

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA

ANELICE BERNARDES

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO DE HISTÓRIA DA
ÁFRICA E LITERATURA AFRICANA: O *AMKOU LLEL*, O *MENINO FULA*, DE
AMADOU HAMPÂTÉ BÂ, NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PORTO ALEGRE
2019

ANELICE BERNARDES

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO DE HISTÓRIA DA
ÁFRICA E LITERATURA AFRICANA: O *AMKOULLEL*, O *MENINO FULA*, DE
AMADOU HAMPÂTÉ BÂ, NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História no Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UFRGS.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mara Cristina de Matos Rodrigues

PORTO ALEGRE
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Bernardes, Anelice

Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História da África e Literatura Africana: o Amkoullel, o Menino Fula, de Amadou Hampâté Bâ, nos anos finais do Ensino Fundamental / Anelice Bernardes. -- 2019. 124 f.

Orientadora: Mara Cristina de Matos Rodrigues.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Ensino de História. 2. História da África. 3. Literatura Africana. 4. Educação das Relações Étnico-Raciais. 5. Valores Civilizatórios Africanos e Afro-brasileiros. I. de Matos Rodrigues, Mara Cristina, orient. II. Título.

ANELICE BERNARDES

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO DE HISTÓRIA DA
ÁFRICA E LITERATURA AFRICANA: OAMKOULLEL, O MENINO FULA, DE
AMADOU HAMPÂTÉ BÂ, NOSANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Ensino de História no
Mestrado Profissional em Ensino de História do
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História –
ProfHistória/UFRGS.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas:
Produção e Difusão

Defendido em: 30 de maio de 2019 - Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mara Cristina de Matos Rodrigues – PPG ProfHistória/UFRGS
Orientadora

Prof. Dr. José Rivairde Macedo – PPG ProfHistória/UFRGS
Examinador

Prof^a. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz – PPG Educação/UFRGS
Examinadora

Prof. Dr. Amilcar Araújo Pereira – PPG Educação/UFRJ e PPG ProfHistória/UFRJ
Examinador

Em homenagem à minha mãe, Neli Constância Bernardes, e a todas as mulheres
que nos antecederam.

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço a Deus e à espiritualidade por ter restituído minha saúde física para conseguir terminar mais essa etapa da minha caminhada.

Agradeço a três pessoas por acreditarem que eu tinha capacidade intelectual de fazer mestrado e que me cobravam isso: Jocelito Zalla, Carla Menegat e Neli Constância Bernardes.

À minha família, aos meus parentes e aos meus amigos por tolerar pacificamente as minhas ausências ou aceitar amorosa e alegremente minhas aparições instantâneas. Em especial, dinda Rejane, Samir, tia Suzy, tio Jorge Alberto, Susan e tia Clarice, partes da minha família do coração.

Às minhas primas Renata Silva de Moura e Luana Allano da Silva por serem o que são e por sempre acharem que eu poderia fazer qualquer coisa.

Ao meu irmão Emmanuel Bernardes, que chorou comigo quando achou que eu iria morrer e por sorrir sempre para mim.

Às médicas Gabriela Forrest Galinna, Luiza Morais e aos médicos Carlo Magno Maurer das Neves e Sammy Ritter por me ajudarem a estar viva, mas também por me dizerem para parar.

À EMEF Paulo Freire, em especial as colegas Caroline, Fernanda, Marilda e Leslie por sempre me incentivarem e me ajudarem nessa caminhada!

Aos meus alunos, que foram a inspiração.

Às “minas do Profhistória”, que sempre estiveram me apoiando, me ajudando e me cuidando, sendo amorosas e generosas. Foi uma benção conhecer todas vocês!

Aos meninos da minha turma do Profhistória, com quem aprendi muito sempre e ri muitas vezes.

Aos professores Rivair, Natália e Caroline Pacievitch e a Comissão de Pós-Graduação por entenderem a minha situação e serem solidários comigo em todos os momentos.

À minha amada, amorosa, compreensiva e exigente orientadora, professora Mara Cristina, pelo apoio incondicional, pela amizade e por não me deixar desistir. És um exemplo de professora. Gratidão eterna.

Amor e gratidão eterna a todos e todas que participaram desta longa, árdua e excitante jornada!

RESUMO

Nesta dissertação, apresento uma sequência didática para o Ensino de História da África, utilizando a literatura africana. Tal como propõe a lei 10.639/03, o objetivo principal é associar esta abordagem à Educação das Relações Étnico-Raciais nos anos finais do Ensino Fundamental. A obra básica para o desenvolvimento desta proposta é *Amkoullel, o menino fula*, de Amadou Hampâté Bâ. Esta proposta de trabalho discute o uso da literatura em sala de aula, mais especificamente a literatura africana, considerando os Valores Civilizatórios Africanos e Afro-brasileiros. Para tanto, foram criados diversos materiais e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, tais como pesquisas, atividades com mapas e caixas pedagógicas com partes selecionadas do livro, finalizando com a recontagem dos fragmentos de histórias de três formas: em quadrinhos, radionovela ou vídeo. Ao final da dissertação, há um relato de experiência sobre a construção da proposta e o quanto ela impactou a pesquisadora.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História – História da África – Literatura Africana – Educação das Relações Étnico-Raciais – Valores Civilizatórios Africanos e Afro-brasileiros – Anos Finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In this dissertation, I have presented a didactic sequence for teaching African History by using African literature. As proposed by Act nr. 10.639/03, the main objective is to associate this approach to the Education of Ethnical-Racial Relations in the last grades of Elementary School. The basic work for the development of this proposal is *Amkoullel, the Fula Child*, by Amadou Hampâté Bâ. This work proposal discusses the use of literature in the classroom, more specifically the African literature, by considering African and African-Brazilian Civilizing Values. In order to do that, several materials and activities were designed for the students, such as surveys, activities with maps and pedagogical boxes with excerpts selected from the book; finally, the fragments of the stories were retold in three ways: as cartoons, radio serial or video. At the end of this dissertation, there is an experience report about both the construction of this proposal, and how much it has affected the researcher.

KEYWORDS: History Teaching – African History – African Literature – Education of Ethnical-Racial Relations – African and African-Brazilian Civilizing Values – Last Grades of Elementary School.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	10
I. I O PROJETO, A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO	13
CAPÍTULO II: LITERATURA E HISTÓRIA, EM ESPECIAL A LITERATURA E A HISTÓRIA AFRICANA.....	20
II. I USO DA LITERATURA EM SALA DE AULA – EM ESPECIAL O USO DO MENINO FULA	26
CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS	35
III. I VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS E A FIGURA DO GRIOT.....	37
CAPÍTULO IV: O <i>MENINO FULA</i> NA MINHA PRÁTICA DOCENTE.....	48
IV. I PRIMEIRO MOMENTO: O LIVRO, OS FULAS E OUTROS GRUPOS ÉTNICOS E O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS PELOS ALUNOS.....	50
IV.II SEGUNDO MOMENTO: AS CAIXAS PEDAGÓGICAS: CONSTRUÇÃO E POSSIBILIDADES DE USO.	56
IV.III TERCEIRO MOMENTO: CONSTRUÇÃO DA RECONTAGEM DA HISTÓRIA DO “MENINO FULA” PELOS ALUNOS E A APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.	71
CAPÍTULO V: A PROFESSORA E O <i>MENINO FULA</i>: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	73
CONCLUSÃO	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS	86

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

“Todos os males que acometem a África hoje, assim como todas as venturas que aí se revelam, resultam de inumeráveis forças impulsionadas pela história” (p. 33).¹

Minha dissertação tem como ponto de partida a pergunta de um aluno, em uma aula de História, quando trabalhava com os conteúdos de Imperialismo e Neocolonialismo na África. Esse aluno, de maneira estupefata, perguntou-me: *“Por que eles deixaram que fizessem isso com eles?”*. Essa pergunta e a sua possível resposta deram início às inquietações que originaram o projeto de pesquisa e esta dissertação.

As inquietações sintetizadas pela pergunta do aluno fizeram que eu repensasse minha prática profissional e meus conhecimentos (ou a falta deles), quando os assuntos se referiam à África e aos africanos. Percebi que se comparasse meu conhecimento sobre a Europa e os europeus ao meu conhecimento sobre a África e os africanos, havia pouco perto do que passou a ser uma demanda social pelo conhecimento não só daquele continente, como também das suas heranças e das suas continuidades no Brasil.

Além disso, em minha comunidade escolar, no seu entorno, existem muitos imigrantes haitianos. Percebo, em comentários de meus alunos, muitas definições xenófobas e racistas em relação a esses imigrantes. Como exemplo, cito uma fala de um aluno, que entendia que quando um haitiano não estava falando português, estava ofendendo as pessoas ao redor. Esclareci que, muitas vezes, quando imigrantes, falamos nossa língua natal para não esquecer e para nos lembrar de nossa cultura deixada para trás, o que demonstrava a saudade. Antes da explicação, o aluno havia dito que, se em outra oportunidade esse haitiano passasse por ele falando “aquela língua”, ele iria lhe dar um soco. Após o esclarecimento, sua atitude mudou em relação aqueles imigrantes, sendo mais compreensiva.

As situações relatadas me levaram a pensar o quanto a Educação das Relações Étnico-Raciais é extremamente importante de ser trabalhada em sala de aula, a fim de propiciar aos alunos elementos para a ampliação do entendimento da diversidade étnica, cultural e racial existente no Brasil e no mundo. Percebi que as

¹KI_ZERBO, Joseph. Introdução Geral. IN: _____. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

relações étnico-raciais e a diversidade cultural eram assuntos e temas relevantes para a sala de aula, para a minha formação profissional e pessoal, assim como para os meus alunos.

Essas situações também me possibilitaram pensar que o foco da minha pesquisa poderia ser a Educação das Relações Étnico-Raciais na África, o que enriqueceria ainda mais as perspectivas de conhecimento dos meus alunos e as minhas, ampliando os conhecimentos deles e o meu sobre o continente africano – considerando que suas populações são imprescindíveis para o entendimento da história e da cultura construída no Brasil pelos descendentes desses africanos, retirados à força de seu continente e trazidos para nosso país para se transformarem em escravos, ajudando a formar a riqueza cultural, étnica e econômica de nosso país.

Cabe ressaltar que essas questões mexiam ainda com a minha própria história de vida e identidade: sou uma professora negra, falando aos meus alunos sobre África e africanos, assuntos que me perpassam tanto como professora quanto como indivíduo.

Porém, quando iniciei o levantamento de referências sobre o assunto, notei que todas as ações e os trabalhos pesquisados evidenciavam as relações étnico-raciais preferencialmente no Brasil e com os afro-brasileiros². Contudo, as relações étnico-raciais podem se trabalhadas em diversos temas históricos, não só no Brasil e com afro-brasileiros.

Minha proposta desloca esse eixo, ampliando as possibilidades de estudo sobre as relações étnico-raciais em assuntos que não envolvam apenas africanos antes da diáspora ou os afro-brasileiros, como a maior parte dos estudos tem feito.³ Pretendo, com isso, propiciar um olhar mais amplo sobre as múltiplas oportunidades de se trabalhar com as relações étnico-raciais em diversos temas históricos.

² Para corroborar com a minha afirmação, cito:

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). *Relações Étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

³ Neste sentido, citamos alguns trabalhos, entre outros:

SILVA, Fernanda Oliveira da. [et al.]. *Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense*. Porto Alegre: UFRGS/EST Edições, 2017.

MATTOS, Jane Rocha de. (Org.). *Museus e africanidades*. Porto Alegre: Edições Júlio de Castilhos, 2013.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2012.

Na metade do século XX e início do século XXI, as culturas antes silenciadas e negadas em várias partes do mundo – mas, para nós, especialmente no Brasil –, buscaram espaços e lugares de poder através dos movimentos sociais e das lutas políticas por reconhecimento de seus povos e de todos os processos de exclusões sofridos. A escola deve participar desse processo, ajudando que as políticas públicas voltadas para essa finalidade sejam desenvolvidas e efetivadas. Nos últimos anos, os movimentos sociais têm conseguido, por meio da luta política, a aprovação da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Essa questão tem movimentado as escolas e os professores para o cumprimento dessa lei⁴.

A obrigatoriedade de abordagem de temas antes silenciados nos currículos escolares, em especial no currículo escolar de História, segundo Pereira (2014), tem dois fundamentos importantes para que as políticas públicas sejam efetivas.

[...] O primeiro é o de invisibilidade social e curricular da história de populações afrodescendentes. No bojo desse primeiro fundamento encontra-se o silenciamento em face do racismo e da estereotipia que marcam a escolarização brasileira com repercussões extremamente negativas para crianças, jovens e adultos em formação, não somente negros. O segundo enseja a ruptura com o eurocentrismo que orientou e orienta, ainda, visões de mundo e práticas, presente na cena pública por meio da mídia, da escola, das relações de trabalho, dos grupos sociais e das diferentes formas de sociabilidade (p. 188).⁵

Os fundamentos dessa obrigatoriedade mexem com os cânones das Ciências Sociais, principalmente da História, no que diz respeito à identidade e às reflexões teóricas a respeito da formação do povo brasileiro, percebendo que em nossa sociedade existiram e aconteceram conflitos e relações discriminatórias que foram minimizadas ou “esquecidas” pelas Ciências Sociais na construção da identidade da sociedade brasileira. E também nos alerta para os formadores dessa identidade brasileira, que tinham de inserir nossa população na lógica eurocêntrica de raça e

⁴ Referimo-nos às Leis 9394/96 (LDB), em seu artigo 26-A, e 10.639/03, que tratam da obrigatoriedade do Ensino de História da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas. Eram e continuam sendo demandas do Movimento Negro e dos Movimentos Indígenas, que se desdobraram em ensino de suas histórias na Educação Básica e abertura dos processos de cotas nas Universidades Públicas para essas populações. Vide Apresentação do Ministério da Educação e Apresentação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

⁵ PEREIRA, Junia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. IN: MAGALHÃES, Marcelo [et al.]. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

eugenia. Por esse posicionamento, a História da África é sempre delegada à “inserção” em momentos históricos específicos, como a escravidão, seus processos e suas consequências.

A educação das relações étnico-raciais, problemática na qual se fundamenta minha dissertação, tem como objetivo o respeito e o entendimento das diferentes tradições e contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais, como também a ruptura de ideias eugênicas que classificam os grupos humanos e que perpassam a sociedade, como Silva (2007) explica:

[...]o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (p. 490).⁶

Nossa cultura mescla ou reinterpreta muitas das culturas africanas, que estão presentes em nosso vocabulário, em nossas comemorações, em nossa alimentação etc., também por estas populações terem sido trazidas à força e escravizadas, sendo seus descendentes a maior parte da população brasileira, que mais sofre discriminações raciais, sociais e religiosas em nosso país. Estudar a história africana e compreendê-la é fundamental para o entendimento de nossa identidade como brasileiro, assim como o conhecimento das histórias indígenas, sempre relegado ao exótico ou a sucintos esclarecimentos e memórias, antes da obrigatoriedade legal.

I.IO projeto, a escola e a construção da dissertação

Inicialmente, o meu projeto de pesquisa tinha como foco a História da África no período do neocolonialismo e do imperialismo. Este projeto foi qualificado, mas ocorreram modificações institucionais na Escola em que trabalho, que não estavam previstas quando foi escrito e qualificado o projeto.

⁶ SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. IN: *Educação*, núm. 63, setembro-dezembro, 2007, p. 489-506. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

A escola em que a pesquisa foi pensada é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, situada no município de Gravataí, no Rio Grande do Sul (RS). A escola não apresenta todas as etapas do Ensino Fundamental, mas apenas as Séries Finais (de 6º ao 9º ano), em duas modalidades de ensino: o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Devido à realidade do Município de Gravataí, em que se observa alta distorção idade-série no Ensino Fundamental – Séries Finais, e à minha escola ter uma média baixa de alunos (no ano de 2016, houve sobra de carga horária de professores, pois não havia turmas suficientes) houve uma remodelação na escola. Nessa remodelação, foi acrescentada a modalidade EJA no turno da manhã. A Escola ficou dividida da seguinte forma: no turno da manhã, a modalidade EJA – Etapas Finais (da etapa cinco a oito) do Ensino Fundamental; no turno da tarde, o Ensino Fundamental Regular, de sexto a oitavo ano. A Escola hoje contabiliza mais de 220 alunos nos dois turnos, sendo as maiores turmas aquelas pertencentes ao turno da manhã e à EJA.

O turno em que trabalho é o turno da manhã, que agora oferece somente a modalidade EJA. Em virtude disso, o nono ano (em que desenvolveria meu projeto) foi remanejado para outra escola – uma vez que faltariam salas de aulas para atender ao número de alunos. De tarde, temos duas turmas de sétimo ano, uma de sexto e uma de oitavo. Dessa forma, tive de remodelar o trabalho apresentado na qualificação, inicialmente pensado para oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental.

Na Banca de Qualificação, foi discutida essa modificação ocorrida na Escola em que trabalho e foi feito um questionamento à Banca sobre a forma de agir nessa situação: tentar viabilizar o projeto em outra escola ou propor para a Banca Examinadora Final um projeto de atividade docente diferente daquele apresentado à Banca de Qualificação. Esta aceitou a segunda opção, considerando que, em uma nova turma em uma nova escola, eu não teria os vínculos de confiança com os alunos por tratar de tema sensível e que traz à tona incômodos e situações de racismo e de discriminação vivenciadas por meus alunos.

A partir da situação colocada pelas mudanças na escola e contemplando as sugestões da Banca de Qualificação, foram feitas algumas alterações no trabalho inicialmente pensado.

Essas alterações deslocaram o olhar, a perspectiva e os materiais que seriam utilizados com os alunos e na construção da dissertação. Na proposta inicial, o

documentário “Racismo, uma história” da *British Broadcasting Corporation* (BBC) de Londres⁷ teria papel importante na proposta a ser desenvolvida. O olhar e a perspectiva sobre a África ainda pertencia ao colonizador, pois o documentário – apesar de assumir o compromisso de demonstrar as barbáries ocorridas com as populações africanas, asiáticas, americanas e da Oceania sob a égide do imperialismo, neocolonialismo e do racismo científico –, ainda refletia o olhar do colonizador sobre o colonizado; e não do colonizado, falando sobre essas questões.

Com a nova proposta, a África e os africanos são os guias para respondermos nossas questões sobre o imperialismo e o neocolonialismo. É a partir deles que as possíveis respostas serão dadas. Mudamos a perspectiva do olhar; por isso, o trabalho teve de ser remodelado em sua essência.

Na remodelação do meu projeto e da minha dissertação, o livro *Amkoullel, o menino fula*, de Amadou Hampâté Bâ, indicado pela Banca de Qualificação, passou de fonte secundária à protagonista de minha prática docente, tornando-se o local de partida e de formação desta dissertação.

A mudança de foco exigiu uma importante mudança de perspectiva, pois no projeto anterior a literatura era usada como subsídio para trabalhar questões que respondessem à pergunta feita por um aluno, que originou minha pesquisa. Agora, a literatura africana passou a ser o foco do desenvolvimento de minha pesquisa. Ou seja, em vez de tentar responder à pergunta, colocada a partir do contato com o documentário citado, a substituição do material a ser utilizado pretendeu dar condições de suscitar outros tipos de perguntas acerca das relações étnico-raciais.

O livro em si tem muitas possibilidades de trabalho. Já que é um relato autobiográfico da infância e juventude de seu autor, teríamos muito aspectos que poderiam ser trabalhados. No entanto, escolhemos a sessão inicial do livro, em que podemos trabalhar com a questão do sujeito histórico e também com as questões da ancestralidade, da oralidade e da memória, que são alguns dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, que serão apresentados com mais cuidado no próximo capítulo e em item específico.

⁷ Documentário no *Youtube*. Apresenta versão legendada e dublada. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eG405140WiY>>. Acesso em: 03/05/19. Existem outros documentários feitos pela mesma BBC. Um deles tem o mesmo nome e é dividido em capítulos, abordando os diversos aspectos que envolvem o racismo. Também disponível no *Youtube*.

Sobre a questão do sujeito histórico a que me refiro, existe uma inversão de perspectiva: olhar o processo do imperialismo na África a partir dos africanos, ditos colonizados, traz o protagonismo dos africanos nos processos históricos. Os africanos estão no centro de nossa proposta de trabalho: a vida e o olhar dos africanos sobre o mundo que os cerca e os seus valores civilizatórios, que tem visíveis continuidades nos valores civilizatórios afro-brasileiros, estão no cerne desta proposta de trabalho.

Quando damos esse protagonismo, apresentamos aos alunos outras formas de compreensão, de organização de raciocínio e de pensamento do mundo e dos conceitos históricos (principalmente, neste caso, o de sujeito histórico e o de memória histórica). Essa inversão da lógica eurocêntrica e branca colabora para outra visão sobre os africanos e sobre os brancos, entre colonizado e colonizador, e também para a diversidade de olhares sobre a mesma questão.

A literatura e a história são áreas de proximidades, o que pode fazer com que o estudo de história se torne mais interessante e mais próximo dos alunos. Como Sutil (2015) coloca,

A utilização da literatura como subsídio para a construção do conhecimento histórico é frequente no ensino de história e pode tornar o processo de aprendizagem mais interessante. Tomar a literatura não somente como fonte, mas também como linguagem potente para o ensino pode tornar as aulas mais prazerosas, além de dinamizar a prática cotidiana do ensino (p. 42541).⁸

A literatura africana, em especial, nos traz um mundo conhecido, mas velado no Brasil – pois, em nossa cultura, vários valores ou formas de organização cultural têm a sua essência em tradições e em culturas africanas. Desvelar esse mundo conhecido é muito importante para o entendimento da nossa cultura, das nossas tradições e dos nossos valores. A linguagem da literatura pode ajudar o ensino de história ser mais dinâmica, mais interessante e mais próxima dos alunos.

Nossa proposta de pesquisa partiu da seguinte questão: *“Como trabalhar a educação das relações étnico-raciais através dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros a partir da obra “Amkoullel, o menino fula”, de Amadou Hampâté Bâ, em sala de aula?”*.

⁸ SUTIL, Nadir. *A literatura como fonte e como linguagem no ensino de História: diálogo como os contos de Chimamanda Adichie*. IN: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação (Anais), 2015, PUCPR. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=4&edicao=5&area=55>>. Acesso em: 03/05/19.

Tendo por base esse questionamento, delimito os objetivos da minha proposta da seguinte forma:

- Apresentar e trabalhar com os alunos a literatura africana não-ficcional, utilizando as partes selecionadas do livro *Amkoullel, o menino fula* e, com isso, aprofundar a questão do sujeito histórico;
- Trabalhar e discutir a figura do *griot*, como fonte de história e de memória nas sociedades africanas tradicionais;
- Relacionar, discutir e propiciar o conhecimento pelos alunos dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e dos Valores Culturais Africanos, apresentados nas partes selecionadas do livro;
- Perceber e aprofundar o conhecimento dos alunos sobre as diversidades culturais africanas a partir do estudo dos diversos grupos étnicos e das vivências apresentadas pelo autor.

Para a realização do problema de pesquisa e dos seus objetivos acima colocados, foi criada a seguinte sequência pedagógica, dividida em três momentos:

- Primeiro Momento: O livro, Os Fulas e outros grupos étnicos e o desenvolvimento de pesquisas pelos alunos;
- Segundo Momento: As Caixas Pedagógicas: construção e possibilidades de uso; e, por fim,
- Terceiro Momento: construção da recontagem da história do “Menino Fula” pelos alunos e a apresentação dos resultados.

Sua construção deveu-se à minha docência e aos estudos realizados no mestrado, que proporcionaram a concepção desta proposta de trabalho que será utilizada por mim em momento adequado e oportuno e que se torna disponível aos colegas docentes.

Esta proposta se insere nos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana que coloca, em suas determinações sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o seguinte:

[...] reconhecer-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura do seu povo,

buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (p. 17).⁹

Como coloca a Base Nacional Comum Curricular, no capítulo “Ciências Humanas – História/Ensino Fundamental”,

[...] A valorização da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (p. 414-415).¹⁰

Demonstro por meio dos textos legais que norteiam a Educação Básica brasileira que esta dissertação tem papel social relevante para o trabalho das questões étnico-raciais em sala de aula e que a proposta de trabalho está inserida em uma proposta que busca uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática.

Para a apresentação desta pesquisa, esta dissertação ficou dividida em quatro capítulos: *Literatura e História, em especial a Literatura e a História Africana; A Educação das Relações Étnico-Raciais, Valores Civilizatórios Africanos e Afro-brasileiros; O Menino Fula na Minha Prática Docente; e A Professora e o Menino Fula: um relato de experiência.*

No capítulo *Literatura e História, em especial a Literatura e a História Africana*, faremos uma discussão sobre história e literatura, o uso da literatura na sala de aula e como podemos apresentar através da literatura uma África-Sujeito, viva e diversa. Apresentaremos ainda o livro e o autor.

Em *A Educação das Relações Étnico-Raciais, Valores Civilizatórios Africanos e Afro-brasileiros*, discutiremos a Educação das Relações Étnico-Raciais, utilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais; a pertinência do estudo da História da África para a formação da História brasileira; os Valores Civilizatórios Africanos e Afro-brasileiros,

⁹ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2006.

¹⁰BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

em especial a ancestralidade, a oralidade e a memória, que se ligam aos capítulos do livro *Amkoullel, o menino fula*, que será base do nosso trabalho; o papel do *griot* nas comunidades tradicionais africanas e as possibilidades de encontros entre essas figuras e os contadores de histórias modernos.

No capítulo *O Menino Fula na Minha Prática Docente*, explicaremos inicialmente como se pensou em utilizar a obra citada, como se formou a sequência didática e como os objetivos foram problematizados dentro dessa sequência didática. Ilustraremos como foram construídos os três momentos acima citados e cada um dos instrumentos que serão utilizados, assim como quais nossas expectativas em relação a este conjunto de práticas docentes. O capítulo foi seccionado em partes: *Primeiro Momento: O livro, Os Fulas e outros grupos étnicos e o desenvolvimento de pesquisas pelos alunos*; *Segundo Momento: As Caixas Pedagógicas: construção e possibilidades de uso*; *Terceiro Momento: construção da recontagem da história do “Menino Fula” pelos alunos e as possibilidades de apresentação de resultados*.

No capítulo *A professora e o Menino Fula: um relato de experiência*, faremos um relato de como esta prática educativa impactou a professora que desenvolveu o trabalho, partindo de suas vivências.

Além destes capítulos, esta dissertação conta com introdução e conclusão. Todos os materiais citados nesta dissertação estarão disponíveis nos anexos.

CAPÍTULO II: LITERATURA E HISTÓRIA, EM ESPECIAL A LITERATURA E A HISTÓRIA AFRICANA

“Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra (p. 168).”¹¹

A obrigatoriedade do ensino das culturas e das histórias africanas, afro-brasileiras e dos indígenas nas escolas trouxe uma grande movimentação para o cumprimento desta lei¹². Porém, percebe-se uma ênfase maior em estudos sobre as culturas e as histórias afro-brasileiras, em detrimento das culturas e das histórias africanas. Percebo que essa distância se coloca principalmente pela falta de conhecimento dos professores sobre continente africano.

Poucas universidades ou faculdades têm (ou sua inclusão é recente) a disciplina História da África ou, ainda, alguma disciplina correlacionada à História da África em seus cursos de forma obrigatória. Muitas vezes, essas disciplinas são de caráter eletivo.

Esse desconhecimento sobre a África permite que haja muitas visões ou que haja conhecimentos de senso comum, imprecisos¹³ sobre este continente e suas populações, vistas de forma exótica. Conhecimentos que enaltecem a beleza natural e a diversidade de fauna, flora e animais do continente ou que buscam uma África mítica, que se imobilizou em uma época antiga ou, ainda, uma África de fome, doenças e guerras. Estas visões ou conhecimentos construídos com base em diversos tipos de informações chegam à sala de aula na disciplina de História.

Nosso trabalho, ao buscar a literatura africana e a história africana, é proporcionar um conhecimento da África que não busque o exotismo ou a miserabilidade, mas que busque o humano, o que aproxima as pessoas, como Leite (2003) coloca no prefácio do livro que será base de nosso trabalho:

¹¹ BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. IN: KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

¹² Referimo-nos às Leis 9394/96 (LDB), em especial seu artigo 26-A, criado e modificado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do Ensino de História da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas.

¹³ Como exemplo desses conhecimentos imprecisos, cito a questão do continente africano ser tratado com um único país ou uma unidade – sem levar em conta seus diversos grupos étnicos e suas diversas culturas. Ou, ainda, confundido com seu país mais “famoso”, a África do Sul, devido à Copa do Mundo.

Procuro sempre lembrar que existem duas maneiras principais de abordar as realidades das sociedades africanas. Uma delas, que pode ser chamada de periférica, vai de fora para dentro e chega na África-Objeto, que não se explica adequadamente. A outra, que propõe uma visão interna, vai de dentro para fora dos fenômenos e revela a África-Sujeito, a África da identidade profunda, originária, mal conhecida, portadora de propostas fundadas em valores absolutamente diferenciais (p. 10)¹⁴

Neste trabalho, iremos abordar a África-Sujeito, pois acredito que isso se enquadra no que a educação para as relações étnico-raciais propõe em suas documentações legais e textos de apoio. Como colocado em uma das determinações das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, a “História da África, tratada de forma positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente [...]”¹⁵, deve retratar as culturas e das histórias africanas não como objetos, mas como sujeitos que trazem conhecimentos históricos particulares deste continente e que podem ser compreendidos por todos de acordo com suas vivências pessoais, produzindo assim empatia, respeito e igualdade entre todos.

No Ensino Fundamental, nível em que trabalho e que foi pensada esta dissertação, chegamos à conclusão que o uso da literatura africana como cerne do trabalho facilitaria uma aproximação dos alunos à questão da valorização da diversidade, não importando sua origem étnica ou a em que se reconhece. A literatura possibilita a apresentação de diversos mundos a partir da visão do autor. O livro escolhido, por se tratar de uma autobiografia (se trabalharmos em termos eurocêntricos), nos possibilita uma maior aproximação do olhar do autor, um africano que vive em torno de 90 anos, e que relata sua história antes mesmo de seu nascimento, demonstrando uma lógica tradicional africana, muito afastada da lógica eurocêntrica, norteadada pelo *eu*. Na lógica tradicional africana, por ser uma sociedade de narrativas orais, a memória tem pressuposto de verdade e de acesso ao passado. A ligação do homem com a palavra é mais forte, pois ela define a essência da pessoa que a usa, enquanto que, na lógica eurocêntrica, temos como pressuposto (apesar de, nos últimos anos, não ser mais hegemônico) de desconfiança da memória e das

¹⁴ LEITE, Fábio. Prefácio. IN: BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003.

¹⁵BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2006.

narrativas orais, prevalecendo o documento escrito como fonte de verdade e de acesso ao passado.

Além disso, a obra dá possibilidades de resposta à pergunta feita pelo aluno, que motivou a construção desta pesquisa e desta dissertação.



Figura 1- Amadou Hampâté Bâ

Nosso autor é Amadou Hampâté Bâ, antropólogo, etnólogo, escritor e filósofo malinês. Nasceu em 1900 (ano provável de nascimento, podendo ter nascido em 1901) em Bandiagara, região situada no atual Mali. Educado espiritualmente na religião islâmica, foi fortemente marcado pela identidade nascida de suas raízes ancestrais (sua ascendência familiar é fula).

Dedicou-se desde cedo à coleta de narrativas e acabou por se transformar em mestre da transmissão oral e em especialista no estudo das sociedades negro-africanas das savanas. Formou-se na escola corânica e na francesa.

Destacou-se muito jovem nos estudos e entrou na Escola de Magistério da Ilha de Gorée no Senegal. A partir de 1922, ocupou vários cargos na administração colonial francesa e, em 1942, começou a trabalhar como etnólogo no Instituto Fundamental da África Negra (IFAN).

Com a independência do seu país em 1960¹⁶, chegou a ocupar cargos de responsabilidade na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), instituição a partir da qual procurou preservar as culturas orais africanas. Entre 1962 e 1970, foi membro do Conselho Executivo da UNESCO, tendo sempre se empenhado em fazer com que a tradição oral africana fosse reconhecida como fonte legítima de conhecimento histórico. Ainda na UNESCO, participou da elaboração da História Geral da África¹⁷.

Desde 1970, seu trabalho se centra na classificação dos arquivos acumulados durante toda a sua vida sobre as tradições orais da África Ocidental. Publicou várias obras sobre literatura oral e a história, como *El extraño destino de Wangrin* (1973), que lhe valeu o Grande Prêmio Literário de África Negra em 1974.

É autor de numerosas obras, entre as quais se destacam *L'empire peul du Macina*(1955); *Tierno Bokar, le Sage de Bandiagra* (1957), homenagem ao professor reverenciado; *Koumen* (1961), na qual compilou os contos e relatos iniciais dos fulas; *Kaidara* (1969); *Aspects de La civilisation africaine* (1972); *Présence Africaine* (1972); *L'étrange destin de Wangrin* (1973); *Jesús visto por um musulmán* (1976); *Petit Bodiel* (1976); *Contes initiatiques peuls* (sem data); e *Il n'y a pas de petite querelle: nouveaux contes de la savane* (sem data). Também escreveu as suas memórias, *Amkoullell'enfant peul* (1991) e *Oui mon commandant!* (1994), publicadas postumamente. Faleceu em 1991, na cidade de Abidjan na Costa do Marfim.¹⁸

¹⁶ O processo de independência do Mali inicia-se em 1959, juntamente com o Senegal, formando a Federação do Mali. Um ano depois, a Federação desmembrou-se, formando os países do Mali e do Senegal. A data colocada no texto é a data do fim desta Federação.

¹⁷ “Em 1964, a UNESCO dava início a uma tarefa sem precedentes: contar a história da África a partir da perspectiva dos próprios africanos. Mostrar ao mundo, por exemplo, que diversas técnicas e tecnologias hoje utilizadas são originárias do continente, bem como provar que a região era constituída por sociedades organizadas, e não por tribos, como se costuma pensar.

Quase 30 anos depois, 350 cientistas coordenados por um comitê formado por 39 especialistas, dois terços deles africanos, completaram o desafio de reconstruir a historiografia africana livre de estereótipos e do olhar estrangeiro. Estavam completas as quase dez mil páginas dos oito volumes da Coleção História Geral da África, editada em inglês, francês e árabe entres as décadas de 1980 e 1990. Além de apresentar uma visão de dentro do continente, a obra cumpre a função de mostrar à sociedade que a história africana não se resume ao tráfico de escravos e à pobreza. Para disseminar entre a população brasileira esse novo olhar sobre o continente, a UNESCO no Brasil, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), viabilizaram a edição completa em português da Coleção, considerada até hoje a principal obra de referência sobre o assunto.

O objetivo da iniciativa é preencher uma lacuna na formação brasileira a respeito do legado do continente para a própria identidade nacional. ” Disponível em site:

<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/general-history-of-africa/>, acessado em 20/05/2019.

¹⁸ No site da Editora Palas Athenas, que publica o livro utilizado na pesquisa, há uma pequena biografia do autor. Outras informações foram retiradas de seu livro e de sua biografia no site Casa da África.

O livro com o qual iremos trabalhar é *Amkoullel, o menino fula* (em francês, *Amkoullel, l'enfant peul*), obra póstuma, na qual é relatada a sua história de vida a partir de suas memórias, que vão de seus antecessores até a sua juventude.

Durante a narrativa, o autor entra em contato com os colonizadores franceses e vem a fazer parte da burocracia francesa estabelecida no atual Mali e no Senegal, antigo Sudão francês. Segundo a Editora *Palas Athenas*,

O livro compila recordações de infância e juventude do autor, com impressionante riqueza de detalhes e com a deliciosa fluência e simplicidade que caracteriza os narradores orais. Hampâté Bâ cresceu no Mali, e sua visão de mundo é marcada pelo Islamismo predominante na região. A obra revela uma África desconhecida, sendo ilustrada com cartões postais e belíssimas imagens daquele continente em início do século 20.¹⁹

O livro é dividido em nove capítulos, além do Prefácio, sendo um deles somente de imagens diversas do Mali durante o período da infância e da juventude do autor (a saber, “Imagem e Memória”). Os demais capítulos são “Prólogo”, “Raízes”, “Kadidja, minha mãe”, “O exílio”, “O retorno a Bandiagara”, “A Escola dos brancos”, “Kati, a cidade militar” e “Bamako, o fim dos estudos”.

No “Prólogo”, o autor faz alguns esclarecimentos para o entendimento da história que será contada e apresenta alguns mapas para identificação da região. Em “Raízes”, são apresentadas e contadas as histórias de seus avôs maternos (Patê Poulo e Anta N’Diobdi Sow) e de seu pai (Hampâté).

Sua mãe tem um capítulo somente para ela, com o nome de “Kadidja, minha mãe”. Nesse capítulo, é contada toda a trajetória de Kadidja, da sua infância ao seu casamento com Hampâté e o divórcio. Também é contado seu novo casamento, com Tidjani Thiam, que será seu companheiro pela vida toda e pai de seus filhos (Tidjani adota os filhos de Kadidja com Hampâté). A vida de Kadidja é cheia de obstáculos, mas ela consegue resolver da melhor maneira possível essas questões que surgem em sua vida, que haviam sido avisadas antecipadamente por um sonho (premonição).

Disponível em: <http://www.palasathena.org.br/editora_interna.php?livro_id=44>. Acesso em: 04/04/2019. E disponível em: <<http://www.casafrica.es/po/detalle-who-is-who.jsp%3FPROID=48819.html>>. Acesso em: 15/04/2019. Destaco também o vídeo do autor, contado suas pesquisas e sua vida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EDP7U8rx5sl>>. Acesso em: 15/04/2019. Devido ao vídeo ser em francês e não ter legendas, ele não se tornou material da dissertação, mas tornou-se material de consulta da pesquisadora. Existem outros vídeos do autor; mas, como o citado, todos em língua francesa.

¹⁹ Sinopse retirada do site da editora. Disponível em: <http://www.palasathena.org.br/editora_interna.php?livro_id=44>. Acesso em: 04/04/2019.

Ela acompanha o nosso autor por toda a sua trajetória de vida. Já na sua trajetória, aparecem os europeus, principalmente os franceses, que colonizaram a área, intervindo na política local.

No capítulo “O exílio”, o leitor acompanha a jornada de Kadidja à procura de seu marido Tidjani. Essa procura tem diversos percalços e termina na cidade de Buguni, onde Tidjani cumpre pena na prisão da administração colonial francesa. Durante este período, Tidjani e Kadidja procuram organizar sua vida na cidade, tem seu primeiro filho e trazem o nosso autor para morar com eles, pois até este momento ele morava na casa de seu falecido pai Hampâté, sob a proteção de Beydari. O exílio dura quatro anos (o tempo da pena cumprida por Tidjani) e o nosso menino fula tem seu primeiro contato positivo e duradouro com os franceses.

Em “O Retorno a Bandiagara”, a família volta à sua cidade de origem, não tendo uma boa recepção por parte das autoridades francesas. A família de Tidjani estava em situação complicada economicamente. Kadidja e sua família rapidamente ajudam a Tidjani a se reerguer. O menino fula é separado de sua mãe, pois tinha mais de sete anos e, segundo a Lei Corânica, após os sete anos as crianças são dos pais porque não precisam de tantos cuidados. Ele volta a viver na casa paterna, porém frequentando e vivendo também na materna. Neste capítulo, aparecem suas primeiras aventuras, indagações e descobertas sobre o homem europeu, sendo elas um tanto quanto divertidas e curiosas, como são as indagações feitas por crianças sobre o desconhecido. Neste período, ele também começa a frequentar a escola, a participar de sua primeira associação e sua mãe deixa de viver em Bandiagara.

“A escola dos brancos” descreve o período em que vai estudar nas escolas francesas. Existia uma cota de crianças (alunos) que serviriam nos três tipos de trabalhos destinados para os colonizados: o setor público, o setor militar e o setor doméstico. O nosso menino foi enviado para a Escola Primária de Bandiagara. Neste período, houve um afastamento de suas origens e o aprendizado de como funciona a Administração francesa. Como o próprio autor coloca, “[...] como bons brancos-negros que eram, quer dizer, negros europeizados, estavam automaticamente acima de qualquer suspeita!”. Ou seja, eles estavam sendo europeizados. Neste capítulo, é relatada a morte de seu irmão mais velho. Também neste período se trava a Primeira Guerra Mundial e se relata como estes “negros brancos” vão servir as Forças Francesas.

No capítulo “Kati, a cidade militar”, o nosso autor fala do período da Primeira Guerra Mundial e de seus impactos na colônia. Por ser uma cidade que se torna um posto militar francês, durante a guerra os soldados são recrutados e mantidos em maioria nela. Kadidja e Tidjani haviam se estabelecido nesta cidade e o autor vai morar com sua mãe. Em seguida, é recrutado, mas dispensado.

Em “Bamako, o fim dos estudos”, nosso autor ingressa na Escola Regional de Bamako, onde completa a segunda fase dos estudos. Neste período, sua maior convivência se dá com os colegas que vêm de diversas regionais do Arco do Níger. Começa a perceber as diferenças de tratamento entre brancos e “negros brancos” e inicia sua carreira como funcionário da Administração colonial.

O livro traz diversas possibilidades de trabalho e aborda diferentes momentos da colonização europeia na África.

Nosso enfoque nesta obra literária se dá entre os dois primeiros capítulos, chamados “Raízes” e “Kadidja, minha mãe”. Nestes capítulos, o autor transcorre em sua narrativa sobre como sua família se formou – partindo de seus avôs maternos até o seu nascimento e a primeira infância. Escolhemos essa parte do livro, pois apresenta e permite problematizar em sala de aula os valores tradicionais africanos de ancestralidade, memória e oralidade e o papel do *griot*. Na questão dos valores tradicionais africanos, esses três listados por nós e trabalhados com os alunos, são também chamados de valores civilizatórios afro-brasileiros. Ao mesmo tempo em que desenvolvemos uma prática focada na História da África pela literatura, nós também buscamos os valores africanos que se relacionavam com valores afro-brasileiros reconhecidos, demonstrando com isso uma continuidade histórica entre os africanos e os brasileiros.

Também demonstramos a diversidade religiosa presente no continente africano, pois nosso autor é muçulmano e, nos capítulos que serviram de base para o nosso trabalho, há pessoas que são de religiosidades tradicionais africanas convivendo com respeito na mesma sociedade. Com isso, percebemos uma tolerância religiosa nesta sociedade, assunto de extrema relevância em momentos de extremismos diversos.

II. I Uso da literatura em sala de aula – em especial o uso de *O Menino Fula*

A utilização da literatura pela História é uma discussão bem ampla e complexa, que envolve a questão do que é uma fonte histórica. O uso da literatura como fonte histórica – e, com isso, produtora de conhecimento histórico – é trazido pela Escola dos Annales na “Revolução Documental”. Essa discussão causou uma ampliação do conceito de fonte histórica e do que eram ou poderiam ser consideradas fontes históricas.

A ampliação do conceito de fonte histórica propiciou diversos estudos, que produziram diferentes tipos de pesquisas históricas. Porém, a quebra de paradigma do que era documento/fonte histórica criou alguns impasses e algumas discussões importantes para o campo da História, como Seffner & Pereira (2008) colocam.

De um modo decidido, desde o início da Escola dos Anais, mas já bem antes, o conceito de fonte histórica tem se ampliado e se transformado significativamente. Por um lado, a revolução documental acabou com o império do documento escrito, oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista, para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado: [...] Mas, principalmente, a revolução documental dobrou o olhar da disciplina de História para os aspectos da vida social, antes distantes do olhar dos historiadores, e apenas abordados por determinadas ciências como a Antropologia e a Etnologia. [...] Por outro lado, junto a essa revolução quantitativa, a revolução documental foi acompanhada por uma forte crítica ao conceito de documento. A partir da perspectiva dos novos historiadores (LE GOFF, 2005) e, sobretudo, em função da contribuição de Michel Foucault (1987), o documento se torna monumento, ou seja, ele é o rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens em circunstâncias históricas das gerações anteriores. (p. 115-116)²⁰

A fonte literária autobiográfica, por sua vez, traz possibilidades de análise de trajetória que outros tipos de documento não originam. Isso faz com que possamos trabalhar com as mais diversas facetas do humano.

A disponibilidade da fonte literária fez com que fosse viável o estudo da história da África a partir de seus próprios parâmetros históricos, mas não se afastando da questão metodológica que todo o estudo histórico envolve. Anteriormente, por não haver fontes escritas ou pela dificuldade de se encontrar fontes escritas sobre a história da África, definia-se que a África não tinha história ou que não poderia ser objeto de estudo científico. Segundo M’Bow (2010),

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África. As sociedades africanas passavam por

²⁰ SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. IN: *Revista Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.28, dez-2008.

sociedades que não podiam ter história. Apesar de importantes trabalhos efetuados desde as primeiras décadas do século XX por pioneiros como Leo Frobenius, Maurice Delafosse e Arturo Labriola, um grande número de especialistas não africanos, ligados a certos postulados, sustentavam que essas sociedades não podiam ser objeto de um estudo científico, notadamente por falta de fontes e documentos escritos (p. 21) ²¹

Como discutido acima, a questão de que sem a fonte escrita não haveria possibilidades de estudos históricos cai por terra, abrindo desse modo novas formas de se estudar a história da África pelos seus postulados. A literatura africana tem importância para a compreensão do mundo a partir dos africanos e não ao contrário.

Nosso foco é o uso da literatura em sala de aula como base da construção de uma prática docente. Quando necessário, retomaremos algumas questões importantes para o desenvolvimento desta dissertação.

O uso da literatura em sala de aula não é uma novidade na educação básica, sendo muito utilizada interdisciplinarmente. Esse uso da literatura como documento interdisciplinar é explicado com Bittencourt (2004).

Romances, poemas, contos são textos que contribuem, pela sua própria natureza, para trabalhos interdisciplinares. O uso de textos literários por outras disciplinas faz parte de uma longa “tradição escolar” que remonta ao período em que dominava o currículo humanístico. Atualmente, a literatura integra os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, mas tem sido utilizada por outras disciplinas, a ponto de existirem muitos exemplos de atividades integradas entre duas ou mais tendo por base textos literários. Para o caso da História, (...) o enlace com o ensino de literatura é sempre desejável. Muitas práticas de ensino optam pelo relato de lendas aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental como meio de introduzir conhecimentos históricos, além de procurar favorecer o gosto pela leitura por intermédio de uma literatura adequada a essa faixa etária (p. 338-339).²²

Concordamos com a autora que a união entre a história e a literatura é benéfica para a construção do conhecimento escolar. Como a autora afirma, percebemos muitos trabalhos em que o uso da literatura predomina nas Séries Iniciais, no Ensino Médio e no Ensino Superior, mas poucos em que a literatura é usada no Ensino Fundamental.²³ No Ensino Fundamental, essa prática é muito utilizada pelos livros didáticos de História e Geografia.

²¹ M'BOW, M. Amadou Mahtar. Prefácio. IN: KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

²² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

²³ Alguns dos textos sobre literatura a qual nos referimos e utilizamos nesta dissertação e que corroboram com nossa afirmação:

A união dessas duas disciplinas escolares (a saber, Literatura e História) gera muitas possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento de habilidades importantes para uma melhor percepção do mundo. Como coloca Zamboni & Fonseca (2010),

As relações entre a literatura e a história sempre estiveram presentes na educação. Estão associadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita, à percepção dos múltiplos sentidos agregados aos vocabulários, à formação ética e estética, à ampliação do universo cultural e da compreensão do mundo. O domínio da linguagem é fundamental no processo da comunicação social e nos sensibiliza para a percepção do outro e da realidade que nos cerca. A literatura e a história possibilitam-nos desenvolver a linguagem, fornecem-nos pistas, indícios para a compreensão da realidade, da nossa cultura, da nossa identidade. São mediadoras da/para a aprendizagem humana (p. 341-342) ²⁴

Por serem mediadoras da/para a aprendizagem humana, elas se tornam potencialmente importantes para a construção da empatia e de relações mais igualitárias numa sociedade. Ao cumprir essa função, tanto a Literatura quanto a História podem influenciar positivamente a criação de relações sociais menos discriminatórias ou racistas, possibilitando que o ensino das relações étnico-raciais se torne mais efetivo.

Em nosso trabalho, existem alguns diferenciais: a prática estar voltada para as Séries Finais do Ensino Fundamental, o uso da literatura africana e de uma autobiografia.

Nossa abordagem foi construída para o Ensino Fundamental em suas Séries Finais porque, apesar de nos livros didáticos existirem várias atividades que tragam a literatura, poucas são aquelas que trazem a literatura africana. Nas escolas públicas, devido ao cumprimento das leis, as bibliotecas receberam diversos livros para

SUTIL, Nadir. A literatura como fonte e como linguagem no ensino de História: diálogo como os contos de Chimamanda Adichie. IN: *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação (Anais)*, 2015, PUCPR. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=4&edicao=5&area=55>>. Acesso em: 03/05/19. (Ensino Médio);

PIRES, Elize Huegel; MACHADO, Milene Barazzetti. Literatura Africana na Escola. O ato de ler, contar e criar histórias através de contos africanos. IN: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa. *Da África Aos Indígenas do Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2016. (Ensino Fundamental – Séries Iniciais);

FILHO FONTINELES, Pedro Pio. Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História. *Revista História Hoje*, vol.5, nº 9, junho de 2016. (Ensino Superior. Formação de professores); entre outros que serão utilizados nesta dissertação.

²⁴ ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para o aprendizado de noções do tempo histórico: leituras e indagações. IN: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol.30, n.82, set-dez, 2010.

professores e para alunos voltados para os temas das culturas africanas e afro-brasileiras (principalmente, livros de lendas e contos infantis para alunos), mas poucos se comparados com os de História africana e afro-brasileira²⁵. O meu conhecimento do livro-base desta dissertação se deu na volta à academia durante o mestrado. Em conversas com diversos grupos (integrantes do movimento negro e acadêmicos), descobri que o autor era conhecido nesses meios, mas que ainda não havia chegado à escola básica, pois todas as vezes que em ambiente escolar apresentei o livro entre meus pares, havia surpresa sobre sua existência.

A literatura africana, pelos menos nos meios escolares dos quais participo, tem como autores conhecidos Mia Couto e Chimamanda Adichie. A literatura afro-brasileira também sofre com o desconhecimento de suas obras pelos professores da educação básica. Há poucas traduções de livros de literatura africana para o português, pois o mercado editorial das grandes editoras, nesse tipo de obra, tem preferência por aqueles mais vendáveis ou que seus autores já tem certo renome. Editoras pequenas ou de Universidades é que geralmente publicam esses livros, muitas vezes com tiragens pequenas. Para o cumprimento da lei, é necessário que os alunos conheçam a literatura africana e afro-brasileira, já que isso constrói visões positivas e de destaques desses grupos de pessoas e, no caso da África, desse continente.

Ao trabalhar com textos de um escritor africano, como é o caso desta dissertação, nós estamos mostrando a África a partir dos africanos (África-Sujeito) a África que nosso autor escreve e vive e não a partir de uma visão do Ocidente sobre o Oriente – também chamado de Orientalismo, para usar a expressão cunhada por Edward Said. Como Fontineles Filho (2016) muito bem coloca

Ao utilizar textos e livros de autores africanos e afro-brasileiros e seguir as orientações da Lei 10.6939/2003, que obriga aos estabelecimentos de Ensino Médio e Fundamental, das redes pública e privada, o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira – partindo da literatura produzida por africanos ou afrodescendentes -, o ensino de História consegue romper com o Orientalismo, pois tem no olhar do Oriente e o elemento de contrapartida aos discursos orientalistas que demarcam fronteiras a partir do Ocidente (p. 293-294).²⁶

²⁵ Nem todas as escolas recebem todas as publicações editadas pelo Ministério da Educação. Isso faz com haja diferenças entre as bibliotecas de cada escola, ainda que pertençam ao mesmo município.

²⁶FILHO FONTINELES, Pedro Pio. *Linguagens de Clío: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História*. Revista História Hoje, vol.5, nº 9, junho de 2016.

Dessa forma, podemos olhar a África como sujeito de sua história e não como apenas como um continente em que foram exercidas forças externas que levaram à situação em que ela está hoje. Ao ver a África por ela mesma, podemos ter uma visão mais ampla dos processos históricos e quebrar com as ideias de superioridade e de inferioridade que estão aglutinadas à ideia do Oriente, mas –principalmente no nosso caso, da África – construídas a partir do Ocidente.

Outro dos diferenciais de minha pesquisa é o uso de uma autobiografia e não de um texto ficcional. A maior parte dos trabalhos sobre o uso da literatura enfoca principalmente a literatura ficcional, o que traz algumas questões específicas, como o fato da narrativa do texto ter sido criada pelo autor, vinculada ao real vivido e não a uma narrativa formada a partir da análise de documentos ou vestígios do passado, como é a feita pela História. Porém, ela é baseada no real vivido. Como nos coloca Zamboni & Fonseca (2010),

[...] a obra literária ficcional está vinculada ao real vivido. A literatura expressa a experiência. [...] Literatura e história são constitutivas da experiência, logo, da formação e da transformação (p. 341).²⁷

A aproximação que encontramos com a literatura ficcional e o texto autobiográfico que estamos trabalhando é a sua vinculação com o real vivido e com a experiência. Nosso autor relata sua vida e a forma como a história é contada a partir da lógica africana, ligando a sua experiência ao seu real vivido. Essa proximidade faz com que a história africana seja entendida a partir de sua lógica própria e com que a busca de explicação se volte à forma como essas populações vivem e não de uma lógica externa, ocidentalizante e eurocêntrica.

Além disso, a percepção de que há outras formas de acessar o passado, e que elas podem trazer o mais humano dos vestígios/fontes históricas faz a literatura um instrumento mediador entre o conhecimento histórico trabalhado em sala de aula e surgimento dos sujeitos históricos, com sua gama de contradições, problemas, sensibilidades e vinculações, que passam despercebidos da história apresentada aos alunos em sala de aula.

²⁷ ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. *Contribuições da literatura infantil para o aprendizado de noções do tempo histórico: leituras e indagações*. Cadernos Cedes, Campinas, vol.30, n.82, set-dez, 2010.

Mas também há proximidades nessas duas formas de acessar o passado. Tanto a literatura quanto a história trabalham com narrativas. As narrativas históricas têm objetivos específicos, que se diferem da literatura, como Zamboni & Fonseca (2010) nos trazem

Tanto na literatura como na história, a narrativa é arte: arte de contar, de pensar, de troca entre os sujeitos, de compartilhar experiências, situações que conheceram e/ou viveram. As narrativas históricas são tratadas pelo viés social, cultural e político. A intenção é clara: demonstrar a partir de determinados critérios e procedimentos, que o conhecimento histórico é construído por pessoas imersas no seu tempo, capazes de construir problemas, hipóteses e, assim, de contribuir para o estabelecimento de relações entre outros sujeitos, outros acontecimentos e outras temporalidades. O alvo: a formação da consciência histórica (p. 341).²⁸

Por trabalharmos com um relato não-ficcional, com uma trajetória de vida, a obra se aproxima mais de uma narrativa histórica do que de um texto ficcional neste aspecto. O autor, ao fazer o seu relato, apresenta como marcos de aproximação do real pessoas de destaque para a história do atual Mali. Como exemplo, citamos este trecho da obra:

Toda a história de minha família está, na realidade, ligada à Macina (Região do Mali situada no que se chama o Arco do Níger) e às guerras que a dilaceraram. Especialmente, àquelas que opuseram os fulas do Império Fula de Macina e os tucolores do exército de El Hadj Omar, o grande conquistador e chefe religioso islâmico oriundo do oeste e cujo império, depois de vencer e absorver o Império Fula de Macina em 1862, estendeu-se a leste da Guiné até Tombuctu, no Mali (p. 23).²⁹

O autor menciona marcos reconhecidos pela historiografia ocidental para comprovação do que escreve. Isso se torna importante para nós que trabalhamos com a narrativa eurocêntrica; mas, para a narrativa afrocentrada, os marcos de data, de império, de cidades e de regiões geográficas, entre outros, não são os garantidores de verdade, mas sim o relato feito por um *griot*, que é o caso de nosso autor, pois ele é um dos detentores das histórias do passado, de como acessar esse passado e a cultura de sua sociedade. Porém, não podemos esquecer que o autor também tem da perspectiva ocidental, da comprovação científica, uma vez que foi um dos colaboradores dos volumes da História da África editada pela UNESCO. Ele é um

²⁸ Ibidem.

²⁹ BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003.

homem que sabe trabalhar nas lógicas destes dois mundos: o eurocêntrico e o africano.

O livro *Amkoullel, o menino fula* trouxe para a minha prática docente uma contribuição da literatura africana. O texto, como já foi dito antes, não integra as obras literárias africanas que são distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC). Integra obras lidas no universo acadêmico e no movimento negro. Tendo em vista isso, meu primeiro questionamento foi sobre como inserir essa obra no Ensino Fundamental – Séries Finais. Para isso, tive de delimitar quais as partes do livro iríamos utilizar, quais os objetivos com as partes selecionadas e como construir uma prática pedagógica com essa obra.

Existiu a necessidade de uma delimitação do uso do livro, pois contém 343 páginas, retirando os anexos de fotos e mapas. Apesar de ser muito interessante, é extensa para a leitura dos alunos e poderia se tornar enfadonha. Por isso, houve a necessidade de uma seleção. Selecionamos a primeira parte da obra, em que ele nos conta a sua origem. Nesta parte do livro, são apresentados diversos personagens – todos participantes da família do menino fula, mas que apresentam uma variedade de características sociais e de atividades humanas e sociais (negociação, respeito à diferença, diplomacia em ambiente hostil, entre outras). Com isso, poderíamos apresentar aos alunos uma África cheia de diferenças, uma África com sujeitos históricos que construíram as suas vidas e as suas trajetórias individuais de forma inteligente e sagaz, demonstrando uma visão positiva dos africanos.

A forma encontrada para a construção desta prática pedagógica foi a seleção e a divisão dessas histórias para a construção de caixas, em que elas seriam trabalhadas. Ao final do trabalho em grupo, todos os alunos participantes teriam de relatar o que havia em cada uma das suas caixas, trabalhado assim com dois dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros: a oralidade e a memória.

Percebemos que não teria tanta validade investigarmos com um relato de um *griot*, se não colocássemos em prática com os alunos alguns dos valores civilizatórios. Temos de positivar os conhecimentos, a história e a cultura africana, mas temos também que trabalhar com esses valores que permeiam muitas das formas de transmissão dos diversos contornos da cultura brasileira, pois somos um povo que tem uma grande diversidade de práticas culturais baseadas na oralidade e não na

escrita. Evidenciamos com isso as diversas fontes da história para os alunos e diferentes formas de se fazer história.

CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS

“Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro” (p. 32) ³⁰

A educação das relações étnico-raciais coloca em suas Diretrizes Curriculares Nacionais, no item “Políticas reparatórias, de reconhecimento e de valorização das ações afirmativas”, que temos que reconhecer algumas demandas reparatórias para conseguirmos avançar. Destacaremos aqui uma delas, que diz:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presentes da educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (p. 12) ³¹

A escola sendo um dos lugares em que as diversidades humanas se tornam mais visíveis, devido às novas demandas identitárias e culturais que surgem, deve ser o ambiente onde as pluralidades de identidades possam convergir para a cultura contemporânea e pluralista. Silva (2007)³² nos elucida acerca do trabalho a ser realizado com a sociedade brasileira, pelos professores e pesquisadores em ensino e educação.

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores (as) e pesquisadores (as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros;

³⁰KI_ZERBO, Joseph. Introdução Geral. IN: _____. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

³¹BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2006.

³²SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. IN: *Educação*, núm. 63, setembro-dezembro, 2007.

admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (p. 492 e 493).

A autora discorre sobre as atitudes que devemos ter como professores e pesquisadores para que a nossa sociedade seja mais pluralista e respeite as diversas culturas que a formam, para que não se perpetue como verdadeiro que existe somente um tipo de matriz de sociedade e valores que neste caso seriam os eurocêntricos. Oliva (2012)³³, seguindo a mesma linha de Silva (2007), reforça este compromisso da escola em mostrar a diversidade étnico-racial existente na sociedade brasileira.

Herdeiros de uma escola que privilegiou, em grande parte de sua trajetória, conteúdos eurocêntricos, vivemos hoje a urgência de rever conteúdos e temas formativos em nossos bancos escolares. (...), torna-se obvio o fato de que no trabalho com História, Geografia, Artes, Literatura, Filosofia e Música não podemos valorizar, ensinar e aprender padrões de conhecimentos relativos a apenas uma matriz formativa, no caso a europeia. Precisamos conhecer, reconhecer, valorizar e respeitar as outras matrizes que participam dessa formação – por exemplo, as africanas, as asiáticas e as indígenas (p. 42)

Com isso, percebemos que nosso trabalho se alinhou com os pensamentos de diversos autores que pensam a questão étnico-racial e a educação das relações étnico-raciais, que tem como meta a construção de uma sociedade mais empática, antirracista e igualitária.

Pelos pressupostos acima colocados, a área de conhecimento que mais propicia o desenvolvimento desta pesquisa é o Ensino de História. Por estar em “lugar de fronteira” entre Educação e História, possibilita uma aproximação maior daqueles que estudam as metodologias de ensino, bem como dos conteúdos de história e historiografia. A pesquisa em Ensino de História, segundo Monteiro & Penna (2011), pode ser assim definida:

Pesquisar o ensino de história considerado como lugar de fronteira é perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas

³³ OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. IN: *Revista História Hoje*, v.1, nº1, 2012.

instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa em ensino de história constitui-se em 'lugar de fronteira' no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão (p. 192)

³⁴

A definição de Ensino de História como “lugar de fronteira” abre espaço para pesquisas como a minha, que trabalha com literatura africana, com valores africanos e afro-brasileiros e com conhecimento histórico ou, como já colocado, com memória histórica – além demonstrar outras formas de vivenciar a história, a vida e construir outros valores, e com isso respeito e empatia com as diversidades culturais existentes no Brasil e no mundo; e o quanto muitas vezes estes valores, vivências e diversidades perpassam nossa sociedade e nossos próprios valores.

III. I Valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros e a figura do *griot*

Os valores civilizatórios africanos, principalmente das populações da África ocidental, estão intimamente relacionados aos valores civilizatórios afro-brasileiros, uma vez que vieram com os africanos trazidos à força para o Brasil. Em sua história nas terras americanas (em nosso caso, nas terras que iriam formar o que chamamos de Brasil hoje), esses valores serviram para unir as diversas populações africanas que vieram da África de forma compulsória. Com algumas variações sobre quais seriam estes, quando analisados pelos estudiosos brasileiros, os valores serviram para a sobrevivência espiritual e cultural desses povos em um ambiente hostil.

Não encontramos uma definição ou um conceito fechado sobre o que são os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros. No entanto, nos conceitos (ou tentativas de conceituação) do que são esses valores, achamos mais semelhanças do que diferenças. Concordamos com Candusso (2009), em sua colocação sobre o que são os valores civilizatórios afro-brasileiros.

[...] analiso a perspectiva dos valores civilizatórios afro-brasileiros, sabendo que, em termos filosóficos, está se tratando de princípios, ou seja, da raiz dos

³⁴ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. IN: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, jan/abr., 2011.

elementos que virão a constituir uma civilização. [...]O legado principal que a cultura africana deixou em território brasileiro, durante e após a escravidão, pode ser resumido nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Valores estes que sustentaram a civilização africana do período pré-colonial e sucessivamente do mundo afrodescendente na readaptação da sua cosmovisão neste país. [...]Os valores civilizatórios afro-brasileiros são, portanto, um conjunto de princípios que foram “extraídos” de práticas, discursos, atitudes, maneiras de sentir e ver o mundo típico dos grupos sociais afrodescendentes. Não são um conjunto uniforme nem consensual, pois depende da população analisada e do olhar do analista. [...] (p. 53-55) ³⁵

Estes valores, também chamados de valores civilizatórios de sociedades negro-africanas, têm – em sua essência – norteadores espirituais, culturais e de vida em sociedade para esses povos e suas descendências fora da África. Por isso, seus princípios são encontrados nas diversas manifestações de origem africana: afro-brasileira, afro-caribenhas e afro-americanas, dentro das possibilidades encontradas por esses grupos depois de sua chegada nas Américas, no período colonial americano e nos períodos posteriores.

Os autores com quem estamos tramando nossa escrita e que analisam e fazem uma lista de que valores seriam esses são Fábio Leite e Azoilda Loretto da Trindade (na série *A cor da Cultura*). O primeiro autor define como valores civilizatórios negro-africanos em referência a África negra, ocidental e atlântica. Leite (1996) coloca que, apesar de suas individualidades, existem fatores que se manifestam em todas as sociedades por ele analisadas e que em cada sociedade se especificam.

Não obstante a tentativa de se chegar a conhecimento mais decisivo acerca das sociedades negro-africanas recomendar abordagens diferenciais que permitam melhor captação de suas realidades singulares, a abrangência de que se revestem certos fatores manifestados na diversidade constitui um universo privilegiado para a apreensão das propostas de organização do mundo articuladas por estas civilizações. Nesse sentido, alguns exemplos comuns a um grande número de sociedades podem ser lembrados, de maneira genérica e com ressalva de que cada grupo é detentor daqueles valores que lhe são próprios, o que lhe confere suas individualidades (p. 103)

³⁶

Para o autor, os valores/fatores que são comuns nestas sociedades são força vital, palavra, homem, socialização, morte, ancestral e ancestralidade, família,

³⁵ CANDUSSO, Flávia. *Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros*. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2009.

³⁶ LEITE, Fábio. Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-Africanas. IN: *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. São Paulo: USP, 18-19(1), 1996.

produção e poder. Ele conceitua e explica cada um deles, assim como suas variações nas sociedades africanas negras, atlânticas e ocidentais.

Trindade (2006) apresenta os valores de forma muito didática, mas não há grande discussão sobre os conceitos, pois sua proposta é apenas apresentá-los, dar exemplos e pontuar possibilidades de trabalho a partir deles. Ela afirma que temos modos africanos e afro-brasileiros de viver.

Temos modos africanos e afro-brasileiros de viver – não há um bloco homogêneo que possa ser classificado como africano/afro-brasileiro. Contudo, alguns aspectos podem ser constatados, porque os observamos em nós e nos outros e porque os sentimos. Trabalhar pedagogicamente, numa perspectiva afro-brasileira, convida-nos a criar, a imaginar, a sair de um lugar e a nos aventurarmos na trilha das descobertas, da criatividade. Podemos, inicialmente, destacar e fazer uma sinopse breve de alguns saberes e de referenciais afro que consideramos necessários, visando à sua implementação nos currículos escolares, de forma positiva (p. 97).³⁷

Por vivermos modos africanos e afro-brasileiros, esses valores teriam uma grande importância na nossa vida cotidiana. Assim, redescobri-los e contribuir para a sua positividade seria um dos objetivos de sua coleção, assim como de nossa dissertação. Quando demonstro que os valores afro-brasileiros têm sua origem em valores africanos, valorizo e positivo a cultura africana e os seus descendentes. Cumpre notar que estamos trabalhando com imagens que muitas vezes estão cristalizadas em nossa sociedade do que é ser negro/africano; imagens que carregam geralmente uma carga muito negativa, exceto quando falamos de carnaval, de danças e de comidas, principalmente.

A autora traz uma lista de valores (sinopse) que seriam mais abrangentes e inclusivos, ampliando o número de populações africanas que teriam esses valores em suas sociedades. Ela aborda em cada um dos seis livros da coleção *A cor da Cultura* esses valores, demonstrando como eles podem ser trabalhados com atividades, reflexões, músicas e poemas que vão ao encontro do valor específico. Os valores são os seguintes: oralidade, memória, circularidade, religiosidade, corporeidade, afetividade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade e energia vital (axé).

³⁷ TRINDADE, Azoilda Loretto. Em busca da cidadania plena. IN: BRANDÃO, Ana Paula. *A Cor da Cultura: Caderno de textos, Saberes e Fazeres. Volume 1: Modos de Ver.* Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

As duas listas de valores citados são complementares. Por razões didáticas, escolhemos a lista da Trindade (2006), que é mais conhecida nos meios escolares devido à série *A cor da Cultura*, que foi difundida nas escolas públicas brasileiras e que tem vários de seus vídeos distribuídos nas coleções disponibilizadas pelo MEC na rede pública escolar, além do próprio *site* na internet em que podemos ver e fazer *download* de diversos materiais que trabalham com as histórias e as culturas afro-brasileiras³⁸.

Quando necessário, apresentaremos a conceituação de Trindade (2006) acerca dos valores civilizatórios africanos/afro-brasileiros que utilizaremos. No decorrer da dissertação, faremos a discussão sobre eles.

Percebemos na obra que baseia a dissertação alguns desses valores e achamos importantes que esses fossem trabalhados com os alunos, assim como a pessoa do *griot*.

No livro *O Menino Fula*³⁹, o autor apresenta inicialmente os familiares que lhe antecederam, para depois iniciar a sua história, colocando nesse momento que somos a continuidade daqueles que nos precederam. O desconhecimento da história individual precedida de uma história coletiva (no caso, familiar) nos deixaria sem referências originárias, sem um lugar no mundo, sem uma ancestralidade.

A ancestralidade é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, juntamente com a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, a memória, o cooperativismo, a oralidade, a energia vital e a ludicidade. Resgatá-la com os alunos é fazer com que eles resgatem sua própria história e, a partir disso, o seu lugar no mundo, percebendo assim seu papel de sujeitos históricos.

Segundo Trindade (2006), a ancestralidade não está somente ligada aos familiares, mas a esferas maiores, que envolvem a ancestralidade e também a transcendência, definindo-a da seguinte forma:

O passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência (p. 100).⁴⁰

³⁸ O site a que estamos fazendo referência é: <http://www.acordacultura.org.br/>. Acesso em: 21/02/19.

³⁹ Quando fizermos referência ao livro no texto, utilizaremos somente *O Menino Fula*, como carinhosamente o livro foi me apresentado e é mais conhecido.

⁴⁰ TRINDADE. Azoilda Loretto. Em busca da cidadania plena. IN: BRANDÃO, Ana Paula. *A Cor da Cultura: Caderno de textos, Saberes e Fazeres. Volume 1: Modos de Ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

Sendo assim, percebemos que a ancestralidade está muito ligada à história e a como a sociedade se organiza. A esse respeito, Leite (1996), em seu texto sobre valores das sociedades negro-africanas, afirma:

Nessa complexa proposição da existência, que coloca a morte dentro da vida, os ancestrais negro-africanos constituem, juntamente com a sociedade e sem dela separar-se, um princípio histórico material e concreto capaz de contribuir para a objetivação da identidade profunda de um dado complexo étnico e das suas formas de ações sociais. De fato, as principais instâncias das práticas históricas são dotadas de alguma dimensão ancestral, tais como: preexistentes e suas interferências na sociedade; divindades e a criação do mundo; natureza, homem e sociedade; espaço e tempo; conhecimento; configuração de família e da comunidade envolvendo relações com a produção e o trabalho; socialização e educação, natureza e legitimação do poder estendendo-se inclusive à concepção da figura a que se denomina Estado, quando essa figura aparece.

Nesse sentido, o princípio histórico estabelecido pelos ancestrais é elemento objetivador das regras mais decisivas que regem a estrutura e a dinâmica dessas sociedades (p. 110).⁴¹

As duas conceituações de ancestralidade se comunicam e colocam a esfera história desse conceito que, dentro das sociedades africanas e afrodescendentes, é muito importante, já que é a partir da ancestralidade que definimos quem somos e como nossa sociedade é organizada. Não são conceitos estanques, pois cada sociedade, ao acessar o passado por seus ancestrais, fará uma leitura – assim como os historiadores ao acessar o passado em suas pesquisas, o interesse é do presente em relação ao passado. A ancestralidade é um dos norteadores nas sociedades africanas e diz respeito a como somos continuidade de nossos ancestrais e das sociedades em que eles viveram.

No livro *O Menino Fula*, isso é demonstrado logo em seu início. Ao começar seu relato, o autor diz que

Na África tradicional, o indivíduo é inseparável da sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento. É por isto que quando desejamos homenagear alguém, o saudamos chamando-o repetidas vezes, não por seu nome próprio, que correspondia no Ocidente ao nome de batismo, mas pelo nome de seu clã: 'Bâ! Bâ!', ou 'Diallo! Diallo!', ou 'Cissé! Cissé!' Porque não está se saudando o indivíduo isolado e sim, nele, toda a linhagem de seus ancestrais (p. 23).⁴²

⁴¹LEITE, Fábio. Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-Africanas. IN: *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. São Paulo: USP, 18-19(1), 1996.

⁴²BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003.

A ancestralidade é relevante para o estudo de História porque com ela resgatamos a memória e a oralidade, sendo essas últimas características importantes da cultura afro-brasileira. Ela se comunica com diversos conceitos históricos (sujeitos históricos, diversidades de fontes históricas etc.) que ajudam a construir um Ensino de História mais próximo do alunado. Ao perceber que não somos somente um indivíduo, mas que temos uma história por trás de nossa história individual, produzimos um sentido diferente ao estudo de História, aproximando os alunos dos conteúdos e ampliando o interesse deles pelo conhecimento histórico.

Com o alunado, trabalharemos com os valores ancestralidade, memória e oralidade de forma mais enfática. Mas, em nossas práticas, a circularidade e o cooperativismo também serão utilizados para o desenvolvimento das atividades pelos alunos.

A memória e a oralidade, em especial, estão ligadas à importância conferida à palavra e à sua sacralidade nas sociedades africanas. Embora a sociedade que trabalharemos (isto é, a sociedade em que o nosso menino vive), tenha sido uma sociedade africana islamizada, a palavra continuou a ter grande relevância dentro dela.

Quando falamos em memória, oralidade e palavra, não podemos esquecer-nos de falar da figura do *griot*⁴³, pessoa que, nas sociedades africanas, detém o poder sagrado de utilizar a palavra para acessar o passado.

A memória, a oralidade e a palavra estão intimamente ligadas, pois cada uma reforça a outra. A oralidade é uma forma muito natural de passagem de conhecimentos, em sociedades ágrafas ou com escrita. Em ambas, as lendas, as músicas, os costumes e os rituais são passados de modo geral através da oralidade, dos mais antigos para os mais novos. No entanto, em sociedades de tradição oral muito forte ou em sociedades orais, a palavra tem uma força muito grande. Sendo assim, a palavra é sacralizada de algum modo para ter a credibilidade de ser repassada de geração para geração. Como colocado por Bâ (2010),

E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está

⁴³ Usaremos a palavra *Griot*, pois esse é o termo mais utilizado para denominar aquele que utiliza a palavra em sociedades africanas para acessar o passado de forma lúdica ou de forma sagrada. No texto, explicaremos essa diferença. Além disso, a palavra *Griot* tem origem em língua francesa, fato que também será explicado.

comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (p. 168).⁴⁴

A memória é o instrumento que faz com que todos os conhecimentos passados de forma oral dos mais velhos para os mais novos sejam repassados. Em algumas culturas, há uma pessoa ou um grupo de pessoas responsáveis por fazer com que esses conhecimentos sejam repassados, podendo ou não ter rituais iniciáticos para o exercício da função.

Em sociedades africanas, a palavra tem caráter sagrado. A palavra e, por consequência, a fala são dons que vêm de Deus e que, por isso, têm caráter sagrado, de invocação e de concretude. Como Bâ (2010) afirma,

A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de Deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente. [...]MaaNgala, como se ensina, depositou em Maa as três potencialidades do poder, do querer e do saber, contidas nos vinte elementos dos quais ele foi composto. Mas todas essas forças, das quais é herdeiro, permanecem silenciadas dentro dele. Ficam em estado de repouso até o instante em que a fala venha colocá-las em movimento. Vivificadas pela Palavra divina, essas forças começam a vibrar. Numa primeira fase, tornam-se pensamento; numa segunda, som; e, numa terceira, fala. A fala é, portanto, considerada como a materialização, ou a exteriorização, das vibrações das forças (p. 172).⁴⁵

Desse modo, a palavra e a fala são de suma importância para as várias culturas africanas. A palavra e a fala contêm energia de construção e de destruição e também magia, a essência de Deus. Bâ (2010) coloca da seguinte forma essa questão:

Na tradição africana, a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo, encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca (p. 174).⁴⁶

Nessas tradições, a mentira é algo muito perigoso e não tolerado, pois destrói a unidade do homem com o Deus e com a palavra, que é a mais fundamental ligação do homem com o sagrado.

⁴⁴ BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. IN: KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

⁴⁵Ibidem. Maa Ngala é o criador do mundo e dos seres humanos (Deus). Maa é o primeiro homem. Maa foi o interlocutor que Maa Ngala criou para conversar e também questioná-lo. Tem a essência de todos os seres vivos (todos se originam do Fan – ovo sagrado e das sete esferas), pois em sua criação Maa Ngala colocou a essência de todos nele.

⁴⁶Ibidem.

Tendo em vista isso, algumas pessoas têm a responsabilidade de contar para as próximas gerações e de treinar alguns jovens para contarem o passado de sua sociedade, a história de sua população e os conhecimentos tradicionais das profissões que têm ligação com o sagrado. Essas pessoas são divididas em grupos: *tradicionalistas* – que podem ser iniciados de uma determinada profissão (mestres iniciados) ou possuir conhecimento total de todas as áreas – e os *griots*⁴⁷. Bâ (2010) os define e diferencia os tradicionalistas.

Os grandes depositários da herança oral são os chamados “tradicionalistas”. Memória viva da África, eles são suas melhores testemunhas.

[...] Podem ser Mestres iniciados (e iniciadores) de um ramo tradicional específico (iniciações do ferreiro, do tecelão, do caçador, do pescador, etc.) ou possuir o conhecimento total da tradição em todos os seus aspectos. Assim, existem Domas que conhecem a ciência dos ferreiros, dos pastores, dos tecelões, assim como das grandes escolas de iniciação da savana [...] Guardião dos segredos da Gênese cósmica e das ciências da vida, o tradicionalista, geralmente dotado de uma memória prodigiosa, normalmente também é o arquivista de fatos passados transmitidos pela tradição, ou de fatos contemporâneos.

Quando se trata de questões religiosas e sagradas, os grandes mestres tradicionais não temem a opinião desfavorável das massas e, se acaso cometem um engano, admitem o erro publicamente, sem desculpas calculadas ou evasivas. Para eles, reconhecer quaisquer faltas que tenham cometido é uma obrigação, pois significa purificar-se da profanação.

Se o tradicionalista ou “Conhecedor” é tão respeitado na África, é porque ele se respeita a si próprio. Disciplinado interiormente, uma vez que jamais deve mentir, é um homem “bem equilibrado”, mestre das forças que nele habitam. Ao seu redor as coisas se ordenam e as perturbações se aquietam. Independentemente da interdição da mentira, ele pratica a disciplina da palavra e não a utiliza imprudentemente. Pois se a fala, como vimos, é considerada uma exteriorização das vibrações de forças interiores, inversamente, a força interior nasce da interiorização da fala (p. 174-178)⁴⁸

A respeito dos *griots*, elucidada:

Neste ponto é preciso esclarecer que um griot não é necessariamente um tradicionalista “conhecedor”, mas que pode tornar-se um, se for essa sua vocação. Não poderá, entretanto, ter acesso à iniciação do Komo, da qual os griots são excluídos.

[...]a música, a poesia lírica e os contos que animam as recreações populares, e normalmente também a história, são privilégios dos griots, espécie de trovadores ou menestrelis que percorrem o país ou estão ligados a uma família. Sempre se supôs – erroneamente – que os griots fossem os únicos “tradicionalistas” possíveis. Mas quem são eles?

Classificam-se em três categorias:

⁴⁷ Segundo BÂ, ele mesmo seria um tradicionalista e não um *griot*.

⁴⁸Ibidem. Não podemos esquecer que o sentido dado pelos africanos ao tradicional é ligado à sua história. Esse tradicional não é engessado, negativo ou construído como em algumas tradições ocidentais europeias.

- os griots músicos, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores.

- os griots “embaixadores” e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa.

- os griots genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família.

A tradição lhes confere um status social especial. [...] Com efeito, têm o direito de ser cínicos e gozam de grande liberdade de falar. Podem manifestar-se à vontade, até mesmo impudentemente e, às vezes, chegam a troçar das coisas mais sérias e sagradas sem que isso acarrete graves consequências. Não têm compromisso algum que os obrigue a ser discretos ou a guardar respeito absoluto para com a verdade. Podem às vezes contar mentiras descaradas e ninguém os tomará no sentido próprio (p. 176).⁴⁹

Dessa forma, percebemos que as diferenças entre os tradicionalistas e os *griots* estão na sua conduta, na proibição à mentira (tradicionalistas) e no fato de que os *griots* são animadores públicos e que, por esse motivo, podem ter uma flexibilidade na verdade de sua palavra devido ao seu objetivo de entretenimento, conferido por seu *status* especial.

Conforme antecipamos, *griots* ou tradicionalistas são guardiões e disseminadores das histórias e culturas africanas. Como colocado nas determinações sobre História da África nas Diretrizes Curriculares Nacionais, são figuras importantes para o entendimento das sociedades africanas, sendo um dos temas a serem trabalhados: “[...] e serão abordados temas relativos: - papel dos anciões e dos *griots* como guardiões da memória histórica; - a história da ancestralidade e religiosidade africana [...]” (p. 21-22)⁵⁰. Em nosso trabalho, abordamos esses dois temas partindo da literatura africana, construída dentro da lógica tradicional africana, em que o autor começa a contar sua história a partir da história de seus antecedentes, já que ele é uma continuidade da história dos “que vieram antes”⁵¹.

No texto legal brasileiro, os *griots* são colocados como “guardiões da memória histórica”. No entanto, quando nos aprofundamos no tema, percebemos que na África existem dois grupos de pessoas que são guardiões da memória histórica. Como iremos trabalhar com essa questão sem “faltar com a verdade” em relação à cultura tradicional africana?

⁴⁹Ibidem. *Komo* seria a iniciação de uma profissão aprofundada, conseguida após anos de dedicação a uma das profissões tradicionais, dominando diversos tipos de conhecimentos.

⁵⁰BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2006.

⁵¹ Expressão utilizada pelo autor, Amadou Hampâté Bâ, em seu relato.

Tentamos resolver essa problemática da seguinte forma: utilizaremos o termo *griot* como guardião da memória histórica, seguindo o que legislação brasileira nos coloca, mas enfatizaremos com os alunos que existem outras pessoas na África tradicional que também são detentoras da função. Acreditamos que essa questão é muito complexa para ser explicada em sala de aula, pois teremos que desconstruir a ideia fechada do que é tradição para os alunos – normalmente ligada a algo estaque, imóvel no tempo, como materialização de um passado distante.

Também percebemos a tendência da historiografia brasileira sobre História da África pelo uso do termo *griot* para a definição dos guardiões da memória histórica. Lopes & Macedo (2017) descrevem:

GRIÔ (Griot). Poeta, cantor, conselheiro do rei e historiador tradicional africano, integrante de corporações hereditárias importantes para a vida social, sendo mencionado também como “animador público” (BÁ, 2003, p.110, nota 5). Depositário da tradição oral, é o genealogista das famílias reais e difusor das gestas e epopeias de seu povo. [...]. A origem da palavra é obscura. Não obstante, vejamos no francês o termo *griot*, o qual tem, em primeiro lugar, a acepção de “farinha de segunda”, de má qualidade; e depois, a de “feiticeiro africano” (CARVALHO, 1980, P.376) [...]. A origem provavelmente estaria no verbo *griller*, assar, tostar, queimar (p.375); ou em *grillot*, variante de *grillet*, grilo (p.375). No francês popular, este *grillot* é também usado na acepção de “indivíduo que seduz a mulher de outro” (LAROUSSE, Le dictionnaire de L’Argot, 2010, p.413). A extensão de sentido para aplicar o termo ao poeta e cantor tradicional teria nascido com a intenção depreciativa, na época colonial (p. 139).⁵²

Sendo assim, observamos que há uma diferença entre o uso do termo *griot* na historiografia africana e na historiografia afro-brasileira. Na historiografia africana, o *griot* é apenas um dos guardiões da memória e está ligado à recreação e à diplomacia, enquanto os tradicionalistas estão ligados ao emprego mágico da palavra, que proíbe qualquer uso que não seja verdadeiro da memória e da história.

Por não haver essa distinção na historiografia afro-brasileira, continuarei usando o termo de forma ampla, em conformidade ao seu emprego no Brasil. Por isso, resolvemos continuar seguindo a definição da legislação brasileira e de Lopes & Macedo (2017), considerando que os utilizaremos em sala de aula como base para as definições de termos contidos no texto e que serão trabalhados com os alunos nas primeiras atividades da proposta pedagógica.

⁵² LOPES, Nei. MACEDO, José Rivair. *Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI*. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Apesar disso, também colocaremos a definição e a diferenciação de Bâ (2010) sobre os tradicionalistas e os *griots*, uma vez que temos o compromisso ético e educacional de demonstrar ao alunado como as coisas podem ser vistas de diferentes formas, sem deixar de fazer parte das múltiplas facetas da verdade.

Outro ponto de análise que pode surgir dessa questão é como o termo foi utilizado para a desvalorização das culturas africanas pelos europeus. Na definição de Lopes & Macedo (2017), é observado como o termo pode ter sido usado com preconceito e com falta de entendimento do que está se falando para poder desqualificar uma sociedade ou um grupo de pessoas.

CAPÍTULO IV: O MENINO FULA NA MINHA PRÁTICA DOCENTE

“As histórias africanas devem ser contadas para que essas origens não sejam esquecidas” (p. 245).⁵³

Durante a leitura do livro *Amkoullel, o menino fula*, de Amadou Hampâté Bâ, comecei a pensar em como poderia utilizá-lo em sala de aula.

Percebi que os dois primeiros capítulos do livro, denominados “Raízes” e “Kadidja”, me proporcionariam um caminho para trabalhar com a questão dos sujeitos históricos e com a ancestralidade, a oralidade e a memória, valores importantes tanto para as culturas africanas e afro-brasileiras quanto para o conhecimento histórico.

Ao início de todo o ano letivo, retomo com os alunos de todas as séries os chamados “Estudos Históricos” (o que é história, quais são objetivos da história, o que é sujeitos históricos e fontes históricas, etc.). Porém, abordo-os de forma que os conceitos históricos fiquem cada vez mais complexos como as situações que a eles serão apresentados e a que irão estudar e questionar no Ensino de História.

Notei que os primeiros capítulos de *O Menino Fula* poderiam me ajudar a ampliar a visão dos alunos sobre sujeitos históricos, mas também perceber o quanto nós, seres humanos, estamos contextualizados em um ambiente, em uma família, em uma sociedade e que isso molda nossas atitudes e nossas ações perante o mundo; e que a ignorância das histórias pessoais que formam a nossa nos priva da percepção que somos sujeitos históricos e que o passado pertence ao presente, então percebendo o sentido do que é a História. Também observo em meus alunos, principalmente na última série do Ensino Fundamental, a falta de percepção de que a história pode ser importante para o entendimento do mundo.

Com isso, pensei em construir uma proposta de trabalho que privilegiasse o sujeito histórico, mas dentro do ambiente ao qual ele está inserido em um primeiro momento, a sua família, e o quanto as histórias familiares conectam-se com a história da sociedade em que vivemos. O conceito de ancestralidade da cultura afro-brasileira me proporciona essa possibilidade de trabalho. Assim, posso fazer com que meus alunos percebam o que está descrito no livro: “o indivíduo é inseparável de sua

⁵³ PIRES, Elize Huegel; MACHADO, Milene Barazzetti. Literatura Africana na Escola. O ato de ler, contar e criar histórias através de contos africanos. IN: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa. *Da África Aos Indígenas do Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento” (p. 23).⁵⁴

Minha proposta foi pensada em três momentos: o primeiro, em que apresento o livro e o grupo étnico dos fulas; o segundo, em que os alunos têm contato com os relatos dos familiares que precederam o menino fula; e, por fim, o terceiro momento, em que eles contarão a história do menino fula utilizando para isso uma história em quadrinhos, uma radionovela ou um vídeo.

No primeiro momento, serão desenvolvidas pesquisas, cartazes e discussões sobre os conceitos de ancestralidade, oralidade e memória, alguns dos valores civilizatórios afro-brasileiros, e de sua importância para a construção da história pessoal e de nossa sociedade, assim como uma pesquisa sobre os grupos étnicos que aparecem na primeira parte do capítulo “Raízes”, em especial o grupo étnico dos Fulas. Essa atividade de pesquisa e construção de cartazes será desenvolvida em grupos.

No segundo momento, trabalharei com caixas pedagógicas. Cada uma delas terá uma história retirada dos capítulos “Raízes” e “Kadidja, minha mãe” (total de seis histórias). Os grupos já formados (só poderão ser seis grupos) receberão uma das caixas e desenvolverão atividades que estarão nelas.

No terceiro momento, os alunos, em seus grupos de trabalho, irão construir, dentro das possibilidades dadas pela professora, uma forma de recontar a história de sua caixa pedagógica, com isso apropriando-se da história. Podemos entender a recontagem da história como uma forma de os alunos a contarem novamente, porém com seu jeito. Pires e Machado (2016) colocam que,

No âmbito das histórias africanas, os contos tradicionais mostram as diferenças culturais existentes nos diversos países que compõem o continente africano, podendo ser pensados como aqueles lidos ou coletados por escritores que realizam recontos, isto é, não criaram as histórias, apenas contam a história do seu jeito (p. 243).⁵⁵

Os alunos não são os autores das histórias contidas no livro *O Menino Fula*; mas, quando eles recontarem essas histórias, dentro do âmbito das histórias

⁵⁴BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003.

⁵⁵PIRES, Elize Huegel; MACHADO, Milene Barazzetti. Literatura Africana na Escola. O ato de ler, contar e criar histórias através de contos africanos. IN: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa. *Da África Aos Indígenas do Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

africanas, se tornarão *griots* “modernos” – já que recontarão as histórias da forma mais comum a eles agora, que utilizarão a mescla das práticas de *griots* com técnicas mais modernas (histórias em quadrinhos, rádionovela ou vídeo). Ao fizerem essa ação, em maior ou menor grau, se apropriarão dessas histórias, sendo seus “recontadores”.

Cada um desses momentos terá algumas atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, que serão avaliados pela pesquisadora. Contudo, ressaltamos que toda a avaliação é processual e que, no final de todos os momentos, os alunos terão de avaliar as atividades e a sua participação nelas.

O tempo estimado para o desenvolvimento das atividades é de um mês, utilizando dois períodos semanais e sendo as tarefas divididas em atividades de sala de aula e atividades a serem desenvolvidas por cada grupo no turno inverso com auxílio da professora. O público pensado para a realização da atividade são os alunos que estão na nona série do Ensino Fundamental Regular.

As escolhas metodológicas, as análises e o desenvolvimento do trabalho que seria realizado pelos alunos serão apresentados a seguir, divididos nos momentos já citados.

Primeiro Momento: O livro, Os Fulas e outros grupos étnicos e o desenvolvimento de pesquisas pelos alunos.

O primeiro momento será dividido em duas partes. A primeira, na qual a professora apresenta o livro e desenvolve com os alunos uma discussão inicial sobre o livro e a atividade; e a segunda, em que os alunos trabalharão com o texto de duas atividades: uma atividade com mapa, que chamarei aqui de *Reconhecendo o ambiente de vida do Menino Fula* (figuras 3 e 4) e outra, que será uma pesquisa com roteiro para a produção de um cartaz e de uma apresentação para os demais alunos.

Inicialmente, irei apresentar o livro, ao qual eles terão acesso físico. Os alunos poderão folhá-lo (o livro é muito bonito e apresenta imagens muito interessantes do grupo étnico Fulas, dos lugares onde o menino vai passar, bem como mapas da região). Após a apresentação do livro, irei entregar para cada um dos alunos a parte

do texto chamada “Dupla Herança”⁵⁶, que iremos ler conjuntamente e que servirá como base para o desenvolvimento das pesquisas em grupo.

Depois da leitura do texto, iremos discuti-lo, tendo esses questionamentos como base: o que lhes chamou mais atenção; o que acharam de diferente; o que gostaram; o que acharam divertido, etc. Esta atividade será feita oralmente com os alunos, pois sua finalidade é perceber a aceitação do texto pelos alunos e assim desenvolver uma familiaridade com a narrativa.

Em uma apresentação realizada em *PowerPoint*, apresentarei os valores civilizatórios afro-brasileiros, explicando com mais ênfase aqueles que iremos utilizar – que são ancestralidade, oralidade e memória. Utilizando o texto “Dupla Herança”, pedirei aos alunos que identifiquem alguns dos valores civilizatórios apresentados. Os alunos terão de dizer o nome do valor civilizatório e em que parte do texto o identificaram, fazendo marcações. Após identificarem os valores civilizatórios no texto, faremos uma discussão sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros que utilizamos em nosso cotidiano.

ATIVIDADES DO TEXTO “DUPLA HERANÇA”
1) O que mais lhes chamou atenção no texto?
2) Quais as palavras não conheciam? Procure-as no dicionário para saber o seu significado.
3) Retire do texto uma parte que se refira ao valor civilizatório afro-brasileiro da ancestralidade.
4) Quem são os Fulas?
5) Quem são os Tucoiores?
6) Faça uma linha do tempo com os eventos colocados pelo autor no texto.

Figura 2 – Atividades feitas individualmente pelos alunos sobre o texto Dupla Herança

Terminado o primeiro grupo de atividades, os alunos formarão seis grupos. Os grupos serão formados por afinidades, não tendo a intervenção da professora na escolha dos participantes, exceto no caso de exclusão de algum colega, que não estiver fazendo parte de algum grupo.

⁵⁶O texto entregue aos alunos foi editado e resumido se comparado ao original. Pode ser encontrado no anexo 01 da dissertação.

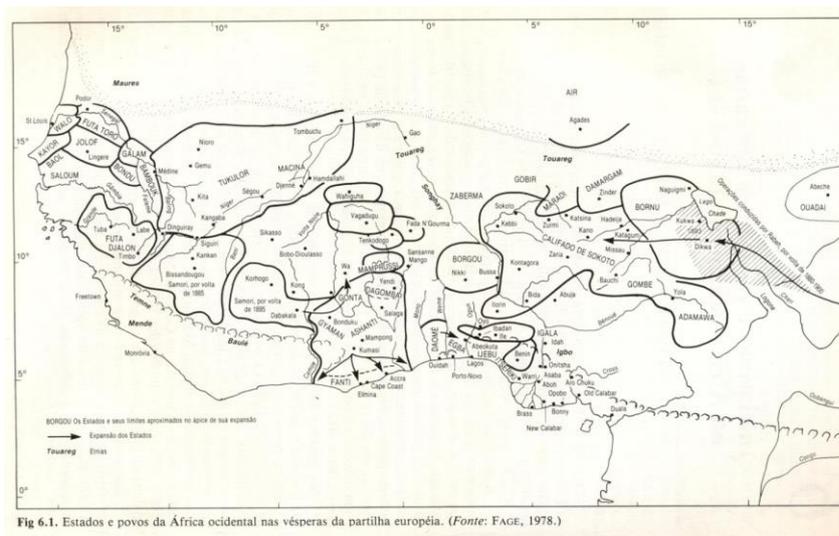
Formados e reunidos os grupos, os alunos receberão dois mapas, que compõem a atividade *Explorando o ambiente de vida do Menino Fula*: um deles é o mapa da África, situando a região em que ocorre a história; o segundo é o mapa da área que o Menino Fula mostra nessa parte do livro. Os alunos terão que identificar os locais citados no texto, que estarão marcados de forma sublinhada, e relacionar, a partir de linhas, a cidade onde o menino nasce e em que a primeira parte da história transcorre. Deixaremos claro que nós trabalharemos com uma pequena parte do continente africano e de sua diversidade.

GRUPO: _____

ATIVIDADE COM MAPA: *Explorando o ambiente de vida do “Menino Fula”*

Marque nos mapas os lugares citados e que estão sublinhados no texto.

Mapa 01: África grande região

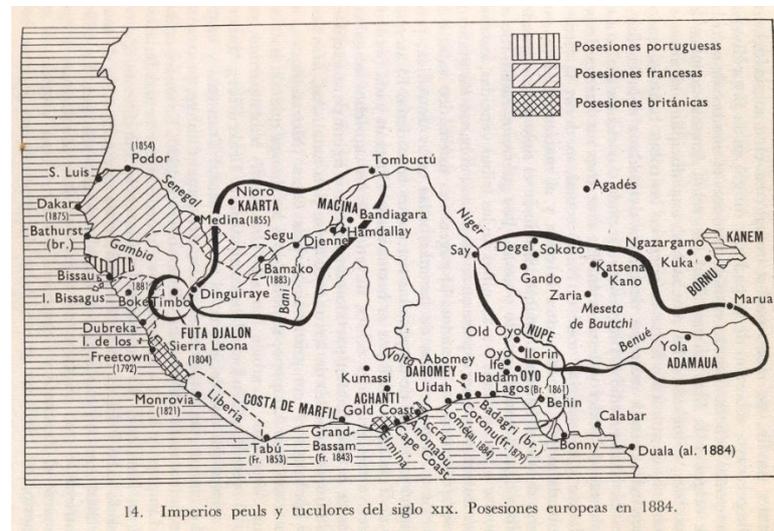


Agora que todos os lugares estão marcados nos mapas, leia as questões abaixo e faça o que se pede:

- Esses lugares são próximos uns dos outros ou não?
- Ligue os lugares que foram marcados.
- Você acha que se pode ir de um desses lugares a outro a pé? Quanto tempo acha que levaria de caminhada?
- Quantos rios foram marcados nos mapas? Quais são os seus nomes?

Figura 3– Primeira atividade com mapa: Explorando do ambiente de vida do “Menino Fula”

Mapa 2 – Região que ocorre a história



- Marque as cidades citadas pelo autor no texto.
- Quantas conseguiram encontrar e marcar?
- Já conhecia ou tinha ouvido falar de alguma dessas cidades que o autor cita? Se sim, qual?
- Circule em vermelho a região em que ocorre nossa história.

Figura 4– Segunda atividade com mapa: Explorando o ambiente do "Menino Fula"

Após a realização do primeiro trabalho, cada um dos grupos receberá um roteiro de pesquisa sobre o grupo étnico que deverá desenvolver a pesquisa, tendo em vista aqueles que são citados e que aparecem nas histórias que trabalharemos no segundo e no terceiro momento (fulas, bambaras e dogon). Por fim, farão a construção do cartaz e a apresentação para os demais alunos. Será entregue para cada grupo um pequeno texto do *Dicionário da História da África*⁵⁷ sobre os grupos étnicos que serão pesquisados. O texto será a base de pesquisa, que será complementada com pesquisa feita em *sites* indicados pela professora sobre os grupos étnicos. Indicaremos os *sites* de pesquisas porque na internet existem diversas páginas com conteúdo duvidoso, que podem ser acessadas pelos alunos. Explicaremos para eles o motivo da haver uma listagem de *sites* recomendados, que estará no roteiro de pesquisa.

⁵⁷LOPES. Nei. MACEDO. José Rivair. *Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI*. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PESQUISA SOBRE OS GRUPOS ÉTNICOS: FULAS, BAMBARAS E DOGON

Pesquise sobre um dos grupos étnicos citados no texto “*Dupla Herança*” (Fulas, Bambaras e Dogon). Essa pesquisa deve conter, no mínimo, os seguintes dados:

- Região em que este grupo vive;
- Costumes;
- História;
- Imagens de pessoas do grupo;
- Histórias tradicionais ou a arte produzida por esses grupos.

Deve ser produzido um cartaz com as informações obtidas. Também será feita uma apresentação oral para os demais colegas das informações reunidas.

Materiais entregues pela professora: verbete do Dicionário de História da África – séculos VII a XVI.

Sites indicados para pesquisa:

<http://www.arteafricana.usp.br/codigos/glossarios/002/bambara.html>

<https://www.hauniversity.org/pt/Bambaras.shtml>

<http://quinebissauonline.blogspot.com/2010/05/historia-dos-fulas.html>

<http://www.afreaka.com.br/a-filosofia-dogon-e-a-origem-do-mundo/>

Todos acessados em 28 de março de 2019.

Figura 5- Roteiro de pesquisa

Alguns grupos étnicos citados pelo autor no texto “*Dupla Herança*” foram retirados das possibilidades de pesquisa dos alunos devido à dificuldade em encontrar *sites* em português que contenham informações sobre eles, apesar de existirem alguns *sites* contendo muitas imagens dos grupos. Também por não encontrarmos em texto básico informações sobre esses povos. Destaco que pode ser uma dificuldade minha em encontrar outra forma de escrita dos nomes desses grupos, mas

não obtive informações específicas sobre eles. Portanto, foi uma escolha de caráter didático a retirada desses grupos étnicos e não uma questão arbitrária. Além disso, muitos *sítes* vistos contêm conteúdo sobre povos indígenas cujos nomes são grafados em português de forma similar ou semelhante a dos grupos étnicos africanos.

FULAS. Conjunto de populações da África Ocidental, atualmente localizadas, principalmente, do Senegal ao norte de Camarões. São também mencionados como *fulânis* (em inglês *fulani*), *peul* e *fulbé* (em francês). Algumas obras editadas no Brasil adotam a grafia “peúle” e “peúles”, aportuguesadas do francês. Segundo informado por Bâ, os indivíduos desse grupo “se autorreferem tanto como *Fulbe* quanto como *Haal-Pular* e nomeiam sua língua *fulfulde* ou *pular*. Segue-se aqui as grafias acolhidas em Houaiss et. al. (2001) “fulas”, o povo; “fulbe”, a língua dos fulas.

IN: LOPES. Nei. MACEDO. José Rivair. Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 1ª edição, pág.128.

Figura 6 – Texto sobre um dos grupos étnicos que serão pesquisados

BAMBARAS. Povo oeste-africano falante do bambara, língua do povo mandê ocidental; relativo a esse povo. O povo bambara é tradicionalmente localizado nos atuais territórios de Burkina Faso, Costa do Marfim, Mali, Guiné, Senegal e Mauritânia. Originários da região de Bougouni e Sikasso, em território do atual Mali, teriam chegado às margens do Rio Níger no século XII. Após a derrocada do Império Songai de Gao, criaram os reinos de Segu, Beledugu e Kaarta, entre os séculos XVII e XVIII. Os bambaras distinguiram-se, na época aqui estudada (séculos VII ao XVI), por sua histórica resistência à islamização. Tanto que sua denominação étnica, provável deturpação do vernáculo *banmana*, ganhou a conotação de “infiel”, “não muçulmano”. Com base nessa resistência, os bambaras fortaleceram os cultos às adivinhações de seus ancestrais, como Ntomo, espírito protetor dos meninos; Kore, o espírito protetor das águas; e Faro, responsável pela justiça e pelo trabalho.

IN: LOPES. Nei. MACEDO. José Rivair. Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 1ª edição, pág.48.

Figura 7 – Texto sobre um dos grupos étnicos que serão pesquisados

DOGONS. Povo do oeste-africano localizado no território da atual República do Mali. A primeira onda migratória proveniente do mandê para o atual território dos dogons, teria ocorrido, segundo a tradição, sob o reinado de SundiataKeita, no século XIII, ou sob o do Mansa KankuMussá, no seguinte século. Entretanto, talvez o movimento migratório mais importante tenha ocorrido no século XV. Outras fontes de pesquisa atestam a existência de populações anteriores, suplantadas pelo dogons e desaparecidas por esse mesmo tempo. Remonta também do século XV as fustigações infligidas ao povo pelos mossi e pelo expansionismo do Império Songai. O povo dogon celebrizou-se por seus saberes e sua ontologia, na qual se encontram respostas para muitas das questões existenciais, inclusive modernas.

IN: LOPES. Nei. MACEDO. José Rivair. Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 1ªedição, pág.102.

Figura 8– Texto sobre um dos grupos étnicos que serão pesquisados

A pesquisa também serve para que o alunado perceba e se dê conta da diversidade étnica da África, pois muitos de nossos alunos, assim como pessoas que já passaram pelos bancos escolares, reproduzem a ideia de uma África única, não vendo as diversidades étnica, cultural e geográfica existentes no continente.

A organização e a construção do cartaz se darão em sala de aula, já que os resultados da pesquisa devem ser apresentados para a professora. Na data combinada com os alunos, será apresentada oralmente a pesquisa juntamente com o cartaz, que resumirá as informações que os grupos acharam mais relevantes sobre o grupo étnico pesquisado e, se houver possibilidade, uma imagem deste grupo (pode ser produzida pelos alunos, uma fotografia, etc.).

O fechamento do primeiro momento se dará de três formas: com a apresentação do cartaz à turma, com a avaliação dos mapas feitos pelos grupos de alunos e com uma autoavaliação individual sobre o que foi trabalhado (relevância, o que aprendeu, o que já conhecia e o que desconhecia, o que achou interessante etc.).

Segundo Momento: As Caixas Pedagógicas: construção e possibilidades de uso.

Neste segundo momento, trabalharei com os alunos a partir das caixas pedagógicas sobre as seis histórias do primeiro e do segundo capítulo do livro *O Menino Fula*. Antes de discorrer sobre como será a prática com os alunos, falarei sobre o percurso feito para a organização e a seleção das histórias e dos personagens

que estão nas caixas pedagógicas (e que nomeiam cada uma delas), assim como descreverei o conteúdo de cada uma das caixas, o roteiro que os alunos terão acesso em cada uma e o que pretendo desenvolver com esta prática educativa.

A escolha de trabalhar com as caixas pedagógicas surgiu da possibilidade de fazer com que cada grupo tivesse a oportunidade de se apropriar de uma das seis histórias do livro *O Menino Fula* e das temáticas que são trabalhadas em cada uma dessas histórias, mas também para que cada grupo de alunos percebesse a importância de cada personagem e/ou história para a formação do autor do livro, o Menino Fula, e o quanto dentro das perspectivas africanas e também da História as histórias dos que nos precederam, chamados sujeitos históricos, têm participação na construção do nosso presente.

Na leitura dos dois primeiros capítulos, vemos que o autor separa as histórias de alguns de seus ancestrais em subtítulos. Para a construção das caixas pedagógicas, utilizamos a divisão feita pelo próprio autor, em conjunto a uma divisão das histórias feita de forma que elas fossem mais bem trabalhadas com os alunos. Com isso, tivemos alguns relatos sobre um mesmo personagem divididos em duas caixas (caso de Hampâté) e de corte de uma parte da história por este trabalho estar voltado para a construção do Menino Fula.

Em uma leitura mais atenta do primeiro capítulo do livro, no subtítulo “Meu pai Hampâté: o Cordeiro na toca do Leão”, surge um personagem muito marcante e expressivo dentro da história de seu pai: Anta N’Diobbi Sow. Essa mulher tem uma trajetória de vida muito interessante, pois mesmo sendo uma prisioneira de guerra, ela impõe condições para o seu casamento e, com essas imposições, retira das possibilidades de serem seus maridos todos aqueles que haviam guerreado com sua família. Ela utiliza de inteligência e de diplomacia para não se render às imposições que lhe foram colocadas. Além disso, apresenta durante sua história a figura do *griot*, função também exercida pelo autor do livro. Por isso, tornei-a um personagem/história que terá sua própria caixa, ainda que não tivesse sua história destacada pelo autor do livro – uma vez que representa uma força muito grande para contar essa história e apresentar o papel da mulher nessa sociedade africana islamizada.

Quando o autor relata a história de seu pai, para um melhor uso dessa história (que é uma das mais longas do capítulo), além de retirarmos a história de Anta N’Diobbi Sow (apresentada em caixa própria), separamos a própria história de

Hampâté em duas histórias e, com isso, temos mais duas caixas separadas: “Hampâté, O cordeiro na Toca do Leão” e “Hampâté”.

O autor deixa um capítulo especial para sua mãe Kadidja. O personagem da mãe é fundamental para a história do próprio autor, pois ela faz parte de toda história de sua vida. Como o seu capítulo é extenso e denso, resolvemos então trabalhar com a personagem, por sua importância, até o final do casamento com o pai do Menino Fula, Hampâté.

Com isso, apresento as seis caixas pedagógicas que serão trabalhadas com aos alunos: “*Pâté Poullo*”; “*Hampâté: O cordeiro na Toca do Leão*”; “*Anta N’Diobbi*”, “*Anta N’Diobdi Sow, Pâté Poullo e Hampâté*”, “*Hampâté*” e “*Kadidja*”. As caixas terão apenas os nomes dos personagens sem conter seu grau de parentesco com o nosso Menino Fula, para que os colegas percebam o grau de parentesco entre os personagens no momento em que os alunos contarem a história. Descreverei o que irá conter em cada uma das caixas e o roteiro de questionamentos que haverá em cada uma das caixas pedagógicas a seguir.

Caixa 01: “Pâté Poullo”

Focalizará a caminhada do avô do Menino Fula, os lugares em que viveu, os laços familiares, a questão da magia e da religião e a sua convivência pacífica com o islamismo, apesar de não ser totalmente convertido e praticar animismo. Também enfatizará a formação dos laços familiares, que podem ser dar de duas formas: biologicamente e por amor/cuidado/zelo/carinho.

Esta caixa conterà o texto em questão, um mapa da região, fotos e um questionário/roteiro de análise.

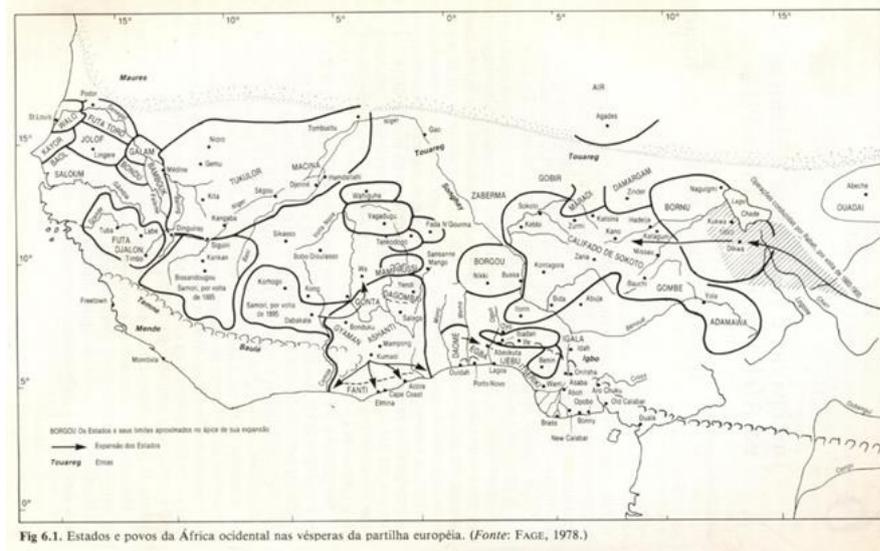


Figura 9 – Mapa na Caixa 01

GRUPO: _____

ATIVIDADES

1. O que acharam do texto?
2. Quais as partes do texto que acharam interessantes? Marque-as.
3. Quais os personagens que aparecem no texto?
4. Conseguimos perceber quem é o narrador? Se sim, em que parte do texto?
5. Que fatos no texto são cruciais para as famílias maternas e paternas do Menino Fula?
6. Quais etnias são citadas no texto?
7. O que acharam do personagem principal do texto? Quais suas características?
8. Qual a relação desenvolvida entre Pâté Poullou e Tidjani Tall?

Figura 10 – Questionário da Caixa 01



Figura 11– Mulheres Fulas das margens do rio Bani

Caixa 02: “Hampâté: O cordeiro na toca do Leão”

Esta caixa trabalhará com a história da sobrevivência de Hampâté, pois todos os homens de sua família, por uma vingança de guerra, deveriam ser mortos. Por ser o único sobrevivente e ser de uma família Fula nobre, ele é protegido por uma rede de pessoas, indo morar na cidade do rei que decretou sua morte.

Nesta caixa, serão focalizadas as relações de amizade, de compromisso e as formas de sobrevivência. Conterá um questionário e fotos da cidade de Bandiagara e de algumas pessoas.

GRUPO: _____

ATIVIDADES

1. O que acharam do texto?
2. Quais as partes do texto que acharam interessantes? Marque-as.
3. Quais os personagens que aparecem no texto?
4. Conseguimos perceber quem é o narrador? Se sim, em que parte do texto?
5. Qual a relação do Menino Fula com seu pai?
6. Quais os vínculos afetivos e familiares que aparecem no texto? E quais as pessoas que compartilham estes vínculos?
7. Quem eram os apoios naturais de Hampâté? Por que acha que estas pessoas seriam este apoio?
8. Quem foram os apoios não naturais de Hampâté?

Figura 12 – Questionário da Caixa 02



Figura 13 – Recebimento dos impostos em natura, Bandiagara.



Figura 14 – Mademba-Si, Fama de Sansanding. Rendeu grandes serviços na época da ocupação do Sudão.

Caixa 03: “Anta N’Diobdi Sow”

Focalizará a questão da hierarquia social, do casamento e as táticas de sobrevivência em um ambiente hostil, utilizando a inteligência. Nesta caixa, aparecerão os *griots*.

Esta caixa conterá o texto em questão, fotos de mulheres, um texto sobre o que são *griots*⁵⁸ e um questionário/roteiro de análise.

⁵⁸ Será utilizado o texto de Lopes & Macedo (2017), que foi mencionado no capítulo III desta dissertação.



Figura 15– Jovem mulher Fula

GRUPO: _____

ATIVIDADES

1. O que acharam do texto?
2. Quais as partes do texto que acharam interessantes? Marque-as.
3. Quais os personagens que aparecem no texto?
4. Conseguimos perceber quem é o narrador? Se sim, em que parte do texto?
5. Com o passar do tempo, o que ocorre com a cólera e o ressentimento de Tidjani Tall?
6. Quem são as pessoas que influenciam Tidjani Tall a mudar sua prática contra os responsáveis pela morte de seu tio? Qual o apelido que recebe por causa disso?
7. Qual foi a política de reparação e de reconciliação empreendida por Tidjani Tall?
8. Quem era Anta N'Diodbi? Como ela foi levada a Bandiagara?
9. Quais as restrições oferecidas por Anta N'Diodbi para não se casar com os pretendentes oferecidos por Tidjani?
10. Por que ela aceita Pâté Poulo?

Figura 16 – Questionário da caixa 03



Figura 17 – Fiadeiras de Algodão

Caixa 04: “Anta N’Diobdi Sow, Pâté Poulo e Hâmpâté”

Nesta caixa, os três personagens irão se encontrar e a vida de Hampâté será colocada em risco, devido à vontade da tia Anta N’Diodbi Sow de tê-lo reconhecido como seu parente.

Esta caixa focalizará as questões da família africana, da obediência e da proteção. Conterá um questionário e algumas fotografias.

GRUPO: _____

ATIVIDADES

1. O que acharam do texto?
2. Quais as partes do texto que acharam interessantes? Marque-as.
3. Quais os personagens que aparecem no texto?
4. Conseguimos perceber quem é o narrador? Se sim, em que parte do texto?
5. Como e por quem Anta N'Diobdi Sow descobre que seu sobrinho Hampâté está vivo?
6. Quais as atitudes de Anta N'Diobdi ao saber que seu sobrinho está vivo?
7. Por que a alegria de Anta N'Diobdi se transforma em desespero?
8. Qual as atitudes de Pâté Poulo, marido de Anta N'Diobdi?
9. Qual a decisão que Anta N'Diobdi tem sobre a descoberta do sobrinho? O que acontece depois disso?
10. Quais as atitudes de Hampâté?
11. Pelo texto, conseguimos saber quem é Niélé?

Figura 18 – Questionário Caixa 04



Figura 19 – A Mesquita de Segou

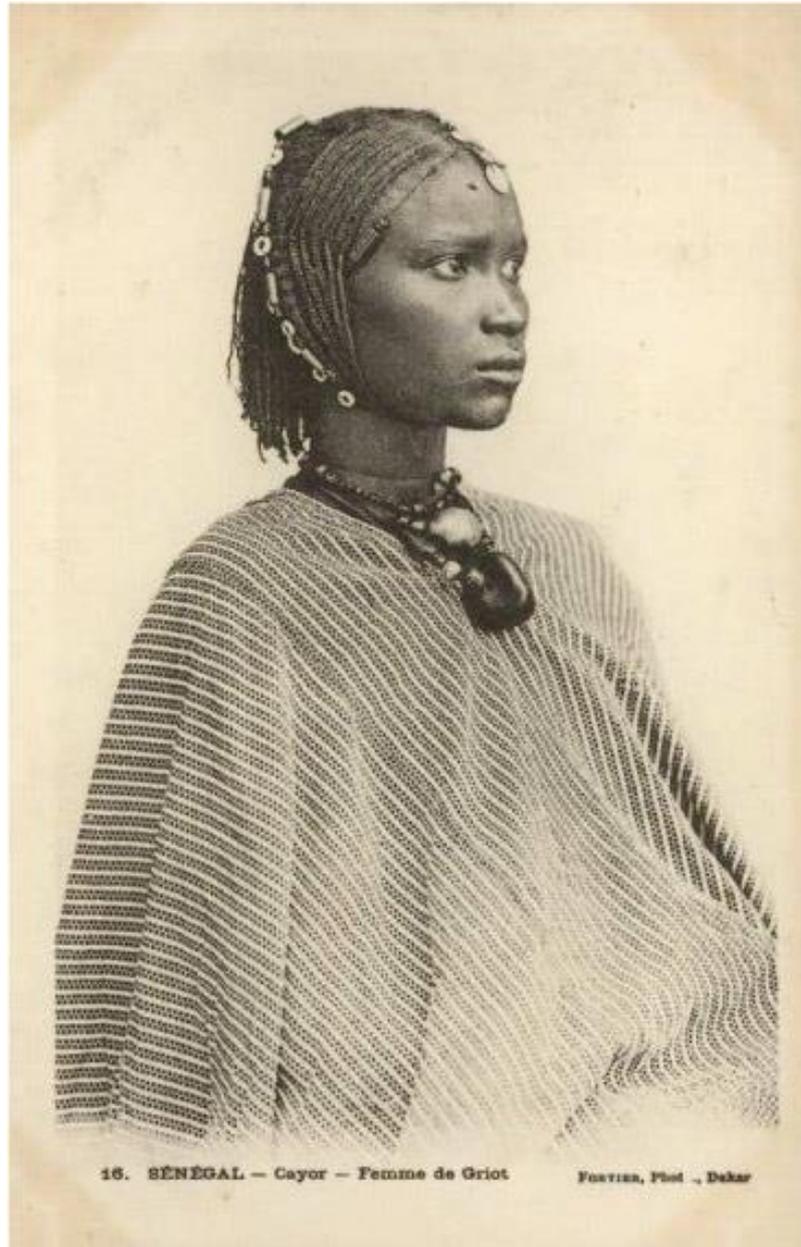


Figura 70 – Griote

Caixa 05: “Hampatê”

Focalizará a questão da hierarquia social, das profissões, dos laços familiares construídos pelo amor e pelo cuidado, assim como a questão do casamento e do divórcio.

Esta caixa conterá o texto em questão, fotografias e um questionário/roteiro de análise.

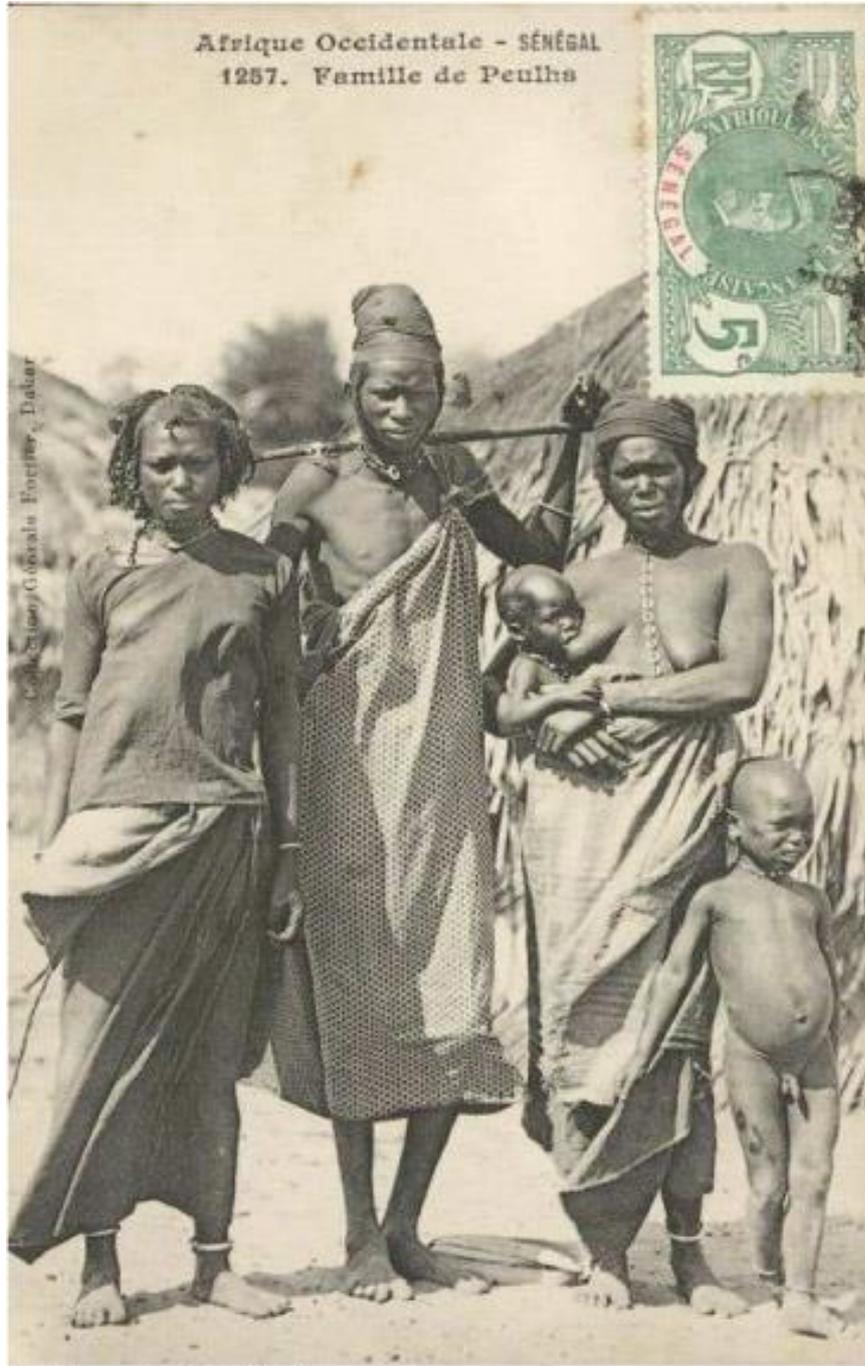


Figura 21 – 8Família Fula

GRUPO: _____

ATIVIDADES

1. O que acharam do texto?
2. Quais as partes do texto que acharam interessantes? Marque-as no texto.
3. Quais os personagens que aparecem no texto?
4. Conseguimos perceber quem é o narrador? Se sim, em que parte do texto?
5. Como era a vida de Hampâté?
6. Quem foram Beydari e Niélé Dembélé?
7. Como foi o casamento de Hampâté e Baya?
8. Como se deu o divórcio de Hampâté e Baya? Quem pede este divórcio?
9. Como era a amizade de Hampâté e Balewel?
10. Porque Hampâté não poderia ficar solteiro?
11. Como e qual o motivo de Hampâté adotar Baya?

Figura 22 – 9 Questionário Caixa 05

Caixa 06: “Kadidja”

Focalizará a questão das premonições e dos encantamentos, dos casamentos arranjados e dos filhos dentro de uma família africana e islâmica.

Esta caixa conterà um questionário/roteiro de análise e fotografias.



Figura 23 – Visão Geral de Tumbuctu

<p>GRUPO: _____</p> <p>ATIVIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que acharam do texto? 2. Quais as partes do texto que acharam interessantes? Marque-as. 3. Quais os personagens que aparecem no texto? 4. Conseguimos perceber quem é o narrador? Se sim, em que parte do texto? 5. Quais as regras de boa educação africana o “Menino fula” não seguiu? 6. O que significou o sonho de Kadidja? 7. Quais eram e o que significaram os apelidos de Kadidja? 8. Como foi o casamento de Hampâté e Kadidja? 9. O casal Hampâté e Kadidja tiveram filhos? Quais seus nomes? 10. Por que o casal se separou? 11. Que fatos importantes para a história ocorrem após a separação de Kadidja e Hampâté?
--

Figura 24 – Questionário Caixa 06

Cada caixa terá seu próprio roteiro de análise, mas algumas perguntas-chave serão repetidas nestes questionários. Essas perguntas-chave envolvem questões como “O que os alunos acharam do texto?”; “Quais as partes do texto acharam interessantes? Marque-as”; “Quais os personagens aparecem no texto?”; e “Conseguimos perceber o narrador? Se sim, em quais partes do texto?”. Essas perguntas-chave, que se repetirão em todas as caixas, servem como base para a construção do terceiro momento do trabalho: a recontagem das histórias de *O Menino Fula*. Elas servirão de guias para a recontagem, pois são perguntas fundamentais para que a recontagem seja feita de forma próxima ao texto.

Cada uma das caixas terá de 6 a 11 perguntas para serem respondidas pelo grupo de alunos responsáveis por cada uma das caixas. Para responderem as perguntas, os alunos terão que discutir as possibilidades de respostas no grupo e, depois disso, registrá-las na folha.

Essas caixas têm como objetivo mostrar narrativas do passado de pessoas feitas por outros, mas com o fio condutor de contar a sua própria história. Elas servirão

para que eles consigam perceber outras formas de acessar o passado: a forma mais conhecida por eles que é o texto, mas não um texto que fale de fatos, mas sim um texto que fale de pessoas e de fatos históricos; o mapa, que é uma forma concreta de acessar um lugar distante fisicamente; e as fotografias, que são recordações de algum momento vivido e, por isso, história. Além do texto sobre os *griots*, figuras importantíssimas dentro da tradição africana em que é inserido o nosso autor, que centraliza em si a memória, a arte e a música de um povo.

As fotografias que foram selecionadas para fazerem parte das caixas pedagógicas tem a seguinte origem: algumas delas são disponibilizadas no livro do Menino Fula, porém para consegui-las com qualidade, utilizamos um site francês que disponibiliza imagens do período. As fotos que integram o livro e este site foram retiradas por fotógrafos franceses. Percebe-se nas fotos que as pessoas estão posando para elas, olhando diretamente para a câmera ou de perfil como eram a maioria das fotos da época. Não podemos esquecer de relatar que estas fotos tinham um papel no mapeamento das etnias e povos que estavam sendo subjugados pelos colonizadores franceses (no caso da região na qual estamos falando). Todas elas em seu verso conterão as informações para a identificação da foto como: nome do fotógrafo, data (se houver) e a legenda que contida nas fotos em português, pois todas elas a legenda está em língua francesa.

Com estas diversas fontes históricas, busco que os alunos se situem no espaço, mas também utilizem marcos, como fotografias, documentos escritos ou relatos orais como participantes da escrita da História e também de histórias pessoais.

Após receberem as caixas e manuseá-las, os alunos novamente se reunirão no grande grupo e farão uma exposição rápida, de forma oral, do que havia na caixa, o que lhes chamou atenção, etc. Além disso, poderão mostrar para os colegas o que está na caixa de seu grupo. Provavelmente, o grupo da terceira caixa trará a questão do *griot*. Se eles trouxerem espontaneamente ou não, mostrarei um vídeo sobre do *Griot*⁵⁹ Toumani Kouyaté, em que é feita uma contação de história. Ele é um *griot* Fula da região do atual Senegal, região próxima àquela em que ocorre a história de *O Menino Fula* e que tem uma tradição parecida com a do lugar onde ocorre nossa

⁵⁹ O vídeo que será mostrado para os alunos é o seguinte: <https://www.youtube.com/watch?v=UnyXNggofdE&list=PLFwDQqwOwl8QL70d2SxutfWENxpmklqay&index=5&t=1081s>. Produzido pela TV Brasil com o *griot* Toumani Kouyaté, do clã de Kouyaté, da República do Senegal. Acesso em: 20/04/19.

história. Neste vídeo, podemos observar como os *griots* contam suas histórias acompanhados de instrumentos musicais, como os *griots* músicos que Bâ (2010) nos apresenta⁶⁰.

Após vermos o vídeo, perguntarei a eles o que mais os chamou atenção e se a contação de história é algo que faz parte da sua família, ou se conhecem pessoas que contam histórias familiares ou não.

Depois da discussão, pedirei que retornem aos seus grupos e produzam um texto curto sobre suas percepções sobre a questão do *griot* e do vídeo assistido.

Este momento terá como instrumentos de avaliação os questionários/roteiros de cada caixa e o texto produzido em grupo sobre o vídeo do *griot*.

Terceiro Momento: construção da recontagem da história do “Menino Fula” pelos alunos e a apresentação de resultados.

Esta será a última parte do trabalho dos alunos que, continuando em seus grupos de trabalho, recontarão as histórias que estão nas caixas que trabalharam até o momento. Poderão reconstruí-las de três formas: como uma história em quadrinhos, como uma radionovela ou em forma de um vídeo.

Na escolha da história em quadrinhos, os materiais disponibilizados em cada uma das caixas (fotos, mapas etc) servirão para a base dos desenhos a serem feitos pelos alunos. O vídeo do *griot* também será uma inspiração para a criação da história em quadrinhos. Nesta técnica, os alunos terão de transformar o texto em desenho dentro da sequência lógica dada pelo texto; além disso, terão de dar rosto e forma aos personagens que aparecem no texto e aos lugares. Com isso, terão que se apropriar da história do Menino Fula, o que os aproxima ainda mais da história e dos valores que ali estão.

Na escolha da radionovela, os alunos terão de construir uma equipe de gravação. Utilizaremos o *Moviemaker*⁶¹ para dar sequência contínua as vozes que constituirão a radionovela. Os alunos também terão visto o vídeo do *griot*, o que pode proporcionar algumas ideias a eles sobre como podemos realizar a recontagem desta

⁶⁰ A discussão teórica e a apresentação dos tipos de *griots* foram realizadas no capítulo III desta dissertação.

⁶¹ *Moviemaker* é um programa do *Office* da *Microsoft* que serve para editar arquivos de áudio e arquivos de vídeo. A professora já tem experiência do uso desse programa com os alunos. O programa está disponível na escola, no ambiente da biblioteca, facilitando o uso do alunado.

história. Ela será disponibilizada em *CD-ROM* ou em *pendrive* para os alunos que participaram da atividade e também para aqueles que demonstrarem interesse em tê-la. Aos alunos, cabe a tarefa de fazer a capa deste *CD-ROM*, produzindo uma arte baseada nas imagens e no texto que pertencia à sua caixa.

Na escolha do vídeo produzido pelos alunos para recontar a história de sua caixa, eles terão de indicar um narrador para contar a história, como se fossem um *griot*, como viram no vídeo. Terão de se dar conta que a gravação de um vídeo envolve a construção de um cenário ou a ambientação do plano de fundo. Que esta história deve ser contada de forma tranquila e em ambiente silencioso. Após a gravação, iremos também utilizar o *Moviemaker* para organizar o vídeo e incluir alguns efeitos, de acordo com o que o grupo achar importante ou interessante para a melhor forma de recontar a história. Também será disponibilizado em *DVD-ROM* ou *pendrive* para os alunos. Eles terão também de produzir uma capa para este *DVD-ROM*.

As três alternativas serão dadas aos grupos, que terão de escolher qual delas executar. Eles não serão obrigados a executarem a mesma alternativa. Cada grupo apresentará o trabalho final em uma das alternativas ofertadas pela professora: história em quadrinhos, radionovela ou vídeo. Após escolherem como farão o trabalho final, irão realizá-lo.

Terminada a terceira parte do trabalho, os alunos preencherão uma autoavaliação de todo o processo. Nesta autoavaliação, tentarei perceber o que eles encontraram de positivo em todo o processo desenvolvido e avaliarei como eles perceberam a sua participação no trabalho. Não posso me esquecer de que eles serão permeados por seus lugares de fala: serem meninos ou meninas, por suas famílias, por serem brancos ou se reconhecem como tais ou por serem negros e se reconhecem como tais. É nesta autoavaliação que estarão as observações do alunado, pois assim poderemos compreender como um trabalho como esse atinge cada um dos alunos, dentro de suas vivências pessoais.

CAPÍTULO V: A PROFESSORA E O MENINO FULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

“O mundo todo é nossa casa’ não quer dizer que tudo seja igual; quer dizer que todos nos sentimos estrangeiros em relação a alguma coisa ou a alguém.” (p. 11).⁶²

Como colocado no primeiro capítulo desta dissertação, se fôssemos comparar os conhecimentos que tinha ou tenho sobre África e os conhecimentos que tenho sobre a história europeia, poderíamos dizer que tenho pouco conhecimento sobre a África e suas populações e que, neste momento, estou aprendendo sobre a história deste continente.

Escrevendo esta dissertação, lembrei-me de que meu primeiro contato com a história da África se deu no Ensino Fundamental, na leitura de um livro paradidático, chamado “África e Brasil, uma ponte sobre o Atlântico”⁶³, na disciplina de Geografia, em que o assunto era a ligação entre o Brasil e a África. Recordo que este livro me chamou a atenção na época, pois mostrava uma África cheia de nuances e diferentes formas de viver e a sua relação com o Brasil, mas o interesse cessou como tempo e sem o devido incentivo.

Durante a minha vida escolar e universitária, poucas vezes a História da África apareceu de forma centralizada ou principal. Lembro-me apenas de duas ou três disciplinas da faculdade que falavam sobre o tema: uma ministrada pelo professor doutor José Rivair Macedo, que era sobre a Rota da Seda, e outras pelo professor doutor Luiz Dario Teixeira Ribeiro, que abordava a História da África a partir das guerras de independência, etc. Com exceção dessas disciplinas, a História da África sempre foi circunstancial ou, ainda, o resultado da história europeia.

Na minha graduação, também tive poucos colegas negros. Girávamos em um número de 5 a 8 pessoas em todo o curso de História, que me recorde. As pesquisas também giravam no universo da escravidão brasileira e no pós-escravidão. Esses dois universos não eram focos do meu interesse, pois desde a escola, a presença do negro na História do Brasil para mim se limitava à escravidão e aos quadros de Rugendas ou Debret sempre bem posicionados no livro didático de História, demonstrando o

⁶² GINZBURG, Carlo. Prefácio. IN: _____. *Olhos de Madeira: Nove Reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

⁶³ MARTINEZ, Paulo. *África e Brasil: uma ponte sobre o Atlântico*. Editora Moderna, 1995.

sofrimento dos africanos que foram escravizados. Algumas dessas pinturas me causam tristeza e sofrimento até hoje, em especial aquelas em que aparecem os negros sendo castigados⁶⁴. Com isso, nunca tive um grande interesse por estes assuntos e não via a possibilidade de haver outras áreas dentro da História em que pudesse estudar os africanos sem serem os que foram escravizados.

Como professora em sala de aula, sempre tentei dar protagonismo à história africana e asiática, dentro das possibilidades de ensino que encontrava: um documentário, um filme ou um texto que falassem sobre essas questões. No entanto, faltava-me informação para desenvolver de maneira mais didática e próxima de meus alunos esses conhecimentos. Apesar de minha falta de conhecimento sobre a questão, em quase todas as oportunidades em que trabalhei História da África e da Ásia, meus alunos demonstraram interesse e muitas discussões surgiram através dos filmes, documentários e textos que eu selecionava para eles a respeito da História da África ou da Ásia, universos desconhecidos ou de pouco conhecimento para eles.

No mestrado, esta questão surgiu na decisão do que seria meu projeto de pesquisa. Pensando em minha prática docente e nas indagações dos meus alunos, cheguei à África. Pensei num primeiro momento em trabalhar com imperialismo e neocolonialismo, temas que sempre me interessaram, que já conseguia discutir com os meus alunos de forma mais didática, com mais conhecimento de que outros momentos da História africana e que seria uma forma interessante de me aprofundar e montar, quem sabe, uma prática docente mais interessante, motivadora e crítica.

O imperialismo e o neocolonialismo na África eram temas que em minha graduação a História africana havia sido apresentada e pesquisada de forma mais enfática, ou seja, não me era um tema desconhecido e sempre esteve nos meus temas de preferências de estudo.

Porém, de minha graduação até o início do mestrado⁶⁵, novos grupos sociais (alunos afrodescendentes, indígenas e oriundos da Escola Pública) passaram pela Universidade e pressionaram por mudanças institucionais e teórico-metodológicas. Além disso, muitas discussões que não conhecia tinham se tornado assunto nos

⁶⁴ Até hoje estas imagens aparecem nos livros didáticos, embora com muito menos frequência do que antes da Lei 10.639/03. Na maioria dos livros didáticos atuais, as imagens utilizadas buscam a positivação do africano escravizado.

⁶⁵ Somente para situar o leitor, o término da minha graduação deu-se em 2006/1; minha entrada no mestrado, em agosto de 2016. Entre as duas datas, há uma década, sendo que nessa foram implantadas as cotas raciais e a real efetivação da Lei 10.639/03.

meios acadêmicos. Com isso, vi-me em um universo teórico-metodológico muito diferente daquele de minha graduação, em que se envolvia a História da África como sujeito da sua história e algumas vertentes do pensamento pós-colonial e decolonial⁶⁶.

Em contato com esta bibliografia vasta e muito pertinente, novos horizontes para meu projeto de pesquisa surgiram. As disciplinas ministradas pelo professor doutor José Rivair Macedo e pela professora doutora Mara Cristina de Matos Rodrigues ampliaram o meu horizonte teórico. Foi construída uma proposta de trabalho que tentava se aproximar destas vertentes do pensamento decolonial e desta nova forma de ver a África, sendo sujeito da sua história.

Como relatado no primeiro capítulo desta dissertação, houve mudanças na estrutura do meu ambiente escolar que obstaculizaram a execução do que havia sido apresentado à banca de qualificação. Neste momento, iniciou-se o meu real problema de pesquisa: O que fazer agora? A prática docente pensada por mim estava inviabilizada. Como poderia desenvolver em tão pouco tempo outro projeto e colocá-lo em prática?

Então, todas as discussões feitas nas disciplinas ministradas pelos professores José Rivair Macedo e Mara Cristina de Matos Rodrigues surgiram como base de uma nova visão sobre a África e, por indicação do professor, surgiu o livro *O Menino Fula*.

No início, esta mudança e meu estado de saúde debilitado fizeram com que eu pensasse em desistir do mestrado. Estava na metade do curso e teria de começar tudo de novo, fazer um novo projeto, colocá-lo em andamento, adaptar-me a uma nova escola para conseguir desenvolvê-lo, tudo isso me fez repensar se realmente este era o momento certo de volta à Universidade. Após muitas conversas com a minha família e a minha orientadora professora Mara, eu decidi aceitar o desafio que estava na minha frente.

A modificação de perspectiva na construção da dissertação fez com que muitos dos textos que serviriam de apoio para a construção desta pesquisa fossem abandonados e outros, que antes não teriam espaço na dissertação, foram trazidos para ela. A partir disso, a professora-pesquisadora passou por uma transformação no

⁶⁶ Apesar de não citar diretamente pensadores decoloniais, quando seguimos as bases legais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, estamos utilizando pensadores pós-coloniais e decoloniais, pois a proposta foi construída tendo como base esta linha de pensamento teórico-metodológico. Dentre os autores destas duas vertentes, cito aqueles que mais me marcaram: MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado Precedido Pelo Retrato do Colonizador*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967. MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa, Antígona, 2014. FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

olhar. Como coloquei no início deste capítulo, senti-me ainda mais estrangeira em relação à história da África e a tudo que isso envolveu.

Construir um novo projeto em pouco tempo e ainda mudar o enfoque dado foi muito difícil no meu caso, especialmente porque eu também tinha de me adaptar a uma nova realidade de sala de aula, pois a partir daquele momento só trabalharia com a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente com jovens entre 15 a 20 anos.

Sendo assim, em dois aspectos da minha vida profissional (pois o estudo, em minha opinião, é parte da vida profissional de um professor), havia mudanças: a construção de uma nova perspectiva de trabalho de sala de aula e modificações no que havia planejado desenvolver para a minha dissertação. Tive de sair da minha zona de conforto e procurar uma nova área, o que ainda estou procurando. A reunião das três alterações em minha vida (no local de trabalho, na minha saúde e no meu projeto) fez com que tivesse dúvidas sobre a possibilidade de superação deles. Foi difícil pensar diferente e recomeçar.

Contudo, o recomeço mais difícil foi de cunho íntimo: eu sou uma professora negra falando de África. Muitas questões pessoais e íntimas vieram à tona – já que, para mim, além de um objeto de pesquisa, este era um tema sensível, pois diversas vezes em minha vida, não importando o que eu fizesse, a cor da minha pele decidiu as minhas possibilidades, principalmente as profissionais. Eu tive de me “escanear” para perceber as questões que sempre me incomodaram, que me machucaram e conseguir transformar isso em uma possibilidade de ação, sem ódio, sem rancor e sem raiva. Tinha que me permitir olhar para a minha afrodescendência com afetividade, respeito, empatia e amorosidade.

Por me sentir uma estrangeira em relação à História da África e aos africanos, iniciou-se um questionamento sobre a minha pessoa, meu lugar no mundo e minha ancestralidade. Sou negra, mulher e pobre⁶⁷, filha de mãe branca e pai negro. Ainda na infância percebi as diferenças de tratamento quando estava com a minha mãe e quando estava com o meu pai ou com minha avó paterna, ou quando estava com meus primos e tios considerados brancos e meus primos e tios considerados negros. A diferença racial se tornou visível e sensível muito cedo. Como André (2008) afirma,

⁶⁷A ascensão econômica da minha família aconteceu durante a minha adolescência. Até essa fase, morava no bairro Vila Jardim, na parte das pessoas pobres; na época, zona de tráfico de drogas e de disputa por territórios.

A minha experiência como afro descendente foi, por um lado semelhante à de tantos outros: viver situações de racismo, preconceitos, discriminações, dificuldades de acesso a outros níveis da hierarquia social, principalmente pelo fato de que, na minha origem, faço parte de um grupo com uma tríplice identificação – mulher, negra e pobre. Por outro lado, tive uma jornada que me levou ao que é nomeado como ascensão – frequentei escola pública, fiz curso técnico, [...] (p. 12)⁶⁸

Minha caminhada foi muito parecida com a da autora acima citada. A educação era a única forma de ascensão social que se fazia visível para mim e pela experiência da minha mãe. No entanto, essa ascensão pela educação também me mostrou outras formas de preconceito, pois minha capacidade era sempre duvidada e sempre tive de me destacar para ser considerada uma pessoa inteligente, por duas questões: ser mulher e ser negra. Lembro-me das “milhares de vezes” em que insinuavam que deveria ter um talento nato para dança, mas principalmente para o samba.

Assumir a ancestralidade poderia ser um problema. Qual era a minha ancestralidade? A africana ou a europeia-indígena? Se assumisse a africana, teria de me identificar com arquétipos que não eram positivos; se assumisse a ancestralidade europeia, o arquétipo era totalmente positivo. Esta identificação, pelo que via, não se dava pela minha cor de pele, mas com as questões religiosas e culturais com as quais eu iria me reconhecer.

Em minha história pessoal, as religiões de matrizes africanas tinham sido exercidas por pessoas consideradas brancas em nossa sociedade. Meus avós paternos, que eram negros, eram cristãos. Então, em minha história pessoal, a africanidade tinha sido cultivada por brancos inseridos na cultura religiosa afro-brasileira.

Com essa constatação, percebi que muitos de meus alunos também tinham essa situação em suas famílias. Como trabalhar isso com eles? Como fazê-los reconhecer sua ancestralidade africana, sendo que estavam tão distantes dela? Ou achavam-se tão distantes delas? Eles poderiam, assim como eu, ter preconceito em relação estas questões. Ignorar algo é também dizer que não faz parte do nosso mundo e, com isso, não se machucar ou ter essa impressão.

⁶⁸ANDRÉ. Maria da Consolação. Prefácio. IN: _____. *O Ser Negro. A construção de subjetividades em afro-brasileiros*. Brasília: LGE Editora, 2008.

Ao recomeçar a escrever meu projeto, o livro *Amkoullel, o menino fula* passou de coadjuvante a objeto fundamental de meu projeto. Por esse motivo, tive de iniciar uma leitura mais atenta e mais acurada da obra. Neste período, lembrei do Prefácio do livro *Olhos de Madeira*, de Carlo Ginzburg, quando o autor fala do olhar estrangeiro que devemos ter em relação às coisas que conhecemos e às coisas que queremos conhecer.

Quando comecei a nova leitura da obra, era (e agi como) um estrangeiro que adentra uma terra nova. Olhei com cuidado, observei, li e reli mais uma vez, até que meu olhar não era mais estrangeiro, mas sim um olhar observador, curioso, fascinado e intelectualmente instigado a pesquisar. Com esse olhar, iniciei a construção do projeto e da dissertação.

Foi depois de todo este processo que percebi que mesmo a parte da minha família⁶⁹ que havia de certa forma abandonado a sua ancestralidade, na verdade havia a mascarado: minha avó adorava contar as histórias de nossa família para os netos, trabalhando assim com a ancestralidade, a oralidade e a memória, valores civilizatórios afro-brasileiros. Assim como minha bisavó mantinha seus rituais de purificação. Com ervas, tirava quebrantes e olho gordo e tinha uma relação muito especial com a terra. Como ela mesma dizia, “a terra me nutre”. Ou seja, reconhecia a relação com a energia vital vinda dos elementos da natureza que fazem parte de nós, segundo o conhecimento tradicional africano. Havia também o gosto pela música e pela dança de meu avô, fazendo parte da sua vida, não apenas como um entretenimento. Tudo isso, apesar de não enfatizado pelos meus avôs e pela minha bisavó, tem origem nas culturas afro-brasileiras, que são as formas como os africanos que haviam sido forçadamente retirados do seu continente reformularam e ressignificaram sua estada nesta terra hostil.

Ao perceber isso, consegui compreender em mim minha ancestralidade africana, consegui me identificar, visualizar e apreciar esta ancestralidade que está em mim. A África deixou de ser um objeto de pesquisa, para ser a África, um sujeito de minha pesquisa. E, com isso, pude perceber o quanto a África está em mim. Assim,

⁶⁹Estes avôs maternos, a quem faço referência, não são genéticos. Minha mãe foi expulsa da casa de sua irmã quando estava na casa dos 20 anos e esses avôs a adotaram como filha. Mais uma vez, um dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros se manifesta em minha história familiar: a solidariedade. Algo similar acontece no livro *O menino fula*.

pude me aproximar não mais com um olhar estrangeiro, mas com um olhar de quem olha para parte de seu lar.

O Menino Fula foi um marco em minha vida pessoal e profissional, pois com a leitura do livro pude resgatar em mim a minha ancestralidade, os meus valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros de forma amorosa e afetiva. Percebi o quanto, em minha trajetória de vida, os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros fizeram parte de mim e de minha família e o quanto esses valores estavam inseridos no que era considerado importante para os meus familiares. Reencontrei parte de mim que com o tempo tinha sido guardada para não ser machucada por questões sociais e estruturais de nossa sociedade.

Heráclito, filósofo pré-socrático, diz que nunca passamos pelo mesmo rio, pois as águas nunca são as mesmas: elas mudam. Acredito que nós somos essas águas, pois durante a vida passamos por diversas mudanças, nunca sendo os mesmos. Eu não sou a mesma que iniciou esta dissertação, pois os caminhos das águas mudaram, houve encontros e desencontros.

Um desses encontros de águas foi *O Menino Fula*, ele mudou o meu olhar, a minha pessoa e a professora que sou. Não sou mais a mesma que iniciou este processo de escrita e de planejamento. Todos os processos de construção desta dissertação mudaram a pessoa que a planejava e a construía.

Espero que tenha me tornado melhor: mais humana, mais crítica, mais antirracista e mais prática do que teórica e, com isso, possa exercer a minha profissão de forma a ajudar meus alunos a também terem esse olhar humano, crítico, antirracista e que aceite de forma positiva toda a diferença humana.

CONCLUSÃO

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é um novo campo de trabalho educativo, mas também de formas de desenvolver e de pensar as práticas docentes e os currículos.

Várias propostas de trabalho para a Educação para as Relações Étnico-Raciais foram elaboradas e divulgadas (como no site *A cor da Cultura*, através de jogos, de pesquisas acadêmicas ou ligadas a práticas escolares ou aos movimentos sociais etc.) desde início da vigência das Leis 9394/96 (LDB), na inclusão do artigo 26A e 10.639/03, que tratam da obrigatoriedade do Ensino de História da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas. Porém, como afirmam os próprios autores que se dedicaram em desenvolver essas propostas, não existem fórmulas prontas para o desenvolvimento de projetos e práticas educativas neste campo, apenas caminhos percorridos. Em um país com realidades tão diversas, um projeto único não daria conta das demandas de cada escola e de cada região na luta contra práticas e estruturas racistas, que usam das diferenças para classificar em superiores ou inferiores.

Buscando desenvolver uma proposta que fosse viável para os meus alunos, na minha comunidade escolar, surgiu na minha prática docente esta dissertação. Os caminhos percorridos foram complexos e árduos, mas foi neste caminho que encontrei uma forma de desenvolver uma prática docente que atingisse meus alunos em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A escolha da literatura para o desenvolvimento desta dissertação foi focada no alunado de minha escola, em que percebo muitos leitores – comprovados pelo fluxo de alunos/usuários da biblioteca – e pela própria professora apreciar literatura.

A escolha da África como assunto desta dissertação foi feita por dois motivos: o meu interesse pelo continente e o desconhecimento dos meus alunos sobre a história e, principalmente, a literatura africana, que não seja lendas ou contos africanos, trabalhados muitas vezes como cumprimento das questões legais. Não raro, essas questões só são lembradas para cumprir determinações legais e em

determinadas datas⁷⁰. No entanto, elas deveriam estar não apenas em períodos ou datas comemorativas, mas sim no currículo escolar em atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, como é apresentado pela lei 10.693/03 e demais artigos legais.

Ao colocar a literatura africana não ficcional como centro desta dissertação, tento demonstrar que existem outros tipos de literaturas africanas que podem ser trabalhadas com nossos alunos. Textos literários que evidenciam que há uma África para além das lendas e que pode ser entendida por um grupo diverso de pessoas no mundo e no Brasil e que ainda apresenta valores parecidos com os nossos, que são os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros.

Com isso, problematizo com os meus alunos que a África-Sujeito não é somente um espaço de fome, de miséria e de doenças, mas um espaço vivo, cheios de pessoas e coisas maravilhosas de se conhecer. Um lugar que, apesar destas questões que afetam o mundo inteiro, tem algo belo, raro, interessante e solidário e que este conhecimento pode se dar através da história e da literatura africana.

Percebo a importância desta proposta pedagógica como uma das tentativas de que as legislações educacionais vigentes neste país sejam cumpridas. Espero que, para as professoras e os professores que venham lê-la, sirva de inspiração. Muitas vezes, é somente o que precisamos para dar nossa contribuição para uma educação de melhor qualidade, que seja transformadora para a vida dos nossos alunos.

Pretendo rapidamente colocá-la em prática, pois ela foi muito mais que um trabalho de conclusão para o término de um curso de mestrado acadêmico. Foi uma mudança de perspectiva e de olhar em relação aos assuntos de que trata e da forma de trabalhá-los com os alunos.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é de extrema importância para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária e antirracista. Percebemos que, nos últimos cinco anos, devido às conquistas sociais ocorridas por políticas públicas que buscam diminuir as lacunas educacionais, sociais e econômicas causadas por esta sociedade que é estruturalmente racista e excludente, ações, práticas e sentimentos racistas e xenófobos (se pensarmos nos migrantes negros americanos e africanos) têm se acirrado. Por isso, faz-se cada vez mais relevante o desenvolvimento de ações

⁷⁰Nesta questão, recordo-me dos pedidos da Secretaria Municipal de Educação do município em que trabalho, para que, em datas comemorativas, tiremos fotografias que sejam enviadas para a Secretaria. Ou do trabalho feito apenas para cumprir a determinação legal, muitas vezes desenvolvido na época do ano em que há comemorações.

que diminuam ou atenuem esses tipos de ações, para quem sabe num futuro não tão distante vivermos numa sociedade que hoje existe apenas em nossa Constituição: igualitária, justa e sem preconceitos de raça, religião, opção sexual etc.

Temos ainda um caminho longo a ser percorrido, um caminho em que teremos que ser aguerridos, fortes e demonstrarmos cientificamente nossas posições para não perdermos o que já conseguimos, mas sem jamais perder a alegria, a afetividade, o respeito e a energia vital. O caminho não está traçado, mas, como o nosso Menino Fula, não podemos nos esquecer de nossa trajetória até aqui para conseguirmos um mundo melhor. O que virá é o desconhecido, mas temos de enfrentá-lo para nos aproximarmos ainda mais do mundo que queremos.

Termino esta dissertação com as últimas palavras do *Menino Fula* em seu livro, quando tem de deixar sua família para exercer um cargo na Administração Francesa (uma vaga para estudar):

Olhei para frente. A proa da embarcação fendia as águas sedosas e límpidas do velho rio cuja corrente nos levava, como que para me arrastar mais depressa em direção ao mundo desconhecido que me esperava, à grande aventura de minha vida de homem. (p. 343)⁷¹

⁷¹BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas – Casa das Áfricas, 2003.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Maria da Consolação. Prefácio. IN: _____. *O Ser Negro. A construção de subjetividades em afro-brasileiros*. Brasília: LGE Editora, 2008.

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. IN: KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas – Casa das Áfricas, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2006.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANDUSSO, Flávia. *Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros*. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2009.

FILHO FONTINELES, Pedro Pio. Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História. IN: *Revista História Hoje*, vol.5, nº 9, junho de 2016.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). *Relações Étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FORTIER, Edmund. Fotos e postais. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/galeria/africa-em-imagens.phtml>. Acesso em 15/02/2018, às 20h36.

GINZBURG, Carlo. Prefácio. IN: *Olhos de Madeira: Nove Reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IMAGE ET MEMORIES. Disponível em: <http://www.imagesetmemoires.com/galerie-3-12.html>. Acesso em 25/03/2018, às 14h20.

KI_ZERBO, Joseph. Introdução Geral. IN: _____. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

KOUYATÉ, Toumani. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UmyXNggofdE&list=PLFwDQqwOwl8QL70d2SxutfWENxpmklqay&index=5&t=1081s>. Acesso em 20/04/2019, às 20h30.

LEITE, Fábio. Prefácio. IN: BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas – Casa das Áfricas, 2003.

_____. Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-Africanas. IN: *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. São Paulo: USP, 18-19(1), 1995-1996.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. *Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI*. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

M'BOW, M. Prefácio. IN: KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

MARTINEZ, Paulo. *África e Brasil: uma ponte sobre o Atlântico*. Editora Moderna, 1995.

MATTOS, Jane Rocha de. (Org.). *Museus e africanidades*. Porto Alegre: Edições Júlio de Castilhos, 2013.

MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. IN: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, jan/abr., 2011.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. IN: *Revista História Hoje*, v.1, nº1, 2012.

PEREIRA, Junia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. IN: MAGALHÃES, Marcelo [et al.]. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

PIRES, Elize Hueguel; MACHADO, Milene Barazzetti. Literatura Africana na Escola: O ato de ler, contar e criar histórias através dos contos africanos. IN: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa. (Org.) *Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*. 1ª edição. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. IN: *Revista Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n.28, dez-2008.

SILVA, Fernanda Oliveira da. [et al.]. *Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense*. Porto Alegre: UFRGS/EST Edições, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. IN: *Educação*, n. 63, setembro-dezembro, 2007.

SUTIL, Nadir. A literatura como fonte e como linguagem no ensino de História: diálogo como os contos de Chimamanda Adichie. IN: *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação (Anais)*, ano 2015, PUCPR.

TRINDADE. Azoilda Loretto. Em busca da cidadania plena. IN: BRANDÃO, Ana Paula. *A Cor da Cultura: Caderno de textos, Saberes e Fazeres. Volume 1: Modos de Ver.* Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para o aprendizado de noções do tempo histórico: leituras e indagações. IN: *Cadernos Cedes, Campinas*, vol.30, n.82, set-dez. 2010.

ANEXOS

ANEXO I: TEXTO BASE DO PRIMEIRO MOMENTO.

A Dupla Herança⁷²

Na África tradicional, o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento. É por isto que, quando desejamos homenagear alguém, o saudamos chamando-o repetidas vezes, não por seu nome próprio, que corresponderia no Ocidente ao nome de batismo, mas pelo nome de seu clã: “Bâ! Bâ!”, ou “Diallo! Diallo!”, ou “Cissé! Cissé!”. Por que não se está saudando o indivíduo isolado e sim, toda a linhagem de seus ancestrais.

Assim, seria impensável para o velho africano que sou, nascido na aurora deste século⁷³ na aldeia de Bandiagara, no Mali, iniciar o relato de minha vida pessoal sem evocar primeiro, ainda que apenas para situá-las, minhas duas linhagens, a paterna e a materna. Ambos são fulas e estiveram ligadas, se bem que em campos opostos, aos acontecimentos históricos, por vezes trágicos, que marcaram meu país ao longo do século passado. Toda a história de minha família está, na realidade, ligada à Macina (Região do Mali situada no que se chama o Arco do Níger) e às guerras que a dilaceraram. Especialmente, àquelas que opuseram os fulas do Império Fula de Macina e os tucolores do exército de El Hadj Omar, o grande conquistador e chefe religioso islâmico oriundo do oeste e cujo império, depois de vencer e absorver o Império Fula de Macina em 1862, estendeu-se a leste da Guiné até Tombuctu, no Mali.

Cada uma das minhas duas linhagens mantém laços de parentesco, diretos ou indiretos, com um destes dois grandes partidos antagônicos. É, portanto, uma dupla herança, ao mesmo tempo histórica e afetiva, que recebi ao nascer e marcou muitos acontecimentos de minha vida.

“Não tão depressa!” exclamará o leitor não-africano, pouco familiarizado com os grandes nomes de nossa história. “Antes de prosseguir, o que são – para começar – os fulas e os tucolores?”

⁷²BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003, pags.23 a 27.

⁷³ Nosso autor nasceu no início do século XX.

Começemos por meus ancestrais, os fulas. Se a pergunta é fácil de formular, a resposta já não é. Porque este povo de pastores nômades, que conduziu seus rebanhos através de toda a África savânica ao sul do Saara, entre o Oceano Atlântico e o Oceano Índico durante milênios (como o testemunham as gravuras rupestres de bovinos das grutas do Tassili descobertas por Henri Lhote), falando francamente, constitui-se um enigma da história. Ninguém jamais conseguiu desvendar o mistério de suas origens. Quase todas as lendas e tradições orais dos fulas mencionam uma origem oriental muito antiga. Mas, dependendo da versão, esta origem é às vezes árabe, iemenita ou palestina; às vezes, hebraica e às vezes ainda mais longínqua, buscando sua fonte na Índia. Nossas tradições evocam grandes correntes migratórias vindas “do leste” em época muito distante, e algumas delas, atravessando a África de leste para oeste, teriam chegado à região de Futa Toro, no Senegal. E desta região, muito mais tarde, numa época mais próxima à nossa, partiram novamente em direção ao leste, em novos fluxos migratórios.

Quanto aos sábios e pesquisadores europeus, talvez intrigados com a aparência física dos fulas, de tez relativamente clara (mas que pode tornar-se mais escura segundo o grau de mestiçagem), nariz longo e reto e lábios frequentemente muito finos, tentaram encontrar a solução para este enigma de acordo com sua respectiva disciplina (história, lingüística, antropologia, etnologia). Cada um partiu de sua hipótese, pondo às vezes tanta energia em defendê-la quanto em combater a dos outros. Mas nenhum chegou a uma resposta exata. Na maior parte das vezes, concorda-se em atribuir aos fulas origem mais ou menos “oriental”, com grua muito variado de mestiçagem ente um elemento não-negro de origem semítica ou hamítica e os negros sudaneses. Para os historiadores africanos modernos, os fulas seriam de origem puramente africana.

De qualquer maneira – e aí reside a profunda originalidade dos fulas – através do tempo e do espaço, das migrações, das mestiçagens, das contribuições exteriores e das inevitáveis adaptações ao meio ambiente, eles souberam manter sua identidade e preservar sua língua, seus fundamentos culturais extremamente ricos e, até a época da sua islamização, suas tradições religiosas e iniciáticas. Tudo isso, ligado a um agudo sentimento da própria identidade e nobreza. Sem dúvida, já não sabem de onde vêm, mas sabem quem são. “O fula conhece a si mesmo”, dizem os bambaras.

Meu velho amigo Sado Diarra, chefe da aldeia de Yérémadio, perto de Bamako, assim exprimia, com malícia e poesia, o pensamento dos bambaras a respeito dos fulas: “Os fulas são uma mistura surpreendente. Rio branco no país de águas negras, rio negro no país de águas brancas, é um povo enigmático que turbilhões caprichosos trouxeram do sol nascente e espalharam de leste a oeste por quase todos os cantos”.

Com efeito, ao sabor das mil circunstâncias históricas mais ou menos conhecidas, os fulas dispersaram-se como fogo fátuo por todas as zonas habitáveis da savana africana ao sul do Saara. “Presentes em todos os lugares, mas sem domicílio em parte alguma”, sempre em busca de novos olhos d’água e ricas pastagens, durante o dia tangiam seus grandes zebus com chifres em forma de lira ou de lua crescente, e à noite dedicavam-se a torneios de improvisação poética. Ora oprimidos, dispersos em diásporas ou fixados à força em zonas de concentração; ora conquistadores, ⁷⁴organizando-se em reinos, após a islamização chegarão a fundar grandes impérios. Entre eles, o Império de Sokoto (região da Nigéria) fundado no século XVIII por OusmanedanFodio e o Império de Macina (região do Mali), fundado no início do século XIX por Cheikou Amadou, no coração do fértil delta do interior do Rio Níger.

Séculos antes da fundação deste último império, ondas sucessivas de pastores fulas vindos sobretudo de Futa Toro e do Ferlo senegalês, atraídos pelas vastas pastagens de Macina, que haviam-se fixado na região. Meus longínquos ancestrais paternos aí chegaram por volta do fim do século XV. Instalaram-se na margem direita do Bani (afluente do Níger), entre Djenné e Mopti, na região denominada Fakala, ou “para todos”, pois os fulas ali coabitaram com diversas etnias locais: bambaras, marka, bozo, somono, dogon, etc.

Quando, em 1818, Cheikou Amadou fundou no país a dîna, ou Estado Islâmico, que os historiadores denominaram O Império Fula Teocrático de Macina (cuja a história relatei em outra publicação), a população de todo o delta do Níger já era predominantemente fula. Meus ancestrais paternos, os Bâ e os Hamslah, que ocupavam funções de chefia no Fakala, juraram fidelidade a Chekou Amadou. Nem por isto deixaram de criar gado, pois nenhum fula digno deste nome, mesmo sedentarizado, saberia viver sem ocupar-se, por pouco que fosse, de um rebanho.

⁷⁴ O autor refere-se à obra *L'Empire Peul du Macina*, em co-autoria com J.Daget, IFAN, Dakar, 1955. (NT)

Nem tanto por razões econômicas, mas devido ao amor ancestral pelo animal irmão, quase sagrado, seu companheiro desde a aurora dos tempos. “Um fula sem rebanho é um príncipe sem coroa”, diz um ditado.

A comunidade da dña, criada conforme o modelo da primeira comunidade muçulmana de Medina, prosperou durante vinte e oito anos sob a sábia liderança de CheikouAmandou. Este liberou os fulas do domínio dos soberanos locais, reagrupou-os e sedentarizou-os no coração de um Estado poderoso e independente e, coisa nada fácil, regulamentou as datas e trajetos de transumância do gado em sincronia com as populações agrícolas locais. Depois de sua morte em 1845 e da morte de seu filho Amadou-Cheikou em 1853, a situação da comunidade se deteriorou sob o reinado do neto Amdou-Amadou, que morreu em 1862 durante a tomada da capital, Hamdallaye, pelos exércitos tucolores de El Hadi Omar. O Império Fula de Macina, em que minha linhagem paterna havia prosperado, fora vencido.

Agora entram em cena esses tucolores, cujo nome, pela própria sonoridade, surpreende um pouco o leitor não-iniciado. Cabe uma pequena explicação. Este nome, que não tem nada a ver com cores⁷⁵, deriva da palavra árabe ou berbere *tekroul*, que antigamente designava toda a região do Futa Toro senegalês. Os mouros (de língua árabe) chamavam os habitantes deste país de *tekarir* (singular – *tekrouri*). De acordo com Maurice Delafosse⁷⁶, este nome, deformado pela pronúncia uolofe para *tokoror* ou *tokolor*, transformou-se, numa última deformação fonética francesa, em *toucouler*.

No decorrer de um longínquo processo histórico não elucidado, os habitantes desta país, apesar de pertencerem a etnias diferentes (sem dúvida predominantemente fula após a chegada maciça destes ao Futa Toro, mas também serere, uolofe, soninquê etc.), acabaram por falar a língua fula. Esta, por sua vez, tornou-se para eles um fator de unidade linguística e, portanto, cultural. O “povo tucolor” não é, assim, uma etnia no sentido exato da palavra, mas um conjunto de etnias unidas pelo uso da mesma língua, e no decorrer do tempo, mais ou menos misturadas por casamentos. Os tucolores autodenominam-se *halpular*, “aqueles que falam o pular” (isto é, o fula). Também são chamados de *Funtanké*: “os do Futa”.

⁷⁵Toucouleurs: em francês, o nome sugere “todas as cores”. (NR).

⁷⁶ A hipótese retomada por Maurice Delafosse, segundo a qual, ao chegarem a Futa Toro os fulas teriam adotado uma língua local que se tornaria a língua fula, não resiste a uma análise para qualquer pessoa que conheça o mundo e a tradição fula do interior.

A pura tradição fula, sobretudo a religiosa e iniciática, perpetuou-se entre os únicos fulas pastores da “*alta brousse*”⁷⁷, isto é, entre aqueles que viviam longe das cidades e aldeias.

Os dois povos que naquele ano de 1862 travaram combate em Macina, nas cercanias de Hamdallaye, possuíam muitos pontos em comum: a religião, a língua, às vezes a etnia e até o território de origem, porque os ancestrais dos fulas de Macina também tinham vindo do Futa Toro muitos séculos atrás. Mesmo assim, os “fulas de Macina” e os “tucolores de El Hadi Omar” constituíam duas entidades políticas distintas. Como a história deverá se desenrolar em torno deles, conservarei essas duas denominações para facilitar a compreensão do leitor. Eles próprios, mais tarde, se designaram pelos termos de “velho Futa” (*futakindi*) para os fulas de Macina presentes na região há séculos e “novo Futa” (*futakeri*) para os tucolores que vieram com El Hadi Omar.

IN: Bâ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003.

⁷⁷ Brousse: formação estépica da África, caracterizada por vegetação rasteira de gramíneas misturada com algumas árvores e arbustos. Também qualquer área fora do perímetro da cidade. Em português, a palavra mais aproximada seria “sertão”.

ANEXO II: AS CAIXAS PEDAGÓGICAS

Caixa 01: “PâtéPoulo”

No seio do exército tucolor que entrou vitorioso em Hamdallaye, encontrava-se um fula de Futa Toro que, tempos atrás, havia abandonado tudo para seguir El Hadj Omar. Chamava-se PâtéPoulo, do clã Diallo e era meu futuro avô materno. Eu ouviria contar sua história muitas vezes.

Pastor fula da alta *brousse* da região de Dienguel (Senegal), PâtéPoulo um *silatigui*, quer dizer, um grande mestre em iniciação, espécie de sacerdote e portanto chefe espiritual de sua tribo. Como todos os *silatigui*, possuía poderes extraordinários: vidente, adivinho, curandeiro, era hábil na avaliação dos homens e na compreensão da silenciosa linguagem de sinais da *brousse*. Apesar de jovem, ocupava posição importante em seu meio. Mas um dia, durante uma viagem, teve oportunidade de ver e ouvir El Hadj Omar, grande mestre da confraria islâmica Tidjaniya⁷⁸ que viajava pela região de Futa Toro.

Assim que retornou para junto de sua família, PâtéPoulo convocou os irmãos, parentes mais importantes e os representantes da tribo e contou-lhes sua intenção de abandonar tudo e seguir El Hadj Omar. “Quis primeiro lhes pedir permissão”, disse. “Se aceitarem, deixarei todo o meu rebanho como indenização. Partirei de mãos vazias, a não ser pelos cabelos e as vestes do corpo. Quanto ao meu cajado de *silatigui*, antes de partir o passarei ritualmente àquele mais qualificado para herdá-lo.”

A surpresa dos parentes foi grande, mas afinal todos concordaram: “Siga seu caminho e que a paz, somente a paz, o acompanhe!” E foi assim que meu avô, abandonando riquezas e poder, munido de um simples cajado de pastor, tomou a estrada para juntar-se a El Hadj Omar.

Quando o encontrou em uma cidade cujo nome esqueci, apresentou-se: “Xeique Omar, ouvi teu chamado e vim. Eu me chamo PâtéPouloDiallo e sou um ‘fula vermelho’, um fula pastor de alta *brousse*. A fim de me liberar, dei meu rebanho a

⁷⁸Tidjaniya: uma das principais confrarias islâmicas da África Negra e da África do Norte. As confrarias (turunq, caminhos, singular – Tariq) não são seitas, pois não são exteriores ao Islã, mas tipos de famílias espirituais internas, algo como ordens diferentes (franciscanas, dominicana) no interior do catolicismo. A África subsaariana foi islamizada essencialmente pelas confrarias que ali desempenharam um importante papel tanto no plano religioso como no plano social e mesmo político.

meus irmãos. Eu era tão rico quanto pode ser um fula. Portanto, não é para adquirir riquezas que vim juntar-me a ti, mas apenas para responder a um apelo de Deus, porque um fula não deixa seu rebanho para procurar outra coisa.

Também não vim a teu encontro para adquirir conhecimento, pois, neste mundo, nada podes me ensinar que eu não saiba. Sou um *silatigui*, um iniciado fula. Conheço o visível e o invisível. Tenho, como se diz, o ‘ouvido da *brousse*’: entendo a língua dos pássaros, leio o rastro dos pequenos animais no chão e as manchas luminosas que o sol projeta através das folhagens; sei interpretar o sussurro dos quatro grandes ventos e dos quatro grandes ventos secundários, assim como a passagem das nuvens através do espaço, porque para mim tudo é sinal e linguagem. Este saber que está em mim, eu não posso abandoná-lo, e quem sabe te poderá ser útil? Nas viagens com teus companheiros, eu poderia ‘falar pela *brousse*’ e guiar-te por entre suas armadilhas.

Não vim a ti para coisas deste mundo. Peço-te que me recebas no Islã e te seguirei aonde fores, mas com uma condição: no dia em que Deus fizer triunfar tua causa e dispuseres de poder e riquezas, peço-te que nunca me nomeies para qualquer posto de comando – chefe de exército, chefe de província, chefe de aldeia, nem mesmo chefe de bairro. Porque um fula que tenha abandonado seu rebanho não se pode oferecer nada que seja valioso.

Se te sigo, é unicamente para que me guies na direção do Deus Único. ”

Muito comovido, El Hadj Omar aceitou as condições de meu avô e realizou a cerimônia de conversão. E, de fato, durante toda a sua vida, meu avô jamais aceitou honrarias e funções de comando. Entre os dois homens firmou-se uma aliança puramente espiritual, que logo se desdobrou em uma amizade profunda. Como testemunho de confiança, El Hadj Omar encarregou PâtéPoullou da guarda e manutenção de seu pequeno rebanho pessoal, herança da mãe fula. Rebanho que o seguia a todo o lugar e do qual tirava, assim como do fruto de suas aulas na escola corânica que nunca abandonou, o alimento e a manutenção da própria família.

A partir desse dia, sob a bandeira de El Hadj Omar, PâtéPoullou seguiu-o em seu périplo em direção ao leste. E foi assim que, no ano de 1862, entraram como vencedores em Hamdallaye, capital do Império Fula de Macina, fundado quarenta e quatro anos antes por Cheikou Amadou. El Hadj Omar permaneceu por dois anos. No decurso dos últimos nove meses, todos os seus inimigos (fulas, kuntas de Tombuctu

e outros) coligaram-se para fazer-lhe um cerco. Estes exércitos, acampados ao redor da solida muralha que ele havia mandado erigir para proteger a cidade, não deixavam passar nada. O bloqueio foi implacável, a fome, atroz. Os tucolores foram reduzidos às condições mais extremas.

Foi durante este período dramático que PâtéPoulo, graças a algumas gotas de leite, se tornou amigo de um sobrinho de El Hadj Omar, Tidjani Tall (filho de Amadou Seydou Tall, irmão mais velho de El Hadj Omar). Ninguém suspeitava que Tidjani Tall iria tornar-se mais tarde soberano do Reino Tucolor de Macina, fundaria a cidade de Bandiagara onde nasci e desempenharia papel determinante na história de minha família, tanto paterna como materna, influenciando indiretamente meu próprio destino.

Um dia, durante o cerco, uma vaca leiteira, burlando a vigilância dos soldados dos inimigos, conseguiu chegar aos portões da muralha de proteção. Puseram-na sem demora para dentro da cidade, onde, naturalmente, ficou sob os bons cuidados de PâtéPoulo. Toda noite, ele saía da cidade sem se deixar surpreender, para procurar capim com o qual alimentar a vaca. E pela manhã, após ordenhar o animal, levava uma grande cabaça de leite a El Hadj Omar, que dividia a preciosa bebida entre os membros da sua família, ele próprio e PâtéPoulo. Mas meu avô habituara-se a levar também, escondido em um pequeno odre, um pouco de leite a Tidjani, cujo o destino havia lido nos traços do rosto, graças a suas estranhas faculdades. “Eis aqui o resto do leite de seu pai⁷⁹, El Hadj Omar”, dizia ele. “Beba-o e será o seu herdeiro.” E Tidjani bebia. Foi assim que nasceu entres eles um vínculo sólido, fundado na afeição e reconhecimento, e que jamais se desfez.

Quando em 1864, a situação se tornou insuportável, El Hadj Omar decidiu enviar seu sobrinho Tidjani em busca de reforços. Recomendou-lhe que fosse a Dukombo, na região habitada pelos dogon, procurar seu amigo, o notável ElléeKossodio, e pedir-lhe ajuda para recrutar um exército que viesse socorrê-lo. Deu-lhe grande quantidade de ouro para facilitar a tarefa e designou três soldados tucolores para acompanhá-lo. Em seguida, chamou meu avô: “PâtéPoulo, vá com Tidjani. Você lhe será mais útil do que a mim. Outrora, você me prometeu ‘falar pela *brousse*’. Hoje, desejo que você ‘fale pela *brousse*’ a Tidjani. Vá com ele e seja seu guia, seu batedor. Certifique-se de que o caminho não apresenta perigo, depois volte atrás e diga-lhe o que fazer.”

⁷⁹ Na tradição africana, o tio paterno é considerado como um pai e é diretamente responsável pela criança.

El Hadj Omar tomou as mãos de Tidjani, colocou-as entre as de PâtéPoulo e disse: “Considere PâtéPoulo seu pai, como se fosse eu mesmo. Ele será para você e seus companheiros os olhos e ouvidos da *brousse*. Tudo o que lhe mandar fazer, faça. Se lhes disser que acampem, acampem. Se disser que levantem acampamento, levantem acampamento. Enquanto estiverem na *brousse*, seguirão estritamente seus conselhos; mas assim que estiverem em uma cidade, que não é mais domínio dele, a iniciativa recairá sobre você. Eu os confio um ao outro, e os dois a Allah, que não trai jamais. ”

Aproveitando a escuridão da noite, o pequeno grupo guiado por PâtéPoulo conseguiu sair de Hamdallaye e cruzar as linhas inimigas sem ser visto. Rapidamente, chegaram sem problemas à casa de ElléeKossodio em Dukombo. Este começou por levar Tidjani à casa do grande caçador dogonDommo, a sete quilômetros dali, no coração de uma grande planície em forma de bacia, num lugar chamado *Bannya'ara*, “a grande tigela”, porque era ali que os elefantes tinham o costume de matar a sede. Este é o lugar onde Tidjani fundaria mais tarde a capital de seu reino que seria chamado *Bannyagara* pelos tucolores e que, transcrito mais tarde num registro por um funcionário francês como Bandiagara, conservaria este nome.

Foi nesta ocasião, creio eu, que se deu um acontecimento histórico envolvendo meu avô, o qual teve papel importante na futura escolha deste local por Tidjani.

Como era de costume, PâtéPoulo fora explorar os arredores. Ao voltar encontrou Tidjani repousando à sombra de uma grande e frondosa acácia. Um pouco mais adiante, uma pequena acácia permitia ao sol penetrar folgadoamente através de sua rala folhagem. Levado pela inspiração, PâtéPoulo exclamou: “Como, Tidjani! Seu pai, El Hadj Omar, está na sombra (prisioneiro, privado dos meios de ação) e você também se senta à sombra? Quem então vai se pôr ao sol por vocês? Levante-se e vá sentar na pedra aos pés da pequena acácia lá adiante. Não é o momento de ficar à sombra, mas ao sol”, (Em fula, “pôr-se a sombra” significa repousar de pois de terminar o trabalho; “ficar ao sol” quer dizer trabalhar.)

Tidjani, que obedecia cegamente os conselhos de PâtéPoulo desde que fossem relacionados aos mistérios da *brousse*, levantou-se e recolheu sua sela e arreios. Os tucolores que o acompanhavam surpreenderam-se. “Francamente, Tidjani! PâtéPoulo dá ordens a você como se você fosse seu filho: Levante-se... sente-se aqui... sente-se lá...” Sem dizer uma palavra, Tidjani foi senta-se na pedra,

PâtéPoulo, que acompanhara toda a cena, declarou: “Tidjani, filho de Amadou Seydou Tall! A você, que aceitou sentar-se nesta pedra, tenho uma coisa a dizer. Palavra de fula do Dienguel. Um dia, você fundará aqui uma capital, de que todo o Arco do Níger ouvirá falar e de onde ninguém, a não ser a morte natural, o poderá desalojar. Neste dia, pedirei que me dê o terreno sobre o qual está esta pedra, para que nele eu faça minha morada”.

Quatro anos mais tarde, Tidjani instalaria e desenvolveria neste local a capital de seu reino, onde reinaria sozinho por vinte anos, até sua morte. A pedra sobre a qual se sentara, bem conhecida em Bandiagara, encontra-se até hoje no pátio da propriedade que herdei de minha mãe, que ela, por sua vez, havia herdado de seu pai, PâtéPoulo.

Meu avô explicou mais tarde que, se Tidjani tivesse permanecido naquele dia à sombra da grande acácia, e se a oração de *asr* (momento da tarde quando o sol anuncia seu declínio) ali o houvesse surpreendido, jamais teria se tornado chefe, nem fundado o seu reino naquele local. Certamente, esta não é a lógica muito cartesiana. Mas para nossos anciãos, sobretudo para os “homens de conhecimento” (*silatigui* para os fulas, *doma* para os bambaras), a lógica apoiava-se em outra visão de mundo, em que o homem se ligava de maneira sutil e viva a tudo que o cercava. Para eles, a configuração das coisas em determinados momentos-chaves da existência possuía um significado preciso, que sabiam decifrar. “Esteja à escuta”, dizia-se na velha África, “tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos comunicar um conhecimento...”

Auxiliado por ElléeKossodio e seus amigos, Tidjani conseguiu levantar na região um exército de cem mil homens. Neste meio tempo, soube que Hamdallaye havia sido completamente destruída por um incêndio e que El Hadj Omar, instigado por seus homens, escapara e conseguira chegar a Deguembere, na região dogon. Com seus filhos e últimos companheiros, refugiara-se em uma gruta na encosta de uma montanha e ali estava, cercado pelos exércitos fulas e kuntas de Tombuctu.

Tidjani forçou a marcha em socorro do tio. Mas quando chegou a Deguembere já era tarde. Por razões que nunca foram elucidadas, um barril de pólvora explodira na gruta e El Hadj Omar havia morrido com os seus no acidente.

Louco de cólera e tristeza, Tidjani avançou à frente de seus homens sobre os exércitos fulas e kuntas e os empurrou para longe. Na perseguição aos fugitivos, entregou-se a uma repressão feroz ao longo da região. Depois da grande batalha de

Sebara, em que derrotou os fulas de Fakala, mandou executar todos os membros do sexo masculino, independente da idade, das grandes famílias do antigo Império Fula. Eram essencialmente famílias aparentadas ao fundador do Império, Cheikou Amadou, e famílias Bâ e Hamsalah. Em Sofara, só em minha família paterna quarenta pessoas foram executadas em um dia; eram todos meus avós, tios-avós ou tios paternos. Apenas dois meninos escaparam: Hampâté Bâ, meu futuro pai, que se encontrava longe dali naquele momento, e um jovem primo que ignoro o paradeiro.

Depois de passar por diferentes cidades da região, Tidjani decidiu instalar a capital de seu reino em Bandiagara, que era uma área bem protegida. De lá, pôde comandar uma série de operações vitoriosas contra inimigos. Tornou-se o chefe local, mas não sem guerrear durante muito tempo ainda contra os focos de resistência fulas espalhados pela região e apoiados pelos kuntas de Tombuctu. PâtéPoulo, que administrava o rebanho real, estava sempre ao seu lado.

IN: Bâ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003, páginas 27-32.

Caixa 02: “Hampatê: O Cordeiro na Toca do Leão”

Não guardei qualquer lembrança de meu pai. Infelizmente, quando o perdi, nem havia completado três anos de vida neste mundo agitado onde, tal qual um caco de cabaça levado pelo rio, flutuaria mais tarde ao sabor dos acontecimentos políticos ou religiosos suscitados pela presença colonial.

Um dia, quando tinha quatro ou cinco anos, brincava perto de NiéléDembélé, uma excelente mulher que era minha “serva-mãe”⁸⁰ desde de meu nascimento, e que havia passado a vida ao lado do meu pai. Perguntei-lhe: “Niélé, como era meu pai?”

Surpresa, ela emudeceu por um instante. Em seguida, exclamou: “Seu pai! Meu bom amo!” E para meu grande espanto, caiu em prantos, puxou-me e apertou-me com força contra o peito.

“Falei alguma coisa errada?”, perguntei. “Não devemos falar de meu pai?”

“Não, não, você não disse nada errado”, respondeu Niélé. “É que você me comoveu; reacendeu em meu espírito a lembrança daquele que salvou minha vida quando eu era criança, tirando-me das mãos de uma ama cruel e voluntariosa que sempre me batia e mal me dava o que comer. Hampatê não foi somente seu pai; por bondade e afeição, foi meu pai também.

Você quer saber como ele era? Bem, era de estatura média, bem proporcionado – não era uma bola de carne bochechuda. Silencioso como uma caverna da alta *brousse*, quase nunca falava, a não ser para dizer o essencial. Seus lábios finos de fula mal lhe descobriam os dentes brancos num meio sorriso que lhe iluminava constantemente a face. Mas, cuidado! Se olhasse alguém fixamente, seus olhos de leão macho podiam fazê-lo mijar-se de terror! Se me perguntou sobre seu pai hoje, é porque chegou o momento de você conhecer sua história...”

Sentei-me a eu lado e foi então que ela me contou, pela primeira vez, do começo ao fim, a incrível história de Hampatê, relatada como um romance em nossa família, assim como em várias outras casas de Bandiagara. Eu já havia escutado trechos, mas desta vez foi narrada só para mim, como a um adulto. É claro que não guardei tudo aquele dia, mas eu a ouviria muitas vezes depois, o que me permite introduzir no relato de Niélé algumas definições de datas, sobretudo históricas.

⁸⁰Serva-mãe: frequentemente uma moça bem jovem que cuidava da criança a partir de seu nascimento ou tenra idade, auxiliando a mãe.

Niélé começou a me contar as circunstâncias nas quais eu havia perdido em Sofara, em uma única manhã, “quarentas avós”, e como Hampâté, um menino de uns doze anos, escapara milagrosamente. Já órfão de pai e mãe, nesse triste dia ele perdeu todos os apoios naturais: os tios que faziam o papel de pais e todos os primos.

Depois da execução, os fulas notáveis de Fakala foram autorizados a enterrar seus mortos. Ao proceder às identificações, constataram que o corpo do jovem Hampâté não se encontrava entre as vítimas de Sofara. Por meio de discretas investigações pela região, souberam que o menino se encontrava em Kunari, onde corria o risco de ser descoberto qualquer dia, pois os exércitos e os governantes de Tidjani estavam por todos os cantos.

Assim que a tormenta se acalmou um pouco, eles se organizaram. Era preciso salvar de qualquer maneira o jovem Hampâté, único sobrevivente masculino de uma família dizimada, e encontrar um meio de livrá-lo da sorte que o ameaçava.

A estirpe dos Hamsalah não devia morrer. O próprio Cheikou Amadou, venerável fundador do Império Fula de Macina, dissera um dia: “Os Hamsalah do Fakala são ‘ouro humano’. Se fosse possível, eu os semearia com plantas para tê-los sempre entre nós. ”

A conselho de dois fulas que haviam aderido ao rei Tidjani em Bandiagara, os notáveis decidiram esconder Hampâté na própria capital onde vivia o rei. “ele será procurado em todo os lugares”, pensaram, “menos à sombra do monarca que condenou sua família”. Quem imaginaria que uma ovelha se refugiaria na toca do leão? HassaneBocoum, um diawando⁸¹ de Fakala, foi encarregado de resgatar Hampâté e levá-lo em segredo a Bandiagara, à casa de alguém de confiança. Ora, durante sua estada longe da família, Hampâté criara grande amizade com um menino de sua idade, BalewelDiko, descendente do famoso Gueladio, antigo rei de Kunari. Este menino se afeiçoara de tal maneira a Hampâté que se recusou categoricamente a separar-se dele. Balewel pediu autorização ao pai para fazer parte da expedição que levaria Hampâté. Como nossas duas famílias eram ligadas, o pai aceitou.

Em Bandiagara vivia então um velho açougueiro chamado Allamodio. Pertencia à classe dos *rîmaibé* (singular - *dîmadjo*), isto é, “cativo da casa”⁸² ou servos ligados

⁸¹Diawando (plural – diawambé): etnia que vivia com os fulas desde a mais remota antiguidade, compartilhando inclusive o idioma.

⁸²Em sua origem, os cativos eram aqueles que as aldeias haviam sido saqueadas ou aqueles que tinham sido prisioneiros de guerra. Podiam ser vendidos e submetidos a todo o tipo de obrigações. Seus descendentes acabaram por formar, no seio da sociedade africana da savana, uma classe

à família por herança. Na posição de antigo *dîmadjo* dos Hamsalah, ele era totalmente ligado à família. Ora, este velho açougueiro refugiado em Bandiagara havia caído nas boas graças do rei Tidjani de tal forma, que este o alforriara e lhe confiara a tarefa de fornecer carne a todos os tucolores. Meu avô PâtéPoulo, que se tornara administrador dos rebanhos de Tidjani, tinha ordem de pôr todos os dias à disposição de Allamodio a quantidade de animais necessária para cobrir a demanda dos habitantes. Com efeito, durante todo o reinado de Tidjani, nenhum tucolor, nenhum fula aliado, nem qualquer membro de sua corte precisou pagar pela própria subsistência. O Estado lhes fornecia alimento, e grandes refeições diárias eram oferecidas aos pobres.

As vísceras dos animais ficavam para Allamodio, que tirava um bom lucro da venda, mas não utilizava o dinheiro a não ser para socorrer os miseráveis. Sua bondade era tão proverbial que lhe valera o nome de Allamodio, palavra fula que significa “Deus é bom”. Jamais um homem havia merecido tanto seu nome! Sua casa se tornara o refúgio de todos os infelizes, órfãos de guerra ou vítimas do destino que, ao chegar em Bandiagara, não sabiam para onde ir ou como viver. Uns trinta meninos e uns vinte adultos sem recursos viviam em sua vasta propriedade.

O rei Tidjani, que muito o estimava, declarava sua morada inviolável. Alguns cortesãos enciumados foram dizer-lhe um dia: “Tidjani, seu açougueiro-chefe abriga sem o menor controle qualquer um que lhe peça hospitalidade”. Tidjani respondeu: “se um homem que é meu inimigo entra na casa de Allamodio, ainda que não se torne meu amigo, cessa de ser meu inimigo”. Portanto, ninguém mais indicado do que Allamodio para acolher e esconder em sua casa o descendente dos Hamsalah de Fakala, família à qual ele se mantivera visceralmente ligado. HassaneBocoum confiou-lhe Hampâté “em nome de todo o Fakala”, recomendando-lhe expressamente jamais revelar sua verdadeira identidade, o que seria a maneira mais certa de enviá-lo ao cemitério. Hampâté e seu pequeno companheiro BalewelDiko receberam a mesma recomendação de manter a discrição e prudência.

especial, a dos rîmaíbé (singular *dîmadjo* em fula; *wosso* em bambara, “nascido na casa”). Em geral, trata-se de famílias de servos, libertos ou não, que permaneceram ligados a uma casa “nobre” durante gerações, e da qual compartilham a sorte e, muitas vezes, o nome. Uma pessoa tornava-se *dîmadjo* a partir da primeira ou segunda geração nascida na casa. Os rîmibé eram inalienáveis e seus patrões eram obrigados a fornecer a eles, assim como a toda a família, alojamento e proteção. Os patrões ricos eram frequentemente lhes confiavam a gestão de seus bens, e quase sempre a educação de seus filhos. Também existiam aldeias de rîmaíbé agricultores. Os cativos comprados ou socorridos por meu pai ainda não eram rîmaíbé por que podiam ser vendidos. Tornaram-se rîmaíbé em sua casa.

Assim, os dois amigos instalaram-se na casa do Allamodio, que lhes ensinou a profissão de ajudante de açougueiro. Para filhos de grandes famílias, tal profissão, um tanto desprezada, não era a mais indicada, mas Hampâté e Balewel souberam superar o preconceito. Em reconhecimento ao benfeitor que corria grande risco abrigando-os sem declarar sua presença, dedicaram-se por inteiro ao trabalho, desejosos unicamente de ajudar o novo “pai”, que já não era muito jovem.

Hampâté – ao contrário de mim!” – era capaz de ficar o dia inteiro sem falar. “Bom dia”, “até logo”, “sim”, “não”, “não faça assim”, “perdão”, “obrigado” constituíam o essencial de seu vocabulário. Sua conduta séria e sua discrição, assim como a coragem e fidelidade de Balewel, sensibilizaram o velho açougueiro. Logo passou a depositar neles total confiança e depender deles. Chamava-os com afeto de “minhas mãos e meus pés”.

Um belo dia, Allamodio fez de Hampâté seu tesoureiro. Confiou-lhes a chave da loja de mantimentos e de seus cauris⁸³ e incumbiu-o de receber e efetuar pagamentos na cidade.

Passaram-se os anos. Hampâté e Balewel vivem em paz, no mais completo anonimato, aparentemente esquecidos do poder real. Nada os fazia supor que um dia isto poderia mudar.

IN: Bâ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003, páginas 32-36.

⁸³Cauri: pequeno búzio utilizado no passado como moeda.

Caixa 03: “Anta N’DiobbiSow”

Durante esse tempo, Bandiagara não cessava de se desenvolver. Tornara-se a renomada e florescente capital do reino tucolor de Macina, dirigida com mão de mestre por Tidjani (filho de) Amadou Seydou Tall (que para simplificar, chamaremos doravante de Tidjani Tall), enquanto a parte oeste do antigo império tucolor de El Hadj Omar ficara sob a autoridade do filho mais velho de El Hadj Omar, AhmadouCheikou, sultão de Segu e comandante dos crentes.⁸⁴

Com o passar dos anos, a cólera e o ressentimento de Tidjani Tall contra os responsáveis pela morte do tio El Hadj Omar foram se apaziguando. Além disto, pouco a pouco, numerosos fulas de Fakala tinham se aliado a ele. Um fula chamado TiernoHaymoutouBâ, que fora amigo pessoal e chefe do exército de El Hadj Omar, desempenhava agora as funções de generalíssimo dos exércitos e chefe do conselho de notáveis. Ele controlava sobretudo os fulas aliados que serviam sob suas ordens nas tropas de Tidjani. TiernoHaymoutouBâ, grande protetor dos fulas refugiados de Macina e Fakala, soube desempenhar papel moderador junto ao rei e, sem sombra de dúvida, sua presença em Bandiagara suscitou numerosas adesões.

Graças, talvez, a esta feliz influência, graças também aos conselhos de numerosos outros marabus⁸⁵ de sua corte, Tidjani Tall compreendera que o terror não é uma base sólida para a autoridade e que o melhor meio de assegurar a paz repousava no perdão e no respeito à vida dos outros, seus bens e seus costumes.

Como homem de grande inteligência e prudente chefe de Estado que era, decidiu empreender uma política de reparação e de reconciliação entre os fulas de Macina e os tucolores residentes em seu Estado. Para evitar que os conflitos degenerassem e se perpetuassem no tempo, promoveu uma verdadeira fusão entre as duas comunidades do reino por via de casamentos. Promulgou uma lei segundo a qual toda a mulher fula que tivesse perdido o marido na guerra deveria se casar de novo com um tucolor, ao passo que toda a mulher tucolor que houvesse perdido o marido na guerra deveria se casar com um fula de Macina – salvo, é claro, nos casos proibidos pelo Alcorão. Decretou, também, que nenhum prisioneiro de guerra nobre⁸⁶

⁸⁴Comandante dos crentes: título protocolar dos califas.

⁸⁵Marabu: entre os muçulmanos, sábio que se consagra à prática e ao ensino da vida religiosa.

⁸⁶A palavra fula dîmo (horon em bambara) traduzida de forma aproximada como “nobre” significa, na realidade, “homem livre”. É nobre aquele que não é “cativo”, nem membro de uma casta de artesão. Todo o fula, por exemplo, considera-se nobre pelo simples fato de ser um fula. Com o tempo, as funções

de nascença, isto é, livre, poderia ser reduzido a cativo. Estas leis tiveram um resultado tão feliz que o povo, sempre pronto a achar apelidos, batizou Tidjani de *Helahemmba*, que quer dizer “o quebra-e-conserta”.

Alguns meses após a promulgação desta lei, o exército de Tidjani, em uma de suas expedições contra os focos de resistência fula, tomou a cidade de Tenengu, de onde trouxe prisioneiros. Entre eles figurava uma grande dama fula de Macina, Anta N’DiobdiSow, bisneta dos Hamsalah e pertencente à família de Sammodi, fundador da cidade de Diafarabé. Era uma tia materna de Hampâté. Como seu marido havia morrido em combate, de acordo com a nova lei, prometeram-lhe a liberdade sob condição de que aceitasse casar-se com um tucolor.

Anta N’Diobdi não era apenas de linhagem nobre, como extremamente bela e de personalidade forte. As propostas de casamento choveram. Contavam-se numerosos pretendentes entre os chefes militares, chefes de províncias, grandes marabus ou personagens influentes da corte de Tidjani. A todos, Anta N’Diobdi respondia com altivez: “Jamais me casarei com um homem cujas mãos tenham sido enegrecidas e empesteadas pela pólvora do fuzil e que, além disso, seja poltrão. Só um poltrão pode aceitar combater com um fuzil. Esconder-se atrás de uma árvore e matar a distância não é guerrear! A bravura está no combate com a lança ou com o sabre, olhos nos olhos, peito contra peito! Só aceitarei como marido alguém que nunca tenha se valido de um fuzil. Além disto, na iniciação feminina fula sou ‘rainha de leite’, e leite e pólvora não combinam. A pólvora sujaria meu leite...”

Os pretendentes recusados consideraram-se insultados e reclamaram amargamente a Tidjani. Este com a curiosidade espicaçada ao máximo, quis ver com os próprios olhos essa mulher intratável e ouvir com os próprios ouvidos as palavras que lhes eram atribuídas. Ordenou que a trouxessem à sua presença.

“Pelo que pude compreender”, ele lhe disse, “você não deseja se casar com nenhum de meus bravos companheiros porque eles se teriam sujado com a pólvora do fuzil. Você não sabe que enquanto todo mundo come o milhete moído para se alimentar, só os bravos aspiram pelas narinas o pó negro do fuzil para se cobrirem de glória?”

Anta N’Diobdi sorriu e abaixou pudicamente a cabeça.

de comando deram origem a um tipo de aristocracia do poder, mas um simples pastor fula, questões de poder à parte, considera-se tão nobre quanto um rei.

“Estamos chegando a um acordo, não é minha irmã?”

“Venerável rei, jamais estivemos em campos tão opostos como sobre este ponto em particular. Nem preciso dizer que pode me impor seu ponto de vista e mesmo sua vontade, mas nunca me convencerá de que um homem que combate com um fuzil é tão corajoso quanto aquele que ataca seu inimigo com o sabre ou lança.”

Isto foi uma grande temeridade de sua parte, pois todos os tucoiores da corte lutavam com fuzis. Porém, compreendendo perfeitamente a alusão depreciativa da mulher fula, Tidjani não se ofendeu. Procurou encontrar uma desculpa no sofrimento pela perda do marido e a humilhação dos seus.

“Pois, já que tem horror dos que respiram o pó negro”, disse-lhe sorrindo, “também entre meus bravos tenho fulas ‘orelhas vermelhas’⁸⁷, como você, nascidos do leite e da manteiga, e que nunca quiseram lutar ao meu lado a não ser com arma branca. Entre eles, há um que prezo muito: é um grande *silatigui* da região do Dieguel que outrora abandonou seu rebanho, seu poder e todos os bens para seguir El Hadj Omar com a única condição de que este o ajudasse a realizar sua união com Deus. Eu o considero como um pai. Pertence ao clã Diallo e se chama PâtéPoulo. Minha irmã, aceite conhecê-lo e ele lhe fará uma visita. Se lhe agradar, ficarei muito feliz. ”

Como exigia o pudor fula, Anta N’Diobdi manteve os olhos baixos e voltou para casa sem responder. Dias mais tarde, recebeu a visita de PâtéPoulo. Era um homem de tez clara, alto, forte e bem feito de corpo, que jamais havia lutado a não ser com lança e sabre. Ele lhe agradou. “Ao menos”, pensou, “este não vai sujar um leite com pó de fuzil!” O *silatigui* não poderia deixar de ser apreciado pela rainha do leite. O casamento foi celebrado. Da união nasceriam seis crianças, entre as quais minha mãe, Kadidja.

IN:Bâ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003, páginas 36-38.

⁸⁷Orelhas vermelhas: expressão que designa os fulas de raça pura, frequentemente ainda ligados à vida pastoril tradicional.

Caixa 04: “Anta N’DiobbiSow, PâtéPoulo e Hampâté”

Naquele dia, graças à proteção de TiernoHaymoutouBâ, muito fulas do Fakala haviam acabado por se instalar em Bandiagara. A maior parte deles freqüentava a casa de Anta N’Diobdi. Visto que antes morava em Tenengu, ela ignorava tudo a respeito do salvamento de Hampâté, que acreditava morto junto com os outros. Um dia, uma griote⁸⁸ de Fakala refugiada em Bandiagara foi visitá-la. Durante a conversa, a mulher disse: “Seu sobrinho Hampâté está em Bandiagara”.

“Hampâté? Não é possível, ele está morto.”

“Não, ele está vivo. Se não acredita, pergunte a MamadouTané, o homem de confiança de todos os refugiados de Fakala.”

Sem demora, Anta N’Diobdi mandou chamá-lo. “O que me disseram é verdade?” perguntou-lhe. “Sim, Hampâté está bem vivo.” E contou-lhe então em que condições o menino havia escapado ao massacre e como ele o tinha trazido a Bandiagara. “Recebemos ordem”, acrescentou, “de escondê-lo na casa de Allamadio e assegurar-nos de que viva no mais completo anonimato. E até agora, é o que temos feito.”

Perturbada com a notícia, Anta N’Diobdi mandou imediatamente buscar o sobrinho. Ao vê-lo atravessar a soleira da porta da casa, chorou de alegria. Quis saber tudo sobre sua vida. Hampâté contou-lhe sua história.

Anta N’Diobdi deu graças a Deus por ter permitido que pelo menos um membro varão da família fosse poupado. Depois, como era de se esperar, pediu ao sobrinho que fosse morar em sua casa. Para sua surpresa, o jovem recusou-se. “Mãe”, disse, “perdoe-me, mas devo ficar com Allamodio. Este velho açougueiro tornou-se meu pai e meu lugar é a seu lado. Não posso abandoná-lo.” Muito contra a vontade, Anta N’Diobdi teve de deixá-lo partir.

A imensa alegria que experimentava desmoronou de um só golpe, por um motivo que não podia suportar e que pouco a pouco foi consumindo: que seu sobrinho, único membro sobrevivente da família Hamsalah, vivesse rebaixado ao nível de miserável açougueiro e, ainda por cima, no anonimato. Chegada a noite, não disse palavra, sobre o acontecido, ao marido; mas a partir desse dia, a tristeza apoderou-se dela

⁸⁸Griote: feminino de griot.

com tal força que não conseguia mais comer nem beber. Não ria mais, passava as noites chorando e gemendo, entoando lamentos sobre a sina de sua família.

PâtéPoullou logo notou essa mudança e inquietou-se. Acreditou, primeiro, em uma crise passageira, mas vendo as semanas correrem decidiu romper o silêncio. “Anta”, disse-lhe, “há algum tempo você está mudada. Não é mais a mesma. Parece arrependida de nossa união. No entanto, pertencço a uma linhagem tão pura quanto a sua. O rei me honra com sua amizade e confiança. Não sou qualquer um em Bandiagara. No plano material, sou bem rico; você tem mil cabeças de gado a seu dispor e administro vinte mil cabeças do rebanho real. Bem, toda a minha fortuna está à sua disposição. Faça com ela o que quiser. Seja feliz, faça-me feliz e poupe-me de ter de ouvir meus rivais escarnecerem maldosamente: ‘Nós bem sabíamos que Anta N’Diobdi não era feliz com PâtéPoullou!’ E se por desgraça minha ternura e fortuna não forem capazes de fazê-la feliz, e achar necessário retornar a qualquer preço a mão que com tanta generosidade me entregou, diga-o. Pode ser que eu consiga sobreviver a esta infelicidade e vergonha. Mesmo se meu coração estiver desesperado, será com um sorriso nos lábios que direi: ‘Peça-me o divórcio se quiser’, e se você o pedir, aceitarei deixá-la partir; mas jamais, jamais, minha boca se abrirá de vontade própria para dizer: ‘Eu a divorcio’⁸⁹. Portanto, saiba que se um dia você quiser partir, esse dia marcará para mim a entrada na escuridão além-túmulo e será o início de uma noite sem fim”.

Sem receber resposta, PâtéPoullou levantou-se, pegou a lança e saiu da casa como um sonâmbulo. Anta N’Diobdi ficou-se imóvel, arrasada. Quando PâtéPoullou voltou, tarde da noite, encontrou a mulher curvada no mesmo lugar onde a deixara ao sair. Aproximou-se dela. Com suavidade tomou-lhe a cabeça entre as mãos e a apoiou contra o peito. A jovem tinha os olhos tão vermelhos quanto da flor da paineira. Seu rosto estava inchado de tanto chorar. Perturbado, PâtéPoullou lhe disse: “Anta, mesmo que não fosse seu marido, como *bi dîmo*, fula nobre e bem-nascido, tenho direito à sua confiança e devo ajudá-la a suportar o sofrimento. Eu lhe suplico, fale comigo!”

Anta N’Diobdi, que havia desfeito seu penteado de fula, afinal levantou a cabeça. Afastou as mechas que lhe escondiam a face, e com a voz enfraquecida, abriu o coração:

⁸⁹ “Eu a divorcio”: tradução literal da expressão africana que passou tal qual para o “francês africano”.

“Sim, é verdade”, disse, “estou sendo esmagada pelo peso de um sofrimento, mas não tem nada a ver com você. Principalmente, não pense que eu seja infeliz a seu lado, muito pelo contrário! O nosso, foi um encontro feliz. Mas o que me consome há um mês, o que torna minhas noites insones, meus dias insuportáveis, os alimentos sem sabor e a bebida insípida, é um fato que concerne à honra de minha família, um fato tão delicado quanto grave.”

“Qual é, então, esse fato, Anta?”

“Você, sabe que minha família da Fakala faz parte das famílias de Macina cujos representantes masculinos, tanto adultos como crianças, foram condenados à morte pelo rei Tidjani Tall e que quarenta dos meus foram executados em um só dia em Sofara.”

“Claro que sim, eu sei!” exclamou PâtéPoullou. “Infelizmente, as leis de guerra aparentam-se mais reflexos de bestas ferozes do que ao comportamento de homens normais.”

“Pois bem, entre os corpos dos homens de minha família, constatou-se que faltavam dois meninos. Ora, acabo de descobrir aqui mesmo em nossa vizinhança, aqui em Bandiagara, um dos meninos sobreviventes. É meu próprio sobrinho Hampâté, filho de minha falecida irmã. Ele vive escondido na casa de Allamadio, o açougueiro-chefe do rei, em total anonimato. Ninguém sabe quem ele é. O que me desespera é ver um descendente dos Hamsalah, uma esperança de meu povo e de minha família, viver sem nome, na promiscuidade aviltante de um açougue. Há quase um mês luto para me conformar com esta idéia, mas não consigo. Hesitei em falar porque não queria que um mal-entendido ou um conflito se instalasse entre o rei Tidjani e você, mas como que saber a razão de meu sofrimento, direi tudo. A verdade é que não posso suportar esta situação. Assim, eis o que decidi: independente de qual possa ser o resultado, peço que leve meu sobrinho Hampâté ao rei Tidjani e lhe revele sua verdadeira identidade para que todo mundo saiba quem ele é. Você rogará ao rei, de sua parte ou da minha, como preferir, que poupe a vida de meu sobrinho. Se ele recusar, pedirá que execute Hampâté de imediato para que sua alma vá juntar-se à seus pais que o precederam no outro mundo, onde ele talvez não esteja em pior situação do que aqui. ”

PâtéPoullou olhou a mulher fixamente; sua face pareceu congelar-se; brotaram-lhe grossas gotas de suor. “Você sabe ao que expõe seu sobrinho?” perguntou-lhe.

“Sim, eu sei. Deliberadamente escolhi para ele a morte antes do anonimato, que é outra forma de morrer. Prefiro vê-lo morto e enterrado sob o nome verdadeiro a vê-lo viver sem identidade. Gostaria também de que dissesse a Tidjani o seguinte: se mandar executar o meu sobrinho, eu compreenderei seu ato e nem mesmo o condenarei. É a lei da guerra. Eu mesma, se com uma virada da sorte viesse a vencê-lo, não hesitaria em mandar cortar-lhe o pescoço. Mas, peço-lhe o favor de poupar aos despojos de meu sobrinho a ‘exposição humilhante’⁹⁰ dos condenados para que eu possa enterrá-lo com honra.”

PâtéPoulo fez tudo para dobrar a determinação da mulher e convencê-lo a renunciar a uma empreitada tão perigosa, mas de nada adiantou. Convocou então Hampâté à sua casa, colocou-o a par da decisão de sua tia e perguntou-lhe o que pensava.

Hampâté, que tinha dezessete ou dezoito anos, respondeu: “Sendo Anta N’Diobdi minha mãe e única parente que me resta, tem sobre mim todos os direitos, inclusive o de vida e de morte, e está fora de questão recusar o destino que escolheu para mim. Devo-lhe respeito e obediência. Aqui em Bandiagara, é ela quem vela pela honra de minha família. Se acha que devo morrer para salvar esta honra, bem, que eu morra!”

“Pelos contos de reza do xeique El Hadj Omar!” exclamou PâtéPoulo. “Se Tidjani soubesse que espécie de inimigos tem de enfrentar, ficaria mil vezes mais alerta!”

“Não somos inimigos pessoais de Tidjani Tall”, interveio Anta N’Diobdi, “mas defendemos nosso povo e nossa honra. É possível vencer os inimigos fisicamente e reduzi-lo à escravidão, mas jamais se poderá domesticar sua alma e seu espírito a ponto de impedi-lo de pensar.”

Diante da determinação, PâtéPoulo não tinha outra escolha a não ser conduzir Hampâté ao rei e implorar sua clemência. Para isto, escolheu uma sexta-feira, dia santo do Islã, quando Tidjani costumava dispensar muitos favores e conceder graças. Na sexta-feira seguinte, depois de assistir à grande oração coletiva na mesquita, PâtéPollo e Hampâté, acompanhados por Balewel, que havia decidido compartilhar em tudo a sorte de Hampâté, dirigiram-se ao palácio. PâtéPoulo figurava um número

⁹⁰A “exposição humilhante”, instituída em Bandiagara para os prisioneiros de guerra executados, consistia em entregar o cadáver às crianças que lhe atavam os pés e as mãos e o arrastavam até uma fossa comum.

muito restrito de notáveis que podiam entrar no palácio real a qualquer hora do dia ou da noite. Bastava-lhe dar aos guardas a senha do momento. Graças a este “abre de sésamo”, os três companheiros atravessaram sem problemas três vestibulos bem vigiados e foram esperar ao pé da escada que dava acesso aos apartamentos privativos do rei, no primeiro andar.

Um pouco mais tarde, Tidjani voltou da mesquita onde se havia demorado. Assim que viu PâtéPoulo, seu rosto abriu-se num grande sorriso: “Ah, aí está meu pai Pâté! Que sexta-feira seja um dia de felicidade para todos nós!”

“Que Deus o ouça, Tidjani, filho de Amadou, filho de Seydou Tall!” respondeu PâtéPoulo. Tidjani lançou um olhar rápido e inquiridor em direção a Hampâté e Balewel. “O que traz até minha casa, pai Pâté?” perguntou. “Aposto que veio me apresentar estes belos jovens.” E seguiu em direção à escada.

Tidjani começou a subir as escadas levando PâtéPoulo pela mão. “O que fez de errado este jovem?”, perguntou. “Eu lhe direi quando estivermos no salão de audiências”, respondeu PâtéPoulo. E fez sinal aos dois jovens para esperá-lo.

Quando chegaram ao salão, Tidjani ausentou-se por um momento para trocar de roupa. Voltou em seguida, vestindo um simples tourti (bata que chega à altura do joelho, usada por baixo do bubu⁹¹) e calças bufantes e instalou-se confortavelmente. Ser recebido com essa indumentária era uma grande prova de intimidade e de confiança em relação a PâtéPoulo. “Bem”, disse ele, “que crime, então, cometeu seu protegido?”

“Trata-se de um crime com o qual ele não tem nada a ver. Seu crime é o de ter nascido na família dos Bâ e dos Hamsalah de Fakala. Nesta condição, ele é atingido pela condenação à morte decretada contra todos os membros da sua família. Ele tornou-se meu sobrinho por conta da aliança, porque me casei com sua tia Anta N'Diodbi.”

“Ah!, é o sobrinho daquela mulher fula de quem tanto admirei a beleza e a coragem!”

“Sim, e ela me obrigou a vir apresentá-lo, sejam quais forem as consequências.” E PâtéPoulo transmitiu ao rei a proposta da mulher. “Assim, Fama (rei) venho lhe pedir que poupe a vida de Hampâté, que doravante é meu filho, assim como meu primogênito.”

⁹¹Bubu: grande túnica, vestimenta típica dos muçulmanos africanos.

Tidjani manteve-se calado um bom tempo, e em seguida disse: “Pai Pâté! É a segunda vez que enfrento Anta N’Diodbi, esta alma masculina alojada num corpo feminino. Você lhe dirá que eu mesmo a adoto como tia, primeiro por ser sua esposa e também porque amo aqueles que têm o sentido e o culto a honra. Quanto a Hampâté, eu o considero como uma tentação que Deus colocou no meu caminho para ver até onde poderia chegar minha vingança. Se as centenas de inimigos executados em Sofara, Fatoma e Konna não vingaram a morte de meu pai El Hadj Omar, não será com certeza a morte de mais este jovem que vingará! Meu caro pai Pâté, fique tranquilo. Aceito seu pedido e concedo publicamente a Hampâté o indulto de sua pena de morte. Mas”, acrescentou sorrindo, “tenho de lhe revelar uma coisa: dez dias depois da chegada de Hampâté a Bandiagara eu já fui informado de sua presença. Eu seria um chefe bem medíocre se ignorasse o que se passa em meu reino, sobretudo em minha cidade. Não quis inquietar Hampâté, dizendo a mim mesmo que o próprio Deus o confiava a mim. Parecia insensato, na verdade, esconder um condenado no próprio regaço daquele que havia pronunciado a sentença. Agora que Hampâté, que era meu hospede involuntário, se tornou meu primo – já que é seu sobrinho – vou lhe fazer uma doação. Dou-lhe o necessário para dotar e desposar uma mulher, uma propriedade de bom tamanho, um cavalo ajaezado, um fuzil, sete lanças, uma alabarda, um sabre, uma peça de tecido azul da Guiné de sessenta côvados, uma peça de cretone branco, um turbante hauçá acetinado, um par de botas bordadas, dois pares de babuchas de Djenné e dez vacas leiteiras. Gostaria também de que se alistasse nas tropas fulas de meu exército comandadas por TiernoHaymoutouBâ. Assim, ele não será mais um açougueiro anônimo.”

PâtéPoulo estava feliz como um fula cuja a vaca tivesse acabado de parir um bezerro! Como não podia pendurar-se no pescoço do rei, inclinou-se em profundo agradecimento. O rei o fez erguer-se: “Por favor, pai Pâté, tal gesto não cabe entre nós!”

Hampâté e Balewel, que haviam permanecidos ao pé da escada, foram convidados a subir. PâtéPoulo informou a Hampâté sobre a graça concedida pelo rei e os ricos presentes com os quais ele o cobria. Em seguida, comunicou-lhe o desejo do rei de que se alistasse em seu exército sob as ordens de TiernoHaymoutouBâ. Hampâté ficou um instante em silêncio, os olhos baixos; em seguida, disse: “Agradeço a Deus e ao rei Tidjani Amadou Seydou Tall por ter-me poupado a vida. Estou muito

honrado pelo gesto generoso do rei e lhe agradeço do fundo do coração. Mas, no que concerne ao meu alistamento, que ele me permita dizer: existem três coisas que me recuso a fazer; primeiro, tomar em armas contra meu povo, quer dizer, contra os fulas de Macina; segundo, tomar armas contra o rei Tidjani, que ao invés de mandar me degolar, abre seus braços magnânimos e me cobre de presentes; terceiro, abandonar o velho Allamodio que foi para mim um verdadeiro pai. Prometi a mim mesmo ficar ao seu lado até minha morte ou à dele.”

Com estas palavras, instalou-se na sala um pesado silêncio que pareceu durar séculos. PâtéPoullou temia o pior. Mas o rei Tidjani, longe de se zangar, exclamou: “*Wallaye!* Por Deus! O sangue nobre falou! Jovem leal, você merece o respeito e a admiração de todos, inclusive do rei!”. E estendendo a mão em direção a Hampâté e Balewel, disse-lhes: “Vão e vivam em Bandiagara como muçulmanos livres, desfrutando de todos os direitos devidos aos cidadãos tucolores de nossa cidade!”

O rei não deixou Balewel de mãos vazias. Presenteou-o com um cavalo, um fuzil, uma alabarda, sete lanças e três trajes valiosos.

Acompanhado pelos dois jovens, PâtéPoullou tomou o caminho de casa. Feliz e orgulhoso como um conquistador voltando de uma batalha, contou à mulher a boa nova. A alegria de Anta N’Diodbi não tinha limites. Mas, quando o marido lhe repetiu as palavras de Hampâté declarando ao rei as três coisas que jamais faria, quase perdeu o fôlego! A ideia de que o sobrinho continuaria a ser ajudante de açougueiro da casa de Allamodio a sufocou. Demorou para se recuperar, até que refletiu, e disse: “Está certo, é mais vergonhoso ser ingrato do que ser açougueiro”. Virou-se para Hampâté: “Vá, disse-lhe, “volte para casa de Allamodio, sirva-o, eu aceito. Minha alma chorará todos os dias de despeito, mas minha razão secará as lágrimas que o orgulho de família me fará derramar. Quando é a honra que nos obriga a aceitar um sacrifício, este se torna sublime. Você escolhe viver na obscuridade opaca, quando um sol grande e radioso se oferece para espalhar sua luz sobre você. Que o senhor possa levar em conta sua conduta e faça com que de você surjam filhos que elevem seu nome!”

Aqui termina a história de Niélé. O que se segue é uma reconstituição a partir dos relatos transmitidos pela família, pelos atores protagonistas ou testemunhas desta história, em particular BalewelDiko.

IN:Bâ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003, páginas 38-45.

Caixa 05: “Hampâté”

Seguido sempre de seu fiel companheiro⁹², Hampâté continuou a viver junto ao velho açougueiro Allamodio. Pouco depois de sua reabilitação, fundou em Bandiagara a primeira associação (*waaldé*, em fula) de jovens fulas originários de Macina e, sem seguida, graças ao encorajamento do rei que gostara desta iniciativa, sua *waaldé* abriu-se a meninos de diversas origens. Essa associação, por sinal, muito mais tarde desempenharia importante papel na política de Bandiagara, já que favorecia as boas relações recomendadas pelo rei entre tucolores e os fulas de Macina.

Passaram os anos. Allamodio, que envelhecera, apoiava-se cada vez mais nos dois jovens para gerir seus negócios. Hampâté não se ocupava só da contabilidade; também comprava na região, para Allamodio e para si mesmo, animais cuja carne era vendida em proveito mútuo.

Assim que os fulas de Fakala, em sua maioria criadores de gado, souberam que o herdeiro dos Hamsalah estava fora de perigo, começaram a enviar-lhe animais para o abate com o intuito de ajudá-lo. Com o decorrer dos anos, Hampâté tornou-se um intermediário de confiança entre os criadores de várias regiões do Arco do Níger e os comerciantes de gado de Bandiagara. De suas diversas atividades, obtinha uma boa renda que utilizava em grande parte para comprar infelizes cativos, principalmente crianças, com a intenção de alforriá-los ou melhorar-lhes a sorte. Agia assim tanto por bondade natural como por dever religioso, em obediência à injunção e ao exemplo do próprio profeta Muhammad.

Durante sua vida comprou quinze cativos. Alforriou seis; os outros nove sempre se recusaram a deixá-lo. Tratava-os mais como filhos adotivos do que como serviçais. Entre eles haviam dois que salvara de amos cruéis, e que amava especialmente: Beydari e NiéléDembélé. Esta última, uma criança mainka da região de San (Mali), tornou-se mais tarde, para meu irmão mais velho Hammadoun e para mim, a mais atenciosa e carinhosa serva-mãe. Quanto a Beydari, homem de confiança de meu pai, foi designado por ele em seu leito de morte como único herdeiro e chefe de toda a família!

Beydari havia sido capturado com a idade de onze ou doze anos na tomada de Busse (localidade da circunscrição de Tugan, na atual Burkina-Faso). Nessa época, a

⁹²Está fazendo referência a Balewel.

escravidão ainda não tinha sido abolida nas colônias francesas e o menino foi presenteado a um suboficial nativo do exército francês, o que levou a Bandiagara e o vendeu a um *griot* dos Tall, chamado Amfarba. Este o destinou ao serviço doméstico de suas mulheres.

O mínimo que se pode dizer é que o pobre menino não caiu num ambiente caridoso. Trabalhava sem descanso, do chamado à oração matinal até tarde da noite, às vezes até meia-noite, realizando atividades acima das forças. Alimentava-se das sobras dos pratos e daquilo que conseguiu raspar do fundo das panelas. Após dois anos dessa vida de fome e fadiga, andando quase nu e dormindo no chão (e, na estação seca, as noites são extremamente frias nessa região), o infeliz era só pele e osso. Caminhando em água estagnada, havia contraído o “verme da Guiné”, um parasita cujas larvas se acumulam na parte inferior das pernas, onde ficam à espera de um novo contato com a água para escapar do corpo do hospedeiro. Seus pés e tornozelos haviam inchado desmesuradamente. Apesar de seu estado, certa manhã uma das mulheres de Amfarba, o mandou fazer compras no mercado a um quilometro de distância. Sob o sol escaldante, com as pernas inchadas e doloridas, o menino não conseguiu dar vinte passos sem procurar um raro canto de sombra onde se refrescar os pés nus, queimados pela terra fervente. Como tardasse em voltar, a mulher de Amfarba reclamou ao marido. Acusou o menino de não passar de um preguiçoso, um desobediente, que com certeza se divertia parando pelo caminho. Amfarba foi tomado pela cólera. Pegando seu chicote de pelo de hipopótamo, saiu à procura do menino, que encontrou logo adiante. Equilibrando a cesta cheia na cabeça, Beydari avançava com dificuldade, o corpo brilhando de suor, gemendo a cada passo.

“Seu vagabundo, preguiçoso, desobediente!” vociferou Amfarba. “Vamos, tome isto!” E pôs a chicotear o pobre menino, que no esforço de correr, fez as bolhas de suas pernas estourarem antes do tempo. Apesar de sangue que salpicava aos pés da criança, Amfarba continuou a chicoteá-lo.

Foi então que Hampâté, que voltava da mesquita, apareceu providencialmente numa curva do caminho. O menino precipitou-se sobre ele: “Ó papai”, gritou, “salve-me, salve-me! Ele vai me matar! Ele vai me matar”. E jogou-se nos braços de Hampâté justo no momento que Amfarba ia desferir um golpe que com certeza acabaria com ele.

Hampâté agarrou a mão de Amfarba no ar. “Que brutalidade!” exclamou, indignado. “Você não tem coração? Você trataria seu filho ou parente desta maneira? Este menino sofre como você. É um ser humano, tem um pai e um mãe em algum lugar deste mundo.”

Amfarba respondeu com raiva: “Pois bem, se tem tanto pena dele, compre-o!” Hampâté tomou-o ao pé-da-letra: “Certo! Diga o preço”.

“Cem mil cauris”, respondeu Amfarba. Hampâté tirou o anel de cornalina do dedo e entregou a Amfarba: “Leve este anel a OusamaneDjennonké e peça-lhe cem mil cauris de minha parte. Ele tratará de me devolver o anel”. Depois recolheu a cesta contendo os produtos comprados pela criança e a estendeu a Amfarba: “Leve isto a sua mulher você mesmo”, disse. “Este menino não é mais seu cativo!”

Hampâté levou o menino para sua casa. Assim que chegaram, batizou-se de Beydari, nome que significa “acréscimo” ou “benefício”, com o sentido de benção. Depois tratou dele. Quando sarou, vestiu-o com boas roupas. Beydari esperava que o mandassem fazer alguns trabalhos, mas para seu grande espanto, meu pai lhe disse simplesmente: “Vá brincar, vá juntar-se aos meninos da sua idade”. Na verdade, nem sempre Beydari obedecia à risca esta recomendação, porque amava acima de tudo ficar ao lado de meu pai. Seguia-o por toda a parte e só ia brincar com os companheiros depois que meu pai terminasse seu trabalho. Nessa época, fez amizade com um menino da família real, o jovem príncipe KoreïchiTall, e aderiu à sua associação de jovens. Para citar um exemplo do comportamento do meu pai, antes de comprar roupas novas para Beydari, como é costume às vésperas das grandes festas muçulmanas, informava-se qual seria o traje do jovem príncipe. Então, comprava um igual a Beydari.

O velho Allamodio, vendo que Hampâté tratava Beydari como um filho, decidiu considerá-lo como neto. E foi assim, que Beydari aprendeu a profissão de açougueiro que exerceu toda a vida⁹³.

Entrementes, o rei Tidjani Tall havia falecido. Seu poder manteve-se sobre toda Macina de 1864 até sua morte em 1888. Como sabemos, no início do seu reinado promovera execuções em massa. Deslocara aldeias e populações para instala uma administração local, além de guerrear por muito tempo contra focos de resistência.

⁹³Foi o próprio Beydari que relatou estes episódios. Mais tarde, ele seria mais conhecido por seu novo nome, Zeydi.

Mas, com o correr do tempo, as coisas se acalmaram um pouco e, afinal, este homem que fora chamado de “o quebra-e-conserta” talvez tenha sido um dos chefes mais valorosos que reinaram na região do Arco do Níger. Assim, como fora implacável na conquista, graças a sua penetrante compreensão da política local, demonstrou ser um chefe prudente na administração de seu reino. Ainda corre um ditado em Macina: “Quando Tidjani chegou, o povo exclamou, *Wororoy em boni, Tidjani wari!* (Oh! Estamos perdidos, Tidjani chegou). Mas, em seu funeral, este povo chorou dizendo *Wororoy em boni, Tidjani mayi!* (Estamos perdidos, Tidjani morreu!)”.

Hampâté já não era mais juvenzinho quando se casou em primeiras núpcias com uma das suas primas, Baya. Essa união permaneceu estéril. Criou-se uma situação desagradável, pois todo o Fakala e o Pêmaye esperavam pelos filhos de Hampâté, para reviver a estirpe dos Hamsalah. Os notáveis fulas de Fakala refugiados em Bandiagara começaram a consultar marabus, adivinhos e videntes de todo os tipos, para saber se suas esperanças seriam atendidas. Os oráculos foram unânimes: Baya não teria filhos de Hampâté, pois seus respectivos “gênios” procriadores eram incompatíveis. Estas infelizes previsões influenciaram o humor de Baya. Tornou-se amarga, era quase impossível conviver com ela. Não podia suportar ninguém a seu lado; mal tolerava a própria sombra. Até que foi longe demais.

Um dia que Hampâté estava ausente, BalewelDiko, o amigo de sempre, foi à casa de Baya acompanhado por alguns companheiros da associação. Ele pediu o jantar. Baya não podia recusar, porque era costume dos membros da associação jantar toda a noite na casa de um e outro sucessivamente. As pessoas já estavam habituadas e, de qualquer maneira, nas grandes famílias africanas sempre havia comida suficiente para acolher convidados de última hora ou estrangeiros de passagem. Assim, Baya fez servir a refeição, mas sem parar de praguejar: “Ah! Como é desagradável ser esposa de um vagabundo que se esquece de voltar para casa nas horas das refeições! Eu não sou nem escrava nem mulher de baixa extração para que um marido insolente me trate dessa maneira. De verdade, estou cheia deste Hampâté!” E seja intencionalmente, seja por reflexo involuntário, proferiu uma grosseria a respeito da falecida mãe de Hampâté. Em uma época em que um insulto à mãe era a mais grave das ofensas, resolvida muitas vezes a golpes de lança ou de faca, foi um grande desaforo de sua parte, ainda mais chocante por ser proferida na presença dos amigos do marido. Na verdade, era uma afronta imperdoável.

Balewel, para quem Hampâté e ele próprio eram uma coisa só, e que se considerava como seu *alter ego*, indignou-se: “Como, Baya! Você ousa insultar a mãe de Hampâté em minha presença? Teria preferido ouvir de sua boca uma ofensa contra a minha própria mãe do que contra a mãe de Hampâté. Pare com isso!”

“E se eu não parar”, retorquiu Baya, “o céu tombará sobre a terra? As montanhas vomitarão a conteúdo do seu estômago de fogo?”

“Não acontecerá nada disso”, respondeu Balewel, “e sim a morte de seu casamento conosco.”

“Com vocês, quem?” Disse Baya, zombeteira.

“Conosco, Hampâté e Balewel.” Zombando, Baya repetiu a ofensa. No auge da indignação, Balewel disse-lhe: “Parta desta casa, eu a divorcio, eu a divorcio!” A estas palavras, todos os amigos de Hampâté levantaram-se com um só homem. Deixaram a casa sem terminar a refeição, gesto muito grave na África, onde não aceitar a comida de uma mulher é sinal de rejeição e ruptura. Isto significava claramente: “Todos os amigos de Hampâté se divorciaram de você”.

Baya foi tomada por uma fúria terrível. Correu para seu quarto, recolheu e embrulhou depressa todas as roupas e utensílios domésticos e mandou colocá-los sob o alpendre que protegia a entrada da casa. Ela mesma estendeu uma esteira e acomodou-se, esperando o retorno do marido. Quando Hampâté, que ignorava por completo o incidente, voltou para casa, encontrou a mulher sob o alpendre, sentada com as costas eretas ao lado da bagagem, parecendo esperar não sabia o quê. Hampâté, como vimos, não era extrovertido nem loquaz. Sem sair de sua tranquilidade habitual (seus amigos diziam que era calmo e límpido como óleo de amendoim), começou por saudar a mulher; depois lhe perguntou “Por que estes embrulhos? O que está acontecendo?”

“O que acontece é que aquele deusinho, seu amigo BalewelDiko, se divorciou de mim em seu nome e por sua conta. Assim, aprontei minha bagagem e espero que você confirme sua decisão.”

“Se aquele deusinho, meu amigo BalewelDiko, se divorciou de você em meu nome”, replicou com calma Hampâté, “você está mesmo divorciada”. E sem mais uma palavra entrou em casa.

Aterrorizada, Baya desmanchou-se em lágrimas. Pediu que transportassem a bagagem para a casa de seus pais, o que foi feito na mesma noite pelos empregados

de Hampâté. No dia seguinte, quando a novidade se espalhou pela aldeia, todos deram razão a Balewel e a Hampâté. Eis algo que, sem dúvida, é muito difícil de ser compreendido por uma mentalidade moderna. Como admitir que alguém possa tomar a iniciativa de “divorciar” a mulher do amigo e que, além do mais, este aceite o fato sem discutir? É que, antigamente, o verdadeiro amigo não era “outro”, ele era nós mesmos, e sua palavra era nossa palavra. A amizade verdadeira era colocada acima do parentesco, salvo em questões de sucessão. É por isto que a tradição recomendava ter muitos companheiros, mas não amigos “verdadeiros” em demasia. Os parentes gozavam do mesmo privilégio. O irmão, o pai ou a mãe podiam “divorciar” um homem em sua ausência e em geral o interessado inclinava-se, aceitando. Não se pode dizer que fosse um costume, pois não era fato muito frequente, mas quando acontecia era aceito, porque não se tomava uma decisão dessas levemente – caso contrário, a comunidade, familiar ou da aldeia, se oporia.

Hampâté havia sofrido tanto com a primeira mulher que não se decidia a casar-se de novo, apesar das pressões dos que o cercavam. A sociedade africana da época não tinha respeito nenhum pelo celibato, no qual via uma prova de imaturidade ou de egoísmo. Os solteiros não tinham “direito” à palavra nas assembleias de anciãos – só podiam tomá-la “emprestada” – e não lhes era confiado nenhum posto de comando, nem mesmo o de chefe de bairro.

Muitos bons partidos foram propostos a Hampâté, que os recusava todos. O tempo passava. Finalmente, Anta N'Diodbi lhe propôs sua própria filha, Kadidja. Ele aceitou, mas como a prima ainda não havia atingido a idade de se casar, era preciso esperar um pouco.

A grande preocupação de Hampâté era ter filho. Wourma Amadou, um marabu de Bandiagara, famoso por seus dons de adivinho, disse-lhe um dia: “Não vejo muitos filhos em seu destino, mas vejo muitos netos e bisnetos. Eis meu conselho: adote primeiro uma pequena cativa; essa adoção lhe abrirá as portas da paternidade”.

Foi então que Hampâté recolheu Niapandogoro, jovem cativa que amamentava uma filhinha de dois meses. Adotou a pequena e deu-lhe o nome de Baya. A partir desse dia, o único dever de Niapandogoro passou a ser amamentar e velar pela filha. Quanto aos cuidados necessários ao bem-estar da menina, o próprio Hampâté se encarregava. Dava-lhe banho, passeava com ela, levava-a ao mercado e até a deitava

a seu lado para dormir à noite como fazem as mães africanas. Era ao mesmo tempo o pai e mãe.

Mais tarde, a criança foi chamada de Nassouni e com este nome a reencontraremos muitas vezes no decorrer desta história porque, mesmo casada, nunca deixou minha mãe Kadidja e depois minha própria esposa, Baya. Nassouni morreu em 1983 em Bamako no seio da minha família.

IN: Bâ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003, páginas 45-50 e 51-52.

Caixa 06: “Kadidja”

Se tivesse observado as regras de boa educação africana, teria falado em primeiro lugar sobre minha mãe ao começar esta narrativa, ne que fosse em obediência ao ditado malinês que diz: “Tudo o que somos e tudo o que temos, devemos somente uma vez ao nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe”. O homem, dizemos, nada mais é que um semeador distraído, enquanto a mãe é considerada a oficina divina onde o criador trabalha diretamente, sem intermediários, para formar e levar à maturidade uma nova vida. É por isso que, na África, a mãe é respeitada quase como uma divindade. Que minha mãe me perdoe, portanto, não ter começado por ela esta narrativa, apesar de tudo aquilo que lhe devo, mas o encadeamento cronológico também tem suas leis. Desta página até a última, no entanto, ela ocupará um lugar essencial nesta obra.

O sonho de Kadidja

Mais ou menos nesta época, a pequena Kadidja teve um sonho que a marcou profundamente por causa das previsões a que deu lugar e que de fato ocorreram, uma após a outra, ao longo de sua vida. No sonho, via o santo Profeta entrar no pátio da casa da família. Ele a mandava chamar os irmãos e irmãs para partilharem com ele um grande prato preparado por sua mãe. Sentaram-se todos ao redor do prato e comeram até não sobrar nada. O Profeta, mantendo ao seu lado os irmãos e irmãs de Kadidja, olhou para ela e mandou sair. Assim que acordou na manhã seguinte, a menina sentiu-se invadida por profundo desgosto e caiu num humor pesado e taciturno. O pai não deu importância ao fato, mas a mãe inquietou-se: “O que você tem, minha pequena Kadidja?”

Kadidja contou-lhe o sonho e acrescentou, com tristeza: “Se o Profeta de Deus manteve meus irmãos e irmãs com ele e me mandou embora sozinha, é porque me achou indigna de ficar junto dele. Portanto, toda a minha vida serei uma agourenta, azarada e desgraçada que não merece a companhia do Enviado de Deus”. E desfez-se em lágrimas, soluçando nos braços da mãe. Esta, perturbada com o sofrimento da filha, achou que o sonho merecia atenção. “Acalme-se, seu tio EliyassaHafiz Diaba é um grande marabu que conhece a ciência da interpretação dos sonhos. Deve vir hoje,

depois da grande prece da sexta-feira. Ele saberá encontrar o verdadeiro significado de seu sonho. ”

Quando o tio chegou, Anta N’Diodbi contou-lhe o sonho da filha. Ele interrogou Kadidja sobre tudo o que havia feito durante o dia e à noite, para ter certeza que nada havia influenciado seu sonho. Mandou-a então comprar algodão em rama, desbastá-lo, fiá-lo e vender as meadas no mercado. Com o produto da venda, ela deveria comprar uma bela esteira nova e guardar o dinheiro que sobrasse.

Feito isso, o tio voltou. Mergulhou um pincel de junco em uma tinta especial e cobriu a esteira de fórmulas corânicas, letras e símbolos. Aconselhou Kadidja a comer pouco naquela noite e tomar um banho preparado ritualmente antes de deitar-se na esteira na mesma casa onde, em sonho, tinha ceado com o Profeta, seus irmãos e irmãs.

Kadidja fez tudo conforme o tio mandara. No dia seguinte, ele examinou minuciosamente o que restava dos símbolos que havia traçado na esteira e em seguida mandou limpá-la para eliminar os traços da tinta.

“Vá imediatamente dar alguma coisa a um pobre”, disse a Kadidja, “distribua todo o dinheiro que restou e volte. Eu a espero. ”

Quando Kadidja voltou, ele fez as seguintes previsões, baseadas nos diversos elementos do sonho, assim como nos símbolos que observara na esteira: “Minha sobrinha Kadidja sobreviverá a seus parentes. Herdará de todos os irmãos e irmãs, porque será a última a morrer depois de uma vida muito longa. Nenhum de seus irmãos ou irmãs terá filhos. Ela se casará duas vezes. Do primeiro casamento, terá três filhos. Eles dificilmente sobreviverão, mas se um viver será o suficiente: será um grande amparo para ela. Seu segundo casamento a arruinará. Dará seis filhos ao segundo marido, mas, na verdade, essas crianças serão um peso para ela. Kadidja passará por grandes dificuldades durante a vida. Mas triunfará sobre todos os seus inimigos, homens e mulheres, e superará todos os acontecimentos penosos que pautarão sua existência”.

Esta previsão, espantosamente precisa, realizou-se nos mínimos detalhes no decorrer do tempo.

Adorada pelos pais, Kadidja crescia como uma verdadeira criança mimada. Seu pai, PâtéPoullou, não só era o administrador do rebanho real, como recebera do rei Tidjani, em reconhecimento pela “gota de leite de Hamdallaye”, um dote vitalício de

mil cabeças de gado substituíveis em caso de perda, independente da razão. Assim, no mínimo que se pode dizer é que a família vivia no conforto.

PâtéPoullou dera a Kadidja uma educação quase masculina, sem, porém, cercear sua feminilidade. Bela, alegre, cheia de vida, voluntariosa – e mesmo, é bom que se diga, um pouco teimosa – prometia tornar-se uma mulher à qual seria difícil resistir.

Criou uma *waaldé*, uma associação da qual era chefe e que reunia as moças de sua idade mais belas e nobres de Bandiagara. Ganhou então seu primeiro apelido: *Djandji*, “a encantadoramente prendada”. Mais tarde seria chamada de *Poullou*, “mulher fula”, no sentido de “mulher nobre”, *Flamousso* em bambara. Também seria apelidada, pela força de seu caráter incomum, *Debbodiomtimba*, “a mulher de calças”. Seu primeiro filho, Hammadoun, a chamava de *Dadda* (sem dúvida, uma deformação de Kadia, diminutivo de Kadidja), nome que seria adotado pela família e por todas as crianças de Bandiagara.

Aos doze anos, já havia sido pedida em casamento por quase todas as grandes famílias tucolores de Bandiagara. A mãe recusara pelo menos doze ofertas oficiais. Todos os grandes do reino que outrora haviam querido desposar Anta N’Diodbi desejavam agora obter a mão de Kadidja para os filhos. Quando souberam que Anta N’Diodbi decidira dar a filha ao sobrinho Hampâté, o fula de Fakala que continuava a viver com um açougueiro, ficaram furiosos. Para eles, Hampâté não era apenas um estrangeiro, mas também um inimigo. Opuseram-se violentamente a este projeto de casamento e tentaram impedi-lo por todos os meios.

Nada disso contribuía para a paz de Hampâté, que se tornou alvo dos candidatos enciumados. Estes não perdiam nenhuma oportunidade de provocá-lo. Mas Hampâté não era um boneco de palha que se pudesse esfarelar entre os dedos e tinha a seu lado os quarenta membros da associação, prontos a morrer por ele e que, em matéria de importância, nada ficava a dever àqueles que se atreviam a pronunciar a menos palavra maldosa a seu respeito.

Anta N’Diodbi também não era mulher de se deixar impressionar. Segura da confiança do marido e do apoio da esposa favorita do rei, obstinou-se contra ventos e tempestades. Afinal, quando Kadidja atingiu idade adequada, o casamento foi realizado.

Kadidja e Hampâté, um casamento difícil

Loucos de raiva, os grandes do reino que haviam sido recusados juraram fazer de tudo para que a união de Kadidja e Hampâté permanecesse estéril e não fosse feliz. A despeito da interdição do *Alcorão*, mobilizaram todo tipo de marabus, amaldiçoadores e feiticeiros para tornar o casamento estéril. Apesar dessas tramas, Kadidja deu à luz três crianças: uma filha chamada Gabdo e dois meninos, meu irmão mais velho Hammadoun e este vosso criado. A dura verdade, porém, é que Gabdo, a mais velha, só viveu seis meses e meu irmão mais velho Hammadoun, um menino aquinhado com todos os dons do espírito, do corpo e do coração, sofreu uma morte trágica por volta dos quinze anos. Portanto, como havia anunciado tio Eliyassa, eu deveria ser o único sobrevivente da união de Kadidja e Hampâté.

Se acreditarmos no que diz minha certidão de nascimento, nasci em Bandiagara “por volta de 1901”; mas as pesquisas que realizei mais tarde me inclinam a pensar numa data entre dezembro de 1899 e janeiro ou fevereiro de 1900 (porque foi no auge da estação fria), mais provavelmente no início de 1900 – parece que eu nasci no ano em que o rei Aguibou Tall viajou à França, o que ocorreu em 1900. Tudo leva a crer, portanto, que me cabe um honroso lugar no pelotão dos “filhos mais velhos do século”⁹⁴

No momento de meu nascimento, minha avó Anta N’Diodbi encontrava-se em Taykiri (um lugar perto de Mopti, a cerca de setenta quilômetros de Bandiagara) para aonde acompanhara seu rebanho em transumância. Assim, que terminou o período de quarenta dias em que a parturiente não pode sair de casa, Kadidja quis ir ao encontro da mãe, como era o costume, para apresentar o bebê e descansar um pouco a seu lado.

Eu ainda era muito pequeno para ser transportado nas costas à maneira das mulheres africanas. Minha mãe procurou então grande cabaça que encheu de panos e tecidos macios e quentes e ali me deitou como num berço. Niélé, minha “serva-mãe”, pôs a cabaça na cabeça e tomamos a estrada. E foi assim que, com apenas quarenta e um dias de presença neste mundo, comecei a viajar. E nunca mais parei, pelo menos até que a fadiga e a idade avançada, por volta de 1982, me obrigaram enfim a parar.

⁹⁴O livro é publicado em 1986. Pelas contas do autor, ele tinha 86 anos na época.

Quando partimos, a temperatura baixou de tal maneira que quase morri. Kadidja ficou com a mãe durante dois ou três meses e depois me levou de volta a Bandiagara.

O nascimento de três crianças e a morte de Gabdo não haviam apaziguado o ódio dos inimigos do casal Kadidja-Hampâté. Pareceu mesmo ter-se atiçado. A “guerra dos sortilégios” continuava. Todos os dias, descobriam-se dentro de casa cordas amarradas ou talismãs maléficos que alguém, não se sabia como, conseguira introduzir. Estavam por todos os cantos; no pátio, no quarto, nos banheiros, na cozinha e até no cântaro de água, onde as vezes eram encontrados sapos costurados. Frequentemente, pela manhã, PâtéPoullou ia dizer a Kadidja: “Prestes atenção, tem qualquer coisa hoje”. Não falhava nunca.

Com o tempo, seja por efeito dos sortilégios, do clima de hostilidade que pesava sobre a casa, ou apenas em consequência de uma grande diferença de idade e de temperamento – Kadidja jovem, vivaz e alegre, levando uma vida social animada, e Hampâté, muito mais velho, sério e sempre quieto – a verdade é que um belo dia Kadidja foi tomada por uma espécie de aversão pelo marido. Não o suportava mais. Fugia da casa do casal como da peste e ia para a casa dos pais sempre que podia. O curioso é que quando estava longe de Hampâté não parava de falar dele e de suas qualidades, mas assim que se encontrava em sua presença, sentia uma violenta vontade de fugir.

Todas as vezes, os pais levavam de volta a Hampâté com a morte na alma. Queriam honrar a palavra dada e também não desejavam virar motivo de riso para aqueles quem tinham recusado a mão da filha. Mas Kadidja só tinha uma ideia na cabeça: deixar Hampâté, não importa quais fossem as consequências para si e para a reputação da família.

Quando os pais a levavam de volta para casa ficava tão abatida e infeliz que pouco a pouco perdeu o apetite e o gosto pela vida. Ela que era tão alegre e afável tornou-se rabugenta, irritável. Tudo a incomodava. Foi então que Hampâté, no interesse da própria vida de Kadidja, decidiu devolver-lhe a liberdade.

Convocou um conselho de família. Quando estavam todos reunidos, declarou aos sogros: “Sei, e vocês também sabem, que Kadidja não odeia a minha pessoa, mas age sob influência de um feitiço poderoso que nem vocês, nem EliyassaHafiz Diaba, nem eu conseguimos desfazer. Se vocês continuarem tentando impor minha

presença a Kadidja, temo que fique gravemente enferma, ou mesmo que cometa uma loucura irreparável. Ora, prefiro vê-la viva e feliz em outro lar a vê-la doente e infeliz sob meu teto. Permitam então que, sem rancor, eu lhe devolva a liberdade para preservar os laços de família, que devem manter-se intactos e firmes contra tudo e todos”.

Foi assim que Hampâté, por afeição a Kadidja, divorciou-se amigavelmente, embora permanecesse ligado a ela por laços indefectíveis, porque não só era sua prima, filha única parente próxima de Bandiagara, mas porque lhe dera dois meninos, alegria de sua vida.

Esta separação, que se deu quando voltamos a Bandiagara, coincidiu com uma época de grande luto para Kadidja, que no mesmo período perdeu o pai e o irmão mais velho, Amadou Pâté.

Como fazia com frequência, PâtéPoullou partiu para *brousse* a leste de Bandiagara com seu rebanho. Não consegui ficar muito tempo na cidade sem dar um mergulho no mundo que era o seu, o mundo da natureza onde tudo para ele estava vivo, falava e tinha significado. Foi lá que sua vida se apagou; ele foi levando consigo seus segredos e a maior parte de seus conhecimentos tradicionais. Chegou, no entanto, a ensinar alguns deles a minha mãe que, como sua mãe Anta N’Diobdi, era “rainha de leite”.

Meu pai Hampâté faleceu pouco mais de três anos depois da separação de Kadidja. Já que ela havia se casado outra vez, meu pai exigiu que eu ficasse a seu lado. Quando ele morreu eu tinha mais ou menos três anos e meu irmão Hammadoun, cinco.

Como já disse, em seu leito de morte meu pai nomeou como único herdeiro de todos os seus bens e chefe da família, não um dos seus filhos – éramos muito jovens para isso – mas Beydari. Jamais a confiança foi tão bem depositada! Beydari foi para nós, em todas as circunstâncias, um tutor devotado, um irmão mais velho afetuoso e um administrador escrupuloso dos bens da família, a qual se compunha, além de meu irmão de eu, de Beydari e de outros “oito cativos” (*rïmaibé*) que tínhamos herdado e que jamais quiseram nos abandonar. Entre eles estavam Abidi Hampâté (todos levavam o nome de meu pai), nossa querida Niélé e a jovem Nassouni, que meu pai criara como sua própria filha.

Beydari e seus companheiros tinham recebido a missão de nos criar, educar e defender, e eles assim fizeram, Deus é testemunha! Hammadoun e eu fomos certamente os “jovens amos” mais felizes de toda a Bandiagara! O fiel amigo BalewelDiko também não nos abandonou. E foi em grande parte devido a seus relatos, além dos de Niélé e de Beydari, e depois aos de minha mãe, que pude reconstituir toda esta história.

A partir do momento em que tive idade para compreender, Niélé não parava de falar do meu pai e as lágrimas lhe enchiam os olhos quando evocava a imensa bondade que se escondia por trás de seu aspecto taciturno. Sua casa, dizia ela, estava aberta a todos a qualquer hora. Ele sabia escutar, jamais contradizia, mas seu olhar era tão penetrante que às vezes incomodava os interlocutores a ponto de alguns preferirem entender-se com ele por meio de intermediário, como permitia o costume. Felizmente seu sorriso vinha amenizar os efeitos perturbadores desse olhar. Seus rompantes de cólera podiam ser terríveis, mas só se manifestavam por motivos graves, como uma flagrante injustiça de um forte contra um fraco. Durante toda a vida, deu mais dinheiro do que emprestou, porque não gostava de cobrar o pagamento da dívida. Havia recomendado a seus “cativos”, ou seria mais justo dizer seus filhos, que nos ensinassem a piedade, a probidade, a bondade com os pobres e enfermos e o respeito pelas pessoas de idade. Quanto a nossa educação religiosa, exigiu que fosse confiada a TiernoBokar, o amigo íntimo da família sobre quem ainda falarei.

Assim foi meu pai Hampâté, que deveria ter morrido e no entanto viveu, que se recusou as honras oferecidas por um rei, para continuar a servir o velho açougueiro, e que preferiu liberar a mulher que amava a vê-la infeliz a seu lado. Que Deus o acolha em sua misericórdia, Hampâté, meu pai, e que a terra lhe seja leve!

IN:Bâ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athenas: Casa das Áfricas, 2003, páginas 51-58.