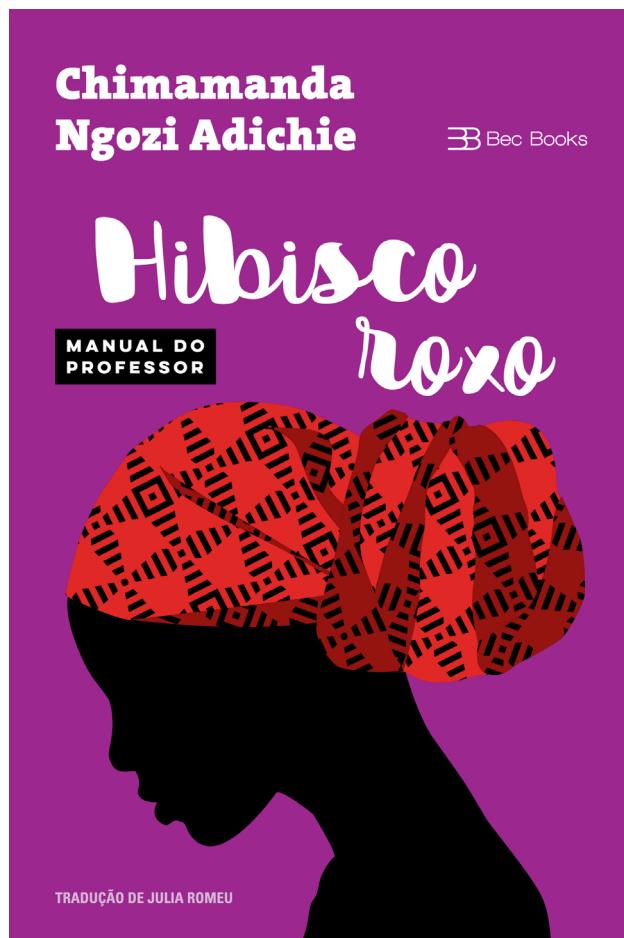


# MATERIAL DIGITAL DO PROFESSOR

**AUTORIA** LENICE BUENO DA SILVA, ESPECIALISTA  
DA COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC

**COORDENAÇÃO** CRISTIANE FERNANDES TAVARES,  
DA COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC



# MATERIAL DIGITAL DO PROFESSOR

**AUTORIA** LENICE BUENO DA SILVA, ESPECIALISTA  
DA COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC

**COORDENAÇÃO** CRISTIANE FERNANDES TAVARES,  
DA COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC

LIVRO

**HIBISCO ROXO**

AUTORA

**CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE**

TEMAS

**PROJETOS DE VIDA;  
INQUIETAÇÕES DA JUVENTUDE**

GÊNERO LITERÁRIO

**ROMANCE**

*Conteúdo*

CEDAC — Centro de Educação e Documentação para  
a Ação Comunitária

*Revisão*

Ana Luiza Couto  
Maitê Acunzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Silva, Lenice Bueno da

Material digital do professor — Hibisco roxo / Lenice  
Bueno da Silva ; coordenação de Cristiane Fernandes  
Tavares ; CEDAC. — 1<sup>a</sup> ed. — Curitiba : BecBooks, 2021.

Bibliografia

ISBN 978-65-993639-0-0

1. Literatura – Estudo e ensino I. Título II. Adichie,  
Chimamanda Ngozi. Hibisco roxo. III. Tavares, Cristiane  
Fernandes. IV. CEDAC

21-0695

CDD 372.64044

Índice para catálogo sistemático:

1. Literatura – Estudo e ensino 372.64044

**2021**

Todos os direitos desta edição reservados à  
**BECBOOKS SOLUÇÕES EDUCACIONAIS LTDA.**  
Rua Major Fabriciano do Rego Barros, 1050  
81630-260 — Curitiba — PR  
Telefone: (41) 3213-5600

# SUMÁRIO

Apresentação, 5

Carta, 7

*Em quatro partes*, 8

*Narradora e protagonista*, 8

*O perigo da história única*, 10

*Um romance de formação*, 11

Propostas de atividades I: Este livro e as aulas de Língua Portuguesa, **12**

*O texto literário na BNCC do Novo Ensino Médio*, 12

*Estratégias para a compreensão de um texto*, 14

*Pré-leitura*, 15

*Leitura*, 18

*Pós-leitura*, 28

Propostas de atividades II: Este livro e as outras áreas do conhecimento, **30**

*Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, 30

Aprofundamento: Análise estética e crítica da obra, **37**

*A língua igbo*, 37

*A música nigeriana*, 37

*Os mmuo, do festival dos mascarados do povo aro*, 38

Sugestões de referências complementares, **40**

*As palestras e entrevistas de Chimamanda Ngozi Adichie*, 40

*Livros de Chimamanda publicados em português*, 40

*Sobre a África*, 40

*Sobre direitos humanos, direitos das mulheres e das crianças*, 41

*Sobre os músicos nigerianos citados no livro*, 41

*Sobre os mmuo e o festival de Aro*, 42

*Sobre o direito de todos os povos terem seus heróis*, 42

Bibliografia comentada, **42**

Obras citadas, **45**

# APRESENTAÇÃO

Cara professora, caro professor,

Neste manual, você vai encontrar material de apoio para o trabalho com o livro *Hibisco roxo*. Desde já, enfatizamos que as propostas de atividades feitas aqui são sobretudo sugestões e não pretendem esgotar as possibilidades de leitura da obra.

Ele é composto dos seguintes itens:

**1. Carta:** conversa coloquial que contextualiza a obra e dados biográficos da autora, além de apresentar sua importância para a vivência literária no Novo Ensino Médio.

**2. Propostas de atividades I: Este livro e as aulas de Língua Portuguesa:** sugestões para o encaminhamento do trabalho antes, durante e após a leitura.

**3. Propostas de atividades II: Este livro e as outras áreas do conhecimento:** sugestões voltadas a professores de outros campos do saber para trabalhar a obra literária em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

**4. Aprofundamento: Análise estética e crítica da obra:** subsídios e orientações que auxiliem o professor a exercitar sua leitura crítica, criativa e propositiva, articulando a expressão literária com outras produções e também com a experiência individual e social.

**5. Sugestões de referências complementares:** indicação de fontes diversas que podem enriquecer a experiência de leitura desta obra.

**6. Bibliografia comentada:** apresentação das obras usadas para elaborar este manual, com um breve comentário.

**7. Obras citadas:** lista com as referências citadas no texto.

Este material foi produzido com a supervisão da Comunidade Educativa CEDAC, instituição que atua na formação de educadores das redes públicas desde 1997, com ampla experiência em projetos que visam à formação de leitores, por meio da qualificação e institucionalização das práticas de leitura nas escolas. A coordenação pedagógica da CE CEDAC acompanhou a produção e a edição do material escrito por especialistas em literatura e didática da leitura. Houve cuidado não só em favorecer a análise dos aspectos literários da obra, mas também em propor situações com o livro no contexto escolar, situações que favorecessem o diálogo com os estudantes e suas reflexões acerca da obra e de seu contexto sócio-histórico. O material também contou com a leitura crítica de toda a equipe envolvida na produção editorial.

A intenção foi indicar caminhos para que você, professor, possa mediar uma experiência literária que seja significativa aos estudantes, ampliando as condições para apreciarem esta e outras obras.

Esperamos que receba este material como um convite ao diálogo entre você e o livro, entre você e os estudantes.

Bom trabalho!

## CARTA

Cara professora, caro professor,

Prepare-se para ler com seus estudantes um livro que, além de tocante e bem escrito, vai derrubar estereótipos sobre a Nigéria, os países africanos e suas respectivas populações.

Trata-se de um romance de **Chimamanda Ngozi Adichie**, uma jovem nigeriana (nascida em 1977) que vem surpreendendo o mundo com a qualidade de seu trabalho como romancista e ensaísta. Feminista convicta, as posições claras e lúcidas que defende — não só relativamente à situação da mulher, mas também contra falsas verdades que costumam circular no mundo sobre a África e a Nigéria — têm significado uma lufada de ar fresco num mundo em que parece tão difícil quebrar tabus e mudar formas antigas de pensar.

*Hibisco roxo* é um **romance**, ou seja, uma narrativa longa com densidade e complexidade, na qual as ações se desenvolvem em uma relação temporal e em certo espaço. É narrado em primeira pessoa, uma história contada sob o ponto de vista de Kambili, uma adolescente prestes a completar quinze anos. Ela e o irmão Jaja, de dezessete, vivem numa mansão na cidade de Enugu — com a mãe, Beatrice, ou Mama, sob o jugo do pai, Eugene, a quem chamam de Papa, um homem espatosamente rico que é dono de um jornal, o *Standard* — o jornal mais progressista do país, de oposição ao governo —, e de uma fábrica de sucos e biscoitos.

Eugene passa a ser considerado opositor do regime ditatorial e defensor dos direitos humanos ao se colocar contra o governo militar golpista, chefiado por um general de etnia hausa, uma das três principais que vivem na Nigéria (as outras são a iorubá e a igbo, a que Eugene pertence). Mas ele é também um católico tradicionalista fanático, que ama a cultura do colonizador britânico com a mesma intensidade com que odeia a sua e tudo o que se associa a ela. Por ter sido educado em colégios católicos, Eugene é totalmente submisso aos religiosos ingleses brancos, a quem também sustenta financeiramente.

Como se vê logo no início do romance, estereótipos são quebrados: a família de Kambili é rica, ela e o irmão estudam em escolas de elite dirigidas por religiosos britânicos e não professam a religião da etnia a que pertencem; pelo contrário, são profundamente católicos.

Na casa enorme — e desolada — onde a família mora, há todo tipo de modernidade tecnológica da época (o tempo do romance é a década de 1990), embora

Kambili e Jaja sejam proibidos de utilizar os aparelhos, em razão dos horários excessivamente restritos a que o pai os submete. Há também um jardim exuberante a que a família raramente tem acesso e que serve apenas como ostentação de poder.

Os filhos, em especial Kambili, sentem por Eugene uma mescla de temor-amor, por suas crises de violência descontrolada, principalmente contra a esposa. Os abusos, a princípio, são relatados de forma nebulosa e parecem ser vistos com tanta naturalidade que só aos poucos vamos entendendo os sinais: o olho roxo de Mama, o dedo torto de Jaja e outras coisas mais graves, que vão revelando um segredo sobre o qual a família se cala, mas contra o qual Jaja começa a se rebelar já no início do livro.

## **EM QUATRO PARTES**

O romance está dividido em quatro partes: “QUEBRANDO OS DEUSES. Domingo de Ramos”; “FALANDO COM NOSSOS ESPÍRITOS. Antes do Domingo de Ramos”; “OS PEDAÇOS DE DEUSES. Depois do Domingo de Ramos” e “UM SILENCIO DIFERENTE. O presente”.

Como se vê, Chimamanda combina questões relacionadas à religião igbo (na parte do título, em maiúscula) e uma comemoração com forte simbologia católica (na segunda parte dos títulos). É como se no decorrer do romance as duas religiões permanecessem num intenso conflito que parece encontrar solução apenas no epílogo.

## **NARRADORA E PROTAGONISTA**

A riqueza do romance é intensificada por uma escolha estética de Chimamanda que será muito interessante explorar com os estudantes: a história é narrada sob o ponto de vista de Kambili, que é também a protagonista.

Em um ensaio já clássico, escrito em 1967, o crítico norte-americano Norman Friedman recuperou historicamente o desenvolvimento dos conceitos de “ponto de vista” e “foco” na narrativa. Esse trabalho deu origem ao que ficou conhecido como “tipologia de Friedman”, em que ele definiu concepções de narrador associadas a diferentes pontos de vista e a consequências decorrentes das escolhas feitas pelos romancistas.

Friedman afirma que, ao narrar uma história: “[...] o escritor fica continuamente abalado entre a dificuldade de mostrar o que uma coisa é e a facilidade de dizer como se sente a respeito dela” (2002, p. 168). Ou seja, a escolha do ponto de

vista e do foco narrativo pelo autor está associada a quanto ele quer que sua visão de mundo predomine ou se prefere deixar espaço para o leitor tirar suas próprias conclusões, com base nos eventos narrados.

As opções definidas por Friedman se situam num contínuo que tem, num extremo, o “autor onisciente intruso” (p. 172), que dá ao escritor (pelo menos aparentemente) o controle total sobre o que narra e o direito de se imiscuir na narrativa, e, no outro, um autor que prefere “desaparecer de cena”, que se transforma numa espécie de “câmera”, limitando-se a registrar os fatos, sem intervir neles (p. 179).

O narrador escolhido por Chimamanda em *Hibisco roxo* fica no meio desse caminho. Kambili é o que Friedman chama de “narrador protagonista” (p. 176). Trata-se de um passo além na saída de cena do autor, que começa no “narrador como testemunha” — narração em primeira pessoa em que o autor “entrega completamente seu trabalho a outro” (p. 175):

A consequência natural [da escolha do narrador como testemunha] [...] é que a testemunha não tem um acesso senão ordinário aos estados mentais dos outros; logo, sua característica distintiva é que o autor renuncia totalmente a sua onisciência em relação a todos os outros personagens, e escolhe deixar sua testemunha contar ao leitor somente aquilo que ele, como observador, poderia descobrir de maneira legítima. (idem, p. 176)

Entretanto, quando esse narrador, além de testemunha, é também protagonista, o leitor tem acesso a ainda menos “canais de informação”, segundo Friedman. Como o narrador protagonista se encontra “centralmente envolvido na ação”, é completamente afetado pelos acontecimentos, pois ele tem “uma amplitude e fonte de informação bem menores” (p. 177): “O narrador protagonista, portanto, encontra-se quase que inteiramente limitado a seus próprios pensamentos, sentimentos e percepções. [...] o ângulo de visão é aquele do centro fixo” (idem).

Nosso “centro fixo” na narrativa é Kambili, uma menina ingênuas e aterrorizada pela figura do pai, a quem, por amor ou medo, tenta agradar a ponto de reprimir qualquer crítica a ele ou à religião católica, mesmo que em pensamento. Ou seja, nós, leitores, para sabermos o que está acontecendo, ficamos na dependência de impressões e fatos que chegam obscurecidos pela autocensura da narradora protagonista. Além disso, como Kambili tem medo de perguntar qualquer coisa, apenas observa e “captura” informações por meio de conversas que escuta — a história nos chega em forma de fragmentos, memórias e imagens.

A principal consequência da escolha desse narrador é que ficamos à deriva,

recolhendo pedaços e tentando montar um quebra-cabeça intrincado, em que parece sempre haver peças faltando.

## O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA

A proposta estética de *Hibisco roxo* parece estar associada a uma ideia que Chimamanda defendeu em uma palestra do TED Talk de 2009, depois publicada em livro: *O perigo de uma história única* (São Paulo: Companhia das Letras, 2019).

As TED Talks (TED de *Technology, Entertainment, Design*, ou seja, Tecnologia, Entretenimento, Design) são conferências sem fins lucrativos, realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela Fundação Sapling, dos Estados Unidos, com o intuito de disseminar ideias. Os vídeos são curtos (até 18 minutos) e de temas diversos. Estão disponíveis em várias línguas e muitos têm legendas em português. Podem ser vistos no site [www.ted.com](http://www.ted.com) ou no canal [www.youtube.com/user/TEDtalksDirector](https://www.youtube.com/user/TEDtalksDirector) (acessos em: 10 nov. 2020).

O que diz Chimamanda nessa palestra? Ela parte de algumas informações básicas — mas que muitos não sabem: a África não é um país, e sim um continente enorme, dividido em 54 países; lá existe uma diversidade enorme de etnias, línguas e culturas; ser africano não significa necessariamente ser pobre e sem estudos; é difícil para o africano de um país conhecer profundamente todos os outros países do continente.

A autora relata também que, por ter crescido lendo livros com personagens brancas de olhos azuis, que viviam em países onde havia neve e fazia muito frio, achava que pessoas negras e oriundas de lugares quentes não poderiam ser protagonistas de nenhuma história. Em outras palavras, Chimamanda mostra como a imposição de uma cultura dominante pode afetar a autoimagem de um povo. Ela defende que encaremos o outro com olhos e ouvidos abertos para a diversidade, pois a realidade é sempre muito mais complicada do que pensamos, e aqueles que se apegam ao “mito da história única”, narrada sob um único ponto de vista, vão inevitavelmente se apoiar em estereótipos.

Nesse sentido, o trabalho de Chimamanda tem sido também o de mostrar que países como a Nigéria, onde nasceu, são repletos de contradições e dificuldades, mas que a riqueza natural, humana e cultural que os caracteriza lhes enche de

vida e de possibilidades. Um tipo de realidade que nós, de certa forma, conhecemos, pois também o Brasil se caracteriza, de um lado, por uma enorme desigualdade social e, de outro, por ser um país com muitas belezas naturais e ter uma cultura popular rica e variada.

## UM ROMANCE DE FORMAÇÃO

*Hibisco roxo* é o que chamamos de “romance de formação”, em que se pode acompanhar o desenvolvimento de um personagem, da infância ou adolescência até a entrada na vida adulta.

Os **romances de formação** baseiam-se no processo de transformação ou amadurecimento do protagonista, em decorrência de acontecimentos decisivos ocorridos na infância e adolescência. Ao longo da leitura de um romance dessa modalidade, o leitor testemunha o percurso que constitui a personagem como indivíduo socialmente configurado. *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger, e *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, são exemplos de romances de formação que costumam agradar os leitores de Ensino Médio.

Nesse sentido, a leitura de *Hibisco roxo* envolve dois temas: **Inquietações da juventude e Projetos de vida**. O primeiro porque, ao se colocar no lugar da narradora protagonista — algo que a narrativa em primeira pessoa proporciona —, o leitor pode sentir e imaginar quais seriam seus sentimentos e atitudes diante de cada situação que ela vive. O segundo porque o leitor tem a oportunidade de acompanhar a conflituosa relação familiar e depois a emancipação de uma menina que se acreditava e parecia frágil, mas que, ao contrário da gigante e obsessiva figura paterna, encontrou forças para encarar o caos e construir sua vida segundo seus princípios.

Temos certeza de que a leitura de *Hibisco roxo* vai provocar muitas conversas interessantes entre os estudantes sobre assuntos como a construção progressiva da autonomia e relações familiares autoritárias.

# **PROPOSTAS DE ATIVIDADES I: ESTE LIVRO E AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

## **O TEXTO LITERÁRIO NA BNCC DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajudando-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, p. 499)

Ao considerar o status da literatura nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que o texto literário deve ocupar “*o centro do trabalho*”, que deve ser o “*ponto de partida para o trabalho com literatura*”, e que é preciso “*intensificar seu convívio com os estudantes*” (idem, destaques nossos). Levando isso em consideração, quais seriam as maneiras mais indicadas para ler textos literários na escola?

Ao refletir sobre o que a BNCC afirma acerca do trabalho com língua portuguesa — que ele deve ser organizado a partir das “práticas sociais que envolvem a linguagem” (p. 498) —, pode-se chegar à equivocada conclusão, se não houver uma reflexão adequada, de que a finalidade do texto literário é proporcionar o que se convencionou chamar de “leitura por prazer”. Entretanto, o que significa prazer de ler? Vejamos o que diz a escritora argentina Graciela Montes sobre o prazer leitor:

Para adotar a posição de leitor é preciso retirar-se um pouco diante daquilo que nos intriga, nos provoca e nos desconcerta, e a partir daí, desse retiro, *recolher indícios e construir sentido*, fazer uma conjectura, um sentido mais ou menos habitável, que torne “o que está aí”, sempre enigmático e mudo, mais compreensível, mais acolhedor, mais tolerável ou mais próprio. Não podemos lidar com o outro ou com nós mesmos sem construir significações. (2020, p. 224, destaque nosso)

Ler, para Montes, é o mesmo que “construir sentidos”. Por isso, o desejo de ler sempre parte de uma provocação, de um desafio, de uma dificuldade. E o verdadeiro “prazer de ler” não seria simplesmente mergulhar num livro e “esquecer-se” dentro dele, mas, utilizando agora as palavras da pesquisadora Teresa Colomer,

trata-se daquele prazer “obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo” (2007, p. 44).

Quando os jovens chegam ao Ensino Médio, entrando na fase final de sua formação escolar como leitores, é preciso apoiá-los no enfrentamento de textos mais complexos, que se colocam em seu caminho como desafios. Não basta que leiam simplesmente porque gostam de determinado texto, ou por mero entretenimento, é necessário realizar leituras menos ingênuas, que invistam na descoberta dos recursos literários utilizados pelo escritor e possibilitem uma interlocução crítica com as temáticas abordadas.

Assim, o papel do professor como mediador entre o texto e os estudantes continua a ser fundamental, embora se modifique, conforme as demandas impostas pelo tempo. Seu papel agora é apresentar novos desafios e proporcionar aos jovens o “distanciamento” necessário para olhar para o texto literário como um “enigma” a ser decifrado, nas palavras de Graciela Montes.

Por tudo isso, as sugestões que você encontrará neste material reservam um papel de proeminência ao professor e buscam proporcionar dois tipos de aproximação com o texto literário: num primeiro momento, de reconhecimento e contextualização do romance a ser lido; num segundo, de aprofundamento de suas características e possibilidades de interpretação e apreciação.

São atividades que levam em consideração o que propõe a BNCC, mas que ao mesmo tempo são flexíveis e podem ser adaptadas à realidade de sua turma e de sua escola.

### **Habilidades associadas a competências específicas do campo artístico-literário**

**(EM13LP46)** Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

**(EM13LP49)** Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

**[EM13LP52]** Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

A partir da leitura de *Hibisco roxo*, seus estudantes terão oportunidade não só de saber como vivem e o que pensam pessoas de culturas e religiões diferentes das deles, como também de conversar sobre o assunto. Além disso, é uma forma de descobrir os recursos de que pode se valer uma narrativa em primeira pessoa e, ao mesmo tempo, as consequências da escolha de um narrador que é também protagonista do romance; e, sobretudo, um modo de ter acesso a uma literatura moderna e de alta qualidade, escrita por uma das autoras mais festejadas mundialmente nos últimos anos.

## **ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DE UM TEXTO**

A psicóloga espanhola Isabel Solé escreveu um livro que já se tornou um clássico no tema da compreensão leitora: trata-se de *Estratégias de leitura* (1998), que auxilia os professores no processo de formar leitores autônomos. A autora nos explica que, diferentemente dos procedimentos e das ações automatizadas que envolvem decisões simples, as estratégias são utilizadas em situações mais complexas, em que temos de mobilizar outros conhecimentos.

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção — a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe — e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (1998, p. 69)

Como as estratégias nos obrigam a mobilizar nosso autoconhecimento, a tentar recuperar o que e quanto sabemos sobre determinado assunto para podemos agir de forma planejada e inteligente, elas nos proporcionam uma autonomia cada vez maior na realização dessas ações.

E por que é necessário ensinar estratégias de compreensão leitora? Nas palavras de Solé:

Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. [...] Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p. 72)

No Ensino Médio, embora se espere que os estudantes já tenham um alto grau de autonomia como leitores, eles terão de continuar se valendo de estratégias conhecidas e aprendendo novas para obter o melhor na leitura de um texto. É nesse sentido que a atuação do professor pode contribuir.

Solé divide as estratégias de leitura em três momentos: antes, durante e depois. Nós as chamaremos aqui de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

## **PRÉ-LEITURA**

Segundo Isabel Solé, antes de iniciar uma leitura com os estudantes é preciso considerar seis pontos. Eles têm uma relação de continuidade e se constituem em:

1. Ter claro com que concepção de leitura está trabalhando.
  2. Motivar os alunos e solicitar sua participação no processo.
  3. Deixar claros os motivos de escolha do livro e os objetivos da leitura que vão realizar.
  4. Ativar os conhecimentos prévios sobre o texto que vão ler, ajudando-os a recuperar as informações que já possuem sobre o assunto.
  5. Ajudá-los a elaborar hipóteses, fazer previsões sobre o que vão encontrar, tendo em vista índices presentes no texto ou aquilo que já conhecem sobre o assunto.
  6. Incentivar os alunos a fazerem perguntas sobre o texto.
- (1998, p. 89-114)

Se você já se valeu dos três primeiros pontos, é hora de iniciar o processo de aproximação de seus estudantes do texto que vão ler. A capa de um livro é sua porta de entrada, e seus componentes mobilizam os conhecimentos prévios de cada lei-

tor sobre o autor, o livro e o assunto. Os elementos da capa também podem suscitar perguntas cujas respostas situem o leitor perante o texto que vai ler.

Essas atitudes fazem parte do que se costuma chamar de *comportamento leitor* — do qual um leitor experiente se vale para descobrir indícios que o ajudem a compreender a natureza do texto que tem em mãos.

Os comportamentos do leitor e do escritor são conteúdos — e não tarefas, como se poderia acreditar — porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita. (LERNER, 2002, p. 63)



No caso de *Hibisco roxo*, você pode começar pedindo aos estudantes que leiam as informações na ordem em que costumamos ler na capa: o nome da autora (Quem consegue pronunciá-lo? Alguém já ouviu falar dela? De qual nacionalidade parece ser?). A imagem da capa pode ajudar a deduzir, pela silhueta negra e pelo arranjo do turbante da personagem, que se trata de uma história que ocorre em algum país do continente africano. A imagem indica que a protagonista provavelmente é uma mulher. Mas qual seria a origem do título *Hibisco roxo*?

É provável que muitos estudantes conheçam a flor do hibisco. E existe um hibisco roxo que é comestível, a vinagreira-roxa, caso alguém se interesse em saber ou pesquisar. Mas na narrativa essa imagem vai adquirir outra conotação, como veremos.

Em seguida, você pode explorar a quarta capa, onde costuma haver um texto sobre a obra, mais uma fonte de informação para o leitor.

Muitas vezes, a quarta capa traz comentários sobre o livro, mas nesse caso a editora optou por reproduzir um trecho da narrativa. O professor pode ler para a turma em voz alta e lançar algumas perguntas: o que acharam desse trecho? Sobre o que imaginam que será o livro, com base nas pistas presentes no texto? Esse trecho deixa a gente com vontade de ler a história toda?

Pela capa, os estudantes talvez imaginem que a história se passa na África, e então você pode informar que se passa mais especificamente na Nigéria e mencionar algumas coisas sobre esse país, que ainda vivencia uma realidade um tanto complexa.

Você pode começar apresentando um mapa da África e localizar a Nigéria, passando aos jovens algumas informações sobre a história local.



A Nigéria como país se originou entre o final do século XIX e o início do XX, como um protetorado da Inglaterra, isto é, tinha certa independência, mas, na prática, era obrigada a obedecer ao país ao qual pertencia. Como outros países colonizados pelos europeus, foi criada artificialmente, reunindo muitas etnias com costumes, línguas e religiões

diferentes. Das três etnias predominantes no país, os iorubás e os hausas participaram da formação da população brasileira: segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no século XVIII, boa parte dos africanos escravizados trazidos para o Brasil que chegaram pelo estado da Bahia vinham do chamado golfo de Benin, atual Nigéria.

[Com base em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/regioes-de-origem-dos-escravos-negros.html>. Acesso em: 30 nov. 2020]

Chimamanda Ngozi Adichie é filha de professores universitários nigerianos, mas, como muitos outros jovens de seu país, foi cursar a universidade no exterior, no caso dela, nos Estados Unidos. Na leitura de *Hibisco roxo* também descobrimos por que era comum, na época em que a história transcorre, jovens nigerianos ou professores das universidades públicas fazerem isso: depauperadas pela falta de investimentos por parte do governo militar, as universidades estavam falindo, com professores sem receber salários e estudantes revoltadíssimos.

Assistir com os estudantes à palestra de que falamos antes, *O perigo de uma história única*, contribuirá para contextualizar as ideias da escritora, antes da leitura do romance. O vídeo, que tem cerca de dezoito minutos, está legendado em português: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt) (acesso em: 11 nov. 2020).

## LEITURA

Embora a BNCC considere que no Ensino Médio os estudantes já devem ler sozinhos os textos literários, isso não impede que o professor participe ativamente em vários momentos.

Sua atuação pode ocorrer, por exemplo, na forma de leituras compartilhadas ou colaborativas associadas a conversas durante e após a leitura.

Leitura colaborativa [ou compartilhada] é uma atividade de leitura cuja finalidade é estudar um determinado texto em colaboração com outros leitores e com mediação do professor. O foco do trabalho é o processo de leitura – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o produto desse processo, como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por es-

crito – que permite apenas a verificação do que o aluno comprehendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler. (BRÄKLING, s. d.)

E, é claro, há muitas outras maneiras que o professor e os estudantes descobrirão para criar na sala um clima estimulante ao sentimento de “perplexidade”, ao encanto diante do que é novo — para o qual terão de construir novos sentidos.

## PRIMEIRA PARTE

Uma sugestão é começar mostrando aos estudantes que o livro está dividido em quatro partes e lendo o título de cada uma. Alguns estudantes, ao conhecerem o título de três das quatro partes, devem reconhecer que eles estão associados com a religião católica e talvez identifiquem inclusive alguma tensão neles. Você pode adiantar que se trata de tensões entre a religião igbo e a católica, imposta pelos colonizadores aos nigerianos.

Ao falar dessas questões associadas a diferentes religiões e diferentes culturas, chame a atenção da turma para a diversidade cultural que acompanha a história. Temas como esses devem ser discutidos em sala de aula para que os estudantes conheçam, entendam e respeitem a multiculturalidade presente na sociedade. É de extrema importância ressaltar para a turma que não existe uma cultura ou religião melhor ou pior do que as outras; elas apenas são diferentes, e essas diferenças precisam ser respeitadas. Ao apresentar os costumes e as religiões do povo igbo, entre outros aspectos da cultura nigeriana, a leitura de *Hibisco roxo* contribuiu para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal (TCT) Diversidade Cultural.

- No caso da primeira parte, “QUEBRANDO OS DEUSES. Domingo de Ramos”, a tensão está no fato de a religião católica ser monoteísta. A que “deuses”, então, o texto se refere?

Você pode ler em voz alta as primeiras linhas do romance, para conversar com os estudantes a respeito.

As coisas começaram a se deteriorar lá em casa quando meu irmão, Jaja, não recebeu a comunhão, e Papa atirou seu pesado missal em cima dele e quebrou as estatuetas da estante. Havíamos acabado de voltar da igreja. [...] (p. 9)

Não só estamos diante um resumo do que aconteceu no Domingo de Ramos, como de certa forma já ficamos sabendo o que virá pela frente. Será

que os “deuses” que estão sendo quebrados são apenas as “estatuetas da estante”, ou estão de alguma forma associados à queda do poder de Eugene? Nesse momento, pode ser criado um espaço para comentários, de forma que o professor ajude os estudantes a perceberem o que já sabemos sobre uma história que mal começou, incentivando-os a completar essas informações à medida que avançarem na leitura.

O que já sabemos sobre a história:

- O texto é narrado em primeira pessoa, ou seja, por alguém que está envolvendo nos acontecimentos.
- Trata-se de uma situação familiar em que as coisas *vão se deteriorar*.
- Parece que isso ocorre porque a pessoa que narra tem um irmão de nome Jaja que se recusou a receber a comunhão na missa da qual eles acabavam de voltar.
- Por causa disso, Papa atirou um “pesado missal” (livro de orações da Igreja católica) em sua direção, o que nos diz que ele demonstra sua devoção de forma descontrolada.
- O missal atingiu as estatuetas, que se quebraram.

Você pode apresentar outros dados que acentuam as contradições entre a religião católica e a situação vivida pela família:

- Na tradição católica, no Domingo de Ramos se comemora a chegada de Jesus a Jerusalém, quando o povo teria usado galhos de palma para saudá-lo, por isso os fiéis costumam levar ramos dessa planta para serem benzidos na missa e depois os guardam em casa. Um detalhe interessante é que, segundo a Bíblia, Jesus sabia que seria saudado como rei, por isso entrou na cidade montado num burro, como prova de sua humildade. A atitude violenta de Papa, na narrativa, entra em choque com a humildade de Jesus cultuada no feriado religioso.
- O Domingo de Ramos marca também o início da paixão e morte de Cristo, que culminará em sua ressurreição, na Páscoa, no domingo seguinte. Para os católicos, essa é uma festa de renovação e esperança, mas o início do romance anuncia o contrário: uma ruptura familiar.

Que forma provocadora de começar, não acha? Aproveite para comentar com os seus estudantes a esse respeito.

Finda essa pequena conversa, os estudantes podem realizar, em sala de aula, a leitura individual e silenciosa da primeira parte do livro. Antes, porém, uma su-

gestão. Como já dissemos, a leitura de *Hibisco roxo* pode ter como chave de interpretação a narradora escolhida, por isso seria oportuno sugerir que, enquanto fazem essa primeira leitura, eles prestem especial atenção a *quem está narrando* a história. Como leitores, é interessante que aprendam a procurar “indícios” no texto que justifiquem suas afirmações e os ajudem a ampliar as interpretações.

Peça-lhes que tentem formar uma imagem dessa pessoa que fala com o leitor. É um menino ou uma menina? (Observe que só vamos descobrir que se trata de uma menina na página 11.) Que tipo de personalidade tem? Como podemos saber? Qual sua atitude perante o mundo? Que características psicológicas da personagem podemos identificar na leitura da primeira parte?

Terminada a leitura silenciosa, os jovens podem apresentar oralmente a imagem que construíram da narradora e indicar ou copiar num caderno os trechos que os levaram a essa construção.

Eles vão perceber mais ou menos detalhes no texto de acordo com o grau de experiência como leitores. Mas o professor tem em mãos uma excelente oportunidade, com *Hibisco roxo*, de dar um empurrãozinho no sentido de torná-los leitores mais críticos.

Um leitor menos experiente, por exemplo, provavelmente notará apenas que a narradora é uma menina religiosa, que gosta do pai e está perturbada pelo ato de violência que ele praticou.

Porém, há muito mais a analisar. Kambili é tímida, assustada e a adoração-temor que devota a Papa a impede de ter consciência de seus próprios sentimentos, o que contribui para tornar sua narrativa lacunar e ambígua. Alguns exemplos (todos os destaques são nossos) apontam uma mescla de sentimentos da personagem em relação ao pai:

[...] Deem um gole de amor, dizia ele, e Jaja ia primeiro. Depois eu segurava a xícara com as mãos e a levava aos lábios. Um gole. O chá estava sempre muito quente, sempre queimava minha língua, e se comêssemos algo apimentado no almoço minha língua ferida me machucava. Mas não tinha importância, pois eu sabia que quando o chá queimava minha língua, ele estava queimando o amor de Papa em mim. [...] (p. 14)

Seu rosto já parecia *inchado*, com pontos vermelhos de pus espalhados por cada centímetro, mas ao dizer isso ele pareceu ficar ainda maior. (p. 13)

[...] Papa veio até meu quarto; meu colchão *afundou* quando ele se sentou, passou a mão em meu rosto e me perguntou se eu queria mais alguma coisa. [...] (p. 21)

*Não olhei para ele, pois não queria ver os pontinhos vermelhos que se espalhavam por cada centímetro de seu rosto. Havia tantos que sua pele parecia inchada.* (p. 21)

Como apontado no paratexto, será que Kambili gosta mesmo de queimar a língua nesse “ato de amor”, como descrito na página 14? Além disso, em vários momentos do romance ela dá a entender que Papa é gordo e pesado. Não sabemos se isso tem a ver com o medo que sente dele por conta de seu tamanho (ele é conhecido na cidade como “O homem grande”, também por ser rico e poderoso), ou se denota algum desprezo. No entanto, sua reação diante dos pontos vermelhos e do inchaço do rosto do pai mostra oasco que sente, mas não quer ou não consegue admitir. (Talvez seja interessante também chamar atenção para o inchaço do rosto do personagem, porque provavelmente é um indício de seu envenenamento, sobre o que seremos informados quase no final do livro.) Vale verificar o que os estudantes pensam a respeito dessa relação entre pai e filha: a menina ama, admira o pai ou tem medo e asco dele? É possível sentir tudo isso ao mesmo tempo? É uma oportunidade de buscarem trechos em que a imagem do pai é tematizada.

Outras passagens que dão indícios da opinião ambígua de Kambili sobre o pai:

[...] A maioria das pessoas não se ajoelhava para receber a hóstia no altar de mármore, perto do qual fica a estátua loura em tamanho real da Virgem Maria. Mas Papa, sim. Ele fechava os olhos e os apertava com tanta força que suas feições se contorciam numa careta, e ele esticava a língua o máximo que podia. [...] (p. 10)

Quando eu olhava para Papa, via que *seu rosto também estava sem expressão*, e que estava como na foto que saíra na matéria depois que ele ganhou um *prêmio de direitos humanos da Anistia Internacional*. [...] (p. 11)

[...] Papa *quase nunca falava em igbo* e, embora Jaja e eu usássemos a língua com Mama quando estávamos em casa, ele *não gostava que o fizéssemos em público*. Precisávamos ser *civilizados* em público, ele nos dizia; precisávamos falar inglês. A irmã de Papa, tia Ifeoma, disse um dia que *Papa era muito colonizado*. [...] (p. 20)

Os trechos que destacamos mostram que a narradora vê o pai como um homem importante, mas que percebe o desprezo que ele sente pela cultura local; sua devoção por uma Nossa Senhora loura; o esforço que ele faz para ser visto como um católico fervoroso; a imagem pública de defensor dos direitos humanos, que contrasta com suas atitudes em casa.

- Trechos em que Kambili insinua a violência praticada pelo pai contra Mama:

Ela assentiu rapidamente, e depois balançou a cabeça para indicar que as estatuetas não eram importantes. Mas eram, sim. Anos antes, quando eu ainda não entendia, eu me perguntava por que ela limpava as estatuetas sempre depois de eu ouvir aquele som vindo do quarto deles, um som que parecia ser de alguma coisa batendo na porta pelo lado de dentro. Os chinelos de borracha de Mama não faziam barulho nos degraus, mas eu sabia que ela havia ido lá para baixo quando ouvia a porta da sala de jantar sendo aberta. Eu descia e a via parada ao lado da estante de vidro com um pano de prato encharcado de água e sabão. Ela dedicava pelo menos quinze minutos a cada estatueta de bailarina. Nunca havia lágrimas em seu rosto. Da última vez, há apenas duas semanas, quando seu olho inchado ainda estava da cor preto-arroxeadas de um abacate maduro demais, Mama rearrumara as estatuetas depois de limpá-las. (p. 17)

Embora não tenha coragem de afirmar diretamente, a narradora protagonista demonstra que sabe quando o pai bate na mãe e percebeu que a forma de reagir de Mama era cuidar das estatuetas para esquecer as agressões.

- A associação das estatuetas quebradas com deuses destruídos e com a deterioração da situação familiar sinaliza que alguma coisa mudou de forma irreversível, o que também é pressentido por Eugene:

Havia uma sombra enegrecendo os olhos de Papa, a mesma sombra que estivera nos olhos de Jaja. Medo. O medo deixara os olhos de Jaja e entrara nos de Papa. (p. 20)

[...] Tive certeza de que *os muros da nossa casa iam desmoronar e esmagar as plumérias*. O céu desabarria. Os tapetes persas que se estendiam sobre o chão brilhante de mármore iam encolher. *Algo ia acontecer.* [...] (p. 21)

Talvez Mama soubesse que não ia mais precisar das estatuetas; que quando Papa atirou o missal em Jaja, *não foram apenas elas que se quebraram, mas todo o resto.* [...] (p. 22)

Ficamos sabendo assim que os “deuses” quebrados podem significar muito mais que a destruição das estatuetas de Mama: são também um sinal de que o poder que Eugene exerce com sua violência contra a família está de alguma forma ameaçado — o que é verdade, como demonstrará a continuidade da narrativa.

## O PAPEL DO NARRADOR

Os trechos destacados são importantes para que os estudantes percebam que Kambili não só é a *narradora* como também a *protagonista* do romance, uma vez que é ela quem nos conta a história, ao mesmo tempo que todos os acontecimentos afetam diretamente sua vida pessoal e psicológica. É interessante notar, por exemplo, que seu nome só será revelado aos leitores na página 30 do romance, quando ela própria o lê no horário rígido que Papa estabeleceu para suas atividades semanais. É como se ele dominasse de tal forma sua vida que até o nome da filha fosse propriedade dele.

Ao perceber que a narrativa toda nos chega por intermédio das percepções de Kambili, é possível que os estudantes já estejam preparados para discutir os conceitos de narrador e narrador protagonista.

**Narrador** é uma entidade que o escritor cria para representar sua “voz” ao contar uma história. Ele escolhe um “ponto de vista” — isto é, a perspectiva pela qual vai relatar os eventos — e, em função disso, decide que tipo de narrador vai utilizar, pelos olhos de quem a história será vista e contada. Nas narrativas em primeira pessoa, o *narrador* é *protagonista* quando relata fatos que ocorreram consigo.

Seria interessante chamar a atenção para o uso da primeira pessoa do discurso e ressaltar como o fato de a narradora conversar diretamente com o leitor o aproxima da narrativa. Mas se por um lado a escolha de uma narradora protagonista permite que o leitor sinta a emoção de viver a história lado a lado com a personagem, por outro também o deixa à mercê dessa narradora, porque depende dela para ter acesso aos fatos.

A questão a destacar é que *Hibisco roxo* não é um livro para ser lido com olhos ingênuos. Para lê-lo criticamente, é preciso recuar e desconfiar da naturalidade com que Kambili relata situações tão pesadas. É preciso saber “ler nas entrelinhas” para perceber o mal-estar que ela sente perante o pai em relação ao controle e à violência que ele exerce sobre a família.

É bem provável que a escritora tenha escolhido uma narradora como Kambili por considerar que, vistas através dos olhos da menina, as tensões da realidade por ela vivida ficariam mais evidentes.

Costumamos achar que os melhores romances para jovens são aqueles em que a realidade se apresenta de forma explícita e resolvida de forma clara. Mas qua-

se sempre são as narrativas mais complexas que provocam uma reação emocional mais profunda. Nas palavras de Antonio Candido:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador [talvez humanizador porque contraditório]. Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à maneira pela qual a mensagem é construída; mas essa maneira é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não. (2004, p. 176-7)

A ideia da literatura como construção estética que expressa tensões é importante de ser apresentada e discutida com os estudantes, especialmente no Ensino Médio.

### ***HIBISCOS ROXOS***

Ainda na primeira parte do romance, Kambili já nos antecipa a importância, para o desencadear dos acontecimentos, de uma viagem que ela e Jaja fizeram a Nsukka, cidade onde mora tia Ifeoma. Ali ela também nos dá a primeira pista sobre o significado do título do romance:

[...] Nsukka começou tudo; o jardinzinho de tia Ifeoma perto da varanda de seu apartamento em Nsukka começou a romper o silêncio. A rebeldia de Jaja era como os hibiscos roxos experimentais de tia Ifeoma: rara, com o cheiro suave da liberdade, uma liberdade diferente daquela que a multidão, brandindo folhas verdes, pediu na Government Square após o golpe. *Liberdade para ser, para fazer.* (p. 22)

Kambili associa os hibiscos roxos a uma liberdade que vai além da política. A flor é sempre mencionada na narrativa como uma nova possibilidade de vida; uma semente que Jaja trouxe do quintal da tia e que se transformou em uma

intervenção sua no jardim da mansão, originalmente construído apenas para ostentar riqueza. É como se, com as mudas de hibisco roxo, tivessem vindo também sementes de liberdade que Jaja colheu em seu contato com a família, a cultura e religião igbo.

Também nessa primeira parte, os hibiscos vermelhos do jardim da mansão da família são mostrados por Kambili como flores comuns, que só servem para que as pessoas que visitam a casa os levem embora, enquanto os hibiscos roxos, cujas mudas Jaja trouxe da casa da tia, são especiais:

[...] *Os arbustos de hibiscos roxos começavam a florescer lentamente, porém a maioria das flores ainda era vermelha.* Eles surgiam tão rápido, aqueles hibiscos vermelhos, apesar de Mama cortá-los com frequência para decorar o altar da igreja e de as visitas sempre pegarem alguns a caminho de seus carros.

(p. 15-6)

Será que, a partir da leitura desses trechos, os estudantes conseguem antecipar o que os hibiscos roxos vão significar na narrativa?

Após esse trabalho com a primeira parte da obra, o professor pode alternar a proposta de leitura em casa com sessões de leitura compartilhada em sala de aula, de capítulos ou trechos que considere importante discutir.

## A SEGUNDA PARTE

Em “FALANDO COM NOSSOS ESPÍRITOS. Antes do Domingo de Ramos”, a narradora nos leva de volta no tempo. Estamos no Domingo de Pentecostes, que ocorre cinquenta dias após o Domingo de Páscoa e, portanto, no ano anterior ao do início da narrativa.

Pentecostes é uma data religiosa que celebra a “descida” do Espírito Santo sobre os apóstolos, os primeiros seguidores de Jesus, que passaram a ter a habilidade de falar línguas do mundo todo. É interessante a alusão à conversa com “nossos espíritos”, porque Kambili e Jaja, ao ter acesso ao avô, Papa-Nnukwu, a tia Ifeoma, a sua família e seus costumes, vão conhecer e realmente começar a “dialogar” com a cultura igbo, da qual o pai os mantinha alijados.

Com treze capítulos, esta é a parte mais longa do romance, e as descobertas que os dois adolescentes vão fazer constituirão o gatilho que desencadeará os acontecimentos do Domingo de Ramos.

Nesta segunda parte ocorre também o pior ato de violência de Eugene contra Beatrice (Mama), que a leva a perder o filho que está esperando — situação nar-

rada por Kambili de forma nebulosa, como se não quisesse ou não pudesse admitir o que estava ocorrendo (p. 39).

Nos capítulos iniciais se relata o golpe militar contra o qual Eugene se rebela, o que lhe vale a alcunha de defensor dos direitos humanos. A partir daí, a deterioração anunciada nas primeiras linhas se acelera, com a pressão sobre ele vindo de dois sentidos: a aproximação de Kambili e Jaja de sua família, que ele havia tentado evitar a todo custo, e o agravamento da situação de seu jornal diante da ditadura militar. Em meio a essa tensão crescente vamos acompanhar também o amadurecimento emocional de Kambili e o crescimento da revolta de Jaja.

O primeiro capítulo dessa parte pode ser lido de forma compartilhada e os demais organizados para leitura em grupos de três ou quatro por vez, em casa, a fim de promover conversas semanais em sala de aula.

### A TERCEIRA PARTE

Em “OS PEDAÇOS DE DEUSES. Depois do Domingo de Ramos”, estamos de volta à crise gerada no Domingo de Ramos. O capítulo inicial dessa parte, embora seja relativamente longo, poderia ser lido de forma compartilhada, pois retrata passagens marcantes, que instigam conversas interessantes. Uma dessas passagens é o momento em que Eugene castiga Kambili por ter estado com o avô igbo: joga água fervente nos pés da filha (p. 206-7). É um momento revelador da crueldade do pai, que Kambili vem evitando revelar.

Embora nesse momento Kambili ache que o pai “ainda tinha razão”, o sadismo dele fica evidente para o leitor, ao mesmo tempo que também é percebido por ela. A compreensão da loucura paterna vai se explicitar totalmente na nova agressão, que quase mata Kambili (p. 222-3).

Desse ponto em diante a narrativa avança rapidamente para seu desfecho, para a tragédia anunciada desde a primeira página: o assassinato de Papa, que provoca a prisão de Jaja.

Os demais capítulos dessa parte poderiam ser lidos em casa, preparando a leitura da parte final, a ser feita de modo compartilhado, em sala de aula.

### EPÍLOGO

O título da última parte ou o epílogo do romance, “UM SILENCIO DIFERENTE. O presente” parece indicar que a formação emocional de Kambili chegou a seu termo. O tempo dá um salto de três anos e a encontramos quase adulta, tendo

conquistado um certo equilíbrio — o equilíbrio precário, possível numa família traumatizada pela violência, num país com uma realidade tão difícil.

Trata-se, entretanto, de um final não feliz, uma vez que Jaja ainda está preso e se encontra física e psicologicamente derrotado. O regime militar caiu e anuncia-se sua soltura em breve, mas não se fazem concessões aos leitores: os advogados cobram uma exorbitância, Kambili e a mãe distribuem propinas de todo tipo para poder visitar Jaja e para conseguir sua soltura. Um sistema prisional e uma Justiça em que os pobres não têm vez são implacavelmente expostos.

A impossibilidade do final feliz parece trazer de volta a questão do perigo da história única: como esperar um final feliz, com todas as questões resolvidas, numa realidade tão acachapante?

Você pode também discutir com os estudantes ao final da leitura: por que agora o silêncio de Kambili é diferente? Ao terminar a leitura do romance, o leitor pode ter a impressão de que ela encontrou paz, mesmo em meio a um mundo tão turbulento. Mas é recomendável saber a opinião dos estudantes, instigá-los a expressar seus pensamentos e sentimentos. Outras questões importantes dizem respeito a Jaja e o que será dele depois que deixar a prisão: é preciso lembrar que as mudas de hibiscos roxos continuam a crescer, mesmo que lentamente, no jardim em Enugu.

## PÓS-LEITURA

Como se pode ver, o livro deixa muitas questões em aberto, o que nos causa certo desconforto, mas provoca reflexões. Nesse sentido, alguns dos aspectos estéticos e literários do romance podem ser objeto de um trabalho proposto aos estudantes:

- Uma questão que se destaca no romance é como a *ingenuidade da narradora protagonista* influencia nossa leitura. Trata-se de um assunto de que já falamos neste material. Um trabalho interessante seria recriar trechos do romance sob um ponto de vista diferente. Por exemplo, usando um narrador onisciente, que estivesse a par de tudo o que ocorre na casa e fizesse um relato objetivo dos fatos. Uma atividade assim teria dois objetivos: mostrar a forma nebulosa como a história nos chega via Kambili e, ao mesmo tempo, que a narrativa perderia muito de seu sabor.
- Outra possibilidade seria os estudantes escreverem resenhas críticas individuais sobre o livro ou alguns de seus aspectos: a narradora, a represen-

tação da natureza no romance (as plantas, as flores, as frutas, a chuva), as demais personagens.

Em ambos os casos, os textos podem ser registrados de forma impressa ou digital, dependendo da realidade da escola. Trabalhos como esses podem criar situações que permitam aos estudantes explorar “as possibilidades expressivas das diversas linguagens”, de acordo com o que diz a BNCC sobre os recursos digitais:

[...] Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (BRASIL, p. 487)

## **PROPOSTAS DE ATIVIDADES II: ESTE LIVRO E AS OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO**

### **CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

#### **A FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO NIGERIANO E A POLÍTICA LOCAL**

A partir da leitura do romance, no que diz respeito à formação do território nigeriano, os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem realizar atividades associadas a “Tempo e espaço” e “Territórios e fronteiras”, duas das categorias da área que devem ser tematizadas e problematizadas segundo a BNCC (p. 562). Essas atividades envolvem as competências específicas 1 e 2 e algumas de suas respectivas habilidades:

**COMPETÊNCIA 1:** Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles [...]

**(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

**COMPETÊNCIA 2:** Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

**(EM13CHS204)** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

Com uma atividade organizada pelos professores de **Geografia** (geopolítica) e **História**, os estudantes teriam a oportunidade de realizar uma pesquisa sobre

o desenvolvimento histórico da Nigéria, a definição de suas fronteiras, os povos que habitam seu território e o relacionamento entre eles.

A Nigéria foi formada pela reunião de povos com línguas, religiões e costumes muito diversos. Essas características, que deram origem à riqueza cultural do país, são também a fonte das dificuldades da população nigeriana para se organizar como nação.

Boa parte dessas questões aparecem representadas no romance. Em um estudo sobre *Hibisco roxo*, a pesquisadora nigeriana Uche Emma Nnyagu descreve a maestria com que Chimamanda mescla situações ficcionais com episódios inspirados em situações e pessoas reais (NNYAGU, 2014). Essa análise pode ser comprovada em vários momentos do romance, como na menção à instabilidade política do país, à guerra civil e à sequência de golpes militares ocorridos desde sua independência, em 1960 (p. 31).

## PRÉ-LEITURA

O professor que estiver coordenando o estudo pode começar pela leitura de um trecho em que Kambili, ainda demonstrando uma visão ingênua da realidade, comenta sobre as cartas que tia Ifeoma lhe envia dos Estados Unidos:

[...] Às vezes, suas cartas são tão longas que a tinta fica borrada e eu nem sempre entendo direito o que ela está querendo dizer. Existem pessoas, escreveu tia Ifeoma certa vez, que acham que nós não conseguimos governar nosso próprio país, pois nas poucas vezes em que tentamos nós falhamos, como se todos os outros que se governam hoje em dia tivessem acertado de primeira. É como dizer a um bebê que está engatinhando, tenta andar e cai de bunda no chão que ele deve permanecer no chão. Como se todos os adultos que passam por ele também não houvessem engatinhado um dia. (p. 315)

A referência às partes que ficam “borradas” mostra de forma metafórica que Kambili não entende bem os motivos da tristeza da tia. Não comprehende que se trata de um sentimento comum a muitos nigerianos que foram obrigados a abandonar seu país para estudar ou trabalhar, alguns em busca de um futuro melhor, outros simplesmente para poder sobreviver.

Os golpes militares não ocorrem por culpa do povo. É preciso buscar informações que permitam discutir acusações desse tipo, que às vezes também são dirigidas a nós, brasileiros. Ifeoma tem razão em comparar seu país a um bebê en-

gatinhando, pois a Nigéria se tornou independente apenas em 1960. Enquanto uma parte dos políticos luta para estabelecer no país instituições democráticas, outra ainda se vale de estruturas arcaicas para tirar vantagens pessoais. Algo que no Brasil conhecemos bem, pois somos um país com uma quantidade imensa de questões a resolver, relativas à saúde e à educação públicas, à corrupção. Mas não se pode culpar o próprio povo pelos problemas que o afetam. Nossa democracia também é jovem e precisa ser construída e consolidada.

A discussão desse trecho (p. 315) pode motivar a seleção de outros trechos do romance que refletem a realidade da Nigéria. Ainda segundo a pesquisadora Uche Emma Nnyagu (2014), eles são:

- A proibição, entre os igbo, que fazem parte da elite do país, de que os filhos falem a língua de sua etnia em público. Falar inglês, para eles, é símbolo de distinção.
- A corrupção entranhada no sistema político que o livro retrata, especialmente durante o regime do general Sani Abacha (1993-98) e seu sucessor, Ibrahim Babangida.
- O desemprego entre jovens formados na universidade.
- A falta crônica de combustível e os “apagões” de energia elétrica.
- As greves de médicos nos hospitais públicos e a falta de equipamento adequado até nos hospitais particulares.
- Obras superfaturadas, inacabadas ou mal construídas.
- A falta de critérios para concessão de vistos para os Estados Unidos.
- A situação dos presos e da Justiça, a existência de propinas para conseguir vantagens.

## DURANTE A LEITURA

Os estudantes podem localizar trechos em que se mencionam eventos políticos ou informações sobre a Nigéria mesclados aos acontecimentos no decorrer da trama. Já nos primeiros capítulos somos informados da ocorrência de um golpe militar:

Foi durante a hora da família do dia seguinte, um sábado, que o golpe aconteceu. Papa acabara de dar um xeque-mate em Jaja, quando ouvimos uma música marcial no rádio, com tons solenes que nos fizeram parar e escutar. Um general com um forte sotaque hausa começou a falar, anunciando que ocorreria um golpe e que havia um novo governo. [...] (p. 30)

A menção ao sotaque hausa confirma que se trata do golpe real, dado pelo general Sani Abacha, em 17 de novembro de 1993. O mesmo vale para Ade Coker, o redator do jornal *Standard*, que morre ao receber uma carta-bomba (p. 218 do livro), que seria, segundo Nnyagu, uma representação do jornalista Dele Giwa, morto da mesma maneira. Já Nwankiti Ogechi representa, para a historiadora, o ativista Ken Saro-Wiwa (p. 213 do livro). Por fim, a referência à morte do “chefe de Estado” corresponde à descrição da morte do general Abacha, em 1998 (p. 310-1) (NNYAGU, 2014, p. 22-3, 29).

Todas essas informações inseridas no contexto da trama podem dar origem a pesquisas sobre a realidade política da Nigéria.

### ***DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA***

A leitura do romance também abre espaço para uma conversa sobre violência doméstica e direitos humanos. Os estudantes poderão realizar trabalhos em consonância com a competência a seguir e algumas de suas habilidades:

**COMPETÊNCIA 5:** Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

**[EM13CHS501]** Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

**[EM13CHS502]** Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

**[EM13CHS503]** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

### **PRÉ-LEITURA**

Certamente causará impacto entre os estudantes a contradição entre a imagem de Eugene como defensor dos direitos humanos e sua brutalidade para com a esposa e os filhos. Chocam-nos a passividade com que a família parece aceitar seus

atos de violência, a naturalidade com que as autoridades aceitam suas explicações, caracterizando sempre como “acidentes” as reincidentes situações de pessoas feridas em sua casa, a ausência de instituições em defesa das mulheres e das crianças.

Aqui há um bom convite ao exercício da empatia, isto é, da capacidade que o ser humano tem de colocar-se no lugar do outro, ver o mundo por meio de suas lentes e compreender sua perspectiva, como apresenta a BNCC:

**COMPETÊNCIA 9:** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades.

Casos de violência doméstica como os relatados pela narradora são tristemente comuns no Brasil também. Entretanto, desde 2006 existe em nosso Código Penal a Lei n. 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, o nome da mulher cujo caso de violência doméstica originou a legislação.

Para conhecer a trajetória de Maria da Penha e como a lei foi criada, pode-se indicar aos estudantes o site do Instituto Maria da Penha:  
[www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html](http://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html).  
Acesso em: 11 nov. 2020.

A Lei Maria da Penha busca proteger as mulheres contra qualquer tipo de violência doméstica, seja física, psicológica, patrimonial ou moral. Segundo essa lei, que vale também para casais homoafetivos, os agressores podem ser presos em flagrante ou ter a prisão preventiva decretada, caso ofereçam perigo à vítima.

## DURANTE A LEITURA

Os estudantes podem procurar no romance de Chimamanda trechos que evidenciem a difícil situação das mulheres na Nigéria. Além da violência de Eugene contra Beatrice e a possibilidade de ele procurar outra mulher que lhe dê mais filhos, duas informações do artigo de Nnyagu trazem elementos adicionais para a discussão:

É comum para um homem típico da cultura igbo pensar que a essência do casamento é procriar. É uma crença generalizada, que se origina do momento da cria-

ção em que Deus diz ao primeiro homem e à primeira mulher para irem para a Terra e se multiplicarem. Também é algo comum entre o povo igbo que um homem não tenha apenas uma esposa. (2014, p. 22, trad. de Lenice Bueno da Silva)

O destino das viúvas na maior parte das sociedades igbo na Nigéria é claramente ilustrado por meio dos personagens ficcionais de Adichie. [...] tia Ifeoma, cujo marido Ifediora morreu, a ajudou a transmitir essa mensagem histórica. É comum entre os igbo, quando um homem morre, que sua mulher seja acusada de ser responsável pela sua morte. Mesmo quando é evidente que a mulher é inocente, os membros da família, provavelmente para aproveitar a oportunidade de dividir as propriedades do homem entre si, acusam a pobre mulher de ter contribuído para a morte do marido. (Idem, p. 24, trad. de Lenice Bueno da Silva)

## PÓS-LEITURA

A fim de promover debates mais concretos, sugerimos a leitura coletiva em sala de aula da Lei Maria da Penha. Também a leitura da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de documentos relativos aos direitos das mulheres ou do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) pode trazer elementos enriquecedores para a discussão.

Em seguida, o professor pode organizar os estudantes em grupos e orientá-los na realização de pesquisas que resultariam em objetos digitais, como sugerido pela BNCC na área de Linguagens e suas Tecnologias. Cada grupo pode escolher, com base nas pesquisas e na leitura do romance, um tema relacionado a direitos humanos e violência doméstica, aprofundando algum aspecto específico que lhes chamou a atenção, como o histórico e as leis de proteção, os canais de apoio e as redes de proteção às vítimas, a violência de gênero, a violência contra crianças e adolescentes, a violência no período de pandemia da covid-19. Há muitos recortes que podem ser feitos sobre o tema.

Se houver um grupo de jovens mais interessado nos dados, eles podem apresentar essas informações em um infográfico digital, por exemplo. E há recortes temáticos que podem ser mais bem explorados em outros tipos de objetos digitais, como vídeos, podcasts, animações. Antes da produção desses objetos, é importante garantir tempo para que os jovens possam ter contato com algumas soluções tecnológicas.

Por exemplo, para fazer podcast, você pode orientá-los a buscar na internet tutoriais escritos ou em vídeo que lhes ensinem como produzir um podcast. Há muitos materiais assim. Como sugestões temos (acessos em: 3 dez. 2020):

- <https://canaltech.com.br/software/como-fazer-um-podcast-do-zero-tutorial-completo>
- <https://canaltech.com.br/apps/como-fazer-podcast-com-anchor>
- <https://youtu.be/a6IjBHNhql0>: o canal Quadro Móvel, entre outros episódios bem úteis, ensina como produzir um podcast usando um smartphone, inclusive com os participantes estando em locais diferentes.

E o mesmo pode ser feito com outros objetos digitais, pois há tutoriais disponíveis explicando como fazer um vídeo, uma animação, um infográfico.

Entre as competências específicas dessa área, destaca-se a 7, que envolve habilidades relativas ao trabalho individual e colaborativo em diferentes linguagens:

**[EM13LGG701]** Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

**[EM13LGG702]** Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

**[EM13LGG703]** Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

**[EM13LGG704]** Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (BRASIL, p. 497)

Nas “Sugestões de referências complementares” deste material, há a indicação de conteúdos que podem ser adotados como fonte e incorporados aos trabalhos.

## **APROFUNDAMENTO: ANÁLISE ESTÉTICA E CRÍTICA DA OBRA**

### **A LÍNGUA IGBO**

A dedicatória que Chimamanda fez para os pais, impressa nas páginas iniciais do livro, termina com a expressão “*ndi o ga-adili mma*”, que significa, em igbo: “aqueles que verão bondade”. Há muitas palavras e expressões em igbo mescladas às falas das personagens, no livro. É uma forma de mostrar que, embora a língua oficial da Nigéria seja o inglês, o povo resiste e, em seu cotidiano, conversa na língua de sua etnia.

Essas palavras em igbo aparecem em itálico ao longo do romance e, embora nem sempre elas sejam explicadas no texto, muitas vezes podemos inferir ou deduzir seu significado pelo contexto. Na edição em português, esse estranhamento das palavras estrangeiras foi acolhido, como na edição original, escrita em inglês.

A BNCC aponta, segundo a competência a seguir, da área de Linguagens e suas Tecnologias, a importância de:

**COMPETÊNCIA 4.** Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

O livro traz uma oportunidade de conversar sobre características da linguagem igbo e aprofundar os motivos de Chimamanda ter feito essa escolha. O artigo “Traços de etnicidade na tradução de *Purple Hibiscus*” aborda essa marca da etnia igbo neste romance: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/11384/10021> (acesso em: 4 dez. 2020).

Caberia, ainda, uma pesquisa comparativa às línguas indígenas originárias em nosso país, antes da chegada dos colonizadores portugueses: quantas ainda são faladas?

### **A MÚSICA NIGERIANA**

Numa conversa com Kambili, sua prima Amaka diz: “Eu quase só ouço músicos nativos. Eles são socialmente conscientes; têm algo real a dizer. Fela, Osadebe e Onyeka são os meus preferidos” (p. 128).

Os músicos citados pela personagem são reais e representam o que há de melhor na música nigeriana.

**Fela Kuti** foi um músico e compositor nigeriano, criador do *afrobeat*, membro de uma família em que todos eram ativistas pelos direitos humanos e pelo direito das mulheres (incluindo sua mãe, que foi assassinada pelo regime militar). Foi uma figura incendiária e polêmica, que viveu de 1938 a 1997.

**Stephen Osita Osadebe** foi um músico nigeriano que nasceu em 1936 e morreu em 2007. Suas músicas lembram incrivelmente os ritmos latinos de origem afro.

**Onyeka Onwenu**, nascida em 1952, é cantora e compositora, atriz, ativista de direitos humanos e jornalista. Pode ser que alguns estudantes a conheçam porque ela foi jurada do programa inglês *The X Factor*.

São figuras interessantíssimas, que com certeza darão uma dimensão da expressão e da criatividade da música e da cultura nigeriana, assim como o comprometimento desses músicos com a realidade social e política de seu país.

### **OS MMUO, DO FESTIVAL DOS MASCARADOS DO POVO ARO**

O romance menciona um festival religioso, dos *mmuo*, ou mascarados, que ocorre no Natal, realizado pelo povo aro, um subgrupo dos igbo. Um grupo de estudante poderia fazer uma pesquisa sobre o assunto para posterior apresentação à turma.

Levando em conta as condições de sua escola e a familiaridade da turma com recursos digitais, o professor pode criar situações que lhes permitam explorar “as possibilidades expressivas das diversas linguagens” (BRASIL, p. 486) a partir de pesquisas sobre a obra e a vida dos artistas nigerianos e das manifestações da religião do povo igbo.

De acordo com a BNCC, é interessante incentivar, no trabalho no campo jornalístico-midiático:

“[...] gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica

da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção. (p. 503)

As pesquisas sugeridas poderiam culminar em trabalhos dentro desses gêneros, de acordo com as possibilidades da escola e dos estudantes.

## **SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES**

Cada um dos temas do romance permite pesquisas numa variedade de recursos. Eis algumas sugestões.

### **As palestras e entrevistas de Chimamanda Ngozi Adichie**

A palestra *O perigo de uma história única*, do TED Talk (cerca de 20 min), está disponível em: [www.ted.com/talks/chimamanda ngozi adichie the danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda ngozi adichie the danger_of_a_single_story?language=pt-br).

Há outra TED Talk proferida por ela, *Sejamos todos feministas* (cerca de 30 min) disponível em: [www.ted.com/talks/chimamanda ngozi adichie we\\_should\\_all\\_be\\_feminists?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda ngozi adichie we_should_all_be_feminists?language=pt-br).

Há uma entrevista à revista *Marie Claire* (2min48s): [www.youtube.com/watch?v=728Arry6g7o](https://www.youtube.com/watch?v=728Arry6g7o).

Todas elas estão legendadas em português. (Sites acessados em: 12 nov. 2020.)

### **Livros de Chimamanda publicados em português**

#### **Romances e contos**

*Meio sol amarelo* (2008)

*Americanah* (2014)

*No seu pescoço* (2017)

#### **Ensaios**

*Sejamos todos feministas* (2015)

*Para educar crianças feministas* (2017)

*O perigo de uma história única* (2019)

### **Sobre a África**

Há um texto interessante a respeito da desinformação entre nós, brasileiros, sobre a realidade africana, “África contemporânea ainda é desconhecida da maioria dos brasileiros...”. Está disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/10/13/africa-contemporanea-ainda-e-desconhecida-para-a-maioria-dos-brasileiros.htm>.

O site *Por Dentro da África* dedica notícias, pesquisas, teses e coberturas so-

bre o continente africano, e contadas pelos próprios africanos e africanistas, que buscam desconstruir os estereótipos. Em um dos textos, por exemplo, são indicados filmes para conhecermos aspectos históricos do continente: [www.pordentrodafrica.com/cultura/dicas-de-filmes-para-aprender-sobre-as-pectos-historicos-do-continente-africano](http://www.pordentrodafrica.com/cultura/dicas-de-filmes-para-aprender-sobre-as-pectos-historicos-do-continente-africano).

(Sites acessados em: 12 nov. 2020.)

### **Sobre direitos humanos, direitos das mulheres e das crianças**

No site da Organização das Nações Unidas (ONU): <https://nacoesunidas.org>, no botão “Especiais”, temos acesso a uma página que apresenta muitas explicações sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Clicando em “Direitos Humanos das Mulheres” chega-se a um documento que resgata todas as conquistas que as mulheres tiveram no Brasil nos últimos anos.

O texto integral do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), originado do artigo 227 da Constituição de 1988, pode ser encontrado em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm).

Há também um resumo e histórico do ECA no site do Child Fund Brasil: [www.childfundbrasil.org.br/blog/eca-estatuto-da-crianca-e-adolescente](http://www.childfundbrasil.org.br/blog/eca-estatuto-da-crianca-e-adolescente).

Acesso ao conteúdo integral da Lei Maria da Penha: [www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.022-de-7-de-julho-de-2020-265632900](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.022-de-7-de-julho-de-2020-265632900).

(Sites acessados em: 12 nov. 2020.)

### **Sobre os músicos nigerianos citados no livro**

Entrevista com Joel Zito Araújo, diretor de um filme sobre Fela Kuti, *Meu amigo Fela*. A entrevista (2 min., em português) pode ser vista em: [www.youtube.com/watch?v=-BWVWh5b09w](http://www.youtube.com/watch?v=-BWVWh5b09w).

O filme *Meu amigo Fela* (direção de Joel Zito Araújo, Brasil, 2019, 94 min), pode ser alugado ou comprado em algumas plataformas on-line: [www.just-watch.com/br/filme/my-friend-fela](http://www.just-watch.com/br/filme/my-friend-fela).

Entrevista com um biógrafo de Fela Kuti (6 min 26s, em português): [www.youtube.com/watch?v=4pat627MHTU](http://www.youtube.com/watch?v=4pat627MHTU).

Sobre Stephen Osita Osadebe, há na internet muitas músicas e vídeos. Embora nem todos os vídeos tenham boa qualidade de imagem, podemos conhecer por meio deles muito da música, da dança e das roupas típicas.

E muitas músicas de Onyeka Onwenu podem ser conhecidas aqui: [www.youtube.com/channel/UCJouHwW97poMpq3VeS6PBSw](https://www.youtube.com/channel/UCJouHwW97poMpq3VeS6PBSw).

E ele participa do elenco do filme *Lionheart* (Direção de Genevieve Nnaji. Nigéria, 2019, 94 min). Classificação: 12 anos. Informações sobre o filme em: <https://cinemacomrapadura.com.br/criticas/526929/critica-lionheart-netflix-2018-valores-familiares-acima-de-tudo>.

(Sites acessados em: 12 nov. 2020.)

### **Sobre os mmuo e o festival de Aro**

Há vários vídeos disponíveis na internet (acessados em: 12 nov. 2020).

Imagens de 2016, com legendas em inglês (26 min): <https://www.youtube.com/watch?v=BthRk0dG2o4>

Imagens de 2017, em inglês, sem legendas (18 min): [https://www.youtube.com/watch?v=6abCjhjtP\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=6abCjhjtP_s)

### **Sobre o direito de todos os povos terem seus heróis**

Em consonância com o que diz Chimamanda em sua palestra *O perigo da história única*, há um vídeo gravado pelo sociólogo brasileiro Silvio Almeida, *Como surgiram os heróis? Jornadas heroicas* (cerca de 22 min.), em que ele discorre sobre a necessidade de pensar em heróis da cultura e da religião africanas num país como o Brasil, cuja população em grande parte tem origem afro: <https://youtu.be/iUoKXQ3TnOg> (acesso em: 12 nov. 2020). Ele cita Chimamanda mais ou menos a partir dos 11 minutos.

## **BIBLIOGRAFIA COMENTADA**

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, 2004.

Ensaio clássico do professor Antonio Cândido, escrito na década de 1990, mas incrivelmente atual, em que ele discorre sobre a necessidade humana de efábulaçāo — da qual a literatura é uma das principais manifestações, o que a torna um direito humano inalienável. Cândido também fala da função humanizadora da literatura, que, ao contrário do que diz o senso comum, não está na expectativa de que ela “acalme” os seres humanos, e sim o con-

trário: que sua complexidade estética tem o poder de atingir nosso espírito de forma subconsciente e, portanto, mais efetiva.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

Livro em que a educadora e pesquisadora espanhola analisa as mudanças ocorridas contemporaneamente na concepção do ensino de literatura e na presença do texto literário na escola. Na segunda parte, em que se contempla “a leitura em funcionamento”, a autora desenvolve sugestões de como construir percursos leitores dentro do ambiente escolar.

FRIEDMAN, Norman. “O ponto de vista na ficção”. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, p. 166-82, mar.-maio 2002. Trad. de Fábio Fonseca de Melo.

Texto clássico do crítico norte-americano Norman Friedman, publicado originalmente em 1967, no qual ele recupera historicamente os conceitos de *pontos de vista* e *foco* na narrativa, criando uma tipologia clara e útil. Friedman parte dos “Prefácios” de Henry James para apresentar a diferença entre “contar” (sumário narrativo) e “mostrar” (drama) num romance. Segundo ele, essas escolhas refletem, num extremo, o narrador tradicional (que Friedman chama de “autor onisciente intruso”), passam pelo conhecido “narrador onisciente neutro” e, seguindo a tendência moderna de o autor se afastar cada vez mais da narrativa, pelo momento em que o autor delega o poder de narrar a um personagem, até seu desaparecimento por completo, quando se transforma em uma espécie de “câmara”, que apenas mostra os eventos.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Prefácio de Emilia Ferreiro. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2002.

Obra clássica da educadora argentina em que ela desenvolve ideias de como transformar a escola em uma *comunidade de leitores* — pessoas que busquem nos textos as respostas para suas várias necessidades e indagações — e *de escritores* — pessoas que estejam preparadas para criar textos para expressar suas mais variadas necessidades. Todo o trabalho de Lerner tem o objetivo de preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, tendo claro que, mesmo sendo difícil realizar tal façanha na escola, para chegar ao que é possível é preciso enunciar e analisar as dificuldades.

MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Trad. Cícero Oliveira. São Paulo: Selo Emília/Solisluna Editora, 2020.

Seleção de Silvia Castrillón para palestras proferidas pela escritora e pesquisadora argentina sobre as funções da leitura na sociedade atual. Erudita e lúcida, Graciela Montes nos arrasta para a leitura levados pela riqueza de imagens com que ela nos apresenta suas ideias. São ensaios que giram em torno de temas como a perplexidade, o estranhamento, que nos propõe olhar para os textos como se fôssemos “um estrangeiro, como um recém-chegado, para se distanciar daquilo que está estabelecido”. Os artigos foram organizados de tal maneira que esses assuntos podem ser observados em cada ensaio sob um diferente ponto de vista.

NNYAGU, Uche Emma. “Fiction as a Blend of Fact and Imagination in Chimamanda Ngozi Adichie’s *Purple Hibiscus*”. *International Journal of Arts and Humanities (IJAH)*. Nsugube, v. 3(4), n. 12, p. 18-33, set. 2014. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/ajol>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Artigo em que a pesquisadora analisa a maestria com que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie combina ficção e fatos no livro *Hibisco roxo*. Nnyagu faz um levantamento de todos os eventos ou informações de fonte real que a escritora inseriu no romance, de uma forma informativa e esclarecedora. O texto original está em inglês. Os trechos utilizados neste material foram traduzidos por Lenice Bueno da Silva.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Prefácio de César Coll. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

A pesquisadora espanhola aborda diferentes maneiras de trabalhar com o ensino da leitura na escola. E propõe aos professores estratégias que permitam aos estudantes interpretar e compreender de forma cada vez mais autônoma os livros, sejam eles de ficção ou informativos, desde o início da aprendizagem da leitura. De forma clara e didática, propõe estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

## OBRAS CITADAS

BRÄKLING, Kátia Lomba. “Leitura colaborativa”. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Desenvolvimento da Educação (Undime), 2017.