

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-  
Raciais no Ensino Básico (Ererebá)

Rebeca Maimone de Magalhães Lopes Pontes

### **A GUERRA DE BIAFRA, NA ÓTICA DE CHIMAMANDA ADICHIE, COMO UMA NARRATIVA LITERÁRIA DECOLONIAL**

Rio de Janeiro  
2019



Rebeca Maimone de Magalhães Lopes Pontes

**A GUERRA DE BIAFRA, NA ÓTICA DE CHIMAMANDA ADICHIE, COMO UMA  
NARRATIVA LITERÁRIA DECOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientadora Professora Dra. Máxima Oliveira Gonçalves

Rio de Janeiro

2019

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

P814 Pontes, Rebeca Maimone de Magalhães Lopes  
A Guerra de Biafra, na ótica de Chimamanda Adichie, como uma narrativa literária decolonial / Rebeca Maimone de Magalhães Lopes Pontes. - Rio de Janeiro, 2019.

45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Máxima Oliveira Gonçalves.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Nigéria – História – Guerra civil (1967-1970). 3. Guerra de Biafra. 4. Literatura. I. Gonçalves, Máxima Oliveira. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**A GUERRA DE BIAFRA, NA ÓTICA DE CHIMAMANDA ADICHIE, COMO UMA  
NARRATIVA LITERÁRIA DECOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá).

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Professora Dra. Máxima Oliveira Gonçalves (Orientador)  
Colégio Pedro II

---

Professora Dra. Sílvia Barros  
Colégio Pedro II

---

Professor Dr. César Garcia Lima  
Pós-doutorando UFRJ

*Dedico a toda ancestralidade africana*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus professores que, durante minha caminhada, me motivaram e incentivaram de alguma forma. À orientadora, Máxima Gonçalves, pela dedicação e paciência. À minha família e aos meus amigos que sempre torceram por minhas conquistas. Ao Colégio Pedro II pela contribuição em minha realização pessoal e profissional. Agradeço, ainda, à autora Chimamanda Ngozi Adichie pela oportunidade de conhecer e aprender com sua obra.

*Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.*

*(Carolina Maria de Jesus)*

## RESUMO

PONTES, Rebeca Maimone de Magalhães Lopes. **A Guerra de Biafra, na Ótica de Chimamanda Adichie, como uma Narrativa Literária Decolonial**. 2019. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo é uma abordagem de questões de uma narrativa decolonial através da obra de Chimamanda Adichie no contexto da Guerra Civil de Biafra (1967-1970). O objetivo do estudo é, portanto, verificar a ótica da autora enquanto narrativa literária na obra de *Meio Sol Amarelo* (2017), de Chimamanda Adichie. Tal objetivo é analisado sob as teorias Mauricio Aparecido Chan (2017), Guilherme Ziebell Oliveira (2014), Roberta Mara Resende (2013), João Felipe Assis de Freiras (2012) entre outros teóricos essenciais para esse trabalho. Percebe-se, ainda, que Chimamanda Adichie se responsabiliza ao enaltecer o povo negro em sua narrativa. Analisam-se, então, as implicações que uma literatura decolonial propicia na educação básica e a relevância que essa perspectiva representa na aprendizagem do aluno como produto da sociedade.

**Palavras-chave:** Guerra de Biafra. Literatura. Decolonialidade.



## ABSTRACT

PONTES, Rebeca Maimone de Magalhães Lopes. **A Guerra de Biafra, na Ótica de Chimamanda Adichie, como uma Narrativa Literária Decolonial**. 2019. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

The present study is an approach to issues of a decolonializing narrative through the work of Chimamanda Adichie in the context of the Biafra Civil War (1967-1970). The purpose of the study is to verify the author's perspective in the literary narrative of Chimamanda Adichie's *Half of a Yellow Sun* (2017). This purpose is analyzed under the theories of Mauricio Aparecido Chan (2017), Guilherme Ziebell Oliveira (2014), Roberta Mara Resende (2013), João Felipe Assis de Freiras (2012) among others. It is also noted that Chimamanda Adichie is responsible for uplifting black people in her narrative. Then, we analyze the implications that a decolonializing literature provides in basic education and the relevance that this perspective represents in student learning as a product of society.

**Keywords:** Biafran War. Literature. Decolonialism.

## RESUMEN

PONTES, Rebeca Maimone de Magalhães Lopes. **A Guerra de Biafra, na Ótica de Chimamanda Adichie, como uma Narrativa Literária Decolonial**. 2019. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

El presente estudio está relacionado a las cuestiones de una narrativa decolonial a través de la obra de Chimamanda Adichie en el contexto de la Guerra Civil de Biafra (1967-1970). El objetivo del estudio es, por lo tanto, verificar la óptica de la autora en cuanto a narrativa literaria en *Meio Sol Amarelo* (2017), de Chimamanda Adichie. Tal objetivo se analiza bajo las teorías de Mauricio Aparecido Chan (2017), Guilherme Ziebell Oliveira (2014), Roberta Mara Resende (2013), João Felipe Assis de Freiras (2012) entre otros teóricos esenciales para este trabajo. Se observa, todavía, que Chimamanda Adichie se responsabiliza al ensalzar el pueblo negro en su narrativa. Se analizan las implicaciones que una literatura descolonial propicia en la educación básica y la relevancia que esa perspectiva representa en el aprendizaje del alumno como producto de la sociedad.

**Palabras Claves:** Guerra Biafra. Literatura. Descolonialidad.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA GUERRA DE BIAFRA, NIGÉRIA 14</b>	
<b>3 A GUERRA NA ÓTICA DE CHIMAMANDA ADICHIE.....</b>	<b>18</b>
<b>4 CONCEITO DE DECOLONIALIDADE .....</b>	<b>23</b>
<b>5 CHIMAMANDA ADICHIE COMO REFERÊNCIA LITERÁRIA DECOLONIAL</b> <b>.....</b>	<b>28</b>
<b>6 A NARRATIVA LITERÁRIA COMO UMA PERSPECTIVA ATUAL DE</b> <b>PEDAGOGIA DECOLONIAL NO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>31</b>
6.1 Ensino Básico .....	36
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>40</b>
<b>ANEXO A CONTO DO LIVRO OLHOS D'ÁGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO</b> <b>.....</b>	<b>42</b>
<b>ANEXO B CONTO DE MACHADO DE ASSIS.....</b>	<b>45</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pouco se sabe sobre a guerra de Biafra que ocorreu na Nigéria (1967-1970), na verdade, pouco se sabe sobre a história e cultura do continente africano. O que conhecemos é, na maioria das vezes, uma história contada somente sob uma perspectiva que em geral é a do europeu, isto é, uma história narrada por uma perspectiva eurocentrada.

“O perigo de uma história única” intitula um famoso discurso da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie cujo tema abordado corrobora com essa ideia de um olhar limitado por um único ponto de vista. Adichie ficou muito conhecida por esse discurso divulgado na internet pelo site TED<sup>1</sup> e, particularmente, por seus romances, com uma carga decolonial e ideais igualitários de gênero e raça.

O presente estudo apresentará, portanto, essa visão de ruptura com a história contada pelos colonizadores europeus a que chamamos de decolonialismo. Tema a ser debatido nesse trabalho por meio da ótica de Adichie em sua narrativa literária.

Tal conceito decolonial surge a partir de uma necessidade de construir uma nova perspectiva sobre a história da África, rompendo, assim, com a estrutura estereotipada que os colonizadores criaram nas nações do mundo ocidental. Esse estereótipo eurocentrado fomenta desigualdades, fomenta guerras, fomenta erros e mentiras.

No primeiro capítulo, será feita uma contextualização histórica da guerra de Biafra, na Nigéria, para dar início à compreensão da obra *Meio Sol Amarelo*, de Chimamanda Adichie, e assim localizar situações históricas, culturais, políticas, ideológicas e religiosas que causaram esse conflito. Com fundamentações de Mauricio Aparecido Chan (2017) e Guilherme Ziebell Oliveira (2014), que esclarecem mais detalhadamente os processos que formaram a guerra, as repercussões mundiais na época e as consequências após o fim da batalha de três anos.

No segundo capítulo, estabelecer-se-á uma possível ótica da autora a partir da guerra de Biafra, levando em consideração as decorrências desse conflito na obra literária *Meio Sol Amarelo*, de Chimamanda Adichie. Os relatos da guerra de Biafra muito provavelmente foram internalizados na vida de Adichie não só pelo próprio convívio na Nigéria, mas também por prováveis vivências contadas por seus familiares e amigos. No entanto, para escrever o romance *Meio Sol Amarelo*, ela se aprofundou mais teoricamente em pesquisas que a ajudariam na elaboração da obra. Considerando as teorias de Roberta Mara Resende (2013) e João Felipe Assis de Freiras (2012), nas análises feitas da escrita e estilo da escritora nigeriana, percebem-se, em sua obra, personagens que vão proporcionando críticas sociais sempre pautadas na

---

<sup>1</sup>*Technology, Entertainment and Design*

valorização da cultura e história africana, sobretudo, nigeriana. Os personagens são posicionados a favor da República de Biafra, o que demonstra o favoritismo por um dos lados do confronto. Adichie é de origem *ibo*, daí seu partidarismo por Biafra. A autora ainda se preocupa em descrever fielmente os detalhes mais sórdidos de uma guerra, tornando sua narrativa mais próxima à realidade e mais comovente.

A respeito do conceito de decolonialidade, no terceiro capítulo, serão analisadas pesquisas de um grupo que já vem abordando essa temática há tempos: Modernidade/Colonialidade (MC). Nele, o teórico Walter D. Mignolo (2003) esclarece conceitos que colaboram e dialogam com a construção do assunto proposto que é a pedagogia decolonial. Dessa forma, Luciana Ballestrin (2013) e Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010) contribuem nessa construção de conceitos e teorias sobre a decolonialidade como diferença decolonial, colonialidade, o racismo epistêmico, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. Todos estes colaboram para a melhor compreensão do conceito central, que é a decolonialidade.

No quarto capítulo, a autora será apresentada como referência literária decolonial, o trabalho promoverá, então, uma análise da obra, *Meio Sol Amarelo*, de Chimamanda Adichie, estabelecendo, com sua escrita literária, parâmetros que rompem com a literatura eurocentrada, criando, assim, uma inovada literatura decolonial. É notório, portanto, as estratégias escolhidas pela autora para promover e enaltecer a cultura africana e assim desenvolver uma literatura decolonial. O capítulo será fundamentado por Carolina Fabiano de Carvalho (2018) e Roberta Mara Resende (2013) com visões sobre o estilo e a produção literária da autora nigeriana.

Por fim, no quinto capítulo, o trabalho tratará do aspecto pedagógico, dialogando com as formas que a literatura decolonial é trabalhada em sala de aula do Ensino Básico, criando uma desconstrução do saber eurocêntrico. Para essa abordagem, serão utilizadas teorias de Paulo Freire (1996); Camila Penna (2014) e os princípios da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que ratificam a disseminação da educação de forma igualitária e justa para a população, e ainda a da Lei nº 10.639/03, que obriga o ensino da cultura e da história da África, numa perspectiva positiva, nas escolas públicas e particulares.

Em síntese, o trabalho tem o objetivo de apresentar a leitura de *Meio Sol Amarelo*, de Chimamanda Adichie, a partir de um ponto de vista decolonial, desconstruindo, assim, a imagem de África que nos tem sido oferecida ao longo de nossa história. Desse modo, posto em sala de aula a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/03 no Ensino Básico. A importância desse

cumprimento legal é, sem dúvida, um avanço na educação, na igualdade social e no resgate histórico.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA GUERRA DE BIAFRA, NIGÉRIA

A Nigéria, assim como outros países da África, foi um país colonizado pelos britânicos. Com o intuito de conquistar sua independência, o país então se uniu para combater a colônia britânica, conseguindo, assim, sua independência em 1960. No entanto, havia um receio de uma possível desunião entre Norte e o Sul do país. O Sul logo se fortaleceu e pressionou a colônia britânica para conseguir a independência. O Norte resistiu em se aliar temendo desvantagens políticas e econômicas (CHAN, 2017), contudo o fato de permanecer colonizado era ainda mais preocupante e indesejado por ambos os lados. Os conflitos de ideias eram recorrentes pelo fato de a Nigéria ser um país com uma grande diversidade de etnias, consequentemente toda a influência cultural e religiosa produziam pontos de vista diferentes.

Existem na Nigéria, historicamente, mais de 250 etnias - algumas fontes falam em 350 - algumas majoritárias e outras minoritárias. O norte, muçulmano, possui a etnia *hausa-fulani*, a mais numerosa, e mais uma grande quantidade de outras minoritárias. O leste é o reduto principal dos *igbo(ibo)* e o oeste, dos *ioruba*, mas em cada uma dessas regiões de população majoritariamente cristã, são encontradas etnias menores. Cada uma com sua identidade própria e laços familiares.(CHAN, 2017, p. 11)

Em decorrência dessa enorme diversidade étnica, também ocorreram divergências no campo político, ou seja, no campo de poder. Logo, fragmentou-se então um país recém independente, porém sem uma identidade de nação e cultura definidas. De acordo com Oliveira (2014, p. 232), “O sistema federativo que foi instituído na Nigéria se tornou bastante disfuncional ao longo da década de 1960.”, o que gerou mais disputas políticas e cada região começou então a produzir seu partido. Para Chan (2017), essa mudança de sistema foi o estopim para os conflitos que culminaram com a guerra entre o norte e sul. Com os poderes fragmentados, muitas disputas e desacordos foram sendo constantemente marcados por corrupções, fraudes e perseguições políticas. Em 1964, foram criadas eleições federais com o intuito de organizar essas alterações.

Foram criadas duas coligações de partidos, a United Progressive Grand Alliance (UPGA), composta pelo NCNC, pelo AG, pelo NorthernElementsProgressive Union (NEPU) e por outros partidos minoritários do Norte, e a NigerianNational Alliance (NNA), composta pelo NPC, NigerianNationalDemocraticParty (NNDP) e por partidos menores do Sul. (OLIVEIRA, 2014, p. 233)

Mesmo assim, as eleições foram turbulentas e não respeitadas, causando uma desordem sem controle com saques e assassinatos que desencadearam num conflito maior: a guerra. A primeira ação foi o golpe militar em 14 de janeiro de 1966 que, segundo Chan (2017), matou

os políticos mais influentes e poderosos da época. Muitos embates ocorreram durante esse período com massacres violentos até o segundo golpe, no mesmo ano, em 29 de julho. A modificação do sistema político da Nigéria, de Federação para República, foi a motivação para iniciar esses ataques. A partir disso, foi levantada a sugestão de secessão pelos nortistas, ou seja, uma separação de Biafra da Nigéria.

Em 6 de julho de 1967, decretou-se então a guerra de Biafra ou guerra Civil Nigeriana. Segundo Chan (2017, p. 20), “Os combates foram iniciados com uma barragem da artilharia federal na direção da cidade de Ogoja, no norte do território biafrense, em 6 de julho de 1967 e um ataque à cidade de Nsukka, a oeste de Ogoja”. Armaram-se então dois lados: o governador da Nigéria Oriental, tenente-coronel Chukwuemeka Odumegwu Ojukwu, pela Biafra, e o tenente-coronel Yakubu Gowon, pela Nigéria. O conflito, portanto, tornou-se rapidamente uma grande disputa, envolvendo a participação de outras nações. França apoiando Biafra e Inglaterra apoiando a Nigéria federal. Os chineses também apoiaram Biafra em oposição aos soviéticos que apoiaram a Nigéria.

A guerra de Biafra ou guerra Civil Nigeriana iniciou em 1967 e durou até 1970 com mais de 2 milhões de mortes. Além dos conflitos violentos entre norte e sul da Nigéria muitas das causas das mortes foram devido à fome.

A fome, e não qualquer outro evento, como as milhares de mortes de soldados e civis em decorrência direta dos combates, foi o que despertou a consciência adormecida da opinião pública mundial para a tragédia que acontecia na África. A publicação de uma foto na capa da revista LIFE, com duas crianças famélicas e aparentemente doentes, abalou o mundo ocidental e ocasionou uma mudança de pensamento de muitos governos, no sentido de dar a atenção devida ao que parecia ser apenas mais um problema internacional (BAMISAIYE, 1974, *apud*, CHAN, 2017, p. 23).

O desejo da secessão foi, além do motivo óbvio de ataques contra os Ibos, um motivo econômico relacionado ao petróleo, pois havia muita discordância quanto à divisão de lucros do óleo natural entre as regiões (OLIVEIRA, 2014). Sendo assim, o governo federal resolveu, estrategicamente, atacar logo de início a cidade costeira de Bonny, local onde havia a única refinaria de petróleo nigeriana. Era então uma combinação engenhosa para conseguir vantagem na guerra, porque privava os secessionistas de usarem a produção e exportação de petróleo como financiamento da guerra (OLIVEIRA, 2014) e concomitantemente tomava uma posição privilegiada, já que Bonny era bem localizada e servia como porto.

A separação de Biafra da Nigéria teve bastante resistência do tenente-coronel Ojukwu, que estava na liderança de Biafra, no entanto, com os incessantes massacres e rogo da população biafrense ele passou a defender a secessão. Logo, em 30 de maio de 1967, no Palácio Estadual,



o tenente-coronel “proclamou a independência da região leste e de seu mar territorial, que passaria a chamar-se República de Biafra” (FORSYTH, 1977, *apud*, CHAN, 2017, p. 18).

Desde o início da guerra, em julho de 67 até 69, aconteceram quatro conferências de paz todas fracassadas, pois a Nigéria sempre impôs para qualquer início de acordo que Biafra se rendesse. Esses encontros foram realizados em Londres, em Kampala, capital de Uganda, em Adis Abeba, capital da Etiópia e Monróvia, capital da Libéria, que em uma delas o general Gowon, líder da Nigéria, nem sequer compareceu (CHAN, 2017).

Um fato que marcou o início da guerra foi um grande ataque de Biafra contra a Nigéria. Sob o comando de Ojukwu, combatentes avançaram e conquistaram diversas cidades do meio-oeste, contudo o comandante dessa operação, o general Víctor Banjo, aliou-se ao oponente e traiu Ojukwu, planejando até o assassinato do líder de Biafra. Quando descoberta a emboscada desleal, Banjo e seu bando foram presos e fuzilados. Essa ação prejudicou muito a vitória de Biafra (FORSYTH, 1969, *apud*, CHAN, 2017).

Biafra vinha sendo cada vez mais atacada e perdendo mais terreno, mesmo recebendo mais armas e munições. 1969 foi o ano em que houve muitos ataques de ambos os lados sucedendo consideravelmente um desgaste do conflito (CHAN, 2017).

Um dos trunfos do exército nigeriano sobre Biafra eram os blindados Ferret e Saladin, contra os quais os biafrenses só teriam alguma chance em 1969, quando do recebimento de 22 um lote de armas anti-carro, que fizeram frente aos veículos federais, mas com pouca eficácia, por serem estas armas escassas no campo de batalha (FORSYTH, 1977, *apud*, CHAN, 2017, p. 21).

Com o avanço dos ataques às cidades de Biafra, o comando de Gowon então conseguiu retomar Owerri e dominar todo o território biafrense no início dos anos 70.

No início de janeiro de 1970, as forças de Biafra desistiram de ficar à frente do combate e simplesmente abandonaram os postos, pois, segundo Chan (2017), a unidade biafrense já não tinha munições ou alimentos para continuar. Outras unidades também abandonaram seus postos vendo a atuação inicial. Com essa ação, os nigerianos foram avançando sem nenhuma defesa contra o ataque e logo dominando todo o território.

O general Ojukwu partiu para Costa do Marfim a fim de se proteger e o general Effiong assumiu o comando para acordar a rendição de Biafra, no dia 15 de janeiro de 1970. Biafra então “foi dividida em três estados, com governadores escolhidos por Gowon” (ATOFARATI, 1992, *apud*, CHAN, 2017, p.26).

Com o fim da guerra, o governo foi se reestruturando e tentando unir a nação afirmando que não haveria nenhum tipo de represália aos Ibos. (OLIVEIRA, 2012) No entanto, o general

Gowon fez uma péssima gestão, fora acusado de corrupção e exilou-se em Londres por volta de 1975. Em 1980, o governo nigeriano perdoou Ojukwu que voltou para Nigéria e viveu o restante de sua vida em Enugu, antiga capital de Biafra (CHAN, 2017).

### 3 A GUERRA NA ÓTICA DE CHIMAMANDA ADICHIE

A autora da obra *Meio sol amarelo*, Chimamanda Adichie, retoma fatos da guerra de Biafra em sua narrativa por meio dos personagens Olanna, filha de um empresário bem-sucedido, e Odenigbo, professor da Universidade de Nsukka; de Ugwu, o menino que vai trabalhar na casa de Odenigbo; de Kainene, irmã gêmea de Olanna e Richard, um escritor britânico. Por meio do entrelaçamento das vidas desses personagens, são retratados todos os aspectos da guerra: dos conflitos políticos internos até à fome. A ficção é organizada de forma não linear em quatro partes: primeira parte, início dos anos 60; segunda parte, fim dos anos 60; terceira parte, início dos anos 60 e quarta e última parte, fim dos anos 60.

Adichie menciona as estratégias políticas e os golpes militares que foram decorrentes e causadores da guerra de Biafra. Situa os personagens envolvidos a diálogos políticos, com reuniões frequentes na casa de Odenigbo. É preciso

esclarecer que a autora nigeriana não viveu a guerra, já que só nasceu sete anos após o fim do conflito. Segundo Resende (2013), Adichie considera que abordar essa temática da guerra de Biafra é um compromisso com sua história como ela esclarece em entrevista:

A identidade nigeriana é um peso, e com toda a suspeita nos aeroportos e sermos avisados de que não podemos pagar com nossos cartões de crédito por artigos nigerianos e a total falta de dignidade que encontramos nas embaixadas e coisas desse tipo, mas eu nunca quis ter uma identidade diferente. (RESENDE, 2013, *apud* ADEBANWI, 2013, p. 3)

Desse modo, suas considerações e visões na narrativa literária são expressões de estudos, histórias e culturas já embasadas das consequências da guerra. Freitas, (2012, p. 349) diz que “Adichie, que não testemunhou a guerra, mas que antes de escrever o próprio romance, leu pelo menos trinta e uma obras de autores africanos e não africanos acerca dessa guerra, (re)criou história(s) paralela(s) à Guerra de Biafra.” Adichie, portanto, retrata a guerra com personagens que são envolvidos favoravelmente à República de Biafra. Sua ancestralidade vem da etnia Ibo talvez, por isso, tenha colocado a ficção nessa perspectiva.

A publicação de seu segundo romance é uma constatação cristalina de que Adichie construiu uma narrativa pós-colonial transcultural, caracterizada pelo posicionamento do autor na diáspora e pela diluição ou fragmentação da nação como um ponto de referência narrativo. (FREITAS, 2012, *apud* FRASER, 2000, p. 347)

Assim, a autora foi construindo um padrão de escrita decolonial em suas obras marcando a cultura e história africana de forma afrocentrada. Além de tratar de uma guerra histórica que é frequentemente esquecida, a escritora nigeriana trata de aspectos que desmistificam padrões internalizados nos discursos dos personagens nigerianos e rompem com os pensamentos preconceituosos dos personagens ingleses, por exemplo. Adichie se preocupa também em relatar detalhadamente a cultura de seu povo como as comidas, os costumes, os trajes, a língua e a relação da influência da cultura do colonizador dentro da Nigéria, que interrompe e divide alguns personagens mesmo nigerianos; como é o caso da família de Olanna, cujos pais partem para Londres para ficarem distantes da guerra.

A autora não poupa adjetivos e descrições da crueldade da guerra. Relatos de mortes brutas, ataques e a própria fome são detalhadamente revelados no decorrer da ficção.

[...] A morte era a única coisa que fazia sentido, ali agachada num subterrâneo, arrancando um pouco de terra do chão, esfregando nos dedos, à espera de que o abrigo explodisse. As bombas estavam mais nítidas e mais perto. O chão pulsava. Ela não sentia nada. Estava flutuando para fora de si mesma. Veio mais uma explosão, o solo vibrou e crianças nuas, se arrastando atrás dos grilos, acharam graça. [...]

Foi a primeira a sair do bunker. Havia uma mulher caída no chão, ao lado do corpo de uma criança, rolando na terra, chorando. “Gowon, o que eu fiz para você? Gowon, oleeihe m meregi?” algumas mulheres foram até ela e a ajudaram a se erguer. (ADICHIE, 2017, p. 326-327)

A narrativa é desenvolvida com uma posição em defesa da república de Biafra, que fomenta e estimula o leitor a torcer pela causa biafrense, isto é, Adichie não escreve seu romance numa postura neutra. Biafra é o lado mais fraco da guerra devida sua pouca estrutura e apoio mundial, a princípio. A república da Nigéria saía, portanto, em vantagem em decorrência da proporção da escassez de alimentos que assolou Biafra, matando milhões de pessoas de fome. Essa falta de recursos e o apelo à fome foram destaques da guerra que também na ficção a autora quis retratar.

Adichie, em toda a narrativa, faz diversas críticas ao pensamento eurocentrado e à visão limitada que o mundo tem da África. Como esclarece Freitas (2013, p. 350): “Tanto a ficção como a história são influenciadas por questões similares, como a ideologia e a subjetividade. [...] carrega em si um discurso marcadamente de quem o escreve e conseqüentemente o publica”. Portanto, Adichie escreve com um peso imensamente ideológico e, sobretudo, decolonial. Em meio à guerra, um de seus personagens começa a escrever uma espécie de artigo sobre os relatos da guerra, que futuramente viraria um livro intitulado *O Mundo Estava Calado*

*Quando Nós Morremos*. Essa crítica é bem evidente: o descaso dos poderes públicos mundiais enquanto havia a guerra; o descaso em divulgar o que acontecia e a causa de todo o conflito e o descaso da memória mundial dessa guerra.

Em determinados trechos do romance, Adichie expõe situações de que outros países começaram a dar apoio à causa biafrense e como eram significativas essas expressões de solidariedade mesmo que demoradas.

[...] Ela correu lá para fora, para a casinha, levando o rádio na mão. “Odenigbo! Odenigbo! A Tânzânia nos reconheceu!”. [...] “A Tanzânia reconheceu nossa existência!”, disse Olanna de novo. [...] Depois o Patrão pegou o rádio e sintonizou. “É melhor ter certeza disso. Vamos ouvir nas outras rádios.” A Voz da América noticiava a mesma coisa, assim como a rádio francesa, que Olanna traduziu para ele: a Tanzânia era o primeiro país a reconhecer a existência da nação independente de Biafra. Finalmente, Biafra existia. (ADICHIE, 2017, p. 343-344)

Dessa forma, vê-se que apesar de a autora expor o quadro político da época, algumas das razões que impulsionaram a guerra e também criticar a corrupção mantida pela pós-independência, o que realmente toca são as míseras condições humanas que a guerra proporcionou. A forma como são retratados os campos de refugiados são, além da resistência do povo, a riqueza de tamanha generosidade em meio ao caos. Também é mostrado os mais impressionantes estados que o ser humano pode chegar pela fome e o desespero para sobreviver.

O livro *O Mundo Estava Calado Quando Nós Morremos* é escrito, dentro da ficção, com relatos e passagens da guerra vivenciadas pelos personagens e observações reflexivas sobre a humanidade, que deixa patente a preocupação de Adichie acerca dos pesares da guerra.

Para o epílogo, escreve um poema, nos mesmos moldes dos de Okeoma. Com o seguinte título: “VOCÊ SE CALOU QUANDO NÓS MORREMOS?”

Você viu as fotos em 68  
De crianças com o cabelo ficando ferrugem?  
Chumaços doentes aninhados nas cabecinhas,  
Caindo feito folha podre na terra poeirenta?  
Imagine crianças com braços feito palitos.  
A pele estirada, uma bola de futebol na barriga.  
É o kwashiorkor —palavrinha difícil,  
Mas não feia o bastante, uma pena.  
Mas não precisa imaginar. Houve fotos  
Expostas nas páginas em papel cuchê  
Da sua Life. Você viu? Sentiu um dó rápido  
E depois se virou para abraçar mulher ou amante?  
A pele deles ficou castanha como chá fraco,  
Mostrava uma teia de veias, osso quebradiço;  
Crianças nuas brincando, como se o homem não fosse  
Fotografá-las e depois partir só, sem rebuliço. (ADICHIE, 2017, p.433)

Apesar de todas as hipóteses levantadas sobre a relação de sua narrativa com os relatos históricos da guerra, Adichie, em nota, esclarece que sua obra não segue os fatos verídicos da guerra. São acontecimentos baseados na guerra, porém com livre expressão de sua imaginação para com a sequência de acontecimentos e vida dos personagens. “O que se revela em seu texto não é um romantismo, mas sim, um hiperrealismo que, de fato, sempre espera que o mundo não seja um lugar seguro, bom ou justo, ao mesmo tempo em que anseia “tocar” o leitor com suas palavras.” (RESENDE, 2013 *apud* HAWLEY, 2008, p. 57).

Adichie não explicita a forma real como a guerra chegou ao fim, deixando meio vago, mas ressaltando sempre as péssimas condições de vida em que os personagens chegaram. Dando ênfase às dificuldades, mesmo com o fim da guerra, para tudo voltar “ao normal”. Como toda guerra, seu fim deixa rastros extremamente dolorosos, muita destruição, mortes, perdas, miséria e fome. Adichie sempre descreve os aspectos físicos dos personagens para traçar os pormenores da subnutrição.

Ugwu examinou as fisionomias em volta, todas bem mais magras, todas com uma profunda exaustão impressa na pele, até mesmo as crianças. Porém era Anulika a que mais parecia mudada. Seu rosto estava coberto de cravos e espinhas, e ela não olhou nos olhos do irmão quando disse, em lágrimas: “Você não morreu, você não morreu”. Ficou espantado de ver que a irmã que achava ser linda não era mais. (ADICHIE, 2017, p.485)

Chegando ao final do romance, a autora deixa mais evidente sua preocupação com as condições humanas e com a destruição causada pela guerra, pois os relatos de miséria são cada vez mais cruéis e devastadores. Adichie faz uma descrição minuciosa da vida subumana nos campos de refugiados como se já não existisse mais possibilidade de piorar, chegando ao limite da abjeção.

Preocupava-se com outras coisas: que sua menstruação estava rareando e não era mais vermelha e sim de um marrom enlameado, que o cabelo de Baby estava caindo, que a fome roubava a lembrança das crianças. E estava resolvida a mantê-las alertas; as crianças eram o futuro de Biafra, afinal de contas. De modo que todos os dias dava aula para elas debaixo de um tulipeiro-da-áfrica, bem longe dos cheiros horrendos que saíam dos fundos do prédio. Ela os fazia aprender de cor um verso de algum poema e, no dia seguinte, eles já tinham esquecido. Eles perseguiam os lagartos. Comiam *garrí* e água uma vez por dia, em vez de duas [...] Os cheiros densos e horrendos de corpos sem banho e de carne apodrecendo nas covas rasas atrás dos prédios ficaram mais fortes. As moscas revoavam em torno das feridas das crianças. Os percevejos e *kwalikwata* rastejavam por toda parte; as mulheres desatavam seus panos para revelar uma feia erupção de mordidas avermelhadas em torno da cintura,

como se fossem colmeias mergulhadas em sangue. (ADICHIE, 2017, p. 449-450)

O fim da guerra é só parte de um escopo do caos em que os personagens se encontravam. Ao retornar para suas casas, o cenário de destruição e perda é imenso. Adichie retratou o fim do romance não como um final feliz esperado em novelas; buscou similaridade nos aspectos de uma realidade hostil em que, apesar do término do conflito, as angústias do sofrimento permanecem não só na ficção como também até hoje na história da Nigéria. Essa verossimilhança esclarece a proposta da autora em sua narrativa, deixando a crítica da imensurável destruição causada pela guerra, de que a memória da guerra, como uma ferida aberta, não se apague. Assim, torna-se uma obra de memória à nação biafrense e nigeriana e uma obra de comoção humanitária e reflexiva acerca das guerras.

#### 4 CONCEITO DE DECOLONIALIDADE

O termo decolonialidade surgiu a partir de pesquisas recentes, trata-se de uma nova perspectiva teórica que critica a forma como a modernidade capitalista inferioriza e desvaloriza a história e cultura de grupos subalternizados por essa ideologia colonial e europeia. Há também dentro desse âmbito uma forte tendência política para romper com parâmetros que não respondem todos os questionamentos sociais, culturais e históricos, isto é, há por todo lado aspectos e marcas de uma cultura que não foi contada ou foi contada pela metade. Segundo Ballestrin (2013), esse mergulho nas raízes e origens da modernidade ocasionou os estudos acerca da decolonialidade, que nasceu das pesquisas do Grupo Modernidade/ Colonialidade (MC).<sup>2</sup>

O termo “decolonizar” difere de “descolonizar”, ainda que descolonizar trate de deslegitimar fatos coloniais e delatar as perversidades causadas pela colonização nos povos explorados, não possibilita criar novas perspectivas de conhecimento, cultura e história desse povo subjugado. Ao contrário, decolonizar é uma tendência a construir novas visões e proposições que, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 24), “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.”. Neste sentido, entende-se que com a decolonialidade é possível modificar uma história negada abordando uma nova ótica e muitas descobertas a partir das recém-adquiridas epistemologias.

Dessa preocupação em viabilizar investigações acerca da outra face da história colonial, abriu-se um leque de categorias em que estudiosos e pesquisadores adentraram para identificar essas questões silenciadas. Essas pesquisas vêm sendo feitas desde o fim dos anos 90, aplicada e repercutidas no mundo acadêmico, enfrentando, assim, os conceitos pós-colonizadores eurocêntricos.

Para tanto, antes de nomear certos conceitos decoloniais é importante ressaltar que para esses teóricos “a colonialidade é constitutiva da modernidade e esta não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.” (OLIVEIRA, 2018?, p.1-2). Corrobora-se que a modernidade foi criada através da imposição social burguesa europeia em contato com as suas colônias, subalternizando e explorando os indivíduos ali presentes. Logo, modernidade e colonialidade

---

<sup>2</sup> Grupo de pesquisadores latino-americanos no Brasil.



são manifestações concomitantes para a produção do eurocentrismo. Oliveira (2018?, p. 2) salienta:

Castro-Gómez (2005), por outro lado, esclarece que as questões que o grupo levanta se inserem num contexto discursivo mais amplo, conhecido na academia europeia e norte-americana como a teoria pós-colonial. Entretanto, reitera que essas questões não são simples recepções das teorias pós-coloniais, como se fossem sucursais latino-americanas. São, ao contrário, uma especificidade latino-americana que estabelece um diálogo com a teoria pós-colonial e se situa em outra perspectiva, porém fora do eixo moderno/colonial.

Certos disso, os conceitos perpassam, portanto, toda e qualquer ideia de que se possa desconstruir o que o pensamento europeu impôs há séculos. Oliveira (2018? p. 2) ressalta as principais pesquisas do grupo M/C, mostrando assim que se baseiam na transformação do conhecimento unificado, como “mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e pedagogia decolonial”. É importante comentar que esses estudiosos são de distintas áreas do conhecimento como filosofia, sociologia, antropologia, linguística e semiologia. É uma pesquisa acadêmica com ampla qualificação e variados níveis e setores de conhecimento, certo de que é uma questão imprescindível. Seguem, portanto, alguns trechos para exemplificar o conceito decolonial, primeiramente, acerca do mito de fundação:

A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um prenho novo desenvolvimento humano.(OLIVEIRA, 2018?, p. 2)

Diante desse esclarecimento, pode-se entender que a modernidade e, conseqüentemente, a colonialidade só foi possível com a exploração europeia de outros povos. Outro conceito estudado pelo grupo é o de colonialidade. Colonialismo e colonialidade têm conceitos distintos e a fim de entender melhor tais estudos vale esclarecer essa divergência. Logo, de acordo com Torres (2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 131):

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar de o colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa

experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 19), os estudiosos do grupo Modernidade/Colonialidade entendem que “as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes”, mesmo com o fim do colonialismo tradicional. Esse processo de colonialidade ainda está presente justamente porque a modernidade é um sistema em conjunto que acontece concomitantemente. Ou seja, é um regime que ainda perdura nos tempos atuais por serem associados e um (modernidade) caminhar com o outro (colonialidade).

O racismo epistêmico, também uma categoria analisada, é elucidada por Oliveira ([2018?], p. 3):

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. (OLIVEIRA, [2018?], p. 3)

Segundo Oliveira (2018?), outro conceito é a diferença colonial:

Introduzido por Mignolo (2003), a diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial. (OLIVEIRA, [2018?], p. 3)

Há ainda o conceito de transmodernidade:

Fomulado por Dussel (2005), este conceito refere-se à proposta, na perspectiva de uma filosofia da liberação, de realização de um processo de integração, que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial (Dussel, 2005, p. 66). Por outro lado, carrega a ideia de um projeto teórico denominado “diversalidade global” ou “razão humana pluriversal” que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversidade do pensamento enquanto projeto universal, pois, segundo Mignolo (2003), “o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo”. (OLIVEIRA, [2018?], p. 3)

E finalmente, os conceitos de interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.

Para Catherine Walsh (2005), a interculturalidade crítica significa a “(re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global” (OLIVEIRA, [2018?], p. 4).

Desse modo, esse conceito se relaciona diretamente com o pensamento da pedagogia decolonial justamente por essa reconstrução de pensamento, proporcionando também uma nova perspectiva como sugere a autora Catherine Walsh, negando o eurocentrismo de sempre dominante e que no meio pedagógico é o caminho mais possível para enraizar novos conceitos, pois para Oliveira (2018?):

Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (OLIVEIRA, 2018?, p.4)

Em suma, todos esses conceitos acabam analisando e acusando um problema em comum. Ao compreendê-los, torna-se mais plausível o entendimento do conceito de decolonialidade, pois estes promovem o desenvolvimento ideológico de, primeiramente, desconstrução de um pensamento eurocentrado, para depois gerar um pensamento afrocentrado, que nega o pensamento unificado e propõe outras perspectivas. Entende-se também que essa ideologia ultrapassa o âmbito cognitivo e universitário, esse ideal é toda a produção de cultura desse grupo subalternizado, isto é, dar espaço e vez as músicas, danças, comidas, artes visuais, literatura, língua, costumes, beleza, posturas, religiões etc. Criar histórias sob essa ótica é também decolonizar.

## 5 CHIMAMANDA ADICHIE COMO REFERÊNCIA LITERÁRIA DECOLONIAL

Na perspectiva da literatura, Adichie trata da decolonialidade como um rompimento da promoção de uma única história e uma única visão por meio de uma nova ótica. A autora amplia os conhecimentos de outras culturas e a história contada pelo europeu, por uma nova ótica. Dessa forma, sua literatura critica constantemente padrões e estereótipos impostos pela classe dominante, que inferiorizam o grupo subalternizado, principalmente, o negro. Adichie valoriza o conhecimento intelectual de um grupo subalternizado no que diz respeito à colonização e que continua subjugado acerca do conceito de moderno/ colonial. A autora nigeriana denuncia, sobretudo, essa negação da existência das classes subalternas, evidenciando, portanto, sua ideologia decolonial em suas narrativas.

Na obra em questão, *Meio Sol Amarelo*, a autora propõe diálogos e questionamentos sobre a história da África, por exemplo, feitos por seus personagens:

Existem duas respostas para as coisas que eles vão lhe ensinar sobre a nossa terra: a resposta verdadeira e a resposta que você dá na escola para passar de ano. Você tem que ler livros e aprender as duas versões. Eu vou lhe dar livros, livros excelentes. [...] Eles vão lhe ensinar que um homem branco chamado Mungo Park descobriu o rio Níger. Isso é besteira. Nosso povo pescava no Níger muito antes que o avô de Mungo Park tivesse nascido. Mas, no seu exame, escreva que foi Mungo Park. (ADICHIE, 2017, p. 21)

Considerações como essa identificam e reforçam a narrativa de Adichie como uma escrita decolonial, pois promovem a denúncia do pensamento unificado europeu e propõe a afirmação da epistemologia negada. Além de o próprio romance ser uma forma de reconhecimento da história africana, a obra promove o protagonismo da cultura negra, colocando em pauta as necessidades de se falar sobre essa cultura, de mostrar que existe arte e literatura de qualidade nos países do continente africano e de marcar a presença com personagens, ainda que fictícios, mas que causam impacto social no universo da literatura. Essas personagens podem ainda contribuir com a representatividade de muitas crianças e jovens negros que necessitam desse modelo para se reconhecer e autoafirmar perante uma sociedade extremamente racista.

Adichie traz ainda questões que são mais sensíveis aos olhares da atual sociedade moderna/ capitalista/ ocidental como a identidade social do negro e o surgimento de certas nomenclaturas a partir do eurocentrismo.

Claro, claro, mas o que eu digo é que a única identidade autêntica para um africano é sua tribo, disse o Patrão. Eu sou nigeriano porque um branco criou a Nigéria e me deu essa identidade. Sou negro porque o branco fez o negro ser o mais diferente possível do branco. Mas eu era ibo antes que o branco aparecesse. (ADICHIE, 2017, p. 31)

Para Carvalho (2018), Adichie considera a ficção realista mais que uma representação e coloca realidade a coisas que não aprendemos. Isso remete ao conceito da decolonialidade nas obras de Adichie, quando ela aborda temáticas acerca da história africana que foram silenciadas através do conceito epistêmico eurocentrado. Segundo Carvalho (2018):

Os fatos relatados pelos noticiários e pelos livros didáticos de história sobre África são suspeitos; para Adichie, parece ser possível encontrar verdades apenas nas histórias das pessoas, dessas pessoas reais, reconhecíveis, que vivem em lugares de verdade. O realismo para Adichie me parece ser procedimental, caminho para uma verdade que não se apresenta científica, objetiva, representativa; é um realismo outro. (CARVALHO, 2018, p. 1446)

Diante disso, entendo que Adichie escreve considerando exatamente o que a cultura africana tem a oferecer: sua rica cultura, diversidade e história. Essa diversidade são as possibilidades não disseminadas e negadas pela colonização europeia. O realismo do outro que foi apagado da história é o que Adichie traz à tona por meio das suas narrativas. Segundo Carvalho (2018, p.1447), “Adichie reconhece que: ‘Literatura nunca é apenas palavras. Quando leio Graham Greene e Virginia Woolf, estou me deleitando e me entretendo, mas estou também aprendendo sobre certa sensibilidade, certa ‘inglesisse’ (englishness).’ (ADICHIE, 2012, p.6)”

Logo, se a autora pensa assim é evidente que sua narrativa literária é carregada de ideologia africanizada, isto é, decolonialidade. Carvalho (2018, p.1451) defende ainda que “a literatura realista de Adichie é processo, é abertura, é disputa com o discurso colonial que estabelece o visível”. Esse discurso reforça a ideia já mencionada neste capítulo de que a narrativa de Adichie viabiliza uma aprendizagem decolonial.

Além disso, de acordo com Resende (2013), Adichie é apontada como uma das autoras que perpetua a produção literária africana:

Dessa forma, pela primeira vez, a questão histórica de Biafra e seu legado de guerra têm sido amplamente explorados na literatura. A terceira geração, tomada como exemplo de uma das tradições contemporâneas da ficção nigeriana, representa o esforço de uma jovem geração de escritores de rememorar o trauma do passado e forjar um novo sentido de pertencimento e identidade através de uma ligação com a comunidade. (RESENDE, 2013, p. 49)

Há ainda outros teóricos que corroboram com a mesma percepção de reconhecimento da autora como uma escrita literária decolonial como Carvalho (2018) que reforça a afirmativa de Walter Mignolo:

Para o público da conferência organizada por uma fundação que surge do Império Britânico, afirmar a ficção africana, as histórias de africanos, como fonte de conhecimento verdadeiro - em oposição aos fatos - me parece encaixar bem no conceito de “desobediência epistêmica” de Walter Mignolo (2008). Para o crítico argentino, a opção decolonial é feita não pela negação do que o Ocidente já produziu, mas pela emergência de saberes que se furtam a esse instituído - que venham das exterioridades criadas e mantidas a ferro e fogo pela razão colonial. (CARVALHO, 2018, p.1452)

Adichie, sem dúvida, é uma escritora contemporânea completa, que aborda temáticas atuais e urgentes. Sua narrativa dialoga com muitas questões e níveis sociais e sua escrita é acessível e de fácil compreensão, isso colabora para tamanha repercussão e disseminação de suas obras. “A obra de Adichie, suas vozes narrativas, seu realismo, são, ao mesmo tempo, resposta e proposta bem sucedida à literatura decolonial.” (CARVALHO, 2018, p. 1452)

Definitivamente, Chimamanda Adichie é a emancipação da epistemologia decolonial na literatura universal. Suas obras são um exemplo claro da ruptura emergente para a Modernidade/ Colonialidade e as consequências que esse pensamento causa. Em especial, *Meio Sol Amarelo* veio para não somente negar a postura colonial, mas, sobretudo, exaltar a cultura e história africana; veio para humanizar o que há tempos a opressão ocidental vinha “subumanizando”. De fato, descolonizar não mais cabe na literatura, ou em nenhum outro lugar; decolonizar é preciso para viabilizar outra perspectiva de mundo. Adichie se preocupa com essa nova aprendizagem no mundo quando escreve uma literatura decolonial, negando tudo que foi nos contato nos livros e uma única versão da história.

## 6 A NARRATIVA LITERÁRIA COMO UMA PERSPECTIVA ATUAL DE PEDAGOGIA DECOLONIAL NO ENSINO BÁSICO

Se o conceito de decolonialidade é a desconstrução e reconstrução de uma perspectiva ideológica de desigualdades, a pedagogia decolonial é encarada como uma maneira de formar cidadãos/ indivíduos capazes de produzir sua própria compreensão do mundo moderno. De acordo com Paulo Freire, quando damos autonomia para o aluno/ indivíduo pensar acerca de várias possibilidades e diferentes óticas, ampliamos sua capacidade de escolhas, raciocínio e saberes, isto é, aprendizado. Essa é uma das premissas da base da educação brasileira. Segundo a LDB, Lei de Diretrizes e Bases/1996 não restringir ou oprimir qualquer conteúdo ou informação que a instituição de ensino e/ou o professor queira transmitir ao aluno é fundamental para a autonomia do aprendiz. Isto é, esta Lei permite que o ensino seja ministrado com o princípio de liberdade:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

VI- Respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...) (BRASIL, 1996, p. 1)

Esse artigo foi aprimorado com a promulgação da Lei nº 10.639/03 ao implementar a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira. Com objetivo de resgatar a cultura negra de forma que não só condecure, mas também emancipe o povo negro, tornando-o um povo de história, de luta, de ancestralidade e de autonomia de sua própria tradição e costumes. Essa valorização do povo negro é também um momento discutido no Dia da Consciência Negra para o reconhecimento de todo enfrentamento e conquista que a ancestralidade ganhou; um momento de salientar, sobretudo, para o povo negro sua riqueza cultural e histórica, seu empenho, esforço e resistência na luta de reparação racial.

Cabe ressaltar que esta lei foi resultado de anos de luta do movimento negro. Entende-se luta como esclarece Rocha (2014, p. 25-26) “a Revolta dos Malês, a Balaiada, Canudos, o Banzo, as revoltas nos engenhos de cana-de-açúcar, os Quilombos a maior forma de resistência organizada dos negros de que se tem notícias na história, os Candomblés, as Confrarias, as Irmandades, etc.” Muitos direitos foram assim tornando possíveis desde esses movimentos até os mais atuais, tendo em via os mesmos objetivos de emancipar a dignidade e liberdade do povo negro e resgatar todo tipo de prejuízo causado pela colonização.

Entretanto, parece-nos evidente, que existe algo mais, que estas lutas ainda não dão conta. Parece existir questões anteriores à pobreza, que podem ser circunstanciais -hoje sou pobre amanhã não -, que colocam os negros em perene desvantagem. Não está na natureza do pobre ser pobre, mas está na natureza do negro ser negro, mesmo que ele, vítima do branqueamento, se julgue branco. (ROCHA, 2014, p. 27)

É possível que o Dia da Consciência Negra seja um subterfúgio para amenizar os horrores causados pela escravização de milhões de negros africanos, e que tão somente ainda não é o suficiente para a quitação de tantos anos de perdas e sofrimento. Anos tais que ainda perduram e maltratam os descendentes de hoje. No entanto, o Dia da Consciência Negra, atualmente, serve para uma educação racial. Segundo Aza Njeri, em um discurso “Maternidade, Paternidade e Educação de crianças negras”, no canal de Casa dos Devaneios, o dia da Consciência Negra:

[...] não é para conversar com a branquitude, não é dia dos negros conversarem com os brancos. É dia da consciência para os negros pensarem na sua comunidade, nas suas vivências e conversarem com seus filhos... contarem para eles da nossa história gloriosa, falar que nos somos descendentes de reis e rainhas... (NJERI, 2017, sem paginação)

Dessa forma, Njeri (2017) reforça a ideia de enaltecimento da história e vai além de simplesmente uma recuperação da memória histórica, é também a autoestima do povo negro que foi massacrada com o eurocentrismo.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, reitera que desenvolvimento sem responsabilidade social não é desenvolvimento, tendo em vista que desenvolver a proposta de mudança nos parâmetros da sociedade negando e/ou inviabilizando essa proposta no sistema é um resultado ineficaz, quiçá fracassado.

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e mulheres. (FREIRE, 1996, p.130)

Abrem-se lacunas para interrogar se realmente é uma oferta propositalmente sem fundamentos e intenções de êxito, já que a estrutura eurocentrada é imposta e articulada vigorosamente por séculos. Freire (1996, p. 132) afirma ainda que:

No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes: “O negro é



geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso que a ciência nos diz.”  
(FREIRE, 1996, P. 132)

Assim, esta alegação converge diretamente com as intenções do colonizador de afastar o colonizado das “verdades” de seu povo, fundamentando-se, como no exemplo de Freire, pela ciência.

No entanto, criar esta Lei, sem aplicação efetiva no ensino básico, colabora de forma mínima para o resgate da dívida social deste país com o povo negro que começou a chegar aqui por volta de 1535, quando começam a funcionar os engenhos de açúcar em Pernambuco. Data daí, notícias da chegada dos primeiros escravos africanos ao Brasil. Uma das falências dessa lei está na falta de formação, em estudos da cultura africana, de profissionais que atuam na área da educação. Além disso, quase todo material didático continua reproduzindo uma perspectiva eurocentrada e contrapondo a proposta ideológica decolonial da lei.

A partir da obra de Chimamanda Adichie, foi possível ampliar o horizonte de leituras de autores negros brasileiros não só contemporâneos como, Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, Eliana Alves Cruz, e também o canônico Machado de Assis, lido numa perspectiva afrocentrada. Além do resgate Maria Firmina dos Reis, primeira escritora negra do Brasil, de Luís Gama, Cruz e Sousa, Lima Barreto, dentre outros. Dessa forma, torna-se possível de pôr em prática o ensino com literaturas decoloniais que exercem a funcionalidade da Lei 10.639 e promovem a equiparação da história ocultada dos livros e da aprendizagem.

Sem nenhuma espécie de camuflagem, Conceição Evaristo, por exemplo, desenvolve no conto “Maria”, de sua obra *Olhos d’água*, a realidade cruel do negro no seu cotidiano. A personagem Maria é acusada de participar de um assalto e é terrivelmente desmoralizada. A incontestável humilhação, discriminação e preconceito racial que a personagem do conto sofre é apenas a reprodução do ocorre no cotidiano de grande parte dos negros na nossa sociedade atual. Essa literatura tem o objetivo de romper com os estereótipos do sofrimento do povo negro, romantizado por muito tempo em várias obras do cânone literário brasileiro.

Outra voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrou vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!...  
(EVARISTO, 2016, p.41-42)

O debate pode ser ainda mais enriquecido se contrapormos obras como *A escrava Isaura* e *O mulato*, por exemplo, que depreciam os indivíduos negros, colocando-os em um lugar subalterno e desumano, todavia naturalizando a posição de escravizado como algo inato do negro. No trecho a seguir, extraído da obra *A escrava Isaura*, é possível ainda evidenciar a romantização da escravidão.

– Por que razão não libertam esta menina? – dizia ela um dia à sua sogra. – Uma tão boa e interessante criatura não nasceu para ser escrava.

– Tem razão, minha filha – respondeu bondosamente a velha –, mas que quer você?... não tenho ânimo de soltar este passarinho que o céu me deu para me consolar e tornar mais suportáveis as pesadas e compridas horas da velhice.

– E também libertá-la para quê? Ela aqui é livre, mais livre do que eu mesma, coitada de mim, que já não tenho gostos na vida nem forças para gozar da liberdade. (GUIMARÃES, 2012, p.28)

Literaturas como estas reforçaram a ideia eurocentrada e racista na estrutura social deste país. Estimular esse pensamento é desconstruir estereótipos de oprimido e opressor que geram e fomentam a desigualdade racial e, conseqüentemente, social.

Nas salas de aulas, onde temos, por exemplo, Machado de Assis como leitura obrigatória, aborda-se o autor sem nenhum comprometimento com as questões raciais. No entanto, isso é um equívoco tal como podemos verificar na coletânea do professor Eduardo de Assis, *Machado de Assis: um afro-descendente*, em que Assis faz uma seleção de textos da obra machadiana em que a preocupação com as mazelas sofridas contra o negro são denunciadas. Um exemplo contundente disso é o conto “Pai contra mãe”, além de dezenas de crônicas, publicadas na Gazeta de Notícias, especialmente a que foi publicada uma semana após a assinatura da Lei Áurea.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos. (ASSIS, 2007, p. 53)

Assim, a divulgação de literaturas, na educação básica, como a obra narrativa de Chimamanda Adichie passou a favorecer e fomentar o aprendizado de culturas subalternizadas como a cultura africana – na maioria das vezes desvalorizada pelas políticas educacionais pautadas em princípios da modernidade ocidental. A obra da autora de *Meio sol amarelo* traz numa perspectiva decolonial a cultura e a história do povo negro, aproximando o leitor de uma experiência por muito tempo silenciada. Conseqüentemente, essas leituras não só retiram a imagem do negro do lugar da subalternidade, com protagonistas negras na trama ficcional, como também resgata e valoriza a ancestralidade africana do continente e da diáspora.

O desconhecimento acerca da nossa origem, imposto por uma educação eurocentrada, é um problema no processo de aprendizagem no ensino básico, pois impossibilita uma visão ampla e real dos acontecimentos que em dado momento da vida escolar ou até acadêmica se chocará com perspectivas afrocentradas, filosofias diaspóricas e conceitos originalmente africanos, encontrados todos os dias na sociedade. Esta sistematização de lados colabora com as desigualdade e posições de oprimido e opressor como esclarece Penna (2014):

Exemplos de elementos cognitivos internalizados pelos oprimidos e constitutivos da “razão” da estrutura opressora são: a crença de que o patrão é superior e de que sua autoridade é inquestionável (o que gera uma espécie de admiração); a crença de que a desigualdade social é uma estrutura imutável e que sempre existiu; a visão de sua própria situação de miséria como fatalidade e não como injustiça, etc. Essa contradição característica do oprimido é a mesma que o leva a crer que o ideal do homem é um dia chegar a ser como o patrão, ou opressor, tanto no aspecto material como no aspecto subjetivo – o que, vale ressaltar, é simultâneo a um sentimento de medo e repulsa. (PENNA, 2014, p. 184)

Sem, contudo, pensar que essa educação eurocentrada é determinante não só para as questões pedagógicas como também determinam a perspectiva do negro psicológica e ideologicamente na estrutura social. Ou seja, a dominação eurocêntrica estabelece e limita o negro a pensar que ele é um indivíduo deslocado e/ou errado que só pode viver nas condições estipuladas pela branquitude. É fundamental para uma sociedade mais justa e igualitária fomentar e cultivar a educação antirracista de crianças, possibilitando uma pedagogia decolonial no ensino básico em detrimento de padrões preconceituosos e eurocêtricos.

Por isso, a importância da inclusão das literaturas de autores negros que ensinem, defendam e explicitem a história e cultura africana para que sejamos capazes de promover uma educação mais igualitária. Além disso, e não menos importante, a adequada e permanente aplicação da Lei nº 10.639/03 nas instituições de ensino também faz parte dessa construção (ou desconstrução) social democrática e justa, sobretudo, para os que sofreram e sofrem os horrores da escravidão. É uma forma de resgate da memória, da ancestralidade, da cultura, da história e da valorização do povo negro, que por muito tempo foi desumanizado pelos processos de colonização e pela estrutura eurocentrada.

## **6.1 Ensino Básico**

De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino básico se configura da pré-escola até ensino médio, gira em torno dos 4 anos até aos 17 anos de idade.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (...) (BRASIL, 1996, p.1)

A Lei nº 9.394/96 expressa ainda que o acesso à educação básica é um direito de todo cidadão. Sabe-se o quanto é desafiador uma boa educação no Brasil e quantas barreiras e resistências muitos têm de enfrentar para simplesmente frequentar e permanecer em uma escola. A qualidade do ensino já é outra problemática encarada pela maioria da população brasileira. E se a maior parte da população é constituída por negros e pardos há aí um motivo mais que cabível e urgente de que se ensine a história e cultura afro-brasileira.

Há ainda que se pensar acerca da formação docente para que se obtenha essa mudança no ensino, além de se reelaborar toda estrutura e sistema escolar que rege essa pedagogia que não foi rompida com a unificação de apenas um ideal, o eurocentrismo. É notório que são processos demorados e criados para justamente não serem rompidos, todavia é inadiável essa descontinuação de um ensino que massacra o povo negro.

A escola precisa redimensionar o seu pensar, reformulando suas ações pela compreensão do que a comunidade escolar (entendida aqui os alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção, funcionários) espera dela enquanto função social. Ao que nos deparamos frequentemente com inúmeras instituições tentando descrever e delinear as mazelas da escola, no entanto, nós educadores nos reservamos muitas vezes a apenas ouvi-los sem definir “publicamente” nossos anseios, interesses e preocupações. (SCHRAM; CARVALHO, 2017?, p. 1)

É no ensino básico que crianças vão ter contato com um mundo mais complexo e com as relações de convivência social. É necessário, portanto, que nesse momento se desenvolvam critérios de cidadania e ética para construir indivíduos minimamente capazes de interromper as reproduções preconceituosas estabelecidas socialmente, como é o caso do racismo. É primordial também que se promovam representatividades para as crianças negras de heróis e

princesas até modelos reais da sociedade, ou seja, profissões que são influentes e geralmente não são acessíveis aos negros de um modo geral.

Diante disso, é fundamental que, nessa fase educacional, os alunos tenham contatos com outras culturas, que saibam lidar com diferenças e que, sobretudo, aprendam uma parte importante e verdadeira da história que foi ocultada. Para além de aprendizagem, seja sabido sua origem, um momento de autorreconhecimento que foi negado. O desencadeamento dos preconceitos raciais sofridos por essas crianças é de uma perda de potencialidade enorme, um sentimento de inferioridade que gera um demérito de si mesmo para assumir qualquer papel respeitável e digno na sociedade. Desse modo, perpetua-se o racismo, o preconceito e a desigualdade de uma sociedade, fortalecendo, assim, em contrapartida, os processos que estruturam o eurocentrismo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a conclusão deste trabalho se torna notória quanto às influências e necessárias inclusões das literaturas decoloniais no ensino básico. Além de importância histórica, a obra *Meio Sol Amarelo*, de Chimamanda Adichie, traz um olhar de dentro da África, enaltecendo a rica cultura nigeriana de forma terna e encantadora, mesmo abordando a temática de uma guerra tão hedionda. Toda essa valorização que Adichie revela colabora para que o mito da história única seja desconstruído.

A autora nigeriana, em toda sua obra, ressalta os aspectos culturais da África, sobretudo, da Nigéria, tornando sua literatura afrocentrada. Trazer à tona o assunto de uma guerra pouco divulgada também é uma proposição de crítica ao mundo ocidental que sempre visou guerras da branquitude, alvo de grande comoção universal. Obviamente não se está julgando aqui qual guerra é mais dolorida e penosa, mas o porquê das guerras no continente africano não serem motivo de impacto como são as do mundo ocidental.

Nesse sentido, essas produções literárias contribuem para tirar a exclusividade de foco da história eurocentrada e criar uma nova perspectiva global, multicultural: a decolonialidade. No capítulo em que se foi conceituado decolonialidade, foi possível refletir acerca do termo e suas proposições quanto à visão de mundo, às literaturas e às pedagogias que se entrelaçam com essa mesma concepção de quebra de paradigmas. Não só isso como também difunde a ideia de uma sociedade igualitária, pois valoriza e abre espaço para uma história e cultura apagada por muitos anos. Assim, a pedagogia decolonial é essencial no papel de inserção social, que preza pela igualdade dos povos.

No entanto, como já apresentado neste estudo, para que a pedagogia decolonial seja devidamente adotada nas escolas não basta apenas que as literaturas decoloniais existam, precisa-se também de um conjunto de questões que reforcem a importância dessa praticabilidade. A principal ação seja talvez na formação de docentes, que são os maiores responsáveis pela transmissão de informações na área pedagógica. Além, é claro, de uma estrutura escolar adequada, de disponibilidade de material didático e, sobretudo, de envolvimento da instituição como um todo (diretores, orientadores, pedagogos etc.).

Com certeza, a literatura de Chimamanda Adichie como a de tantos outros autores negros, canônicos e não canônicos, comprometidos com a resistência do povo negro, são a grande ponte para essa pedagogia decolonial e para o efeito da Lei nº 10.639/03 na concretização da educação no ensino básico. O propósito maior é não esconder, inferiorizar ou negar mais nenhuma

história, cultura ou povo; não mais desumanizar um grupo por nenhum motivo; não mais fomentar desigualdades de qualquer espécie.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Meio Sol Amarelo**. 2 ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2017
- ASSIS, Eduardo (Org.). Machado de Assis, Joaquim Maria (1839-1908) **Machado de Assis: um afro-descendente** – escritos de caramujo [antologia]. Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: Pallas/ Crisálida, 2007
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 1996.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11. p. 89-117. maio - agosto de 2013.
- CARVALHO, Carolina Fabiano de. O Realismo de Chimamanda Ngozi Adichie e A Literatura Decolonial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CIRCULAÇÃO, TRAMAS E SENTIDOS NA LITERATURA, 2018, Uberlândia/ MG. **Anais [...]**. Uberlândia/ MG: ABRALIC, 2018. p. 1445-1453.
- CHAN, Mauricio Aparecido. **Leituras sobre a Guerra de Biafra (1967-1970): As Versões do Conflito nos Textos de História e Literatura** 2017. 62 f. Monografia (Graduação em História) - Instituto de Ciências Humanas Departamento de História, Universidade da Bahia, 2017
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREITAS, João Felipe Assis de. Guerra De Biafra: As Imagens de uma Tragédia Refletidas no Espelho Social. Universidade Federal de Mato Grosso, 2012, Uberlândia/ MG. In: SILIAFRO, 2012, Uberlândia/ MG. **Anais [...]**. Uberlândia/ MG: UDUFU, 2012. p. 345-351.
- GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. 5ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2012
- NJERI, Aza. **Maternidade, Paternidade e Educação de crianças negras**. 2018. (17m10s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uj7b4t2qQ5c>>. Acesso em: 17 set. 2019.
- NUNES, Alyxandra Gomes. História, etnicidade e memória da guerra de Biafra (1967-70) na poesia de Chinua Achebe e na prosa de Chimamanda Ngozi Adichie em Half a yellow Sun. In:



CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC Têssituras, Interações, Convergências, 11., 2008, São Paulo/ SP. **Anais** [...]. São Paulo/SP: ABRALIC, 2008. p. 1-6.

OLIVEIRA, Guilherme Ziebell de. O Papel da Guerra de Biafrana Construção do Estado Nigeriano: Da Independência à Segunda República (1960-1979). **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v.3. n.6, p. 228-253, jul./dez. 2014

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é educação decolonial?** , [S.l. : s.n.], [2018?].

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 8, n. 2, p.181-199, 2014.

RESENDE, Roberta Mara. **Gênero e nação na ficção de Chimamanda Ngozi Adichie** 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

ROCHA, José Geraldo da. Movimentos Sociais e Negritude no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 24-60, fev. 2014. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/176>>. Acesso em: 01 set. 2019.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças**. Cascavel/ PR:[ s.n.] , 2017?.

## ANEXO A – CONTO DO LIVRO OLHOS D'ÁGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Maria (de Conceição Evaristo, extraído de Olhos d'água)

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Serás que os meninos iriam gostar de melão?

A palma de uma de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca a laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se a seu lado. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai de seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também. Ficava, apenas de vez em quando, com um ou outro homem. Era tão difícil ficar sozinha! E dessas

deitadas repentinas, loucas, surgiram os dois filhos menores. E veja só, homens também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa desceu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembravam vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns

passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira:— Calma pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos...Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão? Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

## ANEXO B – CONTO DE MACHADO DE ASSIS

Bons dias!

Eu pertenço a uma família de profetas après coup, post factum, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário fôr, que tôda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (coup dumilieu, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as idéias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas idéias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembléia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

– Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...

– Oh! meu senhô! fico.

– ...Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu cresceste imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho dêste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos...

– Artura não quédizê nada, não, senhô...

– Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

– Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Êle continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí pra cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe bêsta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas tôdas que êle recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes da abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a tôda a gente que dêle teve notícia; que êsse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposições) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: és livre, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu.

Boas noites.