo. Eles nos dizem que nossos deuses não têm poder, então nosso povo continua roubando.<sup>65</sup> (NWAPA, 1966, p. 223)

A mulher acusa os “frequentadores de Igreja” de corromper os valores que traziam equilíbrio à comunidade. Os deuses perderam o poder porque não se acreditava mais neles. Se a confusão gerada pela presença europeia nos valores e costumes ibos é uma problemática

---

<sup>63</sup> “‘Well, I mean really that boys should be given the preference if it comes to that. If you had a little brother for instance and there is just enough money for the training of one, you wouldn't train Nkoyeni and leave the boy'./ 'You are right.'/ 'Sometimes these girls disappoint one, you know?'/ 'How?' asked Sunday/ 'They get married before the end of their training and the money is wasted.'/ 'You are right. But it is the fault of us men. We should allow them to finish their schooling.'/ 'And where does it all end? In the kitchen', Gilbert answered his own question./ 'It does not always end in the kitchen, when the girl is allowed to finish, she can teach and thus bring money in that way.'” (tradução nossa).

<sup>64</sup> “‘You are spoiling Ogea. You just leave her to do what she likes. Remember she is a girl and she will marry one day. If you don't bring her up well, nobody will marry her.’” (tradução nossa).

<sup>65</sup> “‘The world is bad. In my youth, there was no stealing. If you stole you were sold as a slave. If your property was stolen, you simply went to one of the idols and prayed his to visit the thief. Before two or three days, you recovered your property. But these Church-goers have spoilt everything. They tell us our gods have no power, so our people continue to steal.’” (tradução nossa).

apontada em sua narrativa, Flora ressalta as mulheres mais velhas, como Ajanupu, enquanto guardiãs e transmissoras desses mesmos costumes.

Esses são alguns exemplos de como a literatura de Flora e o material didático, decorrente dela e das reflexões apresentadas até agora, possibilitam uma leitura das experiências das mulheres ibos que se contrapõe à colonialidade do saber na produção do conhecimento histórico, em particular, no conhecimento acerca das sociedades africanas. Como opera essa colonialidade e de que modo ela influencia no ensino de História é o que discuto a seguir.

#### 4.4 A COLONIALIDADE DO SABER: UMA CRÍTICA A PERSPECTIVA COLONIAL E EUROCÊNTRICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Não é possível estabelecer qualquer reflexão sobre o ensino de História sem discutirmos a predominância da abordagem colonial e eurocêntrica dentro dele. Abordagem colonial, ou seja, a colonialidade baseia-se em uma “classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (QUIJANO, 2010), perspectiva esta construída a partir do contexto da expansão marítima no século XV. O eurocentrismo resultante dessa perspectiva, portanto, não é uma percepção de mundo exclusiva dos europeus, mas de todos aqueles inseridos na colonialidade. De acordo com Quijano,

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)

Classificando a humanidade a partir dessa concepção, o “europeu” como símbolo do “civilizado” e “moderno” se impõe sobre os outros como produtor de todo o conhecimento válido e referência única no que tange às relações de poder, organização econômica e social, naquilo que Quijano chama de “padrão eurocentrado”. O processo de expansão colonial, ou seja, a forma de exploração e de dominação política e econômica de outros territórios, ganha implicações raciais com a colonialidade, fundamentando a polarização “Ocidente/Resto do Mundo” (*West/Rest*) na qual o “Ocidente” representa o civilizado, o adiantado, desenvolvido

e bom enquanto todo o “Resto do Mundo” não ocidental representa o selvagem, o atrasado, subdesenvolvido e ruim.

Essa forma binária de enxergar o mundo se torna a ferramenta principal dentro das ciências humanas para se analisar e pensar as sociedades e suas relações, construindo discursivamente e legitimando politicamente uma relação totalmente assimétrica e reversível entre esses polos, conferindo a um lado uma superioridade que é “ontológica e total, imutável, essencializada” (COSTA, 2006, p. 120).

A esse binarismo se associa as “diferenças raciais” marcadas por elementos fenotípicos (cor da pele, cabelo e cor dos olhos, inicialmente, e traços, formato do rosto e crânio, mais tarde) diferenciando “europeus”, que recebem o atributo de “raça branca”, dos “não-europeus”, cujo atributo é o de “raça de cor” (QUIJANO, 2010).

Essa é a “racialização” das relações de poder, sustentáculo legitimador da colonialidade e de toda a construção do saber, inserida nessa perspectiva – a que Quijano denomina colonialidade do saber – sua produção, controle e legitimidade se dá de forma eurocêntrica, ignorando ou folclorizando todas as outras formas. Se o europeu é o produtor do conhecimento universal e sua história local é vista como projeto global, o “não-europeu” é somente o objeto de estudo e sua história ocupa espaço de subalternidade em relação ao primeiro, ou seja, a Europa é o ponto de referência de uma história universal na qual o não-europeu ocupa o espaço de coadjuvante, nunca de narrador (MIGNOLO, 2013).

A produção do conhecimento histórico, assim como o ensino de História, se desenvolve a partir desse ideário. Os conceitos “progresso” e “civilização” estão associados aos países europeus cuja história percebida como universal passa a ser a “história da civilização” e todo o mundo não-europeu deve se identificar com essa civilização e seus princípios de organização política, econômica e cultural.

Para Bittencourt (2007), é sob a justificativa de inserir outros povos neste mundo civilizado que se dá o domínio europeu em todos os continentes. “Civilizar-se”, portanto, é obedecer aos seus princípios. Estruturas sociais específicas de um lugar e de um tempo são concebidas como “verdades universais” e modelos a serem seguidos e não como alternativas e possibilidades, e são impostas através da violência da expansão colonial (ZILIOTTO, 2016).

No Brasil o ensino da História se estabeleceu com a finalidade de construir uma identidade nacional cuja definição variou conforme o contexto social, político e econômico de cada época, mas que sempre se assentou em base eurocêntrica. Ainda sob o regime monárquico, o currículo da disciplina adotou o modelo clássico francês dividido em história

universal profana e história sagrada. Na República, se mantém a identidade eurocêntrica do currículo em uma perspectiva civilizatória sob a ótica francesa e a permanência da história do Brasil e da América Latina “como simples apêndices de uma dominante história da civilização criada pela raça branca” (BITTENCOURT, 2007). A partir da segunda metade do século XX, são ampliados os conteúdos sobre Brasil e América, porém sem qualquer mudança no modelo europeu civilizatório, organizado dentro de uma ordem cronológica linear cujo modelo encontramos nos materiais didáticos até hoje.

A organização curricular construída no padrão descrito acima invisibilizou a história de povos originários, africanos e afrodescendentes, que passaram a ser representados a partir do olhar do outro e na condição de subalternos. Essa exclusão deliberada implicou na formação de uma identidade nacional completamente distinta da realidade, ou seja, a percepção que temos sobre nós mesmos, construída sob a égide da colonialidade, ocultou os aspectos da presença indígena e africana apesar de estarmos imersos neles.

A raiz desse ocultamento estava no preconceito e na ignorância sobre a vida social e a história desses grupos humanos e, sobretudo, na necessidade de domínio sobre eles, com objetivos de escravizá-los ou colonizá-los. Esta raiz, portanto, se situava na própria história das relações com os povos africanos daqueles grupos dominantes daquelas sociedades nas quais os primeiros historiadores se espelharam para construir os saberes oficiais sobre o Brasil. (LIMA, 2004, p. 2)

O ocultamento se torna ainda mais emblemático quando falamos da História de África, objeto de estudo deste trabalho. Pouco contemplada nos manuais didáticos, essa História aparece somente no período da acumulação de capital das nações europeias, quando milhões de africanos são escravizados, e mais tarde, no contexto do neocolonialismo. Coisificados e retratados como vítimas passivas, lhes é retirado o protagonismo de sua própria história e, como afirma Lima (2004, p. 5), “não há como recuperar a africanidade de nossa História sem recuperar a própria História da África”.

Nesse sentido, como resultado de uma demanda histórica do movimento negro no Brasil, foi implementada lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, com o propósito de “oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 10).

O que se faz necessário, além de entender o contexto e as implicações da implementação dessa lei, e também como os livros didáticos e planos curriculares se

adequaram a ela, é analisar se ela conseguiu promover o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e colonial na produção do conhecimento histórico acerca de África.

O processo histórico que resultou na promulgação da lei nº 10.639/2003 tem suas raízes no início do século XX, momento no qual setores do movimento negro do Brasil articularam com diversas instâncias do Estado novas formas de conduzir a luta pelo combate ao racismo no Brasil. Uma dessas estratégias foi a luta por ações afirmativas para negros e a conquista de um lugar dentro do campo educacional para as demandas do movimento negro.

Nesse sentido, o campo educacional como área estratégica da luta antirracista não é novo, pois instituições como a Frente Negra Brasileira e Teatro Experimental do Negro, nas décadas de 1930 e 1940, respectivamente, já alfabetizavam e instruíam pessoas negras em suas dependências, mas foi realmente a partir dos anos de 1980, particularmente em 1988, no centenário da abolição da escravidão no Brasil, que as mobilizações por política públicas educacionais mais assertivas no combate ao racismo se acentuaram (PEREIRA, 2017).

O primeiro resultado dessa mobilização já pôde ser percebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados pelo Ministério da Educação em 1996, que incluiu a “pluralidade cultural” como tema transversal a ser trabalhado em todo o ensino fundamental, criticando uma concepção cultural homogeneizadora que prevalecia até então (ABREU; MATTOS, 2008). Assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Diretrizes de 2004), nos PCNs, evidencia-se o consenso no campo pedagógico em questionar o mito da “democracia racial” e que “não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial” (*ibid.*, p. 6).

Ao longo de todo o processo de elaboração da Lei, o Movimento Negro teve importante participação na elaboração das propostas, na consulta direta enquanto categoria representativa da sociedade e no reconhecimento do parecer final (BRASIL. 2004). A articulação entre o movimento negro e o poder público evidencia-se também no próprio texto das Diretrizes de 2004, pois o seu parecer é de autoria da professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira pessoa negra a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE) (PEREIRA, 2017).

Portanto, a lei nº 10.639/2003 diz respeito a uma conquista importante no sentido de mobilizar as instituições de ensino na construção de uma educação compromissada com o combate ao racismo por destacar a multiplicidade cultural na formação do País, no entanto, a sua promulgação, em particular, o texto do parecer, não foi isento de críticas.

Não me refiro aqui às críticas advindas de grupos mais conservadores e de defensores do mito da “democracia racial”, tendo em vista que elas não são novas e são fruto de uma tentativa de imobilizar qualquer iniciativa que questione as condições de desigualdade e marginalização de setores da sociedade, resultando no questionamento de privilégios de outros setores. Para esses grupos, o objetivo é revogar a Lei. Refiro-me às críticas advindas de historiadores e educadores acerca do texto do parecer, bem como da sua implementação.

Hebe Mattos e Martha Abreu afirmam que uma das críticas ao texto do parecer se dá acerca da “essencialização dos grupos culturais, ou seja, a pensá-los como realidade fixas e imutáveis” (2008, p. 9). Ora, ao adotar a categoria racial “negro”, o texto corre o risco de fundamentar as bases nas quais se assenta o racismo.

Essa visão racializada, tal como afirma Mortari (2016, p. 48), é “acionada tanto no sentido de inferiorização quanto no de posituação”, já que, se por um lado, essa posituação, advinda do Movimento Negro, é usada no sentido político pela luta no reconhecimento do racismo como empecilho no acesso das populações afrodescendentes aos direitos básicos do cidadão, fundamentando inclusive toda a luta que resultou na promulgação da lei nº 10.639/2003, “por outro lado, uma visão positivada acaba caindo em construções idealizadas acerca das diversas sociedades africanas, numa essencialização e homogeneização da cultura e na dicotomia entre opressores e oprimidos” (MORTARI, 2016, p. 48).

O documento das Diretrizes de 2004 também propõe “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”, propondo que nos estudos e atividades realizadas em sala de aula sejam abordadas as “contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes dos asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (BRASIL, 2004, p. 17). Sem a devida problematização, o texto pode sugerir a existência de culturas “fixas”, ou seja, que se preservaram tais quais eram em sua “origem”. E quando falamos de “contribuições histórico-culturais”, é possível estabelecer, no caso das populações afrodescendentes, uma “cultura africana”?

Podemos responder aqui com a afirmação de Achille Mbembe (2001, p. 199) de que “a identidade africana não existe como substância”, ou seja, é uma diversidade de práticas, formas, linguagens, impossíveis de serem reduzidas a única identidade, identidade esta construída a serviço de uma visão eurocêntrica de mundo. Também não podemos deixar de levar em conta todo o processo de intercâmbio e ressignificação oriundos da experiência de africanos e seus descendentes no Brasil, conferindo às práticas culturais características próprias e identificadas com um histórico de lutas e resistências contra a opressão e tentativas de invisibilização.



Evidente que não podemos negar que a existência dessa lei promoveu o primeiro passo necessário para o fortalecimento de uma educação antirracista: fez essa discussão chegar dentro das escolas colocando para os não-negros, desafios no sentido de pensarem o racismo estrutural que permeia a instituição e a cultura escolar.<sup>66</sup> A sua implementação, no entanto, depende de como o professor foi e está sendo capacitado para tal. Presenciaremos a construção de um currículo fora do viés eurocentrado, que possibilite uma abordagem mais plural da sociedade brasileira ou estamos apenas inserindo conteúdos e reproduzindo estereótipos acerca de populações africanas e afrodescendentes? Em que medida as universidades estão compromissadas numa formação que contemple os objetivos propostos pela lei nº 10.639/2003? Esses objetivos são o suficiente para romper com uma visão essencializada e racializada acerca de África?

Em relação ao ensino da história da África, as Diretrizes evidenciam a necessidade de ser “tratad[o] em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente” (BRASIL, 2004, p. 21), no entanto, orienta que essa história deve ser abordada articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil. Sobre essa determinação, Mortari (2016) alerta sobre os riscos de uma percepção equivocada dos processos históricos do continente africano, já que estes são resultados de especificidades que devem ser entendidas e respeitadas.

Ao citar a obra do historiador congolês M’Bokolo, ela ainda afirma que “os estudos da história africana devem acontecer levando-se em conta os fatores exógenos e endógenos do continente, mas priorizando a ação dos povos africanos nas transformações históricas” (MORTARI, 2016, p. 45). O eixo condutor do ensino de história da África deve ser a partir de África e sua relação com o mundo, ou corremos o risco de reafirmar o estereótipo acerca das diversas populações africanas como meras espectadoras de eventos históricos protagonizados pelos colonizadores europeus.

Para demonstrar os argumentos aqui expostos, falo da minha experiência enquanto professora de História na rede pública estadual de Santa Catarina. Em consonância com a lei nº 10.639/2003, a proposta curricular de Santa Catarina, em sua atualização em 2014, inseriu a Educação Para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como uma política curricular no Estado cujos princípios se resumem em três pontos: primeiro, “busca de uma consciência política e histórica da diversidade” na qual é proposto refletir sobre os processos históricos envolvidos

---

<sup>66</sup> A cultura escolar é entendida como um conjunto de normas e práticas que definem conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem incorporadas e que permitem sua transmissão e incorporação. Ver mais em Silva (2013, p. 175-195).

na formação da sociedade brasileira; segundo, “o fortalecimento de identidades e de direitos, orientando para que ofereçam um processo afirmativo na construção das identidades”, nesse aspecto, o texto propõe o rompimento com uma história única como requisito para fortalecer a identidade dos estudantes; e terceiro, “ações educativas de combate ao racismo e às discriminações”, ressaltando o espaço escolar como um local de “encontros e desencontros” e reforçando o papel que a escola possui em combater todas as formas de discriminação (SANTA CATARINA, 2014, p. 67-68).

Esses princípios, por sua vez, ajudariam a definir as escolhas de conteúdo e atividades escolares. Como orientação pedagógica, a EREER propõe “a reeducação dos sujeitos sociais e da escola. Reeducação tendo como referência os estudos das populações africanas e indígenas, seu legado, suas influências e suas contribuições às formas de ser da população brasileira e catarinense”. Em relação à prática pedagógica, a EREER “propõe reorientação dos fundamentos da educação e suas práticas chamando a atenção para a acolhida desses sujeitos e a sua visibilidade na escola”, para isso recomenda especial atenção na “escolha dos livros didáticos, dos brinquedos educativos e de todos os recursos para o ensinar e o aprender” (*ibid.*, p. 69).

Essas diretrizes devem compor toda a discussão estabelecida na instituição escolar no momento da construção do Plano Político Pedagógico (PPP), de modo que a prática pedagógica esteja em acordo com os princípios acima expostos. Sobre o conteúdo, o texto de atualização da Proposta Curricular de 2014 afirma que cabe ao docente elencar os conteúdos necessários em conformidade com a “demanda dos sujeitos e do contexto sociocultural da comunidade escolar” ancorados no PPP (*ibid.*, p. 142) e ainda sugere que “as atividades de aprendizagem das Ciências Humanas sejam pensadas, planejadas e executadas sob a ótica do diálogo permanente entre seus componentes curriculares e com as demais áreas do conhecimento” (*ibid.*, p. 152).

Nesse processo, espera-se que o professor escolha o livro didático<sup>67</sup> conforme as diretrizes estabelecidas no PPP, mas o que se verifica na prática é o contrário: as diretrizes curriculares do PPP de cada escola são construídas com base nos conteúdos presentes no livro didático. Desse modo, a prática pedagógica se constrói em cima da narrativa

---

<sup>67</sup> Não é meu objetivo aqui, aprofundar a discussão acerca do livro didático ou as abordagens da história de África presentes neles. Sobre essa questão já existe uma produção historiográfica significativa. Meu objetivo ao analisar o livro didático escolhido pela escola na qual trabalho consistiu em especificamente realizar um diagnóstico que contribuísse para fundamentar o desenvolvimento do meu material didático. Sobre a questão da representação de mulheres negras e africanas nos livros didáticos ver os trabalhos: Santos (2017) e França (2017).

evidenciada no livro pedagógico adotado pela instituição. Cabe ressaltar que, como lembra Bittencourt (1997), as formas de uso desse livro são determinadas pelo professor, cabe a ele, conforme os objetivos de aprendizagem, determinar o que se deve e o que não se deve utilizar do material disponível.

Mas se tratando de história da África, quantos professores possuem uma formação para uma abordagem pedagógica adequada? No meu caso específico, licenciada em História pela Universidade do Estado de São Paulo (Unesp) no ano 2002, ou seja, antes da lei nº 10.639/2003, não tive contato com história do continente africano na graduação, portanto, o livro didático se tornou, para mim, a referência mais próxima. E como se dava o estudo de história da África no livro didático por mim utilizado? Vejamos a seguir.

A coleção de livro didático de História, adotada pela instituição de ensino “Escola de Educação Básica Professora Maria da Glória Pereira” na cidade de Balneário Camboriú – SC, na qual atuei ao longo de 2018, é a intitulada *Ensinar História: das origens do homem à era digital* (BRAICK, 2015) da autora Patrícia Braick. Essa coleção foi a sexta colocada com 600 mil exemplares no *ranking* de livros didáticos para o ensino fundamental anos finais com maior distribuição no País de acordo com os dados estatísticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2017.<sup>68</sup>

Ao analisar a abordagem acerca de África presente no livro em questão, não podemos nos esquecer que mais do que um suporte pedagógico do professor, o livro didático precisa ser pensado enquanto uma mercadoria e, como tal, precisa adequar-se ao que o mercado deseja, em particular, seu maior comprador: o governo federal por meio do PNLD. Desse modo, limita-se a autonomia do autor que precisa levar em conta os critérios avaliativos do comprador (ASSUNÇÃO, 2016).

Por outro lado, como nos lembra Bittencourt, o livro didático, além de um depositário de conteúdo, é um instrumento pedagógico e um “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (1997, p.72), ou seja, impregnado pela interpretação e representação que seu autor faz da realidade. E como em geral, a maioria dos autores dos livros didáticos de História são profissionais dessa mesma área, o livro ganha “*status*” de representação da própria História (OLIVA, 2003). Se os livros didáticos, no sentido de cumprir as determinações da lei nº 10.639/2003, incluem conteúdos sobre a história da África e afro-brasileira, a forma “como” o fazem pode direcionar a aprendizagem para um sentido oposto ao proposto por essa mesma lei.

---

<sup>68</sup> Fonte: Portal do FNDE <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

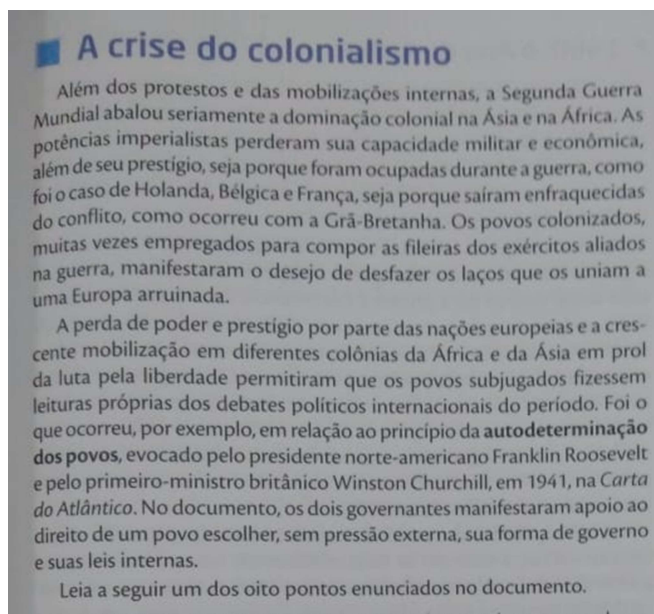
Vejamos o livro do 6º ano da coleção que estamos analisando: dos 12 capítulos, apenas um dedica-se ao continente africano. Intitulado “Egito e Núbia”, o capítulo pretende apresentar o “florescimento” das “civilizações” do Vale do Rio Nilo, suas características políticas, sociais, culturais bem como aspectos da vida cotidiana de ambas (BRAICK, 2015), no entanto, excetuando-se o mapa com a localização geográfica dessas sociedades, em nenhum momento, ambas são identificadas como sociedades africanas.

No capítulo dedicado à origem do ser humano, a referência à África se faz somente no início do texto, quando se pontua a localização dos fósseis dos primeiros hominídeos, porém textos e imagens sequer sugerem, nem a título de hipótese, que esses hominídeos pudessem ter características fenotípicas negras. Dos 11 capítulos restantes, somente três são dedicados a sociedades fora do continente europeu. Não só pela quantidade de conteúdo, mas também pelo uso de conceitos como “civilização”, essas questões evidenciam a escolha por uma perspectiva eurocêntrica.

Nos concentremos especificamente ao período histórico no qual essa pesquisa aborda: segunda metade do século XX e os processos de emancipação de nações no continente africano. Essa temática é abordada em um capítulo específico do livro do 9º ano (As independências na África e a da Índia) no qual a autora destaca os movimentos de identidade africana como o pan-africanismo e negritude assim como a efetiva participação de tropas africanas nas guerras mundiais (*ibid.*). Esse será o último capítulo a fazer alguma abordagem a eventos históricos em África.

A autora, por um lado, acerta ao evidenciar o protagonismo dos povos “colonizados” na luta pela independência, citando os casos de Gana, Argélia, África do Sul e das colônias portuguesas tentando apontar as especificidades de cada caso. No entanto, o eixo condutor de toda a narrativa são os eventos em solo europeu, reforçando a ideia dominante de que as razões da independência estavam na incapacidade dos países europeus em continuar exercendo seu domínio (ver figura 16).

Figura 16 – Imagem do livro *Estudar História*, 9º ano



Fonte: BRAICK, Patricia Ramos. **Estudar História**: das origens do homem à era digital. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015, 167.

Interessante verificar que esse eixo condutor não se repete no caso da Índia. Nele a autora coloca todo o cenário de mobilização interna do País pela independência, bem como os conflitos, contradições e interesses da elite local envolvida. O risco que se corre dentro de uma abordagem eurocentrada, que não considera que cada povo e cultura possuem uma dinâmica interna própria (ASSUNÇÃO, 2016), é a atribuição de juízos de valor comparativos entre culturas, perpetuando representações deturpadas como as que construímos acerca do continente africano. Tal abordagem realiza, aquilo que Sueli Carneiro já denunciava na década de 1980, o epistemicídio, um processo que anula e desqualifica o conhecimento dos povos subjugados e deslegitima o negro enquanto portador e produtor de conhecimento (CARNEIRO, 2005)

Para uma educação antirracista que atenda aos pressupostos determinados pela lei nº 10.639/2003, é preciso uma epistemologia outra, ou seja “romper com a historiografia colonialista, tornando possível a interação global de perspectivas que se relacionam e desconstróem a visão de produções eurocêtricas e colonialistas” (MORTARI, 2016, p. 53), na qual o professor reconhece e valoriza as pluralidades bem como as diversidades de experiência dos sujeitos e, ao evidenciar as relações entre as populações, não as hierarquiza. (ROVARIS, 2018). Consideramos que a literatura é o instrumento pedagógico adequado para tal intento.

O nosso material didático traz a narrativa de um processo histórico (colonialismo) sob a perspectiva de uma autora africana/nigeriana/ibo, por meio de suas personagens, mulheres

ibos. O estruturamos para auxiliar o professor da educação básica no ensino de história das Áfricas. Um material que colabore com uma educação dentro dos parâmetros estabelecidos a partir da lei nº 10.639/2003, que emancipe os sujeitos e permita o acolhimento de experiências outras, discursos outros.

E, por fim, um material que explore a potencialidade da articulação entre História e Literatura para uma aprendizagem histórica das Áfricas tal qual bell hooks (2013) sugere, que cria a consciência da diversidade das experiências e, como no caso do material desenvolvido neste trabalho, em particular das experiências das mulheres ibos africanas, sempre no sentido de posituação destas.

Quando falo sobre *The Bluest Eye*, de Toni Morrison, no curso introdutório sobre escritoras negras, peço aos alunos que escrevam um parágrafo autobiográfico sobre uma lembrança racial do início de sua vida. Cada pessoa lê seu parágrafo em voz alta para a classe. O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. Esse exercício ressalta a experiência sem privilegiar as vozes dos alunos de um grupo qualquer. Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos. (HOOKS, 2013, p. 114)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“[...] Vai haver outra guerra, a guerra das mulheres” (Flora Nwapa)*

Obioma Nnaemeka descreve sua lembrança, enquanto aluna da professora Flora Nwapa, no Queen’s School, na cidade de Enugu Nigéria. À época, Flora lecionava a disciplina de Geografia. Mais tarde, ambas se reencontraram em uma palestra que Nnaemeka proferiu sobre estudos femininos.

Eu disse a ela desafiadoramente que feministas poderiam sequestrar, renomear e errar endereço, mas uma coisa que elas nunca poderiam fazer é me silenciar. Eu vi o lindo sorriso ondulado novamente e adivinhei a frase que tia Flora iria dizer: “Obioma, é tudo política”.<sup>69</sup> (NNAEMEKA, 1995, p. 110)

E Flora teria razão. É política de silenciamento, de invisibilização das pessoas colocadas em espaço de subalternidade em relação ao branco “europeu”. É a colonialidade que legitima a Europa ou o Norte estadunidense enquanto centro epistêmico cuja história e saber são vistos como universalizantes enquanto o “não europeu”, essencializado e inferiorizado, ocupa o papel de objeto de estudo.

Na busca por estratégias outras no ensino de história das Áfricas que contemplem os homens e mulheres africanos como protagonistas, propomos o diálogo da História com a Literatura considerando que a narrativa histórica possui importância fundamental para o processo de aprendizagem. De acordo com os pressupostos da legislação vigente acerca do ensino de História (10.639/2003) e em diálogo com os estudos pós-coloniais e decoloniais, produzimos um material didático inspirado na vida de Flora Nwapa e na história das personagens de sua obra *Efuru* para falar acerca das mulheres ibos da Nigéria no contexto do colonialismo e do pós independência.

A obra *Efuru* nos permitiu interpretar as vivências dessas mulheres e, em diálogo com a biografia da autora, desenvolvemos uma metodologia que considera o lócus daquele que fala, o seu lugar e modo de ser e estar no mundo, ou seja, para nós, a escrita de Flora Nwapa, sua trajetória e sua obra são fontes de evidência histórica.

Esse material didático, em forma de *e-book*, é composto por narrativas feitas a partir das histórias das personagens selecionadas no processo de leitura e tradução da obra. Essas

---

<sup>69</sup> “I told her defiantly that these feminists could hijack, rename, and misname my address, but one thing they could never do was silence me. I saw the beautiful dimpled smile again and I guessed the phrase that Auntie Flora would smile out: ‘Obioma, it’s all politics.’ (tradução nossa).

narrativas estão articuladas com imagens referentes a cada personagem e evidenciam ao leitor as vivências, os dilemas, os conflitos e as características de cada uma delas.

Em seguida, construímos textos didáticos acerca dos temas levantados a partir de aspectos presentes nas narrativas das personagens. Esses textos trazem um panorama do contexto histórico da Nigéria a partir de um diálogo com intelectuais africanos, dentro de uma episteme decolonial que emancipa os sujeitos como produtores de conhecimento e de uma agenda de investigação que se dê com e a partir da sociedade que se quer analisar. O material também inclui trechos da obra que foram usados de fontes de pesquisa e glossário explicativo de termos específicos do idioma ibo.

A estrutura desta dissertação foi pensada de modo a evidenciar o processo de construção do material didático e sua centralidade na pesquisa. Parto do princípio de que a fundamentação teórica só faz sentido se o leitor percorrer conosco a trajetória da pesquisa e entender as escolhas e estratégias que nos permitiram atingir os objetivos propostos.

Se a crítica de Nnaemeka, apresentada no início, focou especificamente à leitura que feministas ocidentais fazem das experiências das mulheres africanas como Flora, ao longo desta pesquisa, a direcionamos, também, para a produção do conhecimento histórico no Brasil acerca das Áfricas. Apontamos que essa produção do conhecimento ainda perpetua generalizações e estereótipos acerca das populações africanas, porém a implementação da lei nº 10.639/2003 (alterada pela lei nº 11.645), que estabeleceu a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro brasileira e africana nas redes de ensino de todo o País, abriu um campo de possibilidades pedagógicas que vão ao encontro de uma demanda de décadas dos movimentos sociais de todo o País: de uma educação antirracista e emancipadora, que combata efetivamente quaisquer tipos de violências e garanta o direito à diferença.

Identificamos que muitos materiais didáticos produzidos a partir da promulgação da lei se limitaram em inserir conteúdo sem, no entanto, superar a perspectiva eurocentrada e hegemônica que inferioriza as populações africanas, reduzindo suas experiências históricas ao contexto da escravidão e do colonialismo.

A nossa escolha recaiu em *Efuru*, de Flora Nwapa, uma mulher ibo que, por meio de sua escrita, procurou romper com uma narrativa acerca das mulheres ibos vigente até então, inclusive por seus próprios colegas escritores da Nigéria que, assim como os intelectuais ocidentais, ignoravam o protagonismo, a diversidade e a complexidade das experiências dessas mulheres, invisibilizando-as. Um duplo silenciamento. As personagens de Flora têm diferentes personalidades, ocupam diferentes espaços sociais e, acima de tudo, são protagonistas em suas próprias histórias. Flora Nwapa inspirava sua escrita nas mulheres de



sua infância em Ugwuta, mulheres fortes e independentes, distantes daquele retrato submisso que insistiam em atribuir a ela. Era essa a “guerra” na qual Flora lutava.

E eu me propus a continuar nessa luta contra o silenciamento, contra o epistemicídio, por uma prática pedagógica que, ao descortinar mundos outros, permita que nos descortinemos também. O material resultante desta pesquisa, que nasceu enquanto projeto após uma aula em que meus alunos associaram o continente africano à miséria e escravidão, é a ferramenta com a qual inicio essa luta. Convido a todos a compartilharem comigo a defesa de uma educação emancipadora e antirracista e o desafio de mergulhar nas escritas literárias das Áfricas para percorrer caminhos, visitar lugares, conhecer personagens, culturas e histórias, em suas complexidades, paixões, dores, amores, lutas, resistências, resiliências, sorrisos, gestos.

## 6. EPÍLOGO

No momento que escrevo este desfecho, todos nós brasileiros estamos vivendo um momento grave em nossa História. O ano de 2020 ficará marcado pelo enfrentamento de uma pandemia viral que alterou a vida de pessoas no mundo inteiro, particularmente no nosso país em que as políticas públicas confusas e, na maior parte das vezes omissas, optaram por apostar na “sorte”.

Naturalizamos o número diário de mortos a tal ponto que ele não nos choca mais. Encerrei a minha pesquisa enquanto completava quatro meses de isolamento social, uma espécie estranha de isolamento em que ficamos em casa, mas a maior parte de nossos vizinhos e conhecidos continuaram suas vidas normalmente. E a notícia de mais uma morte a cada dia mais se aproxima de um conhecido, de um familiar, de colega de trabalho.

Nós professores tivemos de aprender a gravar vídeos, produzir aulas pela internet, lidar com outros tipo de cobrança, diferentes das quais estávamos acostumados. A família toda em casa teve de se reinventar, se adaptar, descobrir formas outras de manter uma rotina, quase todas elas falharam, e nessa incerteza os nossos planos tiveram também de mudar.

Digo tudo isso porque muitas discussões teóricas feitas ao longo da pesquisa acerca de racismo, epistemicídio, colonialidade do saber, se mostraram nesses tempos cada vez mais necessárias. As ciências nunca estiveram tão ameaçadas, particularmente as ciências humanas. As vidas estão cada vez mais precarizadas, particularmente as vidas negras. E ao longo desses dois anos de pesquisa, de autorreconhecimento enquanto mulher, negra, mãe, educadora, vejo erguer-se um mundo cada vez mais hostil, mais intolerante e marcadamente racista.

No entanto, é nesses momentos de crise que também vemos erguer gente que luta, que resiste, que tenta destruir as velhas base para construir novas. São nessas pessoas que me inspiro. Tenho o privilégio de conviver com gente que batalha, a cada dia, para que a esperança continue viva. A esses devo o resultado desta pesquisa, a minha modesta contribuição para o descortinar de um mundo outro.

Encerro essa caminhada com Flora Nwapa provisoriamente, sei que ela ainda tem muito a me ensinar. Por hora agradeço e me despeço.

*“Ezigbo onye nkuzim, dalu  
Ezigbo ode akwukwo, nodu nma”*<sup>70</sup>  
Obrigada minha querida professora  
Adeus, querida escritora

---

<sup>70</sup> Nnaemeka (1995, p. 110).

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p 5 – 20, jan./jun. 2008.

ACHEBE, Chinua. Chi in Igbo Cosmology. In: ACHEBE, Chinua. **Morning Yet on Creation Day**: Essays. Londres: Heinemann, 1975, p. 93-97.

\_\_\_\_\_. **O mundo se despedaça**. Tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ADESOLA, Ademola. 50 years on...Efuru in the context of national discourse and development. **Guardian Arts**. 18 dez 2016. Disponível em: <<https://guardian.ng/art/50-years-on-efuru-in-the-context-of-national-discourse-and-development-part-1/>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ADICHIE, Chimamanda. **Meio Sol Amarelo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2017. Tradução de Beth Vieira.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **História, a arte de inventar o passado**. Bauru: Edusc, 2007.

APPIAH, K. Anthony. **Na Casa de Meu Pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história** – aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago 2013.

BAMISILE, Sunday Adetunji. A procura de uma ideologia afro-cêntrica: do feminismo ao afro-centrismo. In: **Via Atlântica**. São Paulo, n. 24, p. 257-279, dez. 2013.

BORGES, Íris P. “**As novas chuvas cairão em breve**”: vivências e lutas de mulheres em Hibisco Roxo, de Chimamanda Ngozi Adichie (Nigéria, Pós-independência). 2015. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_ (org). **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 69-90.

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOAHEN, Albert Adu (Ed.). **História Geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. Brasília: Unesco, 2010.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. Maringá: EDUEM, 2012.

BRAICK, Patricia Ramos. **Estudar História: das origens do homem à era digital**. 2a. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

CHUKU, Gloria. Flora Nwapa, Igbo Culture and Women's Studies. In: CHUKU, Gloria (Ed.). **The Igbo Intellectual Tradition**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2013, p. 267-294.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cadernos Pagu**, v. 51, dez. 2017. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/18094449201700510018>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

COOLIDGE, Emily. Biography of Flora Nwapa by Emily Coolidge. **South African History Online**. 2017. Disponível em: <<https://www.sahistory.org.za/archive/biography-flora-nwapa-emily-coolidge>>. Acesso em: 10 maio 2019.

COSTA, Sergio. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 60, p. 117-183, fev. 2006.

DICKSON, Wealth Ominabo. Interview: Achebe's "Things Fall Apart" Is Not the Great African Novel – Onyeka Nwelue. **Jornal Premium Times**, Abuja, ago. 2016. Disponível em: <<https://www.premiumtimesng.com/author/wealth-ominabo-dickson>>. Acesso em 10 maio 2019.

DOS SANTOS, Ademar Firmino. História., literatura e ensino de história: 30 anos de diálogos. **Fórum Contemporâneo do Ensino de História no Brasil on line**, 2014. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicosindex.php/FEH/article/download/6293/5190>> Acesso em: 22 jun. 2018.

FADARE, Nureni Oyewole. The narrative voice in Flora Nwapa's Efurú. **Ebonyi Journal of Language and Literary Studies**. v. 1, n. 2, p. 128-137, abr. 2018. Disponível em: <<http://www.ejlls.com/paper/the-narrative-voice-in-flora-nwapa-s-efuru>>. Acesso em: 3 jan 2019.

FALOLA, Toyin; HEATON, Matthew M.. **A History of Nigeria**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Antonio C. A fonte fecunda. In: PINSKY, C.; LUCA, T. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANÇOZO, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOUNTONDJI, P. J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 149-160, 2008.

IGBOANUSI, Herbert. Varieties of Nigerian English: Igbo English in Nigerian Literature. **Multilingua**, v. 20, n. 4, p. 361-378, jan 2001. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/274213744\\_Varieties\\_of\\_Nigerian\\_English\\_Igbo\\_English\\_in\\_Nigerian\\_literature](https://www.researchgate.net/publication/274213744_Varieties_of_Nigerian_English_Igbo_English_in_Nigerian_literature)>. Acesso em: 25 maio 2020.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. 3a. ed. Mem Martins: Europa-América, 1999.

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

LIMA, Monica. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. **Cadernos Pedagógicos PENESB**, n. 4, 2004.

LINDFORS, Anne-Marie. **West African Novels in Finnish Translations: strategies for africanised english**. Department of Modern Languages, University of Helsinki, 2015.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Asiáticos**, n. 1, 2001, p. 171-209.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

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.

\_\_\_\_\_. **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.

MIGNOLO, Walter. A gnose e o imaginário do sistema mundo colonial/moderno. In: **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro e Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 23-76, 2013.

\_\_\_\_\_. Aesthesis Decolonial. In: MIGNOLO, Walter (org). **Arte y estética em la encrucijada descolonial II**. Cidade autonoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 31-54.

MORTARI, Claudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Silvio Marcus de Souza (Orgs.). **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 41-53.

\_\_\_\_\_; GABILAN, Katarina. **A literatura de Chinua Achebe como ferramenta para a compreensão o processo colonial na Nigéria (África ocidental, séculos XIX e XX)**. 2017. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

\_\_\_\_\_; WITTMANN, Luisa T. O equilíbrio de histórias: experiências no ensino de História por meio de narrativas africanas e indígenas. In SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa (Org). **A lei 11.645/ 2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Appris. 2019, p. 15-41.

MEILASSOUX, Claude. **Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro**. Rio de Janeiro: Zorge Zahar, 1995.

MUDIMBE, V. Y. **A ideia de Africa**. Mangualdo: Edições Pedagogo, 2013.

NNAEMEKA, Obioma G. Feminism, Rebellious Women, and Cultural Boundaries: Re-reading Flora Nwapa and her compatriots. In: **Research in African Literatures**, v. 26, n. 2, p. 80-110, summer, 1995. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3820273?seq=1>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Negofeminismo: teorizar, praticar e abrir caminho da África. Tradução de Cibeles de Guadalupe Sousa Araújo e Giovana Bleyer. **Revista Artemis**, v. 27, n. 1, p 33-62, jan-jun, 2019.

NWAPA, Flora. **Efuru**. Londres: Heinemann, 1966.

\_\_\_\_\_. Women and Creative Writing in Africa. In OLANIYAN, Tejumola; QUAYSON, Ato. **African Literature: an Anthology of Criticism and Theory**. Oxford: Blackwell Publishing. 2007, p. 526-532.

NWELUE, Onyeka. **The House Of Nwapa**. Blues e Hills Production. 2016.

OLIVA, Anderson R. A História da África nos Bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVIA, Ihueze Adaobi. Incorporation of proverbs in literature. In **International Journal of English Language and Literature Studies**. v. 3, n. 1, p. 62-69, mar, 2013. Disponível em <<http://www.aessweb.com/journals/5019/March2013>>, Acesso em: 3 mar. 2020.

OLIVEIRA, Jackson Luiz Lima. **Identidade Nacional Nigeriana: arranjos institucionais para construção de uma nigerianidade**. 2018. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ONIKOYI, Babatunde. The House Of Nwapa by Onyeka Nwelue (review). In **African Studies Review**, v. 61, n. 3, p. 254-256, set. 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução de Juliana Araújo Lopes. **CODESRIA Gender Series**. v. 1, p. 1-8, 2004.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro e a Lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 13-30, jan-abr, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010, p. 73-118.

REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ROVARIS, Carolina Corbellini. **Narrativas sobre a Diáspora Africana no Ensino de História: trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX**. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

SANTOS, Aline Dias dos. **Iconografia e representação feminina: as mulheres negras nos livros didáticos de História pós Lei 10.639/2003**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**. v. 12, p. 81-96, 1º sem 2008.

SILVA, Cristiani Bereta da. Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar a criança brasileira (Santa Catarina, 1942-1945). **Revista História da Educação**, v. 17, n. 40, p. 175-195, maio-ago, 2013.

SILVA, Elisângela Coelho da. **A história da África na escola, construindo olhares "outros": as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.



SOARES, Cláudia Regina; CARBONIERI, Divanize. Nervous Condition: A literatura africana escrita por mulheres e o tema da educação formal. **Afluente**, Campus III, v. 1, n. 3, p. 133-156, out/ dez 2016.

UMEH, Marie; NWAPA, Flora. The Poetics of Economic Independence for Female Empowerment: Na Interview with Flora Nwapa. In: **Research in African Literatures**, v. 26, n. 2, p. 22-29, summer, 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3820268>>. Acesso em 18 mar. 2018.

UZOIGWE, Godfrey N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In BOAHEN, Albert Adu (Ed.). **História Geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. Brasília: Unesco, 2010, p. 21-50.

UZUKWU, E. Elochukwu. Igbo World and Ultimate Reality and Meaning. In: GRAND SEMINAIRE REGIONAL. **Anais...** Brazzaville, Rep Pop Du Congo, 1982. p. 1-16. Disponível em: <[www.utpjournals.press/doi/pdf/10.3138/uram.5.3.188](http://www.utpjournals.press/doi/pdf/10.3138/uram.5.3.188)>. Acesso em: 8 fev. 2020.

VARGAS, Karla Andreza Vieira. **Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis**. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ASADU, Victor Chinedu; AWA, Samuel; ASADU, Felicia Oluchukwu. Analyse des faits interpretatifs dans la traduction française d'Efuru de Flora Nwapa par Marie-Jo Demoulin-Astre. **Journal of Modern European Languages and Literature (J MEL)**, v. 8, p 16-29, jul. 2017.

WEDDERBURN, Carlos Moore Wedderburn. **Novas bases para o ensino de História da África no Brasil**. (Considerações preliminares). 2005. Disponível em: <<http://www.alex.pro.br/africa1.pdf>> Acesso em 20 jul. 2020.

ZILIOTTO, Bruno. **Provocações Crônicas: A Construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas**. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.