

TRANSCENDENDO AS FRONTEIRAS COLONIAIS:

Por um ensino de literatura africana anglófona

TRANSCENDING COLONIAL BORDERS:

Towards the teaching of anglophone African Literature

TRASCENDIENDO LAS FRONTERAS COLONIALES:

Para una enseñanza de literatura africana en lengua inglesa

TRANSCENDANT LES FRONTIÈRES COLONIALES:

Pour un enseignement de la littérature africaine anglophone

Ewerton Batista-Duarte

Doutorando, com bolsa CAPES, em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pesquisador vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil

ewertonbatistaduarte@gmail.com

 ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-6355-6493>

Diana Navas

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP); Professora e coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária (PEPG – LCL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil

diana.navas@hotmail.com

 ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-4516-5832>

Recebido em: 03/04/2022

Aceito para publicação: 23/08/2022

Resumo

Os textos literários, de forma geral, são escassamente contemplados nos materiais didáticos de Língua Inglesa disponibilizados na Educação Básica. Quando presentes, tais textos, além de adaptados e representativos de apenas alguns gêneros literários, como a poesia e o conto, são quase que exclusivamente de autores estadunidenses e britânicos, de modo que os alunos acabam por ser expostos exclusivamente à literatura canônica do colonizador e das potências imperialistas. É esta questão que constitui o cerne da reflexão do presente estudo. A partir de concepções decoloniais (QUIJANO, 1992) e dos estudos pós-coloniais (BHABHA, 1998; SAID, 2007, 2011), como também da leitura dos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica brasileira, objetivamos evidenciar a invisibilidade da literatura dos países africanos anglófonos no ensino de Língua Inglesa e as consequências desse apagamento. A análise, de cunho qualitativo, trata-se de revisão bibliográfica e visa contribuir com as

discussões em torno do movimento de descolonização do ensino de Língua Inglesa nos currículos e nas práticas educacionais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa, Literatura africana anglófona, Invisibilidade, Decolonização.

Abstract

In general, literary texts are poorly covered in the English textbooks adopted by Secondary Education in Brazil. Some English textbooks do bring adapted excerpts of poems/short stories but primarily focusing on American and British authors. Consequently, students end up being exposed to the canonical literature produced by the colonizer and imperialist powers. These central issues will then guide the route of the present research, which is rooted in the concept of decoloniality (QUIJANO, 1992), postcolonial studies (BHABHA, 1998; SAID, 2007, 2011) and the official documents that serve as guidelines for Brazil's basic education. We aim to highlight the invisibility of Anglophone African Literatures in the English as a Foreign Language (EFL) classroom as well as to point out the consequences of their exclusion. The qualitative analysis relies on bibliographic review. By bringing all these topics up, it is hoped that the study will contribute fruitfully to the discussions on the urgent need for decolonizing curriculum and educational practices within EFL contexts.

Keywords: EFL teaching, Anglophone African Literatures, Invisibility, Decolonization.

Resumen

Los textos literarios, en general, apenas se contemplan en los materiales didácticos de lengua inglesa disponibles en la Educación Básica. Cuando están presentes, tales textos, además de ser adaptados y representativos de solo unos pocos géneros literarios, como la poesía y el cuento, son casi exclusivamente de autores estadounidenses y británicos, por lo que los estudiantes terminan expuestos exclusivamente a la literatura canónica del colonizador y las potencias imperialistas. Es esta cuestión la que está en el centro de la reflexión del presente estudio. Desde concepciones decoloniales (QUIJANO, 1992) y estudios poscoloniales (BHABHA, 1998; SAID, 2007, 2011), así como la lectura de los documentos oficiales que guían la Educación Básica Brasileña, nuestro objetivo fue resaltar la invisibilidad de la literatura de los países africanos en lengua inglesa en la enseñanza del idioma inglés y las consecuencias de esta eliminación. El análisis cualitativo es una revisión bibliográfica y tiene como objetivo contribuir a las discusiones en torno al movimiento de descolonización de la enseñanza del idioma inglés en los planes de estudio y las prácticas educativas.

Palabras clave: Enseñanza del inglés, Literatura africana en lengua inglesa, Invisibilidad, Decolonización.

Résumé

Les textes littéraires, en général, sont à peine couverts dans les matériels pédagogiques en anglais disponibles dans l'éducation de base. Lorsqu'ils sont présents, ces textes, en plus d'être adaptés et représentatifs de quelques genres littéraires seulement, tels que la poésie et les nouvelles, sont presque exclusivement d'auteurs américains et britanniques, de sorte que les étudiants finissent par être exposés exclusivement à la littérature canonique de l'époque colonisatrice et des puissances impérialistes. C'est cette question qui constitue le cœur de la réflexion de la présente étude. À partir des conceptions décoloniales (QUIJANO, 1992) et des études postcoloniales (BHABHA, 1998; SAID, 2007, 2011), ainsi que de la lecture des documents officiels qui guident l'éducation de base brésilienne. Nous visons à mettre en évidence l'invisibilité des littératures africaines anglophones dans la classe d'anglais comme langue étrangère (EFL) ainsi qu'à souligner les conséquences de leur exclusion. L'analyse, de nature qualitative, est une revue de la littérature et vise à contribuer aux discussions autour du mouvement de décolonisation de l'enseignement de la langue anglaise dans les curricula et les pratiques éducatives.

Mots-clés: Enseignement de l'anglais, Littérature africaine anglophone, Invisibilité, Décolonisation.

Introdução

Em muitas aulas, ao perguntarmos aos estudantes sobre quais países possuem o inglês como língua oficial, não é raro escutarmos “Estados Unidos da América” ou “Inglaterra”. Por causa do processo de colonização territorial e imperialismo cultural, essa resposta, de forma automática, ainda paira sob o imaginário de muitos alunos e professores de língua inglesa. E, como consequência desse processo, o objeto do ensino das manifestações culturais estrangeiras acaba por se prender tão somente àquelas advindas das nações ditas globalizadas, tecnológicas, economicamente líderes, e instituídas como modelos fiéis a serem seguidos pelos países em desenvolvimento.

A discussão aqui proposta é um recorte do Projeto de Doutorado: “A invisibilidade das Literaturas Africanas de Língua Inglesa no Ensino Médio: uma proposta afrocentrada para as aulas de inglês”, cuja investigação é realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com o *Institute of African and Diaspora Studies* (IADS), da Universidade de Lagos, na Nigéria. O objetivo geral do projeto maior é aproximar os professores de inglês e estudantes do Ensino Médio da estética literária africana anglófona, mais precisamente, de textos pertencentes à literatura nigeriana.

Como objetivos específicos, destacamos: 1) analisar os romances nigerianos: *Never Again* (1975), de Flora Nwapa; *Survive the Peace* (1976), de Cyprian Ekwensi, e *Half of a Yellow Sun* (2006), de Chimamanda Ngozi Adichie, com a intenção de encontrar possíveis marcas de metaficção historiográfica; 2) desconstruir a ideia de que apenas as nações colonizadoras e as grandes potências – Reino Unido e Estados Unidos da América – produzem textos literários de qualidade estética escritos em língua inglesa; 3) propor estratégias para o trabalho com a literatura nigeriana nas aulas de inglês do Ensino Médio, a fim de atender à Lei 10.639/03 no âmbito do ensino-aprendizagem de língua adicional.

Em virtude da investigação doutoral encontrar-se em andamento, o presente artigo busca promover reflexões teóricas preliminares, possibilitando trânsitos entre o pensamento decolonial (QUIJANO, 1992), os estudos pós-coloniais (BHABHA, 1998; SAID, 2007, 2011) e os documentos oficiais no âmbito da Educação Básica brasileira. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica, por meio da análise de vários estudos que entram em consonância, fornecendo, portanto, sustentação teórica às discussões pretendidas.

Alguns romances nigerianos são trazidos à tona, com o intuito de evidenciar a riqueza linguístico-cultural presente nessas produções. Nesse sentido, espera-se que a pesquisa contribua para a recepção e valorização da estética literária oriunda da África anglófona, transcendendo, assim, as fronteiras coloniais que impedem os professores de enxergar além das muralhas canônicas.

Mas a África não é um país? Eles falam inglês por lá?

A África – berço da humanidade – também é constituída por países que possuem o inglês como língua oficial. Contudo, uma vez que muitas produções artístico-culturais ainda estão ancoradas em perspectivas eurocêntricas, os autores de Língua Inglesa dos países africanos acabam por ser invisibilizados. Segundo M’Bow (2010), os povos africanos foram, por muito

tempo, vistos como sociedades que não podiam ter história. Havia uma recusa em reconhecê-los enquanto criadores de culturas originais, que floresceram e se perpetuaram ao longo dos séculos.

Comungando da mesma crítica feita pelo professor e diplomata senegalês Amadou-Mahtar M'Bow, nota-se a tentativa de desconstrução de concepções reducionistas com relação às sociedades africanas:

Não acharam um lugar vazio ou povoado de homens bárbaros [...] na África encontraram povos com ricas e variadas culturas. Muitos eram os estilos de arquitetura utilizados na construção de suas casas e templos da cerâmica em que guardavam seus alimentos ou davam forma a seus deuses, da pintura e da escultura, entre tantos outros elementos. Lá viviam alfaiates, pescadores, ceramistas, músicos, contadores de histórias, apenas para citar alguns dos seus ofícios ((ARAUJO, 2003, p. 10).

Uma das justificativas para o desconhecimento da sociedade brasileira quanto à história da África, conforme enunciado por Mota (2021), deve-se ao número ínfimo de pesquisadores e produções acadêmicas em estudos africanos até o início dos anos 2000. Com base na experiência docente do supracitado autor na graduação (Licenciatura e Bacharelado em História), constata-se que os professores de História da África enfrentam dificuldades devido ao exíguo conhecimento prévio dos estudantes. Dois exemplos usados para clarificar esse impasse são: 1) os estudantes confundem as duas grandes áreas: História da África e História Afro-brasileira; 2) Burquina Fasso é o nome de um país africano sobre o qual a maioria dos estudantes nunca ouviu falar.

Os estereótipos construídos a respeito do continente africano e seus povos são inúmeros, e quase todos, infelizmente, possuem uma carga semântica negativa. O pouco da história da África que chega às escolas de Educação Básica é carregado de representações do africano produzidas sob lente eurocêntrica. Ludibriada também pela mídia, a África é vista somente como um continente marcado por misérias, guerras étnicas, instabilidade política, aids, fome e falência econômica (OLIVA, 2003, p. 431).

É notória a aproximação entre o Brasil e o outro lado do oceano durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em uma visita à Namíbia, o ex-Presidente declarou: “Estou surpreso porque quem chega a Windhoek [capital da Namíbia], não parece estar num país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente [...]” (*Correio Braziliense*, 2003, p. 2). Na verdade, essa ocorrência não deve ser tratada como um ritual de apedrejamento contra o ex-Presidente Lula. As representações sobre a África aqui expostas não pertencem apenas ao imaginário dele; mas o brasileiro, em geral, comunga das mesmas visões estereotipadas – chegando, até mesmo, a reduzir a África a um país ou a um todo homogêneo.

O romancista e crítico literário Chinua Achebe – considerado o pai da literatura africana moderna – anuncia que os ingleses foram os primeiros a conspurcar a imagem da África assim que chegaram a Benin (território que hoje pertence à Nigéria). Quando os britânicos penetraram na África Ocidental, eles a descreveram como um lugar de barbárie, a “Cidade do Sangue” (ACHEBE, 2012, p. 67, grifo do autor). Basicamente, a difamação adâmica ocorrera por dois motivos: os brancos eram os responsáveis por contar a história do povo

negro e, também, o relato estarrecedor sobre “os selvagens” poderia servir de escusa ao saqueio e outras formas de dominação.

Em relação ao questionamento acerca do inglês ser ou não falado na África, a resposta é, absolutamente, afirmativa. O quadro a seguir aponta os 22 países africanos que possuem o idioma como língua oficial:

Quadro 1 – Países africanos que possuem o inglês como língua oficial

África do Sul (República da África do Sul)
Botsuana
Camarões
Gâmbia
Gana
Lesoto
Libéria
Madagascar
Malauí
Maurício
Namíbia
Nigéria
Quênia
Ruanda
Serra Leoa
Seicheles
Suazilândia
Sudão
Tanzânia
Uganda
Zâmbia
Zimbábue

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2011, p. 32).

Para Rodrigues (2011), há, aproximadamente, 2.100 línguas autóctones faladas no território africano. Entretanto, devido à colonização pelo Império Britânico, o inglês passou a ser a língua oficial dos 22 países mencionados. Também, torna-se primordial dizer que a África é o segundo continente mais populoso do mundo e o terceiro em extensão territorial. Considerando todos esses dados numéricos e a sensatez de não se curvar diante de uma história única, intriga-nos perceber o desmazelo com os tantos aspectos positivos que aquele continente possui. Dificilmente, encontra-se estampado em revistas, jornais e em outras mídias o fato de o primeiro transplante de coração ter sido realizado, com sucesso, em uma nação da Mãe África. E, conforme veremos adiante, igualmente nos abisma a invisibilidade das literaturas africanas de Língua Inglesa nas escolas brasileiras de Educação Básica.

Os documentos legais da/para Educação

A Lei 10.639/03, fruto de muita luta e resistência, preconiza a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras. Mesmo tendo entrado em vigor há quase duas décadas, ainda é possível notar que nem todos os professores têm acesso a esses conteúdos durante seus processos formativos. Parece-nos que os docentes licenciados em História possuem certa vantagem em relação aos demais, já que, imersos nas disciplinas que privilegiam o espaço europeu (COELHO M.; COELHO W., 2018), estudam, mesmo que superficialmente, o continente africano na graduação. Os professores de inglês, portadores de licenciatura em Letras, por outro lado, não são expostos, em sua grande maioria, às línguas e às literaturas africanas anglófonas e lusófonas.

Com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial elaboraram, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento evoca o Estado e a sociedade para que:

[...] tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

É importante enfatizar que a normativa determina que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja concretizado por meio de diferentes meios, em atividades curriculares ou não. Embora essas temáticas fiquem a cargo, prioritariamente, dos componentes curriculares: Artes¹, Literatura e História do Brasil, as demais disciplinas – tal

¹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio da Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006, alteram o nome do componente curricular “Educação Artística” por “Artes”. Como as

como todo o interior e exterior das instituições de ensino – deverão colaborar na execução de políticas de afirmação racial. No âmbito escolar, o marco legal indica alguns possíveis lugares para se trabalhar com as temáticas africanas e afro-brasileiras: “[...] em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares” (BRASIL, 2004, p. 21).

No anseio de ressignificar as práticas educacionais nas escolas brasileiras de Educação Básica, rompendo com o modelo hegemônico centrado em valores culturais de países e culturas específicos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que o ensino de Língua Inglesa, doravante LI, deve acolher e legitimar variantes do idioma espalhadas pelo mundo inteiro, “[...] com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BRASIL, 2016, p. 241). Nesse sentido, o documento normativo propicia um novo olhar acerca das relações entre língua, território e cultura, uma vez que os falantes de LI se encontram em todas as partes do mundo.

A aprendizagem de inglês desmistifica a concepção de que aprender o idioma é falar a língua dos Estados Unidos da América, da Inglaterra ou do Canadá. Em seus estudos, Rajagopalan (2009) afirma que o termo *World English* não tem falantes nativos, ou seja, não há “donos” da LI. Em consonância com a visão do autor, a BNCC reforça que é necessário revermos as relações entre língua, território e cultura, já que os falantes de inglês, como segunda língua ou língua estrangeira, perpassam a quantidade de falantes nativos e, conseqüentemente, articulam novas formas linguísticas e culturais, que se fusionam aos seus contextos diversos.

Ainda no âmbito da desterritorialização para o ensino de línguas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já preconizavam essa ideia:

[...] é essencial que se traga para a sala de aula o fato de que, pelos processos de colonização, muitas línguas estrangeiras, tradicionalmente equacionadas com as línguas faladas pelos nativos dos países colonizadores (Inglaterra, Espanha, França etc.), são hoje usadas em várias partes do mundo como línguas oficiais e até mesmo como línguas maternas. Não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha, como também considerar o inglês somente como a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos, ou o francês como a língua da França. É útil chamar a atenção para a complexidade cultural dessas línguas faladas como línguas oficiais ou línguas maternas em países tão distantes, geográfica e/ou culturalmente, como Nova Zelândia e Jamaica, no caso do inglês, ou Peru e Argentina, no caso do espanhol, ou Argélia e Congo, no caso do francês (BRASIL, 1998, p. 49).

É importante salientar que os PCN, diferentemente da BNCC, não delimitavam a língua adicional a ser incluída nos currículos das escolas brasileiras. Sendo assim, o documento

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana entraram em vigor no ano de 2004, o termo “Educação Artística” ainda é utilizado nos documentos anteriores a 2006.

acolhia diversas línguas, considerando três fatores: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Em 2018, com a implementação da BNCC, o ensino da língua inglesa tornou-se obrigatório a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental em todo território nacional.

Ao discutir sobre a colonialidade enraizada em algumas práticas escolares, Ferreira (2018) acredita na importância da educação linguística crítica para a desconstrução de discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. Ademais, “[...] os legados dos africanos para a ciência e a cultura universais são, na maior parte dos casos, simplificados, desprezados, ridicularizados ou excluídos dos currículos escolares brasileiros” (CARVALHO, 2021, p. 50). Portanto, torna-se imperativo que a escola seja um espaço vasto de diálogo e pensamento crítico, possibilitando múltiplos conhecimentos a respeito da história, literatura e cultura africana, como forma de valorização e (re)conhecimento das contribuições dos povos africanos para a constituição da própria identidade do brasileiro. Comungando dos mesmos pensamentos, Gomes (2020) defende um currículo descolonizado e aberto ao acolhimento das diversidades. Para a autora, embora se configure um processo complexo, a descolonização do currículo é essencial para a construção da democracia e para a luta antirracista. Não se pode ignorar o fato de 78,9% das mortes cometidas por policiais no Brasil, em 2020, terem tido como alvo pessoas negras. Em contrapartida, os brancos – que totalizam 42,7% da população – foram vítimas de 20,9% das mortes (MELLO, 2021). As questões levantadas são também evidenciadas, de maneira gritante, no cenário atual pandêmico, por meio da materialização dos discursos de ódio veiculados e propagados em diversos contextos midiáticos.

Os estudos pós-coloniais: africanizando o ensino de Língua Inglesa no Brasil

A dominação europeia criou novas identidades sociais e históricas entre os povos colonizados, suscitando a relação dicotômica: colonizador-colonizado, opressor-oprimido, conquistador-conquistado. Concentrando seus estudos no âmbito da América Latina, Quijano (2000) considera a colonização como um processo contínuo, cuja influência estabelece um novo padrão de poder mundial. Os europeus ocidentais imaginaram ter pavimentado o caminho para a civilização, concebendo-se como os mais avançados da espécie e “[...] não apenas os portadores exclusivos de modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas” (QUIJANO, 2000, p. 122). A educação eurocêntrica dominou, consequentemente, os bancos das escolas brasileiras, invisibilizando, dentre outras temáticas, as produções literárias da África anglófona.

Os textos literários, de forma geral, quase não são contemplados nos materiais didáticos de língua inglesa disponibilizados na Educação Básica. Entretanto, percebe-se que esses poucos livros didáticos de inglês que trazem propostas literárias adaptadas, como poemas e contos, têm como base nuclear autores estadunidenses e britânicos. Assim, os alunos acabam por ser expostos exclusivamente à literatura canônica do colonizador e das potências imperialistas, não tendo a oportunidade de explorar textos em inglês pertencentes, por exemplo, à vasta literatura africana.

Em sua investigação, Costa (2017) aborda a conjuntura do ensino da LI em uma perspectiva indissociável entre língua e literatura, focando na cultura e na literatura africana, a partir da

leitura do romance *Americanah* (2013), de Chimamanda Ngozi Adichie. Ao analisar as coletâneas de livros didáticos de inglês do Ensino Médio, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a autora confirma o apagamento das literaturas advindas do berço da humanidade. Conforme apontado, os livros de inglês privilegiam os textos literários relativos ao Reino Unido (26%) e aos Estados Unidos da América (51%). Da África, os únicos países representados, timidamente, foram a Nigéria (3%) e Gana (1%).

Além de abarcar as concepções decoloniais defendidas pelo sociólogo Aníbal Quijano, nossa investigação se debruça no terreno dos estudos pós-coloniais. Os pensadores desta corrente, como Bhabha (1998) e Said (2007, 2011), trilham um campo epistemológico orientado por abordagens críticas acerca dos efeitos da colonização nas sociedades contemporâneas. Jardim e Cavas (2017, p. 80) elucidam o princípio pós-colonial:

A crítica pós-colonial concentra a presença de projetos, políticas e imaginários denotando rupturas e continuidades, com ênfase em novas modalidades e práticas colonialistas. A imposição, o controle e a supremacia imperial estão entrelaçados aos contextos espaço-temporais em um continuum político, sócio-cultural e econômico, transmitindo geração após geração, um passado que persiste na contemporaneidade de modo dissincrônico; o que então era conhecido como o Novo Mundo passou a ser denominado Terceiro Mundo, termo que reforça hierarquias não apenas econômicas e políticas, mas também sociais, culturais e ideológicas.

Observa-se que os estudos pós-coloniais não constituem propriamente uma única matriz teórica. O dramaturgo, romancista, ensaísta e ativista político nigeriano Wole Soyinka – primeiro escritor africano negro a receber, em 1986, o Prêmio Nobel de Literatura – adota uma visão de aproximação e convergência entre a tradição africana e a cultura europeia. A opção de Soyinka tende a uma africanidade relativa, ou seja, posicionar-se de dentro de sua cultura para vê-la em relação às outras (REIS, 1999). Na tentativa de uma construção teórica cultural mais híbrida e heterogênea, Bhabha (1990) afirma que as fronteiras foram substituídas por espaços intersticiais, rompendo, assim, com a perspectiva de uma cultura pura e intocável.

Fazendo coro com os teóricos supracitados, Achebe (2012) escolhe argumentar a favor de um meio-termo, que, para ele, não é tão admirado, pois falta-lhe dramaticidade. Longe está Achebe de diminuir os efeitos avassaladores do colonialismo. Prova disso, basta invocarmos sua *magnum opus* *Things Fall Apart* [O mundo se despedaça] (1958), para compreendermos a posição crítica do autor em face do domínio europeu na Nigéria. O que ele almeja em seus escritos, portanto, é olhar para a capacidade de combater e vencer a adversidade que cerca o povo africano, buscando superar o papel de mero agente ou vítima.

No âmbito dos estudos literários africanos, Leite (2016) discute a expansão e a multiplicidade dos movimentos críticos. Nas palavras da autora,

Assim, notamos um desenvolvimento variado das posturas e de teorias críticas, um útil desenvolvimento reflexivo de tópicos pós-coloniais ligados à revisão da crítica sobre o colonialismo e sua história, elementos que contribuíram para uma

dinâmica diferencial da instrumentação teórica, cruzando áreas como a antropologia, a história, a sociologia, os estudos feministas e psicanalíticos, e outras, como por exemplo a teoria “queer”. Enfim, são variadíssimos os tópicos que têm a ver com a noção de fronteira, de globalização, de transnacionalidade, etc. – no fundo, prefigurando as diferentes vias de pesquisa crítica, em que nos últimos trinta anos os estudos pós-coloniais se têm ramificado e expandido. Tais novas posturas críticas, plurais, já menos centradas em dualismos ou visões críticas extremadas pela dicotomia afrocentrismo/ eurocentrismo, vêm de par com um novo tipo de escritor africano, cuja visão do continente e da nação se transforma. Há muitos escritores africanos das novas gerações que já não partilham de posições temáticas essencialistas, experimentando a necessária pluralidade das escolhas formais e temáticas (LEITE, 2016, p. 140).

Talvez o ponto mais significativo de nosso diálogo com as ideias críticas pós-coloniais seja pelo fato de utilizarmos narrativas africanas escritas em inglês. Se não considerássemos a interação de vários mundos (várias culturas) para a criação de uma nova identidade do sujeito cultural africano, seria incoerente defender aqui a inclusão de uma literatura africana escrita e publicada em língua europeia colonizadora. Além de o inglês possibilitar a abertura do mercado editorial europeu para a literatura africana (REIS, 1999), essa língua – apropriada pelos autores africanos – acaba por ser transformada, intermediando a materialização de múltiplos elementos da cultura africana.

Na obra *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literature* (1989), Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin tecem relações entre as teorias pós-coloniais com a literatura de diversas regiões, como África, Caribe e Índia, por exemplo. Desde 1989, esses autores já reconheciam o caráter variante e multifacetado da LI: “Embora o imperialismo britânico tenha espalhado a língua inglesa ao redor do globo, o inglês dos jamaicanos não é o mesmo inglês dos canadenses, maoris ou quenianos” (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1989, p. 8, tradução nossa)². A nosso ver, faz-se necessário conceber o inglês não mais como uma língua estrangeira – livrando-nos de eleger donos, criadores e processos de fundação –, mas como uma manifestação híbrida, alterada e heterogênea. E, quando apropriada, os sujeitos falantes não necessariamente seguem estruturas e padrões cristalizados, mas criam possibilidades linguísticas e culturais de acordo com seus contextos e necessidades peculiares.

Dessa forma, a inclusão de romances e de outras produções nigerianas nas aulas de LI, estas não ficam reféns do poderio britânico, de uma colonização que aniquila toda expressão cultural dos povos africanos. Vale trazer à tona algumas obras nigerianas, escritas em inglês, que incorporam palavras e expressões próprias da cultura igbo. Na trilogia *Things Fall Apart* (1958), *No Longer at Ease* (1960) e *Arrow of God* (1964) (em português, respectivamente: *O mundo se despedaça*, *A paz dura pouco* e *A flecha de Deus*), o autor Chinua Achebe mergulha profundamente na tradição igbo. Os termos introduzidos, como “chi” (Deus pessoal); “eneke-nti-oba” (uma espécie de pássaro); “isa-ifi” (uma cerimônia para certificar-se de que uma mulher era virgem); “iba” (febre); “egwugwu” (homem mascarado que incorpora os

² Though British imperialism resulted in the spread of a language, English, across the globe, the english of Jamaicans is not the english of Canadians, Maoris, or Kenyans.

espíritos ancestrais); “udu” (um tipo de tambor feito de cerâmica), só para citar alguns, constroem narrativas entrelaçadas pela língua inglesa e pelos aspectos culturais que penetram as camadas do idioma.

Outro romance que merece destaque é *The Bride Price* [Preço de noiva] (1976), da nigeriana Buchi Emecheta. Além das marcas linguísticas que favorecem o ensino-aprendizagem da LI, a autora retrata elementos históricos e culturais: o choque das culturas cristã e africana; os diversos conflitos da protagonista, Aku-nna, com a cultura urbana (cidade de Lagos) e a cultura rural (comunidade de Igbuzo/Ibuza); as cicatrizes deixadas nos soldados nigerianos que lutaram na Guerra da Birmânia (1942-1945); a violência doméstica, muitas vezes, justificada pela cultura local e, por último, mas talvez mais importante, as rígidas tradições patriarcais, que causam uma série de conflitos de interesse acerca do preço da noiva a ser negociado.

Ao narrar uma história de amor proibido entre Aku-nna e Chike – este último, apesar de ter uma família próspera, capaz de pagar um valor alto para o preço da noiva, é um *oshu*, isto é, descendente de escravos – uma afronta gravíssima à cultura dos igbos –, Buchi Emecheta consegue incutir no leitor diferentes emoções. Nas aulas de inglês, os estudantes podem, por exemplo, tecer relações intertextuais deste romance nigeriano com outras obras conhecidas sobre o amor impossível/proibido. Só para citar alguns: *Romeo and Juliet* [Romeu e Julieta] (1597), *Amor de perdição* (1862) e, um pouco mais recente, a saga *Twilight* [Crepúsculo] (2005-2008), que narra uma história de amor entre uma comum mortal e um vampiro.

Considerações finais

Propiciar atividades que contemplem a cultura dos países africanos anglófonos é um grande passo para transcender as fronteiras dominantes. Para Ferreira (2012, p. 184), “Estudantes no Brasil precisam aprender Inglês como língua internacional para que assim possam falar, ler, entender e escrever para o mundo – pessoas de todas as culturas”. Para isso, entretanto, faz-se necessário o movimento de descolonizar o ensino de língua inglesa nos currículos e nas práticas educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) enfatizam a urgência de se desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, ultrapassando, assim, o etnocentrismo europeu. Tentativas plausíveis para realizar tal objetivo têm sido colocadas em prática, como, por exemplo, o I LINGUAFRO – Formação de professores³. O evento, idealizado no âmbito do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), possibilitou o acesso de professores (tanto em exercício como em formação) a discussões sobre os atravessamentos de questões de raça e gênero na

³ As ações educacionais são organizadas pelo Grupo Yalodê GEPLAFRO/UFU-CNPq (Coletivo de Estudos e Pesquisa em Poéticas Afrolatinoamericanas e Educação para as Relações Étnico-raciais). Em 2021, O I LINGUAFRO ofereceu vários cursos a docentes de todo o Brasil, dentre algumas temáticas: *questões raciais no ensino de línguas, Literatura Afrolatinoamericana e preparação de material didático de línguas estrangeiras racializado*. Mais informações encontram-se disponíveis em: <https://www.even3.com.br/linguafro/>.

formação docente, ao passo que buscava promover uma perspectiva desestrangeirizada e racializada para as práticas letivas futuras.

Faz-se pertinente continuar trabalhando com textos literários, nas aulas de LI, de autores canônicos como William Shakespeare, Edgar Allan Poe, Ernest Hemingway, Emily Dickinson, F. Scott Fitzgerald, Oscar Wilde, entre outros. Entretanto, cabe a reflexão crítica: será que os mais de 20 países africanos anglófonos não possuem produções literárias de qualidade? Sendo ela o berço das primeiras civilizações, a África possui História, Cultura e Literatura riquíssimas e imensuráveis. Basta remover as lentes eurocêntricas para enxergar do outro lado do Atlântico. É possível, sim, e indispensável, que as atuais práticas educacionais condicionadas sejam descolonizadas.

Referências bibliográficas

ACHEBE, Chinua. Tradução de Isa Mara Lando. **A educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ACHEBE, Chinua. **The African Trilogy**: Things Fall Apart, Arrow of God, No Longer at Ease. New York: Penguin Classics, 2017.

ARAUJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2003.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **The Empire Writes Back**: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures. London: Routledge and Kegan Paul, 1989.

A ÚLTIMA do Lula. **Correio Braziliense**, Brasília, 8 nov. 2003. Política. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/028274_05/52687. Acesso em: 02 jan. 2022.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEPPIR, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Segunda Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. Estudos africanos e afro-brasileiros: possibilidades de intervenção pedagógica. In: MOTA, Thiago Henrique (org.). **Ensino antirracista na Educação Básica**: da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 50-70.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

COSTA, Paula de Sousa. **Americanah**: a literatura africana no ensino de inglês como Língua Estrangeira. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

EMECHETA, Buchi. **The Bride Price**. New York: George Braziller, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i46.408. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane; SILVESTRE, Viviane; MÓR, Walkyria Monte. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 39-46.

JARDIM, Gabriel de Sena; CAVAS, Cláudio de São Thiago. Pós-colonialismo e feminismo decolonial: caminhos para uma compreensão antiessencialista do mundo. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, n. 22, p. 73-91, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2017i22p73-91>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LEITE, Ana Mafalda. Perspectivas teóricas e críticas nas literaturas africanas & a perspectiva pós-colonial. **Diadorim**, v. 18, p. 142-149, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/4052>. Acesso em: 25 nov. 2021.

M'BOW, Amadou-Mahtar. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

MELLO, Igor. Anuário: Letalidade policial é recorde no país; negros são 78% dos mortos. **UOL Notícias**, 15 jul. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/07/15/letalidade-policial-e-a-mais-alta-da-historia-negros-sao-78-dos-mortos.htm>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MOTA, Thiago Henrique. História da África e História afro-brasileira no Ensino Superior: entre des-conhecer, conhecer e reconhecer-se. In: MOTA, Thiago Henrique (org.). **Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 27-49.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003>. Acesso em: 09 jul. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-46.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. **Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: A literatura de Wole Soyinka**. Salvador: Relume-Dumará, 1999.

RODRIGUES, Ângela Lamas. **A língua inglesa na África: opressão, negociação, resistência**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

SAID, Edward Wadie. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.