

# Entre história e literatura: reflexões sobre o uso do romance “A Flecha de Deus”

*Luís Ernesto Barnabé*

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
Jacarezinho - Paraná - Brasil  
luis.ernesto@uenp.edu.br

*Ruhama Ariella Sabião Batista*

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
ruhama.sabiao@gmail.com

---

**Resumo:** Gradativamente, desde 2003, com a lei nacional nº 10.639/03, tem sido implementada a temática africana e afro-brasileira nos currículos escolares, o que gera, desde então, amplos debates e desafios a serem trabalhados. Pensando nas relações possíveis entre história e literatura, este trabalho tem como objetivo delinear reflexões acerca da possibilidade do uso do romance histórico “A Flecha de Deus”, do romancista africano Chinua Achebe, original de 1979. Construído a partir de uma narrativa que envolve os pontos de vista de europeus e africanos acerca do imperialismo europeu do século XIX, o romance também oferece ricas informações a respeito das relações sociais entre famílias, o funcionamento das estruturas econômicas e religiosas antes e durante a chegada dos europeus. Mediante a escassez de tais informações em língua portuguesa o romance histórico apresenta-se como uma fonte muito pertinente ao contexto de efetivação da lei nº10.639/03.

**Palavras-chave:** História da África. Lei nº 10.639/03. Romance histórico. Chinua Achebe.

---

## Introdução

A inclusão da temática afro-brasileira nos currículos escolares desde 2003, com a lei nº 10.639/03, deve ser compreendida muito mais como fruto de um processo histórico do que como uma simples ação do Estado. A complexidade dessa questão tende inclusive por se adotar a premissa que os desdobramentos históricos no decorrer da década de 1980 – e inclusive a reavaliação de setores da esquerda em relação ao entendimento sobre revolução – influenciaram as estratégias de luta, e o “movimento negro – um movimento social muito diverso e plural, como todos os movimentos sociais – passa a apoiar majoritariamente e a adotar como estratégia política a luta por ações afirmativas para negros no Brasil” (PEREIRA, 2016, p.16).

O texto introdutório ao documento que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana já chamava a atenção para a relação chave entre questões de valorização identitária, a constituição de cidadania entre a população brasileira como um todo, e a democracia.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Dessa forma, a promulgação da lei deve ser vista como uma trincheira avançada em um *front* ainda vasto, mas que enfrentaria, contudo, uma série de problemas pontuais, tais como o fato de professores em atividade possuírem formação alheia a tal problemática, bem como poucas oportunidades para formação continuada; pouquíssimos materiais didáticos disponíveis naquele momento; e, sobretudo, práticas racistas naturalizadas na população e alimentadas por várias gerações.

Passados 15 anos, ainda não é possível ter certeza de que o currículo real, tanto na rede pública quanto na rede privada, contemple:

O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, s/p.).

Uma pequena mostra da retroalimentação de discursos calcados em estereótipos se verifica na percepção dos próprios alunos de graduação, que mesmo ofertada uma escolarização que já previa a inserção da História e da cultura africana, demonstravam desconhecimento da dimensão geográfica do continente, muitas vezes tomando-o como um país; em outros momentos exprimiam a incapacidade de perceber as complexidades do continente africano, recorrendo ao uso da expressão “tribos” (mesmo quando não em sentido pejorativo, como “a única expressão possível” por falta de dimensão das organizações sociais de reinos africanos) para designar as mais variadas sociedades africanas.

Diante de tais cenários este trabalho apresenta um balanço acerca de uma experiência implementada pelo segundo ano consecutivo na disciplina de História da África, em 2015, para o terceiro ano da graduação em História, pela Universidade Estadual do

Norte do Paraná (UENP), *campus* de Jacarezinho. O objetivo era viabilizar ao aluno da graduação aportes teóricos para pensar a história da África a partir do uso da literatura, e que pudesse também, nortear as futuras intervenções como docentes. Para isso o curso propunha um ensaio, a partir do romance histórico *A Flecha de Deus*, do autor nigeriano Chinua Achebe, cuja primeira edição é de 1979, que estimulasse o debate de questões tais como colonização, cultura, relações sociais e familiares, e a relação desses tópicos com a bibliografia sugerida pela ementa do curso. O texto em questão foi construído a partir da percepção de um docente e uma discente acerca do trabalho realizado.

### Os desafios da Lei nº 10.639/03 e o ensino de história da África na universidade

Qual África devemos apre(e)nder? Tal como no episódio narrado por Mia Couto, que interrogado em uma palestra em solo europeu acerca do que é ser africano devolveu na mesma moeda com um “o que é ser europeu?”, a concepção do curso ministrado pautava-se por uma tentativa de ao menos conscientizar os discentes acerca da diversidade e complexidade constituídas ao longo de milênios na África, de modo que é impossível reduzi-los a uma essência, e, sobretudo, que tamanha pretensão decorre de uma tripla condição restritiva vivida pelos africanos: “prisioneira de um passado inventado por outros, amarrada a um presente imposto pelo exterior e ainda, refém de metas que lhe foram construídas por instituições internacionais que comandam a economia” (COUTO, 2005, p.11). A revisão historiográfica produzida por historiadores africanos a partir dos anos de 1980 passara a contemplar objetos não mais pela régua das grandes civilizações e assim ampliaram as possibilidades de reflexões (OLIVA, 2003). Cabe aos historiadores ao menos atuar em uma dessas três frentes, ou seja, produzindo pesquisas ou atuando na disseminação de percepções mais conscientes acerca das complexidades africanas entre o público escolar. É importante salientar que se por um lado há a pertinência do estudo das sociedades africanas sob o prisma identitário na constituição da nossa própria sociedade democrática, deve-se fugir de um mecanicismo imediatista que ignore outros enfoques históricos pelo simples fato de estes não possuírem uma ligação direta com a “nossa herança africana”.

Tal como salienta Alberto Costa e Silva (1994), houve desde a ação imperialista europeia do século XIX um corte profundo que produziu um apagamento na memória social da margem ocidental atlântica em relação ao continente africano. Apagamento que reforçado pela carga racista e eurocêntrica que coloca a sociedade brasileira nesse estado de ignorância e intolerância em relação a elementos que poderiam nos ajudar a compreender

muito de nós mesmos. A África foi apresentada e representada com intensidade somente através do cinema, que ressalta apenas uma parcela da imensidão que é o continente, a África e sua diversidade cultural “não nos foram apresentadas durante nossas trajetórias de vida e formações escolares, a não ser por meio de informações que estavam recheadas de equívocos e simplificações” (OLIVA, 2008, p. 30). E nesse sentido, *A Flecha de Deus* se apresenta como uma pertinente possibilidade de exercício intelectual.

No período abordado pelo romance histórico, décadas iniciais do século XX, não é mais possível identificar a intensa relação comercial e cultural que moldaria as duas margens do Oceano Atlântico durante os trezentos anos anteriores<sup>1</sup>. Alberto Costa e Silva (1994) define o imperialismo europeu, principalmente inglês, ao longo do século XIX, com intensidade aumentada na segunda metade do século como, como um processo de monopolização, em um fechamento literal do continente que resulta em um rompimento material e cultural com a América. O poder naval inglês garantiria por si só a preponderância econômica nos litorais, nos rios e nos portos, e a liberdade de comércio desaparece, com os mercados sendo partilhados pelas metrópoles, e os portos restritos aos que controlavam a região. Com fim das rotas marítimas entre África e América, o autor constata que sob a perspectiva brasileira o início da colonização africana é 1851: fim da rota marítima Brasil – África.

Com efeito, a proposta do ensaio se apresentava contra um efeito ilusório de rompimento, fruto de pretensões de narrativas unilaterais, em que, de modo generalizante, a África do romance já não mais “interessaria”, já não mais se conecta com o Brasil, e por outro lado, em se tratando de modo específico, nem as aldeias em que se passa a história, parecem que em algum momento estivessem conectadas com redes mais amplas (embora não seja possível confirmar, somente a partir do romance, se em momentos anteriores o mercadejo de escravos fizesse parte daquele cotidiano). Mas ainda assim, em perspectiva

---

<sup>1</sup> Costa e Silva (1994) destaca que as inter-relações entre África e América incluíam muito mais que o tráfico de seres humanos, Da América: rede, mandioca, milho, que inclusive alteram os hábitos alimentares, tabaco, cachaça, ouro e tudo o que se usava na rua, na sala, no quarto e na cozinha; Negociantes de gente e coisas, lojistas e vendedores de esquina, plantadores de algodão, tabaco, cacau e café, mestres-de-obras e pedreiros, modistas e alfaiates, padeiros e doceiras, marceneiros, músicos e professores. Da África: escravos, azeite de dendê, noz de cola, sabão e pano da Costa. Reis africanos vendidos para a América tentaram reconstruir suas estruturas políticas e religiosas, aqui ou de volta à África: Fruku, no Daomé vendido ao Brasil pelo rei Tegbesu, provavelmente para permitir que Kpengla ascendesse ao trono. Viveu no Brasil vinte e quatro anos e voltou à Costa dos Escravos com o nome de Dom Jerônimo. E como Dom Jerônimo, o brasileiro, o príncipe Fruku disputou o trono do Danxomé, após a morte de Kpengla, em 1789, e só por pouco o perdeu para Agonglo.

histórica, o exercício do ensaio oferecia elementos que possibilitariam aos alunos pensar sobre rupturas e permanências.

A dinâmica de produção do ensaio constava de três etapas. Em um primeiro momento os alunos deveriam ler o romance tendo como referência o seguinte rol de temas a serem destacados: a) Transformações políticas ocorridas na administração dos chefes africanos após a chegada dos ingleses; b) Procedimentos e revisão de procedimentos da administração britânica frente ao contato com as especificidades das cidades africanas; c) Relação e apropriação de valores, entre a visão de mundo (inclusive religiosa) africana e europeia; d) Relação dos africanos com o meio ambiente, recursos naturais/ Alimentação; e) Relações de trabalho entre africanos, entre africanos e europeus; f) Relações sociais entre família, vizinhos; e finalmente g) Funcionamento das estruturas econômicas/geração de renda e transformações ocorridas desde a chegada dos europeus.

Em seguida produziram uma primeira versão, que deveria propor um diálogo com as bibliografias trabalhadas em sala<sup>2</sup>, que seria comentada e devolvida para a produção da versão final.

### **História e Literatura: diálogos possíveis**

Seria então a literatura documento? Essa pergunta norteou os debates contemporâneos e sempre volta como questão para reflexão. Segundo Baumgarten a partir da segunda metade do século XX, se verificou uma maior aproximação entre Literatura e História, entre discurso histórico e discurso literário, devido a dois fatores principais:

de um lado, a crise vivida pela ciência histórica tradicional que, questionada em seu método de reconstituição do passado, obrigou os historiadores a repensarem sua prática historiográfica, fato que os conduziu, não raras vezes, a uma aproximação com a literatura; de outro, o crescente interesse dos romancistas que, especialmente após a década de 70 do século passado, passaram também a repensar a utilização que faziam da matéria histórica, no âmbito de suas narrativas de ficção (BAUMGARTEN, 2016, p. 107).

Segundo Peixoto (2011, p.13) “se usarmos o documento, isto é, a obra literária não como espelho da realidade, e sim como espaço que também expressa possibilidades de devir elaborados pelos grupos sociais em luta, ela é documento”. A dificuldade em conceber uma obra literária como fonte para o estudo da História advém da ideia de que a literatura é

---

<sup>2</sup>No primeiro semestre: capítulos de Mary Del Priori e Renato Venâncio (2003), John Thornton (2004), Marina Mello e Souza (2006), Leila Hernandez, L (2005), Alberto Costa e Silva (1994), Lilia Schwarcz (1993), e artigos de Paul. Lovejoy (2002), Kambeguele Munanga (205-2006).

sempre uma ficção, apenas uma representação do real, ou seja, não é a verdade em si. Porém, a história também não pode sempre ser a verdade incontestável, visto que a historiografia se renova constantemente, diluindo verdades e colocando novas proposições. Nessa perspectiva, a historiadora Sandra Pesavento (2000, p. 39) afirma que “o texto histórico comporta a ficção, desde que o tomemos na sua acepção de escolha, seleção, recorte, montagem, atividades que se articulam à capacidade da imaginação criadora de construir o passado e representa-lo”.

Com isso, cabe ao historiador o cuidado com os limites das fontes literárias e as possibilidades que essas possuem, não as tratando como o real, mas como fonte para que se entendam determinados contextos, práticas sociais, culturas e representações. Assim, “a literatura é, no caso, um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas” (PESAVENTO, 2006, p. 14). Através das obras literárias consegue-se um leque de possibilidades de observação que os documentos escritos e oficiais não brindariam, principalmente no que concerne às relações sociais, costumes e vivências humanas.

Da mesma forma, ao escrever a história, os historiadores devem tomar o cuidado para não se submeter aos procedimentos literários, mas sim observar do seio da sua própria ciência, a contribuição de outra. Nesse caso, trata-se de atentar-se à “validade e legitimidade do discurso histórico” (DEL PRIORE, 2009, p.93). Por isso, este texto pretende utilizar-se dos fundamentos teóricos e metodológicos da história para inter-relacionar uma obra literária com a historiografia acerca da África, e não analisá-la com os fundamentos da ciência da literatura.

Diante disso, a fonte literária utilizada neste trabalho foi o gênero do romance histórico, que “corresponde àquelas experiências que têm por objetivo explícito a intenção de promover uma apropriação dos fatos históricos definidores de uma fase da História de determinada comunidade humana” (BAUMGARTEN, 2016, p. 107). Por isso, este romance tem a característica de trabalhar determinado momento histórico, através de personagens fictícios, mas que traduzem as experiências humanas de determinada fase da história, neste caso, o início do século XX.

### **Relações do romance “A flecha de Deus” e a história**

O enredo do romance retrata o contato das seis aldeias de *Umuaro* com a colonização britânica em algum momento no início do século XX. Além do estabelecimento de postos administrativos e as missões religiosas, os habitantes locais se deparam com a construção

de uma linha férrea, circunstâncias estas que mobilizam reações diversas entre as lideranças locais. A narrativa se alterna entre o círculo de *Ezeulu* (sumo-sacerdote do deus *Ulu*, divindade adorada pelas seis aldeias, que constituem, juntas, *Umuaro*, e que por isso exerce certa liderança sobre as demais) e o círculo britânico, gerando uma tensão que se resolve nos momentos finais do romance. Assim, autor reconstrói ao longo do texto as perspectivas dos dois lados, o que de certa maneira reflete elementos da sua própria biografia.

Ao ponderar sobre a colonização do território africano, Leila Hernandez (2005, p.91), apoiada nos conceitos de Hannah Arendt, apresenta como traços fundamentais do imperialismo “o expansionismo, a burocracia colonial e o racismo”. Por isso não se deve restringir apenas às questões econômicas envolvidas, pois também era fruto do racismo que preponderava na Europa. O século XIX presenciou o desenvolvimento de teorias que explicassem as supostas diferenças entre os humanos não mais sob o respaldo filosófico, moral ou religioso. A posição *monogenista* estaria ancorada nas escrituras bíblicas, acreditando que a humanidade era única, portanto, os humanos passariam por diversas fases até chegar ao estágio perfeito, superior aos demais, no caso, os europeus (SCHWARCZ, 1993). Por seu turno, conforme se consolidava uma explicação do passado que incluía desde então a Pré-História ante a narrativa do Gênesis como início da história humana e a publicação darwiniana, os *poligenistas* até poderiam admitir a existência de ancestrais comuns na pré-história, mas as espécies humanas tinham se separado há tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas, de modo que a civilização não seria um estágio de progresso acessível a todas. O “culto à raça”, afirmado por Arthur Gobineau (1816-82) considerava a divisão da espécie humana em três raças distintas e desiguais (negra, amarela e branca), com caracteres permanentes, transmitidos hereditariamente (HERNANDEZ, 2005) e alertava para os riscos de degeneração que a mistura racial poderia causar. Dessa forma, além de todos os motivos econômicos e de constante afirmação de poder, conforme Hannah Arendt (apud. HERNANDEZ, 2005, p.93) “um elemento fundamental de enraizamento e sustentação desse domínio foi o racismo”.

Percebem-se nas falas dos administradores britânicos suas diferentes intenções quanto ao poder em *Umuaro* e nas outras aldeias ao redor. Um desses administradores, chamado *Winterbottom* era descrito pelos outros como uma pessoa de caráter mais missionário do que político. Em uma carta do vice-governador a *Winterbottom*, ele afirma como os ingleses devem agir quanto a esses povos, deixando claro que para conseguir construir, moldar e estabelecer vínculos das ideias modernas com esse povo era preciso ter uma “base sólida enraizada na raça nativa, que tenha sua fundação nos corações, mentes e

pensamentos das pessoas” (ACHEBE, 2011, p.83). Porém, *Winterbottom* não concordava com sua chefia, assim como Clarke que afirma que “é possível que os fatos coloquem você em grande desvantagem, pois os fazem sentir-se penalizado e até mesmo responsável” (ACHEBE, 2011, p.152). A visão do vice-governador, contrária ao que pensavam seus subordinados, remete à configuração que a Grã-Bretanha levava sua estrutura colonial, “uma estrutura de governo menos autoritária e hierarquizada, deixando inclusive pequenos espaços de representação política possíveis de ser ocupados pelos africanos” (HERNANDEZ, 2005, p.102).

*Ezeulu*, o sumo sacerdote e líder de *Umuaro*, também não queria manter estrita relação com os brancos, nem mesmo “cooperar com a administração” (ACHEBE, 2011, p.254). Essa recusa fica presente na fala de *Ezeulu* quando frente aos administradores britânicos, ele diz: “Diga ao homem branco que *Ezeulu* não será chefe de ninguém, exceto de *Ulu*”. Porém seu clã por vezes não o entendia: quando eles queriam lutar contra o homem branco, *Ezeulu* dizia que era inútil lutar contra eles, porém quando foi capturado pela administração, queria que seu povo lutasse contra. Os britânicos tiveram que intervir sobre os povos, quando houve uma guerra interna pela disputa de terra, sendo decidido que esta ficaria para *Okperi* e não para *Umuaro*. Além disso, “recolheu as espingardas de *Umuaro* e mandou que os soldados as quebrassem diante de todos” (ACHEBE, 2011, p.45).

Os britânicos do quartel-general não conseguiam entender ou admitir porque *Umuaro* permanecia atrasada, enquanto que *Okperi* e seus vizinhos aceitavam os missionários e os funcionários do governo. Segundo eles, os Ibos eram atrasados perante os seus vizinhos, sem desenvolver um tipo de autoridade central. Os *Ibos*, que viviam em *Umuaro* realmente resistiram mais sobre a missão e a administração britânica:

De acordo com o que Clarke lera, *Umuaro* tinha oposto mais resistência às mudanças do que qualquer outro clã em toda a província. Sua primeira escola tinha apenas um ano ou pouco mais, e uma instável missão cristã foi instalada após uma série de malogros. (ACHEBE, 2011, p.254, *grifo nosso*).

Isso deixa claro como foram diversas as formas de dominação na África, dependendo dos países que os colonizavam e da visão destes e dos seus líderes quanto ao domínio. Portanto, “não resta dúvida de que a dominação não foi efetiva em todos os espaços geopolíticos” (HERNANDEZ, 2005, p.109), ainda que os africanos agregassem alguns valores da nova religião e da cultura europeia, muitos resistiram a esse poder.

Se por um lado os ingleses não submeteram seus valores usando de imposição, eles procuravam de todas as formas que esses valores chegassem a esses povos. Faziam isso,

principalmente, através dos missionários, que por meio do processo de evangelização, seja espiritual ou secular, buscavam três pontos: converter os africanos ao cristianismo, além de empreender os valores da cultura ocidental europeia; ensinar as divisões entre as esferas espiritual e secular, opondo-se à unidade tida na visão africana entre a vida e a religião; a pregação contrária a uma série de ritos sagrados e locais, o que por sua vez tirava a influência dos chefes locais tradicionais (HERNANDEZ, 2005, p.54). Essa perda de controle fica presente ao término do livro, em fatos que serão abordados em outro momento deste texto.

Quando o filho de *Ezeulu* na tentativa de ser afirmado na “nova religião” deixou a jiboia presa no cesto com a intenção de que fosse asfixiada para ele não levar a culpa da morte, fez com que toda a população e mais ainda seu pai se revoltassem contra ele. Mas, eles não podiam perceber que a pressão para que ele fizesse esse ato significativo para o seu povo, foi muito grande, afirma-se isso quando o Sr. *Goodcountry* diz:

“– Se somos cristãos, devemos estar sempre prontos a morrer pela fé – afirmou. Vocês precisam estar prontos para matar a jiboia, assim como o povo dos rios matou a iguana. Vocês se dirigem à jiboia como Pai. Ela não é senão uma cobra, a cobra que enganou nossa primeira mãe, Eva. Se você tem medo de matá-la, não se considere um cristão” (ACHEBE, 2011, p.70).

Porém, mesmo que *Oduche* tenha realizado esse fato, ele faz lembrar a questão da identidade, presente na trajetória de *Baquaqua*, personagem abordado por Paul Lovejoy (2002), o qual mesmo tendo percorrido Brasil, Haiti, Estados Unidos e passando por diversas fases, adaptando-se ao local onde vivia, ele não se esqueceu de onde veio e da sua religião, no caso, o Islamismo. Apesar de ter se convertido ao cristianismo na América do Norte, ele manteve o nome *Mahommah*, de origem islâmica, o que é um exemplo de que ele não quis apagar sua identidade e quem ele era. Podemos comparar a *Oduche*, que foi enviado pelo pai como um “sacrifício”, e que mesmo interessado pelos estudos e por aprender a nova religião, não podia negar as suas origens e realizar feitos que eram contra seus princípios, como no caso, matar a jiboia, ou o deus *Idemili*, que era considerada sagrada por eles.

Em todo o livro, fica presente a ligação que a vida cotidiana tem com a religião africana, em seus rituais, práticas, e assim também com a alimentação, como por exemplo, o inhame, que só pode ser colhido quando ocorre a festa de agradecimento aos deuses. Na questão do inhame, os europeus se aproveitaram dos sacrifícios da “Festa do Novo Inhame”, que naquele ano estava demorando a ser realizada, e por isso, o povo revoltou-se contra *Ezeulu* e sua família. Eles propuseram aos nativos levarem seus sacrifícios ao deus cristão, para que assim ele pudesse protegê-los da possível ira de *Ulu*. Conforme a fome crescia, os

nativos começaram a ver nisso uma possibilidade, resultando no fato dos sacrifícios que acontecem ao final do livro.

Havia um ditado dos antepassados do povo *Ibo*, o qual dizia: “quando dois irmãos brigam uma luta de morte, um estranho herda a propriedade dos seus pais”. Esse ditado permeou o final do livro, mas também as relações entre os irmãos, meios-irmãos e os clãs vizinhos, nos quais sempre havia conflitos. Fica mais evidente a diferença entre os clãs vizinhos em algumas frases como: “povos têm costumes diferentes [...] Em *Okperi*, não é nosso costume dar as boas-vindas como *ikolo* a estranhos que chegam ao nosso mercado” (ACHEBE, 2011, p.39, *grifo nosso*); “Em *Okperi* as pessoas tomavam banho todos os dias e eram limpas, ao passo que em *Umuaro* elas nunca tocavam em águas durante os quatro dias da semana” (ACHEBE, 2011, p.36, *grifo nosso*).

Os europeus intensificaram o comércio na África, possibilitando a abertura de estradas e algumas poucas ascensões, como do filho de *Nwodika*, que vinha de *Umuaro*, mas estava em *Okperi* a serviço do “homem branco”. Ele viu nessa submissão aos colonizadores uma forma de ascensão, porque segundo ele, desde que tinha chegado lá três anos atrás, já havia crescido no cargo. Ele afirma o seguinte: “Eu posso dizer-lhes que não almejo morrer como um criado. Pretendo abrir um pequeno negócio de tabaco, tão logo consiga juntar um pouco de dinheiro. Em outros lugares, há pessoas enriquecendo nesse ramo de comércio e no de tecidos” (ACHEBE, 2011, p.244).

Existem muitos pontos a serem explorados no livro que podem ser associados à historiografia sobre a África da qual se tem acesso hoje. Porém há de se ressaltar que muitos outros podem ser observados sobre a sociedade, os costumes, os valores, pois estão presentes em cada fala dos líderes nativos e do povo em geral. Também podemos constatar o espírito dominador que assolava esses povos, nas falas de superioridade dos colonizadores sobre eles. Até mesmo alguns africanos tomavam por vantagem a dominação europeia e depois de influenciados, almejavam nela uma ascensão social, intelectual, e espiritual.

É interessante pensar que mesmo não sendo usado conceito de “raça”, na historiografia atual, Munanga (2005) traz a ideia de que “os racismos contemporâneos não precisam mais do conceito de raça”, já que como ele aborda:

A raça não cria problema, mas sim a diferença fenotípica por ela simbolizada. A solução não está na negação das diferenças ou na erradicação das raças, mas sim na luta e numa educação que busquem a convivência igualitária das diferenças (MUNANGA, 2005, p.53).

Justificando a dominação dos negros pela “superioridade da raça branca”, os europeus formaram impérios coloniais sob suas administrações, levando a cultura,

costumes, religião e realizando a “missão civilizatória” aos povos denominados atrasados. Entretanto, essas administrações ocorreram de formas diferenciadas. Hernandez (2005, p.104) diferencia essas diferentes administrações dos sistemas coloniais entre “políticas de *assimilação* (por exemplo, dos impérios português, francês e belga) ou de *diferenciação* (como nos impérios inglês e alemão). A de assimilação tinha como objetivo converter gradualmente o africano em europeu, transformando o direito, as culturas locais e a organização no modelo da Europa. A de diferenciação tinha como questão principal para sustenta-la um conjunto de mecanismos que viabilizasse um governo indireto, colocando representantes e líderes africanos dentro da administração. Já Munanga traz os conceitos de “*Directrule*”, para a administração francesa, que “visava a assimilação dos povos colonizados dentro do modelo racista universalista destruidor das identidades não-ocidentais” (MUNANGA, 2005, p.51). E a “*Indirectrule*”, da administração direta britânica, que “visava a aculturação dos povos colonizados, preservar as lideranças para não criar choques desnecessários” (MUNANGA, 2005, p.51). Notam-se ao longo do romance, as diferentes posições das administrações dos povos e suas reações quanto a elas, assim como ocorreram de distintas formas os imperialismos. Pensando nisso, os trechos do romance podem potencializar as atividades em sala de aula, incluindo não somente a história da África, mas discussões conceituais sobre imperialismo, dominação, aculturação.

Novamente pensando nas possibilidades de temáticas em sala de aula, em diferentes momentos do romance, as falas dos personagens e suas vivências permitem olhar de forma mais contundente para a diversidade cultural na qual está envolta a história da África. Por exemplo, era muito comum entre esses povos a poligamia, Ezeulu, o líder, tinha várias esposas, o que muitas vezes ocasionavam discussões familiares. A poligamia era um privilégio, já que quanto maior o número de esposas significava mais dotes e terras aos maridos, ou seja, quanto maior o número de esposas, maior a riqueza e poder do homem que as possuíam (DEL PRIORE & VENÂNCIO, 2004, p.14). As esposas também representavam significativa força de trabalho (THORNTON, 2004). A estrutura social e as formas que eles lidavam com as mulheres, ancestrais, filhos, e família, também mostram a imensa diversidade cultural presente no cotidiano dos povos africanos.

### **Considerações finais**

Ainda hoje, é visível o domínio que a Europa tem sobre determinados países, e como historiograficamente a África foi desqualificada ou ignorada ao longo dos anos. Com a lei

nº 10.639/03, já supracitada, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África nas escolas e a presença nos livros didáticos, cresceu o número de estudos e pesquisas sobre esse tema, entretanto, ainda é muito vago o conhecimento da sociedade sobre essa história que por tantos anos fora silenciada. O romance “A Flecha de Deus” possibilita um entendimento da África sob o olhar de um africano, Chinua Achebe, e lança luz sobre aspectos principais do cotidiano, da cultura e da sociedade africana naquele período.

Todo o conteúdo abordado no livro leva o leitor a ter uma proximidade com a história da África, de maneira geral, mas também particular; e da dominação dos europeus sobre os africanos, podendo perceber através de um romance, as relações de poder, a sociedade em fins do século XIX e início do XX. Para além dos conteúdos propostos nos livros didáticos, cabe ao professor buscar fontes, sejam contos, histórias, lendas, que permitam ao aluno uma maior compreensão da África e suas peculiaridades. Dessa forma, podem-se perceber as semelhanças, rupturas, características físicas, religiosas, culturais, herdadas pela cultura africana presente no cotidiano, e não ser somente mais um conteúdo obrigatório ao aluno na escola.

Além disso, cabe aos historiadores um olhar mais atento à história dos africanos em seu território, possibilitando maior entendimento sobre os processos de colonização, a escravidão, a variedade linguística e cultural, entre outros assuntos pertinentes ao estudo da história do continente africano. Fazendo assim, uma ponte com os africanos enquanto sujeitos da sociedade brasileira e ativos no papel de construção da nação.

---

#### **BETWEEN HISTORY AND LITERATURE: REFLECTIONS ON THE USE OF THE NOVEL "THE ARROW OF GOD"**

**Abstract:** Gradually, since 2003, the national law 10.639/03 has been implemented the African and Afro-Brazilian themes in school curriculum, which has since generated broad debates and challenges to be addressed. Thinking about the possible relations between history and literature, this work aims to delineate reflections on the possibility of using the historical novel "The Arrow of God", by the novelist Chinua Achebe, original of 1979. Constructed from a narrative that involves the European and African views of nineteenth-century European imperialism, the novel also offers rich information about social relations between families, the functioning of economic and religious structures before and during the arrival of Europeans. Through scarcity of such information in Portuguese, the historical novel is a very pertinent source to the context of the implementation of the law nº 10.639/03.

**Keywords:** History of Africa. Law nº 10.639/03. Historical novel. Chinua Achebe.

---

## Referências

BAUMGARTEN, C.A. O romance histórico: a vitalidade de um gênero. **Letrônica**, Porto Alegre, v.9, n.1, p. 106-110, jan-jun, 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/24104/1458>>. Acesso em 22 abr. 18.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 22 abr.18.

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

COSTA E SILVA, Alberto. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. **Estudos avançados**. São Paulo, vol.8, nº 21, Mai/ago. 1994.

COUTO, M. Prefácio. In: HERNANDEZ, L.L.

CHINUA ACHEBE, **A Flecha de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DEL PRIORE, M. Conversas entre história e literatura: o exemplo de Alencar. **Revista de Letras**, Fortaleza, nº 29 (2), v.1, jan-jun, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2369/1831>>. Acesso em: 22 abr. 18.

\_\_\_\_\_. VENANCIO, R. (org.). O berço africano. In: \_\_\_\_\_. **Ancestrais: uma introdução à história da África atlântica**. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2004, p. 01-30.

HERNANDEZ, Leila M.G.L. “Civilizados” e “Primitivos” na constituição do sistema colonial africano. In: \_\_\_\_\_. **A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005, p. 91-108.

\_\_\_\_\_. Os movimentos de resistência na África. In: \_\_\_\_\_. **A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005, p.109-129.

\_\_\_\_\_. O processo de “roedura” do continente e a Conferência de Berlim. In: \_\_\_\_\_. **A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005, p.45-69.

LOVEJOY, Paul E. Identidade e a miragem da etnicidade: a jornada de Mahhomah Gardo Baquaqua para as Américas. **Afro-Ásia**, n. 27, p. 9-39, 2002.

MELLO E SOUZA, M. Povos em Contato: Comércio, poder e Identidade. In: \_\_\_\_\_. **Reis Negros no Brasil Escravista**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. (p.99-135)

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, nº 68, p.46-57, dez/fev. 2005-2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O ensino da história da África em debate: uma introdução aos estudos africanos. In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro et. al (org.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere, 2008, p. 29-49. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6167>>. Acesso em: 22 abr. 18.

PEIXOTO, M. Saberes ou sabores ou conversas sobre História e Literatura. **História e Perspectivas**, Uberlândia (45), jul.-dez, 2011. P.15-33. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19401/10423>>. Acesso em: 22 abr.18.

PESAVENTO, S. Fronteiras da ficção: diálogos da história com a literatura. **Revista de História das Ideias**, Coimbra, v. 21, 2000. P. 33-57. Disponível em: <[https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41745/1/Fronteiras\\_da\\_ficcao.pdf](https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41745/1/Fronteiras_da_ficcao.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 18.

\_\_\_\_\_. História e Literatura: uma *velha-nova* história. In: COSTA, C.; MACHADO, M.C. (org.). **História e Literatura: identidades e fronteiras**. EDUFU: Uberlândia, 2006. P. 11-27. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B1tQ2XAFclGdU1N2enNFdkZXNXc/view>>. Acesso em: 22 abr. 18.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de “diferenças e desigualdades” As doutrinas raciais do século XIX. In: \_\_\_\_\_ **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.

THORNTON, J. A escravidão e a estrutura social na África. In: \_\_\_\_\_. **África e os africanos na formação do mundo Atlântico 1400-1800**. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2004, p.122-152.

THORNTON, J. O processo de escravidão e o comércio de escravos. In: \_\_\_\_\_. **África e os africanos na formação do mundo Atlântico 1400-1800**. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2004 (p. 153-185).

---

#### SOBRE OS AUTORES

**Luís Ernesto Barnabé** é doutorando em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP);

**Ruhama Ariella Sabião Batista** é mestranda em História, Cultura e Identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

---

Recebido em 16/05/2018

Aceito em 16/07/2018