

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

GIULIA GALDINO DA COSTA

**Precisamos de Novos Nomes - e de uma nova
abordagem escolar:** o diálogo entre geografia e literatura
para recuperar narrativas.

We need New Names - and a new school approach: the
dialogue between geography and literature to recover
narratives

São Paulo
2020

GIULIA GALDINO DA COSTA

**Precisamos de Novos Nomes - e de uma nova
abordagem escolar:** o diálogo entre geografia e literatura
para recuperar narrativas.

Trabalho de Graduação Integrado (TGI)
apresentado ao Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas, da
Universidade de São Paulo, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo
Donizeti Girotto

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

CG839P Costa, Giulia Galdino
. . Precisamos de Novos Nomes - e de uma nova
abordagem escolar: o dialogo entre geografia e
literatura para recuperar narrativas / Giulia
Galdino Costa ; orientador Eduardo Donizeti Giroto.
- São Paulo, 2020.
60 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo. Departamento de
Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Continente Africano. 2. Sequência Didática. 3.
Literatura. 4. Geografia. 5. Colonialismo. I.
Giroto, Eduardo Donizeti, orient. II. Título.

COSTA, Giulia Galdino. **Precisamos de Novos Nomes - e de uma nova abordagem escolar:** o diálogo entre geografia e literatura para recuperar narrativas. Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Aos meus sóis que iluminam meu
caminho todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Gina e Eurico, todo o apoio, carinho, amor e confiança que creditaram a mim e ao meu trabalho, sem eles não teria podido trilhar meu caminho até aqui. Á minha irmã e melhor amiga que acreditou em mim mesmo quando eu não o fazia, obrigada por sempre ter um colo para me acolher. Ao meu parceiro de vida, Fabiano, pelo suporte emocional e por todas as discussões acadêmicas que me possibilitaram estabelecer as reflexões aqui presentes. Ao meu filho, Ravi, por toda a força que me dá, dia após dia, esse trabalho é seu também.

Á Danielle Takase por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava, por me inspirar e me apresentar o incrível mundo da literatura de mulheres negras africanas. Á Jennyfer Figueiredo pelas leituras atenciosas de um número infinito de rascunhos deste trabalho e por todas as sugestões que foram de grande importância para o resultado aqui apresentado. Às minhas *Haters* favoritas, que me acompanharam ao longo de todos esses anos de graduação, com quem dividi as alegrias e raivas do mundo acadêmico. Á Daiane Santana por ser essa professora apaixonada e comprometida que me inspira a ser uma professora melhor. Á Caroline Souza, com quem fiz a maioria de todos os trabalhos da graduação, pelas conversas sobre a natureza e a vida em sua imensidão, por todos os abraços que salvaram meus dias. Á Bianca Campagnoli por todas as vezes que me trouxe de volta à realidade com seus discursos assertivos e cafunés. Á Emily Araújo por todas as aulas trocadas por longas e profundas conversas que acrescentaram alegria e afago aos dias no campus Armando de Salles Oliveira. Ao Diego Peralta e todos os colegas de turismo que me proporcionaram uma experiência genuína de bixete na ECA-USP.

Á professora Ziza por ter me ensinado a admirar a beleza das relações econômicas, sociais e políticas que nos cercam e a compreender as contradições dos lugares que ocupamos no mundo. Á Prof. Dra. Paula Perin Vicentini por ter me ofertado um lugar de acolhimento e segurança quando a universidade me deu exclusão e julgamento, sem seu apoio, eu teria desistido, muito obrigada.

Por último, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Eduardo Giroto, pelas conversas, orientações, debates e todo o conhecimento partilhado. Por sua paciência praticamente infinita e a sua disponibilidade ímpar. Obrigada por me inspirar a acreditar na possibilidade de um futuro melhor e a enxergar toda a potencialidade que existe nas escolas, obrigada por dividir comigo sua experiência e sabedoria e por ter aceitado trilhar o caminho deste trabalho comigo.

*Now that I have put my gun down
For almost obvious reasons
The enemy still is here invisible
My barrel has no definite target*

Now

*Let my hands work –
My mouth sing –
My pencil write –
About the same things my bullet
aimed at.*

Freedom Nyamubaya

*Agora que abaixei minha arma
Por todas as razões quase óbvias
O inimigo continua aqui invisível
Minha mira não tem um alvo definido*

Agora

*Deixe minhas mãos trabalharem-
Minha boca cantar-
Minha caneta escrever –
Sobre as mesmas coisas para as quais minha bala
apontava.*

- Tradução Livre

RESUMO

COSTA, Giulia Galdino. **Precisamos de Novos Nomes - e de uma nova abordagem escolar:** o diálogo entre geografia e literatura para recuperar narrativas. 60 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O presente trabalho traz uma proposta de sequência didática para trabalhar a geografia do continente africano a partir de um romance. Analisando o cenário do ensino de história e cultura africanas nas escolas a partir da lei 10.639/03 e dos conteúdos de livros didáticos usados pela rede municipal, buscando entender os limites e possibilidades para as escolas. Para tanto, usamos o livro “Precisamos de Novos Nomes” da autora Noviolet Bulawayo para aproximar os alunos dos conceitos tratados nas aulas, como neocolonialismo, homogeneização e xenofobia. A sequência didática composta por uma dezena de aulas, tem como objetivo abordar a geografia do continente africano de uma maneira mais individual, tal qual como acontece com a Europa, mostrando, a partir da história do Zimbábue, as especificidades de cada país, focando em sua história anterior a invasão europeia. Intentando desconstruir preconceitos que estejam presentes nos imaginários dos alunos e alunas, mostrando produções culturais dos países africanos.

Palavras-chave: Zimbábue. Neocolonialismo. Continente Africano. Homogeneização. América. Xenofobia.

ABSTRACT

COSTA, Giulia Galdino. **We need New Names - and a new school approach:** the dialogue between geography and literature to recover narratives 2020. 82 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This work proposes a didactic sequence to work on the geography of the African continent from a novel. Analyzing the scenario of teaching African history and culture in schools based on law 10.639 / 03 and the contents of textbooks used by the municipal network, seeking to understand the limits and possibilities for schools. Therefore, following the book “We Need New Names” by the author Noviolet Bulawayo to bring students closer to the concepts treated in class, such as neocolonialism, homogenization and xenophobia. The didactic sequence composed of a dozen classes, aims to approach the geography of the African continent in a more individual way, as it happens with Europe, showing, from the history of Zimbabwe, the specificities of each country, focusing on its history prior to the European invasion. Trying to deconstruct prejudices that recovered present in the imaginary of male and female students, showing cultural productions from African countries.

Keywords: Zimbabwe. Neocolonialism. African continent. Homogenization. America.Xenophobia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. RECONSTRUINDO GEOGRAFIAS DESDE A ESCOLA.....	16
3. O LIVRO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRECISAMOS DE NOVOS NOMES E DE UMA NOVA LEITURA ESCOLAR.....	24
3.1. O ZIMBÁBUE	28
3.3. A SEQUÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO.....	36
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
5. REFERENCIAS.....	46
6. APÊNDICES.....	49
6.1. A - Lista de Imagens a serem apresentadas na 1ª aula	49
6.2. B – Lista de exemplos de cartilhas a serem mostradas aos alunos	51
6.3. C – Tabela de Critérios Avaliativos	52
7. ANEXO – Trechos do livro “Precisamos de Novos Nomes” a serem distribuídos para os alunos.....	53

1. INTRODUÇÃO

Desde o século XVIII, as histórias que chegavam ao Ocidente sobre África eram contadas e escritas por ocidentais que visitaram o continente a fim de buscar riquezas que pudessem ser acrescentadas em suas economias. Ao longo de quatro séculos o continente foi exposto ao mundo sob a ótica europeia. A mídia, ao longo dos anos, tem construído imagens generalistas, preconceituosas e estereotipadas acerca dos países africanos. Tais visões distorcidas fazem parte do cotidiano ocidental, seja em produções audiovisuais, na literatura e até mesmo na academia. Notícias, filmes, textos, não são poucos os exemplos de conteúdos problemáticos e preconceituosos relacionados aos países africanos. Apenas digitar “a África” em um site de buscas já permite, a partir das sugestões do navegador, ter uma boa ideia acerca das falácias que circulam no imaginário ocidental.

Na última década houve um aumento significativo nos livros de autoras e autores africanos publicados e consumidos pelo público brasileiro, sendo, finalmente, possível ler sobre o continente a partir de um olhar interno. Chimamanda Ngozi Adichie, uma célebre escritora nigeriana, expôs uma reflexão acerca desta imagem criada e veiculada sobre a África, que ela chamou de história única. Para a autora, a história única leva a construção de ideias preconceituosas e homogeneizantes, esvaziando a existência individual de cada pessoa e cria a sensação de que eles, aqueles sobre quem contamos histórias, são ou os outros e como nós, os que contam as histórias, somos melhores. E não seria esta desumanização do próximo uma das condições para violentar pessoas? Aimé Césaire, poeta antilhano, defende que a razão pela qual Hitler foi tão odiado e criticado pela burguesia do século XX não tem relação com seus crimes diretamente, mas com o fato de que ele infligiu aos seus iguais, os brancos, a Europa, práticas que até então haviam sido utilizadas para subjugar aos outros, não brancos, todos aqueles com os quais não havia reconhecimento.

Quatrocentos anos de uma história única, reproduzida constantemente por instituições racistas, deixam marcas profundas. Os livros didáticos usados em escolas, públicas ou particulares, estão arraigados com os estereótipos sobre o continente Africano levando a uma proliferação dessa mesma história para as novas gerações. A geografia acadêmica durante algum tempo ignorou a discussão sobre desigualdades raciais tendo focado exclusivamente nas questões tocantes a luta de

classes. Sendo uma disciplina que estuda e pesquisa, de forma geral, as relações estabelecidas entre o ser-humano e o espaço geográfico, apresenta um grande potencial no processo de desconstrução da imagem estereotipada a respeito do continente africano. Compreender os motivos que levaram o neocolonialismo, conhecer os grandes impérios africanos, estudar sobre a geopolítica e a situação atual dos países bem como acerca da imigração dos africanos e xenofobia à qual estão sujeitos, ou mesmo problematizar a categoria de identificação enquanto “africanos” são tópicos que podem e devem ser abordados pelos professores e professoras de geografia a fim de construir uma nova narrativa sobre a história do continente.

A lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história da África e dos afrodescendentes nas escolas, trouxe uma oportunidade para que, ao menos em solo brasileiro, estejamos mais próximos de um equilíbrio de histórias como diz Chinua Achebe, romancista nigeriano. De que forma e quais recursos podem possibilitar que reequilibremos narrativas em nossas aulas? Como aproximar dos alunos e de suas vivências um assunto que, à primeira vista, parece tão distante? A partir de quais autores tratar o tema? Alterações no currículo escolar costumam causar um sentimento de insegurança e incerteza, motivo pelo qual é fundamental ter materiais de consulta para o planejamento de aulas que sejam suporte para professores e professoras que queiram construir uma práxis educacional que preze pela igualdade racial.

O sistema educacional brasileiro funciona desde seu primórdio para atender as demandas das classes mais abastadas de modo a satisfazer as necessidades políticas e econômicas de cada momento histórico. Abarcando do ensino religioso e o ensino técnico enquanto finalidades do ensino, sempre tendo o ensino superior enquanto prioridade, a educação nunca foi de fato um assunto tratado com a relevância necessária. Por vezes, reformas educacionais foram levadas a cabo sem que houvesse consultas a alunos, professores e pais. Um sistema educacional comandado de cima, apenas para satisfazer as imprescindibilidades de um mercado que necessita de uma classe trabalhadora alfabetizada, mas não estudada o suficiente para compreender sua potencialidade enquanto classe trabalhadora e nem a quão explorada é. Neste sentido, assim como era no século XIX, o ensino médio define seu currículo em função do ingresso no ensino superior sem que haja uma real preocupação com uma formação integral do indivíduo. Uma política educacional curricular elaborada por uma burguesia não iria de forma alguma abranger assuntos

que não estejam relacionados a seus interesses. A lei 10.639/03 vem de um esforço do movimento negro para desaburguesar e descolonizar o currículo educacional brasileiro, ainda que em uma pequena porcentagem.

A importância de se pensar uma narrativa acerca da geografia do continente africano é urgente, e demanda um grande esforço por parte dos professores e professoras, a começar pelas estratégias utilizadas em sala de aula. Se o currículo escolar brasileiro remonta há séculos, as práticas dentro de sala de aula não são muito mais modernas. É preciso repensar não só o conteúdo, mas a maneira de efetivá-lo e de aproximá-lo dos alunos e alunas. Neste trabalho serão apresentadas algumas estratégias e o uso da literatura terá um destaque especial por possibilitar a construção de um sentimento de afinidade e empatia pelas narrativas trazidas pelo livro. A partir do diálogo entre a geografia e a literatura é possível alcançar uma maior sensibilização e curiosidade genuína dos alunos para com os temas presentes na história contada pela autora ou autor.

A fim de colaborar com a construção de uma nova maneira de abordar o continente africano nas aulas de Geografia, este trabalho tem como intenção estruturar uma sequência didática que possa servir de base para professores e professoras poderem elaborar as suas sobre o mesmo assunto ou mesmo para outros. Por reconhecer o efeito de se estudar os conceitos e relações geográficas a partir de textos literários, um romance servirá de base para a elaboração da sequência didática. O livro escolhido se chama “Precisamos de Novos Nomes” e a autora é Noviolet Bulawayo, premiada escritora nascida no Zimbábue. O romance de formação que pode ser dividido em duas partes, uma que se passa no Zimbábue e outra nos Estados Unidos da América, acompanha as aventuras de Darling, uma criança de 10 anos de idade, e seus amigos no Paraíso, um bairro extremamente pobre em algum lugar de seu país. Ao contar suas aventuras, Darling narra também a história do Zimbábue desde quando era a Rodésia do Sul até o primeiro mandato de Obama. Na segunda parte do romance Darling se torna uma imigrante em uma terra distante e agora são outras as suas preocupações. O livro apresenta também três capítulos especiais que são como se fossem uma voz coletiva contando uma história que não é de alguém, mas de alguéns e que se relaciona com o contexto geral do livro. O diálogo entre geografia e literatura busca trazer um aspecto mais concreto para assuntos que diversas vezes não estão tão presentes na vida de alguns alunos ou ainda possibilitar

uma organização mais tangível de situações e assuntos que possam estar ligados diretamente aos mesmos, mas que nunca perceberam de fato com tanta nitidez.

De forma alguma existe a pretensão aqui de criar uma organização didática que sirva a tudo e a todos ou que contribua para a criação de novos paradigmas, mas ser como um ponto de partida, um pedaço de terra firme onde outros professores e professoras possam se apoiar enquanto produzem suas próprias sequências e aulas. Que seja possível contribuir com uma nova geração mais ciente dos perigos da história única e aberta às diversidades que nos cercam.

2. RECONSTRUINDO GEOGRAFIAS DESDE A ESCOLA

Atualmente a educação tem sido um dos problemas sociais mais crônicos para a sociedade brasileira, sendo resultado de um processo histórico transcorrido em nosso país. A falta de democratização do acesso ao ensino gratuito e de qualidade e o formato em que são organizadas as escolas hoje refletem que o problema não está nos detalhes superficiais, mas na concepção de educação hegemônica, no tipo de indivíduo que as escolas visam formar, e no projeto de sociedade que se quer estabelecer. Esse modelo de educação tem negado aos alunos uma formação crítica e consciente da realidade social brasileira.

Entre os muitos aspectos mal abordados por nosso sistema hegemonicamente conteudista de ensino, a questão do negro na sociedade mostra-se bem distante das salas de aula. O problema estrutural da abordagem dessa questão revela-se desde o silêncio sobre o tema presente nos livros didáticos à forma idealizada em que se tenta colocar o negro na sociedade, reduzindo-o a estereótipos como a capoeira e o samba. Hoje, podemos afirmar que os alunos do ensino fundamental não têm contato suficiente, por meio do currículo escolar, com a realidade da comunidade negra e com os conflitos e dilemas vividos por eles. Poucos têm consciência da violência a que os negros ainda são expostos hoje, mesmo em um país que se diz democrático como o caso do Brasil.

Uma hipótese de leitura possível desse fenômeno é a desvalorização do ensino da história africana, da geografia africana, das relações histórico-culturais entre Brasil e África, tanto na educação básica quanto no ensino superior. O conhecimento possui um forte peso eurocêntrico, ainda que pesem os constantes esforços para reverter essa tendência, como os estudos pós-coloniais. Na perspectiva eurocêntrica, tanto a África quanto a América aparecem como mais um capítulo da saga europeia, pois esses povos são, de acordo com a visão majoritária tal qual é apresentada nas escolas, desprovidos de civilização antes do contato com o europeu, salvo em alguns casos pontuais como a civilização egípcia, na África, ou os Incas e Astecas na América. De qualquer forma, eles aparentam só possuir história a partir do momento em que a Europa passa a ser a protagonista dos eventos. Histórias anteriores à invasão europeia, principalmente no caso africano, são, geralmente, ignoradas. Assim, ao deixar de lado importantes capítulos históricos, contribui-se para uma abordagem superficial da realidade africana, tanto em termos históricos quanto

geográficos. Isso leva a uma ausência de fundamentação na discussão do negro na sociedade, prejudicando muitos debates importantes feitos não só nos meios escolares e acadêmicos, mas no âmbito de toda a sociedade.

Frente a isso, em 2003, foi aprovada a Lei 10.639/03 com a finalidade de alterar a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nessa emenda, incluía-se no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”. A legislação de 2003 foi novamente alterada em 2008, pela lei 11645/2008, para incluir a temática indígena. De acordo com o artigo 26:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008)

Apesar de configurar-se como uma alteração relevante da lei, suas consequências não foram tão expressivas quanto o esperado, uma vez que a abordagem adotada pelos livros didáticos se pautava ainda em uma visão eurocêntrica, fomentando preconceitos raciais. A produção de saberes e conteúdos acadêmicos é majoritariamente advinda de indivíduos brancos, os quais se encontram imersos na perspectiva da colonialidade, em que há a hierarquização étnico-racial. Em vista disso, verifica-se a manutenção, mesmo diante da aprovação da lei e da pressão de diferentes setores sociais, da abordagem superficial e reducionista dos livros didáticos ao tratar da história e da cultura dos povos negros e afro-brasileiros.

É preciso, porém, ressaltar que devido a implementação da lei, houve um crescimento nas pesquisas realizadas acerca da temática racial não só na ciência geográfica como no mundo acadêmico como um todo. Ainda existe muito a explorar desta temática dentro da geografia e das ciências humanas, mas o interesse tem crescido. Os trabalhos recentes mostram um avanço considerável se levarmos em conta que por volta de 1980 a Geografia e seus teóricos abandonaram quase que completamente todas as questões que não fossem de classe:

A partir dos anos 1980, momento em que a questão racial passa a ser considerada um problema de outras disciplinas – não da geografia (...) a fetichização da classe pelos geógrafos críticos conduziu ao sequestro das outras categorias de diferença (que não fossem a de classe) e a conformação de uma amnésia na disciplina acerca dos debates sobre etnia e raça – do mesmo modo, gênero. (CIRQUEIRA, 2015: 28)

Todavia, o avanço ainda é lento se considerarmos que, após a lei 11645 de 2008, o Departamento de Geografia da USP, tomado aqui como exemplo por sua relevância como centro de referência nacional, passou a década seguinte sem oferecer disciplinas que tratassem especificamente da realidade africana.

Embora o avanço da temática africana nas universidades não tem sido tão significativo quanto o esperado, o mesmo fenômeno não ocorre nas escolas, onde é possível verificar o desenvolvimento de diversas ações que visam desconstruir as visões hegemônicas sobre a África e a população negra brasileira. Em certa medida, este descompasso pode ser explicado se compreender as diferenças entre o que se chama de Geografia escolar e a acadêmica. De acordo com Girotto (2016:14):

É possível admitirmos a existência de, pelo menos, duas dimensões pelas quais são expressas o conhecimento geográfico: de um lado, uma dimensão de disciplina escolar, diretamente relacionada às práticas educativas, articuladas com a trajetória do desenvolvimento dos currículos escolares; de outro, a dimensão de conhecimento sistematizado, um campo teórico-metodológico submetido aos critérios de validade do paradigma científico dominante. Compreender a relação entre estas duas dimensões do conhecimento geográfico são fundamentais para avançarmos qualitativamente na formação inicial e continuada de professores de geografia, uma vez que é no embate, no diálogo e na tensão constante entre estas duas dimensões que se localizam as principais questões que envolvem tal processo.

É possível questionar até que ponto há um descompasso entre o que se produz nas universidades e o que se produz nas escolas. De que formas a cisão entre as duas esferas influencia o currículo ofertado nas instituições? Por um lado, essa cisão aparece, de maneira mais evidente, como um descompasso entre o que é discutido na academia e as discussões no ambiente escolar, com questionamentos acerca do quanto professores e professoras conseguem acompanhar o que é discutido na academia. É comum a visão de que as mudanças teóricas são produzidas na academia e que não chegam como deveriam nas escolas, como vemos em Cavalcanti (2010: 4):

A essa altura, pode-se questionar se os professores têm acompanhado as contribuições da Geografia acadêmica, pautando seu trabalho na construção de referências conceituais mediadoras do pensamento geográfico atual. Que bases teórico-metodológicas da Geografia Escolar brasileira têm predominado na primeira década do século XXI? O que fundamenta a construção do discurso geográfico na sala de aula? As contribuições mais recentes da investigação no campo da Geografia têm acarretado também alterações nos conteúdos e nos métodos do ensino de Geografia? Como ocorrem essas alterações? (CAVALCANTI, 2010: 4)

Esse questionamento é importante, pois podemos a partir dele nos perguntar se existem condições reais para que professores e professoras possam acompanhar o que se debate na academia. Ganham para isso? Possuem tempo? São oferecidos projetos de extensão em moldes adequados e em quantidade suficiente? Até que ponto o ambiente universitário é acessível? Porém, só esse conjunto de questões não basta para compreendermos a cisão entre as discussões acadêmicas e escolares. Existe também um caminho inverso para se pensar essa cisão: até que ponto a academia tem se apropriado das discussões do meio escolar? Na escola, a proximidade que existe entre o corpo docente e o corpo discente, bem como a inserção na realidade social do bairro no qual está localizada, propicia à instituição (representada aqui por seus professores) um diálogo com seus alunos, o que é essencial para a Geografia. No caso da lei 10.639/03, essa inversão fica mais evidente. As discussões do ambiente escolar avançam a passos mais largos e são de certa forma, responsáveis por mudanças na academia no trato dessa temática. É a partir da iniciativa de professores e professoras, através de projetos como os descritos por Chagas (2017), Ferreira (2019) Santos e Candusso (2015), que a implementação da Lei 10.639/03 de fato ocorre nas escolas de ensino básico de forma significativa. Neste sentido, cabe às universidades se apropriarem das discussões que têm sido feitas no ambiente escolar, se aproximando dos professores e professoras e intensificando os projetos de extensão afim de que haja algum nível de interligação entre o ambiente universitário e o escolar.

Embora os avanços no ambiente escolar sejam significativos é preciso que, cada vez mais, um número maior de professores e professoras possam abordar a temática em sala de aula. Para isso, é necessário um olhar sobre as condições nas quais desenvolvem seu trabalho. Novamente, questões relativas à tempo, salário e formação emergem. A fim de possibilitar outras perspectivas, é preciso produzir novas ferramentas de apoio aos docentes para, desta forma, criar a possibilidade de novas discussões em sala de aula. A Geografia, enquanto ciência que analisa e reflete sobre

a sociedade e seu espaço, está intrinsecamente ligada a outras ciências que também objetivam a análise dos fenômenos sociais. Portanto, torna-se explícita a necessidade de condições para a produção de um material didático que contemple de forma significativa o conteúdo da questão africana, que proporcione aos discentes debates acerca da questão racial e promova as histórias, geografias e culturas negras de um modo responsável e comprometido.

O ponto de partida para a realização deste trabalho é a compreensão de que a maioria dos materiais didáticos tratam a temática africana baseados em visões externas e, muitas vezes, reducionistas. A perspectiva eurocêntrica também é uma presença constante, o que impede uma abordagem mais genuína daquela realidade, além de contribuir para um processo de inferiorização da cultura e da história dos africanos.

É possível citar, a título de exemplo, a subdivisão do continente africano mais comum em livros didáticos: África Mediterrânea e África Negra ou subsaariana. Materiais didáticos de colégios supostamente bastante conceituados, como o do Colégio Poliedro (CRUZ, 2019), utilizam essa divisão. Escolas baseadas em sistemas de ensino apostilados selecionam seus conteúdos a partir das provas dos principais vestibulares, nos quais essa divisão também aparece.

É possível identificar ao menos dois problemas nessa regionalização: primeiro, a escala em que é feita é bastante discutível, visto que define como África Mediterrânea uma curta faixa de terra no extremo norte do continente, nas margens do Mar Mediterrâneo, enquanto a segunda região, África Negra ou Subsaariana, corresponde a todo o resto do continente, cuja vasta e heterogênea área é quase do tamanho da América do Sul. Segundo, o critério implícito dessa divisão é o contato com a realidade europeia, visto que o mundo mediterrâneo compartilha do contexto histórico e geográfico da Europa antes da expansão marítima, enquanto que o restante da África não. Então, temos uma divisão que basicamente classifica um enorme continente com base no contato com o europeu antes das chamadas grandes navegações.

Além das regionalizações problemáticas, as narrativas atuais dos materiais didáticos não dão conta de captar totalmente os conflitos e dilemas vividos pelos africanos. Por vezes economicistas, as versões externas daquela realidade não possuem peso suficiente para mobilizar os estudantes de maneira significativa. Por isso, a proposta aqui é utilizar a obra de uma autora africana diretamente envolvida

naquele contexto para desenvolver sob bases acuradas uma nova narrativa para e com os alunos e alunas.

Barros (2012) analisou 5 obras¹ que foram ou ainda são utilizadas pela rede pública de ensino na cidade de São Paulo para alunos do ensino médio. O autor selecionou obras que foram confeccionadas antes, durante e após a promulgação da Lei Federal 10.639/03. Foram analisadas as autorias, a padronização (ou ausência dela) quanto a organização e assuntos abordados, exercícios propostos e ainda qual a narrativa que se constrói a partir dos pontos apresentados nos livros além de quantos de páginas em relação ao total de páginas dos livros foi dedicado a abordar a temática do continente Africano.

O primeiro ponto de destaque na pesquisa de Zago é a porcentagem de páginas que os livros dedicam para tratar da temática africana: o único com uma porcentagem minimamente aceitável é o livro 6, que apresenta 13% de páginas para falar sobre o continente Africano, vale ressaltar que esta obra foi formulada anteriormente a promulgação da Lei Federal 10.639/03. os títulos restantes, formulados posterior ou anteriormente à promulgação da lei, sequer chegam à marca de 2% de páginas. Mesmo que os livros adotados após a promulgação tenham passado pela seleção do PNLEM, ainda assim foram aprovados com informações tão insuficientes a respeito do Continente Africano. Zago ainda observou a tendência dos autores em abordar o continente de uma forma que

(...), pouco se trata sobre as questões que não se encontrem ligadas a localização da África e aos problemas políticos e socioeconômicos em detrimento dos aspectos culturais desse continente. A partir destes exemplos pôde-se verificar que o modo como a África é apresentada nos livros selecionados acabam por contribuir para a perpetuação do estereótipo de que a África vive uma eterna tragédia econômica e que esta está muito distante de ser sanada, quando na realidade se verifica uma ascensão econômica de diversos países africanos nos últimos anos (2012, p 54)

Isso mostra como o problema do ensino da Geografia do Continente Africano não se restringe a uma questão de quantidade de páginas, conceitos ou informações, mas esbarra na narrativa que é ainda hoje reproduzida sobre o mesmo. Citando

¹ Os livros analisados por Zago foram: Ângela Corrêa Krajewski; Raul Borges Guimarães; Wagner Costa Ribeiro, Geografia: pesquisa e ação. Moderna, 2000 (1); Ângela Corrêa Krajewski; Raul Borges Guimarães; Wagner Costa Ribeiro, Geografia: pesquisa e ação. Moderna, 2005 (2). Levon Boligian; Andressa Turcatel Alves Boligian, Geografia: espaço e vivência Atual, 2004 (3); Elian Alabi Lucci; Anselmo Lazaro Branco; Cláudio Mendonça, Geografia Geral e do Brasil Saraiva, 2005 (4); José William Vesentini Geografia: geografia geral e do Brasil. Ática, 2005 (5); Helio Carlos Garcia; Tito Marcio Garavello. Geografia Geral Scipione, 2000 (6).

Choppin (2004) o autor mostra como o que é apresentado no material didático sobre o Continente Africano não corresponde necessariamente a realidade do continente, mas aos interesses de quem o escreve, pontuando mais uma vez a necessidade de que o ambiente universitário e acadêmico tenha contato com outras narrativas não colonizadas ou colonizadoras sobre a temática.

Se o esperado que é os alunos e alunas tenham mais contato com uma narrativa fidedigna sobre o Continente Africano é preciso repensar a produção dos materiais didáticos de geografia e ainda a formação de seus autores e autoras ao mesmo tempo em que são propostas novas abordagens e novas produções que façam frente ao conteúdo hegemônico presente e largamente difundido atualmente.]

O uso do livro paradidático vem ao encontro com os esforços de promover uma aprendizagem significativa, que podemos definir, com base nos estudos de Ausubel, como uma aprendizagem ativa que permite ao aluno realizar ligações entre conhecimentos prévios e os novos que recebe, reorganizando dessa forma seus esquemas cognitivos. Ainda segundo Ausubel a linguagem tem um lugar principal na facilitação da aprendizagem pois aumenta a manipulação dos conceitos.

Há ainda nesta perspectiva as contribuições da literatura no sentido que "[...] oferece muito mais possibilidades didáticas e caminhos mais inovadores, quando utilizada com o meio de explorar e reconstruir as experiências e as percepções subjetivas do espaço" (MORENO; MARRÓN, 1996, p. 285). Oferecendo uma importante oportunidade de trabalhar a geografia interligada com outras matérias, a partir da narrativa de Darling, uma pré-adolescente de onze anos, protagonista do romance de Noviolet Bulawayo, com a finalidade de despertar uma identificação entre os alunos, a história e consequentemente à sequência didática proposta.

Há um duplo sentido nessa proposta, na medida em que se trará uma questão negligenciada para as salas de aula, ao mesmo tempo que se fará um novo tipo de geografia com uma nova estratégia, que poderá ser utilizado também em outras temáticas, tendo sempre como foco o ensino conceitual em geografia. Por isso, a opção por fazer um diálogo entre a geografia-literatura e, a partir desta relação, aproximar as discussões e conceitos tratados em sala para a concretude da vida dos alunos e alunas.

Com o apoio da identificação entre alunos e texto que se espera conseguir, os alunos e alunas podem criar percepções sobre os lugares e paisagens que estão inseridos, formando laços e opiniões sobre o espaço analisado e assim, a partir do

lugar vivido, das experiências e dos grupos sociais, criar símbolos e significados, tornando-se sujeito na construção do espaço e na sua própria formação, ou seja, na construção do seu conhecimento. A ficção leva os alunos e alunas a uma realidade distante, permitindo que vivam espaços a partir do olhar de outrem. Essa possibilidade de compreensão faz com que, a partir do imaginário, os estudantes possam conectar suas experiências e vivências com as descritas pelas personagens e, dessa forma, traçar diferentes análises espaciais e viabilizar a concretização de um assunto que outrora fora abstrato.

Desta forma, contribui-se para realização de uma ponte entre as áreas do conhecimento, formando um leque de opções que podem ser usados para enriquecer as discussões sobre a questão racial dentro da disciplina. O diálogo disciplinar aqui contribui para que o aluno consiga compreender, através da ligação com as outras ciências, a sua realidade e os outros assuntos pertinentes em qualquer abordagem, seja social, cultural ou econômica.

3. O LIVRO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRECISAMOS DE NOVOS NOMES E DE UMA NOVA LEITURA ESCOLAR

*Until lions have their histories, tales of
hunting will always glorify their hunter
African Proverb*

O currículo do ensino público no Brasil esteve sempre subordinado às vontades de uma elite política e econômica que se destacasse em determinado momento histórico. Ribeiro (1993) mostra que ao longo de quatro séculos não houve mudanças significativas quanto às intenções ao desenvolver um conteúdo escolar. Mas se em quatrocentos as políticas educacionais não sofreram grandes mudanças de modelo, a sociedade civil sim: as revoluções burguesas que eclodiram mundo a fora e o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais integrativas e velozes tem mudado a maneira de existir em sociedade, alterando hábitos e costumes. Tais mudanças levam a um questionamento da autoridade do professor enquanto detentor de conhecimentos específicos e singulares. Esse questionamento seria interessante se partisse da ideia de que os estudantes possuem um conhecimento prévio, uma vivência própria e que não são “folhas em branco” a serem preenchidas em sala de aula por uma figura detentora de todo conhecimento. Porém, esse questionamento, em geral, vem por conta do acesso à internet, uma vez que agora todos (os que têm como pagar) podem ter acesso à informação a partir de uma conexão de banda larga e, por isso, sentem a sensação de que possuem conhecimento. Cabe aqui uma distinção importante: a internet propicia acesso a dados, fatos e informações que, por si só, não constituem um conhecimento sistematizado, pois este último demanda uma capacidade de estabelecer conexões e relações cada vez mais complexas e profundas entre as informações conhecidas. Nesse sentido, o conhecimento como construção coletiva em sala de aula, mediado pelo professor, não está disponível na internet da mesma que forma que dados e fatos.

Por outro lado, as mudanças tecnológicas levam a um novo momento sobre as estruturas educacionais e do diálogo ensinar-aprender. Neste cenário aparecem novas metodologias de ensino-aprendizagem que buscam romper com os paradigmas educacionais das metodologias tradicionais que valorizam a memorização, autoridade e hierarquia no processo educativo. São consideradas como novas metodologias aquelas que tem como objetivo retirar o aluno de um papel de receptor de informações

e conhecimento e movê-lo para um local central no processo de aprender. Desta maneira o aluno torna-se o principal responsável por seu aprendizado enquanto o professor assume um papel de guia, um apoio para o aluno.

As inovações tecnológicas sustentam novas possibilidades de pesquisas no âmbito cognitivo. A partir de tais pesquisas é possível observar que os alunos, submetidos às metodologias não tradicionais apresentam melhores desempenhos não só acadêmicos, mas sociais também uma vez que este processo de aprendizagem possibilita desenvolver outras habilidades como cita Mitre *et al* (2008): a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação, cooperação para se trabalhar em equipe, responsabilidade, ética e a sensibilidade na assistência. Desta forma, as novas metodologias de ensino contribuem para a formação integral do ser humano, trabalhando habilidades sociais e acadêmicas que levarão os alunos a exercerem de maneira mais satisfatória sua trajetória escolar e de vida.

Uma das características das novas metodologias é a possibilidade de usar diversas linguagens e matérias para aproximar os assuntos dos alunos. Montessori (2003, p 34) explicita essa relação de interdisciplinaridade:

As estrelas, terra, pedras, a vida de todos os tipos forma um todo em relação uns com os outros, e tão perto é essa relação que não podemos entender uma pedra sem algum conhecimento do grande Sol! Não importa o que tocamos, um átomo ou uma célula, não podemos explicá-lo sem o conhecimento do universo inteiro.

No sentido da interdisciplinaridade entre literatura e geografia, Silva e Barbosa (2004) mostram a potencialidade do diálogo entre ambas pois, para eles, as produções literárias são também produções geográficas uma vez que os livros são resultados de processos e experiências sociais que os autores vivenciaram em suas próprias vidas. A relação que se pode estabelecer entre geografia e literatura possibilita a compreensão multiescalar dos fenômenos e conceitos. Para tanto é importante que ao utilizar um livro paradidático não se procure ilustrações da realidade no mesmo, mas sim compreendendo as relações geográficas que compõem a obra literária. A literatura oferece ao leitor, neste caso, o aluno, a partir de seus contos e narrativas relatos sobre a vida e experiência humana e suas relações de modo que possa compreender ou caminhar para a compreensão do espaço social.

Quando exposto a diferentes relatos de diferentes autores sobre histórias diferentes em diferentes lugares do mundo, o aluno entra em contato com diversas percepções ambientais, sociais e valores culturais que lhe propiciarão uma expansão acerca de seu repertório e assim oportunizar um diálogo entre o abstrato e concreto no que tange o mundo e as relações que o compõem. É o imaginário que ocasiona o reconhecimento entre o aluno e as descrições presentes nos livros, a partir da ligação entre as imagens, paisagens e experiências que já vivenciou. Desta maneira o aluno se aproxima do que está lhe sendo apresentado, a partir da literatura, com uma curiosidade genuína, com uma abertura que lhe proporciona uma melhor compreensão de fenômenos e conceitos que em outras circunstâncias poderiam parecer demasiadamente abstratos. Neste ponto que reside a potencialidade do uso da literatura para explorar a geografia: cada aluno se reconhecerá de uma forma diferente do outro, cada aluno terá uma percepção sobre a história lida, levando para a aula uma pluralidade ímpar de interpretações e leituras de um mesmo texto literário, fornecendo ao professor material abundante para construir e traçar as relações necessárias para trabalhar a matéria ou conceito desejado.

Um romance de formação, como no caso do livro escolhido para desenvolver a sequência didática deste trabalho, é uma oportunidade ímpar de poder analisar a importância e influência das relações geográficas em sua totalidade na construção da personagem principal. Precisamos de Novos Nomes é o romance de estreia de Noviolet Bulawayo, uma célebre escritora do Zimbábue. O livro tem como personagem principal e narradora uma criança de dez anos que encanta aos leitores com a sua maneira perspicaz, acurada e pueril de compreender o que passa ao seu redor. O livro se passa ao longo dos anos 2000 durante a crise política e econômica que assolou e ainda assola o país.

Ao longo do romance, Darling narra não só a história de seu país como a sua própria história. Ela conta, ainda que nas entrelinhas, como as experiências que vivencia vão constituindo sua personalidade, vão formando seu ser. É por isso que, sob o ponto de vista da literatura, “Precisamos de Novos Nomes” é chamado de romance de formação ou Bildungsroman em inglês. O conceito foi utilizado pela primeira vez por Karl Morgenstern e, embora o autor tenha utilizado para referir-se especificamente a romances alemães, atualmente o termo é reconhecido enquanto uma subcategoria de livros e é utilizado para livros das mais variadas nacionalidades.

O autor delimita de maneira objetiva o que constitui um romance de formação:

[Tal forma de romance] poderá ser chamada de Bildungsroman, sobretudo devido a seu conteúdo, porque ela representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade; em segundo lugar, também porque ela promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance. (MORGENSTERN, apud Kütter, 2018, p.197)

As literaturas africanas contemporâneas, em geral, têm como uma característica principal se constituírem enquanto romances de formação. Mantendo nosso foco nas produções de mulheres do Zimbábue podemos citar um outro exemplo de bildungsroman com o livro “Condições Nervosas” de Tsitsi Dangarembga e “Esperança para Voar” de Rutendo Tavengerwei. Em seu livro “Literaturas Africanas Comparadas - Paradigmas Críticos e Representações em Contraponto”, Elena Brugioni (páginas 123-124) traz uma rápida análise a respeito deste movimento:

São inúmeras as reflexões que, no âmbito da crítica às literaturas africanas, se debruçam sobre esses aspectos e suas articulações teóricas, configurando a infância como um lugar crítico seminal na produção das literaturas africanas contemporâneas, bem como em sua recepção. À semelhança do contexto europeu, a emergência do romance de formação africano parece surgir correspondendo a momentos e situações de grandes transformações políticas, sociais e culturais em que a indefinição que caracteriza a transição é reconduzível às transformações determinadas pela “situação colonial”. Dentro de um corpus, sem dúvida, vasto e diferenciado, produzido por autores de origens e tradições culturais e literárias diversas, o gênero romance de formação nas literaturas africanas contemporâneas parece ilustrar, por meio da infância, os desafios colocados pela pós-colonialidade, em que a interseção entre histórias públicas [História] e privadas (memórias) se configura como uma estratégia narrativa e de representação crucial para (re) pensar o “futuro do passado”.

É nesta tentativa de falar sobre o “futuro do passado” que Darling, uma garota de dez anos de idade, guia os leitores através dos dezoito capítulos do livro que pode ser dividido em duas partes. A primeira parte é sobre Darling, seus amigos e suas aventuras no Paraíso, um bairro pobre formado por barracos de zinco em qualquer canto esquecido de Harare, Zimbábue. O bairro “vizinho” de Paraíso é Budapeste, um bairro que abriga famílias abastadas, em sua maioria descendentes dos colonos europeus que se mantiveram no país ao longo dos anos. Enquanto conta sobre seus amigos e seu cotidiano, Darling aborda pontos específicos e importantes da história de seu país: a violência política, a instabilidade econômica e o aumento da fome e desemprego, de um lado e de outro, a primeira eleição democrática em anos, trazendo

esperança até mesmo aos mais incrédulos. Na segunda parte, Darling migra para os Estados Unidos da América para morar com sua tia Fostalina. Agora é só Darling, sem seus amigos, sem a Mãe ou Mother of Bones, tentando descobrir quem ela é nesta terra a qual ela considerava sua, mas que não a recebe como um de seus. Uma grande introspecção toma conta da segunda parte do romance.

Ao decorrer do livro, três capítulos se destacam. Neles a voz de Darling se mistura com tantas outras, como se por um momento não fosse mais a história de Darling sendo contada, mas uma história de muitos, contada por muitas vozes, que diz sobre muitas pessoas. Os capítulos são: como eles apareceram, como eles foram embora e como eles viviam. No primeiro dos três é contado como os adultos param nos barracos de zinco, no segundo como foram embora de seus países buscando uma vida melhor em qualquer lugar que fosse e no último capítulo da trilogia coletiva, descobre-se como é viver no local para onde foram, como é viver em um país que não é o seu. A história de Darling, confunde-se com a história de seu próprio país, enquanto descobre-se sobre a garota, descobre-se a respeito da situação do Zimbábue.

3.1. O ZIMBÁBUE

Do Shona *dzimba dza mabwe* (casa de pedra) ou *dzimba woye* (casa venerada) vem a nomenclatura do país atualmente conhecido como Zimbábue. Seu nome remonta às grandes construções do Grande Zimbábue, conhecidas mundialmente por sua opulência e reconhecidas enquanto patrimônio mundial pela UNESCO. Para compreender as origens do Grande Zimbábue e, conseqüentemente, do Zimbábue, é preciso (re)lembrar que, diferente do vinculado, o Continente Africano, antes da chegada dos europeus, não era um local fechado em si mesmo, havia relações econômicas, políticas e sociais com os povos do Mediterrâneo, como assírios e persas, povos asiáticos e ainda, no caso da porção de terra entre os rios Zambeze e Limpopo, especificamente, com a China. Nos parágrafos seguintes pode se verificar um esforço em recuperar a história do Zimbábue desde sua primeira ocupação, porém o alerta feito por Elikia M'bokolo (2012) deve ser destacado:

Atrás deste nome, é preciso dar-nos conta que se encontra ainda um grande 'mistério' (Roger Summers), que os historiadores estão longe de ter elucidado. Com efeito, se se avançou muito no estabelecimento dos fatos arqueológicos e na solução dos problemas dizendo respeito aos *Zimbabwe*, quase tudo resta a fazer para reconstruir os processos que levaram à constituição do Estado, às características do poder, à organização da economia e da sociedade assim

como à sucessão precisa das hegemonias políticas que dominaram às regiões dos rios Zambeze e Limpopo (pg. 164)

Muito do que se sabe sobre o passado do país vem de descobertas arqueológicas. É com base em uma destas descobertas que se remonta a primeira ocupação da porção de terra que hoje é chamada de Zimbábue. Acredita-se que seus primeiros ocupantes tenham sido os *boesman* ou povo *San*, um povo nômade que vive da coleta de alimentos e caça de animais. Pesquisas recentes mostram que os San são provavelmente o povo mais antigo da terra, e que seu vasto conhecimento sobre o solo e a fauna lhe deram vantagens para sobreviver por tanto tempo. Acredita-se que os Sans desenvolveram um veneno que matava animais de grande porte, como girafas, mas sem contaminar, convertendo o trabalho de caça em algo relativamente simples.

Algumas fontes históricas assumem a possibilidade de a ocupação San ter sido sucedida por pastores de gado pertencentes ao grupo linguístico Bantu que estabeleceram fazendas e vilas ao longo dos rios Zambeze e Limpopo. Admite-se que estas primeiras construções tenham iniciado a ocupação do que hoje é conhecido como Grande Zimbabwe e tenha dado origem ao breve reino de *Mapungubwe* que fora sucedido pelo Império *mwene mutapa*. O império *mwene mutapa* era extenso e grande, foi descrito por historiadores como “um grande reino interior dirigido por um rei nomeado como Benetapa, Benemaxata ou Monotapa. (...) tendo sob sua dominação muitos outros reis e muitos outros países do interior, tanto para cabo da Boa Esperança que do lado de Moçambique e mais além, comprimento de mais duzentas léguas e de largo quase outro do tanto.” Quanto ao seu poder econômico, pode se dizer que “de XII a XV foi o Grande Zimbábue, o lugar de maior prosperidade da região, raramente se encontrou em outros lugares tanta concentração de bens importados da costa”.

Porém seu fim ainda não possui explicações suficientemente sólidas como enfatiza Elikia M'bokolo (2012):

O Estado do reino do *mwene mutapa* nos finais do século XV, no momento do seu encontro com os portugueses, continua a ser mal conhecido. No período em que as narrativas portuguesas levam a acreditar no mito de um reino muito poderoso nas terras altas do Zambeze e do Limpopo, tudo parece indicar localmente um declínio cujas causas são, de resto, controversas: empobrecimento do território devido a uma sobre pastorícia, desmatamento, crescimento demográfico relativamente elevado? Deslocamento dos eixos comerciais do vale do Save para o do Zambeze mais a norte? Aparição de

novas dinastias, rebeldes ao poder então instalado? Perturbação deste poder devido a fatores externos, tanto comerciais como políticos? (pg. 180)

Algumas fontes afirmam que os conflitos com os portugueses, com a finalidade de expulsá-los, tenha enfraquecido o império de modo que não pode resistir as investidas de conquista feito por um novo reino que estava surgindo nos idos 1674, o reino *Rozwi*.

Imagem 1: Ruínas do Grande Zimbábue



Fonte: <https://smarthistory.org/great-zimbabwe/>

Embora também tenha crescido de uma maneira surpreendente e contasse com um grande e organizado exército, o reino *Rozwi*, ao final do século XIX precisou lidar com conflitos internos, migrações, turbulências políticas, uma forte e intensa seca na região além da chegada de um novo povo, o Ndebele. Os reinos coexistiram em guerra por mais de vinte anos e em 1857 o Rozwi (povos Shona) se rendeu aos Ndebele.

O reino teve sua duração marcada por disputas pela linha de sucessão ao longo das suas três gerações. O último rei foi Lobengula que em troca de riquezas e armas, aprovou várias concessões de terra para os britânicos, dentre elas, uma que concedeu a Cecil Rhodes direitos minerais exclusivos em muitas das terras a leste de seu

território principal. Foi fazendo uso dessa concessão que Rhodes conseguiu a permissão do governo britânico para formar a Companhia Britânica da África do Sul em 1889 .

O rei acreditava que as armas o ajudariam a afastar os europeus, mas houve uma certa distribuição de armas por parte de ingleses e portugueses entre seus súditos, o que acabou gerando conflitos que deram aos ingleses a desculpa que esperavam para poder atacar o reino Ndebele, dando início a Primeira Guerra Matabele. Em 1893, os colonialistas britânicos atacaram as forças de Ndebele, que estavam enfraquecidas e não conseguiram conter os conquistadores coloniais que tinham como objetivo conquistar a capital do Reino de Ndebele, e sequestrar o rei para que ele pudesse render o reino. No entanto, quando os britânicos chegaram, Lobengula já tinha fugido para o norte. Quando Lobengula morreu, a resistência Ndebele perdeu drasticamente suas forças e, em 1895, o país se tornou uma colônia britânica que foi governada pela Companhia Britânica da África do Sul.

Nos primeiros anos de governo da empresa houve o levante Ndebele-Shona, onde o povo Ndebele se rebelou contra os invasores em março de 1896 e o povo Shona em junho do mesmo ano. A rebelião pegou os brancos de surpresa, mas com ajuda de exércitos externos, em maio de 1896 houve uma investida bem sucedida por parte dos britânicos e em julho do mesmo ano um tratado de paz entre os Ndebele e Cecil Rhodes foi assinado. O povo Shona continuou resistindo aos invasores até 1898 quando todos os seus líderes haviam sido capturados ou exilados.

Devido a longa distância entre Londres e a capital da colônia, os invasores precisam de apoio interno para governar com alguma estabilidade. Aproveitando-se do tratado de paz e da possibilidade de promover disputas étnicas entre os grupos (Shona Ndebele), Cecil Rhodes concedeu a alguns chefes Ndebele parte do gado saqueado durante a década de 1890, em um esforço para obter sua cooperação. Sua intenção era também de se aproveitar da eficiente organização estatal e social dos Ndebele e de sua facilidade a se converterem ao cristianismo. Por esta razão, é comum encontrar na literatura branca produzida na época, na Rodésia do Sul, textos que exaltasse os Ndebele frente aos Shonas, chamando os últimos de preguiçosos e agressivos, por exemplo.

Fora instaurado um sistema de hierarquia e segregação racial que excluía a população africana do governo direto e os mantinha longe do poder civil. Uma das medidas de segregação racial foi a criação das reservas de terras para as quais o

povo Ndebele e Shona foram forçados a ir. Além de terem sua terra tomada, os povos nativos foram obrigados a pagar impostos demasiados para os invasores que esperavam com estas medidas forçá-los ao trabalho assalariado. Sem sua terra os pequenos agricultores não eram mais autossuficientes e desta maneira serviam como mão de obra barata para trabalhar nas minas, fazendas e fábricas que foram construídas e/ ou mantidas pelos invasores. Estas foram algumas das medidas econômicas que foram implementadas. No plano das ideias, é possível, ainda, abordar a longa discussão sobre as origens das ruínas do Grande Zimbábue, que Rhodes e sua prole alegavam pertencer a uma ocupação branca do passado, se utilizando inclusive de textos bíblicos para alegar a impossibilidade de que construção tão impressionante pudesse ter sido construída por negros. O engodo sobre as origens do Grande Zimbábue levou arqueólogos a serem exilados quando se opunham, com provas científicas, a visão de que a construção pertencia a brancos do passado, e chegou a ser vinculada inclusive em meios acadêmicos. Outro ponto a ser destacado é que nas escolas da Rodésia do Sul, tanto para alunos brancos e as escolas missionárias, para os alunos negros, o material tinha um enfoque extremamente dedicado a história europeia e mal citava a história africana. Há trechos que, inclusive, citam que nenhuma grande civilização poderia ter tido sua origem na África Tropical.

Entre 1950 e 1965 houve uma forte movimentação para a independência da Rodésia do Norte (atual Zâmbia) e Nyasaland (atual Malawi) inspiraram movimentos de libertação na Rodésia do Sul e assustaram a minoria branca que comandava o país, que contrariando o governo britânico (que não daria independência para países que não aceitassem o governo da maioria), Ian Smith e a Frente Rodesiana declaram independência unilateralmente, reduzindo o nome do novo nome do país para Rodésia, e imediatamente são sancionados pelo governo britânico e pela ONU. Neste ponto cabe ressaltar que os rodesianos brancos, basicamente os colonizadores e seus descendentes, criaram um forte senso de nacionalismo rodesiano que em um pequeno intervalo de tempo se agigantou e ultrapassou o sentimento de nacionalismo inglês, sendo está uma das explicações para a tal independência unilateral. Porém a independência não aplacou as mobilizações por parte dos movimentos de libertação e no intervalo de um ano, as autoridades coloniais prenderam mais de mil ativistas. Após repressões cada vez mais violentas, os partidos que lutavam pela libertação perceberam a necessidade de uma guerra armada, cada um fundou um braço armado

e durante quinze anos lutaram contra as forças coloniais por uma independência de verdade.

A partir de 1976, o governo rodesiano buscou maneiras de obter um acordo que permitisse a minoria branca manter seus privilégios. Com o conflito se agravando cada vez mais, as forças de libertação foram obrigadas a negociar. Um acordo interno foi fechado indicando eleições nacionais nas quais todos os brancos e alguns negros poderiam votar em um novo governo nacional. A eleição foi realizada em curto intervalo de tempo e um governo liderado por políticos negros moderado foi eleito. O país foi renomeado para Zimbábue-Rodésia. Após as eleições, um novo acordo foi assinado em 1979. O novo acordo permitia as milícias voltarem ao país e garantia que assim que fosse possível novas eleições ocorreriam, em troca o novo governo deveria esperar dez anos antes de realizar uma reforma agrária. Em 1980 Robert Mugabe assume o comando do país, agora apenas Zimbábue, como primeiro-ministro.

Se os anos finais do governo colonial haviam sido conturbados, todo o governo Mugabe, desde seu início até seu fim, fora conturbado. Dois anos após sua eleição, Mugabe prendeu e expulsou do governo líderes da oposição, como Joshua Nkomo, sob a alegação de que foram descobertos esconderijos de armas em uma das propriedades do partido ZAPU (União do Povo Africano do Zimbábue), sendo acusados, desta maneira, de integrarem uma conspiração para derrubar o governo. Em 1990 diversos protestos universitários eclodiram pelo país contra a corrupção e pela inclusão de negros zimbabuanos na economia já que a maior parte de terra boa ainda se encontrava sob domínio dos brancos. Concomitante a estes eventos há as exigências realizadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial que foram feitas ao país em troca de mais empréstimos, as exigências incluíam cortes nos gastos públicos, abertura das fronteiras para o livre comércio, corte de impostos, democratização do sistema político e privatização da economia. Obviamente tais medidas tiveram efeitos negativos na economia nacional, como aumento dos preços dos alimentos que provocou diversas greves gerais pelo país. Procurando reverter esta situação e acalmar os veteranos de guerra que agora exigiam mais compensação monetária pela participação na guerra da libertação, em 1990 o governo começa a imprimir dinheiro, sendo que nove anos depois o país já não tinha mais condições para cobrir os empréstimos do FMI e do Banco Mundial.

Entre 1997 e 2000 com o aumento das secas, os preços dos alimentos subindo cada vez mais e o colapso econômico em todo o país, muitos negros e veteranos de

guerra começaram a ocupar terras agrícolas por conta própria. Mugabe denunciou as ocupações como um problema. Em junho de 2000, o governo iniciou um programa de “reforma agrária”, apreendendo 3.000 fazendas de propriedade de brancos e distribuindo a sua maioria para aliados políticos e algumas outras para a população civil.

O país esteve, ao longo dos anos, imerso em disputas pela sucessão da presidência, posto que Robert Mugabe ocupou por cerca de quarenta anos. Neste meio tempo houve eleições fraudadas, sistemáticas perseguições a oposição, e uma profunda crise econômica que relegou a inflação da casa dos mil por cento, além de crises sanitárias como a proliferação descontrolada dos casos de HIV, bem como de febre aftosa entre a população. Após uma movimentação das forças armadas, Mugabe foi deposto da presidência e Emmerson Mnangagwa, veterano de guerra (grupo esse que compõem uma elite política nacional), assumiu a presidência em 2018 e se mantém até os dias atuais.

3.2. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Zabala (apud Seferian 2019) define a sequência didática como “[...] uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática”. As diferentes atividades apresentadas na sequência didática neste trabalho têm como inspiração o processo de Aprendizagem Baseada em Problemas. Neste formato, em grupos os alunos são apresentados a problemas hipotéticos ou reais e devem ser capazes de identificá-lo, propor soluções e ao final avaliar a si mesmos e suas produções. Entende-se que o aluno, ao ser responsabilizado pela identificação e resolução do problema, se coloca em uma posição onde é factível a aprendizagem significativa (AUSBEL, 2002), uma vez que ele precisará organizar e incorporar antigos aprendizados às novas informações que estão chegando durante a atividade e assim fortalecer sua rede neural com novas conexões. Embora não se almeje aplicar o processo de ABP em sua integridade, mas seus preceitos fundamentais e básicos, espera-se que os benefícios ao processo de aprendizagem sejam tão positivos quanto se fosse adotado em sua totalidade. Por uma escolha metodológica esta será uma sequência didática aberta, sem caminhos delineados porém com um fim definido. Trechos previamente selecionados do livro serão distribuídos para grupos de alunos que deverão lê-los e identificar possíveis aspectos negativos presentes na narrativa.

Tais aspectos serão listados e compartilhados com a turma inteira. Posteriormente serão discutidos um a um a partir de perguntas mobilizadoras realizadas aos alunos. Os temas serão desbravados seguindo o caminho que as respostas dos alunos apontarem. Desta forma é de suma importância que o professor esteja guarnecido de um levantamento bibliográfico de qualidade e em relativa quantidade bem como possua os objetivos finais transparentes - quais conceitos que ao final da SD devam estar cognoscíveis para os alunos.

A identificação das premissas prévias que povoam o imaginário dos alunos é deveras importante também para que ao final da aplicação da SD possa mensurar se houve uma mudança significativa acerca delas. Embora o professor seja um mediador, é imprescindível que a relação entre os termos aluno-professor não seja subestimada. Ela possui um papel central na aprendizagem significativa. No momento da listagem dos aspectos negativos, é importante que o professor saiba reconhecer e valorizar todas as pautas trazidas pelos alunos, ainda que muitas não possam ser utilizadas ou que fujam do tema, isto não significa de maneira alguma reforçar positivamente o erro, mas sim manejá-lo de uma maneira que ele não seja entendido pelo aluno como um fracasso.

Manter a mobilização e curiosidade genuína dos alunos pode ser deveras trabalhoso. Alguns autores citados em Medeiros e Bezerra (2015) trazem estratégias que podem ser de grande ajuda para tal tarefa. Uma primeira estratégia pode ser a de fazer um reconhecimento sobre os tipos de aprendizes existentes em sala de aula, são eles visuais, auditivos ou táteis? Quais as melhores formas de se chegar em cada um deles? De que maneiras é possível satisfazer algumas de suas necessidades básicas - necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, a sensação de estar inserido e ser amado, necessidade de estima, necessidade de autorrealização. (MASLOW apud MEDEIROS e BEZERRA, 2015) - para que o processo de aprendizagem possa ser ainda mais efetivo? Muito do que compõe esta sequência didática é orgânico, altera-se em cada sala de aula. Em vista disso tem a pretensão de servir apenas como um suporte e não como uma fórmula ou método.

Segundo (2007), em sua pesquisa, evidencia a importância de uma relação positiva entre professor e alunos e como ela facilita uma aprendizagem significativa:

Os dados analisados permitem concluir que um clima emocional satisfatório em sala de aula interfere na aprendizagem dos alunos. No sentido oposto, o clima emocional insatisfatório interfere na aquisição e transformação do

conhecimento, dificultando a comunicação e provocando o distanciamento do aluno, tanto do professor como do conteúdo, impedindo que o aluno mobilize os conhecimentos que já possui (conhecimentos prévios)

Portanto os frutos de uma sequência didática possuem uma grande variação, dependendo de diversos fatores desde a relação entre professor e turma, bem como a infraestrutura física da escola, infraestrutura familiar e econômica dos alunos e ainda a didática - ou sua falta - dos professores.

3.3. A SEQUÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO

A presente sequência foi elaborada tendo em mente as turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio. Entende-se a complexidade dos diversos conceitos abordados, bem como a necessidade de uma certa ponderação para valer-se dos trechos do livro apresentados no decorrer das aulas aqui descritas e, desta maneira é compreensível, que em anos antecedentes, muito provavelmente sua aplicação será subaproveitada. Tendo como suporte a Base Nacional Comum Curricular foram definidas as seguintes habilidades que serão desenvolvidas ao transcorrer da sequência didática:

- Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (EM13CHS204)
- Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (EM13CHS102)
- Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para

se comunicar, acessar e disseminar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (EM13CHS106).

Fundamentando-se nas discussões, a partir de uma perspectiva geográfica, dos conceitos de neocolonialismo, história única e xenofobia espera-se que o aluno possa desenvolver um olhar crítico para as representações do continente Africano presentes no meios de comunicação ocidental, bem como conceber os processos históricos no continente Africano e seus resultados na questão racial contemporânea e analisar a questão das Migrações atuais com base em diferentes fontes de informação, a fim de compreender o processo como um macro associando-o a influência da política no dia-a-dia da população.

Inicialmente pensada para ocupar nove aulas de cinquenta minutos, a sequência didática alterna entre momentos de mobilização e momentos de desenvolvimento, buscando assim possibilitar aos alunos um melhor aproveitamento das discussões realizadas em sala. O primeiro momento de mobilização é composto pelas três primeiras aulas. Nelas pretende-se movimentar os alunos no sentido de questionarem a si mesmos e as suas informações a partir de perguntas mobilizadoras, dinâmicas e exposições a outras linguagens, como vídeos e trechos de um romance. A condição para que se possa avaliar a compreensão dos alunos ao fim da sequência didática é o levantamento de conhecimentos prévios, é ele quem vai possibilitar mensurar não só o entendimento dos alunos, mas também apontar quais são os pontos que precisam ser melhor explorados, se há assuntos que precisam ser incluídos ou excluídos da sequência didática, por essa razão este é um dos momentos mais cruciais de toda sequência didática. Sugere-se para esta aula, uma dinâmica com os alunos a fim de mobilizá-los. Além de inteirar-se sobre os conhecimentos dos alunos, o objetivo da dinâmica é o de desenvolver o argumento principal de que não conhecemos o Continente Africano e sim representações deformadas e generalizantes do mesmo.

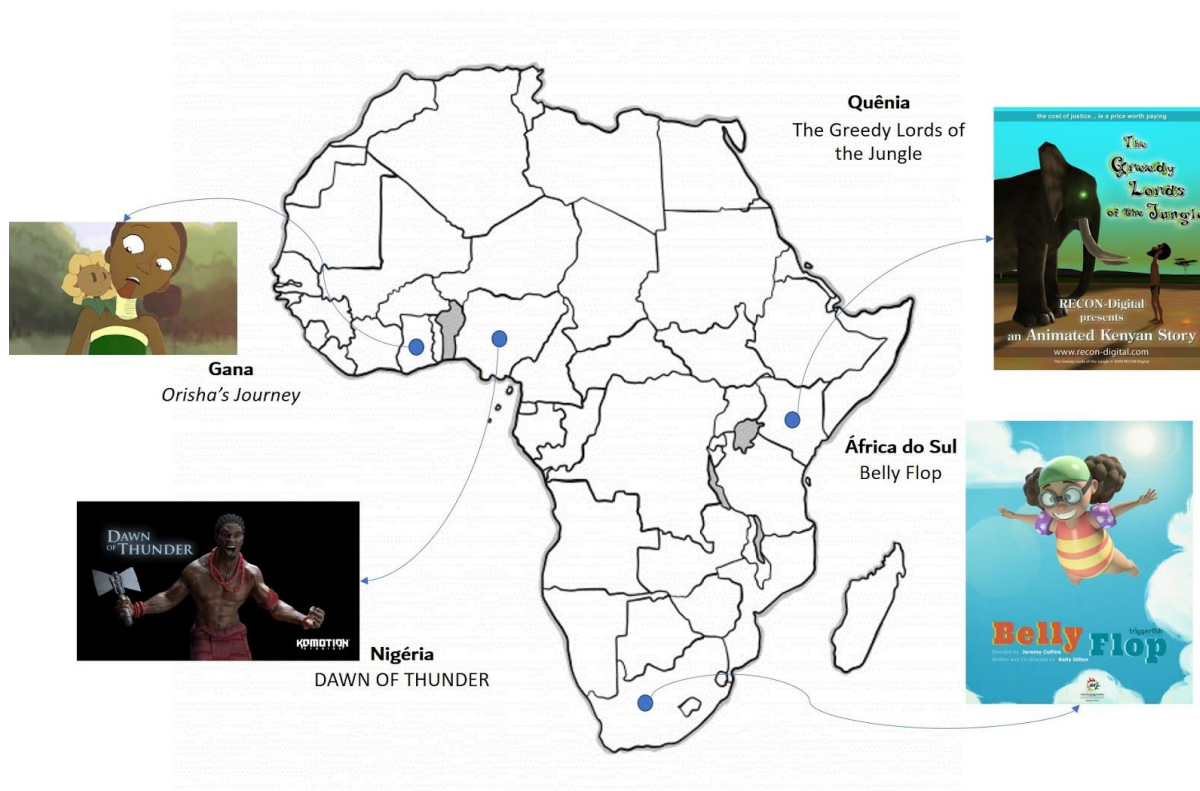
Para a sondagem, os alunos serão apresentados a um mapa do Continente Africano com os contornos dos países. Serão, então, indagados a identificar os nomes dos países no mapa, e logo após deverão listar os conhecimentos que possuem sobre os países identificados por eles. Estes dados serão registrados a fim de serem

consultados posteriormente. É necessário ressaltar que a falta de dados é, também, um dado, ou seja, caso nenhum país possa ser identificado pelo os alunos, isto é um dado que deve ser anotado também. A discussão acerca dos conhecimentos pode ocorrer normalmente, caso nenhum país seja identificado. Iniciar-se-á, então uma breve conversa acerca das opiniões e conhecimentos dos alunos sobre o continente, se identificaram poucos ou muitos países, se saibam muitas ou poucas coisas sobre eles; se costumam ouvir, assistir ou ler notícias, filmes ou músicas que falem sobre o que sejam do continente Africano.; pode-se então começar uma análise sobre o que é visto e lido sobre o continente africano. Confia-se que este movimento irá aguçar a curiosidade dos alunos, mantendo-os atentos ao seguimento da aula a fim de que possam encontrar respostas para os questionamentos feitos até então. Para finalizar a atividade, os alunos serão expostos a uma sequência de fotos de construções pré-coloniais presentes no continente Africano, paisagens dos Estados Unidos e Construções arquitetônicas modernas do Continente Africano. Os alunos precisarão adivinhar qual a origem da imagem, qual lugar ela retrata (a lista de imagens está no Anexo 1 deste trabalho). Esta parte da dinâmica foi pensada como uma quebra de expectativas. Imagina-se que os alunos não reconhecerão um grande número de imagens e suas origens, reforçando, desta maneira, o argumento de que as visões ocidentais sobre o continente africano são generalizantes e estereotipadas não permitindo assim enxergar as particularidades e singularidades de cada país. É importante que atividade seja seguida por uma breve discussão acerca de preconceitos e generalizações a fim de ouvir os alunos, suas opiniões e possíveis experiências com preconceitos e em seguida a aula se encaminha para o fim.

A segunda aula foi concebida para ser um momento de mobilização e expansão, mobilização pois o movimento de indagação sobre seus conhecimentos a respeito do continente africano continuara, e expansão pois serão apresentados a produções culturais “africanas” muito provavelmente inéditas para eles. Músicas, curtas-metragens e livros serão apresentados a partir das imagens abaixo. Após assistir e ouvir as produções, é proveitoso ouvir as opiniões dos alunos sobre tudo o que foi visto e ouvido. Há aqui a oportunidade de se construir um diálogo com a intervenção do professor a partir de perguntas instigantes sobre as razões para que tais produções não sejam tão conhecidas e como poderiam ser. Cabe uma discussão sobre a colonialidade da literatura e do entretenimento, levando-os a perceber quais e de onde são as produções que eles próprios mais consomem e se isso teria isso

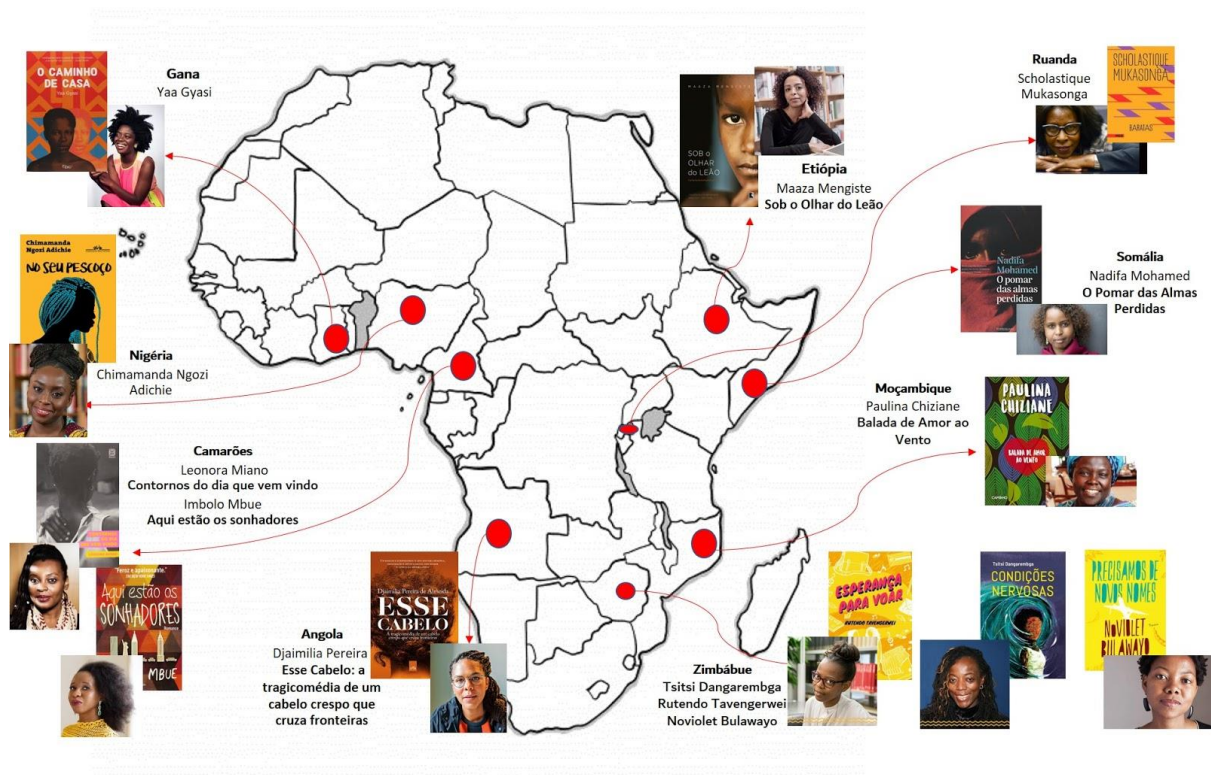
alguma relação com o pouco alcance das produções africanas? É uma pergunta que deve ser respondida em sala de aula. Após a discussão os alunos serão apresentados a Noviolet Bulawayo e o seu romance, *Precisamos de Novos Nomes*, que será trabalhado e lido por eles na próxima aula.

Figura 1: Animações africanas e países de origem.



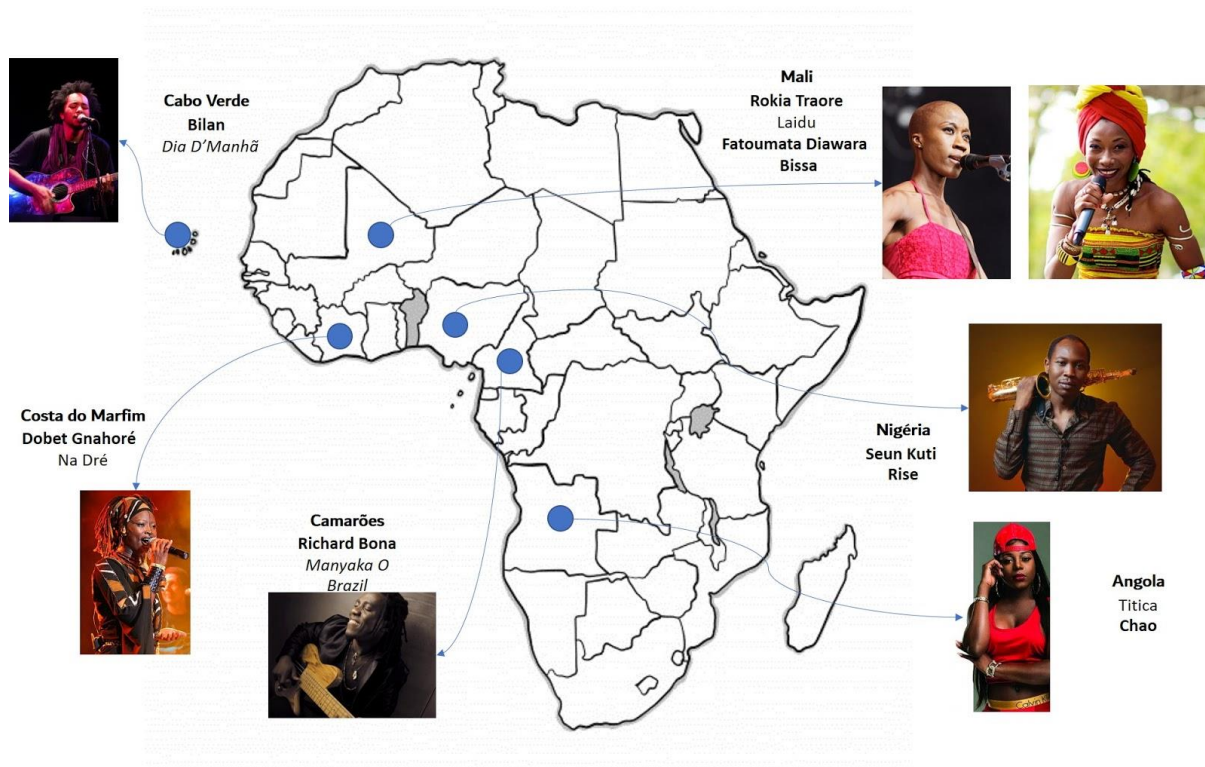
Fonte: Giulia Galdino da Costa, 2020.

Figura 2: Autoras africanas, seus livros e países de origem.



Fonte: Giulia Galdino da Costa, 2020.

Figura 3: Cantoras e cantores africanos, suas músicas e países de origem.



Fonte: Giulia Galdino da Costa, 2020.

O último momento da primeira etapa de mobilização ocorrerá na terceira aula, na qual os alunos serão divididos em quartetos, onde cada dupla receberá uma cópia de trechos selecionados do livro (anexo 2) para ler e discutir durante quinze minutos. Passado o tempo, cada grupo deverá dividir coletivamente as suas impressões sobre o trecho, o que chamou mais a atenção etc. Os alunos serão encorajados a falar bastante, pois suas opiniões e apontamentos sobre pontos específicos do texto serão o que permitirá realizar a vinculação com a próxima aula (expositiva) de um modo que conservem seu interesse e curiosidade para com as aulas. Desta maneira, o professor deve instigá-los, perguntando-os sobre a presença ou ausência desses elementos em seus cotidianos sobre e ouvi-los atentamente, inclusive fazendo anotações.

A quarta aula marca o início de uma nova fase da sequência didática: o momento de desenvolvimento. Este é um ponto crucial da sequência, pois aqui o professor deve relacionar todas as impressões e apontamentos expostos pelos alunos desde a primeira aula, os trechos do livro discutidos na aula anterior e a história do Zimbábue a fim de discutir os conceitos de história única, imperialismo e colonialidade e responder todos os questionamentos levantados até então pelos e para os alunos.

Neste ponto é interessante iniciar a aula com uma discussão sobre tecnologia: o que é, exatamente algo tecnológico? A partir dos Bushman ou povo San, como são conhecidos e sua passagem pelo Zimbábue, falar sobre como invenções e descobertas que facilitam o dia a dia, assim como o veneno que usavam para caçar, também são tecnologias. Em seguida falar sobre os bushman fazendo uma transição para os povos Shona e Ndebele, construindo uma discussão sobre como se organizavam, suas características e suscitando questionamentos sobre fronteiras e a convivência entre eles. A intenção é de que neste primeiro momento da aula eles possam ter um contato mais intenso com a África e algumas de suas características tendo o Zimbábue como referência. Uma explicação sobre o processo de invasão europeu e sobre as resistências Shonas e Nbedele a esse processo devem ser seguidas sobre uma passagem rápida acerca das políticas instauradas durante o período colonial e as resistências contra o mesmo. O processo de retomada do país deve ser explicado com cautela e atenção mostrando suas complexidades e dualidades. Para cada momento é legal citar algum ou mais de um trecho que fora lido por eles, contextualizando desta maneira o assunto tratado. Esta aula tem papel fundamental na desconstrução de narrativas preconceituosas e incorretas sobre o continente africano, bem como de inspirar os alunos a olharem com mais cuidado para o continente Africano, seja em relação ao passado, presente ou futuro.

Agora é o retorno para a mobilização. Após a aula expositiva, os alunos deverão retornar aos trechos e analisar a parte dois, nos mesmos quartetos com a mesma cópia que lhe fora dada da primeira vez. Durante a partilha coletiva de impressões, é preciso que o professor esteja atento em localizar falas e ideias preconceituosas e xenófobas que possam ser exprimidas pelos alunos. Tais falas não deverão ser respondidas nesta aula, mas devem ser anotadas para que seja possível voltar a elas em uma aula futura. A aula seguinte dará continuidade a essa tendo como ponto central a análise dos fluxos migratórios com foco no continente Africano. A análise e as falas da aula passada deverão fomentar a discussão sobre migrações, xenofobia e diversidade cultural, sempre usando o s trechos dos livros e nesta aula em específico dando evidência para os trechos em que Darling expressa opiniões sobre o estilo de vida na América, como ela mesma diz, com o objetivo de deixar os alunos desconfortáveis, para que se possa construir uma reflexão sobre preconceitos com culturas e costumes diferentes.

A penúltima aula da sequência irá começar com a retomada de tudo o que foi visto nas aulas anteriores, uma espécie de revisão retomando conceitos e tirando possíveis dúvidas que restarem. Serão então, apresentados a proposta de produção de uma cartilha sobre países do continente Africano. Os alunos deverão reunir seus quartetos mais uma vez e cada um escolherá um país diferente para pesquisar. A pesquisa deve englobar o passado pré-colonial, como e onde as pessoas viviam, o que era cultivado, quais eram as relações entre os povos nativos etc.; a pesquisa deve abordar sobre as políticas que foram implementadas durante o período colonial e destacar se existiam e como eram as relações entre colonos e colonizados, se houve mudança na língua falada e etc., tendo como base os assuntos que foram abordados em sala ao se falar sobre o Zimbábue. Por último os alunos devem apontar quais são, atualmente, as consequências do período colonial para esses países e dar um rápido panorama econômico e político sobre eles. Em uma outra área da cartilha deve existir uma seção desvendando possíveis narrativas equivocadas que apareceram na mídia sobre o país escolhido. A pesquisa pode ser iniciada em sala de aula e finalizada em casa ou ainda em sala numa próxima aula, a depender da infraestrutura da escola e da realidade social dos alunos. Os alunos verão exemplos de cartilhas e deverão trazer uma cópia impressa da sua cartilha - pelo menos - para mostrar a turma e ao professor. Com esta atividade espera-se que os alunos possam mobilizar e organizar o que aprenderam ao longo de toda a sequência didática, a organização em grupos tem como o objetivo fomentar a troca de experiências e considerações, sabendo que a possibilidade de ajudarem uns aos outros a entender a matéria é o grande potencial da atividade solicitada.

As apresentações dos grupos sobre suas cartilhas e seus países devem ser breves e concisas. Ainda assim é importante que a turma possa realizar perguntas para os grupos. Ao fim das apresentações retornar-se-á ao mapa e as informações que foram coletadas na primeira aula. Mais uma vez os alunos deverão identificar os países no mapa; desta vez o esperado é que possam identificar uma quantidade maior de países. E em seguida devem expor seus conhecimentos sobre eles. Ao final é interessante que haja uma discussão sobre o que há de semelhante e de diferente sobre os países pesquisados como mais uma maneira de se opor a homogeneização e generalização a qual o continente está exposto. Caso seja exigido pela instituição escolar, uma nota será atribuída aos trabalhos produzidos pelos alunos levando em consideração os critérios avaliativos presentes na tabela do Anexo 4.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre tantas possibilidades e intenções, é importante ressaltar que este trabalho não foi elaborado para solucionar nenhuma questão, sua concepção e construção foram pautadas em expectativas e esperanças. Expectativas de que ele possa vir a ser uma contribuição significativa para a vida das pessoas no mundo extra-acadêmico, que ele possa despertar reflexões sobre o currículo e como alterá-lo, como disputá-lo. Esperanças de que a partir dele novas pesquisas possam ser feitas, novos livros estudados e apreciados, esperança de que seja um ponto de partida, um ponto de repouso no meio do caminho, mas nunca um destino, uma linha de chegada.

É urgente a compreensão de que, para que haja mudanças significativas no currículo, é preciso garantir que os professores tenham tempo e condições de se dedicarem com a atenção e entusiasmo à profissão. Neste ponto cabe à universidade se questionar enquanto a formação de professores, a licenciatura prepara, de fato para a vida professoral? Se não o faz, há como fazer? Enquanto for preciso que professores dediquem um tempo extra além daquilo que lhes é cobrado pela dupla jornada de ensino (enquanto professores do ensino básico) e de aprendizagem (enquanto alunos universitários), para aprenderem a dar aulas, o currículo tende a ser

preterido em relação a outras demandas. Agora imagine você, que ao final de toda matéria de uma graduação com foco em licenciatura, seja exigido uma sequência didática, um material didático, uma reflexão didático-pedagógica sobre o tema central da matéria, aquele que de um modo ou de outro permeou todas as aulas, e que os alunos trocassem entre si seus trabalhos, lendo, corrigindo e opinando, imagine quanto material os professores já possuiriam em mãos antes mesmo de chegar em sala de aula, isso colabora para um currículo mais diversificado e sofisticado mesmo no início da carreira, oportunizando, provavelmente aulas com uma qualidade maior. Mas para isso é preciso uma conexão intensa e profunda entre o mundo acadêmico e o mundo escolar, que esse trabalho seja o esboço de um fortalecimento de tal conexão. O destaque sobre a remuneração e valorização dos professores também deve ser feito, pois lutar por um currículo libertário é, também, lutar por melhores condições trabalhistas para os professores. Professores cansados e oprimidos não têm potência e ação para pensar e fazer uma nova sala de aula.

O continente Africano é plural e vasto. Sua história e geografia não podem, de maneira alguma, serem findadas em um trabalho de graduação. Há tanto o que se descobrir, ler, ver e ouvir que demandaria mais uma centenas de trabalhos iguais a este, e é exatamente esta sensação de grandeza que se espera passar para os alunos e alunas que tiverem contato com a sequência didática aqui desenvolvida: que possam pensar o continente para além de suas limitações econômicas, mas que possam compreendê-las e admirar a complexidade das civilizações passadas - e atuais - colocando em xeque seus preconceitos e suas certezas. Há uma esperança que a voz da Darling possa ressoar nas cabeças dos alunos e ajuda-los a compreenderem seu papel na reprodução do racismo para que este ciclo seja cortado e dentro de algumas gerações a lei 10.639/03 não seja mais necessária, pois a história, geografia e cultura afro brasileiras farão parte do currículo não como um apêndice ao final de uma página, mas como um grande capítulo escrito por diversas mãos que um dia lutaram por ele.

5. REFERENCIAS

ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. [s.l.]: TED Talks, 2009.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 2002.

BIANCHI, Vidica; Frison, Marli Dallagnol; Madke, Patrícia. **Interação no espaço escolar: contribuições para a construção do conhecimento escolar**. Universidade Santo Angelo, Rio Grande do Sul, 2013.

BONZATTO, Eduardo Antonio. Colonialismo em África: um outro olhar para o sistema de dominação eurocêntrico. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 9, maio 2010.

BEACH, David. Zimbabwe: **Pre-colonial history, demographic disaster and the university**. Zambezia, Volume 26, Issue 1, Department of History, University of Zimbabwe, 1999

BEZERRA, Victória Cristina de Sousa; Carreira, Shirley de Souza Gomes. **Migração, identidade e reterritorialização em Precisamos de Novos Nomes, de Noviolet Bulawayo, e No Seu Pescoço de Chimamanda Ngozi Adichie**. UERJ, Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017

BULAWAYO, Noviolet. **Precisamos de novos nomes**. Tradução de Adriana Lisboa. Biblioteca Azul, São Paulo, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, 2001

CARDOSO, Cristiane; Saltoris Daiala Barroso. **Geografia e Literatura: uma proposta para um ensino interdisciplinar**. São Luís, 2016.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trab. educ. saúde** (Online), Rio de Janeiro , v. 8, n. 3, p. 537-550, Nov. 2010 .

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista; ARROIO, Agnaldo. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. Xama, São Paulo, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre Colonialismo**, Veneta , São Paulo , 2020.

DÖPCKE, Wolfgang. A vida longa das retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África Negra. **Rev. bras. polít. int.**, v.42, n.1, p.77-109, 1999

FERNANDES, Bernardo Mançano. O livro paradidático em sala de aula: do planejamento ao uso. In. CASTROGIOVANNI, Antonio C. (Org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PINHEIRO, Robinson Santos. **O espaço literário: apontamentos para o diálogo entre geografia e literatura**. UFG, Goiás, 2013

KAARSHOLM, Preben **The past as battlefield in Rhodesia and Zimbabwe. Collected Seminar Papers**. Institute of Commonwealth Studies, 42. 1992

KENNEDY, Paul. **Ascensão e queda das grandes potências: transformação econômica e conflito militar de 1550 a 2000**. Campus, São Paulo, 1989.

KÜTTER, C. A. Bildungsroman feminino: uma leitura de Balada de amor ao vento, de Paulina Chiziane. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 23, n. 27, p. 196-216, 2018.

MASLOW, Abraham H. **Toward a psychology of being**. New York: Wiley, 1998.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações. até ao século XVIII**. Tomo I, Edições Colibri, Lisboa, 2012.

MEDEIROS, Mário; BEZERRA, Edileuza de Lima. Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 96, n. 242, p. 26-41, Apr. 2015 .

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano**. São Paulo: Papyrus, 2003

MPOFU Busani. **No Place for 'Undesirables': The Urban Poor's Struggle for Survival in Bulawayo**, Zimbabwe, 1960-2005. Edinburgh, 2010.

MUDIMBE, V.Y. **A Invenção da África**. Vozes: São Paulo, 2019

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto , n. 4, p. 15-30, July 1993 .

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo.** Companhia de Bolso, São Paulo.2017

SANTOS, Emerson Renato dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios.** Ano VII. No 1, 2011

SEGUNDO. Thatiana. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem: A atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem.** Mestrado em educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

SEFERIAN, Ana Paula Gomes. **A articulação de práticas de ensino das metodologias ativas em uma sequência didática e sua importância para a aprendizagem em geografia.** Campinas, 2019.

SILVA, Igor Antônio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia,** Uberlândia, v. 15, n. 49,2014.

ZAGO, Álvaro de Barros. **A representação do continente africano nos livros didáticos de geografia do ensino médio.** Mestrado. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

6. APÊNDICES

6.1. A - Lista de Imagens a serem apresentadas na 1ª aula

Mapa do continente Africano

https://www.freepik.com/free-vector/doodle-africa-map_1195855.htm#page=1&query=africa%20continent&position=1

Towns of Djenné

<https://abcnews.go.com/International/ancient-mud-brick-buildings-danger-instability-mali-unesco/story?id=40570394>

Great Zimbabwe

<https://www.ancient-origins.net/ancient-places-africa/mysterious-stone-kingdom-great-zimbabwe-002196>

Tennessee

<https://www.newschannel5.com/news/how-to-help-victims-of-the-middle-tennessee-tornado>

Nebraska

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fwww.cappex.com%2Fthe-mes%2Fcustom%2Ffingerprint%2Fimages%2Fcolleges-by-state%2Fnebraska_statecolleges.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.cappex.com%2Fcolleges-by-state%2Fcolleges-in-nebraska&tbnid=ZWSY8LC6AbINIM&vet=12ahUKEwjsq9TryIXtAhWKF7kGHSxDBK_AQMygTegUIARDGAQ..i&docid=24YLSqYLvxZo0M&w=1440&h=617&q=nebraska%2Fcolleges-by-state%2Fcolleges-in-nebraska

20%20&hl=pt-

BR&ved=2ahUKEwjsq9TrylXtAhWKF7kGHSxDBKAQMygTegUIARDGAQ

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fpeakvisor.com%2Fimg%2Fnews%2FNebraska-Chimney-

Rock.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fpeakvisor.com%2Fadm%2Fnebraska.html&tbid=fkS6ud3ZRCNcBM&vet=12ahUKEwjsq9TrylXtAhWKF7kGHSxDBKAQMygcegUIARDdAQ..i&docid=rKMsDp5qLo4xSM&w=1200&h=767&q=nebraska%20%20&hl=pt-BR&ved=2ahUKEwjsq9TrylXtAhWKF7kGHSxDBKAQMygcegUIARDdAQ

Nigéria

https://www.britannica.com/list/5-must-see-buildings-in-lagos-nigeria

Angola

https://www.dar.com/work/project/national-assembly-building-of-angola

África do Sul

https://gbcsa.org.za/incentives-to-build-green-in-south-africa/

https://www.huffingtonpost.co.uk/2017/11/10/two-south-african-buildings-nominated-for-arcaid-architecture-

prize a 23272986/?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAHUPV_Hrf_1hKNIBxSgJssTL0ICO1IBmCJwlfH3_Gaxpb7_3RVYO2J4ZII0J-

FWS54qIAmyxM_TU8ZMwc7KVUq05wGTU2au5ivujKiPy08Gdgsh3-

1dnX2xl7gSJXLNSSoSnRLygygZCyueBcdwU6Ls1PhEYnv2bbw1M7nqrQEhi

6.2. B – Lista de exemplos de cartilhas a serem mostradas aos alunos

Cartilha de orientações sobre o SUS para a População Imigrante e Refugiada

<https://www.saude.rj.gov.br/participacao-social-e-equidade/saude-da-populacao-imigrante-e-refugiada/2019/04/cartilha-de-orientacoes-sobre-o-sus-para-a-populacao-imigrante-e-refugiada-folders>

Cartilha da Secretaria da Mulher

<http://www.observatoriodamulher.df.gov.br/cartilha-da-secretaria-da-mulher/>

Cartilha da Dengue

<https://www.saaec.com.br/combate-a-dengue/cartilhadengue/>

Cartilha Médica DPVAT

<https://estradas.com.br/cartilha-medica-dpvat-quem-tem-ou-nao-direito-a-indenizacao-por-invalidadez-permanente/>

6.3. C – Tabela de Critérios Avaliativos

CONTEUDO	ATIVIDADE	OBJETIVOS	GRADUAÇÃO OBJETIVO X NOTAS			
			Padrão Ouro	Bom	Regular	Insuficiente
Neocolonialismo, migrações, xenofobia, história única e diversidade cultural.	I - DISCUSSÃO EM GRUPOS	O aluno participou ativamente dos momentos de trocas em sala de aula? O aluno trouxe contribuições externas ao conteúdo trabalhado em sala? O aluno se mostrou interessado em compreender os diferentes pontos de vista de seus colegas?	O aluno se mostrou interessado e participou ativamente das discussões propostas. O aluno se mobilizou para buscar informações que não conhecia para partilhar em sala.	O aluno se mostrou interessado e participou ativamente das discussões propostas.	O aluno se mostrou interessado e participou ativamente de algumas discussões propostas, tendo dispersado algumas vezes.	O aluno não se mostrou interessado e não participou ativamente das discussões propostas.
	II - APRESENTAÇÕES EM SALA	O grupo dividiu bem as tarefas, comunicou-se, engajou-se e equilibradamente dedicou-se ao trabalho? Controlaram bem o tempo (5 a 10 minutos de apresentação)?	O grupo dividiu de modo igualitário a fala entre os integrantes e respeitaram o tempo de apresentação, organizando-se com slides e projeção da apresentação.	O grupo dividiu a fala entre os integrantes e respeitaram o tempo de apresentação.	A apresentação ficou restrita a alguns integrantes ou excedeu/reduziu demais o tempo de apresentação. Apresentaram superficialmente o tópico escolhido.	A apresentação ficou restrita a alguns integrantes e excedeu/reduziu demais o tempo de apresentação. Apresentaram superficialmente o tópico escolhido.
	III - CARTILHAS	O grupo realizou uma pesquisa extensa que abrange o passado histórico, e elementos da situação atual do país escolhido? A cartilha tem uma linguagem objetiva e acessível? Um visual que facilite a leitura de todos os tópicos? As informações foram escritas baseadas em conhecimentos acadêmico-científicos?	A pesquisa foi satisfatória e abrangente trazendo elementos e análises do passado e presente. A cartilha apresenta um visual limpo e agradável, linguagem objetiva e acessível e possui fontes confiáveis.	A pesquisa trouxe alguns elementos, mas não se aprofundou. A cartilha apresenta um visual limpo e agradável, linguagem objetiva e acessível e possui fontes confiáveis.	A pesquisa se mostrou insuficiente. A cartilha apresenta um visual poluído que dificulta a leitura, mas mantém linguagem objetiva e acessível, e possui fontes confiáveis.	A pesquisa se mostrou insuficiente. A cartilha apresenta um visual poluído que dificulta a leitura, linguagem insatisfatória e não possui fontes confiáveis.

7. ANEXO – Trechos do livro “Precisamos de Novos Nomes” a serem distribuídos para os alunos

PARTE 1

página 34

“A Mother of Bones já está cantando sua canção favorita da igreja, a que ela sempre canta quando começamos a subida. Ela canta errado, porque não sabe todas as palavras em inglês, porque não fala inglês direito porque não foi à escola, mas não corrijo por-quê você não pode dizer nada aos adultos. A verdade é que a canção diz “*Os meus pecados eram maiores do que uma montanha quando Senhor me santificou, e não me sacrificou*” como a Mother of Bones canta. Não vou mais à escola porque todos os professores foram embora dar aulas na África do Sul e em Botsuana e na Namíbia, onde tem mais dinheiro, mas eu não esqueci as coisas que aprendi.”

página 48/49

“Para jogar o jogo dos países, você precisa de dois círculos: um grande, por fora e depois um menor dentro dele, onde fica a pessoa que chama. Você divide o círculo de fora dependendo de quantas pessoas estão brincando e corta em pedaços como este. Cada pessoa então escolhe seu pedaço e escreve o nome do país ali, é por isso que se chama jogo dos países.

Mas primeiro temos de brigar pelos nomes, porque todo mundo quer ser certos países, por exemplo, todo mundo quer ser os EUA e a Inglaterra e a Austrália e a Suíça e a França e a Itália e a Rússia e países desse tipo. Estes são os países-países. Se você perder a briga, então tem de se contentar com países como Dubai, África do Sul, Botsuana e Tanzânia e outros do tipo. Eles não são países-países mas pelo menos a vida lá é melhor do que aqui. Ninguém quer ser um desses trapos de países como o Congo, como a Somália, como o Iraque, como o Sudão, como o Haiti, como o Sri Lanka, nem mesmo este em que vivemos - quem quer ser um lugar terrível de fome e coisas caindo aos pedaços?”

página 51

“Finalmente as pessoas da ONG saem do caminhão, todas as cinco. Tem três brancos, duas mulheres e um homem, que só de olhar você já sabe que não são daqui, e Sis Betty, que é daqui. Sis Betty fala nossa língua, e acho que seu trabalho é explicar a gente para os brancos e eles pra gente. E tem o motorista que eu acho que é daqui também. Além do fato de ser quem dirige, não parece importante. Fora o motorista, todos usam óculos escuros. Não podemos ver os olhos que olham para nós porque eles estão escondidos atrás de uma parede de vidro preto. (...) Depois que a gente senta, o homem começa a tirar fotos com sua câmera grande. Ele só gostam de tirar fotos, esse pessoal da ONG, como se a gente fosse talvez amigos e parentes deles de verdade e eles fossem olhar para as imagens mais tarde e dizer nossos nomes para outros amigos e parentes quando voltassem para casa. Eles não se importam que a gente esteja com vergonha por causa da nossa roupa rasgada e suja, que a gente ia achar melhor que não fizessem isso; tiram as fotos de qualquer jeito, tiram e tiram fotos. A gente não reclama porque nós sabemos que depois das fotografias vêm os presentes.

Então o homem da câmera nos diz pra ficar de pé, e continua. Ele não manda a gente dizer *xis*, então não dizemos. Quando ele vê a Chipo, com sua barriga, fica tão surpreso que tenho a impressão de que vai deixar a câmera cair. Então ele se lembra do que veio fazer aqui e volta a tirar fotos, agora tirando muitas fotos da Chipo. É como se ela agora fosse a Paris Hilton, só clique-flash-flash-clique. Como ele não para, ela se vira e fica parada no canto do grupo, franzindo a testa. Até mesmo um tijolo sabe que a Paris não gosta dos paparazzi.

Agora, o cinegrafista se lança sobre as nádegas pretas do Godknows. O Bastard aponta e ri, o Godknows se vira e cobre os buracos do seu shorts com as mãos como se fosse o homem nu da bíblia, mas não consegue esconder completamente sua nudez.”

página 61

“Mas a gente nem sempre viveu neste barraco de zinco. Antes a gente tinha uma casa e tudo mais, e era feliz. A gente morava numa casa de verdade feita de tijolos, com uma cozinha, sala de estar e dois quartos. Paredes de verdade, janelas de verdade, pisos de verdade e portas de verdade e um chuveiro de verdade e torneiras de verdade e água corrente de verdade e uma privada de verdade que você podia se sentar e fazer o que você quisesse. Tínhamos sofás de verdade e camas de verdade e mesas de verdade e uma tevê de verdade e roupas de verdade. Tudo de verdade.

Agora Tudo que temos é esta caminha em cima de uns tijolos e estacas. A mãe construiu a cama ela mesma, com a ajuda da Mother of Bones. O recheio do colchão é feito de plástico e penas de galinha e de pato e pedaços de pano velho e todo tipo de coisa.”

página 107 - 109

“O *que vocês querem?*, o homem branco está gritando agora, e dá para ver que se sua voz tivesse dentes, ele devoraria tudo. Então vemos um deles, o único que não está carregando nenhuma arma, dar um passo á frente e entregar ao homem branco um pedaço de papel. Ele faz isso como uma noiva, devagar e de maneira respeitosa, como você deve fazer com os brancos. Observamos o homem branco agarrar o papel, desdobrá-lo e olhar para ele por um tempo, e então seu rosto fica com uma cor mais forte, como se alguém o estivesse cozinhando.

O *que é isto?* O *que é isto?* o homem branco pergunta apontando para o papel com um dedo. A raiva na sua voz é como se tivesse um leão dentro dele. Ele se eleva acima de todos, a cabeça inclinada para a frente, como se estivesse prestes a fazer alguma coisa. A mulher está ali ao lado dele, torcendo as mãos.

Não sabe ler? Você trouxe o inglês para este país e agora quer que a gente explique o inglês a você, sua própria língua, você não tem vergonha? um deles diz.

Um monte de bobagem! Isto é ilegal, eu sou o dono da porra desta propriedade, tenho papeis para provar isso, o homem branco diz. O leão dentro dele está com o pelo em pé, agora.

Nós sabemos, senhor. Peço desculpas, mas são os novos tempos, o senhor sabe. Os tempos estão mudando, o senhor sabe. Talvez o senhor entenda um dia que isto teve de ser feito, sabe, diz uma nova voz. É uma voz tranquilizadora, como a de uma mulher, e estico o pescoço pra ver que tipo de homem fala com essa voz.

Você, pare de argumentar com essas pessoas, sempre tenho de dizer isso! E pare com a droga dessa sua mentalidade colonial, por que está chamando ele de senhor, ele por acaso é seu pai? Vai se comportar como aquele traidor ali?, diz o que está de macacão vermelho, que também parece ser o chefe. Ele aponta para o guarda, indicando o traidor, e o guarda se encolhe.

E você, branco idiota, não damos a mínima, está me ouvindo? Se você não trouxe esta terra com você num navio ou num avião de onde veio, então não damos a mínima, diz o chefe. Ele está balançando o machado na cara do homem branco, agora.

Ouçã...

Vocês estão ouvindo o que ele está dizendo, Filhos da terra, estão ouvindo? pergunta o chefe, inclinando a cabeça em direção da gangue.

Um branco típico! Ele tem colhões para dizer ao negro que escute, em seu próprio país. Alguém, por favor, diga a este branco aqui que esta não é a porra da Rodésia!, diz o chefe. Ele se volta então para a gangue agora e se dirige a eles com o machado na mão. Seu rosto está voltado para cima, como se ele falasse conosco também. O chefe tem um rosto comum; sua pele é da cor da terra. Ele se vira para o homem branco e começa a agitar o machado novamente.

Fique sabendo disto, a partir de agora o negro se cansou de ouvir, entendeu? Este país é do negro e o negro está no comando agora. África para os africanos, o chefe diz, sob muitos aplausos.

Quem é você? o homem branco pergunta, olhando para o chefe dos pés a cabeça. Da para ver, pelo tom da sua voz, que ele o despreza, despreza a todos eles, e que se pudesse nos ver aqui, ia desprezar a gente também.

Você não sabe quem ele é? Este é o comissário assistente de polícia, Obey Mahima, e cuidado com o tom, homem branco, porque você não pode falar com ele desse jeito, como se estivesse cagando, diz uma voz rouca.

Não, ouçam vocês, o homem branco diz, como se o chefe não tivesse acabado de adverti-lo para não mandar os negros ouvirem mais nada.

Eu sou africano, diz ele. Esta é a porra do meu país também, meu pai nasceu aqui, eu nasci aqui, assim como você! Sua voz está tão cheia de dor que é como se tivesse algo queimando profundamente, queimando seu sangue. O leão mostrou as presas, agora. As veias nas laterais do pescoço do homem branco são como cordas, seu rosto escuro de raiva. Mas ninguém se importa com ele. Eles vão invadir a casa, seus cantos sobre a África para os africanos encham o ar. O homem e a mulher brancos continuam ali de pé ao lado do guarda como plantas tristes, só olhando depois que a gangue passa; talvez eles tenham medo das armas, é por isso que não tentam impedi-los nem vão atrás deles.

página 131

Olhe para eles indo embora aos bandos, os Filhos da terra, olhe só para eles indo embora aos bandos. Os que não têm nada estão cruzando fronteiras. Os que têm força estão cruzando fronteiras. Os que têm ambições estão cruzando fronteiras. Os que têm esperanças estão cruzando fronteiras. Os que sofrem perdas estão cruzando fronteiras. Os que sentem dor estão cruzando fronteiras. Caminhando,

correndo, emigrando, indo, desertando, andando, abandonando, fugindo, escapando - para toda parte, para países próximos e distantes, para países de que nunca se ouviu falar, para países cujos nomes não sabem pronunciar. Estão indo embora aos bandos.

Quando as coisas se despedaçam, os Filhos da terra saem em debandada como pássaros fugindo de um céu ardente. Eles fogem de sua própria terra miserável para que sua fome possa ser aliviada em terras estrangeiras, suas lágrimas enxugadas em terras estranhas, as feridas do seu desespero tratadas em terras distantes, suas orações cheias de bolhas murmuradas na escuridão de terras desconhecidas.

Olhe para os Filhos da terra indo embora aos bandos, deixando sua terra com feridas que sangram em seus corpos e susto em seus rostos e sangue em seus corações e fome em seus estômagos e tristeza em seus passos. Deixando suas mães e pais e filhos para trás, deixando seus cordões umbilicais debaixo do solo, deixando os ossos de seus antepassados na terra, deixando tudo o que os torna quem e o que eles são, indo embora, pois não é possível mais ficar. Eles nunca mais serão os mesmos, porque você simplesmente não tem como ser o mesmo depois que deixa para trás quem e o que você é, você simplesmente não tem como ser o mesmo.

Olhe para eles indo embora aos bandos apesar de saberem que serão recebidos com reserva nessas terras estranhas, porque não se encaixam ali, sabendo que terão de se sentar em uma nádegas só, porque eles não podem se sentar confortavelmente de modo a não serem convidados a se levantar e ir embora, sabendo que vão falar em sussurros úmidos, porque não devem deixar suas vozes afogarem as dos donos da terra, sabendo que vão ter que andar na ponta dos pés porque não devem deixar pegadas na nova terra de modo a não serem confundidos com aqueles que querem reivindicá-la como sua. Olhe para eles indo embora aos bandos, de braços dados com a perda e perdidos, olhe para eles indo embora aos bandos."

página 170 /171

Tem duas casas dentro da minha cabeça: a casa de antes do Paraíso e a casa do Paraíso; casa um e casa dois. A casa um era melhor. Uma casa de verdade. O Pai e a Mãe com bons empregos. Bastante comida. Roupas para vestir. Rádios estridentes todo sábado e todo mundo dançando, porque não tinha pra fazer além de ser feliz e festejar. E em seguida a casa dois - o Paraíso onde tudo era de zinco zinco zinco.

Tem três casas dentro da cabeça da mãe e da tia Fostalina: a casa de antes da independência, de antes de eu nascer, quando negros e brancos estavam lutando pelo país. A casa de depois da independência, quando os negros ganharam o país. E por último a casa das coisas caindo aos pedaços, que fez a tia Fostalina ir embora e vir para cá. A casa um, a casa dois e a casa três. Tem quatro casas dentro da cabeça da Mother of Bones: a casa de antes dos brancos virem roubar o país, quando um rei governava; a casa de quando os brancos vieram roubar o país e teve a guerra; a casa de quando os negros tomaram de volta nosso país roubado depois da independência; por fim, a casa de agora. Casa um, casa dois, casa três, casa quatro. Quando alguém menciona casa, é preciso ouvir com atenção para saber a que casa exatamente eles estão se referindo.

Há dois dias o presidente do nosso país apareceu na tevê durante o noticiário da BBC. Ele estava levantando os punhos e falando, dizendo que o nosso país é o lar do homem negro e jamais voltaria a ser uma colônia, e isto e aquilo. (...) Na tevê, o presidente disse, logo depois que a tia Fostalina foi embora, como se estivesse contando um segredo e precisasse esperar a tia Fostalina sair antes de poder falar: Nós não nos importamos com sanções banindo-nos da Europa; não somos europeus, e o tio Kojo jogou os punhos no ar e bateu com muita força. Então ele saudou a tevê e gritou, Diga a eles sr. presidente, diga a esses colonialistas desgraçados. Então ele sorriu olhando primeiro pro TK e depois para mim.

Aquele ali, meninos, é o único filho da puta com colhões no continente. O principal estadista da África!, disse ele. Eu e o TK nos entreolhamos, intrigados e então sorrimos, e explodimos em gargalhadas porque era a primeira vez que ouvimos o tio Kojo usar aquela expressão, filho da puta, que assim parecia interessante e bonita.

Página 237

Se nós deixarmos que se estabeleçam, então toda a nação vai cair, e seremos governados por estranhos. Seremos forçados a falar línguas de terras brancas, adorar seus deuses miseráveis. Eles vão nos escravizar em nosso próprio solo; seremos seus cães. Mas não, ele diz, e faz uma pausa e ri. É uma grande gargalhada, como se ele fosse engolir o céu.

PARTE 2

página 138

Se estivesse em casa eu sei que não ficaria sem sair porque uma coisa chamada neve estava me impedindo de ir lá fora viver a vida. Talvez eu e Sbho e o Bastard e a Chipo e o Godknows e o Stina estaríamos em Budapeste, roubando goiabas. Ou estaríamos de Encontrar Bin Laden ou do Jogo dos Países ou de queimada. Mas por outro lado não teríamos comida suficiente, e é por isso que vou tolerar ficar na América aguentando a neve; tem comida aqui para comer, todos os tipos e mais tipos de comida. Mas tem horas em que não importa quanta comida eu coma, vejo que a comida não faz nada por mim, como se estivesse com fome pelo meu país e nada fosse resolver isso.”

pagina 143

“O Stina também disse que deixar o país é como morrer, e quando você retorna é como um fantasma perdido voltando pra terra, andando por aí com um olhar ausente. Não quero ser isso quando voltar ao meu país, mas na verdade não sei, porque será que o Paraíso vai estar lá quando eu voltar? Será que a Mother of Bones vai estar lá quando eu voltar? Será que o Bastard e o Godknows e a Sho e o Stina e a Chipo e todos meus amigos vão estar lá quando eu voltar? Será que as goiabeiras vão estar lá quando eu voltar? Será que o Paraíso, e tudo mais, será que vai estar tudo igual quando eu voltar?”

página 143/144

“A única vez que a aqui quase chega a ser interessante é quando o tio Themba e o tio Charley e a tia Welcome e tia Chenai e os outros vêm visitar a tia Fostalina. Chamo eles de tios e tias, mas a gente não é ligado pelo sangue como eu e a tia Fostalina; eu não os conhecia lá na nossa terra, e o tio Charley, por exemplo, é branco. Acho que a razão pela qual eles são meus parentes agora é que eles também são do meu país - é como se o país tivesse se tornado uma família de verdade agora que estamos na América, que não é o nosso país.

Sempre que eles vêm, o tio Kojo fica fora a maior parte do tempo, porque todo mundo fala nossa verdadeira língua, rindo e dizendo em coisas em voz bem alta sobre a nossa terra, como era quando eles estavam crescendo antes de as coisas ficarem ruins, depois horrorosas. Eles sempre esquecem que o tio Kojo não consegue entender, e ele fica sentado ali parecendo desorientado, como se tivesse acabado de entrar ilegalmente num país estranho na sua própria casa.

Os tios e tias trazem miúdos de cabra e preparam ezangaphakathi e sadza e mbhida e de vez em quando trazem amacimbi, que é minha comida favorita, umfushwa e outras comidas de casa, e as pessoas voam sobre a comida como se tivessem passado fome a vida inteira. Rasgam o sthwala com as próprias mãos, o enrolam apressadamente e mergulham na comida e fazem uma pequena pausa para olhar um pro outro antes de meter dentro da boca. Depois mastigam cuidadosamente, tombando a cabeça pro lado como se a comida falasse e eles estivessem ouvindo o gosto, e então seus rostos se iluminam. Quando preparam a comida da nossa terra, até mesmo a tia Fostalina esquece que está fazendo dieta de frutas.

Depois da comida vem a música. Eles põem para tocar Majaivana, põem Salomon Skuza, põem Ndax Malax, Miriam Makeba, Lucky Dube, Brenda Fassie, Paul Matavire, Hugh Masekela, Thomas Mapfumo, Oliver Mtukudzi - músicas antigas de que me lembro de quando era pequena, da mãe e do pai cantando. Algumas das músicas eu não conheço porque o tio Charley disse que eu não tinha nem nascido. Quando eles dançam, sempre fico perto da porta vendo porque vale a pena ver.

Eles dançam de um jeito estranho. pernas e braços dão solavancos e corpos se contorcem. Eles se amontoam como gado num kraal, depois se espalham como ossos quebrados. E se endireitam, olham para cima, protegem o rosto do sol e convidam a chuva com as mãos. Quando a chuva não vem, eles sacodem a cabeça, desapontados, e então se abaixam afundando - afundando - afundando como navios. Depois se levantam, agarram a barriga e o peito como mulheres sentindo dor erguem os braços em oração, agacham bem baixo como se estivesse enterrando a si mesmos. Levantam de novo, abruptamente, ficam na ponta dos pés e esticam as mãos como aviões indo para terras distantes.”

página 148

Quando cheguei a Washington, queria morrer. As outras crianças implicavam comigo por causa do meu nome, do meu sotaque, do meu cabelo, do jeito que eu conversava ou dizia coisas, do jeito que eu me vestia, do jeito que eu ria. Quando implicam com você por causa de alguma coisa, primeiro você tenta consertar essa coisa pra que as implicâncias parem, mas aquelas crianças malucas implicavam comigo por tudo, até mesmo as coisas que eu não tinha como mudar, isso continuou acontecendo e continuou acontecendo até que no fim simplesmente tudo parecia errado dentro da minha pele, do meu corpo, das minhas roupas, da minha língua, da minha cabeça.

página 150

Sabe, na sua idade a melhor coisa a fazer é esquecer a maquiagem e pensar de verdade na escola. No que você quer ser quando crescer, diz tio Kojo. Quando ele abaixa o volume, reviro os olhos porque sei o que está por vir.

Sabe quantas moças querem vir estudar nesse país? Quantas estão simplesmente, simplesmente morrendo de vontade de estar onde você está?

O tio Kojo parece chateado agora, e isso me irrita muito porque eu não fiz nada de errado. E, além disso, tenho tirado A em tudo, até mesmo em matemática e ciências matéricas, que eu odeio, porque a escola é tão fácil na América que até mesmo um burro conseguiria passar, então não sei o que o tio Kojo quer, o que mais eu deveria fazer.

página 153

Na América, a gordura não é a gordura a qual estava acostumada na minha terra. Lá, a gordura era de grandeza, uma gordura que você poderia entender porque significava que a pessoa comia bem, gordura que você poderia até mesmo invejar. Era gordura que não interferia no corpo, um pescoço ainda era um pescoço, uma barriga uma barriga, um braço um braço, uma bunda uma bunda. Mas essa gordura americana leva as coisas a um outro nível: o corpo vira outra coisa - o pescoço vira uma coxa, a barriga vira um formigueiro, um braço uma coisa, uma bunda eu nem sei o quê.

página 155/ 156 /157

Estou lavando as mãos e admirando meu rosto interessante quando uma voz pergunta, Você também é da África?

Olho para o espelho e uma mulher de vestido azul está parada ali, sorrindo pra mim. Noto que o cheiro do seu perfume doce está por toda parte, como uma coisa viva. Sorrio de volta. Não é exatamente um sorriso-sorriso, apenas um rápido exibir de dentes. Isso é o que você faz na América, você sorri para as pessoas que você não conhece e sorri para pessoas de que você nem gosta e sorri sem motivo. Faço que sim com a cabeça, viro e começo a secar as mãos sob o secador barulhento. Quando eu me viro a mulher está esperando por mim como se estivéssemos na minha terra, e ela estivesse me vendendo ovos baratos.

Você pode dizer alguma coisa na sua língua?, ela pede. Eu dou uma risadinha, porque o que a pessoa diz diante de um pedido como esse? Mas a mulher está me olhando fixamente com expectativa, o que significa que não está brincando, então pergunto:

Não sei, o que a senhora quer que eu diga?

Bem, qualquer coisa.

Deixo escapar um suspiro interior, porque isso é uma idiotice, mas me lembro de manter o sorriso no meu rosto. Digo uma palavra, *sa-li-bo-na-ni*, e pronuncio devagar para que ela não me peça para repetir. Ela não pede.

Como é bonito, diz ela. Agora está olhando pra mim como se eu fosse uma maravilha, como se eu tivesse acabado de fazer algo mágico acontecer.

Que língua é?, ela pergunta. Eu digo, e ela me diz que é bonita, mais uma vez, e eu digo obrigada. E então ela me pergunta de que país eu sou, e eu digo.

É bonito lá, não é?, diz ela. Eu faço que sim, mesmo sem saber por quê. Só faço isso. Pra esta senhora, talvez tudo seja bonito.

A África é bonita, ela diz, continuando com sua palavra favorita. Mas não é terrível o que está acontecendo no Congo? Um horror.

Agora ela me olha com essa cara ferida. Não sei o que fazer ou dizer, então finjo uma tosse comprida só para preencher o silêncio.

Meu cérebro está correndo por toda parte e pulando cercas agora, tentando lembrar o que exatamente está acontecendo no Congo, porque acho que estou confundindo com outro lugar, mas o que posso ver nos olhos da mulher é que é sério e importante e eu deveria saber, então por fim eu digo, Sim, é terrível o que está acontecendo no Congo.

(...) Sabe, Lisa, lá no salão, minha sobrinha, uma das damas de honra, a mais alta, uma ruiva bem magrinha, ela vai a Ruanda ajudar. Ela está no Corpo da Paz, sabe, e eles estão fazendo coisas incríveis pela África, incríveis mesmo. Eu faço que sim, mesmo que na verdade não saiba do que ela está falando. Mas a expressão no seu rosto está muito, muito melhor, como se a dor de antes estivesse indo embora.

E no verão passado ela foi a Khayelitsha, na África do Sul, dar aulas num orfanato e, sabe, nós todos fizemos doações - roupas e canetas e balas para aquelas pobres crianças africanas. Em seguida, ela coloca a mão sobre o coração e fecha os olhos por um instante, como se talvez estivesse ouvindo o pulsar da sua bondade. Fico surpresa pela forma como ela diz Khayelitsha, pronuncia tão bem, como se fosse sua própria língua.

E ah, ela tirou umas fotos impressionantes. Você devia ter visto aqueles rostos!, diz ela, e olho para o seu rosto sorridente inclinado pra cima, agora refletindo a luz brilhante, e posso ver nele como os rostos das crianças deviam estar. Sorriam como ela sorria agora. Então começo a me ver no rosto desta mulher, na época em que estávamos no Paraíso, quando o pessoal da ONG tirava nossas fotos.

página 169

“A rua que separa nossa casa do cemitério é uma pista lisa, e sempre me pergunto onde exatamente ela acabaria se eu seguisse por ela. Na América as estradas são como as mãos do diabo, como o amor de Deus, alcançam toda; a parte triste disso é que não podem me levar para casa”

página 171

O problema com o inglês é o seguinte: Você normalmente não abre a boca e ele sai assim - primeiro você tem de pensar no que quer dizer. Então tem de encontrar as palavras. Então tem de organizar as palavras cuidadosamente essas palavras na sua cabeça. Então tem de dizer as palavras em voz baixa para si mesmo, pra ter certeza de que estão corretas. E finalmente o último passo, que é dizer as palavras em voz alta.

Mas como tem que fazer tudo isso, quando você chega à etapa final algo estranho acontece com você, e você fala do modo como um bêbado anda. E como você fala como quem cai, você parece um idiota, quando na verdade a língua e o processo todo é que são complicados. E o problema com aqueles que só falam inglês é o seguinte: eles não sabem como ouvir, estão ocupados assistindo à sua queda em vez de prestar atenção no que você diz.

pagina 209

E quando nos perguntaram de onde éramos, trocamos olhares e sorrimos com a timidez das noivas muito jovens. Eles disseram, África? Nós fizemos que sim. Que parte da África? Nós sorrimos. É aquela parte em que os abutres ficam esperando as crianças esfomeadas morrerem? Nós sorrimos. Onde a expectativa de vida é de trinta e cinco anos? Nós sorrimos. É lá onde os dissidentes enfiam AK-47s entre as pernas das mulheres? Nós sorrimos. Onde as pessoas andam por todo canto nuas? Nós sorrimos. Aquela parte onde eles massacraram uns aos outros? Nós sorrimos. Onde o antigo presidente fraudou as eleições e as pessoas foram torturadas e mortas e um monte delas foi posta na prisão e tudo mais, lá onde eles estão morrendo de cólera? - oh, meu Deus, sim, vimos o seu país, ele está no noticiário.

(...) Como a América nos surpreendeu, de início! Se você não estava feliz com o seu corpo, você podia ir a um médico e dizer, por exemplo, Doutor, nasci no corpo errado, por favor me conserte; Doutor, não gosto deste nariz, destes seios, destes lábios. Observamos as pessoas enviando seus pais idosos para longe, para serem cuidados por estranhos. Observamos os pais não sendo autorizados a bater em seus próprios filhos. Observamos coisas estranhas como essas, coisas que nunca tínhamos visto em nossa vida, e dissemos: que tipo de país é este, que tipo de país?

(...) Como foi difícil chegar à América - mais difícil que passar pelo buraco de agulha. Pelos vistos e passaportes, imploramos, nos desesperamos, mentimos, nos humilhamos, fizemos promessas, cativamos, subornamos - qualquer coisa para nos tirar do país. Para obter o seu passaporte e pagar pela viagem, o Tshaka Zulu vendeu todas as vacas do seu pai, contra a vontade do velho. A Perseverance teve de tirar sua irmã Netsai da escola. A Nqo trabalhou nos campos de Botsuana por nove meses. A Nozipho, assim como a Primrose e a Sicelokuhle e a Maidei, dormiu com aquele porco preto e gordo do Banyle Khoza, do escritório dos passaportes. Garotas deitadas de costas, o Banyle entre as suas pernas, a América em sua mente.

(...) Em vez de estudar, trabalhamos. Nossos cartões de previdência social diziam *Válido para trabalhar apenas com autorização do Serviço de Imigração e Naturalização*, mas cerramos os dentes e descumprimos a lei e trabalhamos, o que mais poderíamos fazer? O que poderíamos ter feito? O que qualquer um poderia ter feito? E como estávamos infringindo a lei, abaixávamos a cabeça de vergonha; nunca tínhamos descumprido lei alguma antes. Abaixávamos a cabeça porque não éramos mais pessoas, agora éramos imigrantes ilegais.

Quando eles debateram o que fazer com os imigrantes ilegais, paramos de respirar paramos de rir, paramos tudo e ficamos escutando. Ouvimos: exportação da América, fronteiras violadas, guerra contra a classe média, invasão, deportação, ilegais, ilegais, ilegais.

Mordemos a língua até sentir o gosto de sangue, nos sentamos tensos numa nádega só, com medo de nos sentar nas duas, porque como você pode se sentar corretamente quando não sabe como vai ser o dia de amanhã?

E porque éramos ilegais e tínhamos medo de ser descobertos, ficávamos na companhia uns dos outros, perto dos nossos, e nos esquivávamos daqueles que não eram como nós. Não sabíamos o que eles pensariam de nós, o que fariam conosco. Não queríamos a sua raiva, não queríamos a sua curiosidade, não queríamos nenhuma atenção. Não fitávamos ninguém no rosto, nossos olhares não encontravam outros olhares. Escondíamos nossos verdadeiros nomes, dávamos nomes falsos quando perguntavam. Construímos montanhas entre nós e eles, cavamos rios, plantamos espinhos - tínhamos pagado muito caro para estar na América e não queríamos perder tudo.

Quando eles falaram sobre empregadores verificarem a situação de seus funcionários, nosso coração afundou. Recordamos os farrapos do nosso país deixados para trás, mal mantidos juntos por dólares norte-americanos, por verbas provenientes de outros países, e nosso sangue gelou. E quando, no trabalho, pediram nossos documentos, corremos dali como galinhas assustadas e seguimos em bando para empregos indesejáveis onde conhecemos outros, muitos outros. (...) Os outros falavam línguas que não conhecíamos, adoravam deuses diferentes, comiam coisas que não nos atreveríamos a tocar. Mas assim como nós, tinham deixado sua terra para trás. Abriam sua carteira para nos mostrar fotografias desbotadas da mãe cujo rosto tinha os mesmos vincos de preocupação das nossas próprias mães, irmãos e irmãs de olhar sombrio com sonhos não realizados como os nossos, pais abandonados e derrotados como os nossos. Nunca tínhamos visto seus países, mas conhecíamos tudo o que estava naquelas fotos; não éramos completamente estranhos.

E os trabalhos que arranjavamos, Jesus - Jesus - Jesus, os trabalhos que arranjavamos. Trabalhos mal remunerados. Trabalhos exaustivos. Trabalhos que corroíam os ossos da nossa dignidade, devoravam a carne, lambiam a medula. Pegávamos ferros de passar escaldantes e alisávamos o nosso orgulho. Limpávamos privadas. Colhíamos tabaco e frutas sob o sol fervente até nossas línguas ficarem penduradas e ofegarmos feito cães perdidos. Abatíamos animais, cortávamos gargantas, fazíamos escoar o sangue.

Trabalhávamos com máquinas perigosas, prendendo a respiração feito crocodilos debaixo d'água, nosso foco no dinheiro e nunca em nossas vidas. O Adamou foi assassinado por uma máquina-monstro que também comeu três dedos da mão esquerda do Sudão. Nós nos cortávamos ao trabalhar com a carne; arranjavamos doenças de pele. Inalávamos maus cheiros até nossos pulmões trovejarem. O Equador caiu de uma altura de quarenta andares trabalhando num telhado e quebrou a espinha, gritando, !Mis hijos! !Mis hijos!, enquanto caía. Ficávamos doentes mas não íamos ao hospital, não podíamos ir a nenhum hospital. Engolíamos cada dor como uma pílula amarga, bebíamos cada medo como uma poção do amor, e trabalhávamos e trabalhávamos.

A cada duas semanas recebíamos nossos salários e mandávamos de volta para casa o dinheiro pelo Western Union e o Money-Gran. Comprávamos comida e roupas para as famílias deixadas para trás; pagávamos mensalidades escolares para as crianças. Recebíamos mensagens que diziam *Fome*, que diziam *Ajude*, que diziam *Kunzima*, e mandávamos dinheiro. Quando nos perguntavam, Vocês dão tão duro, por que vocês dão tão duro?, sorriamos.

(...) Nossas famílias enviavam pedidos e nós trabalhávamos, trabalhávamos como burros, trabalhávamos como escravos, trabalhávamos como loucos. Quando hesitávamos, eles diziam, Você está na América, onde todo mundo tem dinheiro, nós vemos tudo na tevê, por favor, não recuse. Madoda, vakomana, como nós trabalhávamos!

(...) Era assim que o tempo passava. Ele voava e nós não o víamos voar. Não voltávamos para nossa terra para visitar porque não tínhamos os documentos para nosso retorno, então ficávamos, sabendo que se fôssemos não poderíamos entrar de novo na América.

Ficávamos, como prisioneiros, só que escolhemos ser prisioneiros e adorávamos a nossa prisão; não era uma prisão ruim. E como as coisas só pioravam no nosso país, apertávamos ainda mais nossos grilhões e dizíamos, Não vamos embora da América, não, não vamos embora.

E então os nossos próprios filhos nasceram. Seguramos com firmeza as suas certidões de nascimento americanas. Não demos aos nosso filhos os nomes dos nossos pais, os nossos próprios nomes; temíamos que se fizessemos isso eles não fossem capazes de dizer o próprio nome, os seus amigos e os professores não soubessem como chamá-los. Demos a eles nomes que os ajustavam à América, nomes que não significavam nada para nós: Aaron, Josh, Dana, Corey, Jack, Kathleen. Quando nossos filhos nasceram, não enterramos seus cordões umbilicais debaixo da terra para uní-los àquele chão porque não tínhamos uma terra que fosse nossa. Não seguramos sua cabeça sobre ervas defumadoras para torná-los fortes, não amarramos fetiches em torno de sua cintura para protegê-los dos maus espíritos, não fizemos cerveja e derramamos tabaco na terra para anunciar a sua chegada aos antepassados. Em vez disso, sorrimos.

E quando nossos pais nos recordaram, ao telefone, que fazia muito, muito tempo, e que eles estavam ficando velhos e precisavam nos ver, precisavam conhecer seus netos, dissemos, Nós vamos, Mama, Siyabuya Baba, nós vamos, Gogo, Tirikuuya Sekuru. Não queríamos dizer a eles que ainda não tínhamos documentos.

(...) Morreram esperando, segurando em suas mãos secas fotos nossas encostados na Estátua da Liberdade, túmulos de filhos e filhas perdidos em seu coração, olhos velhos grudados no céu para que fulamatshinaz trouxesse os filhos e filhas perdidos. Não pudemos comparecer ao funeral, porque ainda não tínhamos documentos, e sofremos o luto a distância. Nós nos trancamos e colocamos uma música para não alarmar ninguém, e nos contorcemos no chão e choramos e choramos e choramos.

E com os nossos pais mortos, dissemos a nós mesmos, Não temos mais casa; quem veríamos naquela terra que deixamos para trás? Nós nos convencemos de que agora nosso lugar era somente ao lado dos nossos filhos. E essas crianças - elas cresceram, e tínhamos de apertar os olhos para nos ver neles. Eles não falavam a nossa língua, não falavam como nós. (...)

Quando nossos filhos tinham idade suficiente e falamos a eles sobre o nosso país, eles não imploraram que contássemos histórias da terra que havíamos deixado para trás. Foram para os seus computadores e pesquisaram no Google por um bom tempo. Quando saíram, olharam para nós com algo entre piedade e horror e disseram, Caramba, você veio mesmo de lá? Não queriam ouvir as histórias que as nossas avós contavam ao redor das fogueiras, histórias de Buhlalusibenkosi, como o coelho perdeu sua cauda, Tsuru na Gudo. Não seriam parte do horror do qual tínhamos fugido.

(...) Quando morrermos, nossos filhos não vão saber como chorar como lamentar por nós da maneira correta. Não vão enlouquecer de dor, não vão prender um pano peto no braço, não vão derramar cerveja e tabaco na terra, não vão cantar até que suas vozes estejam roucas. Não vão colocar os nossos pratos e copos em nossos túmulos; não vão nos ver partir com árvores mphafa. Vamos partir nus para a terra dos mortos, sem as coisas de que precisamos para entrar no castelo de nossos antepassados. Como não seremos adequados, os espíritos não virão correndo ao nosso encontro, e por isso vamos esperar e esperar e esperar - vamos esperar para sempre no ar como bandeiras de países desconhecidos.

Página 234

Fico observando-a se movimentar pela cozinha como um gato, abrindo a geladeira, abrindo armários e gavetas. Limpo a pia, que na verdade já tinha limpo; o que quero mesmo é ver o que ela vai comer. Quando finalmente ela coloca o café da manhã no prato - cinco uvas-passas, uma coisinha redonda e um copo d'água -, eu começo a rir.

Ela se vira para mim com um olhar desentendido e eu me contorço de rir. Não consigo evitar, acho que vou morrer de tanto rir. Porque, Senhorita Eu Quero Ser Sexy, veja só: Você tem uma geladeira inchada de comida, então não importa quanta fome você venha a passar, nunca vai conhecer a verdadeira fome. Olhe ao seu redor, e você tem todos esses luxos de que nem mesmo precisa; lá em cima, sua cama é digna de um rei; você estuda na Cornell, onde pode ser o que quiser; não precisa nem arrumar a sua própria bagunça porque eu faço isso para você; você tem um cachorro com um guarda-roupa que eu não teria dinheiro para comprar; e, ainda por cima, está vivendo no país onde nasceu, então qual exatamente é o seu verdadeiro problema?