

ENTRE AFRO [R]EXISTÊNCIAS: CONSTRUINDO PONTES, ABRINDO CAMINHOS

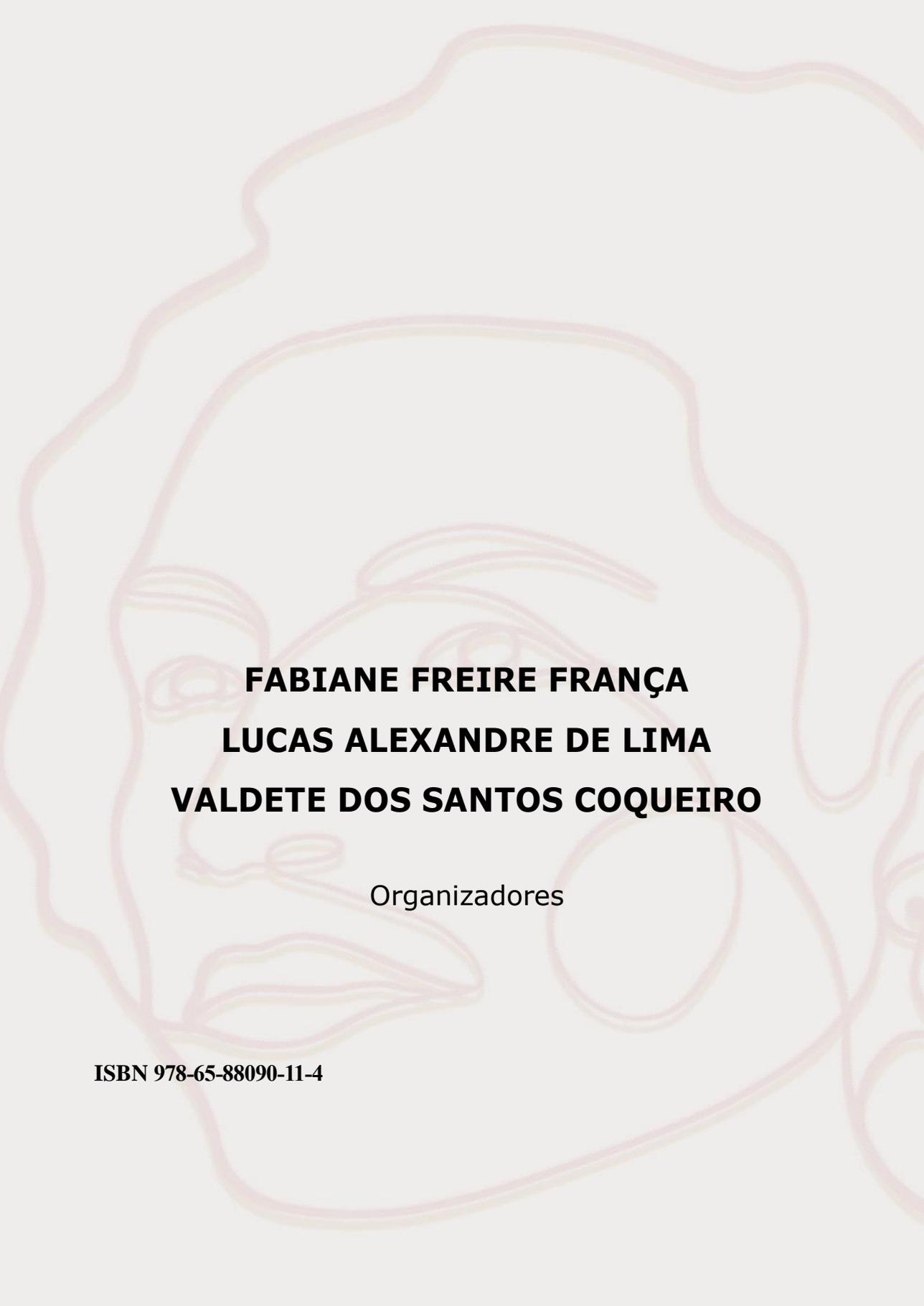


Fabiane Freire França
Lucas Alexandre Lima
Valdete dos Santos Coqueiro

ORGANIZADORES

EDITORA **FECILCAM**

ISBN 978-65-88090-11-4



FABIANE FREIRE FRANÇA
LUCAS ALEXANDRE DE LIMA
VALDETE DOS SANTOS COQUEIRO

Organizadores

ISBN 978-65-88090-11-4

EDITORA **FECILCAM**

CNPJ: 75.365.387/0001-89 Av. Comendador Norberto Marcondes, 733
Campo Mourão, PR, CEP 87303-100 (44)3518-1838

campomourao.unespar.edu.br/editora
editoradafecilcam@yahoo.com.br

Diretora: Suzana Pinguello Morgado
Vice-Diretora: Fabiane Freire França
Coordenador Geral: Willian André
Coordenadora Consultiva: Ana Paula Colavite
Secretário Executivo: Jorge Leandro Delconte Ferreira

Conselho científico desta publicação

Angela Maria de Souza – UNILA
Fabrício de Sousa Sampaio – Instituto Federal do Maranhão (IFMA/Araioses)
Ivaldinete de Araújo Delmiro Gémes – Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Júlia Batista Alves (UNILA)
Márton Tamás Gémes – Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Ilustração da Capa: Camila Vêras de Menezes
Editoração e Composição: Editora Fecilcam
Capa, Projeto Gráfico e Diagramação: Natacha dos Santos Esteves

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão
Bibliotecária Responsável: Liane Cordeiro da Silva CRB 1153/9

- E61 Entre Afro [R]existências: construindo pontes, abrindo caminhos. / França, Fabiane Freire; Lima, Lucas Alexandre de; Coqueiro, Valdete dos Santos. (Orgs.) -- Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021. 280 p.: il.; Color.
- Formato: Livro Digital
Modo de Acesso: Wolrd Wide Web
Acesso: www.unespar.edu.br
ISBN: 978-65-88090-11-4
1. Racismo. 2. Consciência Negra. 3. Cotas Sociais e Raciais. 4. Etnia Racial. I. França, Fabiane Freire. (org.) II. Lima, Lucas Alexandre. (org.) III. Coqueiro, Valdete dos Santos. IV. Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. V. UNESPAR. VI. Título.

**À Marielle Franco, negritude jamais ausente.
Aos feminismos que emancipam e alçam voos.**

Sumário

APRESENTAÇÃO 08

PREFÁCIO 19

INTERFACES ENTRE LITERATURA E ARTE

CAPÍTULO 1 - MULHERES ANCESTRAIS: DIÁLOGOS ENTRE CAROLINA MARIA DE JESUS E CONCEIÇÃO EVARISTO..... 23

Natacha dos Santos Esteves e Pedro Henrique Braz

CAPÍTULO 2 - ELEGIA E MEMÓRIA DA ANCESTRALIDADE NA POESIA DE CARLOS ASSUMPTÃO..... 43

Sandro Adriano da Silva

CAPÍTULO 3 - REPRESENTATIVIDADE NEGRA NO CORDEL DE AUTORIA FEMININA: A LITERATURA DE JARID ARRAES..... 66

Rafael Zeferino de Souza

CAPÍTULO 4 - UMA “HOMENAGEM” EM PLENA “LIBERDADE ADIADA”: A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM CONTOS PÓS-COLONIAIS DE OLINDA BEJA E DINA SALÚSTIO..... 83

Mirian Cardoso da Silva

CAPÍTULO 5 - “O POVO-POVO NÃO LHE PERDOAVA A COR”: UMA LEITURA DA TEMÁTICA DO RACISMO NO CONTO “SUFOCO” (1986), DE JOÃO ANTÔNIO..... 103

Ana Maria Soares Zukoski

CAPÍTULO 6 - VISITA GUIADA: PROCEDIMENTOS DE ESCUTA PERFORMATIVA DE SI EM PROCESSO DE CRIAÇÃO-APRENDIZAGEM EM DANÇA..... 121

Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi e Patrícia Natividade de Pinho Machado

Sumário

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E HISTÓRIA

CAPÍTULO 7 - DO TERRITÓRIO À MEMÓRIA NEGRA: RE(EXISTÊNCIA) QUILOMBOLA NO ESTADO PARANÁ..... 141

Delton Aparecido Felipe

CAPÍTULO 8 - O NEGRO NO INFERNO: MASCULINIDADES NEGRAS EM SOBREVIVENDO NO INFERNO, DE RACIONAIS MC'S..... 163

Kevin Silva Santos Conceição

CAPÍTULO 9 - WEBQUEST AMARELO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERSECCIONAL DE RAÇA E GÊNERO..... 188

Lucas Alexandre de Lima, Marina Ribeiro de Almeida (Sasuke) e Fabiane Freire França

CAPÍTULO 10 - A ETNOMATEMÁTICA NO CONTEXTO DOS JOGOS AFRICANOS..... 213

Mariana Moran e Valdete dos Santos Coqueiro

CAPÍTULO 11 - POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CARTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES/AS NEGROS/AS SOBRE A LEI 10.639/03..... 238

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista e Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

CAPÍTULO 12 - O PAPEL DA BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA..... 254

Douglas Doranem e Thiago Silva Prado

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS..... 274

NOTA SOBRE A CAPA.....281

AGRADECIMENTOS.....282

Apresentação

Essa coletânea contempla alguns dos trabalhos apresentados no *II Seminário Afro [R]existência*, que ocorreu na Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de Campo Mourão, entre os dias 19 a 21 de novembro de 2020, de forma remota, devido à pandemia, ocasionada pelo Coronavírus (COVID-19). O evento foi promovido pelo Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA), em parceria com o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH)/*Campus* de Campo Mourão.

Com o objetivo de celebrar a Semana da Consciência Negra e a implantação de cotas sociais e raciais na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), o evento buscou constituir-se como um espaço interdisciplinar de disseminação de estudos e pesquisas voltados às discussões acerca das questões étnico-raciais, tais como: racismo estrutural no Brasil; política de cotas nas universidades; aspectos relacionados à educação, à história, à cultura, às literaturas africanas e afro-brasileiras e à representação de identidades negras no contexto contemporâneo.

Desse modo, os doze capítulos, que integram a coletânea *Entre Afro [R]existências: construindo pontes, abrindo caminhos*, refletem a perspectiva interdisciplinar, intersemiótica, crítica e dialógica que caracterizou o evento, reafirmando o ideal de que a universidade pública, como local de produção e difusão do conhecimento científico, cumpra sua missão de formação, discussão de temas que afetam a sociedade contemporânea e combate a qualquer tipo de preconceito, seja ele oriundo de questões de

classe, raça, etnia ou gênero.

Por seu viés interdisciplinar, na organização da coletânea, optou-se por dois eixos temáticos que contemplam as diversas áreas a que se referem os capítulos. No primeiro intitulado “Interfaces entre Literatura e Artes”, foram incluídas as pesquisas que versam sobre as disciplinas de Artes e Literatura Afro-brasileira e Africana. Já no segundo eixo, designado “Interfaces entre Educação e História”, estão agregados trabalhos que versam sobre a história e a memória da população negra no Brasil, assim como pesquisas voltadas ao contexto educacional, em diferentes disciplinas e níveis de ensino.

Ao pensarmos na representatividade cultural brasileira, nas suas interfaces entre Literatura e Artes, essa coletânea se inicia com o capítulo intitulado *Mulheres ancestrais: diálogos entre Carolina Maria De Jesus e Conceição Evaristo*, de autoria de Natacha dos Santos Esteves e Pedro Henrique Braz, no qual a autora e o autor reconhecem a produção literária de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, vítimas de opressão de classe, raça e gênero, como um retorno a uma identidade negra e a uma memória ancestral, apagadas pela cultura hegemônica e racista, que perdurou/perdura por séculos na sociedade brasileira. Ao abordarem a luta pela sobrevivência física/material dessas autoras, assim como o embate pelo reconhecimento intelectual de suas produções literárias, a autora e o autor ressaltam que elas devem ser consideradas “mulheres ancestrais” e “símbolos de [R]existência”, por desbravarem e abrirem caminhos na literatura afro-brasileira para que surjam e se destaquem outras autoras negras.

Também em *Elegia e memória da ancestralidade na poesia de Carlos Assumpção*, Sandro Adriano da Silva evidencia a importância de uma crítica literária que rompa com o racismo estrutural, que ele se propõe chamar de “racismo literário”, para que se reconheça a validade estética desse autor ainda invisibilizado no campo literário brasileiro. Por meio da análise dos poemas “Tambor I”, “Tambor II”, “Meu quilombo”, “Fênix”, “Poema verídico” e “Eclipse”, de Carlos Assumpção, o pesquisador destaca como matéria de sua poesia o imaginário e a ancestralidade, refletindo, ainda sobre alguns recursos expressivos que colocam em evidência a experiência lírica e a dicção social do autor, cuja obra se configura como um libelo contra o racismo e uma afirmação de um discurso negro, no qual compõem a resistência e a memória pessoal e coletiva.

Seguindo um viés semelhante, mas com foco na crítica feminista e nos estudos da literatura afro-brasileira, Rafael Zeferino de Souza, em *Representatividade negra no cordel de autoria feminina: a literatura de Jarid Arraes*, discute a ruptura da hegemonia masculina no cordel brasileiro, cuja primeira publicação no Brasil, em 1938, por Maria Batista das Neves Pimentel, ocorreu sob o uso de pseudônimo “Altino Alagoano”. Ao tratar da atualidade, o autor evidencia que cordelistas contemporâneas compõem no campo literário, dando visibilidade às suas trajetórias existenciais e artísticas, como Jarid Arraes, foco do estudo do autor. De acordo com o estudioso, os cordéis de Arraes, ao apostar no resgate de heroínas brasileiras, apagadas pela história, propiciando-lhes um “lugar de fala”, como à princesa africana *Aqaltune*, escravizada em sua própria terra e enviada para o trabalho forçado no Brasil, afiguram-se como poéticas da

memória e da resistência feminina.

Ainda com base teórica ancorada na crítica feminista, porém mais voltada aos estudos pós-coloniais, em *Uma “homenagem” em plena “liberdade adiada”: a representação feminina em contos pós-coloniais de Olinda Beja e Dina Salústio*, Mirian Cardoso da Silva reflete sobre a construção da identidade feminina, em literaturas africanas de expressão portuguesa de São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, países destroçados pelo longo processo de colonização europeia.

Nesse sentido, após a independência desses países do jugo português, apenas na segunda metade do século XX, emerge o desejo de construção de uma literatura pós-colonial feminina que, de acordo com a pesquisadora, alça as mulheres africanas ao posto de protagonistas de suas narrativas, assim como denuncia a opressão e a subalternidade que ainda recaem sobre elas, duplamente marginalizadas, por questões de raça e gênero. Ao analisar a condição feminina em contos das prosadoras citadas, Mirian aposta, citando a socióloga indiana Gayatri Spivak, que, assim como não existe uma história única, também não existe um sujeito feminino sem sofrer cisões internas devido às influências externas.

Focalizando o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira, desde os tempos coloniais, e com base em aportes teóricos oriundos dos Estudos Culturais, a pós-graduanda Ana Maria Soares Zukoski, em *“O povo-povo não lhe perdoava a cor”: uma leitura da temática do racismo no conto “sufoco” (1986), de João Antônio*, apresenta uma análise sociocrítica do conto “Sufoco”, que integra a coletânea *Abraçado ao meu rancor*, do escritor João Antônio. As reflexões propostas pela autora demonstram que a

situação narrativa do conto, cuja história se passa em Londrina, ou seja, no sul do país, remete a uma partida de futebol, marcada pela humilhação e pela violência coletiva contra o juiz negro Jacarandá, dissecando, assim, os meandros do racismo estrutural no Brasil, que recebe respaldo e aprovação da sociedade.

Já no capítulo que encerra esse eixo, *Visita guiada: procedimentos de escuta performativa de si em processo de criação-aprendizagem em dança*, as pesquisadoras Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi e Patrícia Natividade de Pinho Machado compartilham uma experiência de “escuta performativa de si”, realizada em Atenas, na Grécia, em 2019, no decorrer do processo de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual do Paraná. Ao abordarem a crise migratória, a partir de conflitos no Oriente Médio e no norte da África, agravada desde o início de 2015, as autoras ressaltam a relevância desse tema nas discussões contemporâneas e o papel da Grécia na recepção dos refugiados, quando a maioria dos países europeus tem fechado suas fronteiras aos imigrantes.

Ao analisarem a grande quantidade de pessoas, na sua maioria negras, vivendo em abrigos em condições de vulnerabilidade social e emocional, as autoras partem do questionamento: “De que forma a experiência de criação artística pode ativar possibilidades de potência afetiva, identidade e ressignificação de realidades com pessoas refugiadas?”. A resposta aponta para a necessidade de um investimento em ambientes de ensino performativos, como forma de os refugiados recriarem a realidade e de se reconhecerem a partir de suas próprias vozes. Assim, “a experiência de criação artística pode ativar possibilidades de potência afetiva, identidade

e ressignificação de realidades com pessoas refugiadas”.

As pesquisas que compõem o segundo eixo dessa coletânea, que aborda as interfaces entre a Educação e a História, oferecem reflexões rentáveis acerca da relevância em se pensar alternativas educacionais, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, que rompam com preconceitos seculares e representem a população negra como protagonista na história, nas artes e, sobretudo, na escola básica.

Nessa perspectiva, Delton Aparecido Felipe, em *Do território à memória negra: re(existência) quilombola no estado Paraná*, ressalta a importância da história e da memória dos negros escravizados, no Paraná, estado com alto índice de afrodescendentes oriundos dos processos de escravidão, por meio da preservação de espaços marcados pela presença negra. Para o pesquisador, a preservação da memória negra e de sua identidade no projeto de construção nacional, passa pela análise das vivências das comunidades negras quilombolas e pela conscientização de que os quilombos, por serem considerados “territórios como lugares de memória”, devem ser reconhecidos como patrimônios culturais do Brasil. Desse modo, argumenta o autor, além da inclusão da temática afro-brasileira em relação ao patrimônio cultural, combate-se a invisibilidade e o apagamento cultural que têm sido impostos à população negra ao longo do tempo, reafirmando, assim, sua presença na história paranaense.

Também em relação à representatividade cultural negra, em *O negro no inferno: masculinidades negras em Sobrevivendo no Inferno, de Racionais MC's*, o professor Kevin Silva Santos Conceição, a partir de uma perspectiva teórica dos estudos decoloniais, busca analisar as formas com

que o grupo de rap Racionais MC's, no álbum *Sobrevivendo ao Inferno*, de 1977, engendra uma representação contra-hegemônica do negro. De acordo com o autor, a perspectiva teórica dos estudos decoloniais, por funcionarem como denúncia ao *locus de enunciação* dos discursos cientificistas das academias, possibilitam diálogos entre a produção cultural da periferia e o discurso acadêmico. Para ele, isso é fundamental, pois a representação negra na universidade, geralmente, é relegada ao papel de objeto de pesquisa, continuando silenciada e estereotipada.

Dessa forma, o autor ressalta a importância de que o homem negro não seja analisado a partir da perspectiva de uma masculinidade branca hegemônica, moldada pela cultura patriarcal ocidental. Nesse sentido, de acordo com seu ponto de vista, as representações do homem negro na obra dos Racionais MC's, quando estudadas por um viés teórico decolonial, além da representação das masculinidades e das vivências periféricas negras, trazem denúncias contundentes acerca do mito da democracia racial brasileira, do genocídio e da violência perpetrados contra a população negra, do encarceramento em massa dessa camada social. Para além disso, o pesquisador evidencia que o álbum funciona como uma espécie de “guia de sobrevivência” ao reconstruir o negro periférico e apresentar-lhe formas de resistência.

Em *Webquest AmarElo: uma proposta pedagógica interseccional de raça e gênero*, Lucas Alexandre de Lima, Sasuke Ribeiro de Almeida e Fabiane Freire França apresentam possibilidades para uma educação inclusiva na rede básica de ensino, como propõe a Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da

temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", a partir do trabalho com o álbum audiovisual *AmarElo*, do rapper Emicida (2019). Com uma metodologia pautada no pluriculturalismo, que englobe identidades plurais e propicie um trabalho com a diversidade na escola, os autores e a autora desenvolveram um trabalho voltado à formação de docentes, com a proposta pedagógica de produção de uma *Website* didática no formato de *WebQuest*, inspirada no álbum *AmarElo*. Dessa forma, eles e ela ressaltam a relevância em se construir pontes entre a universidade e a rede básica de ensino, por meio de eventos, cursos e contatos com grupos de pesquisa, que propiciem alternativas metodológicas para enfrentamento a ocorrências de racismo, misoginia e LGBTfobia, entre outras situações de preconceito habituais na rotina escolar.

Também é a Lei 10.639/03 que respalda a proposta de trabalho pedagógico nas aulas de Matemática da Educação Básica, apresentada no capítulo *A Etnomatemática no contexto dos jogos africanos*, de autoria das professoras Mariana Moran e Valdete dos Santos Coqueiro. A partir de questionários aplicados a docentes e acadêmicos/as, em uma oficina, intitulada "A inserção da Cultura Africana em Sala de Aula por meio do Jogo Mancala – Awelé", desenvolvida por ocasião do Dia da Consciência Negra, em 2019, na Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de Campo Mourão, as autoras constatam que, apesar da obrigatoriedade da Lei, conteúdos relacionados à cultura africana ainda não são contemplados nas aulas de Matemática, do ensino fundamental ao médio. Com efeito, o objetivo da oficina foi mostrar às docentes que já atuam na rede básica e aos/às docentes em formação, além de aspectos ligados à diversidade da

cultura milenar africana que podem ser apreendidos com o jogo Mancala – Awelé, as possibilidades de trabalho com conteúdos matemáticos por meio de jogos africanos.

Por uma educação antirracista: Cartas Pedagógicas de educadores/as Negros/as sobre a Lei 10.639/03, de Ingrid Yasmin Oliveira da Silva Batista e Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula, também tem como foco a investigação acerca da formação de professores/as da rede básica. As reflexões propostas no capítulo são oriundas dos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado, intitulada, “*Cartas sobre o meu eu*”: trajetórias escolares de professores/as negros/as, cuja dissertação foi defendida no Programa de Pós Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Maringá, em 2019. Com a participação de docentes negros, que atuavam do 1º ao 5º ano, em escolas públicas do município de Campo Mourão, na pesquisa buscou-se verificar, por meio de cartas escritas por esses docentes, as representações acerca da Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes em suas trajetórias existenciais e docentes.

A partir da pergunta de pesquisa: “Como os/as negros/as foram retratados/as no currículo das escolas nas quais estudaram e na escola atual?”, as pesquisadoras, por meio dos embasamentos teóricos voltados aos Estudos Culturais, analisaram as produções dos/as docentes que denunciaram, de forma contundente, o privilégio da cultura eurocêntrica nas escolas, assim como o apagamento da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. As autoras destacam a relevância do trabalho com “cartas pedagógicas” com os participantes da pesquisa, no sentido de eles poderem refletir sobre seus percursos como alunos/as e

professores/as e terem suas vozes visibilizadas.

Por fim, em *O papel da branquitude na educação antirracista*, Douglas Donarem e Thiago da Silva Prado, a partir de análises acuradas de notícias atuais que trazem casos de violência praticadas contra pessoas negras, apresentam conceitos fundamentais, como o racismo estrutural, a branquitude e a educação antirracista, com o objetivo de evidenciar as desigualdades entre negros e brancos. Para os autores, em uma sociedade onde a branquitude ainda goza de privilégios, tanto materiais como simbólicos, construídos desde a época colonial, a superação do problema do racismo estrutural encontra-se na educação como forma de emancipação intelectual.

Nesse sentido, o estado deve ser responsabilizado pelas injustiças cometidas contra a população negra, devendo assumir o papel de elaborar e implementar políticas sociais e legislações que atendam as demandas desse segmento social. Com efeito, concluem os autores, as pessoas brancas têm um papel significativo na reeducação da população, ao reconhecerem privilégios e proporem políticas afirmativas que promovam a diversidade étnico-racial.

Às autoras e aos autores dos capítulos que integram esse livro, expressamos nossos profundos agradecimentos por compartilharem suas pesquisas, contribuindo, assim, imensamente, aos estudos acerca das questões étnico-raciais no Brasil e as possibilidades de construção de uma sociedade menos excludente e mais humana. Aos/Às leitores/as, desejamos uma excelente recepção da obra, com o desejo de que não apenas fomente pesquisas acadêmicas, como também propicie reflexões fecundas e ações de

combate ao racismo e de promoção de uma educação antirracista e acolhedora da diversidade e pluralidade que caracterizam e embelezam a sociedade brasileira.

Wilma dos Santos Coqueiro

Doutora em Estudos Literários e Docente do Colegiado de Letras e do Programa de Pós Graduação em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná/*Câmpus* de Campo Mourão.

Prefácio

Dezoito anos depois da promulgação da Lei n. 10.639/03¹, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em instituições públicas e privadas de todo o país, os educadores Fabiane Freire França, Lucas Alexandre Lima e Valdete dos Santos Coqueiro nos brindam com a organização do livro **Entre Afro-[R]existências: construindo pontes, abrindo caminhos**. Uma obra potente que marca a efeméride dessa “maioridade”.

Fruto de trabalhos apresentados durante o **II Seminário Afro-[R]existência**, realizado de maneira remota entre os dias 19 e 21 de novembro de 2020, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de Campo Mourão, a publicação ocorre em um contexto composto por singularidades que merecem ser pontuadas: no momento em que este texto foi escrito, mais de 500 mil brasileiros e brasileiras já haviam sido vitimados pela COVID-19 que, dentre outras coisas, impediu a realização do seminário presencialmente. O lançamento se dá em meio à afirmação da luta contra o racismo e à implementação de políticas de promoção da justiça racial na UNESPAR, como também a ataques persistentes à universidade pública, ao saber e à ciência.

Nesse sentido, conforme o próprio título sugere, trata-se de uma obra que emerge em um cenário no qual [r]existir é preciso. Unir forças

¹ Alterada pela Lei n. 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula.

comprometidas com a democratização do espaço acadêmico, com a educação antirracista, plural, inclusiva e de qualidade é urgente, extremamente necessário: é o que o livro e seus autores nos dizem.

Composta por doze capítulos, a antologia reúne artigos orientados por perspectivas de gênero, raça e classe, em que as vozes oriundas das “periferias do saber”² ganham espaço privilegiado. As Ciências Humanas, as Exatas e as Artes dialogam e se aproximam. Literatura, História, Música, Dança e Arte se entrecruzam, dando vida a vigorosas reflexões transdisciplinares e interseccionais.

Ao longo de quase 300 páginas, estudiosos e estudiosas apontam para o fato de que questões como igualdade e violência de gênero, feminismos, branquitude, masculinidades e o racismo que estrutura o Brasil não podem mais ser omitidas em pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento, uma vez que apontá-las é parte importante de um movimento em favor da superação das desigualdades, e também de reconhecimento dos indivíduos que compõem grupos historicamente silenciados, subalternizados.

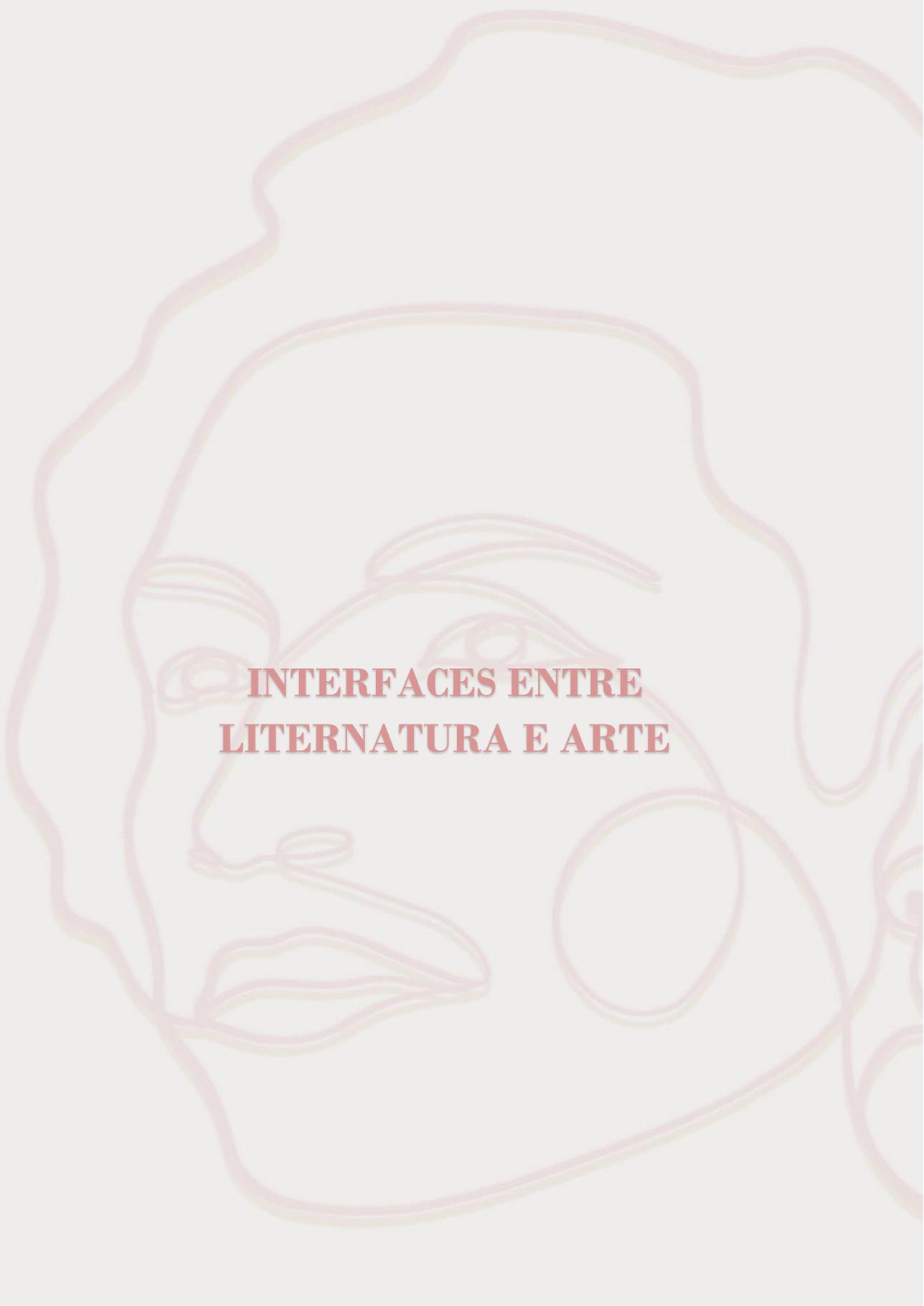
Entre Afro-[R]existências constrói pontes, abre caminhos e, sem sombra de dúvidas, apresenta-se como um rico material de consulta em um campo repleto de lacunas e silêncios: o da Formação Inicial e Continuada de Professores que, mesmo com as determinações da legislação educacional vigente, ainda carece de ações e programas de ensino imbuídos na preparação de docentes para o trato da diversidade em sala de aula.

² SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23-73.

Um livro que nasce vitorioso e merece celebração: assim pode ser definido **Entre Afro-[R]existências: construindo pontes, abrindo caminhos**.

Luana Tolentino

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Autora do livro *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*, lançado pela Mazza Edições, em 2018.

An abstract line drawing of a human face, rendered in a light pinkish-red color. The drawing is composed of multiple overlapping, slightly irregular lines that define the contours of the face, including the forehead, eyes, nose, and mouth. The style is minimalist and expressive, reminiscent of a gestural sketch or a digital line-art illustration. The background is a plain, light cream color.

**INTERFACES ENTRE
LITERATURA E ARTE**

MULHERES ANCESTRAIS: DIÁLOGOS ENTRE CAROLINA MARIA DE JESUS E CONCEIÇÃO EVARISTO

Natacha dos Santos Esteves
Pedro Henrique Braz

*O Brasil precisa ser dirigido por uma
pessoa que já passou fome. A fome
também é professora.*
(Carolina Maria de Jesus)

*Na voz de minha filha/ se fará ouvir
a ressonância/ O eco da vida-
liberdade.*
(Conceição Evaristo)

Considerações iniciais sobre as autoras e suas trajetórias na literatura

Por ocasião do *II Seminário Afro [R]existência*³, originalmente sendo apresentado como uma mesa redonda, esse trabalho traz algumas considerações sobre a ancestralidade observada em obras da literatura negro-brasileira. Além disso, apresentamos também ponderações sobre a produção literária das autoras brasileiras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Antes de ser uma autora aclamada pela crítica literária

³ O evento, que ocorreu entre os dias 19 a 21 de novembro de 2020, foi promovido pelo núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais - NERA, da Universidade Estadual do Paraná/campus de Campo Mourão, em parceria com o Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDH/ campus de Campo Mourão, o Movimento Estudantil Marielle Franco e o Centro Acadêmico de História - CAHIS. As informações sobre o evento estão disponibilizadas no seguinte link:

<https://sites.google.com/view/seminarioafroexistencia/in%C3%ADcio>

internacional, Carolina Maria de Jesus⁴ foi catadora de papel e viveu na favela do Canindé com seus três filhos: João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima. A autora nasceu no ano de 1914, em Sacramento (MG). Pertencente de uma família muito humilde, Carolina estudou por apenas dois anos no Colégio Allan Kardec, sendo sustentada, na escola, pela patroa de sua mãe. Contudo, aficionada pela literatura desde pequena, Carolina tornou-se autodidata e, em decorrência disso, lia tudo o que encontrava. Esse hábito literário se manteve quando a autora se mudou para São Paulo, em 1947. Na busca diária pela sobrevivência, Carolina recolhia materiais recicláveis e ferros nas ruas da cidade. Foi em algumas andanças, em busca de sustento, que a autora encontrou, no lixo, os cadernos que utilizou para escrever sua primeira obra, o mundialmente aclamado *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* (1960). A obra foi descoberta e editada pelo jornalista Audálio Dantas que logo soube, no primeiro contato com a produção de Carolina, que tinha em mãos um fenômeno literário e social.

Apesar de hoje ser considerado uma obra-prima da literatura brasileira, o livro, após o sucesso imediato do lançamento, foi ignorado pela crítica literária brasileira da década em que foi lançado. Fora apenas com a aclamação da crítica estrangeira que a obra de Carolina foi reconhecida e exaltada por seus compatriotas. Além de *Quarto de despejo*⁵, a autora

⁴ As informações biográficas sobre as duas autoras pertencem ao Portal da Literatura Afro-brasileira – literafro –, da Universidade Federal de Minas Gerais. As biografias podem ser acessadas pelos seguintes links: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus> <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

⁵ A obra *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* (1960) também será referenciada como

publicou mais três livros, sendo eles *Casa de alvenaria* (1961), *Pedaços de fome* (1963) e *Provérbios* (1963). A escritora faleceu em 1977, deixando duas publicações póstumas: *Diário de Bitita* (1982) e uma coletânea de poemas reunidos pelo pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy, cujo título é *Antologia pessoal* (1997). Ademais, de acordo com linguista Carlos Vogt, Carolina Maria de Jesus teria deixado duas obras inéditas: *Os escravos e Felizarda*. Apesar da inegável importância de Carolina e de suas obras, a autora morreu pobre e esquecida, sendo recuperada na contemporaneidade pelo trabalho do Movimento Negro e da Crítica Feminista.

Já a autora Maria da Conceição Evaristo de Brito, com nome artístico de Conceição Evaristo, nasceu em 1946, na cidade de Belo Horizonte (MG). Em 1970, a autora mudou-se para o Rio de Janeiro, onde teve a sua graduação em Letras pela UFRJ e trabalhou como professora da rede pública de ensino. Ela também é Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Além disso, Conceição participa de movimentos de valorização a cultura negra brasileira. A primeira publicação da autora foi em 1990, quando seus contos e poemas integraram os *Cadernos Negros*. Assim como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo tem uma produção literária muito diversificada, contando com poemas, contos, romances e ensaios. Um outro ponto na trajetória de Conceição, que converge com a trajetória de Carolina, é a exaltação internacional que ambas recebem e o *esquecimento* por parte da crítica

literária brasileira. Foi apenas com o árduo trabalho do Movimento Negro e da Crítica Feminista que a produção literária de Conceição Evaristo conquistou seu lugar na academia e com os leitores brasileiros contemporâneos.

Conforme mencionado, Conceição Evaristo tem uma extensa formação acadêmica e ela mesma oferece reflexões sobre o caráter de sua escrita. Para ela, como pesquisadora, não existe apenas uma literatura afro-brasileira⁶. Conceição defende a existência de uma vertente de autoria feminina negra, com características inerentes à vivência da mulher negra, na qual ela configura suas obras no que denomina de *escrevivência*:

Insisto na constatação óbvia de que o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio minha ficção, não me desvencilho de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta (CONCEIÇÃO, 2009, p. 18).

Corroborando com a afirmação teórica da autora Conceição Evaristo, o dramaturgo, professor e pesquisador Luiz Silva, conhecido pelo pseudônimo de Cuti, ao teorizar sobre a produção literária negro-brasileira,

⁶ No presente trabalho adotamos a terminologia “negro-brasileira”, conforme desenvolvida pelo pesquisador Cuti. Sendo assim, o uso da terminologia “afro-brasileira” se dá pelo emprego por parte da escritora Conceição Evaristo. Embora a diferença das nomenclaturas, o sentido por nós proposto neste texto é o mesmo.

afirma que:

A literatura nos traz a história emocionada, não apenas informação fria do historiador, mas a possibilidade de experimentarmos sensações e emoções de que as personagens ou os “eu” líricos são dotados na obra. Assim, os escritores negros-brasileiros vão se posicionar também no tempo para instaurar no seu trabalho o ponto de enfoque literário (CUTI, 2010, p. 93).

De fato, quando observamos as trajetórias das duas autoras e a forma como elas trabalham a *ficção* com a *realidade*, é visível que não se trata apenas de ‘informações frias de historiador’, como pontua Cuti. Pelas obras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus somos capazes de vislumbrar o conceito de *escrevivência* e a luta pela sobrevivência física e desenvolvimento intelectual de mulheres negras, mulheres que sem a escrita teriam sido silenciadas, principalmente Carolina Maria de Jesus, por nossa sociedade estruturalmente racista e pelo fato de que “sobre a mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça” (RIBEIRO, 2019, p. 22).

Carolina Maria de Jesus e os diários de uma mãe brasileira

Como já mencionado anteriormente, Carolina Maria de Jesus foi uma artista extremamente diversificada, chegando até a produzir um álbum musical⁷. Contudo, apesar de ter tido uma produção artística e literária

⁷ *Quarto de Despejo: Carolina Maria de Jesus cantando as suas composições* (1961). O álbum musical está disponível gratuitamente na plataforma de vídeos *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t3dzlAr4euo>. Acesso: 30 maio 2021.

abundante, grande parte das suas produções não são exploradas pelo mercado editorial brasileiro, o que torna muito difícil a aquisição de seus livros e demais criações em território nacional. Em suas obras literárias, Carolina trabalhava com a temática da fome, da miséria e da desigualdade social, fatos que ela vivenciou por muitas décadas. A sua obra de estreia, *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, publicado em 1960, apresenta a magnitude de seu trabalho literário e serve de perfeito exemplo para entendermos o conceito de *escrevivência* e a importância da obra. Segundo Braz e Silva (2021):

Quarto de despejo, o diário de uma favelada marcou a literatura brasileira pela sua linguagem crua e realista, ao acercar-se de temáticas até então pouco evidenciadas, como as questões étnico- raciais, a pobreza, as relações de gênero, e tudo isso pelo filtro de uma dição narrativa feminina e negra, cujas páginas documentam sob a forma de uma denúncia social ao público leitor e à sociedade em geral, de forma mais imediata, a realidade dos moradores da antiga favela do Canindé, e, no limite, um conjunto de fatores históricos e estruturais que constituíram as mazelas e a exclusão social da população negra nos grandes centros (p. 17).

Mesmo tendo sido publicado quase sessenta e um anos atrás, *Quarto de despejo* se configura como uma obra atemporal. Na contemporaneidade, o governo não é mais o de Juscelino Kubitschek, a favela do Canindé não existe mais e Carolina Maria de Jesus já morreu. Contudo, esse quarto de despejo ainda existe na vida de muitos sujeitos negros e negras. Em 1993, Audálio Dantas, jornalista responsável pela publicação do livro, escreveu

um prefácio em que aborda justamente o caráteracrônico da narrativa de Carolina. Vinte e oito anos se passaram desde a escrita do prefácio e *Quarto de despejo* ainda é uma obra que fala sobre *hoje*:

Mais de trinta anos decorridos desde o aparecimento de *Quarto de despejo*, a cidade tem outra cara, esparramada para muito além da avenida Marginal. E a favela do Canindé, onde viveu Carolina Maria de Jesus, na rua A, barraco nº 9, multiplicou-se em dezenas, centenas de outras. Assim, *Quarto de despejo* não é um livro de ontem, é de hoje. Os quartos de despejo, multiplicados, estão transbordando (DANTAS, 1993, *apud* JESUS, 2014, p. 08).

Em *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, Carolina aborda diversas temáticas experienciadas em suas vivências enquanto mulher negra e mãe solo. Contudo, a principal temática do romance é a fome, visto que ela é a principal motivadora de Carolina no dia-a-dia: ela precisa salvar os filhos da fome, da morte. A fome dói em Carolina, como ela mesma afirma: “como é horrível ver um filho comer e perguntar: ‘tem mais? Esta palavra ‘tem mais’ fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panelas e não tem mais” (JESUS, 2014, p. 38). Hoje, principalmente em decorrência da pandemia causada pelo vírus COVID-19, mais da metade da população brasileira vive a fome, muitos com a mesma gravidade com que Carolina viveu, conforme apontam os dados de um Inquérito Nacional realizado pela Rede Penssan⁸:

⁸ Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

A sondagem inédita estima que 55,2% dos lares brasileiros, ou o correspondente a 116,8 milhões de pessoas, conviveram com algum grau de insegurança alimentar no final de 2020 e 9% deles vivenciaram insegurança alimentar grave, isto é, passaram fome, nos três meses anteriores ao período de coleta, feita em dezembro de 2020, em 2.180 domicílios (GRANDA, 2021, s/p).

Muitos brasileiros, em sua grande maioria negros, estão vivendo a fome em seus quartos de despejo. Atrelado à fome, de maneira silenciosa e sufocante, tem-se o desespero de ‘olhar as panelas e não ter mais’, não ter o suficiente. Para Carolina, saciar a fome de palavras era suficiente quando o alimento só dava para a boca dos filhos. A escrita de seus diários e a responsabilidade materna foram os fatores que impediram Carolina de cometer suicídio, algo que era correntemente pensado por ela, conforme é possível evidenciar no seguinte trecho: “quero ver como é que vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia do suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói. Porque quem não é forte desanima” (JESUS, 2014, p. 61). O professor Octavio Ianni, em *Literatura e consciência*, afirma que “sob várias formas, a literatura reflete e organiza a consciência social do negro brasileiro” (1988, p. 98). De fato, os diários de Carolina a organizam mentalmente perante uma sociedade racista e desigual, que não a quer “[...] na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos” (JESUS, 2014, p. 37).

Por *organizá-la*, por atuar como fator construtor de subjetividade de um feminino negro, a escrita de Carolina garante a ela um espaço próprio perante um mundo que a nega. Sua obra, *Quarto de despejo*, atua como um

objeto catártico e exorcizante, no qual ela se sente livre para escrever e [r]existir. A obra de Carolina Maria de Jesus pode ser configurada como um *romance de formação* de autoria negra-feminina, visto que as temáticas abordadas por ela em seu [r]existir assumem uma sensibilidade e crueza feminina como nunca fora visto outrora na literatura de autoria negra. Em seu livro *Poéticas do descolamento: o Bildungsroman de autoria feminina contemporânea*, Wilma dos Santos Coqueiro, ao comentar sobre a escrita de autoria feminina, afirma que “[...] ao expressar experiências femininas, o romance de formação, frequentemente, mostra personagens descentradas, que refletem um mundo ainda desarmônico no qual a mulher está inserida” (COQUEIRO, 2021, p. 50). De fato, o mundo em que Carolina e seus filhos estão inseridos é desarmônico, excludente e desigual, restando uma posição descentrada para os sujeitos negros, principalmente a mulher que, segundo afirma bell hooks⁹: “homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo os autoriza a agir como exploradores e opressores de mulheres” (HOOKS, 2019, p. 45).

Mesmo quando atinge o sucesso internacional e o reconhecimento de autores renomados como Clarice Lispector e Jorge Amado, Carolina Maria de Jesus continua descentrada. Ela não é lida como uma autora intelectualizada e concreta na esfera literária, ela é lida como *algo* exótico, que não pertence àquele lugar hegemonicamente branco. Isso foi um equívoco grandiosíssimo e o tempo mostra isso. Hoje, *Quarto de despejo*:

⁹ A escritora, professora e teórica Gloria Jean Watkins utiliza o pseudônimo bell hooks em homenagem a sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A utilização de apenas letras minúsculas serve, conforme afirma a própria autora, como uma forma de direcionar o foco do leitor para seus textos e não em sua pessoa.

Diário de uma favelada ainda reverbera na literatura negro-brasileira. Carolina Maria de Jesus é uma força negra ancestral e pioneira. Sua escrita catártica e exorcizante compõe, mesmo como um *espectro*, a obra de diversos autores e autoras componentes da literatura negro-brasileira. Na contemporaneidade, uma das vozes femininas que mais vem se destacando e assumindo um espaço comum ao de Carolina é a autora e pesquisadora Conceição Evaristo que, por meio da *escrevivência*, expressa o que é ser um sujeito negro no Brasil.

Conceição Evaristo: vozes que ecoam

Carolina Maria de Jesus fez parte da trajetória literária da escritora Conceição Evaristo, pois seu nome e obras marcam a literatura negro-brasileira, tendo aberto espaços de consolidação para outros escritores negros e negras. As histórias dessas duas escritoras se encontram “pelo caminho empoeirado/ rumo à favela” (EVARISTO, 2017, p. 24), tal que a infância e a juventude de Conceição Evaristo, em certa medida, assemelha-se a momentos da vida de Carolina, vidas cobertas por trouxas de roupas, devido a serviços domésticos, e pobreza rondada pela fome. Ambas nasceram em Minas Gerais e cresceram em comunidades marginalizadas e, nesse meio, o acesso à educação e a relação com a literatura possibilitaram grandes mudanças em suas vidas.

Em depoimento ao *I Colóquio de Escritoras Mineiras* (2009), Conceição Evaristo falou sobre a sua infância e juventude que não se diferem tanto do passado e atualidade de muitas mulheres negras

brasileiras: os serviços domésticos e “a arte de cuidar do corpo do outro” (EVARISTO, 2009, s/p.). Essa ‘herança’ de um passado escravocrata, não tão distante e das injustiças que se estenderam no pós-abolição, tornou a vida dos negros brasileiros ainda cheia de desafios e injustiças, sendo os mais básicos como a alimentação e o acesso à educação.

Nesse período, *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* foi uma obra marcante para Conceição Evaristo e sua mãe, que se identificavam com as vivências e sentimentos da escritora. Ao tratar da importância da obra de Carolina em sua formação literária, Conceição recupera o passado e declara que,

Minha mãe leu e se identificou tanto com o *Quarto de Despejo*, de Carolina, que igualmente escreveu um diário, anos mais tarde. Guardo comigo esses escritos e tenho como provar em alguma pesquisa futura que a favelada do Canindé criou uma tradição literária. Outra favelada de Belo Horizonte seguiu o caminho de uma escrita inaugurada por Carolina e escreveu também sob a forma de diário, a miséria do cotidiano enfrentada por ela (EVARISTO, 2009, s/p.).

Rodeada por histórias e colhendo palavras, Conceição cresceu em meio às narrativas de seus familiares, fato que carregou para o seu projeto literário. Embora as dificuldades socioeconômicas de sua família, seu comprometimento com o ensino público e com as pesquisas no meio acadêmico possibilitou-lhe ocupar novos espaços, como o da sala de aula, enquanto professora da rede pública de ensino da capital fluminense, e as titulações de Mestra e de Doutora. Tanto a sua dissertação quanto a tese

trazem a literatura de autoria afro-brasileira em questão. As trajetórias de Conceição Evaristo na vida pessoal, acadêmica e na literatura são marcadas pela memória, que segundo ela mesma afirma,

escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo. Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez. E como a memória é também vítima do esquecimento, invento, invento (EVARISTO, 2009, s/p.).

Nesse sentido, falar dessas duas escritoras, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, é dissertar sobre ‘vozes que ecoam’ em razão de uma memória ancestral, a partir de ‘corpos-mulheres-negras’, que constroem uma escrita ficcional marcada pela subjetividade e pelas vivências que confundem e/ou misturam a ficção com as memórias, com a *realidade*.

Dessa forma, assim como na obra *Quarto de despejo*, a literatura de Conceição Evaristo é constituída por obras marcadas pelas questões étnico-raciais. Tanto a escrita de Carolina quanto a de Conceição reiteram a consideração de que “o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas de outras perspectivas” (RIBEIRO, 2019, p. 69), pois enquanto escritoras negras em uma sociedade de raízes racistas e patriarcais, as autoras inscrevem-se e escreveram caminhos de resistência pela literatura. Dessa forma, para romper com o preconceito existente na literatura e na sociedade, fazem “do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e consequências.

Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado da emanção do discurso, o ‘lugar’ de onde fala” (CUTI, 2010, p. 25).

Cuti (2010) segue afirmando que a literatura negro-brasileira é marcada pela verossimilhança, sendo textos que têm como aporte “os sentimentos mais profundos vividos pelos indivíduos negros” (p. 87), revelando uma subjetividade autoral. Essa profundidade, que molda o estilo dos escritores, compõe a identidade, o que os envolve na história do grupo-étnico. Assim, “na releitura emocionada da história, escritores negros vão estabelecer uma forte empatia com outros negros, constituindo com eles a noção de coletivo” (CUTI, 2010, p. 94).

A presença do coletivo atrelada a identidade é característica essencial das obras de Carolina Maria de Jesus e de Conceição Evaristo. Em *Diário de Bitita*, por exemplo, Carolina retorna a sua infância e a sua juventude narrando histórias que ouvia de seus familiares e experiências que foram constituindo a sua identidade. Na obra, nota-se que a sua curiosidade nutria constantes perguntas sobre a história da família e de seus antepassados, assim como questionamentos da condição presente. A obra apresenta uma protagonista apegada a sua identidade e a história e realidade do grupo étnico ao qual faz parte, analisando as diferentes situações em que raça e cor interferiam nas tomadas de decisão naquele momento no século XX:

Observava as consequências de todos os atos que praticamos [...] quando havia um conflito, quem ia preso era o negro. E muitas vezes o negro estava apenas olhando. Os soldados não podiam prender os brancos,

então prendiam os pretos. Ter uma pele branca era um escudo, um salvo-conduto (JESUS, 2014, p. 54).

Narrando as suas reflexões da juventude, Carolina constituiu um ser coletivo ao evocar a história do grupo ‘chamando-o’ para dentro da narrativa: “Será que a minha mãe não vê a luta dos negros? Só eu?” (JESUS, 2014, p. 95). Essas reflexões, que se estendem na obra *Quarto de Despejo*, retomam uma constituição identitária marcada pela presença de outras pessoas negras nas vivências de Carolina, como o seu avô, que contava e recontava histórias para ela sobre o período da escravidão. Portanto, enquanto mulher negra, desde a infância, Carolina olhava para si mesma e para os negros a sua volta de forma mais atenta. Essa perspectiva de análise leva-nos a concepção de memória coletiva, pois:

O estudo da memória realizado por Henri Bergson se atém ao indivíduo, a como o indivíduo se relaciona com o seu passado, a partir do reconhecimento. Complementarmente a essas concepções, procuramos perceber, pelo estudo da obra de Maurice Halbwachs (1950), as relações do indivíduo com o meio. De como suas lembranças se constituem na relação com o meio em que vive ou viveu. O ponto de partida é a afirmação de Halbwachs: “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 1990 *apud* COSTA; ALVES, 2010, p. 202).

Assim como Carolina, Conceição Evaristo, seja na prosa ou na poesia, apresenta-nos personagens e eu lírico edificados pela subjetividade, por meio do resgate histórico consolidado na memória. A obra *Poemas da Recordação e Outros Movimentos* (2017), por exemplo, desde o título, já

prelucida uma cronologia de passado. O tempo guia o fazer poético da autora, que também olha atentamente para a história do grupo étnico de negros brasileiros sendo ‘refém’ de uma necessidade de recordação.

Em especial, a primeira seção da obra apresenta ao leitor poemas em que o eu lírico faz-se coletivo pela ancestralidade, constituindo-se nas memórias e recordações pelo “[...] vaivém nas águas-lembranças” (EVARISTO, 2017, p. 11), marcando então a sua negritude. Isso acontece pelo emprego de pronomes e verbos conjugados na primeira e/ ou terceira pessoa do plural, assim como o pronome possessivo “nosso(s)”, em vários poemas, o que permite chamar “o grupo para dentro do qual o poeta insere-se e pelo qual ele fala” (CUTI, 2010, p. 96). A memória e a ancestralidade, que conduz os seus poemas, também é marcante na sua prosa. Em exemplo, no romance de estreia *Ponciá Vicêncio* (2003),

A ancestralidade e a memória são os fios condutores de uma narrativa que nos impulsiona a acompanhar a reescritura identitária de uma mulher negra. Em seu exercício de lembrar, a personagem-título convida o leitor a traçar com ela as linhas que conectam o seu passado ao seu presente. Através dos retalhos de memória da protagonista, o narrador nos leva a uma viagem na qual o tempo é o trilho aonde descarrilham as vivências de Ponciá (FREIRAS; SANTOS, 2018, p. 134).

Assim sendo, a relação de Ponciá com a sua família é um ponto essencial da narrativa, expressando a memória coletiva da protagonista e seus laços com a ancestralidade pela herança identitária do avô. É por meio da memória de Ponciá que se constrói uma narrativa que caminha não

somente à retomada da história da escravização de povos africanos, mas também a de seus descendentes no Brasil do pós-abolição.

Não somente em *Poemas da Recordação e Outros Movimentos* e *Ponciá Vicêncio* mas, também, nas suas outras obras que se diversificam por contos, romances e novela, Conceição Evaristo expressa uma memória coletiva e a ancestralidade afro-brasileira por meio da *escrevivência*. Dessa forma, atrelada a identidade que constrói e constitui o negro brasileiro, existe uma:

[...] raiz sentimental, que recria, atualizando-se na universalidade, a partir de um contexto, manifestando-se nos costumes e tradições, com grande aporte na memória grupal e individual, suas manifestações materiais e imateriais, especialmente no seu fortalecimento pela identidade e preservação, integração, sua cultura (MACHADO, 2014, p. 6),

Assim, o que reconhecemos na produção literária de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo é um retorno a caminhos ‘esquecidos’/apagados pela cultura hegemônica da sociedade brasileira, por uma carga emocional capaz de “dinamizar a linguagem rumo a uma identidade no sofrimento e na vontade de mudança” (CUTI, 2010, p. 94). A identidade negra, antes reprimida, é resgatada nesse processo que “oferece não apenas cenas do passado, mas formas de pensar e sentir, além de experiências emocionais” (CUTI, 2010, p. 89), o que torna essas autoras ancestrais e símbolos de [r]existência do grupo étnico de negros brasileiros pela escrita literária.

Algumas considerações finais

Além da busca incessante por formas de resistir ao contexto pandêmico, caracterizado pela fome e pelo descaso governamental, marcado por governantes negacionistas, o povo brasileiro enfrenta o reaparecimento de ideologias e discursos reacionários, clamando, muitas vezes, a volta da Ditadura. Nesse cenário, os mais afetados, como sempre, são os residentes dos quartos de despejo espelhados pelo Brasil que, a cada dia, vêm se multiplicando mais e mais. O teórico Antonio Candido, ao refletir sobre uma possível funcionalidade da literatura, afirma que ela tem o papel de humanizar, visto que a literatura “não *corrompe* nem *edifica* portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1989, p. 111). De fato, quando pensamos em como a fome aprisionou Carolina Maria de Jesus durante todo a sua vida, restando a escrita literária como único recurso humanizante e identitário, fica nítido o caráter emancipador e humano que o texto literário representou na existência da autora, pois a fez viver.

Conceição Evaristo, ao cunhar o termo *escrevivência*, também considera a escrita literária como humanizante, emancipadora. Em seu conhecidíssimo poema *Certidão de óbito*, ao compor um eu-lírico marcado por memórias que reverberam ancestrais negros, trazidos em navios negreiros, Conceição Evaristo mostra que mesmo com a abolição e séculos de distância, os antepassados seguem sofrendo pelo tormento que os corpos negros de hoje, em seus quartos de despejo e na luta pela subsistência,

vivenciam. Apesar de ser um poema que trata sobre a violência direcionada aos negros e negras da contemporaneidade em paralelo com o período escravocrata, é possível evidenciar em meios jornalísticos, quase diariamente, as duas primeiras estrofes do poema:

Os ossos de nossos antepassados
colhem as nossas perenes lágrimas
pelos mortos de hoje

Os olhos de nossos antepassados,
negras estrelas tingidas de sangue
elevam-se das profundezas do tempo
cuidando da nossa dolorida memória (EVARISTO, 2017,
p. 17).

É nessa ‘dolorida memória’ que as autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo compõem suas obras. Ambas, cada uma a sua própria maneira, vão dar voz aos tormentos e silenciamentos vivenciados pelos corpos negros. Além disso, na relação ancestral e dialogal entre as duas, tem-se a formação de uma literatura originalmente negra e de autoria feminina. Carolina e Conceição, ao escreverem para existir, abriram o caminho para que outros sujeitos negros e negras possam [r]existir.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lourdes Kaminski; COSTA, José Carlos da. Representações da memória na literatura e na cultura. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 23, n. 1, p. 187-210, 2010.

BRAZ, Pedro Henrique; SILVA, Sandro Adriano da. Entre o quarto e a

sala de-(mal)-estar: a recepção crítica de Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus. In: SILVA, Sandro Adriano da, (org). **A cor e a fome de um Quarto de despejo: 60 anos da obra de Carolina Maria de Jesus**. Catu: Bordô-Grená, 2021.

CANDIDO, Antonio. In: Fester, A. C. Ribeiro (org). **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAROLINA Maria de Jesus. **Literafro** – o portal da literatura Afro-brasileira. Belo Horizonte, 01 de abr. de 2020. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em 10 de abr. de 2021.

COQUEIRO, Wilma dos Santos. **Poéticas do deslocamento: o Bildungsroman** de autoria feminina contemporânea. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

EVARISTO Conceição. **Literafro** – o portal da literatura Afro-brasileira. Belo Horizonte, 23 de abr. de 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em 30 de abr. de 2021.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. Ed. Rio de Janeiro, Malê, 2017.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**: Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 17 dez. 2009.

FREITAS, Ricardo Oliveira de; SANTOS, Sandra Andrade dos. Ancestralidade negro-brasileira no romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo. **SOLETRAS**, n. 36, p. 128-147, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/33686/26604>. Acesso em: 28 maio 2021.

GANDRA, Alana. Pesquisa revela que 19 milhões passaram fome no Brasil no fim de 2020. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 06 de abr. de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 30 de abr. de 2021.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IANNI, Octavio. “Literatura e consciência”, em **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, n.º. 28. São Paulo: USP, 1988.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

_____. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP, 2014.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

MACHADO, Bárbara Araújo. Escre(vivência): a trajetória de Conceição Evaristo. **História oral**, v. 17, n.1, p. 243-265, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ELEGIA E MEMÓRIA DA ANCESTRALIDADE NA POESIA DE CARLOS ASSUMPTÃO

Sandro Adriano da Silva

*Senhores
eu fui enviado ao mundo
para protestar
(Carlos de Assumpção)*

Considerações iniciais, à guisa de gritos poéticos e ancestrais

Nessa breve incursão sobre o livro *Protesto* (1982), que integra a obra *Não pararei de gritar* (2020), de Carlos de Assumpção, lanço um olhar interpretativo sobre os poemas “Tambor I”, “Tambor II”, “Meu quilombo”, “Fênix”, “Poema verídico” e “Eclipse”. Neles, busco pôr em evidência a tensão entre o imaginário e a ancestralidade, como matéria de poesia, e alguns recursos expressivos dos quais se vale o poeta para trazer à luz a experiência lírica e a dicção social com a qual reveste seu projeto poético. Antes, porém, pode ser rentável considerar uma perspectiva de poesia que seja capaz de nutrir nossa análise, sobretudo levando-se em conta tratar-se de uma poesia e de um poeta até recentemente alijados do campo literário e sobre os quais é urgente que a crítica de poesia produza uma recepção que devidamente reconheça sua validade estética e seu apelo (ou grito) contra a uma das nuances do racismo estrutural, que proponho chamar de *racismo literário*.

Instigado a responder à pergunta “o que é a poesia?”, Derrida (2001) propõe que se deva antes “renunciar ao saber” e desmobilizar a cultura”; posturas que o filósofo sintetiza a um tempo em uma “economia da memória” e do “coração” (p. 113). Na experiência radical da linguagem e da leitura poéticas, o “sujeito leitor é inteiramente deportado sob o registro do Imaginário” (BARTHES, 2012 p. 37), em um “texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor [...] faz entrar em crise sua relação com a linguagem”. (BARTHES, 2012, p. 20). E a poesia, como “uma segunda potência da linguagem” (COHEN, 1987, p.7), consiste, exausta ou essencialmente, num texto complexo, devendo ser considerada com um constructo, em que tudo que a acompanha seja considerado como recursos de produção de sentido, “um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2009, p. 52).

A poesia se faz libelo, e caminha *pari passu* à insubordinação. E o primeiro gesto transgressivo se dá na manufatura da linguagem, causa estranhamento e “rumor de língua”. Desterritorializa as relações entre significante e significado, provoca o olhar para o inédito, no novo. A linguagem poética é neofílica; é “conhecimento”, quer Paz (2012), mas de um conhecimento autêntico, aquele que emerge da experiência intuída, e que não se limita a fazer reconhecer – o que seria o automatismo da imagem e da percepção -, mas o conhecer – um olhar criado, posto que poesia é *poien* – criação. A poesia é o que transcende como modo de ver, sentir, intuir, sofrer, que passa pela emoção, pela escavação das vivências íntimas

transfiguradas em linguagem. Não é uma emoção periférica e superficial, mas que mobiliza elementos da sensibilidade, dos afetos, dos traumas – históricos, individuais, coletivos, que se relacionam à experiência da filiação, do abandono, da fome, da luta de classes, do erotismo, da sexualidade, da forma de encarar e encarnar o mundo e de se reconhecer lançado ao mundo e às contingências históricas. A poesia assume-se como um território de “conhecimento, salvação, poder, abandono”. (PAZ, 2012, p; 12).

A poesia elegíaca arvora-se como interrogação sobre o tempo, a experiência subjetiva e sua finitude, o luto, a perda, o exílio, as catástrofes da História coletiva e da história individual, recorrendo, de forma visceral, a um discurso evocativo e memorialista. A memória, portanto, em sentido amplo, cria um *élan* entre poesia e imaginário individual e coletivo, sempre em devir, e de forma dialógica, na constituição das identidades, das subjetividades, da cosmovisão do mundo, do agenciamento dos afetos, posto que literatura e memória, como aponta Cytrynowicz (2003), resgatam “histórias de vida, as dores e as intensidades subjetivas” como “uma forma presente de resistência e de registro digno dos mortos” (p.137). A ancestralidade que reverbera da poesia de Assumpção aponta para o que Oliveira (2012) considera como “uma categoria analítica que contribui para a produção de sentidos e para a experiência ética” (p.30). Tomada em seu sentido antropológico – e poético, considerando-se a literatura como um discurso social – a ancestralidade ressemantiza o imaginário, e põe a nu uma ideia de herança cuja transmissão a converte em memória social:

Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 39).

Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato” (OLIVEIRA, 2001, p.257). Nesse sentido, ainda segundo Oliveira (2001), a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sígnicas, materiais, linguísticas, entre outras. O fundamento dessa sociabilidade é a ética, daí a ancestralidade ser também uma categoria de inclusão

porque ela, por definição, é receptadora. Fruto do agora, a ancestralidade ressignifica o tempo do ontem. Experiência do passado ela atualiza o presente e desdenha do futuro, pois não há futuro no mundo da experiência. A cosmovisão africana é, então, a epistemologia dessa ontologia que é a ancestralidade. De uma epistemologia marcadamente antirracista para uma ontologia da diversidade. O encantamento não é um estado emocional, de natureza artística que nos arrebatava os sentidos e nos impõe sua maravilha. Não é da ordem do sublime, à qual não podemos resistir, muito menos da ordem religiosa, à qual devemos obedecer. O encantamento é uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação

da liberdade de todos e de cada um. Assim, é uma ética. (OLIVEIRA, 2001, p. 255).

A literatura negra, especialmente, a poesia, ecoa um imaginário repertoriado de elementos culturais, de rastros linguísticos e da evocação do sagrado sincrético, de símbolos e arquétipos, formando um amálgama-eco de discursos e dicção poética e política de resistência e (re)existência. A poesia negra, como *lugar de fala*, portanto, engendra o gesto poético e histórico de permanente elaboração dos matizes organizadores de memória social e coletiva de seus poetas negros e negras. Aventamos pôr em evidência algumas dessas marcas na lírica de Carlos de Assumpção, tomada como representativa da poesia negro-brasileira contemporânea, considerando o tom elegíaco que ela enforma, ao nutrir-se da memória e da ancestralidade, bem como reconhecer nessa poesia aquilo que ela comunga de poeticidade.

Carlos de Assumpção, o poeta redescoberto e o *racismo literário*

No momento em que este texto é escrito, Carlos de Assumpção, poeta negro, nonagenário e morador de Franca, interior de São Paulo, já tomou a segunda dose da vacina contra a Covid-19. Nem esse vírus de morte, nem esse governo genocida, negrocida, tocarão o poeta. E isso nos dá um pouco de alento, diante de tantas perdas irreparável no campo da poesia, da literatura e das artes, de um modo geral. Carlos de Assumpção é autor profícuo, tendo escrito *Protesto: poemas* (1982), *Quilombo* (2000), *Tambores da noite* (2009), *Protesto e Outros Poemas* (2015), *Poemas Escolhidos* (2017) e, mais recentemente, *Não pararei de gritar*, em 2020, que reúne esses cinco

livros, acrescentando nove poemas inéditos, escritos entre 2018 e 2019, além de diversas antologias. Tomada em seu mosaico temático, sobretudo em torno da ancestralidade afro-brasileira e pela consciência do fazer poético que enforma o legado milenar da oralidade e uma estética negra, a lírica de Assumpção vem sendo considerada, ao lado da obra de Carolina Maria de Jesus, uma precursora do *slam* contemporâneo, como aponta Pucheu (2020, p. 171), em posfácio à obra.

Pucheu (2020, p. 159) lembra que Carlos de Assumpção estreia na cena literária brasileira com o poema “Protesto”, recitado pela primeira vez na *Associação Cultural do Negro*, em São Paulo, em 1956, ocasião em que trava amizade com outros nomes expressivos da poesia negra brasileira, como Solano Trindade, Oswaldo de Camargo, Eduardo de Oliveira, Aristides Barbosa, Abdias do Nascimento, entre outros intelectuais negros. Dois anos depois, o poema é publicado em *Cadernos de Cultura da ACN*. Desde então, comenta o crítico, o poema de Carlos de Assumpção foi reiteradamente recitado e ganha o reconhecimento dos movimentos negros. Para Pucheu, a poesia de Carlos de Assumpção se afina

ao que havia de mais significativo na formulação de um pensamento de poetas e teóricos negros sobre questões raciais, passando pelo renascimento negro, pelo negrismo cubano e pela negritude, com Langston Hughes, Nicolás Guillén, Léopold Senghor, Aimé Césaire, Léon Damas e Frantz Fanon. Nesses casos, está em jogo um pensamento poético, político, ético e filosófico da diáspora africana pelo mundo provocada pela violência sem par da colonização, da escravidão, da retirada da terra natal, da perda da língua. (p.159-160).

Comumente, a crítica de poesia brasileira permaneceu muito tempo surda aos *gritos* dessa lírica de expressão negra, quando não caiu na falta de sensibilidade que culminou no escamoteamento que se poderia designar de *racismo literário*. Proponho essa expressão, a meu ver mais precisa e acurada, quando se trata da exclusão da literatura de minorias étnico-raciais no chamado *cânone literário*, a partir de duas proposições: a primeira, de Oliveira (2012), segundo a qual

O racismo, então, não é meramente uma prática discriminatória de um indivíduo ou grupo sobre os outros. Isso é apenas sua consequência. O racismo é, por assim dizer, *um regime de signos que sobrecodifica todos os outros de seu sistema e remete a uma atitude contra o negro e a negra, ainda que a justificativa possa parecer “plausível”, “ética” ou “científica”* (p.36, grifos nossos).

Nessa perspectiva, sobrecodificar é uma das estratégias do cânone, na medida em que, como aponta Bonnici (2007), ele está “intimamente ligado à educação, classe, raça, etnia, colonização, economia, diferença sexual e de gênero” (p.38), implicando, portanto, uma fabricação que incide sobre o *valor literário*, que, como apontou Compagnon (2010, p. 222), está indissolivelmente ligado à questão do cânone, e de sua autoridade na manutenção da literatura como patrimônio e memória coletiva.

A segunda proposição, a tomamos de Almeida (2019), em face do que o teórico designa de *racismo institucional*. Almeida lembra que é no interior das formas institucionais do Estado que os indivíduos são considerados como sujeitos, posto que suas ações, desejos, comportamentos são

administrados e valorados por um conjunto de significados convencionalizados pelas instituições. São elas que regem os sentidos, os ritos, as valorações das formas sociais. O cânone literário, assim como os espaços que o reverberam, como a universidade, a escola, o livro didático, os meios de comunicação, figura-se uma instituição de peso. As instituições, afirma Almeida (2018),

resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social; [...] também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição. Assim, a principal tese de quem afirma a existência de *racismo estrutural* é que os conflitos também são parte das instituições. (p.30, grifos do autor).

Um levantamento exploratório das obras de historiografia literária brasileira, e, especialmente das que se debruçam sobre o gênero poético, indica esse vazio excludente: a maior parte dos autores e autoras negros e negras, que já marcavam presença nos *Cadernos Negros*, dentre os quais, o próprio Carlos de Assumpção, entre as décadas de 1980 e 1990, não figuram nos capítulos dedicados à poesia brasileira contemporânea. Um dos primeiros registros de crítica sobre a poesia de Carlos de Assumpção é de Bernd (1998), que analisa o poema “Indignação”, publicado no *Cadernos negros - 15*, de 1992, e que viria a compor a obra *Tambores da noite*, em 2009:

Como se vê, há neste poema uma repetição de fórmulas exauridas pela constância com que se retomam, ao longo dos anos, as mesmas temáticas, reivindicando seus

autores o estatuto de *vítimas*, o que contribui para circunscrever a poesia negra, reservando-lhe um reduzido alcance. Voltar-se eternamente para o passado, para lembrar as agruras do período da escravidão, constitui-se em outra constante desta poesia que pretende, com esta fórmula, exorcizar este passado conclamando o leitor a unir-se ao poeta em seu desejo de *revanche*. O discurso do negro - que custou a emergir no panorama da literatura brasileira, onde só se registrava um discurso sobre o negro - vai tomando forma *como se fosse sempre necessário dar uma resposta ao branco*. Constrói-se assim a poesia como *revide, caindo o poeta numa perversa armadilha que é a de encerrar-se num círculo vicioso* que o impede de inovar, de ir em busca das enormes riquezas contidas na oralidade africana que poderiam vir a oxigenar esta poesia, imprimindo-lhe um novo vigor. (BERND, 1998, p. 95, grifos nossos).

Como fica explícito, Bernd não considerou a relevância desse repertório de memória história e individual, e esse imaginário que, a seu modo, traduz-se em tom lutuoso, melancólico, e, por outro lado, na condição de uma resistência – inclusive contra o campo literário, a crítica acadêmica e os meios editoriais. Esses últimos, aliás, são sintomáticos para se avaliar a situação e condição de publicação da poesia negro-brasileira, de Carlos de Assumpção pode ser tomado como exemplo. *Protesto; poemas*, de 1982, é financiado pelo próprio poeta, e só terá uma segunda edição em 1988, alavancada oportunamente pela comemoração ao *Centenário da Abolição*, contando com a apresentação de Henrique L. Alves e o prefácio de Aristides Barbosa. *Quilombo*, o segundo livro, será publicado num intervalo de dezoito anos, em parceria com a *Editora da Unesp*. Já *Tambores da noite* esperará mais nove anos para sair pela *Coletivo Cultural Poesia na Brasa*.

Uma nova edição do primeiro livro sairá com o título redefinido para *Protesto e outros poemas*, em 2015, pela *Ribeirão Gráfica e Editora*. *Poemas escolhidos*, de 2017, também sairá por uma editora menor, a *Artefato Edições*. Carlos de Assumpção ainda participou das seguintes antologias: *Veredas, 1º Livro*, e *Veredas, 2º Livro*, publicados pelo *Grupo Veredas*, em 1980 e 1981, respectivamente; *Cadernos negros 7 (Poesia)*, em 1984; *A razão da chama* (1986). *Cadernos negros 9. (Poesia)*, de 1987; *Cadernos negros 15. (Poesia)*, de 1992; *O negro escrito* (1987); *Quilombo de palavras: a literatura dos afrodescendentes* (2000) e *Cadernos Negros, três décadas: ensaios, poemas, contos*, de 2008; *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Volume 1, Precursores*, em 2011.

A recepção da poesia de Carlos de Assumpção no estrangeiro acentua ainda mais o atraso e o silêncio da crítica de poesia brasileira, em relação à produção de poetas negros e negras. Pucheu (2020) resgata que já em 1966, a revista francesa *Présence Africaine*, veículo da *Société Africaine de Culture*, dedica a edição 57 à poesia negra, em cinco línguas: francês, inglês, espanhol, português e holandês. Nesse número figuravam, entre os brasileiros, Carlos Assumpção e seu poema “Protesto”. Somente com a redescoberta do poeta, feita por Alberto Pucheu, poeta de projeção nacional, professor e crítico literário, e a consequente divulgação que vem realizando da obra de Assumpção, é que o mercado editorial de grande circulação se abriu à sua poesia, através da *Companhia das Letras*. Entusiasta da obra de Assumpção, Pucheu também produziu o documentário-entrevista *Carlos de Assumpção: Protesto*. Em entrevista, Pucheu comenta como se deu o contato com poeta,

além de traçar um perfil da poesia e da recepção crítica da lírica de Carlos Assumpção, que endossa esse apagamento:

Estranhamente, eu (nem inúmeros poetas, professores e críticos) não conhecia sua poesia nem jamais tinha escutado falar dele. Cheguei ao poema “Protesto” quando, convidado por Daysi Bregantini, pesquisava para organizar a *Cult Antologia Poética*, número 1. Achei aquilo uma maravilha, um dos mais importantes poemas brasileiros de todos os tempos, e achei assombroso eu não o conhecer. No mesmo dia, postei o vídeo dele recitando maravilhosamente esse maravilhoso poema. As pessoas, que em grande parte não o conheciam, amaram. Tentei achar seus livros, muito difíceis de serem encontrados. Achei um. Entrei em contato com ele, que, com seus 92 anos, estava lúcido demais, com uma inteligência maravilhosa e extremamente amoroso. Um mês depois, fui para Franca fazer um filme com ele. Graças ao Cavi Borges, o filme teve estreia numa sala pequena do Estação Botafogo, depois o passamos na Casa de Cultura Abdias do Nascimento, em Franca, para o poeta, seus amigos e admiradores, com auditório lotado e muitas homenagens da cidade a ele. O filme *Carlos de Assumpção: Protesto*, disponível no meu canal do Youtube, foi projetado em universidades, escolas, centros culturais etc. de diversos lugares do Brasil. Ali por agosto de 2020, a Folha de São Paulo me pediu um texto sobre Manoel de Barros, sobre quem tinha escrito várias coisas, e sugeri, no lugar do Manoel de Barros, escrever sobre Carlos de Assumpção, explicando quem ele era. Aceitaram. Escrevi, me deram um bom espaço, e o texto, para os meus padrões, foi muito lido, muito mesmo. No dia seguinte à publicação da Folha, duas grandes editoras entraram em contato comigo, querendo publicar a poesia reunida dele. Eu acabei organizando *Não pararei de gritar* para a Companhia das Letras. Publiquei ainda uma entrevista com ele na *Cult*. Depois, o Heraldo Pereira, que havia lido meu texto na Folha, fez quatro entradas de uns

7 minutos cada uma com o poeta no Jornal das Dez da GloboNews, terminando com um programa de uma hora com Carlos de Assumpção no mesmo canal. Com o tempo, descobri que “Protesto” era um poema fundamental para o movimento negro, para poetas negros, para críticos que trabalham com poesia afrodescendente. As pessoas do movimento negro ligadas à poesia o conheciam. É um caso típico do preconceito e da cegueira da história da crítica hegemônica, universitária, de jornal, dos editores, das premiações etc. Carlos de Assumpção é um de nossos maiores poetas de todos os tempos e passou despercebido da maioria de nós todo esse tempo. Felizmente, o movimento negro da poesia, da literatura e da política de modo geral manteve a chama de Carlos de Assumpção acesa. Ele é mencionado em antologias da poesia negra, em textos críticos ligados à poesia e à literatura afrodescendente, mas não há um ensaio de fôlego só sobre sua poesia. (PUCHEU, 2021. n.p).

Um livro para o exercício de protestar

Um breve panorama da obra *Não pararei de gritar* (2020), considerando-se que ela reúne os cinco livros do autor e um conjunto de nove poemas inéditos, e o elenco de alguns poemas nucleares pode ser rentável para se evidenciar as linhas de força temática da poesia de Carlos de Assumpção. O primeiro livro, *Protesto*, foi redefinido, compõe-se de vinte e seis poemas, incluindo o poema-título homônimo, “Protesto”. Desse conjunto, um total de dez poemas explicitam uma dicção poética que reivindica uma consciência identitária e um sentimento de negritude, através de dois paradigmas intercambiáveis: a memória e a ancestralidade. Nessa perspectiva, destacam-se os poemas “Tambor I”, “Tambor II”, “Meu

quilombo”, “Fênix”, “Poema verídico” e “Eclipse”, que passo em revista doravante.

Os poemas “Tambor” e “Tambor II” corroboram essa intencionalidade poética, destacando-se pela densidade e variedade de procedimentos que se colocam como um eco dos vários processos que podem ser ouvidos em outros poemas da obra:

Tambor
 Dá asas a nosso grito contido há séculos
 Grita
 Nada de pequenos lamentos inúteis
 Nada de pranto
 Grita tambor
 Grita
 Estamos do lado de fora
 Com as mãos vazias e as portas fechadas
 Com chaves de desamor
 Grita tambor
 Grita
 Temos sede de vida e estamos cansados de tanta dor
 (ASSUMPCÃO, 2020, p. 11)

Nota-se um investimento na construção descritiva, composta por duas dimensões descritivas imagéticas, uma visual e outra sonora, ambas concentradas na figura do tambor. O ritmo do poema é construído, em parte, pela presença de figuras de harmonia, como a assonância, reiterada (*an, on, am, em, an, am, an, em, am, an, an*), bem como pela aliteração (*t*). Considerando-se a relação de sentidos promovida pelo eixo paradigma-sintagma, tem-se que o lexema tambor produz uma metáfora de liberdade e resistência em “dá asas ao nosso grito” (v.2); e cria, simultaneamente, uma personificação e uma sinédoque em “grita” (v. 3,6, 7,12, 14 – o verbo

comparece 31 vezes, ao longo do livro), como uma fusão entre sujeito e objeto, em que a escuta do eu poemático ecoa uma memória localizável no imaginário intertextual e histórico que se atualiza: os gritos nos porões dos navios-negreiros, os gritos dos pelourinhos e senzalas, os gritos nos becos e vielas das favelas em dia de operação policial...

A imagem e o registro valorativo que gera poeticidade ao objeto de culto e resistência reaparece em “Tambor II”:

Tambor
 são inúteis nossos gritos
 silêncio
 tambor
 neste mundo branco
 somos considerados incômodas
 manchas negras
 apenas
 silêncio
 tambor de nostalgia
 tambor de angústia
 tambor de desesperança
 silêncio
 tambor
 ninguém compreende nossa mensagem de dor
 (ASSUMPÇÃO, 2020, p. 28).

A verve militante de sua poesia atualiza a luta ancestral e se faz libelo contra o preconceito étnico-racial tão indelevelmente enraizado na cultura brasileira, bem como pela afirmação de uma memória elegíaca como reverbera em “Meu quilombo”:

Não acredito em ninguém
 Não jogo de ponta-direita
 Não jogo de ponta-esquerda

Não jogo de centroavante
 Não vou jogar contra mim mesmo
 Não me interessam tais posições

Sou apenas um homem
 Lutando em seu quilombo de palavras
 Apenas um homem
 Tentando interpretar anseios e esperanças
 De todo um povo desprezado explorado
 Que um dia há de se levantar (ASSUMPCÃO, 2020, p.
 15).

De caráter metapoético, “Meu quilombo”, revela um sujeito que se assume como poeta negro. E a poesia se mostra libelo contra as injustiças sociais e a exploração do sistema neoliberal. O símbolo do quilombo, considerando-se seus aspectos poemáticos que figurativizam o tom elegíaco das imagens da ancestralidade negra e as referências à uma militância, com toda sua verve contra o racismo e a favor da afirmação de um discurso de negritude e uma intencional postura de resistência pela memória.

No mesmo tom de revide histórico, o poema “Fênix” opera, já na disposição em que se apresenta disposto na página, em três marcos temporais que encenam a voz do sujeito: o presente da enunciação lírica, o passado, com sua imagem de destruição e silenciamento (corporal, histórico, estético) e, finalmente, o futuro, com a ênfase no posicionamento político e poético matizado de expectativas diante de um possível revisionismo.

Riram de nossos valores
 Apagaram os nossos sonhos
 Pisaram a nossa dignidade
 Sufocaram a nossa voz
 Nos transformaram em uma ilha

Cercada de mentiras por todos os lados
 Nos dividiram
 Nos puseram à margem de tudo

Irmãos

Precisamos reconstruir a nossa vida
 Precisamos conquistar nosso lugar
 Na cada que um dia nós edificamos
 E onde não conseguimos entrar
 Precisamos reacender os nossos sonhos
 Precisamos levantar a nossa voz
 Precisamos derrubar
 A muralha de rocha e cal
 Que ergueram em torno de nós. (ASSUMPCÃO, 2020, p. 19).

No longo “Poema verídico”, aqui recortado, literatura e memória relacionam-se visceralmente como instâncias que interrogam o tempo, a experiência, a realidade, a imaginação, em um jogo complexo e dialógico em que o grito reivindica o estatuto de recurso comunicante da verdade, numa mescla de passado arcaico e histórico, sob a dicção do subalterno, do “indivíduo vocal”, que pode falar, e que operam como “investigação das nostálgicas raízes perdidas”, de que trata Spivak (2010, p.45;61):

Em rostos de cal
 Olhos impassíveis
 Frios como punhais
 À minha frente me dizem não

Se eu gritasse se eu gritasse
 Se eu gritasse que os meus ais
 Se eu gritasse que o meu pranto
 Se eu gritasse que o meu sangue
 As marcas do meu trabalho

Meu amor incomparável
 Estão em todas as partes
 Em toda argamassa da pátria
 Que adiantaria gritar
 [...] (ASSUMPÇÃO, 2020, p.26)

Notem-se, mais uma vez, a falta e a negatividade em “olhos impassíveis”, no sentido de ausência de paixão, de força; e o uso anafórico da condicional hipotética, marca, ao mesmo tempo, o desejo do eu lírico, em “se eu gritasse”. Assim, o eu poético elabora uma “consciência-insurgente” (SPIVAK, 2010, p.65) sobre a inscrição de sua identidade étnica, e põe em relevo o grito – metáfora do trabalho poético – como forma de agenciamento individual e coletivo. Bosi (2000) aponta que

[...] a poesia já não coincide com o rito e as palavras sagradas que abriam o mundo ao homem e o homem a si mesmo. A extrema divisão do trabalho manual e intelectual, a Ciência e, mais do que esta, os discursos ideológicos e as faixas domesticadas do senso comum preenchem hoje o imenso vazio deixado pelas mitologias. É a ideologia dominante que dá, hoje, nome e sentido às coisas. (p.164)

Nos versos acima, fica nítida uma dupla condição excludente sobre a poesia: primeiramente, o fato de que, como prossegue Bosi (2000), em seu argumento, “essas formas estranhas pelas quais o poético sobrevive em um meio hostil ou surdo não constituem o ser da poesia, mas apenas o seu modo historicamente possível de existir no interior do processo capitalista” (p. 165). Em segundo lugar, a poesia se apresenta, paradoxalmente, como

resistência de muitas faces, uma delas, como revolução e utopia, não sem um tom nostálgico e crítico:

O que ela não pôde fazer, o que não está ao alcance da pura ação simbólica, foi criar materialmente o novo mundo e as novas relações sociais, em que o poeta recobre a transparência da visão e o divino poder de nomear. Só a Revolução. O desespero dos poetas advinha de não poderem eles realizar seu sonho de fazer-se entender de todos, encontrar um eco no coração de todos os homens. Eles sabem que a poesia só se fará carne e sangue a partir do momento em que for *recíproca*. (BOSI, 2000, p. 168, grifos do autor).

Dessa forma, é tragicamente sintomático que a poesia de Carlos de Assumpção, a despeito de sua longa trajetória e reconhecimento no exterior, tenha somente agora conseguido adentrar ao círculo editorial de relevo, o que, possivelmente, contribuirá para sua reverberação, e isso se deve sobretudo à intermediação de um outro poeta e crítico já reconhecido. Em todo caso, analisada em dimensão de enunciação, a lírica de Assumpção alcança aquele estatuto de resistência da poesia moderna, em face “à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos [...]. Resiste ao contínuo e “harmonioso” pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo gritante pelo contínuo harmonioso. Resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte a utopia”. (BOSI, 2000, p. 169).

A memória, aliás, faz-se um tema recorrente na obra de Assumpção. Como propõe Le Goff (2003), o conceito de memória é crucial por sua relevância singular e incontornável nas formas de organização e

agenciamento das representações que os sujeitos elaboram do passado, na imbricação entre as suas manifestações individual e coletiva. O estudo da memória evoca, segundo o historiador francês, formas metafóricas ou concretas, bem como traços e problemáticas da memória histórica e da memória social. Na lírica de Assumpção, tais elaborações desvelam de forma caleidoscópica, sentidos advindos da relação interdependente entre memória individual e memória coletiva, eclipsadas historicamente. Em “Eclipse”, uma vez mais, o eu lírico, aciona, pela via do imaginário, “textualidades rejeitadas”, para lembrar a concepção de Pereira (2017), “ausente dos espaços literários legitimados, ao mesmo tempo em que insinua sua presença em potencial, e “que descrevem seus percursos, revelando, por um lado, o receio de seus sujeitos ante a perspectiva da exclusão social [...]” (p.24;35):

Olho no espelho
E não me vejo
Não sou eu
Quem lá está

Senhores
Onde estão os meus tambores
Onde estão meus orixás
Onde Olorum
Onde o meu modo de viver
Onde as minhas asas negras e belas
Com que costuma voar
[...] (ASSUMPÇÃO, 2020, p. 30).

A metáfora do eclipse comparece como signo de *falta* – marca, aliás, recorrente na lírica de Assumpção. O uso insistente do recurso anafórico reforça toda uma cadeia de sentidos em torno da *negatividade*: “não me

vejo”, Quem está lá”, “Onde estão os meus tambores”, “Onde estão meus orixás”, “Onde Olorum”, e outros versos. Em tudo, a memória da lírica de Assumpção constitui-se na faculdade formar uma consciência da identidade enraizada, coletiva e individualmente, reverberando no tempo (ASSMANN, 2008). A identidade, propõe Cuti (2010), “também se faz pela via de um lirismo voltado para a exaltação do negro como fator de afetividade” (p.40). O tom elegíaco, portanto, funda as relações intersubjetivas, na medida em que metaforiza as marcas doridas da ancestralidade. Por outro lado, também se projetam para uma perspectiva de futuro, segundo Cuti (2010), uma vez que

A identidade negro-brasileira mira também o amanhã, por conta de ser animada por um ímpeto renovador. Ela opera para deixar de ser o que foi forçada a ser para tornar-se uma dimensão liberada, um território conquistado no campo da cultura e do imaginário nacional, em que as premissas racistas sofrerão contínuos ataques poéticos visando à reversão de suas mentiras impostas como verdades desqualificadoras dos atributos físicos e culturais da população negro-brasileira. (p.43).

Considerações finais

Na lírica de Assumpção, esse “ímpeto renovador” nasce da tensão provada entre o universo subjetivo, em todos seus múltiplos matizes, mas que deixa entrever um amálgama cultural, afro-negro-brasileiro, e as forças hegemônicas da ideologia do que vimos chamando, na esteira da ideia de racismo estrutural, de racismo literários. E essa tensão é a matriz de uma

poesia de resistência marcada pela evocação de imagens da ancestralidade e do passado histórico. Como ancestralidade, podemos tomar a viagem a um tempo mítico, em que predominam a simbologia e os valores cosmogônicos (daí o campo lexical reiteradas vezes apresentar o panteão sagrado dos orixás), além dos registros de filiação e irmandade. Na perspectiva do registro histórico, destacam-se as referências e alusões à escravidão e suas implicações de exclusão econômica e social.

Nesse breve espaço, procuramos apenas delinear algumas das marcas poéticas e sociais dessa poesia que reivindica um trabalho de mais fôlego, e que sobretudo se atenha ao fato de se tratar de uma obra, seja tomada em seu todo, seja analisada livro a livro, que opera como testemunho negro, simultaneamente pessoal e coletivamente histórico. Dela reverberam gritos sobre a violência real e simbólica que tanto permeou a sua exclusão, quanto matizou de enunciação lírica uma postura de resistência contra o negrocídio brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASSUMPÇÃO, Carlos de. **Não pararei de gritar.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2012 (Elos; 2).

BERND, Zilá. Literatura negra brasileira: racismo e defesa de direitos humanos. **Revista do Mestrado em Letras da UFSM**, janeiro/junho/1998, p. 91-102.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências**. Maringá: Eduem, 2007.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CYTRYNOWICZ, Roney. O silêncio do sobrevivente: diálogo e rupturas entre memória e história do Holocausto. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. (Org.). **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**, p. 123-138.

COHEN, Jean. **A plenitude da linguagem: teoria da poeticidade**. Coimbra: Almedina, 1987.

COMPAGNON, Antoine. Valor. In: _____. **O demônio da teoria**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 221-250.

_____. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CUTI, Luis Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DERRIDA, Jacques. “Che cos’è la poesia?”. Trad. Marcos Siscar. **Inimigo Rumor**, n. 10, Rio de Janeiro, 2001, p. 113-116.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira et. al. São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A Ancestralidade na Encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada.** Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2001.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** n. 18: maio-out. 2012, p. 28-47.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira.** Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **A saliva da fala.** 1.ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2017.

PUCHEU, Alberto. Alberto Pucheu e «*vidas rasteiras*»: um caleidoscópio de vozes para a catástrofe de nosso tempo e depois. [Entrevista concedida a] Sandro Adriano da Silva. **Caliban.net**, Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, n.p. março, 2021. Disponível em: <https://revistacaliban.net/alberto-pucheu-e-vidas-rasteiras-um-caleidosc%C3%B3pio-de-vozes-para-a-cat%C3%A1strofe-de-nosso-tempo-e-20bfd272ebc0>. Acesso em 19 abril de 2021.

_____. Posfácio. Carlos de Assumpção, uma história que grita. In: ASSUMPÇÃO, C. **Não pararei de gritar.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

REPRESENTATIVIDADE NEGRA NO CORDEL DE AUTORIA FEMININA: A LITERATURA DE JARID ARRAES

Rafael Zeferino de Souza

Introdução

A produção literária pode ser considerada como uma forma de representação social e histórica, retratando relatos que contemplam uma determinada época. Implica fatos estéticos e históricos que realçam as experiências humanas, seus hábitos, atitudes, sentimentos, pensamentos, expectativas, dentre outros.

Historicamente, não tínhamos acesso a obras literárias escritas por mulheres, pois a inserção delas no mundo das letras é ainda recente. A crítica literária feminista tem contribuído para que a literatura de autoria feminina seja conhecida e reconhecida. Portanto, esse artigo tem como objetivo analisar o cordel, *Aqaltune*, da escritora e cordelista, Jarid Arraes, partindo dos estudos sobre literatura de autoria feminina e literatura afro-brasileira.

Literatura de autoria feminina

A partir de 1960, com a emergência dos Estudos Culturais, temos a presença de repercussões populares em manifestações de cultura, dando uma maior ênfase às questões de heterogeneidade. De acordo com o que ocorre com outros segmentos como os negros e os homossexuais, “toma a

mulher como parte integrante da nova ordem social e econômica” (ZOLIN, 2009, p. 105). Desse cenário, emerge a mulher como escritora e leitora ganhando voz na sociedade, trazendo para a literatura questões presentes na luta do feminismo. Chamadas pela crítica de minorias, suas presenças no palco literário são emergentes, embora ainda tenham que enfrentar as delimitações sociais de gênero, classe e raça, ainda prevalecendo o direito de fala à classe média-alta, branca e pertencente ao sexo masculino.

Ao pensarmos em uma literatura de minorias, é relevante refletirmos porque muitas obras, ainda no contexto atual, são marginalizadas. Muitas são de autoria feminina, negra, homossexual e indígena, que querem discutir e mostrar aos leitores seu próprio discurso, sua versão da história e sua voz, traduzindo em literatura temas originários e emblemáticos de seu contexto. Santos e Wielewiczki (2009, p. 351) argumentam que o estudo dessas produções, no espaço acadêmico, teria um saldo positivo ao incorporar a literatura não-canônica, podendo assim, “rever valores e perceber formas de expressão de significados veiculados não apenas através do ‘eu ou do outro’, mas, também, através do contato, do conflito, da discussão”.

À mulher, por muito tempo, foi cerceado o direito de frequentar a escola, de ir e vir nos espaços públicos, de exercer seus direitos de cidadã; confinada ao espaço doméstico, cabia-lhe apenas a abnegação em relação ao destino de mulher a ela imposto, de modo que sua vocação de ser humano sempre fosse desconsiderada, como bem avaliou Simone de Beauvoir (1949). Sendo assim, a grande dificuldade de elas não conseguirem adentrar o mundo das letras e ganhar visibilidade, até há pouco mais de um século, não causa espanto. Era dos homens esse lugar e era deles o direito de falar em

nome delas, representando-as como personagens, de acordo com o ponto de vista masculino e patriarcal. Como tem demonstrado os estudos literários contemporâneos de vocação multiculturalista, o direito à voz, à expressão é de todos/as. Conforme aponta Dalcastagnè:

Mulheres e homens, trabalhadores e patrões, velhos e moços, negros e brancos, portadores ou não de deficiências, moradores do campo e da cidade, homossexuais e heterossexuais vão ver e expressar o mundo de diferentes maneiras. Mesmo que outros possam ser sensíveis e solidários e seus problemas, nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, enxergarão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 20).

Pensar na literatura produzida por mulheres, no contexto pós-moderno, implica ponderar um discurso que quer ser novo, um discurso que se oponha aos estereótipos da literatura canônica e altere aqueles valores que, difundidos em determinada época, propiciaram uma produção literária constituída de mulheres submissas, sem voz e sem liberdade.

Estudar uma obra escrita por mulher e com bases nos estudos da Literatura de Autoria Feminina é entender “questões mais abrangentes [...] com relação à presença da mulher nesse novo contexto sociocultural” (ALMEIDA, 2010, p. 12). De fato, isso é importante para entendermos e refletirmos características de identidades que estão inseridas na sociedade contemporânea, pois a “literatura é assaz sensível para representar, a seu modo peculiar, as repercussões de racismo, diáspora, multiculturalismo e

outros tópicos que revelam a condição humana e a sua luta para encontrar sentido de sua existência” (BONNICI, 2009, p. 275).

Literatura afro-brasileira

O pesquisador Eduardo de Assis Duarte (2010) ressalta que temos uma gama variada de literatura afro-brasileira. Ela está presente nos grandes centros, nos cursos de graduação e pós-graduação, nas listas dos vestibulares de universidades públicas e privadas e no meio editorial. Atualmente, existem dezenas de poetas e ficcionistas, os quais se espriam pelas literaturas regionais. Essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e nos espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe, como é múltipla e diversa.

A literatura negra ganhou legitimidade com as diversas publicações, cujo exemplo são os *Cadernos Negros*, obra publicada todo ano dedicada à literatura produzida por autores afro-brasileiros. Publicações de obras recorrentes e que ganham destaque, como *Um defeito de cor*, da escritora, Ana Maria Gonçalves (2006), publicado pela editora de grande porte e vencedor do Prêmio *Casa de las Américas*. E não podemos esquecer do primeiro romance de autoria feminina no Brasil, *Úrsula*, da escritora negra Maria Firmina dos Reis, publicado em 1859. Com o processo cultural brasileiro, o que temos são obras que trazem questões discursivas, localizadas tanto regionalmente quanto como “lugares de memória”. Para Luiza Lobo (2007, p. 315) *apud* Duarte (2010, p. 119-120):

Poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo).

O que temos, portanto, são obras afro-brasileiras que apresentam uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; recheadas de temas afro-brasileiros, utilizando-se de construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido e um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência.

Conceição Evaristo (2009) também comunga da mesma ideia. Para a autora, o texto tem autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma ‘subjetividade’ própria vai construindo a sua escrita, vai ‘inventando, criando’ o ponto de vista. Duarte (2011), a respeito do ponto de vista, afirma que para o autor negro utilizar uma temática negra não é suficiente. É necessária uma perspectiva identificada à história, à cultura, à toda problemática que envolva a vida desse povo.

Literatura de cordel

A literatura de cordel representa um importante meio de resguardar a memória popular nordestina com a transformação de temas cotidianos em canções rimadas a serem divulgadas em feiras e folhetos de cordel. A

memória, no cordel, é um importante instrumento da identidade cultural que eleva a estima popular nordestina como parte da constituição de uma identidade nacional brasileira.

Essa literatura é um gênero literário com linguagem clara e direta. Suas narrativas abordam desde contos infantis, populares, histórias locais, versões de clássicos da literatura universal a temas do cotidiano. Em suas fantásticas narrativas, tudo pode e tudo se permite. São conhecidas no sertão nordestino, antes lidas e ouvidas em larga escala por um povo simples, e traziam um mundo habitado por príncipes, condessas encarceradas, dragões que devoram reinos, cangaceiros, bois misteriosos, vaqueiros destemidos e figuras mitológicas que, em outros tempos, povoaram a memória coletiva e eram cantadas nos terreiros em noites de lua ou à luz de candeeiros nas debulhas de feijão.

Essa literatura é reconhecida no Brasil pelos vastos escritores masculinos, dentre os quais podemos destacar: Antônio Brasileiro Borges, da Bahia; Cego Aderaldo, Arievaldo Viana Lima e Expedito Sebastião da Silva, do Ceará; Cunha Neto, do Piauí; Apolônio Alves dos Santos, da Paraíba; Elias de Carvalho e Ismael Gaião, de Pernambuco. Podemos apontar, lançando um olhar paralelo ao romance, que goza de um prestígio maior entre os leitores, crítica literária e estudos acadêmicos e traz em sua tradição a predominância da autoria masculina, que o cordel é duplamente invisível: nele também há o predomínio dos homens, mas é igualmente invisível para os leitores, crítica e estudos. Como teriam espaço as mulheres?

Depois de anos, a mulher começou a ganhar destaque na escrita de cordel. Cordelistas ultrapassam as barreiras da hegemonia masculina, ao

observarmos uma crescente publicação de literatura de cordel por meio de diferentes canais de comunicação. A primeira publicação feita por uma mulher no Brasil foi em 1938, por Maria Batista das Neves Pimentel, filha de cordelista. Contudo, devido à época preconceituosa e patriarcal, em que mulheres não tinham o poder de escrita, ela teve que usar o pseudônimo “Altino Alagoano”, o primeiro nome refere-se ao seu marido.

Atualmente, temos mulheres cordelistas que dão visibilidade em seus poemas aos relatos de suas histórias de vida e de suas trajetórias artísticas, considerando suas subjetividades memorialísticas. Marcando presença nesse campo literário, podemos destacar algumas como Jarid Arraes, Josenir Alves de Lacerda e Maria de Lourdes Aragão Catunda do Ceará, Anne Karollyne e Maria Nelcimá de Moraes Santos, da Paraíba; Ana Maria de Santana, da Bahia; Alba Helena Corrêa e Regina Costa, do Rio de Janeiro; Érica Montenegro, do Pernambuco; entre muitas outras que merecem reconhecimento.

Desde a sua origem, o folheto, como é conhecido atualmente, apresenta uma impressão, que mede 15cm x 11cm e com ilustrações de xilogravura. Mas para ser considerado cordel, ele não precisa ser publicado exclusivamente em folheto e ter xilogravura, é preciso apenas de três elementos: rima, métrica e oração, ou seja, esses são os elementos responsáveis por propiciar musicalidade nessa literatura. O cordel retrata questões da atualidade e da tecnologia da sua época. Ademais, a todo instante demonstra novas formas de distribuição e comercialização, como encontramos atualmente em livros publicados por editoras, em *blogs* e páginas da internet e, também, tem o papel fundamental de mesclar uma

linguagem tradicional com novas formas de pensar sobre o mundo, seguindo o ponto de vista do/a poeta cordelista.

No entanto, o cordel ainda é pouco lido, comercializado e/ou divulgado. Desse modo, estudos a respeito desse gênero colaboram com a visibilidade tanto do próprio gênero, quanto de escritoras. Esses estudos propiciam, ainda, a compreensão da escrita e das temáticas de uma cultura e de um povo igualmente marginalizados. Conforme Aderaldo Luciano, essa abordagem é de grande relevância, pois

A produção cordeliana cumpre os pressupostos. É literatura. E mais: pela sua importância superior na construção identitária de um povo, não pode mais ficar de fora dos estudos sobre formação da literatura brasileira, nem ser um mero artigo parente do artesanato (LUCIANO, 2012, p.54).

A literatura de cordel de autoria feminina posiciona-se nesse jogo de forças no qual a linguagem se constitui como uma ferramenta que pode ser usada para manutenção do modelo hegemônico ou para contrapor-se aos discursos da exclusão. A escrita rompe com o tradicional e, por meio da linguagem poética, com versos ritmados, com uma melodia recorrente, desvenda a história de mulheres que fizeram a história do Brasil, mas são desconhecidas ou silenciadas pela história e pela literatura em geral, conforme é o caso dos cordéis de Jarid Arraes.

Jarid Arraes, natural de Juazeiro do Norte, na região do Cariri (CE), é contista, poetisa, cordelista e mulher negra. Seus cordéis estão presentes nos livros didáticos, nas redes sociais. Em seu livro de cordéis atual,

intitulado *Heroínas Negras da História do Brasil*, são resgatadas biografias de grandes mulheres negras que marcaram a história brasileira, como, entre outras, Antonieta de Barros, Carolina Maria de Jesus, Tereza de Benguela e Laudelina de Campos. A autora também possui cordéis infantis, como *A menina que não queria ser princesa*, *A bailarina gorda*” e *Os cachinhos encantados da princesa*. Além disso, escreveu folhetos com mais de quinze cordéis de mulheres, como: Acotirene; Anastácia; Antonieta de Barros; Aqualtune; Dandara dos Palmares; Esperança Garcia, dentre outras.

As narrativas de cordéis de Arraes são biográficas e configuram-se como uma poética da memória com toda a movência das sensibilidades de mulheres que lampejam vidas e resistências. Pensando no lugar de fala da escritora, ela vem para dar visibilidade tanto para sua literatura, como também para a biografia dessas mulheres que compõe sua obra. A respeito disso, Djamila Ribeiro disserta o seguinte:

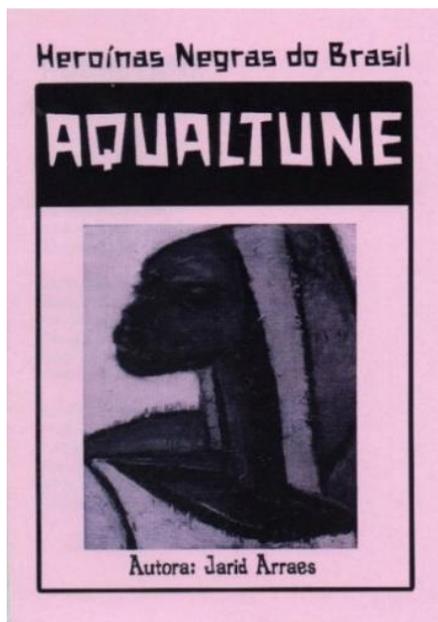
Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão numa sociedade desigual, logo é pensar projetos, novos marcos civilizatórios para que pensemos em um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos ativos que, historicamente, vêm pensando em resistências e reexistências (RIBEIRO, 2017, p.14).

Por isso, atentamos à importância de verificar como a literatura de cordel de autoria feminina posiciona-se nesse jogo de forças no qual a linguagem se constitui como uma ferramenta que pode ser usada para manutenção do modelo hegemônico ou para contrapor-se aos discursos da

exclusão. Jarid Arraes apresenta 15 cordéis, mas para nosso estudo em questão, selecionamos a história de *Aqaltune*.

Aqaltune era uma princesa africana, filha do rei do Congo. Foi uma grande guerreira e estrategista e liderou um exército de dez mil homens para combater a invasão do seu reino no Congo, em 1695. Mas perderam a guerra e ela foi trazida para o Brasil e vendida como escrava reprodutora. Grávida, ela organizou uma fuga para Palmares, onde deu à luz a Ganga Zumba e Gana, que mais tarde seriam chefes dos mais importantes mocambos de Palmares, também Sabrina, mãe do grande líder de Palmares, Zumbi.

Figura 1 – Xilogravura do cordel *Aqaltune*



Fonte: Jarid Arraes, *Aqaltune*, editado e xilogravura pela autora, s/d

Na Figura 1, temos o folheto de cordel de Arraes. A obra é editada e comercializada pela própria autora, mas não apresenta uma catalogação e editora, o que é comum em muitos cordéis. A xilogravura é realizada pela autora e, em destaque, temos a personagem Aqualtune. O cordel é uma sextilha e compõe vinte e sete estrofes. As rimas pobres e a métrica silábica de sete dos versos cumprem as regras do cordel tradicional, que são presentes em 2/4/6, *princesa, realeza e fortaleza*, conforme o exemplo:

Co/mo/ fi/lha/ de /um/ rei
 A/qual/tu/ne e/ra /prin/ce/sa
 E/ra /no /rei/no /do/ Con/go
 Da/ mais /al/ta/ re/a/le/za
 E/ na/ tra/di/ção /que/ ti/nha
 Em/com/tra/va/ for/ta/le/za (ARRAES, 2017, p.27).

O eu lírico, de cunho narrativo, conta a história da personagem. Também evidencia as raízes da personagem e o seu papel enquanto princesa em proteger o reino de outros inimigos, conforme a seguinte passagem:

Lá no Congo era feliz
 De raiz no ancestral
 Mas haviam outros reinos
 Dos quais Congo era rival
 E por isso houve guerra
 Com desfecho vendaval

Na disputa dessa guerra
 Seu pai foi derrotado
 E vendidos como escravos
 Foi seu reino humilhado
 Mais de dez mil lutadores
 Igualmente enjaulado (ARRAES, 2017, p.27).

A linguagem, além de propiciar a fruição estética, expressa valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. Isso fica evidente na escrita de Jarid Arraes, não só nesse cordel, mas como em outras obras/cordéis, que têm como pretensão dar visibilidade para essas personagens esquecidas pela história, colocando-as como “sujeito de enunciação próprio” (DUARTE, p. 117, 2010), em que um eu lírico ou um narrador negro ou afrodescendente, apresenta um ponto de vista:

Eu só acho um absurdo
 Porque nunca ouvi falar
 Na escola ou na tevê
 Nunca vi ninguém contar
 Sobre a garra de Aqualtune
 E o que pôde conquistar.

Uma história como a dela
 Deveria ser contada
 Em todo livro escolar
 Deveria ser lembrada
 No teatro e no cinema
 Que ela fosse retratada.

Mas eu tive que sozinha
 As informações buscar
 Foi porque ouvi seu nome
 Uma amiga mencionar
 E por curiosidade
 Fui online pesquisar (ARRAES, 2017, p. 31-32).

Além desses aspectos, a autora visa também denunciar o sofrimento de vida dessas mulheres negras. Nesse sentido, o cordel *Aqualtune* traz diversos assuntos/temáticas como forma de denúncia, tais como: a venda de pessoas para a escravidão; maldade e doenças nos navios negreiros; mulher

objetificada apenas para fins de reprodução; castigos e torturas; agressões; resistência; assassinato, entre outros. Para Duarte (2010), a escrita afro-brasileira contempla o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências, e isso não é diferente com o cordel *Aqaltune*:

Aqaltune foi vendida
Em escrava transformada
Foi levada para um porto
Onde foi então trocada
Por moeda, por dinheiro
Pruma vida aprisionada.

Acabou num navio negreiro
Que ao Brasil foi viajar
Nos porões do sofrimento
Muito teve que enfrentar:
As doenças e tristezas
E a maldade a transbordar.

Aqaltune com seu povo
Nos porões muito sofreu
Tinham febres e doenças
Pela dor que só cresceu
Era fome e era castigo
Muita gente padeceu.

Foi no Porto de Recife
Que o navio então parou
Quando muito finalmente
No Brasil desembarcou
Aqaltune novamente
Teve alguém que comprou
(ARRAES, 2017, p. 28).

O eu lírico, de forma ritmada e musicalizada, traz a narrativa dessa mulher do século XVII para que o público leitor conheça a história, contada num viés do século XXI, que é a voz da autora, Jarid Arraes. Portanto, o cordel tem como objetivo assumir “com as literaturas da voz, de que constitui a memória e a escrita, um papel de organização codificada do conjunto do aprendizado comunitário, de seu passado e de seu imaginário, uma função identitária e poética” (SANTOS, 2006, p.142).

A temática da memória é formada pela tradição do quilombo e da identidade marcada pela herança dos antepassados. Com isso, podemos notar que a literatura de autoria feminina tem um olhar no passado, principalmente os cordéis de Arraes, que trazem as memórias dessas mulheres, transpondo em forma de escrita, como vemos na seguinte passagem:

Junto com outras pessoas
Negras de muita coragem
Aqaltune fez a fuga
Mesmo com toda a voragem
Foi parar em um quilombo
E falou de sua linhagem.

[...]

Nos quilombos do Brasil
Era forte a tradição
De manter vivas raízes
Africanas na nação
Aqaltune isso queria
Disso fazia questão (ARRAES, 2017, p. 30).

Com isso, a memória tem a capacidade de exercer uma ação que busca preservar algumas informações e “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2013, p. 423). Por esse viés da memória, as obras se configuram como escritas subjetivas que utilizam lembranças de sua história pessoal e também coletiva e/ou de um grupo.

Considerações finais

Ao longo das conquistas femininas do século XX e XXI, emergem mulheres mais conscientes e autônomas, abertas à autorreflexão em relação aos espaços que querem conquistar. E, seguindo essa direção, a literatura de autoria feminina brasileira, com muita frequência, tem operado uma variedade de configurações, trazendo em suas obras questões que estão presentes atualmente, desbravando novos caminhos e (re)descobrendo suas identidades.

Portanto, o cordel de autoria feminina é enriquecedor, por trazer uma linguagem e experiência estética nas quais comparecem temáticas atuais da nossa sociedade. O cordel de Jarid Arraes, por exemplo, tem como finalidade dar visibilidade para mulheres negras brasileiras que fizeram a história da nossa nação e que foram esquecidas. São cordéis que cumprem as estéticas tradicionais e, por meio da sua musicalidade e ritmo, perfaz o seu papel de cunho informativo e narrativo, transpondo ao leitor o seu conteúdo.

Por fim, estudar esse gênero, que ainda é considerado marginalizado, pouco presente nas academias, revela-se de suma importância, pois visa contribuir para entender segmentos culturais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Mulheres tão diferentes que éramos: a escritora contemporânea e as narrativas cosmopolitas na aldeia global. In: DALCASTAGNÉ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (Orgs.). **Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea**. São Paulo: Horizonte, 2010. p. 12-22.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1949.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo, Editora Horizonte, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, Número 23, p. 113-138, julho/dezembro, 2010.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão... [et al.]. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**, São Paulo: Luzeiro, 2012.

SANTOS, Célia Regina dos. e WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

SANTOS, Idelette Muzart-Fonseca dos. **Memória das Vozes: cantoria, romanceiro e cordel**. Prefácio de Armindo Bião – Trad. Márcia Pinheiro. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós modernidade. In: **IPOTESI**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105-116, jul./dez. 2009.

UMA “HOMENAGEM” EM PLENA “LIBERDADE ADIADA”: A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM CONTOS PÓS- COLONIAIS DE OLINDA BEJA E DINA SALÚSTIO

Mirian Cardoso da Silva

*“A tua alma se libertou de jugos e de
ambições retomando a forma alada de
uma qualquer ave do sul”*

(Olinda Beja)

*“Como seria o coração? Teria mesmo
aquela forma bonita dos postais
coloridos? Seriam todos os corações do
mesmo formato? ...Será que as dores
deformam os corações?”*

(Dina Salústio)

Considerações iniciais: o pós-colonialismo e a representação do sujeito

Há forças que dominam a política, a economia, a cultura e a sociedade. Essas forças emergem de um grupo hegemônico capaz de exercer seu poder sobre o discurso de forma a desconsiderar qualquer outra forma de pensamento, como foi no período colonial, e a construir uma concepção etnocêntrica que hierarquiza e demarca uma superioridade definidora do Outro (colonizador) x outro (colonizado). Contudo, atualmente diversos estudos têm questionado os paradigmas que sustentam essa visão dicotômica, e um deles é a crítica pós-colonialista, que se constitui por uma estética em que os textos são analisados por uma perspectiva política.

Como aponta Thomas Bonnici (2009), o pressuposto dos estudos pós-coloniais, que passam a olhar de forma crítica essa construção, tem como base a noção de que esse processo colonial cindiu em duas partes o mundo de uma forma hierárquica, cujo centro – este *Outro* – existe a partir do colonizado – o *outro*. Em outras palavras, essa noção simbólica sobre o *Outro* x *outro*, conforme os conceitos de Bill Ashcroft (1998), se caracteriza pelo entendimento de que o *Outro* se constrói quando o *outro* é construído. Tal visão de mundo passou a ser universal e naturalizada na medida que a noção de missão civilizadora se tornou basilar do colonialismo.

Contemporaneamente, essa colonização espacial e física dos europeus cessou, contudo, as consequências resultantes do massacre das culturas e dos povos que eles encontraram no caminho permanecem pelo prisma de uma colonialidade na forma de pensar e ver o mundo. Por exemplo, ainda existe um centro imperial, o *Outro* simbólico, que estabeleceu, por muito tempo, a estrutura pela qual o sujeito colonizado pode (ou não) entender o mundo. Enquanto esse *outro*, formado pelos discursos advindos desses pensamentos, sofre com a opressão advinda desse contexto, pois ele é filho do império e sujeito degradado do discurso colonial. Essa visão hegemônica foi amparada, também, por textos como cartas, relatos de viagens, romances e outras formas, que expressam as práticas discursivas do contexto e revelam a luta por poder que há por trás desses discursos, porquanto, conforme Michel Foucault (1926), o discurso e o contexto histórico estão interligados.

A desconstrução que ocorre com a identidade desses indivíduos outremizados (*othering*, Spivak, 1985), e a aculturação a qual são sujeitados,

criam estereótipos e noções até hoje mantidas, em alguma medida, no imaginário social: o selvagem, o preguiçoso, o ignorante, a sexualização do corpo feminino, entre tantos outros. Os estudiosos do pós-colonialismo buscam, por sua vez, evidenciar as formas que esses sujeitos foram colonizados e as estratégias utilizadas pela cultura hegemônica. Ao mesmo tempo, surgem textos literários de autores coloniais que questionam essa ordem social e buscam desconstruir tais visões limitadas e, cada vez mais, reconstruir suas identidades pessoais, culturais e nacionais pela própria perspectiva do sujeito colonizado. O pós-colonialismo surge, portanto, para questionar e descolonizar esse olhar, evidenciando que a produção literária colonial foi construída a partir da visão de mundo do colonizador e afirmava a noção de “superioridade” dele, enquanto diminuía a cultura dos colonizados.

Quando Gayatri Spivak, uma socióloga indiana, evidencia essa questão em sua obra *Pode o subalterno falar?* (1985), de um modo geral está questionando a possibilidade que existe na nossa sociedade atual para que todos falem e sejam ouvidos com a mesma atenção e respeito que os homens da cultura hegemônica. Pensar sobre isso é discutir as consequências da pós-colonização nos países que foram explorados, a forma de criar conceitos, de organizar a vida em sociedade, de explicar a realidade e a forma de pensar. Para Spivak, a história não é única e não pode ser construída a partir de um único ponto de vista, pois se assim o for, estamos cometendo uma violência epistêmica. Isso porque passamos a desconsiderar a existência de outras histórias, como também a existência de outros sujeitos.

Dessa forma, Spivak discute a figura desse sujeito subalterno, aquele que não possui espaço de fala e, portanto, não é ouvido. Podemos perceber a existência desses sujeitos por meio do conceito de representação, apresentado pela autora a partir de duas considerações: a primeira é a representação feita por alguém sobre um grupo que considere sem condições de autorrepresentação; a segunda, é a representação dramática, na qual há um discurso falso, capaz de ocultar a manutenção de imperialismos e essencialismos, causando a violência epistêmica. Por fim, para a autora, os subalternos só poderão falar quando eles puderem utilizar sua própria língua e sua própria cultura para falarem de si próprios.

A partir dessa perspectiva crítica, pode-se levantar outra questão: como ocorre a representação do sujeito pós-colonial na literatura? Há diversos estudos que comprovam a existência de uma temática cada vez mais forte e presente na literatura contemporânea produzida por esses indivíduos: a busca de uma identidade. A deslegitimação da existência do indivíduo colonizado, a despersonalização de sua existência pelo colonizador e a outremização sofrida durante e após a colonização reverberaram em um sentimento de despedaçamento resultante dos conflitos que daí surgiam. Então, a denúncia de tudo que sofreram e sofrem, atrelada a uma busca por autorreconhecimento e identificação pessoal, cultural e nacional, são os temas inerentes às produções literárias pós-coloniais.

Os conflitos intrínsecos a todo esse processo emergem na literatura produzida pelas ex-colônias, que dão voz aos povos silenciados por séculos e constroem identidades fora dos estereótipos, pois pressupõe uma visão social que reflete a condição de sujeito periférico e subalterno. A

independência das colônias marca o desejo de produzir uma literatura pós-colonial que mostre a resistência desses povos, seus costumes, suas línguas, suas identidades a serem reconstruídas após tanto tempo em subjugação.

Entre os diversos grupos de sujeitos subalternos, este capítulo dedicará um breve olhar sobre a representação da mulher no contexto pós-colonial de língua portuguesa, a partir dos contos “Homenagem”, da coletânea *Histórias da gravana* (2011) de Olinda Beja, de São Tomé e Príncipe, e “Liberdade adiada”, incluso na coletânea *Mornas Eram as Noites* (1994) de Dina Salústio, de Cabo Verde. Para minha leitura, considerarei o fato de que a figura feminina sempre esteve à margem do poder e do discurso, forçadas por séculos a manterem uma postura subjugada e obediente. Eram consideradas objetos e subservientes aos desejos e desmandos masculinos, portanto, elas não tinham direito ou recursos para o estudo formal e para sua própria independência. Agora, imaginemos o europeu, com esse pensamento, invadindo uma colônia? Se os homens foram colonizados, que destino tiveram as mulheres?

A representação da mulher subalterna duplamente colonizada

No quarto capítulo de *Pode o subalterno falar*, Spivak dedica-se à figura da mulher enquanto sujeito em condição de subalternidade. Segundo a autora, que fala especialmente à mulher “pobre e negra” (1985, p.85), pois ela preenche todos os resquícios que lhe conferem a condição de subalternidade: a da pobreza, a do gênero e a da cor. Esses três pontos

demarcam política e ideologicamente um lugar ao qual pertence essas mulheres: ele é reservado, é periférico, é marginalizado.

Assim, ao refletir sobre a condição de subalternidade feminina, Spivak chama a atenção para a marginalização da mulher no cenário da produção colonial dominado pelo gênero masculino. Se os homens pertencem ao centro, às mulheres restam a margem. Os estudos feitos pela perspectiva feminista pós-colonial se preocupam em entender o desenvolvimento do papel do sujeito feminino nas sociedades africanas de língua portuguesa, e como a identidade feminina “veio a ser construída culturalmente como subalterna” (SILVA, 2014, p. 69).

Ora, se em suas próprias culturas, elas já não eram consideradas nada mais do que donas de casa, historicamente, os homens brancos e héteros que detém o poder na cultura ocidental, patriarcal e religiosa, ao colonizar tanto um país, quanto a cultura e o povo, como veriam as mulheres? Essa mulher colonizada, devido a sua cor e sua classe social, certamente, sofreu uma dupla colonização.

Porém, contemporaneamente, nos países pós-coloniais, tem crescido a presença das mulheres em esferas sociais que não o lugar comum e doméstico. E muitas começaram a questionar o lugar de fala, sua condição de subalternidade e, certamente, sua identidade. Muitos estudiosos observaram que além de colonizadas, as mulheres também eram discriminadas entre seu povo, uma vez que os homens, embora também colonizados, constituem parte de uma sociedade patriarcal. Desse modo, ser mulher em um país periférico guarda em si outras problemáticas, conforme aponta Spivak (2010, p. 119): “Entre o patriarcado e o imperialismo, a

constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada”.

Desse modo, se “o discurso patriarcal, revisto, libera critérios de valor, abrindo possibilidades ao surgimento da escrita feminina” (GOMES, 2015, p. 177), também se intensifica a importância de nos voltarmos para os textos produzidos por mulheres subalternas que falam sobre tal realidade. Como a literatura de autoria feminina pós-colonial, em sua maioria, descrevem com frequência o cotidiano da mulher, vemos os traços da vida em seu interior, das atividades exercidas por elas, seus anseios e frustrações.

Contudo, embora as mulheres fossem marginalizadas perante o colonizador e, muitas vezes, dentro de seu próprio povo, isso não significa que elas estavam ausentes do construto social. Por exemplo, Bettencourt (2001), ao falar das mulheres caboverdianas, aponta a seguinte realidade:

entre 1820 e 1930 praticamente não havia mulheres em Cabo Verde, conclusão que, por demasiado absurda, sou obrigada a recusar. Elas na verdade vegetavam por aí, pelas sombras da casa. Quietas e calmas iam tendo os filhos, os que Deus mandava e os maridos determinavam, mas nem o amor nem a dor as faziam soltar um suspiro que fosse que delas desse sinal de presença. Como vagos fantasmas faziam a lida da casa, se pensavam ninguém sabia, se sonhavam ninguém jamais suspeitara (BETTENCOURT, apud GOMES, 2001, p. 177).

A passagem é esclarecedora e autoexplicativa sobre a vida das mulheres na ilha de Cabo Verde, mulheres que vegetavam pela casa, sem direito a expressão alguma, o que não difere muito da vida de mulheres de

outras nacionalidades ocidentais, de outras culturas e de outros povos que têm como base o sistema patriarcalista. A literatura de autoria feminina, por sua vez, problematiza as histórias dessas mulheres, como veremos nos dois contos a seguir.

Uma “homenagem” em plena “liberdade adiada”

Contemporaneamente, a mulher africana escritora tem impulsionado o sujeito feminino enquanto protagonista de narrativas ficcionais, resgatando as condições da mulher durante o período colonial e evidenciando essa dupla colonização devido a sua condição racial como também ao seu gênero. Para entendermos como ocorre a representação da subalternidade feminina, nesta seção, faço uma análise do conto “Homenagem”, de Olinda Beja e de “Liberdade adiada”, de Diná Salústio.

Olinda Beja, de São Tomé e Príncipe, estudou em Portugal as línguas e literaturas modernas e as literaturas africanas de língua portuguesa. Ela escreveu diversas obras entre contos, poemas e literatura infantil. Seu trabalho é traduzido para outras línguas e tem sido, também, estudado por diversos pesquisadores das academias. Recebeu alguns prêmios por suas obras, como o Prêmio Bolsa de Criação Literária, em 2008, por sua obra *Histórias da gravana* (2011).

Nessa obra, Beja traz dezesseis contos com uma mescla entre história e ficção, representando a realidade feminina. Nos contos é evidenciado que o corpo da mulher africana esteve à mercê dos senhores brancos, como escravas, e de homens de sua própria cor, enquanto mulheres, mães, donas

de casa, trabalhadoras na roça. Dessa forma, essas mulheres aparecem na literatura e contam suas histórias, denunciando essa realidade e ansiando por libertação.

Na coletânea citada, são narradas as histórias dessas mulheres, dando voz aos saberes dos mais velhos pela perspectiva de contos orais de São Tomé, resgatando as histórias dos sujeitos explorados. A autora escolheu Batepá como lugar de enunciação do conto, por ter sido onde ocorreu o maior massacre da história do país, enlaçando em sua narrativa traços da cultura, sociedade e história.

Beja aborda temas como amores desencontrados, exaltação dos mais velhos, relações de poder, abandono, exploração sexual feminina, evocação do mar, entre outras questões sociais. Esses são temas que, contemporaneamente, “desdobram-se numa reflexão mais alentada sobre os laços que estabelecem com o continente e aqueles traços que podem configurar uma perspectiva mais abrangente da africanidade” (RIBEIRO; JORGE, 2011, p.10). As narrativas, portanto, desnudam a visão do colonizado frente à realidade social ao narrar a realidade dos indivíduos são-tomenses por meio de suas próprias vozes, resgatando, assim, a cultura do país.

Essa valorização da própria cultura aparece não somente nas temáticas, como a autora também faz uso de outros recursos. Por exemplo, os contos iniciam com provérbios na língua forro,¹⁰ traduzidos para o

¹⁰Além da língua do forro, em São Tomé fala-se o angolar, o tonga, o monco e o português. O forro é considerada uma língua crioula de origem portuguesa, “que se originou da antiga língua falada pela população mestiça e livre das cidades”. Informações sobre a língua estão disponíveis no site <http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt_3.4.e.php> acesso em 06 jun.

português, e apresenta um glossário que explica termos que aparecem escritos na língua original. Isso revela uma forma de resistência expressa no uso da língua são-tomense, mesmo que a língua portuguesa seja oficial. Esse recurso, conforme Homi Bhabha (2007), se caracteriza pela utilização de um hibridismo como resistência, ao qual o colonizado recorre como espaço de atuação crítica e política.

O conto “Homenagem”, inserido na primeira parte do livro que é intitulada “Estação das chuvas”, é uma carta à avó da narradora e inicia com o provérbio “Ngé ku ka mendu kúlu, ná ka ndá notxi fá”, que significa “Quem tem medo da escuridão, não caminha de noite”. O enredo busca homenagear as mulheres africanas vindas de outros países que trabalharam nas roças de cacau e café de São Tomé e Príncipe, e mostrar a realidade que a maioria delas enfrentavam.

A personagem Uaka, avó da narradora, é construída a partir de imagens de uma atmosfera de tristeza, cuja narrativa resgata as memórias dessa avó, morta há muito tempo, mas que as cinzas do seu corpo ainda permanecem na cidade: “Em Batepá se movem as cinzas que teus ossos perpetuam”. O conto narra a condição dela de forma a recuperar os sonhos que ela possuía ao chegar em São Tomé e Príncipe, mas que foram destruídos pela realidade que explorou sua juventude e seu corpo, como vemos na citação: “Movem-se como lagaia [animal felino] na virgindade do obô [mata], enredados que foram teus sonhos peregrinos escritos no papel

do contrato que foi a viagem de um vapor que percorreu teu corpo juvenil de carvão acetinado” (BEJA, 2011, p. 55).

Essa realidade, na qual a cultura do opressor é imposta ao oprimido, que, por sua vez, é obrigado a negar suas crenças e se submeter ao colonizador, cria identidades diferentes. Conforme Bhabha (2007), que questiona a natureza das identidades, deve-se considerar não apenas como elas são construídas, como também sua potencialidade em se tornar uma ferramenta de resistências dos sujeitos subalternos.

No conto, a primeira medida para deslegitimar a existência de Uaka foi anular seu nome, dar a ela um novo e, assim, retirar a identidade com a qual ela se reconhecia: “num relâmpago perdeste a identidade. Deixaste de ser tu, a guerreira ousada [...]. Foi tua primeira derrota, a aniquilação do teu chamamento, da tua graça. E isso jamais perdoaste que eu sei” (BEJA, 2011, p. 55). A personagem é, assim, desprovida de sua identidade e despersonalizada, perdendo as referências que tinha do *eu*. Esse primeiro ato se trata de uma violência simbólica que era parte de um jogo maior e mais sórdido do colonizador, que ansiava por expandir o seu domínio.

Conforme aponta Woodoad (2000), a identidade é tanto uma construção simbólica quanto social e é marcada pela diferença entre os sujeitos, diferença essa sustentada pelos modos de exclusão. Apagar o nome de um indivíduo é, segundo Joel Candau (2011), um ato de extrema violência, pois nega a existência dele. Isso porque o nome carrega tanto a identidade quanto a memória do sujeito, e a relação entre o indivíduo, o nome e existir é marcada por essa simbologia. Desse modo, o conto denuncia

a exploração sofrida pelos africanos, que tiveram seus corpos aprisionados e suas identidades desconstruídas.

Mais do que isso, a narrativa, ao falar da despersonalização da avó e resgatar sua história, atua como um veículo de resistência, resgatando, a partir das identidades resultantes do conflito, a existência da mulher antes de ser outremizada. Essa violência simbólica, primeira derrota de Uaka, é externada na violência física que sofriam as mulheres colonizadas, o que marca a segunda perda da personagem e caracteriza seu caráter de subalternidade: “Gulosos foram depois os olhos dos homens que conheceram teu corpo, o desfloraram, o sulcaram e o encheram de saliências e reentrâncias como o sul da ilha” (BEJA, 2011, p. 55-6). No conto, a narradora resgata o abuso sexual sofrido pela avó, cujo corpo foi explorado e deflorado pelos homens, da mesma forma que eram exploradas as ilhas africanas.

Além dessas questões, o conto também resgata o espírito de resistência empunhado pela avó que, durante os horrores em Batepá, se solidarizou com os refugiados e não os entregou aos colonizadores. Como resultado, a personagem é chicoteada e submetida a outras violências físicas. Por fim, apenas a morte foi capaz de libertá-la dos sofrimentos: “a tua alma se libertou de jugos e de ambições retomando a forma alada de uma qualquer ave do sul” (BEJA, 2011, p. 56-57), e sua memória, agora resgatada pela neta, é reconstituída como um símbolo de coragem.

Essas vozes, essas dores, esses sofrimentos ecoam, portanto, por meio da narrativa de Beja, pois, se por muito tempo o subalterno não pode falar, como aponta Spivak (1985), aos poucos surgem narrativas pós-coloniais

escritas por mulheres que rejeitam os construtos sociais e enunciam personagens femininas protagonistas que denunciam essa condição. Dessa forma, os estudos pós-coloniais se preocupam em questionar as representações naturalizadas pelo eurocentrismo, enquanto a literatura pós-colonial busca representar os indivíduos que sempre estiveram à margem.

Além de Olinda Beja, também temos Dina Salústio, uma cabo-verdiana que atuou como jornalista e professora. Ela é autora de *A louca de Serrano* (1998), o primeiro romance escrito por uma mulher em Cabo Verde. Sua escrita denuncia a pobreza e a miséria do seu povo, e é voltada para a representação da marginalidade social, violência contra a mulher e a representação feminina. Beja publicou em 1994 a coletânea de contos *Mornas Eram as Noites*, pela qual ganhou o Prêmio de Literatura Infantil de Cabo Verde. A autora se preocupa em “contar ‘histórias de mulheres’” (GOMES, 2012, p. 53), como a própria autora afirma:

Não fiz uma seleção desses textos, só o primeiro foi intencional, para querer mostrar o meu reconhecimento a estas mulheres cabo-verdianas que trabalham duro, que fazem o trabalho da pedra, que carregam água, que trabalham a terra, que têm a obrigação de cuidar dos filhos, de acender o lume. Quis prestar uma homenagem a estas mulheres. [...] As histórias acontecem, ao sabor do voo. [...] falo de todas as mulheres que me dão alguma coisa, e que eu tenho alguma coisa delas. [...] Em Cabo Verde, quando nasce uma menina, ela já é uma mulher (SALÚSTIO, 1994, n.p).

Essa dura realidade presente na última frase da citação pode ser vista nos contos de *Mornas eram as noites*, que encena meninas que já nascem com

obrigações de mulheres adultas. A coletânea mostra os anseios, os medos, as dificuldades e as inquietações, com temáticas sobre a condição feminina, pobreza, relação familiar, partida e regresso, violência, memória, entre outras. As personagens femininas também são múltiplas, representando várias classes sociais e diferentes idades.

A personagem do conto que abre a coletânea, “Liberdade adiada”, não possui nome. Isso ocorre porque Salústio discute um problema social que perpassa uma quantidade significativa de mulheres caboverdianas: a gravidez precoce. O conto fala sobre a rotina diária de uma mulher em seus afazeres domésticos, exaurida da vida que leva e que, progressivamente, um anseio pela morte começa a emergir entremeio aos seus pensamentos. Durante a curta história, a protagonista fala sobre filhos, mas não há o apontamento de um pai e o suicídio surge como uma solução para a falta de perspectiva de vida e pelas dores sentidas por ela.

O peso de viver e de ser mulher e mãe emergem na narrativa por meio do discurso doloroso de uma personagem que lida com a rotina diária de existir em função de papéis e obrigações que lhe tosam a liberdade. Nas palavras da narradora: “Sentia-se cansada. A barriga, as pernas, a cabeça, o corpo todo era um enorme peso. Esperava que a qualquer momento o coração lhe perfurasse o peito, lhe rasgasse a blusa” (SALÚSTIO, 2002, p. 5).

Costa Santiago e Cardoso (2020) apontam que, historicamente, muitas mulheres de regiões periféricas, como em Cabo Verde, têm filhos quando ainda muito jovens. Podemos observar isso inclusive no próprio título, “Liberdade adiada”, que demonstra como a liberdade delas era

privada devido à precoce gravidez. No conto, “podemos observar o infortúnio de se nascer mulher em uma região onde traços colonizadores ainda são muito fortes e a subalternidade e marginalização recai, ainda mais intensa, sobre o sujeito feminino” (SANTIAGO, CARDOSO, 2020, p. 204). A narrativa trata sobre a dura realidade de que muitas mulheres são submetidas aos maridos, filhos e lares quando ainda muito jovens.

Além disso, o tom utilizado pela narradora para demonstrar essa dor metafóricamente remete o leitor à descrição de um parto. Então, podemos pensar que, para a personagem, viver seria tão doloroso quanto dar à luz? Ou ainda, no momento que o “coração lhe furasse o peito” nasceria a liberdade da personagem? Não podemos desnudar a dor da personagem e nem responder assertivamente, pois essa dor, além de perpassar todo o conto, também preenche a protagonista e permite um vislumbre de liberdade, e por isso ela “não voltaria para casa” (SALÚSTIO, 2002, p. 5).

Assim, vemos a frustração de uma jovem que, aos vinte e três anos, já possui o “útero descaído” e o cansaço que ela sente por ser apenas um receptáculo que “enchia, inchava e desenchia”, sendo obrigada a exercer essa função como a única possível a ela: “Imaginou os filhos que aguardavam e que já deviam estar acordados. Os filhos que ela odiava!” (SALÚSTIO, 2002, p. 5).

Conforme aponta Spivak (2010), mesmo na pós-colonialidade, a participação da mulher é desvanecida em relação ao trabalho, à política e à vida social e ideológica, e isso mantém a dominação masculina sobre o corpo feminino. Portanto, “se, no contexto da produção colonial, o subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais

profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 67). É nesse contexto que só lhes restava os papéis de procriação e de cuidados do lar.

Sabemos que a questão da maternidade é uma das problemáticas vivenciadas pelo corpo feminino, porquanto a sociedade impõe o papel de mãe como um destino, e muitas das vezes isso termina com o enclausuramento das mulheres em papéis não desejados. E por estarem presas nos papéis de mãe, evitá-los seria uma ação penalizada com “condenação moral. Foi essa, durante muito tempo, uma causa importante das dificuldades do trabalho feminino. A razão também do desprezo ou da piedade pelas mulheres que não tinham filhos, do opróbrio daquelas que não os queriam” (BADINTER, 1985, p. 237).

A angústia por ter uma vida sofrida, com filhos nascendo, sem ter “nada para perder”, aliada ao desejo de liberdade emergem nela o desejo para o suicídio, que foi despertado pelo barranco que a olhava: “boca aberta, num sorriso irresistível, convidando-a para o encontro final”. Essa seria uma possibilidade de, finalmente, concretizar sua liberdade tão arduamente adiada e, finalmente, realizar uma ação escolhida por ela própria: “atirar-se-ia pelo barranco abaixo. Não perdia nada. Aliás nunca perdeu nada. Nunca teve nada para perder. Disseram-lhe que tinha perdido a virgindade, mas nunca chegou a saber o que aquilo era” (SALÚSTIO, 2002, p. 6). Dessa forma, a narrativa trata de uma mulher cujos sonhos foram substituídos pelo trabalho pesado, pelos sacrifícios e pelas dificuldades. Nenhuma dessas substituições dariam a ela espaço para perspectivas de uma vida diferente da que levava, isso porque, socialmente, a mulher não nasce para si, mas para agradar o outro.

Por fim, mesmo que o barranco a esteja chamando para uma possível libertação do peso de sua existência, vemos a contradição de sentimentos impulsionados pela culpa. Primeiro, a mulher odeia os seus filhos e deseja não voltar para casa, chegando à conclusão de que ao pular de um barranco teria a liberdade desejada. Depois, é atingida pelo sentimento de culpa e, então, “à borda do barranco, com a lata de água à cabeça e a saia batida pelo vento, pensou nos filhos e levou as mãos ao peito” (SALÚSTIO, 2002, p. 6).

A morte é, nesse conto, uma espécie de símbolo capaz de levar à libertação. Mas, com o destino de mulher já traçado, é ainda a família a retirá-la desse devaneio, pois ao recordá-la, a personagem corre, “deixando o barranco e o sonho de liberdade para trás” (SALÚSTIO, 2002, p. 6). A pressão ideológica do *ser mãe* talvez a tenha feito repensar seu desejo de liberdade, “da responsabilidade à culpa havia apenas um passo, que levava diretamente à condenação” (BADINTER, 1985, p. 271). Muitas vezes a mulher precisa abdicar dos próprios sonhos e não se sente capaz de dar continuidade aos seus desejos pela culpa que lhe é imposta pela sociedade. É esse contexto opressor do corpo feminino que Salústio insere sua protagonista de *Mornas eram as noites*.

Algumas considerações

A representação do sujeito, portanto, parte da premissa apontada por Spivak (1985): não existe uma história única, singular e verdadeira, assim como também não é possível existir um sujeito singular e inteiro, puro

e livre de contaminações externas. E, por isso, qualquer história precisa ser ouvida a partir de diferentes vozes.

Assim, esse contexto nega a existência de essencialismos e passa a considerar a existência desses sujeitos subalternos, que, por séculos oprimidos, não possuem/possuíam espaço de fala. A representação, por meio da literatura, pode revelar esses sujeitos descontínuos e abrir espaço para que aqueles que são subalternos possam contar a história e sua individualidade a partir de seu ponto de vista, contrariando, assim, a unilateralidade histórica ao romper com o etnocentrismo europeu.

Tanto Dina Salústio quanto Olinda Beja escrevem essa literatura que denuncia a opressão de cada dia que vivem os corpos femininos. Tanto em “Homenagem”, que se configura como um resgate das memórias da avó da narradora, e que a coloca como protagonista da opressão do colonizador, quanto em “Liberdade adiada”, que mostra o destino ditado por esse mesmo construto social opressor a partir de uma jovem mulher em um dia comum, são contos nos quais os sujeitos subalternos aparecem como enunciadores de suas próprias histórias, e mostram o lado do oprimido, do colonizado, do subalterno.

REFERÊNCIAS

ASHCROFT, Bill. Gareth Griffiths, Helen Tiffin. **Key Concepts in Post-Colonial Studies** (1998).

BEJA, Olinda. **Histórias da Gravana**. São Paulo: Escrituras, 2011.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007

BONNICI, Thomas (Org.). **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais**. Maringá: Eduem, 2009. 491 p.

CANDAU, Joël (2011). **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011, 219p.

COSTA SANTIAGO, Ana Carolina da Silveira; CARDOSO, Sebastião Marques. A mulher como sujeito subalterno no conto *Liberdade Adiada*, de Dina Salústio. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 197-210, jun. 2020.

GOMES, Simone Caputo. **O conto de Dina Salústio: um marco na literatura cabo-verdiana**. Rio de Janeiro: IDIOMA, 2013, n° 25, p. 52-70.

GOMES, Simone Caputo (Org.). **Literatura Cabo-verdiana: leituras universitárias**. Cáceres: UNEMAT, 2015.

RIBEIRO, Margarida Calafate; JORGE, Silvio Renato. (Org). **Literaturas insulares: leituras e escritas de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe**. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALÚSTIO, Dina. Entrevista inédita (a Simone Caputo Gomes). **Praia**, novembro, 1994.

SALÚSTIO, Dina. **Mornas eram as noites**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional, 2002.

SCHMIDT, Rita Terezinha. “Revisitando a mulher na literatura: horizontes e desafios”. *In*: STEVENS, Cristina. **Mulher e literatura – 25 anos: raízes e rumos**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010.

SILVA, Fabio Mario da. (Org.). **O feminino nas literaturas africanas em língua portuguesa**. Lisboa: CLEPUL, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

“O POVO-POVO NÃO LHE PERDOAVA A COR”: UMA LEITURA DA TEMÁTICA DO RACISMO NO CONTO “SUFOCO” (1986), DE JOÃO ANTÔNIO

Ana Maria Soares Zukoski

*“Personagens negras, assim, talvez
ajudem leitores brancos a entender
melhor o que é ser negro no Brasil – e
o que significa ser branco em uma
sociedade racista”*

(Regina Dalcastagnè)

O início da partida: sobre racismo e literatura

Antes de iniciarmos as discussões propostas para esse capítulo, faz-se necessário contextualizar nosso lugar de fala, considerando que ocupo os lugares de mulher, branca, cis, heterossexual e classe média. Reconhecer que tais locais me outorgam alguns privilégios, sobretudo, pela questão da minha cor de pele, implica em compreender a importância do conceito proposto por Djamila Ribeiro, em sua obra *O que é lugar de fala?* (2017), que lança luzes em problemáticas voltadas para a sobreposição de determinados discursos em detrimento de outros. Assim, ressaltamos que, em absoluto, não tencionamos falar pelas pessoas negras ou buscar ocupar o seu lugar de fala. Contrariamente, por se tratar de uma temática que ainda precisa de muitas discussões e reflexões, tencionamos falar sobre os negros, buscando iluminar suas demandas e demonstrar como ainda há muito que se lutar

para que essa parcela da população seja reconhecida e aceita em sua pluralidade.

Isto posto, direcionaremos nossas discussões nesse primeiro tópico para os diálogos existentes entre literatura e racismo, dado que a literatura contemporânea brasileira representa por meio da ausência os principais caracteres da sociedade, entre eles, Dalcastagnè (2017) ressalta “o caso da população negra, que séculos de racismo estrutural afastam dos espaços de poder e de produção de discursos” (p. 217). A relação entre literatura e as pessoas negras é marcada pela marginalização em, pelo menos, dois âmbitos: o da representação e o da autoria. A dificuldade de inserção no campo literário é visível até os dias de hoje, considerando que, ao consultarmos o catálogo de grandes editoras nacionais como a Companhia das Letras, Editora Rocco e Record, são poucas as obras de autores/as negros que encontramos. A produção literária negra brasileira fica restrita a iniciativas de editoras pequenas, que tem estabelecido seus nichos para esse público como, por exemplo, *Os cadernos negros* e a *Editora Malê*.

Em nível de representação, a literatura brasileira contemporânea também apresenta uma carência de personagens negros que ocupem papéis de destaque e importância nas narrativas, conforme demonstra a pesquisa conduzida por Regina Dalcastagnè, que sistematiza os dados levantados no artigo “A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004”, publicado em 2005, e demonstram que a negritude encontra uma parca representação relegada a personagens secundários e estereotipados. Tais dados refletem a necessidade de descentralizar a busca por personagens negras nas editoras com grande circulação nacional e concentrar-se nas

pequenas casas editoriais, a fim de buscar outras representações da população negra.

Na esteira da representação dos marginalizados, encontramos João Antônio, que foi um escritor brasileiro, pioneiro do gênero conto-reportagem, que ganhou destaque na seara literária contemporânea devido às premiações que sua obra alcançou, valendo destacar o *Prêmio Jabuti*, o *Prêmio Fábio Prado* e o *Prêmio Prefeitura Municipal de São Paulo*. Esse escritor ficou conhecido por trabalhar com personagens excluídos e desintegrados na sociedade brasileira. Seus protagonistas são, em geral, negros, prostitutas e pessoas que se encontram à margem social, outorgando-lhe voz e a chance de serem ouvidos. Bosi (1986, p. 6) afirma que Antônio é “um escritor que atingiu o cerne das contradições sociais pelas vias tortas e noturnas da condição marginal”. Lançando mão da marginalidade, incutida tanto em seu estilo quanto nas temáticas abordadas, o ficcionista consegue focalizar em suas obras o teor da humanidade dessas classes menos favorecidas como no conto “Sufoco”, *corpus* de análise do nosso capítulo e integrante da coletânea *Abraçado ao meu rancor*, publicada em 1986.

No que tange aos aspectos formais do conto selecionado para a análise, podemos verificar a presença de um narrador heterodiegético, que se utiliza do recurso do discurso indireto livre em determinados momentos, expondo os pensamentos e os sentimentos do protagonista Jacarandá, um juiz de futebol negro. O enredo focaliza o jogo entre Londrina e Curitiba, dando maior ênfase ao personagem principal e à atmosfera de hostilidade que é erigida em seu entorno por meio da presença da torcida, dos jogadores

de ambos os times e dos outros juizes e bandeirinhas que funcionam coletivamente como uma massa opressora. O tempo percorrido é curto, contando a duração da partida e as horas após o jogo que o juiz aguarda na esperança de sair ileso às ameaças. Apesar de contar com uma curta duração, a intensidade presente no conto é elevada. O espaço que ambienta o jogo é o estádio de futebol, na cidade de Londrina. Considerando que o protagonista é negro, situar essa partida no interior do estado do Paraná, majoritariamente branco é bastante significativo. Desde a situação inicial do conto, é nítido o desconforto do protagonista devido à consciência de que a cor da sua pele é o motivo para a perseguição que está sofrendo. Tal fator é agravado no conto até atingir o clímax, que é quando o personagem é violentamente agredido, física e psicologicamente, e o desfecho com a triste constatação do racismo presente na sociedade contemporânea. O conflito temático que permeia essa narrativa de João Antônio gira em torno do racismo que se estrutura e encontra respaldo no âmbito social.

O fato de o conto apresentar como núcleo temático a questão do racismo é bastante significativo, pois ressalta primeiramente o caráter social de que dispõe a literatura, conforme pontua Candido (1989), e, em segundo lugar, reitera a necessidade de promover discussões e reflexões acerca dessa temática trazendo-a para o âmbito literário. Carneiro (2011) discorre sobre a negação das demandas negras, que ocorre de “maneira perversa de o racismo brasileiro tornar invisível e inaudível uma população de cerca de 80 milhões de brasileiro é um fenômeno notável no mundo contemporâneo” (p. 9). A literatura configura-se, portanto, como um terreno fértil para fomentar discussões que resgatem da invisibilidade essas problemáticas.

O racismo pode ser compreendido como “uma ideologia baseada na superioridade (direito de domínio) inerente de uma raça sobre as demais” (BONNICI, 2007, p. 226). A conceituação proposta por Bonnici (2007) nos faz saltar aos olhos a questão da construção, considerando que as ideologias são elaboradas a partir dos ideários humanos. Portanto, assim como se visualiza, em outras formas de preconceito como o machismo, por exemplo, o racismo encontra seu fundamento em um binarismo, no caso, branco *versus* não branco, e a sua legitimação ocorre por meio da criação de um ideário social que naturalize a hierarquização.

Almeida (2020) compreende o racismo como uma forma “sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem” (ALMEIDA, 2020, p. 32). Ampliando a conceituação de Bonnici (2007), o autor nos chama a atenção para os impactos que esse tipo de preconceito ocasiona para as pessoas discriminadas. Ademais, ele também aborda a questão das práticas conscientes e inconscientes, demonstrando que o racismo encontra-se tão enraizado nas bases das relações sociais, que reproduzimos discursos e atitudes sem perceber o seu cunho racista, como podemos citar a fim de ilustrar, o uso de palavras como: mulata que remete à mula; criado-mudo que tem por referência as pessoas escravizadas que eram obrigadas a permanecer em pé e em silêncio a noite toda segurando água para os senhores, entre outras.

Almeida (2020) ainda tece considerações sobre o preconceito e a discriminação racial, especificando suas diferenciações. Para o autor, “o

preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (p. 32), ao passo que “a discriminação racial [...] é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (p. 32). Percebemos que o preconceito está alinhado à construção de estereótipos e suas implicações e que a discriminação relaciona-se diretamente com a prática de atitudes discriminatórias. No próximo tópico, por meio das análises, buscaremos demonstrar como o protagonista é atingido por essas diferentes categorias que têm por elo o racismo.

Apesar de se enunciar como algo construído sócio e culturalmente, romper as barreiras do racismo tem se mostrado algo complexo e difícil. Nas palavras de Carneiro (2011):

As novas pesquisas destroem as bases do racialismo do século XIX, que consagrou a superioridade racial dos brancos em relação a outros grupos humanos, justificando opressões e privilégios, mas elas ainda não tiveram impacto sobre as diversas manifestações de racismo em ascensão no mundo inteiro, e sobre a persistente reprodução de desigualdades que ele gera, o que reafirma o caráter político do conceito de raça, a sua permanência e atualidade, a despeito de ser insustentável do ponto de vista biológico (p. 69).

O postulado da pesquisadora evidencia que a persistência do racismo está relacionada à ordem cultural e social, dado que mesmo com as evidências científicas que refutam qualquer quesito de hierarquia a partir do viés biológico, a crença na superioridade branca mantém-se em voga. Daí

a justificativa e a importância de pesquisar, na literatura, representações negras que se apresentam como uma leitura a contrapelo desses estereótipos que reforçam o racismo.

“Aquela gente furiosa não iria esfolá-lo vivo?”¹¹: intervalo para discussões sobre o racismo

Conforme pontuado na seção anterior, o conto “Sufoco”, de João Antônio, apresenta como principal tônica a problemática do racismo e seus impactos na vida do protagonista Jacarandá. Por ser calcado na estrutura social, conduziremos nossas análises pelo viés sociológico, considerando que o racismo não se trata apenas “um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2020, p. 34, grifo do autor).

Esse processo que configura o racismo, segundo Almeida (2020), apresenta-se a partir de diversos nuances no conto. Tem seu início pelo espaço do estádio que proporciona a exacerbação de sentimentos das mais variadas espécies¹², inclusive os preconceitos que se intensificam nessa

¹¹ Excerto do conto.

¹² Esses casos de racismo são muito frequentes no futebol. Um dos mais perversos e polêmicos envolveu o jogador negro Mário Lúcio Duarte Costa, cujo apelido é Aranha, em 2014, quando era goleiro dos Santos. Na ocasião, em um jogo contra o Grêmio, no Estádio Olímpico Monumental, em Porto Alegre, o Santos venceu o time da casa por 2 gols a zero. Após ser vaiado durante todo o jogo, ao final da partida foi chamado de “macaco” por vários torcedores. O clube foi punido com a exclusão da Copa do Brasil, mas nunca se retratou perante o jogador, que denunciou para o país a injúria racial que sofreu. Em

atmosfera, servindo o estádio como um mecanismo para a catarse das frustrações humanas, isto é, um espaço no qual é naturalizado rebaixar o outro para sentir-se superior. A ambientação no estádio é descrita como “O mormaço oprimia [...] Na tarde sem brisa, debaixo do bochorno, nem árvores, nem frescos, Jacarandá entra em campo” (ANTÔNIO, 1986, p. 145) e ajuda a compor a situação opressora na qual o protagonista encontra-se circunscrito. O clima quente, sem brisa e sombra, reflete a opressão no nível físico que cerca o personagem antes mesmo de entrar em campo e remete, ao mesmo tempo, ao nível psicológico, uma vez que, Jacarandá já se sente pressionado apenas por ocupar a posição de juiz.

É nítida a escala que o racismo vai ocupando no conto, avançando para os xingamentos verbais: “O rolo ferve, grita. E bosteja, xinga de vagabundo a homossexual, ladrão e negro. Vai de bunda-mole a imbecil; safado, arrombado, tratante; de comprado a vendido” (ANTÔNIO, 1986, p. 145). A violência simbólica, de que trata Bourdieu (2015), é manipulada a fim de atingir o personagem, que já é comparado a adjetivos de cunho pejorativo a fim de desestabilizá-lo psicologicamente e fazê-lo sentir-se derrotado antes mesmo de entrar em campo. Dentre os xingamentos direcionados a Jacarandá, vale ressaltar dois, sendo eles: homossexual e negro. O primeiro substantivo expressa uma analogia com as mulheres, sugerindo que, ao comparar o protagonista a uma mulher, estaria marcando

entrevista ao *Brasil de Fato*, em 2020, o jogador afirmou que nunca se arrependeu da denúncia acerca do racismo no futebol, mas que pagou o preço com a carreira. Para saber mais sobre o caso, leia a matéria do *El País*, disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/17/deportes/1500309484_868649.html>. Acesso em 25 abr. 2021.

uma vez mais a sua suposta inferioridade. Já o adjetivo negro, na situação narrada, adquire contornos pejorativos, principalmente, se considerarmos que por si, ‘negro’ não poderia configurar-se como um xingamento. Há, portanto, uma manipulação semântica no que tange ao uso do vocábulo negro, que deixa de ser isso, um adjetivo, e passa a encenar-se como um xingamento. Não poderíamos deixar de comentar a profusa quantidade de insultos que são dirigidos ao juiz e que refletem que a Jacarandá não é atribuída a autoridade que se pressupõe existente nos juízes futebolísticos.

Esse tratamento negativamente diferenciado que é direcionado ao protagonista relaciona-se exclusivamente por causa da sua cor/raça: “Antes de qualquer gesto seu, é vaiado por todas as bocas, por todos os olhos, em saraivada, os punhos da galera socando o ar” (ANTÔNIO, 1986, p. 145). A agressividade manifesta-se a partir da presença de um negro como juiz, caso de Jacarandá. Como o excerto pontua: ‘antes de qualquer gesto’, essa opressão não está relacionada com nenhuma conduta ou atitude que ele tenha tomado, até porque a partida mal se iniciara, mas sim com o fato de ele ocupar uma posição de autoridade. Essa violência permeia o âmbito linguístico/verbal, materializando-se nas vaias; e o âmbito físico, pois, o gesto de socar o ar simboliza o desejo pela agressão física. Vale ressaltar a metaforização da anuência da sociedade que ocorre por meio de um ódio generalizado e proferido ‘por todas as bocas, por todos os olhos’. Dito de outra forma: a sociedade não apenas aceita, mas também incita as práticas racistas, sendo o protagonista alvo tanto do preconceito como da discriminação racial, discutidos por Almeida (2020).

Jacarandá representa, dessa forma, o que é ser negro, “porque ser negro em uma sociedade racista não é apenas ter outra cor, é ter outra perspectiva social [...] outra experiência de vida, normalmente marcada por alguma espécie de humilhação” (DALCASTAGNÈ, 2017, p. 227). O protagonista já entra em campo com a humilhação de não ser aceito, de não ter o reconhecimento de sua posição que lhe é negada, sendo marcado pela ausência e pela falta. A sequência de ataques verbais vai causando impactos pejorativos na interioridade do personagem:

O público do Vitorino lhe dá trégua, se volta contra o parceiro, um bandeirinha a quem cospe outras qualidades infamantes. Sexuais, a maioria.

Sexto minuto, a peça fraqueja primeira vez. Não marca uma falta do meio-armador visitante. O estádio, de pau:
– Negro sem vergonha! Ladrão do meu dinheiro!
(ANTÔNIO, 1986, p. 146).

A diferença entre a natureza dos tipos de xingamento direcionados ao juiz negro e ao assistente de arbitragem branco evidencia que a questão da cor/raça é utilizada como parâmetro para um tratamento pejorativamente diferenciado, o que nos remete novamente ao conceito de discriminação racial, elaborado por Almeida (2020). Notamos que, aos brancos, os ataques são direcionados a um apelo sexual, isto é, buscam ‘inferiorizar’ ao tecer comparações com o feminino. Já aos negros, as agressões são caracteristicamente morais, visto que são direcionadas a atacar o caráter e a moral, dispondo, portanto, de um maior impacto psicológico. O ato falho de Jacarandá não é compreendido pela torcida como

uma falha humana. A indignação dos torcedores não está justificada no que acontece no plano futebolístico; ao contrário, atribui-se tal falha à sua raça, associada diretamente com desvio de caráter. A problemática da cor/raça é considerada de forma mais veemente pelos demais personagens do que o próprio jogo em si.

Contudo, a leitura do conto nos possibilita depreender que essa decisão de favorecer o time da casa em detrimento do time visitante está calcada em uma ideia de autoproteção: “Vista grossa para os locais; olho vivo, punitivo, na cola dos visitantes” (ANTÔNIO, 1986, p. 147). Jacarandá vê-se obrigado a desenvolver uma estratégia para agradar os moradores locais a fim de não ser perseguido. O receio com a sua integridade física motiva-o a tomar atitudes, que já se mostraram não ser o verdadeiro motivo para a opressão. Ao contrário, é a opressão que impele a modificação do comportamento do juiz, que se relaciona ao receio de uma retaliação. Logo, a parcialidade de Jacarandá é fruto da necessidade de autopreservação e reflete sua consciência acerca do fato de que sua raça importar mais que o seu talento e que balança com a qual o julgam já vem com a raça configurando-se como um fardo. Com efeito, a manipulação dos caracteres racistas manifesta-se de forma velada também:

Foi se chegando para ele, mãos jogadas para trás:
– Você está na caixinha, safado, negro salafrário! Mas não perde por esperar.
Mãos para trás, ô picardia rápida e quem o visse lá do alto, da galera, a pose obediente, não diria que estava provocando com desacato. Antes, parecia ouvir, humilde, uma advertência do juiz (ANTÔNIO, 1986, p. 148).

O excerto flagra como a postura corporal é intencionalmente manipulada a fim de esconder as ameaças realizadas ao juiz. Tal atitude demonstra a utilização de mecanismos a fim de velar o racismo. A dissimulação empreendida pelo jogador branco promove, para o expectador que assiste de longe a cena, uma inversão, colocando o opressor como oprimido. Isto é, para o público, quem está sendo agressivo é o juiz negro e não o jogador branco. O distanciamento da plateia também colabora para que o racismo seja disfarçado, pois a única testemunha do ato de discriminação racial é a vítima, que foi transformada em algoz.

A pressão continua por meio dos xingamentos verbais: “Voltou e quarenta e cinco minutos do xingo. O mesmo. O *negro*, gritado, com o resto do acompanhamento. Safado, ladrão, filho daquela” (ANTÔNIO, 1986, p. 149, grifo do autor). O fato de as ofensas perdurarem quarenta e cinco minutos denota a intensidade da opressão, considerando que esse é o período de um tempo da partida de futebol. As expressões e xingamentos continuam a ocorrer de forma integral e parcial, dado que são direcionadas ao protagonista. É notável que os insultos sejam sempre proferidos acompanhados do vocábulo ‘negro’, sugerindo que sem a presença desse adjetivo, não se trata de um xingamento. Uma vez mais, ocorre a deturpação do sentido semântico da palavra, sendo ressignificada pejorativamente.

Ao acompanhar um dia na vida de Jacarandá, podemos observar as diversas problemáticas encontradas pelo personagem, exclusivamente por ser negro. As diversificadas formas, como o racismo se materializa, e seus

impactos foram exploradas por Antônio e intensificadas pelo gênero conto, que exige a síntese. Todavia, o ápice das críticas sociais se materializa no excerto que segue:

Ali, escondido, apequenado, deixou o tempo correr.
 Banho mais longo de sua vida.
 Uma desconfiança lhe batia com a água, arrevesada.
 Onde, em que teria errado? Nas composições, nas manobras, na parcialidade; ou não fora nada disso, a bronca da galera não estaria mais voltada para a cor de sua pele? O descalabro não teria começado quando se meteu no ambiente das arbitragens, jogadas afinal do domínio dos brancos naquele futebol que se dizia o maior do mundo e em que o negro só entrava como jogador, força de trabalho? Isso, talvez isso, e só (ANTÔNIO, 1986, p. 151).

O juiz negro demonstra a plena consciência de sua marginalização, o que fica evidenciado pelo uso do recurso do discurso indireto livre que possibilita esse acesso aos pensamentos e sentimentos de Jacarandá. É no momento do banho que se torna mais nítido os impactos negativos que a opressão exercida, ao longo do jogo, ocasionou na interioridade do personagem, que sentia a necessidade ficar ‘escondido’ já que estava ‘apequenado’. O fato de sentir-se pequeno demonstra a eficácia das estratégias opressivas que tencionavam deslegitimar o juiz por conta da sua cor de pele e produzem os efeitos esperados na subjetividade, dado que Jacarandá começa, de fato, a sentir-se menor. A desconfiança levantada pelo protagonista refrata à consciência construída por meio da experiência do que é ser negro em um país racista. Suas reflexões pós-jogo configuram-se como o ponto mais alto da crítica social que permeia todo o conto.

Há que se atentar para o fato de que Jacarandá ocupa um lugar que os ideários sociais fundamentalmente racistas não consideram como legítimo devido a sua raça. Tal aspecto remete ao fato de a sociedade colocar determinados espaços como prerrogativas associadas às categorias de raça, gênero e classe social, ou seja, aos negros, por exemplos, alguns locais e posições são interditados, como é o caso do protagonista do conto “Sufoco”. Um homem negro ocupar uma posição de poder nitidamente incomoda os demais personagens do conto, isto porque, as malhas do racismo determinam que a população negra só possa ocupar espaços a fim de oferecer força de trabalho.

A retaliação, por meio das heterogêneas formas de opressão sofridas por Jacarandá, representa as dificuldades enfrentadas por aqueles que desafiam as prerrogativas sociais e têm coragem de adentrar em um mundo que deveria, supostamente, ser exclusivamente do âmbito branco. Ao referenciar a presença dos negros no mundo do futebol, como jogadores e, por extensão, como força de trabalho, é necessário considerar que essa inserção não ocorre na mesma medida quando se trata de posições de arbitragem, que implicam um *status* de poder durante as partidas. A forte crítica social do conto manifesta-se aí, ao representar o modo como juízes negros são tratados no ambiente esportivo.

Essa dificuldade de ocupar um espaço interditado, sobretudo uma posição que outorga algum tipo de poder, como é o caso de Jacarandá, reflete a crítica de Almeida (2020) de que “as instituições atuam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios a um determinado grupo racial [...] a exigência de ‘boa aparência’

para se candidatar a uma vaga de emprego, que simultaneamente é associada a características estéticas próprias de pessoas brancas” (p. 46). A trajetória do protagonista caminha nesse sentido, pois, por não possuir a ‘boa aparência’, ou seja, não ser branco, o racismo materializa-se constantemente a fim de desestimular o prosseguimento nesse espaço, valendo-se, inclusive, da agressão física: “Aí, saídos não se viu de onde, o pegaram. [...] Foi batido até o desmaio e re acordado a ponta de cigarro. Descobriram, danados, que só desmaiara, e a tunda dobrou, pronta e maciça” (ANTÔNIO, 1986, p. 152-153). O ataque físico corporifica o clímax da opressão exercida pelo racismo ao longo de toda a narrativa. O motivo da surra que Jacarandá levou não está relacionado com suas atitudes parciais, que conforme já explicamos, funcionaram como uma tentativa de autoproteção, definitivamente falha, dado que isso não o impediu de ser vítima da violência física, inclusive da torcida que ele teria beneficiado. Contrariamente, a motivação pode ser entendida nos termos do racismo que julgava o juiz negro como ilegítimo para ocupar tal posição.

O ódio e a violência são direcionados a esse personagem por ele se negro, elucidando, portanto, que esses sentimentos negativos são direcionados a todos aqueles que Jacarandá representa, isto é, a população negra. Não se trata de algo pessoal ou individual do protagonista, mas sim o grupo social que ele representa. O racismo é negativo na medida em que “cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2020, p. 51). No caso de Jacarandá, o impacto da discriminação é violento, a ponto de o seu estado de inconsciência física não

ser o suficiente para diminuir o ritmo da agressão, ressaltando o lado brutal e perverso do racismo.

A violência física é acompanhada da simbólica, com o xingamento final: “O xingo ficou, bruto, indo e voltando, na caixa do pensamento de Jacarandá Bandeira. Doendo, – Negro!” (ANTÔNIO, 1986, p. 153). O sofrimento do protagonista não se remete exclusivamente a dor física, mas também ao insulto que ressoa e permanece em seu íntimo. A violência simbólica demonstra ser mais dolorida que a física, pois exacerba o racismo e o ideário de que ele não pode pertencer àquele espaço, visto que é um pária social e deve permanecer à margem. O desfecho do conto evidencia como a sociedade não permite que Jacarandá se encaixe naquele espaço central e de *status*. A reafirmação do adjetivo transformado em ofensa demonstra que o âmbito social permanece estagnado no que tange às questões de raça.

O apito final: considerações possíveis

Os autores, ao trabalharem com determinadas representações sociais, podem direcionar sua produção literária, em basicamente, três eixos, sendo eles, a incorporação acrítica dessas representações; apresentá-las focalizado seu caráter social; ou ainda, colocar tais representações de modo a exigir do/a leitor/a um posicionamento que reflete o modo como enxerga o mundo e se enxerga nele, e a forma como intervém na realidade com as consequências de suas atitudes (DALCASTAGNÈ, 2017). João Antônio, nitidamente, aproxima-se do terceiro eixo, pois suas obras, além de

focalizarem representações minorizadas e marginalizadas, provocam os/as leitores/as a refletirem acerca de suas práticas sociais.

A trajetória de Jacarandá nos convida a refletir sobre “um dos aspectos mais perversos do racismo e da discriminação racial: os danos psíquicos e, sobretudo, o golpe na autoestima que os mecanismos discriminatórios produzem nas vítimas do racismo” (CARNEIRO, 2011, p. 79). O juiz negro é submetido às diversas formas de racismo, preconceito e discriminação racial, sendo agredido verbal, física e psicologicamente. O ataque sofrido pelo coletivo sugere que as massas protegem os agressores, os quais, ao se sentirem seguros, permitem irradiar seus preconceitos e exteriorizá-los de modo a ‘colocar aqueles em seu lugar’, isto é, devolvê-los à margem social.

Ao desnudar essas relações raciais, a partir da perspectiva do oprimido, Antônio nos permite compartilhar as experiências negativas proporcionadas pelo racismo, fazendo-o a partir da temática e também da linguagem: seca, dura, sem muita poeticidade, como a realidade social contemporânea da população negra. Jacarandá Bandeira nos mostra como é difícil ser negro em uma sociedade racista, exortando-nos a repensar nossas atitudes e práticas em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ANTÔNIO, João. Sufoco. In: ANTÔNIO, João. **Abraçado ao meu rancor: contos**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências.** Maringá: Eduem, 2007.

BOSI, Alfredo. Um boêmio entre duas cidades. In: ANTÔNIO, João. **Abraçado ao meu rancor: contos.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.º 26. Brasília, julho-dezembro de 2005, pp. 13-71.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In: EBLE, Laeticia Jensen; DALCASTAGNÈ, Regina. (Orgs.) **Literatura e exclusão:** Porto Alegre: Editora Zouk, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. 114 p.

VISITA GUIADA: PROCEDIMENTOS DE ESCUTA PERFORMATIVA DE SI EM PROCESSO DE CRIAÇÃO- APRENDIZAGEM EM DANÇA

Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi
Patrícia Natividade de Pinho Machado

Motivações iniciais, corpos em deslocamento

A crise migratória e o fluxo de refugiados têm sido um tema central na discussão dos aspectos da crise contemporânea. Pensar na arte como dispositivo desestabilizador de certezas e formas de ver o mundo nos ajuda a perceber como a dança e a experiência estética podem contribuir com pessoas em situação de deslocamento, quando a liberdade e identidade estão ameaçadas. Crianças e jovens expostos a tal realidade são submetidos a práticas de homogeneização, contato precoce com culturas de massa e extremo rompante social e territorial.

A massiva mobilidade de pessoas, majoritariamente negras, exige respostas e ações não apenas das organizações políticas e dos governos, mas também das comunidades preocupadas com as implicações sociopolíticas do cerceamento das liberdades e das identidades culturais desses grupos socialmente vulneráveis. De que forma a experiência de criação artística pode ativar possibilidades de potência afetiva, identidade e ressignificação de realidades com pessoas refugiadas? Diante desta questão, propomos o compartilhamento do processo de criação da performance de dança Visita Guiada, realizada em 2019, com um adolescente africano, abrigado em

Atenas, Grécia, por meio de um procedimento denominado de escuta performativa de si, desenvolvido como parte do processo de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual do Paraná.

Esta experiência indica caminhos de reflexão sobre a importância do reconhecimento dos saberes próprios dos corpos em sua identidade e pertencimento, especialmente em situações críticas para o respeito às identidades, como nas situações de refúgio. Por fim, o estudo indica possibilidades de escuta artística das vozes dessas pessoas, não apenas como vítimas do movimento migratório, mas como indivíduos autônomos, que se reconhecem, inventam e recriam a si a partir de sua própria voz.

Introdutória Visita, por uma escuta performativa de si

Visita Guiada nasceu em 2012 como uma intervenção artística urbana, motivada pelo interesse no questionamento da espetacularização da arte, em especial, o corpo do artista da dança. O ponto de partida da performance surgiu do desejo de investigar como o processo/produto de criação artística e seus modos de compartilhamento afetam o encontro entre público e artista, na tentativa de aproximar distâncias físicas e afetivas, historicamente construídas, friccionando hábitos estabelecidos na interação entre criação e recepção artística (ISER, 1996; JAUSS, 1979).

A performance propõe o compartilhamento de possibilidades de individuação e subjetivação humana por meio da criação e fruição artística em território não convencional aos seus participantes. Instabiliza proteções

instauradas nos conceitos de corpo, movimento e espaço estabelecidos culturalmente. Convida o público a entrar na cena por meio de acessos multissensoriais – cinestesia, audição, olfato, tato, memória, cognição – para ativar desejos de afeto dos corpos (ESPINOSA, 1992; DELEUZE; GUATTARI, 1995), redesenhando, em tempo real, interações entre artista e público, em sua decisão de mover, tocar, distanciar, ou simplesmente abandonar a proposição.

A proposição performativa cria uma alusão à ideia utilitária de dispositivos auditivos – *audio guides* – comumente usados para possibilitar descrições sonoras sobre obras de arte em museus, os quais são disponibilizados para o público no momento da performance. Por meio desses dispositivos é possível entrar em contato com a sonoridade da voz do dançarino, compartilhando um recorte poético de memórias e/ou invenções de si mesmo. Para além da metáfora criada na literalidade da escuta vinculada ao sentido da audição, e/ou de sua tradução em Libras, a performance propõe uma experiência de escuta dos corpos.

A performance é mediada na potência da instabilidade, considerada uma chave de acesso para a invenção de realidades no fazer-dizer do corpo (SETENTA, 2008), e dialoga com conceitos de vontade performativa (FABIÃO, 2010) e aprendizagem fundamentados na inventividade e na performatividade (KASPER, 2014; KASTRUP, 2004, 2007; ICLE, 2017; ROEL, 2019), assumindo que os processos de criação e aprendizagem são indissociáveis no desenvolvimento de mediações perturbadoras de estados de ordem e estabilidade, próprias do entendimento sistêmico de produção

de conhecimento (VIEIRA, 2006; BERTALANFFY, 1952, 1977) e de ações artísticas performativas (FABIÃO, 2010, 2013; COHEN, 2002).

A experiência da investigação de estratégias de mediação do processo/produto de Visita Guiada possibilitou a emergência de um procedimento de evocação de memórias e invenção de realidades no contexto das subjetividades do encontro do artista/indivíduo consigo mesmo e com o público, denominado por nós de escuta performativa de si.

Analisar e mapear as experiências e atualizações pelas quais a obra passou ao longo dos anos, em seus diversos contextos de produção, permitiu reconhecer possíveis pistas para a organização do procedimento e entendimento da obra Visita Guiada como uma mediação educacional performativa. Sua testagem, especialmente em ambientes de zonas de risco e vulnerabilidade social, com crianças em situação de extrema pobreza ou crianças e adolescentes em situação de refúgio com quem trabalhamos no Brasil, Haiti e Grécia, nos ajuda a perceber o ato performativo e seu entendimento de criação como potência de aprendizagem, reconhecimento e invenção.

Visita Guiada em Atenas, a experiência tem voz e escuta

Eu desejo dança
Quando conheço jovem que precisa fugir de seu país
porque nasceu pertencente a uma determinada casta e
apenas por isso não tem direito à vida
Eu desejo furiosamente dança

Quando conheço criança que precisa fugir de seu país
 porque nasceu mulher e será forçada a um casamento
 quando o corpo ainda não abriga nem a si
 Eu desejo vertiginosamente dança

Quando vejo menino que precisa fugir de seu país porque
 os pais deviam dinheiro e terras e bens e heranças e
 coisas e matérias e pedras que nenhum nascimento
 deveria valer
 Eu desejo desesperadamente dança

Quando conheço crianças que fogem de seu país porque
 nasceram em famílias que acreditam em um Deus capaz
 de ofender e perturbar a ordem de quem controle
 precisa.
 Eu desejo brutalmente dança

Quando conheço jovens que deixam seu país porque
 nasceram na hora errada, no lugar errado, em meio a
 conflitos armados por terras que deveriam ser de todos
 Eu desejo dança
 quando o corpo cansa
 desiste
 entrega
 censura
 Eu carrego essas danças
 E sempre que preciso
 As sinto
 Elas me sussurram o desejo
 à dança.

(Diário de bordo Patrícia Machado, julho de 2019,
 Atenas).

A partir do trabalho desenvolvido com crianças em situação de vulnerabilidade, somado aos projetos artísticos realizados com migrantes e refugiados, surgiu o convite para que compartilhássemos procedimentos da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Artes da Unespar com pesquisadores do curso de mestrado em Antropologia da Dança (Choreomundus - International Master in Dance Knowledge,

Practice and Heritage), da Universidade Clermont Auvergne/França. Um acordo de cooperação internacional entre a Unespar e a organização não governamental THP¹³, em Atenas, Grécia, possibilitou o intercâmbio de pesquisas entre os programas de mestrado brasileiro e francês, com o desenvolvimento do projeto Visita Guiada na cidade de Atenas, em que estivemos, ao longo de dez dias, trabalhando em três abrigos que atendem menores desacompanhados em situação de refúgio.

O contexto em que atuamos em Atenas é relatado no último relatório divulgado pela Agência das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), em junho de 2020, que aponta que mais de 1% da população mundial está em situação de deslocamento forçado (uma em cada noventa e sete pessoas). A crise migratória e o fluxo de refugiados que derivam especificamente dos conflitos no Oriente Médio e no norte da África, têm sido um tema central na discussão dos aspectos da crise contemporânea. Enquanto o continente europeu manifesta resistência contra o fluxo maciço de pessoas através de políticas severas de fronteiras fechadas, a Grécia desempenha um papel importante de acolhimento e recepção ao movimento migratório.

De acordo com as Nações Unidas (2016), o país recebeu mais de um milhão de pessoas em deslocamento forçado, desde o início de 2015. A localização geográfica tem papel fundamental nesse número, que inclui pessoas que entraram e atravessaram o país na tentativa de adentrar outros países na Europa. Refugiados, migrantes, crianças desacompanhadas ou separadas, apátridas e migrantes em situação ilegal fazem parte de um

¹³ A instituição permanecerá em sigilo a partir do acordo de ética estabelecido entre a organização e as pesquisadoras.

movimento misto de migração desencadeado por diferentes razões, tais como conflitos armados, perseguição nos seus países, catástrofes naturais, ou busca de uma vida melhor.

Apenas no ano de 2015, o número de pessoas que chegaram por mar, da Turquia à Grécia, atingiu mais de 800.000. Quase 60.000 pessoas, vindas de diversos países, vivem hoje na Grécia, segundo a ACNUR. Um terço dos refugiados que vivem na Grécia encontra-se em Atenas. Conhecida como metrópole migrante, a capital do país vem consolidando intensas ações políticas relativas às negociações sobre as fronteiras europeias e à articulação de um sistema de cooperação entre parceiros nacionais e internacionais (doadores, fundações, ONGs e sociedade civil), a fim de fornecer serviços públicos e necessidades básicas, em alta demanda, para tais circunstâncias, prover as necessidades básicas a curto prazo e abordar as questões relacionadas com a permanência de longa duração, como o alojamento, a educação, a integração social e os procedimentos jurídicos em matéria de asilo (OCDE, 2018).

O Projeto Visita Guiada em Atenas foi recebido por um desses parceiros, a THP, organização criada para atender à crise global de refugiados no seu auge, em 2015. A instituição oferece alojamento em abrigos e programas educacionais através de aprendizagem de línguas, habilidades e apoio psicológico.

De acordo com a UNICEF (2016), existem quase 27.500 crianças retidas em Atenas, das quais 2.250 estão desacompanhadas e apenas um terço está em abrigos formais. É importante salientar que as crianças não acompanhadas e separadas são uma categoria específica de migrantes e

requerentes de asilo, e podem ser encontradas sob a forma do acrônimo UASC's em documentos oficiais. A ACNUR descreve o termo criança desacompanhada como “uma pessoa com menos de dezoito anos de idade e que está separada de ambos os pais e não está sendo cuidada por um adulto que, por lei ou costume, tem a responsabilidade de fazer isso” (UNHCR, 1997, p. 1).

Entre 2015 e 2016, mais de 150.000 UASC's solicitaram asilo na União Europeia e mais da metade dos cerca de 2.500 UASC's registrados na Grécia ainda estão esperando por acomodação. Relatórios recentes mostram que o sistema público sobrecarregado enfraqueceu os mecanismos de proteção à criança e levou a condições de vida inadequadas, colocando as crianças refugiadas e migrantes em risco de abuso sexual, violência e falta de acesso à educação (FRECCERO et. al., 2017). Desde 2016, a ONG THP ofereceu acolhimento e proteção a mais de 220 UASC's e hoje conta com 11 abrigos, espalhados por Atenas. Aproximadamente metade de seus funcionários também são refugiados.

A partir da perspectiva apresentada, o projeto Visita Guiada chega à Grécia, motivado por perceber como a dança e a experiência performativa podem contribuir com crianças em situação de deslocamento, em que sua liberdade e identidade estão provisoriamente negadas. As atividades foram desenvolvidas em três abrigos que recebem menores em situação de refúgio, administrados pela THP; dois deles atendem meninos de 14 a 18 anos e o outro, misto, recebe crianças de 6 a 13 anos. A maioria dos jovens vinha da Síria, Afeganistão, Paquistão, Bangladesh, Kuwait, Serra Leoa, Gana e Congo.

Cartografar ambientes intensos e instáveis como esses nos encoraja a adaptar os planejamentos das atividades a todo instante. Estabelecer uma trama metodológica de nexos apenas é possível com olhar afiado e intuitivo às camadas dos processos que compõem o trabalho em percurso, tentativas e erros. A busca nunca é linear, compreende idas e vindas de experimentação para permitir decisões em tempo real e atualizar acordos a partir do que se vive em campo. Como aponta Kastrup (2007, p.151), é estar em estado de “desaprendizagem permanente”.

Já nos primeiros encontros detectamos o quanto crianças e jovens expostos a situações de refúgio e abrigo estão submetidas a práticas de homogeneização e contato com culturas de massa de forma precoce. Como estivemos no período de férias escolares de verão, nos deparamos, com crianças e jovens, de nacionalidades distintas, confinados por dois meses em casas de aproximadamente 250m², sem atividades ou qualquer rotina programada. A única organização temporal que havia e ilustrava as paredes era o horário das refeições com os respectivos cardápios.

Entre o croissant com nutella, oferecido na parte da manhã, e a salada grega com mussaca, servida na hora do almoço, os jovens se entretinham com seus próprios aparelhos celulares, com livre acesso à internet e nenhuma restrição de conteúdo. O extremo rompante social e territorial, ao qual eram expostas, pareciam ser amortizados com os olhos refletindo a luz eletrônica em seus pequenos rostos. Tela ópio. Luz entorpecente. Aparelho anestesia. Mais do que um sedativo ao tédio, o acesso irrestrito à tecnologia revelava um perigoso dispositivo de padronização de desejos e consumos.

É sabido que a infância e juventude se apresentam como momento oportuno para entender a dimensão da linguagem verbal/corporal na criação de subjetividades, ainda assim a “criança faz parte de um grupo minoritário que não tem lugar de fala e dificilmente é ouvida, não encontrando espaço para falar sobre si” (GOUVEIA, 2019, informação verbal).¹⁴ Estudos da infância mais recentes discutem o encurtamento/desaparecimento da infância na contemporaneidade e apontam como um dos fatores desse fenômeno, as transformações sociais próprias de uma economia neoliberal e seus efeitos psicossociais.

Relacionam ainda os efeitos do acesso à tecnologia irrestrita e da educação pautada no consumo, combinação perigosa quando o esvaziamento da experiência estética sede lugar ao preenchimento da experiência virtual, instrumentalizando a infância em favor do capital. “Isso expõe as pessoas, repentina e violentamente, ao caráter ilimitado das maquinações do desejo, ao caráter de simulação das linguagens e à ambiguidade congênita dessa simulação” (ROLNIK, 2016, p. 96).

Ao migrar de país, cultura, língua, a capacidade operatória de semiotização de intensidades a que se estava acostumada é radicalmente desterritorializada, afetando de forma significativa os pilares identitários que a constitui. Se somarmos jovens expostos a tal realidade com o acesso irrestrito a mídias de massa, não raro encontraremos um curto-circuito em seu aparato sensível e a falência de suas forças de subjetividade.

¹⁴ GOUVEIA, Maria Cristina. **Fala proferida pela pesquisadora na abertura do II Seminário de estudos da Infância**. Rio de Janeiro, 2019. Palestra.

A partir das especificidades do ambiente apresentado, de que forma criar estratégias artísticas pedagógicas às políticas de existência? Como pensar implicações sociopolíticas no combate ao cerceamento das liberdades? Como criar sensação de pertença em ambientes onde identidades são negadas?

Aqui compartilharemos o processo de criação com um desses jovens, L., vindo de Serra Leoa e acolhido há pouco mais de um ano pelo THP. Antes de chegar a esses abrigos, L. já havia passado meses em um campo para refugiados que são resgatados próximo a ilhas gregas, quando tentam a travessia para a Europa vindos da Turquia. Desde o primeiro dia, L. nos chamou atenção por seu talento com a dança, o desenho, a escrita e a forma como articulava suas narrativas com assuntos diversos de maneira crítica e sensível.

Ao longo do processo, utilizamos questões simples que funcionam como pretextos para adentrar à imprevisibilidade das sensações que evocam os mapeamentos de memórias e desejos de invenção que caracterizam a escuta performativa de si. Dessa forma, convidamos L. a recriar, pensar, escrever, falar, mover, brincar com questões que abordam sensações prediletas, palavras preferidas, coisas que gostam de fazer aos domingos, coisas que irritam, cheiros adoráveis, dúvidas pertinentes, fatos que mudaram seu mundo particular, observações financeiras, gostos, ódios, medos maiores, perguntas latentes, coisas para fazer quando sobra um minuto, prazeres absolutos, vícios, coisas que te sobram, coisas que queria ser quando crescer, desculpas esfarrapadas, pedido ao apagar a vela do aniversário, desejos de todo ano novo.

O compartilhamento de questões como essas é feito por meio da construção conjunta de um questionário e/ou entrevista semiestruturada. Importante ressaltar nesse processo, a atenção em criar uma atmosfera propícia ao encontro com as questões afim de provocar zonas de desconforto poético em memórias mapeadas e reinventadas. Também estamos atentas aos assuntos novos que emergem das respostas, assim como reconhecer a vontade de temas particulares.

O modo como cada jovem faz escolhas para os desdobramentos das questões, cria encadeamentos, atribui ênfases a sensorialidades, evidencia novas possibilidades de mapas perceptivos. Após esse momento, chamamos L. a transformar as respostas do questionário em texto e gravá-lo em áudio com a própria voz. A entonação da voz, o ritmo da fala, a respiração, o tempo do anúncio da resposta, o olhar, o timbre, o volume, enfim, as subjetividades ali contidas, irão incorporar o conteúdo do discurso corporal. Assim, a escuta literal da própria voz dará vazão ao diálogo entre os movimentos das sonoridades inscritas no corpo, desencadeadas desde o início do processo, e que encarnarão a noção de escuta performativa como predisposição de afeto dos corpos.

Percebemos que o exercício de compartilhamento de escuta da própria voz tem potencializado a experiência de vulnerabilidade de escolhas individuais no coletivo, afirmando a alteridade como um campo dilatado de pensamento e invenção dos ritos cotidianos, suas relações sociais, culturais, políticas e afetivas, atravessados pela memória e pelo devir da percepção de si, tão importantes em realidades como essas.

A criação artística não está comprometida em promover mudanças sociais ou políticas. Mas, ao dar visibilidade aos estados de crise, expressa questões que nem sempre são visíveis na vida cotidiana. Assim, as conexões estabelecidas podem desestabilizar hábitos e crenças e apontar possibilidades. É nesse sentido que o estado de alteridade pode ser traduzido como um estado de criação. Dois exemplos que mostram isso são nomadismo involuntário e estados de exceção. Ambos são absolutamente ambíguos. De um lado, parecem imobilizar todos os processos, mas, por outro lado, como o filósofo brasileiro Vladimir Safatle (2015) sugere que o corpo indefeso é aquele que não tem nada a perder. É aquele que pode agir politicamente. (GREINER, 2017, p. 19).

As memórias pessoais que compõem os discursos são também memórias coletivas (VÁZQUEZ, 2001). Para o autor, ao evocarmos uma memória, existe uma ação de elaboração do passado e de construção social presente, em que aparecem os elementos aos quais aquele sujeito quer dar vida, de modo que implica se fazer ouvido. Nesse sentido, a memória como constructo de identidade social, é um fator gerador da percepção de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em seu autorreconhecimento no tempo (POLLAK, 1992). Assim, a evocação de mapas de memórias pode ser considerada uma forma de agir político, num sentido contrário aos processos de disciplina e fragmentação do sujeito contemporâneo.

Mãe, tenho algumas coisas para falar com você. Minha voz agora tem muitos anos de silêncio, tristeza e dor. Você era tão poderosa e forte, mas agora olhe para você, você é o quintal de lixo de europeus e americanos. Ooh, filhos da

África, quando vocês vão parar de dormir? Quando vocês vão parar de chorar? Ooh, mãe África, a casa de escravos negros e a liberdade para a cor negra. África! África! África! Acorde de seus sonhos. Use esses itens e construa um futuro melhor: a caneta, o livro, o lápis, a mochila e o professor. Coloque um fim na corrupção para o melhor de todos. África precisa ser ótima novamente. Eu sou o L., um filho da África, nativo de Serra Leoa. Eu espero mudar as narrativas das crianças da África. África! Amor para todos. (VISITA GUIADA, L. A., 2019).

Ao ouvirmos L. em suas respostas ao questionário de Visita Guiada, pudemos vê-lo tateando territórios em seus mapas de representação. Ele nos pedia para modificar suas respostas a todo instante, enquanto respondia ao questionário e mesmo depois de finalizado o roteiro. A leitura que fizemos a partir de então foi a de perceber a necessidade de alterar as respostas como possíveis modos de criar e atualizar movimentos nesses mapas, inventando contornos à sua existência.

Foi desafiador lidar com as complexas e desiguais dinâmicas encontradas nos abrigos. As crianças e jovens carregavam longas e difíceis histórias antes de chegarem ali e viviam com a incerteza de saber durante quanto tempo ainda poderiam ser acolhidas de forma legal nos abrigos. Seus estados de desterritorialização pediam investimento em relações capazes de construir e/ou reconstruir seus territórios e busca por identidade. Estarmos atentas a dimensão educacional do ato performativo nos ajudou a perceber os desdobramentos de práticas artísticas como criação colaborativa, identitária e ação social transformativa.

Considerações finais

No contexto apresentado, nos fez sentido compreender o poder do discurso de jovens expostos a essas realidades e entende-los como agentes e autores sociais. Preservar o olhar atento as suas narrativas e assegurar que diferenças e individualidades tenham espaço se desenha hoje como um importante passo para legitimação de suas identidades.

No último dia, tivemos a oportunidade de gravar uma entrevista com o L. sobre sua participação no processo de criação de Visita Guiada. Hoje, após atingir maior idade, L. não vive mais em abrigos coordenados pela THP. Depois de assistir seu processo finalizado, ele pode testar a performance pelas ruas do centro de Atenas. Sobre a experiência afirma:

Música e dança fazem parte do meu DNA, elas fazem com que eu seja quem eu sou. O projeto me fez expandir a minha inteligência sobre como me exponho, como me sinto, a forma como percebo a mim mesmo, também sobre meu continente, a África. Foi incrível, vocês foram demais, [...] como vou dizer? Vocês me tiraram da minha própria pele, vocês me deram a possibilidade de perceber habilidades sobre mim. Você e o seu time fizeram com que eu pudesse me expressar de muitas formas através da música e da dança. África está dentro de mim. Música e dança são transformações nas nossas vidas, para um mundo melhor, para todos, para nos sentirmos mais unidos, mais apoiados através do afeto, através da música e da dança do time de vocês. (L. sobre suas impressões do projeto Visita Guiada Atenas, 2019).

Contribuir para a discussão da arte como elo político na organização social contemporânea é urgente. Atuar em projetos como esse nos faz organizar conhecimento carne sobre o poder subversivo, potencial pensar

sociocrítico e força emancipatória de um corpo em movimento, especialmente com crianças e jovens levados a viver e agir em constante estado de desapropriação. Imaginar e inventar desencadeamentos desses processos a longo prazo é pensar nos possíveis diálogos inclusivos constantes, o que precede qualquer prática de dança ou vontade de construção performativa.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS

(ACNUR). ACNUR. 2020. Disponível em:

<<https://www.unhcr.org/history-of-unhcr.html>> e

<<https://www.acnur.org/>> Acesso em: 1 jan. 2021.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.1. Tradução de: Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.^[1]_[SEP]

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução de: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

ESPINOSA, Bento. **Ética**. Parte III (Da origem e da Natureza das Afecções). Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo, v. 28, n. 8, p. 235-246, nov. 2008.

FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Org.). **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009. p. 61-72.

FABIÃO, Eleonora. Corpo Cênico, Estado Cênico. **Contraponto**, Itajaí, v. 10, n. 3, p. 321-326, dez. 2010.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUME**, Campinas, v. 1, n. 4, p. 1-11, dez. 2013.

FRECCERO, Julie; BISWAS, Dan; WHITING, Audrey; ALRABE, Khaled; SEELINGER, Kim Thuy. Sexual exploitation of unaccompanied migrant and refugee boys in Greece: approaches to prevention. **Plos Medicine**. São Francisco, v. 14, n. 11, p. 1-8, nov. 2017.

GREINER, Christiane. **O corpo**. Pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2015.

GREINER, Christine. Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte. **Concept**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 10-21, dez. 2017.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores performers e estudantes performers. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, abr. 2017.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de: Johannes Krechmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de: Sérgio Tellarolli. São Paulo: Ática, 1979.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 7-16, dez. 2004.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.1, p 17-27, jan./jun. 2001.

NAÇÕES UNIDAS, REFUGIADOS E IMIGRANTES. **Refugees and Migrants**. 2020. Disponível em: <<https://refugeesmigrants.un.org/>>. Acesso em: 1 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **About**. 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/about/>>. Acesso em: 3 out. 2020.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

ROEL, Renata dos Santos. **Performar convites, plasmar encontros, bailar: por uma docência performativa na dança**. 2019. Tese (Doutorado) – Curso de doutorado em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Teatro, Florianópolis, 2019.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Cíntia Vieira; KASPER, Kátia Maria. Diferenças como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 711-728, dez. 2014.

SIMONDON, Gilbert. **L'individuation psychique et collective**. Paris: Albier, 1989.

THE UNITED NATION REFUGEE AGENCY (UNHCR). Guidelines on Policies and Procedures in dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum. Genebra, 1997. Disponível em:

<<https://www.unhcr.org/publications/legal/3d4f91cf4/guidelines-policies-procedures-dealing-unaccompanied-children-seeking-asylum.html>>.

Acesso em: 26 mar 2021.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND (UNICEF). Uprooted the growing crisis for refugee and migrant children. Nova Iorque, 2016. Disponível em:

<<https://data.unicef.org/resources/uprooted-growing-crisis-refugee-migrant-children/>>. Acesso em: 26 mar 2021.

VÁZQUEZ, Félix. La memória como acción social: relaciones, significados e imaginário. Barcelona: Paidós, 2001.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Teoria do conhecimento e arte: formas de conhecimento – arte e ciência, uma visão a partir da complexidade.

Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.



**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO
E HISTÓRIA**

DO TERRITÓRIO À MEMÓRIA NEGRA: RE(EXISTÊNCIA) QUILOMBOLA NO ESTADO PARANÁ

Delton Aparecido Felipe

Introdução

Discutir as comunidades quilombolas no Paraná implica entender que as práticas de vida dessa população estiveram em processo de conflito com o projeto nacional brasileiro e construção da identidade paranaense. A atual identidade paranaense é fruto de um longo processo de formulação iniciado no século XIX, que foi influenciado pelas ideias racista que consideravam o negro como uma “raça inferior” e “degenerada”, cujos defeitos seriam transmitidos pela herança biológica, o que levou à elaboração do discurso da não existência ou da baixa existência da população negra no Paraná (BATISTELLA, 2012).

Nos últimos anos da década de 1990, os diversos conhecimentos e modos de ser da população negra brasileira passaram a ser reconhecidos como patrimônio cultural. No entanto, essa trajetória foi marcada por um lento e progressivo deslocamento do esquecimento em direção ao reconhecimento nas políticas públicas brasileiras. Inicialmente, o patrimônio digno de preservação no Brasil era aquele que dizia respeito às edificações de valor excepcional, geralmente vinculadas às elites. As demais formas de manifestação da cultural material ou imaterial eram ignoradas, uma vez que as importâncias dos bens patrimoniais dos grupos considerados

subalternos eram renegadas pelo projeto de construção da identidade nacional.

Desde 1937, houve uma política de patrimonialização¹⁵ no Brasil, que regulamentou, pela primeira vez, a preservação de bens materiais como as casas-grandes, as igrejas barrocas, os fortes militares, restringindo, assim, em salvaguardar a memória social de alguns segmentos sociais dominantes e de apenas algumas manifestações dessa memória, além de criar uma imagem homogênea de nação, e que relegou ao esquecimento as senzalas, as favelas e os bairros operários (CERQUEIRA, 2012).

O resultado foi o ocultamento do patrimônio cultural das classes menos favorecidas com sérias implicações para a construção das identidades afro-brasileiras. Fábio Cerqueira, em estudo sobre educação patrimonial, lembra que “(...) os jovens das escolas públicas, a maioria afrodescendente, não é capaz de situar a sua identidade cultural dentro do patrimônio público, o que constitui uma forma de auto exclusão cultural e identitária” (CERQUEIRA, 2005).

Foi somente a partir do final das décadas de 1970 e de 1980, dentro do processo de redemocratização da sociedade brasileira e como resultado da organização e pressão do Movimento Negro Unificado (MNU), que as manifestações de origem africana deixaram de ser vistas como exóticas e passaram a ser reconhecidas e valorizadas como formas de expressão da cultura negra e referências às identidades negras, cujo patrimônio cultural precisava ser preservado (FELIPE, 2014).

¹⁵ A Constituição Federal em de 1937 em seu Decreto-lei no 25, instituiu a chamada Lei do Tombamento prevendo a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

Como salientam Freitas, Silva e Ferreira (2006, p.124), as atuais discussões em torno do reconhecimento do patrimônio cultural afro-brasileiro devem ser entendidas como resultado da organização do movimento negro contemporâneo no contexto das políticas de identidade. Para as autoras, a inclusão da temática afro-brasileira na questão do patrimônio cultural “vem responder a uma histórica invisibilidade das questões étnico-raciais nas instituições oficiais e tradicionais de memória”.

Essa nova política de patrimônio ampliou a noção de patrimônio cultural e passou a valorizar as manifestações culturais cotidianas e incluir os bens culturais das populações indígenas e afro-brasileiras. Houve, sobretudo, uma diversificação dos bens tombados, que começou com a iniciativa da Fundação Nacional Pró-Memória de tombamento do mais antigo terreiro de candomblé no país, a Casa Branca, em Salvador (BA) em 1982.

Essa nova face da política de patrimônio culminou com a Constituição de 1988 que, como aponta Oliveira (2008), pode ser considerada uma certidão de nascimento nos seus artigos 215 e 216 e que se referem ao patrimônio indígena e afro-brasileiro. Pela Constituição Federal de 1988, entende-se como patrimônio cultural brasileiro: “Os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (artigo 216 da Constituição Federal brasileira).

No processo de reconhecimento do patrimônio cultural afro-brasileiro, merece também destaque o papel assumido pela Fundação

Cultural Palmares (FCP), criada pela lei 7.668 de 22 de agosto de 1988, que resultou das pressões do movimento negro brasileiro e do novo ordenamento jurídico materializado na Constituição de 1988. A Fundação Cultural Palmares, que tem como marca principal de atuação a valorização e a proteção do patrimônio cultural (material e imaterial) afro-brasileiro e o registro e certificação de comunidades remanescentes de quilombos, já registrou e certificou 1342 destas comunidades. O próprio conceito de quilombo foi ampliado em termos políticos e jurídicos e passou a contemplar todas as comunidades negras cujas formações são particulares e adversas e que se autorreconheçam como uma comunidade tradicional.

Os territórios tradicionais, além de assegurar a sobrevivência dos povos e comunidades tradicionais, constituem a base para a produção e a reprodução de todo o seu patrimônio cultural. A realidade atual reflete a necessidade de mudanças que permitam a estes povos e estas comunidades a experiência de viver sua cidadania, sem que tenham que abrir mão de suas práticas culturais, sociais e econômicas. (BRASIL, 1998). Nesse sentido, assegurar o acesso ao território significa manter vivo na memória a sua história recorrendo a seus saberes e a seus fazeres, os modos tradicionais de distribuição e consumo da produção, além de elementos simbólicos essenciais à sua identidade cultural. (BRASIL, 1988).

De acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal de 1988: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado lhes emitir títulos respectivos.” (BRASIL, 1988). Esse mesmo artigo regulamenta o

procedimento de regularização fundiária e nele está descrito que: “São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”. Também os artigos 215 e 216 da constituição de 1988, que tratam do patrimônio cultural brasileiro estabelecem a proteção às manifestações afro-brasileiras e tombamento de documento e sítios detentores de “reminiscências históricas dos antigos quilombos”

Para pensar a questão memória da população negra, em especial às que se localizam em territórios quilombolas rurais, é necessário abordar as diferentes situações que cobriram a existência de terras de quilombos no Brasil. Almeida (1998) enfatiza que as comunidades quilombolas no Brasil sempre estabeleceram uma intensa rede de interação com as sociedades locais, contrapondo o estereótipo do isolamento geográfico. Tal qualidade e intensidade de interação foi o que possibilitou a construção de uma configuração social, cuja autonomia tinha também suporte nessa dinâmica de relações sociais e, por sua vez, nas correspondentes formas de usar e ocupar a terra.

Seriam, então, esses modos, enquanto padrão de ocupação, e que, por possuírem certas qualidades e conexões com a vida das atuais comunidades, mereceriam ser explicitados nas atuais pesquisas mediante a memória dos remanescentes das populações quilombolas.

Analisar os modos de vida das comunidades quilombolas no Paraná implica na compreensão de que a escravidão no Paraná não foi diferente das demais regiões do Brasil. O negro, inserido como mercadoria na compra, venda e aluguel, rendia impostos ao governo. Como produtor de bens, era

importante para a economia do mercado interno e externo, pois produzia riquezas com seu trabalho. Tuma (2008) argumenta que a Província do Paraná, em 1872, possuía registro de cerca de 10.500 negros escravizados e que, em 1887, o número teria diminuído para 3.600. Este declínio seria mais pela morte, venda e transferência para outras províncias do que pela libertação concedida pelos senhores escravocratas. (TUMA, 2008, p. 87).

Ao se analisar a população dos estados que compõem a região Sul do país, percebe-se que o Paraná é o que concentra o maior número de negros. De acordo com Silva, “Em 1853, quando ocorreu a emancipação política do Paraná, 40% da população do Estado, era composta por negros. Hoje, segundo dados do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE), eles representam 28,5%, o que confere ao Paraná a maior população negra do sul do país”. (SILVA, 2010, p. 1). Os dados acima desmistificam a visão eugênica de um Paraná sem negros.

A historiadora Lucia Helena Oliveira da Silva (2013) argumenta que a historiografia a respeito da escravidão no Paraná apontou uma participação menos intensa de escravos na região do que em outras partes do Brasil. Em parte, tal assertiva baseou-se no fato de o Paraná estar fora do eixo das economias agroexportadoras de grande porte, como a região Nordeste ou extrativas, como Minas Gerais, ou mesmo o Sudeste com o café. Neste sentido, houve uma interpretação segundo a qual se minimizou o trabalho escravo feito na província.

A economia paranaense, embora não rivalizasse com os grandes ciclos, usou a mão-de-obra escrava. Santos (2001 p.36) afirma que a economia colonial paranaense cresceu baseada na ocupação do solo, na

valorização de atividades econômicas e no uso sistemático da mão-de-obra escrava. As atividades econômicas mais significativas, que envolveram a escravidão, foram a produção do mate e do “tropeirismo”, iniciado ainda no século XVIII e que seguiu por todo o século XIX, com algumas interrupções devido à exploração da prata.

Durante o século XVIII (1780), os escravos africanos foram introduzidos em inúmeras atividades nas quais trabalhavam ao lado de pessoas livres. O primeiro levantamento da população, nesse mesmo ano, contabilizava 12.349 brancos e 5.336 negros e mulatos (MARTINS, 1995).

Os portos também eram lugares de presença de “braços africanos”, como o porto de Paranaguá que atraía uma população de composição diversa à de outros lugares no século XVIII. Enquanto o número de escravos africanos era menor que o número de brancos em outras partes do Paraná, em Paranaguá, de um total de 3.193 pessoas, 1.414 eram escravos, ou seja, quase 50% da população (WESTPHALEN, 1968).

Estes estudos colaboram para o entendimento que o Paraná deve parte do seu desenvolvimento à comunidade negra, que se fez presente no estado desde o século XVI e ainda hoje reproduz parte de seus costumes e tradições no território paranaense.

As terras, onde reside atualmente a população negra, que se organizaram em quilombos no Paraná, têm origens diversas. Terras que pertenciam às ordens religiosas e foram deixadas sob a administração de ex-escravos no início da segunda metade do século XVIII, fazendas abandonadas que foram ocupadas por negros fugidos do sistema escravista, pagamento por serviços prestados ao governo, a Guerra do Paraguai, como

exemplo, terras compradas por negros forros e terras doadas pelos donos de escravo, localizadas por quase todo o território paranaense (PRIORI, 2012). Conforme pode ser visualizada na Figura 1, o Paraná tem territórios quilombolas em quase toda a sua extensão territorial.

Figura 1 – População Negra e Comunidades Quilombolas no Estado do Paraná



Fonte: Grupo de Trabalho Clóvis Moura – GTCM (2010)

De acordo com os dados da Fundação dos Palmares (2012)¹⁶, até o momento, o Paraná possui 34 comunidades quilombolas reconhecidas e distribuídas em 14 cidades. Cabe aqui ressaltar que há cidades que têm até quatro quilombos reconhecidos em seu território. Considera-se, então, esse contexto de localização da memória negra no Paraná nas comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação do Palmares.

¹⁶ FUNDAÇÃO PALMARES. *Comunidades quilombolas*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2012. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=PR#>. Acesso em: 25 jan. 2015.

Para que possamos entender melhor a importância da memória para as comunidades quilombolas paranaenses, analisamos as práticas de vida da Comunidade Quilombola Paiol de Telha nas proximidades da cidade de Guarapuava, situada a 257,8 km da capital Curitiba no Paraná. A escolha dessa comunidade se deve por dois fatores: por ser o primeiro quilombo reconhecido no Paraná pela Fundação Palmares, em 2005. Além disso, a sua população encontra-se dividida em quatro núcleos distintos: um grupo de famílias está acampado no “barranco” da estrada que liga o município de Reserva do Iguaçu à Pinhão (Núcleo Barranco), próximo ao território assentado; outro grupo está no município de Guarapuava (Núcleo Guarapuava); um grupo no município de Pinhão (Núcleo Pinhão); e o último grupo está assentando em Paiol de Telha na Colônia Socorro, Distrito de Entre Rios, Guarapuava (Núcleo de Assentamentos). Dessa forma, podemos inferir que o que concede a essa população a identidade quilombola não é sua unidade territorial, e sim a sua memória e o reconhecimento de sua ancestralidade comum.

A terra e a memória negra como patrimônio cultural no Paraná

Os estudos sobre as sociedades nativas e africanas e seus remanescentes no Brasil durante o século XX esteve na compreensão das dinâmicas culturais destes povos e a sua luta pela demarcação da terra e a preservação de sua memória. Como argumenta Leite (2003), nos últimos quarenta anos, os descendentes de africanos, em todo o território nacional, têm se organizados em associações quilombolas e reivindicam o direito à

permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade.

A história da posse da terra no Brasil, o usufruto, a posse e a propriedade dos recursos naturais, tornaram-se ao longo do processo de formação social brasileira, cada vez mais, moeda de troca, configurando um sistema hierarquizado pela cor da pele e que passou a instruir níveis de acesso aos bens sociais, como a terra, e passou mesmo a ser valor “embutido” no “negócio”. Processos de expropriação reforçaram as desigualdades destes “negócios”, de modo a ser possível hoje identificar nitidamente quem foram os ganhadores e perdedores e quem, ao longo deste processo, exerceu e controlou as regras que definem quem tem o direito de se apropriar (LOVELL 1991 p.241).

A historiadora Hebe Maria Mattos (2004), ao discutir a primeira Lei de Terras escrita e lavrada no Brasil, datada de 1850, afirma que essa lei exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros situando-os numa outra categoria separada, denominados libertos. Desde então, atingidos por todos os tipos de racismos, arbitrariedades e violência que a cor da pele anuncia – e denuncia –, a população negra foi sistematicamente expulsa ou removida dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório.

Nesse contexto de luta pela terra é que a noção de quilombo ganha o sentido de forma de organização e de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações, o que significa para população negra

quilombola o direito a ser reconhecida e não apenas um passado a ser lembrado. Inaugura-se, portanto, uma espécie de demanda, ou nova pauta na política nacional (GOMES, 1993).

No decorrer da história social do negro no Brasil, a expressão quilombo vem sendo sistematicamente usada para explicar as dinâmicas culturais da população negra desde o período colonial. Lopes, Siqueira e Nascimento (1987, p.27-28) afirmam que “quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através dos séculos [...]. Quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa”.

Para Munanga (1995, p.57), ao recuperar a relação do quilombo com a África, afirma que o quilombo brasileiro “é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”. Para este autor, a matriz de inspiração advém de um longo processo de amadurecimento ocorrido na área cultural banta nos séculos XVI e XVII, de instituições políticas e militares formadas por homens guerreiros cujos rituais iniciativos tinham a função de unificar diferentes linhagens.

No Brasil, o conceito de quilombo foi definido, pela primeira vez, pelo Conselho Ultramarino Português como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Na tradição popular, há muitas variações no significado da palavra quilombo, ora associado a um lugar, ora ao povo que vive neste lugar, a manifestações populares, ao local

de uma prática condenada pela sociedade, um conflito, uma relação social, ou ainda um sistema econômico (LOPES, SIQUEIRA E NASCIMENTO, 1987, p.15).

A vastidão de significados, como concluem vários estudiosos da questão, favorece o seu uso para expressar uma grande quantidade de experiências, um verdadeiro aparato simbólico a representar tudo o que diz respeito à história das Américas. A conquista da América não produziu uma única história, produziu sim “árvores de histórias”. Os negros estavam inseridos no movimento colonial de “descobrir, resgatar, povoar e governar – só que como povos dominados” (GIUCCI 1992, p.25).

Na historiografia brasileira, ao fazermos um levantamento das abordagens realizadas sobre o significado de quilombos, chama a atenção para os dois extremos em que o quilombo é enfocado: a partir do ideário liberal, proveniente dos princípios de igualdade e liberdade da Revolução Francesa, em que é romanticamente idealizado; ou, sob o viés marxista-leninista, no qual é associado à luta armada, “como embriões revolucionários em busca de uma mudança social” (LEITE, 2003, p.15).

Os quilombos são tratados como lugar de igualdade e liberdade ou espaço de luta armada. A generalização do conceito advém da dificuldade dos historiadores em ver a territorialidade quilombola enquanto dimensão política de uma formação social-cultural diversa. Como argumenta Almeida (2012, p.151), a conversa entre a história e a antropologia desde a década de 1970, tem resultado em novos pressupostos teóricos e conceituais para a análise de relações de contato entre povos cultural e etnicamente distintos. “A partir dessas novas perspectivas, uma série de visões estereotipadas,

preconceituosas e simplistas têm sido ultrapassadas, revelando sociedades complexas, nas quais indivíduos e grupos étnicos e sociais diversos circulam, interagem, influenciam-se mutuamente e transformam suas culturas, histórias e identidades”.

A articulação entre pressupostos teóricos da história e da antropologia permitiu que o conceito de quilombo seja analisado em uma perspectiva mais ampla que indica uma variedade de dinâmicas culturais dos descendentes dos negros escravizados no Brasil. Burke (2000, p. 246), ao tratar das relações entre a história e antropologia, afirma que, para a história, “a incorporação das compreensões antropológicas sobre cultura é fundamental para entendermos no sentido malinowskiano como ‘artefatos herdados, bens, processos técnicos, ideias, hábitos e valores’ – como geertziano – enquanto ‘dimensões simbólicas da ação social’.

Esses novos olhares, para as relações socioculturais dos quilombos, levaram em consideração as condições do período colonial e imperial no Brasil e a própria tradição agrícola dos africanos. Em seu estudo por exemplo, Freitas (1980) faz uma tipologia dos quilombos a partir de sua base de sustentação econômica, indicando sete tipos principais: agrícolas, extrativistas, mercantis, mineradores, pastoris, de serviços e predatórios. O quilombo, como uma forma de organização, tal como focado por Clóvis Moura (1981), irá acontecer em todos os lugares onde ocorreu a escravidão.

A característica que torna singular o quilombo do período colonial e do atual, para este autor, decorre do fato de que todas as experiências já conhecidas revelam uma certa capacidade organizativa dos grupos. Destruídos dezenas de vezes, reaparecem em novos lugares como

verdadeiros focos de defesa contra um inimigo sempre ao lado. Ter uma base econômica que permitia a sobrevivência de um grande grupo significou, desde o seu início, uma organização sociopolítica com posições e estrutura de poder bem definidas, até porque “o inimigo externo”, caracterizado pelas invasões frequentes, vem impondo, ao longo da história, a necessidade de uma defesa competente da área ocupada.

Este caráter defensivo começa a mudar, em parte, com a Abolição em 1888, quando mudam-se os nomes e as táticas de expropriação, e a partir de então a situação dos grupos corresponde a outra dinâmica, a da territorialização étnica como modelo de convivência com os outros grupos na sociedade nacional. Por outro lado, inicia-se a longa etapa de construção da identidade destes grupos, pela formalização da diferenciação étnico-cultural no âmbito local, regional e nacional, e consolidação de um tipo específico de segregação social e residencial dos negros, chegando até os dias atuais.

Os quilombos são estruturas essenciais para análise da sociedade escravista e a situação social da população negra nos dias atuais. Esse levantamento realizado por Moura é elucidativo da operacionalidade do termo para descrever o fenômeno na atualidade, já que há evidências de que um processo de segregação residencial dos grupos de fato ocorreu, bem como o deslocamento, a realocação, a expulsão e a reocupação do espaço. Isto vem reafirmar que, mais do que uma exclusiva dependência da terra, o quilombo neste sentido, “faz da terra a metáfora para pensar o grupo e não o contrário” (MOURA, 1987, p.23).

No caso dos quilombolas, a terra é crucial para a continuidade do grupo, do destino dado ao modo coletivo de vida destas populações, mas não é o elemento que o define (LEITE, 2000). Por isso, é importante não reduzirmos os critérios de constituição e formação histórica da coletividade somente aos embates por ocasião da titulação das terras ocupadas por essas comunidades ou ao reconhecimento de que tais áreas foram perdidas em condições arbitrárias e violentas.

A territorialidade, para pensarmos as dinâmicas culturais das populações quilombolas, é uma fronteira construída a partir de um modelo específico de segregação. Nesse contexto, o território quilombola configura-se como mais um espaço de prática atividade produtiva ou de vinculação com a atividade agrícola; ele é o espaço de preservação da memória de um grupo social que passou por inúmeros processos de exclusão durante a história do Brasil, seja no período da escravidão ou pós esse período, com as políticas de branqueamento cultural e de aparência dos brasileiros. Podemos pressupor, então, que a terra, base geográfica, está posta como condição de fixação, mas não como condição exclusiva para a existência do grupo, pois essa condição está vinculada à memória traduzida nos saberes e nos fazeres cotidiano dessa população.

Leite (2000) argumenta que a terra é o que propicia condições de permanência e de continuidade das referências simbólicas importantes à consolidação do imaginário coletivo. Os grupos chegam por vezes a projetar nela sua existência, mas não têm com ela uma dependência exclusiva. Tanto é assim que temos hoje inúmeros exemplos de grupos que perderam a terra e insistem em manter-se como grupo, como o caso do Paiol de Telha no

Paraná. Trata-se, portanto, de um direito remetido à organização social, diretamente relacionado à herança, baseada no parentesco; à história, baseada na reciprocidade e na memória coletiva; e ao fenótipo, como um princípio gerador de identificação, em que o casamento preferencial atua como um valor operativo no interior do grupo.

A participação na vida coletiva e o esforço de consolidação do grupo é o que o direito constitucional deverá contemplar, pois a legislação brasileira de inspiração liberal não se inspira na posse coletiva da terra (FELIPE, 2015). Ao mesmo tempo, é também a capacidade de auto-organização e o poder de autogestão dos grupos para identificar e decidir quem é e quem não é um membro da sua comunidade, mais do que a cor da pele, o que a lei parece contemplar. Isto sem levar em conta que os processos de expulsão impediram estes grupos de continuarem organizados, a violência, que em alguns casos os descaracterizou enquanto membros de uma comunidade, impeliu-os à desagregação, à extrema pobreza e marginalidade social.

É neste quadro político que o quilombo passa então a significar um tipo particular de referência, cujo alvo recai sobre a valorização das inúmeras formas de recuperação da identidade positiva, a busca por tornar-se um cidadão de direitos, não apenas de deveres. Enquanto uma forma de organização, o quilombo viabiliza novas políticas e estratégias de reconhecimento.

Os quilombos podem ser vistos como patrimônio cultural, pois permitem o exercício dos direitos culturais do cidadão, reconhecidos no texto da Constituição de 1988, particularmente no artigo 215: “O Estado

garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional (...)” e no artigo 216: “O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação”.

Cabe ao grupo em definir pleitos com legitimidade e poder de aglutinação, de exercer pressão e produzir visibilidade na arena política em defesa de sua memória. O questionamento, da participação do Estado no processo de apagamento ou marginalização de um povo torna-se importante nessa luta. Por isso, propor uma revisão das prioridades sociais, através, principalmente, da implementação de políticas sociais voltadas as comunidades específicas como tradicionais, é uma responsabilidade do poder público, visto que historicamente ele contribuiu para a segregação da memória desse grupo.

Cabe também lembrar que não se trata exclusivamente de reconhecer o que já existe, mas de considerar que os procedimentos legais em curso, indiretamente, priorizam e demarcam novas fronteiras étnicas. Parece pertinente aos grupos negros resgatar o esforço organizativo, criado através de redes comunitárias de autoproteção e a criação de novas, baseadas nas mesmas estratégias. A reconstrução do espírito da lei, pelos procedimentos administrativos de sua implementação, vem requerer uma extensão da cidadania a todas as comunidades negras cuja resistência remonta a uma memória da escravidão passível de ser reconstituída pelas redes de parentesco e afinidades que conformam a malha do grupo.

A exclusão, de antemão, de alguns grupos que já foram expulsos de suas terras, mas que permanecem articulados a uma mesma experiência e unidos, visando a autoproteção, atualizando as redes de sociabilidade através de várias formas de organização, parece incoerente. Processos sócio históricos locais e regionais produziram singularidades que precisam ser consideradas. É importante levar em conta a especificidade e a complexidade do fenômeno para que se estabeleçam determinadas balizas que possam resgatar o que há de mais progressista no espírito da lei em questão. Estas podem ser verificadas nos casos em que as terras que serviram de base para a formação do grupo foram perdidas por intimidação, venda sob coação e violência. Ou, ainda, nos casos em que as terras em que residem os afrodescendentes situam-se próximas ou no interior de centros urbanos.

Munanga (2005), ao analisar a situação das comunidades quilombolas, afirma que há, no presente momento, uma forte articulação entre as comunidades que se identificam como quilombos e diversos setores e instituições da sociedade civil, tais como associações de moradores, entidades de movimentos negros, ONG's, instituições religiosas, núcleos e institutos de pesquisas das universidades com um saber e experiências acumuladas sobre o assunto.

No caso do Paraná, a luta das comunidades quilombolas pela terra e pela memória é marcada por constantes conflitos com o governo e outros grupos sociais, em especial os imigrantes europeus, ao requerer o reconhecimento de sua existência como local de preservação de bens culturais da população negra brasileira e paranaense.

Considerações finais

Podemos afirmar que, ao considerar a importância da preservação da memória para analisar as comunidades negras quilombolas no Paraná, devemos entender que tanto a memória quanto a identidade integram um projeto de construção de uma nação. No caso do Paraná, da identidade do Estado, o Paranismo. Portanto, como algo construído socialmente, devemos considerar que esta sujeita-se a toda sorte de interferências do contexto no qual se insere.

E, considerando que, ao longo do século XX, o projeto nacional brasileiro apagou ou minimizou a presença negra no país e no Paraná, discutir a importância da memória em territórios como os quilombos é no mínimo questionar o silenciamento da história em relação à população negra. E, de certa forma, compreender esses territórios como lugares de memória, que consiste na necessidade de registrar a memória. A busca de conhecer como a população negra constituiu o seu saber e seu fazer é fundamental para reafirmação da presença e existência de homens e mulheres negras na história do estado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo. Terras de Preto, de Santo e Terras de Índio: Uso Comum e Conflito, **Cadernos NAEA**, 10, Belém, UFPA, 1998.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. História e Antropologia. In: Cardoso, Ciro; Vainfas, Ronaldo. (Org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2012, v., p. 151-168.

BATISTELLA, Alessandro. O Paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 6, n. 11, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1998.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 12 de novembro de 2003: Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos projetos inovadores de cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. p. 2. 2003.

BURKE, Peter. **Varietades da história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CERQUEIRA, Fabio Vergara. Novas diretrizes para a proteção do patrimônio: a diversidade cultural e o imaterial. **Revista MÉTIS: história & cultura**. v.12, n.24, jul./dez. 2012 p.40-63

CERQUEIRA, Fábio. Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. **Diálogos**, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.

FELIPE, Delton Aparecido. Historiografia sobre os quilombos no Brasil: A terra e a memória como patrimônio cultural. In: **Livro de Atas 1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa**. Lisboa – Portugal, 2015.

FELIPE, Delton Aparecido. **Negritude em discurso: a educação nas revistas Veja e Época (2003-2010)**. 2014. 179f. (Tese) Doutorado - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

FREITAS, Décio, **O Escravismo Brasileiro**, Porto Alegre, Escola Superior de Teologia de São Lourenço de Brindes, 1980.

FREITAS, Joseane; SILVA, Livia; FERREIRA, Luzia. Ações afirmativas de caráter museológico no Museu Afro-Brasileiro/UFBA. **Revista Musas**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. n. 2, 2006, p. 116-126.

GIUCCI, Guillermo. **Viajantes do Maravilhoso: O Novo Mundo**, São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

GOMES, Flavio dos Santos. **História de Quilombolas: Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – Século XIX**. Dissertação de mestrado. IFCH – UNICAMP. Campinas, 1993.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas. In: **Etnografia Lisboa**, v. IV, n. 2, 2000. p. 333-354.

LEITE, Ilka Boaventura. Território Negro em Área Rural e Urbana. **Textos e debates**. Florianópolis, NUER/UFSC. 2003.

LOPES, Helena Theodoro, SIQUEIRA; José Jorge, NASCIMENTO; Beatriz. **Negro e Cultura Negra no Brasil**, Rio de Janeiro, UNIBRADE/UNESCO, 1987.

LOVELL, Peggy. **Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo**, Belo Horizonte, UFMG/ /CEDEPLAR 1991.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba, Travessia dos Editores (Coleção Farol do Saber), 1995.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico - 2ª Edição** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

MOURA, Clóvis. **Quilombos, Resistência ao Escravismo**, São Paulo, Editora Ática, 1987.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões na Senzala, Quilombos, Insurreições, Guerrilhas**, São Paulo, Ed. Ciências Humanas. 1981.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África, **Revista da USP**, 28, 1995.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é Patrimônio**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2008.

POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10.1992.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. In: **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989.

PRIORI, Angelo; POMARI, Luciana R.; AMÂNCIO, Silvia M.; IPÓLITO, Veronica K. **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012.

SANTOS, Carlos R. A. **Vida material, vida econômica**. Curitiba, SEED, 2001.

SILVA, Antonio Brás da (2010). **Quilombolas no Paraná**. Disponível em <<http://secretariamovimentonegropdt.blogspot.com/2010/01/quilombolas-parana.html>>. Acesso em: 25 nov. 2014

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. Escravos e Libertos no Paraná. **Temas e Questões para o ensino de História do Paraná**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, p. 127-142, 2013.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **Viver é descobrir—história do Paraná**. São Paulo: FTD, 2008.

WESTPHALEN, Cecília M. **Pequena História do Paraná**. Curitiba, Melhoramentos, 1968

O NEGRO NO INFERNO: MASCULINIDADES NEGRAS EM SOBREVIVENDO NO INFERNO, DE RACIONAIS MC'S.

Kevin Silva Santos Conceição

Considerações Iniciais

Racionais Mc's, sem dúvidas, pode ser considerado o maior grupo de rap do Brasil. Foi responsável por mudanças significativas na estrutura musical brasileira, que perpassou, principalmente, a construção de uma representação contra-hegemônica do homem negro. Este movimento, realizado por Mano Brown, KL Jay, Ice Blue e Edi Rock, impactou imensamente na forma como o homem negro vê a si mesmo, possibilitando uma análise complexa para além da simples polaridade binária entre vítima da sociedade e de criminoso natural. Além disso, o grupo é responsável por levar ao público negro importantes discussões sobre o racismo à brasileira. A falácia da democracia racial e a valorização da mestiçagem, que escondem o apagamento da negritude, são arduamente denunciados pelo grupo em suas músicas, que expõem a existência de fronteiras raciais nítidas em nossa sociedade.

Nesse texto, pretendemos compreender de que formas, Racionais MC's propõem um novo regime representacional do negro a partir do rap. De forma breve, nos debruçaremos sobre o álbum *Sobrevivendo no Inferno*, de 1997, talvez a principal obra do grupo, a partir de trechos de algumas músicas que apresentam um posicionamento outro diante daquelas

representações hegemônicas do homem negro, tanto na cultura da mídia no geral, que nos apresenta como criminosos naturais, quanto na construção paternalista academicista, que constrói uma imagem de alienado, vítima da sociedade. Assim, pretendemos denunciar, também, o *locus de enunciação* da epistemologia academicista branca e colonialista que, ao tentar “dar voz” à população negra dentro das universidades, relegando-nos ao papel de objeto de pesquisa, continua a nos silenciar e a construir uma imagem estereotipada baseada em oposições binárias.

No entanto, pretendemos demonstrar que os estudos decoloniais, que denunciam o *locus de enunciação* dos discursos cientificistas das academias, nos proporcionam analisar, de forma mais adequada, Racionais MC's e suas implicações sociais, entendendo a complexidade da representação negra ali pronunciada, possibilitando, talvez, a compreensão do conjunto conceitual utilizado para além das binaridade resistência/alienação. Contudo, é possível perceber que *sobreviver no inferno* é um processo complexo, que ora pode ser lido enquanto resistência e ora enquanto reprodução dos sistemas hegemônicos.

Acauam Silvério de Oliveira, renomado pesquisador de Racionais MC's, em sua tese de doutorado em Literatura Brasileira, discorre sobre as dificuldades de levar o rap para as universidades, local onde ainda temos dificuldades de tratar de debates como cotas raciais. Segundo o autor, o instrumental analítico para a adequada compreensão do rap estaria localizado nas periferias, sendo, em certa medida, fadada ao fracasso a elaboração conceitual para sua compreensão nas universidades, local marcado pelo que o autor chama de paradigma da formação.

Dessa forma, podemos nos questionar sobre o que estamos a fazer aqui nessa obra. Compreendemos que todas as estratégias de (re)existência sejam contraditórias, possuindo possibilidades e limites a partir dos seus processos dinâmicos de aplicabilidade. Além disso, percebemos que, nos últimos anos, algumas questões sociais se modificaram sensivelmente. Nunca houve tantas pessoas negras falando de negritude. Podemos discutir, é claro, sobre a efetividade dessas discussões ou o potencial de mudança contido neste movimento. Mas, invariavelmente, este processo possui um impacto na forma como produzimos conhecimento.

Os estudos decoloniais vêm avançando cada vez mais e denunciando a forma de se fazer ciência no ocidente. O pensamento decolonial é marcado por pesquisadores e pesquisadoras que pretendem construir um repertório teórico metodológico que vá além do pensamento racionalista, cientificista e ocidental, baseado em binaridades universalistas, que ainda domina, majoritariamente, a epistemologia acadêmica das universidades. Para isso, esses autores e autoras se debruçam em conceitos, como o de interculturalidade. Para além de uma mera interdisciplinaridade, buscam incorporar conhecimentos não disciplinares e de outras culturas, enquanto epistemologias próprias, que explicam a realidade social a partir de outras perspectivas. Assim, epistemologias não hegemônicas vêm tensionar a produção de conhecimento academicista. É claro que essa perspectiva também não resolve de forma total a questão da incorporação “real” das periferias na produção do conhecimento academicista, mas possibilita diálogos que anteriormente pareciam distantes. Além disso, criticamos essa ideia de incorporação “real” ou até mesmo total, que pode ser mascarada,

como é, de um apagamento dos grupos, discursos e práticas não hegemônicos.

Importante frisar, aqui, que não estamos falando apenas de valores sociais na produção de conhecimento, nem apenas do fato de o nosso conhecimento ser sempre parcial. Como nos coloca Ramón Grossfoguel (2008), o essencial aqui é o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Ainda segundo o autor (GROSSFOGUEL, 2008, p. 119), “na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise”. O que ele chama de “ego-política do conhecimento” da filosofia ocidental. Desse modo, o autor enfatiza que:

Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. (GROSSFOGUEL, 2008, p. 119).

Precisamos salientar que para além de um lugar social do pesquisador, há, *a priori*, um lugar epistêmico que o antecede, regula e condiciona. Com efeito, “Contestar esse *a priori* epistêmico pode soar contra o “bom senso”, pois ao mesmo tempo em que funda, também retroalimenta um conjunto de textos que se tornam de leitura obrigatória”, como afirma Pereira (2018). Este lugar epistêmico ocupado pelo cânone da epistemologia academicista, que remete à fundação de diversas disciplinas de humanas e

suas consolidações enquanto ciência, estabelece-se no interior da cultura imperialista européia do século XIX. Nesse cenário, percebemos que a fundação e a sistematização dessas disciplinas se inserem no cenário imperialista da “procura por provas irrefutáveis do progresso/desenvolvimento (que) se alimentava do contraste entre as sociedades metropolitanas e as sociedades colonizadas” (PEREIRA, 2018, P. 101).

Podemos dizer, assim, que o olhar desses pesquisadores fundadores era um olhar imperial e, da mesma forma, aqueles que se dedicaram a atualizar o trabalho desses fundadores atualizam também aqueles olhares imperiais, principalmente na pretensão de elaborarem interpretações universalistas. A partir do momento em que este *a priori* epistêmico desse cânone, que se configura como aquele conjunto de textos que são ditos como leitura obrigatória, surge capaz de definir critérios de distribuição de recursos de pesquisa, de credenciamento/descredenciamento em programas de pós-graduação, do prestígio/desprestígio de pesquisadores(as) e revistas acadêmicas, nós temos uma perspectiva hegemônica e de viés universalista (PEREIRA, 2018).

Dessa forma, fazendo uma crítica ao autor Jörn Rüsen, Pereira nos aponta as problemáticas do *a priori* das teorias universalistas. Ao fazer uma citação de Rüsen, em que o autor afirma que “o homem só pode viver no mundo (...) se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são”, Pereira crítica:

Só? Como foi que Rösen chegou a tal conclusão? Está implícita uma longa tradição do pensamento filosófico, restrito à experiência sócio histórica do Ocidente europeu, que oculta outras metafísicas e ignora, sem cerimônia, outras epistemologias não ocidentais (PEREIRA, 2018, p. 102).

Assim, podemos observar de que forma essa produção de conhecimento se banha de uma presunção universalista, partindo, muitas vezes, da projeção da própria experiência como se fosse toda a experiência humana. Não apenas Rösen, mas diversos outros renomados teóricos canônicos das Ciências Humanas, para não dizer todos, partem desse mesmo local epistêmico. Percebam o alerta trazido por Pereira, sobre o processo de silenciamento de outras epistemologias não ocidentais, que decorre da ausência dessa discussão sobre o local epistêmico da Teoria da História, mas que pode ser considerado para as diversas áreas das Ciências ditas Humanas. A História, ao se enquadrar nos parâmetros da narrativa científica, percebe-se enquanto única e, assim, interpreta e constrói a realidade social a partir dessa presunção universalista.

Dessa forma, precisamos compreender o local epistêmico no qual *a priori* se inserem boa parte das teorias das Ciências Humanas, pois se trata do local epistêmico ocupado pelo pensamento científico ocidental, no qual os conhecimentos humanísticos tanto lutaram para se enquadrar. A não compreensão desse local epistêmico pode acarretar silenciamentos epistemológicos, que de maneira voluntária, ou não, legitimam inferiorizações, genocídio e diversos outros processos de dominação.

Podemos compreender que a História das Ciências Humanas demonstra uma tentativa dessas de se enquadrar nos critérios do pensamento científico ocidental, para assim consolidar sua legitimidade e relevância. Dessa forma, esses conhecimentos se inserem em uma vasta estrutura epistemológica ocidental de interpretação e construção da realidade. O Brasil surge como um dos principais consumidores desse cânone epistemológico. Porém, muitas áreas das Ciências Humanas pouco têm refletido sobre este local epistêmico. E mais preocupante é quando pensamos sobre as consequências da falta dessa reflexão. Devemos reconhecer, portanto, que paralelo ao construto disciplinar das Ciências Humanas, existe uma diversidade de outros discursos sociais, enunciações, alternativas, que ora confluem e ora chocam-se com os discursos sociais (supostamente) universais. Concluímos assim, nas palavras de Bao e Lima que:

A emergência do “pós-colonial”, em meados do século passado, ressalta a relevância e a necessidade de formas alternativas de conhecer a realidade tanto como suplemento para o diálogo com o científico como enquanto protocolo epistêmico próprio (BAO; LIMA, 2017, p. 28).

Nosso objetivo, a partir da análise decolonial de Racionais MC's, é incorporar, dentro de suas contradições, possibilidades e limites, a epistemologia do rap proposta por eles, não com o objetivo de reduzi-la a conceitos acadêmicos, mas para percebermos que esse pensamento possui respaldo e diálogo com conceitos e teorias propostas por diversos

pesquisadores e pesquisadoras negros/as, que nos possibilitaram compreender as contradições da negritude brasileira, como Adbias Nascimento, Kabenguele Munanga, Lélia Gonzáles, Sueli Carneiro, entre outras e outros. Esse pensamento se delineia na tentativa de demonstrar que a fronteira étnica no Brasil existe, ao contrário do que afirma o mito da democracia racial brasileira. Ao contrário do discurso da mestiçagem, da mistura, que mascara as tensões raciais no país, esses/as autores/as denunciam o racismo à brasileira, que exalta a mistura que apaga e genocida a negritude.

Podemos, assim, inserir Racionais MC's nesse legado, compreendendo que essa epistemologia possui trânsitos entre a intelectualidade negra brasileira e a periferia. É claro que os pensamentos desses autores e do rap possuem divergências e contradições, mas podemos elencar diálogos e incorporações. A estratégia do diálogo entre essas epistemologias, tem o objetivo de unir, em certa medida, negros, sejam eles das universidades ou das periferias, do rap ou daquilo que é dito como intelectualidade negra. Como nos coloca Emicida, não há um local nesse país em que o negro não esteja presente. Essa presença é contraditória, limitada, mas também com muitas possibilidades. E é a partir dessas possibilidades e limites que queremos trabalhar, provocando tensões e pequenas rupturas.

O homem negro e as masculinidades negras

O autor Franz Fanon (2020), na obra *Pele negra, máscaras brancas*, nos traz a importante afirmação de que “o homem negro não é um homem”. Fanon destaca uma relevante discussão sobre as interseccções entre raça e

gênero, percurso há muito já discutido entre o movimento feminista negro. Diversas mulheres negras nos Estados Unidos (DAVIS, 1983; COLLINS, 1990, HOOKS, 2019) e no Brasil (AKOTIRENE, 2019; RIBEIRO, 2017; GONZÁLEZ, 2020) têm discutido os limites do feminismo (branco) em atender suas demandas. Segundo Karla Akotirene,

Soujourner Truth, mulher negra, nascida acorrentada ao escravismo, vendida em leilão aos nove anos de idade junto ao gado, tornou-se pioneira do feminismo negro. Em discurso de improviso *Eu não sou uma mulher?*, durante a Convenção dos Direitos da Mulher de Ohio, Akron, ela denunciou que “ninguém nunca me ajudou a subir nas carruagens, nem pular poças de lama (...), eu tive treze filhos e vi a maioria ser vendida pra escravização (AKOTIRENE, 2019, p. 25).

Dessa forma, podemos compreender que há diversos atravessamentos que perpassam a experiência da mulher negra que não perpassam a da mulher branca, pois a intersecção entre raça e gênero produz dinâmicas sociais completamente outras. O homem negro não pode ser compreendido e analisado, portanto, a partir das perspectivas brancas de masculinidades, permeadas pela lógica do patriarcado branco ocidental. Nessa perspectiva, segundo Deivison Faustino Nkosi,

Em uma sociedade racista, o homem negro traz a escravidão impressa em seu corpo e com ela os diversos atributos associados aos criados supermasculinos. O negro, mesmo que não saiba disso, mesmo que tente buscar outras significações e corporeidades, será visto e terá que de uma forma ou de outra dialogar com estas expectativas (NKOSI, 2014, p. 81).

Para trabalhar o conceito de supermasculino, Nkosi cita Edrigle Cleaver. Ao referenciar Cleaver, Nkosi afirma que na sociedade moderna, da divisão ocidental do trabalho, há uma “cisão entre mente (razão) e corpo (emoção), e uma supervalorização do primeiro em detrimento do segundo”. Assim, os Administradores Onipotentes, das classes altas, são os possuidores da racionalidade, dotados de atributos ligados à mente, que se relacionam com a fragilidade, a covardia e a feminização. Já os Criados Supermasculinos, associados às classes baixas, são os possuidores dos atributos ligados ao corpo, à virilidade, à sexualidade, à força e à potência (NKOSI, 2014).

Quando pensamos na sociedade colonial, os Criados Supermasculinos passam a ter não apenas classe, mas também raça. O criado supermasculino é o negro racializado. Segundo Nkosi (2014), “a presença da corporeidade do homem negro aciona, ao menor contato, todas as representações positivas e negativas relacionadas ao lugar do escravo na divisão escravista do trabalho: o corpo”. O homem negro, portanto, é reduzido ao corpo racializado, e por ser associado, a partir do seu corpo (corpo negro), a todas as características da cisão entre mente (razão) e corpo (emoção), se vê preso às características dos criados supermasculinos. Enquanto o homem branco se constrói nas características associadas ao corpo ou a mente, a partir do local social que ocupa na estrutura de classes, o homem negro se vê associado apenas às características ligadas ao corpo (virilidade, vigor, força bruta, sexualidade), pois a raça determina seu local enquanto criado supermasculino. A partir dessa perspectiva, seria

impossível para o homem negro ocupar o local de Administrador Onipotente, pois é restringido em sua corporeidade negra, marca indissociável de seu ser racializado, a todas as características associadas ao corpo (cisão mente/corpo).

Dessa forma, o homem negro também não pode ser um pensador. Nkosi (2014,), novamente citando Fanon, faz referência a como é impossível se pensar na estátua *O pensador*, de Rodin, com o pênis ereto, pois as características associadas à mente são contrárias às do corpo. Da mesma forma, é impossível conceber um homem negro, com seu grande pênis ereto, ocupando um espaço de poder ligado às características da mente. Uma das principais representações do homem negro pode ser relacionada ao filme *King Kong*, no qual comparece o homem negro reduzido a uma dimensão corpórea imensa, libidionosa, animalesca e ameaçadora, que busca, enlouquecidamente, a mocinha branca (NKOSI, 2014).

O intelectual negro estadunidense Ta-nehesi Coates também faz, em suas obras, diversas discussões e referências ao corpo, ao discutir masculinidades negras. Em alguns momentos, é possível fazer diversos paralelos entre o pensamento de Nkosi (2014), Fanon (2020) e Coates (2015). Coates, na obra *Entre o Mundo e Eu*, escreve um conjunto de reflexões para o seu filho, e afirma:

Mas toda fraseologia - relações raciais, abismo inter-racial, justiça racial, privilégios brancos, até mesmo supremacia dos brancos - serve para obscurecer o fato de que o racismo é uma experiência visceral, que desaloja, cérebro, bloqueia linhas aéreas, esgarça músculos, extrai órgãos, fratura ossos, quebra dentes. Você não pode

deixar de olhar para isso, jamais. Deve se lembrar de que a sociologia, a história, a economia, os gráficos, as tabelas, as regressões, tudo isso acabará atingindo, com grande violência, o corpo (COATES, 2015, p. 21).

Coates remete a um importante ponto que nós, pessoas negras, nunca podemos perder de vista. Para além das questões teóricas, metodológicas, conceituais e acadêmicas, o racismo se apresenta de forma cruel na violência sobre os nossos corpos. Não é à toa que o homem negro, no Brasil, é aquele que mais morre, que mais mata, que mais se mata e que mais é encarcerado. Estabelecendo uma relação entre as discussões apresentadas por Nkosi e Fanon e as reflexões de Coates, podemos compreender os motivos de tamanha violência sobre os homens negros. Ao sermos reduzidos às características do corpo, será para nossa corporeidade que boa parte da violência racista será direcionada. O mais complexo de todo esse processo é o cunho biologizante dos pressupostos racistas.

Coates (2015) e Fanon (2008) apontam a crença social na realidade da “raça”, como uma característica definida, indubitável, do mundo natural. Coates afirma que “o racismo – [...] atribuir características profundamente inerentes às pessoas e depois humilhá-las, diminuí-las e destruí-las – é a consequência inevitável dessa condição inalterável” (COATES, 2015, p. 19). O racismo e todos os crimes cometidos a partir dele seriam deploráveis, mas seriam deploráveis da mesma forma que um terremoto, um tsunami ou qualquer outro fenômeno da natureza, que vai além da ação humana. Porém, como nos coloca o autor, a raça é filha do racismo e não o contrário (COATES, 2015).

As dinâmicas da naturalização do racismo e da associação restritiva do homem negro, pela sua inerente corporeidade, às características dos Criados Supermasculino, levam ao quadro de violência e extermínio ao qual o homem negro está submetido. Segundo Nkosi,

enquanto o assassinato de *alguns* é, como não poderia deixar de ser, indesejável e desprezível, a morte (também intencionalmente provocada) de *outros*, a depender da posição que ocupem nesta escalada social de valores (mas também de classe, raça e gênero) é, se não desejável, tratada como “normal” e “inevitável” (NKOSI, 2014, p. 93).

Podemos perceber a relação entre o pensamento de Nkosi (2014) e Coates (2015), ao falarem da inevitabilidade da violência oriunda do racismo. O medo que nós, homens negros, sentimos dessa violência é muito bem descrito por Ta-nehisi Coates. O autor afirma que, ao recusar todo tipo de ilusão ligada ao Sonho Americano e, até mesmo, ao nacionalismo negro, ele teria se libertado dos fantasmas e sido equipado contra o puro terror da descorporificação. A “consciência” de seu corpo negro, e de toda a violência do racismo estrutural e institucional, abria a porta para a percepção do medo que sentia.

O medo estava lá, nos extravagantes rapazes da minha vizinhança, com seus grandes anéis, e medalhões, seus grandes e inflados casacos, suas jaquetas de couro compridas com gola de pelo, que eram a armadura que vestiam contra seu mundo. [...] penso agora naqueles rapazes e tudo que vejo é medo, tudo que vejo são eles se preparando para enfrentar os fantasmas dos velhos dias

ruins, quando a turba do Mississippi se reunia em torno de seus avós para que as partes do corpo negro fossem incendiadas e depois cortadas. O medo se manifestava no bebop que praticavam, nas desleixadas calças jeans, nas camisetas largas, no ângulo calculado de seus bonés de beisebol, num catálogo de comportamentos e roupas adotados para inspirar a crença de que exerciam a firme posse de tudo que queriam (COATES, 2015, p. 22).

Todas as questões trazidas até aqui perpassam profundamente o álbum *Sobrevivendo no Inferno*, dos Racionais MC's. Os quatro pretos mais perigosos do Brasil refletiram sobre a naturalização da violência direcionada aos homens negros e seus corpos. Ao trazerem-nos a negritude e a periferia em testemunhos e relatos, representam a voz e são *apoiados por mais de 50 mil manos*¹⁷, em todas as suas contradições e vivência. Para além desses conceitos, fazem a denúncia do genocídio negro, do encarceramento em massa, criticam o mito da democracia racial e (re)constroem o negro e o ser periférico na música brasileira (OLIVEIRA, 2018).

O mais importante é que Racionais MC's nos presenteia com um verdadeiro guia de sobrevivência. É incrível pensar que homens negros, que ergueram suas perigosas masculinidades, ainda estejam vivos. A partir das letras das músicas, temos uma consistente apresentação das formas de resistência que homens negros irão elaborar para (re)existirem. Porém, como já mencionamos, essas formas de resistência possuem suas contradições e limites, mas é a partir da análise que podemos compreender os elementos que nos parecem ser úteis e quais demandam maior cuidado.

¹⁷ Trecho da música *Capítulo 4, Versículo 3*, segunda faixa do álbum.

Compreendemos, assim, que não existe uma forma única de resistência que dê conta plenamente de todas as formas de opressão. Porém, não podemos descartar, de forma simplista, as formas de resistência que nós, homens negros, elaborarmos com o objetivo principal de sobrevivermos diante de toda violência do racismo, que é direcionada aos nossos corpos.

O homem negro no Inferno

O álbum *Sobrevivendo no Inferno* foi lançado em 1997, sendo o quinto álbum do grupo Racionais MC's, formado por Mano Brown, KL Jay, Ice Blue e Edi Rock. A discografia do grupo marca cerca de 15 anos da História recente do Brasil, indo de 1990 até 2004. O grupo traz, em seus álbuns, a complexidade das questões sociais, econômicas e culturais da época. Segundo Acauam Silvério de Oliveira (2018, p. 19), três principais acontecimentos marcam o grupo no decorrer da década de 1990: o massacre do Carandiru, em 2 de outubro de 1992, em São Paulo; a chacina da candelária, em 23 de julho de 1993, no Rio de Janeiro; e a chacina de Vigário Geral, em 29 de agosto de 1993, também no Rio de Janeiro. Esses acontecimentos são acompanhados pelos quatro Racionais e refletidos não como casos isolados, mas enquanto estruturadores de uma política de Estado.

Dessa forma, o álbum, lançado em 1997, irá denunciar com maestria a incapacidade do Estado, a partir de sua política neoliberal, de lidar com as desigualdades no Brasil. Vendendo cerca de 1,5 milhões de cópias, além das cópias piratas, será usufruído por todas as camadas da sociedade,

mesmo que de diferentes formas. O álbum marca um novo posicionamento diante dos ouvintes, no qual não há um discurso de superioridade por parte dos integrantes do grupo. Nesse sentido, os Racionais trazem um discurso que reconhece as contradições de cada indivíduo a partir de escolhas complexas. O tom professoral dará lugar à figura do pastor-marginal. “O pastor-marginal acolhe e guia seus irmãos pelo vale das sombras a partir da palavra divina, construída coletivamente por toda comunidade de irmãos”, afirma Oliveira (2018, p. 31). Esse ponto é de suma importância para compreendermos a representação do homem negro trazido pelo grupo, visto que, no discurso hegemônico, esse homem negro nunca é acolhido, apenas julgado e condenado (OLIVEIRA, 2018).

O álbum, segundo Oliveira, pode ser entendido enquanto um “culto”, apresentando as seguintes divisões:

cântico de louvor e proteção direcionado ao santo guerreiro (“Jorge da Capadócia); leitura do evangelho marginal (“Gênesis”); entrada em cena do pregador do proceder, explicando (ou confundindo, a depender da necessidade) os sentidos da palavra divina (“Capítulo 4, Versículo 3”); o momento dos testemunhos das almas que se perderam para o diabo, com resultados trágicos (“Tô ouvindo alguém me chama” e “Rapaz comum”); *intermezzo* musical para velar aquelas mortes, interrompido por tiros que fazem recomeçar o ciclo. a pregação ou mensagem central (massacre do Carandiru) que liga o destino daqueles sujeitos ao de toda a comunidade (“Diário de um detento”), chave de compreensão do modo de atuação do diabo no interior da comunidade (“Periferia é periferia”); exemplos do modo de atuação do diabo fora da comunidade (“Qual mentira vou acreditar”). Ao final, um momento de autorreflexão

sobre os limites da própria palavra enunciada (“Mágico de Oz” e “Fórmula Mágica da Paz”) e os agradecimentos finais a todos os presentes, verdadeiros portadores da centelha divina (“Salve”) (OLIVEIRA, 2018, p. 34).

Acauam Silvério de Oliveira faz um trabalho primoroso de análise e estudo do álbum *Sobrevivendo no Inferno*. Esse trabalho inspira e instrumentaliza diversas outras pesquisas e também possibilita que o rap atinja outros espaços até então impensáveis. Seus estudos tiveram tal impacto na academia, que o álbum *Sobrevivendo no Inferno* passou a ser leitura obrigatória no vestibular da UNICAMP, em 2018. O estudante de Ciência Sociais da USP, Thiago Torres, por exemplo, lança em 2020 uma coletânea de vídeos no *You Tube* em que aborda o álbum, transformando em conteúdo audiovisual diversas questões apresentadas por Oliveira em seus textos, sinal de que o estudo do rap na academia redefine fronteiras e inspira jovens negros e negras a repensarem seus locais na sociedade. E eu também sou um exemplo desse impacto dos estudos de Oliveira e de diversos(as) outros(as) pesquisadores(as) negros(as).

Nessa perspectiva, nosso objetivo, pela limitação desse trabalho, se delimita a analisar as três primeiras faixas do álbum, perpassando alguns pontos que, de alguma forma, nos possibilitam compreender a representação das masculinidades negras. O álbum começa com *Jorge da Capadócia*, o cântico de louvor e proteção. O mais interessante é que esta música se relaciona diretamente com as violências direcionadas ao corpo, que abordamos anteriormente:

Armas de fogo meu **corpo** não alcançarão
 Facas e espadas se quebrem sem o meu **corpo** tocar
 Cordas e correntes arrebentem sem o meu **corpo** amarrar
 Pois eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge
 (RACIONAIS MC's, 2018, p. 43).

Podemos perceber o quanto o corpo negro necessita de proteção, a partir da leitura dos Racionais MC's. Mesmo que esse cântico busque também uma proteção no campo da mente, o corpo surge como centralidade. Já na *Gênesis*, a leitura do evangelho marginal, temos a apresentação do contexto que vivem esses homens negros, onde o homem teria sido o responsável pela desgraça do mundo, podendo, até mesmo, nos questionarmos se aqui eles não queriam dizer “o homem branco”:

Deus fez o mar, as árvores, as crianças, o amor
 O homem me deu a favela, o crack, a traiagem
 As armas, as bebida, as puta
 (RACIONAIS MC's, 2018, p. 45).

Este homem negro, nesse mundo violento, só teria a violência enquanto resposta. Citando Wladimir Rosa, Nkosi aborda a questão da violência do homem negro, afirmando que o racismo cria no homem negro um sentimento de emasculação que só seria superado (ou, pelo menos, amenizado) pelo enfrentamento violento à sociedade hostil. Dessa forma, esse homem negro, surge da seguinte forma:

Eu tenho uma Bíblia velha, uma **pistola automática**
 Um **sentimento de revolta**
 E to tentando **sobreviver no inferno**

(RACIONAIS MC's, 2018, p. 45).

No entanto, essa violência não é desprovida de um uso estratégico. A partir da pregação do proceder, na faixa *Capítulo 4, Versículo 3*, podemos perceber o quanto os Racionais MC's possuem uma compreensão dos fatores sociais que demarcam o homem negro. Trazendo dados estatísticos sobre a condição do negro, os integrantes do grupo demonstram em que contexto vive esse homem negro:

60% dos **jovens de periferia** sem antecedentes criminais já sofreram violência policial

A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são **negras**
 Nas universidades brasileiras apenas 2% dos alunos são **negros**

A cada quatro horas um **jovem negro** morre violentamente em São Paulo

Aqui quem fala é **Primo Preto mais um sobrevivente**

(RACIONAIS MC's, 2018, p. 49).

Nesse quadro de exclusão social e de violência, surge o estado de revolta e violência do homem negro. A consciência desses fatores será de suma importância para a proposta de superação desse estado no decorrer do álbum. No entanto, isso não quer dizer que a violência e a revolta não sejam, em muitos momentos, nossa única forma de resistência: “O preto aqui não tem dó, é 100% veneno”, afirma-nos outro trecho da faixa. Contrários ao discurso conciliador da mestiçagem, do mito da democracia racial, os Racionais demonstram que são homens pretos, confirmam a existência de fronteiras raciais bem definidas no Brasil. “A fúria negra ressuscita outra

vez”, nesse trecho, novamente, podemos perceber o posicionamento racial do grupo.

Outros trechos da música demonstram o posicionamento mais acolhedor e menos professoral do grupo, que não apresentam mais um posicionamento autoritário diante das contradições desses homens negros. O posicionamento de Ice Blue:

Ei Brown sai fora, nem vai, nem cola
Não vale a pena dar ideia nesse tipo aí
 Ontem à noite eu vi na beira do asfalto
 Tragando a morte, soprando a vida pro alto
 Ó os cara, só o pó, pele e osso
 No fundo do poço, mó pá de flagrante no bolso
 (RACIONAIS MC's, 2018, p. 51).

Nesse caso, é prontamente rebatido por Mano Brown, com uma abordagem menos autoritária, mais acolhedora e compreensiva:

Veja bem ninguém é mais que ninguém
Veja bem, veja bem, e eles são nossos irmãos também
 (RACIONAIS MC's, 2018, p. 51).

Outro ponto chave da música é a forma como o sistema, segundo o grupo, consegue transformar um Preto tipo A em um “neguinho”. O “neguinho” seria aquele homem negro que, não conseguindo contrariar as estatísticas, *não oferece mais perigo*¹⁸. O homem negro deve, portanto, ter muito cuidado com as tentações do “mundo branco” capitalista:

¹⁸ Trecho da música *Capítulo 4, Versículo 3*.

Você vai terminar tipo o outro mano lá
 Que era um **preto tipo A**, ninguém entrava numa
 Mó estilo, de calça Calvin Klein, tênis Puma
 Um jeito humilde de ser, no trampo e no rolê
 Curtia um funk, jogava uma bola
Buscava a preta dele no portão da escola
Exemplo pra nós, mó moral, mó ibope
 Mas começo a colar com os **branquinho do shopping**
 (RACIONAIS MC's, 2018, p. 52).

Aí já era. Essa é a constatação apresentada por Edi Rock, na sequência.

Ih mano, outra vida, outro pique
 Só mina de elite, balada, vários drinque
 Puta de boutique, toda aquela porra
Sexo sem limite, Sodoma e Gomorra
 Faz uns nove anos
 Tem uns quinze dias atrás eu vi o mano
 Cê tem que ver, pedindo cigarro pros tiozinho no ponto
 Dente tudo zuado, bolso sem nenhum conto
 O cara cheira mal, as tia sente medo
 Muito loco de sei lá o quê... logo cedo
Agora não oferece mais perigo/Viciado, doente, fudido,
inofensivo (RACIONAIS MC's, 2018, p. 52).

Nesse trecho, podemos, até mesmo, pensar que seria conservador o posicionamento do grupo diante do comportamento sexualmente ativo da personagem, fazendo a relação com Sodoma e Gomorra. Porém, se refletirmos, a partir das discussões iniciais apresentadas, sobre como o homem negro é reduzido à sexualidade e ao corpo, podemos pensar em outras possibilidades acerca da crítica do grupo. Porém, não fazem apenas

o julgamento desse preto tipo A, mas refletem também sobre as condições sociais que levam muitos pretos a serem jogados no local de “neguinhas”.

Ser um preto tipo A custa caro
 É foda/Foda é **assistir a propaganda** e ver
Não dá pra ter aquilo pra você
 (RACIONAIS MC's, 2018, p. 53).

No entanto, Mano Brown reafirma que não segue esse caminho. Permanecendo vivo, contraria as estatísticas de morte e criminalidade. Não se deixando enganar pelas ilusões da sociedade capitalista, muito semelhante à consciência de Ta-nehisi Coates, que propõe o reconhecimento do fracasso do Sonho Americano para os negros.

Permaneço vivo prossigo a mística
 Vinte e sete anos **contrariando a estatística**
 Seu comercial de TV não me engana
 Eu não preciso de status nem fama
 Seu carro e sua grana já não me seduz
E nem a sua puta de olhos azuis
 Eu sou apenas um rapaz latino-americano
 Apoiado por mais de cinquenta mil manos
Efeito colateral que o seu sistema fez
 Racionais, Capítulo 4, Versículo 3
 (RACIONAIS MC's, 2018, p. 56).

O trecho final da faixa remete-nos às questões trazidas por Fanon (2020) e Nkosi (2014), ou seja: a relação do homem negro com a mulher branca. Essa relação também teria o objetivo de tentar esse homem negro a adentrar o “mundo branco”. A relação entre o homem negro e a mulher

branca, perpassa a negação de sua origem e de sua negritude; logo, também contribuiria para sua derrocada.

Considerações Finais

A violência surge, na figura do pastor-marginal, como uma forma de resistência trazida pelos Racionais MC's. Essa violência, a violência das letras, das rimas e batidas, que tem o objetivo de proteger o corpo do homem negro, é direcionada, pois também tem o objetivo de conscientizar e guiar (“minha palavra vale um tiro e tenho muita munição”¹⁹). A consciência do quadro social, no qual o homem negro se insere, permite que os Racionais MC's demonstrem que a resposta violenta desenfreada de homens negros, sem um objetivo estratégico de resistência, não faz sentido. Em a *Fórmula Mágica da Paz*, décima primeira faixa do álbum, por exemplo, um trecho afirma:

A gente vive se matando, irmão, por quê?
 Não me olhe assim, eu **sou igual a você**
 Descanse o seu gatilho, descanse o seu gatilho
 E que no trem da humildade, o meu rap é o trilho
 (RACIONAIS MC's, 2018, p. 129).

Essa tomada de consciência através do rap traria a interrupção do ciclo perpétuo de mortes, em que homens negros são aqueles que mais matam e mais morrem (OLIVEIRA, 2015). Racionais MC's, no álbum

¹⁹ Trecho da música *Capítulo 4, Versículo 3*.

Sobrevivendo no Inferno, trazem uma representação do homem negro que vai além das abordagens simplista do homem negro naturalmente violento, em que compreendem o contexto e as dinâmicas que atravessam nossos corpos. Mas, também, não nos olha por um viés paternalista de simples vítima da sociedade, possibilitando, assim, a tomada de ação por parte desses homens negros, que buscam romper algumas dinâmicas hegemônicas. É claro que essa resistência se mostra contraditória em muitos momentos, sendo machista e homofóbica em muitos pontos. No entanto, nos dá ferramentas para pensar e refletir de quais formas nós, homens negros, podemos sobreviver e (re)existir.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAO, Carlos Eduardo; LIMA, Natalia de Oliveira. **Lógica Histórica e Interculturalidade: um diálogo possível**. In: **Revista Tempo da Ciência**, Toledo, v. 24, n. 47, 2017, p. 26 – 44.

COATES, Ta-Nehisi. **Entre o mundo e eu**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Nkosi. (2014). O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: BLAY, Eva Alterman (Org.). **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 75-104.

GROSSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008, p. 115-147.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro. Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. **O fim da canção? Racionais Mc's como efeito colateral do sistema cancional brasileiro**. 2015. 423 f. Tese (Doutorado) - Curso do Programa de Pós Graduação em Literatura Brasileira, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. In: **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88, abr/jun. 2018.

RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

WEBQUEST Amarelo: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERSECCIONAL DE RAÇA E GÊNERO

Lucas Alexandre de Lima
Sasuke Ribeiro de Almeida
Fabiane Freire França

Introdução

Entre os anos de 2019 e 2020, desenvolvemos uma pesquisa no Programa Institucional de Iniciação à Docência, na Universidade Estadual do Paraná, intitulada “Por uma Pedagogia da Diferença: possibilidades de intervenções pedagógicas”, com o objetivo de investigar as discussões sobre gênero e raça na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental II e Médio (LIMA, FRANÇA, FELIPE, 2020).

Para isso, realizamos a aplicação de questionários com os/as docentes e observações participantes no ambiente escolar, registradas no diário de campo (MINAYO, 1993), período em que foi possível dialogar com os docentes e constatar que a maioria deles/as conhece a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, ao incluir no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

Todavia, os/as docentes, participantes da pesquisa, afirmaram que não sabiam como trazer a discussão para a sala de aula, responderam não ter conhecimentos sobre os estudos de gênero, e que as formações

continuadas realizadas pelo Estado não discutiam ou pouco abordaram as temáticas de raça e gênero. Muitos ainda pontuaram que vivenciam situações de racismo e machismo em sala de aula, mas que se sentem desamparados/as para realizar as discussões e intervir.

Em um segundo momento, a presente pesquisa tinha como proposta preparar oficinas e materiais pedagógicos, de raça e gênero, voltados à formação dos/as docentes, com o intuito de estender essas discussões em suas disciplinas e de maneira interdisciplinar. Infelizmente, devido ao início da pandemia do novo Coronavírus no Brasil, esta etapa da pesquisa foi suspensa.

Em vista disso, reconfiguramos esta etapa da pesquisa com o objetivo de criar propostas pedagógicas que possam ser disponibilizadas e utilizadas por esses/as docentes, mesmo que de maneira remota, como vem sendo o ensino desde então. Convidamos o Sasuke Ribeiro de Almeida para participar dessa etapa, por considerarmos importante a sua contribuição, suas experiências e perspectivas como homem trans, bem como por sua experiência com a internet e as novas tecnologias, sobretudo para a elaboração e produção de uma *Website* didática, no formato de *WebQuest*. Em resposta ao convite, Sasuke²⁰ relatou alguns dos enfrentamentos sociais, do preconceito inserido na sociedade e a necessidade de compreender e defender as identidades plurais, bem como o reconhecimento das pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, *Queer*, Intersexos e outras mais (LGBTQI+), bem como a população negra, mulheres e outras minorias.

²⁰ Sasuke Ribeiro de Almeida é o nome social de Marina Ribeiro de Almeida.

Como aponta Stuart Hall (2000), em “Quem precisa da identidade?”, é possível traçar estratégias contra as representações negativas acerca da população negra, acrescentamos aqui a condição de mulheres e também da população trans, indígenas, dentre outras minorias. Um dos caminhos é tentar substituir as imagens negativas por imagens positivas do negro/a, da mulher, da indígena, da pessoa trans e de suas vidas como uma espécie de “aclamação da diferença”. Alguns exemplos podem ser expressos como: o cabelo do/a negro/a é bonito; a mulher ocupa cargos de poder, as pessoas trans e indígenas têm pesquisado sobre suas próprias histórias dentro da universidade, as famílias negras, indígenas e trans ganham cada vez mais espaço de representatividade nas mídias e nas políticas sociais (HALL, 2000).

Neste sentido, é importante ressaltar e valorizar as conquistas destes povos, favorecendo desse modo que as crianças se identifiquem e tenham orgulho de suas raízes e antecedentes. Partindo deste pressuposto, podemos trabalhar com estas questões, pois, mesmo que não tenha nenhuma criança ou adolescente negra, indígena ou trans na sala de aula, é importante destacar a diversidade cultural e as relações raciais no ambiente escolar para que todas as crianças conheçam e se aproximem de outras culturas e modos de ser.

Com efeito, o presente texto se organiza da seguinte maneira, a) apresentação dos caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa que evidenciam a necessidade de trabalhos pedagógicos que envolvam identidades plurais e que promovam uma pedagogia da diferença na escola; b) o álbum audiovisual de Emicida, *AmarElo* (2019) como uma potente

proposta pedagógica que se apresenta como resultado artístico simbólico e inspirador para pensar a sociedade contemporânea; c) a apresentação de uma *WebQuest*, inspirada na obra *AmarElo* como proposta pedagógica à formação docente.

Como pensar em uma pedagogia da diferença? Caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa se configura de cunho qualitativo e bibliográfico com a elaboração de um produto em formato de proposta pedagógica voltada à formação docente. Para tanto, foram realizadas leituras das obras de Delton Aparecido Felipe e Fabiane Freire França (2014), que propõem investigar as práticas pedagógicas e o currículo como artefato cultural, dentro dos estudos multiculturais, étnico-raciais, gênero e educação.

Destacamos as produções de bell hooks²¹ (2019) e Luana Tolentino (2018; 2020) que tratam do ensino de gênero e interseccionalidades, na perspectiva dos estudos multiculturais no currículo e na sala da aula, bem como Nilma Lino Gomes (2003; 2012) que propõe compreender a importância da lei 10.639/2003 e a formação de docentes sobre as questões étnico-raciais.

Consideramos a contribuição dos movimentos sociais, que também fazem parte do processo de educação, dentro e fora do espaço de educação

²¹ Esse é o pseudônimo da americana Gloria Jean Watkins. Como teórica feminista e ativista social, ao compor suas obras, a escritora usa ao nome da bisavó materna como forma de homenageá-la e com a proposta de que o foco seja sua escrita, não sua pessoa. Por respeito á autora, nesse capítulo, optamos por seguir a forma usada por ela, com o uso de letras minúsculas na grafia do nome.

formal. Milenna Silva Correia; Marcella Alves Fernandes; Laérgia Mirelly Porpino Lages (2016), discutem sobre o preconceito existente na sala de aula com alunos afrodescendentes. Sandra Lucia Poyane Lourenço (2016) destaca as ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, Silvana Vilodre Goellner (2010) trabalha questões das vertentes identitárias, sendo essas: gênero, raça, etnia, sexualidade e capacidade física.

Usamos também como base a Lei 10.639/2003, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 10 de março de 2004, com base no parecer da conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o *Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Além disso, a lei orienta o trabalho com as temáticas e que professoras(es), desde a Educação Infantil, e todas(os) que fazem parte do contexto escolar:

[...] desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 2).

Em vista disso, para a proposta pedagógica nos ancoramos na produção do documentário “AmarElo – É Tudo Pra Ontem”, produzido pelo rapper Emicida, lançado em 2019, vencedor do Grammy latino de melhor disco de rock ou música alternativa em língua portuguesa e

disponível na Netflix. Para além do conteúdo do documentário, utilizamos da literatura que aborda a proposta de *WebQuest* como uma ferramenta didática e metodológica voltada à formação docente (ROSSI; FRANÇA, 2020).

AmarElo: Um filme que nos ensina a sonhar

Assim como nos diz Luana Tolentino, em sua coluna para o Jornal *Carta Capital*, em dezembro de 2020, *AmarElo* (2019) é um filme que nos ensina a sonhar. Ao assistir ao filme, pudemos sentir esse sonho, como homem transsexual e homem negro, bissexual, ambos estudantes universitários, superamos inúmeras estatísticas, entre elas o encarceramento em massa, e o índice de jovens negros/as e pessoas trans assassinados/as pela violência policial e LGBTfobia nesse país. E, hoje como professores em formação, desejamos e acreditamos que outros/as estudantes negros e LGBTQs possam sonhar também.

A universidade nos proporcionou desenvolver pesquisas que tratam de inclusão social e problematizar a dificuldade que enfrentamos para defender nossas culturas e identidades, pois a discriminação nos acompanha em uma sociedade que, muitas vezes, não respeita os direitos humanos.

Logo no início do filme *Emicida* evoca ‘a despeito do racismo estrutural brasileiro’, pontuando vários aspectos históricos da constituição econômica baseada na venda e exploração de mão de obra escrava africana e projeto de embranquecimento da população brasileira. ‘*AmarElo*’ nos ensina a sonhar com uma sociedade em que a

população negra ocupe espaços que são vistos como verdadeiras capitâneas hereditárias das classes mais abastadas, como as universidades, as câmaras, as assembleias e o Theatro Municipal de São Paulo, lugar que a avó do rapper paulistano adentrou somente aos 80 anos de idade para assistir à apresentação do neto (TOLENTINO, 2020, s/p).

No documentário, Emicida traça um roteiro que visa mostrar a contribuição da população negra para a constituição desse país, desde as construções históricas e importantes, como o próprio Theatro Municipal de São Paulo, que serviram de palco para a criação do Movimento Negro Unificado – MNU. Destaca a importância da historiadora e filósofa Lélia Gonzales para a ciência brasileira assim como de Ruth de Souza, umas das maiores atrizes brasileiras apagada pelo racismo. Salienta a trajetória de Abdias Nascimento, dramaturgo, poeta, criador do Teatro Experimental do Negro que, após chegar da Europa, sente indignação da representação dos negros no exterior, feita por homens brancos de *blackface*, e tantos outros nomes e histórias que não são contadas na sala de aula e nos livros oficiais.

AmarElo nos mostra que uma educação antirracista é possível, como determina a Lei 10.639/2003. Como escreve Tolentino (2020), em sua coluna para *Carta Capital*, é necessária uma educação que ensine

crianças, jovens e adultos saibam quem foi Tebas, arquiteto negro que em 1750 construiu a torre da primeira Catedral da Sé, em São Paulo. Uma educação em que André Rebouças, Luiz Gama, Enedina Alves, Johnny Alf, Simonal, Candeia, Ruth de Souza, Abdias do Nascimento, Matheus Aleluia e tantos outros expoentes da cultura e do pensamento negro protagonizem

atividades escolares, de modo a recontar as trajetórias e evidenciar a importância da comunidade negra na formação do país (TOLENTINO, 2020, s/p).

Assistir ao filme e ouvir o álbum, fez-nos lembrar a visita ao *Museu Afro-brasileiro*, em novembro de 2019, em uma aula de campo da disciplina de Educação em Direitos Humanos, com a turma do primeiro ano de pedagogia, em São Paulo. Nosso agradecimento e afeto a professora Fabiane Freire França, orientadora, professora e amiga, que tem segurado nossas mãos e ajudado a construir novas pontes. A sensação de recuperar o nosso valor, a nossa herança, lembram-nos das palavras de Marielle Franco, vereadora, negra e defensora dos Direitos Humanos, assassinada em março de 2018, no Rio de Janeiro: “*nossos passos vêm de longe*”. É essa educação que acreditamos, uma educação que nos ensine a sonhar.

As composições do álbum fazem referências à história e à resistência do povo preto, ao afeto, podendo ser usadas nas aulas de português e literatura, nas aulas de história e sociologia, das artes à matemática. Sem direcionarmos nossa abordagem especificamente a uma disciplina, discutiremos brevemente a constituição do álbum *AmarElo* (2019) que, em grande medida, apresenta-se como resultado artístico simbólico e inspirador da prática docente na sociedade contemporânea (RONCOLATO, ALBUQUERQUE, ALBUQUERQUE, 2020 p. 858) para trabalhar as questões étnico raciais, gênero e classe.

Em “Principia”, por exemplo, o artista oferece versos de afeto como “Cale o cansaço/ Refaça o laço/ Ofereça um abraço quente/ A música é só

uma semente/ Um sorriso ainda é a única língua que todos entendem”, até momentos que se aproximam a palavras de ordem como:

Num tempo onde a única que ainda corre livre aqui/ São nossas lágrimas/ Eu voltei pra matar tipo infarto/ Depois fazer renascer, estilo um parto/ Eu me refaço, farto, descarto/ De pé no chão, homem comum/ Se a bênção vem a mim, reparto/ Invado cela, sala, quarto/ Rodei o globo, hoje tô certo de que/ Todo mundo é um/ Tudo, tudo, tudo, tudo/ Que nóiz tem é nóiz [...] (EMICIDA, 2019).

Consideramos a produção de Emicida um conteúdo que pode ser melhor explorado nas diversas aulas da Educação, ao destacar a história, a arte e a resistência do povo preto. Afinal, para Gomes (2003)

construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 171).

Em “Ordem natural das coisas”, com a participação de Mc Tha, o cantor traz à tona o cotidiano do trabalho e da sociedade com: “A merendeira desce/ O ônibus sai/ Dona Maria já se foi/ Só depois é que o sol nasce/ De madrugada é que as aranhas tecem/ No breu/ E amantes ofegantes/ Vão pro mundo de morfeu/ E o sol só vem depois/ O sol só vem depois [...]” (EMICIDA, 2019).

Mas, entre essas e tantas outras, a última faixa do álbum é a que mais nos marca ao falar sobre a atriz Ruth de Souza, primeira atriz negra a subir no palco do Theatro Municipal, e também Fernanda Montenegro, dois grandes nomes da televisão brasileira. Fernanda foi convidada para interpretar o poema escrito no séc. XIX por Alphonsus de Guimaraens, intitulado “Ismália”. Emicida fala sobre acontecimentos recentes da história brasileira, o processo de colonização, a violência, o genocídio e o apagamento da população negra.

Primeiro cê sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles/Nega o deus deles, ofende, separa eles/Se algum sonho ousa correr, cê para ele/E manda eles debater com a bala que vara eles, mano/Infelizmente onde se sente o sol mais quente/O lacre ainda tá presente só no caixão dos adolescente/Quis ser estrela e virou medalha num boçal/Que coincidentemente tem a cor que matou seu ancestral/Um primeiro salário/Duas fardas policiais/Três no banco traseiro/Da cor dos quatro Racionais/Cinco vida interrompida/Moleques de ouro e bronze/Tiros e tiros e tiros/O menino levou 111/Quem disparou usava farda (Ismália)/Quem te acusou nem lá num tava (Ismália)/É a desunião dos preto junto à visão sagaz (Ismália)/De quem tem tudo, menos cor, onde a cor importa demais (EMICIDA, 2019).

A denúncia apontada por Emicida nos remete ao que diz Paulo Freire: “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 2011, p. 75). Entendemos a produção de *AmarElo* como um desmascaramento do racismo no Brasil, das

violências aos corpos negros e trans que foram estruturadas e institucionalizadas social e historicamente. Entendemos que o uso desse material nas escolas pode ser um caminho para a efetivação do trabalho com as temáticas propostas pela Lei 10.639-2003. É o que propomos no tópico seguinte.

Construindo caminhos, abrindo pontes

Assim como Luana Tolentino, em seu livro *Outra Educação é Possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula* (2018), acreditamos que as turmas são diversas e os alunos e as alunas, seres com trajetórias e conhecimentos. É preciso entender que uma proposta de atividade pode não dar certo em determinadas turmas, e é preciso que o professor e a professora pensem em formas de se conectar com essas turmas e organizar diferentes propostas a fim de construir espaços de trocas de conhecimentos diferentes, e “que nós professores possamos aceitar o desafio de empreender novas pedagogias, que propiciem a descolonização dos currículos, dos saberes e também de nossas mentes” (TOLENTINO, 2018, p.25).

O papel do professor e da professora, em trazer as atividades que proporcionem aprendizado a respeito de igualdade social, tanto no âmbito de classes sociais quanto de raça e gênero, é de extrema importância. Milenna Silva Correia; Marcella Alves Fernandes; Laérgia Mirelly Porpino Lages (2016), no artigo intitulado “Inclusão e valorização da Cultura Negra em âmbito Escolar”, discutem que atualmente a escola tem um papel

fundamental no que diz respeito à apreensão e à disseminação das informações, pois deve-se ater que, mesmo no século XXI, ainda presenciamos em sala de aula o preconceito a estudantes afrodescendentes, como evidenciam Correia, Fernandes e Lages (2016, p. 1): “Uma grande falha no processo de ensino aprendizagem é não abordar a cultura negra, ou abordá-la de forma inferior e/ou superficial”. As autoras ainda explicam que

a Lei Federal 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96) e torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da Lei, são políticas de ações afirmativas, fruto de anos de luta do Movimento Negro para que o estado brasileiro reconhecesse o racismo e traçasse estratégias para combatê-lo. Tal lei entrou em vigor em 2003, porém, as escolas permaneceram com a mesma metodologia acerca da cultura negra, abordando apenas a escravidão, onde tantas outras coisas poderiam ser trabalhadas, como a dança, musicalidade e até mesmo a gastronomia, muitos dos assuntos caberiam em muitas disciplinas, colocando em prática a multidisciplinaridade (CORREIA; FERNANDES; LAGES, 2016, p. 2).

Sandra Lucia Poyane Lourenço (2016), na Produção Didático-pedagógica no *Cadernos PDE*, Volume II, ressalta sobre a Lei nº 10.639/03, e as ações pedagógicas voltadas para o seu cumprimento. Para a autora, a Lei simboliza uma mudança não somente nas práticas e políticas, mas sim no que diz respeito ao imaginário pedagógico e em relação à diversidade cultural e humana, ocasionando mudanças na escola básica brasileira, que articula o reconhecimento à diversidade étnico-racial juntamente com a

educação. Por isso, enfatizamos a necessidade da escola no cumprimento da lei, construindo uma pedagogia voltada para à diversidade. É isso que propõe Lourenço ao argumentar que “Esse entendimento nos ajuda a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial” (2016, p. 7).

Para Correia, Fernandes e Lages, (2016), os livros didáticos, principalmente os de história, ainda estão pautados em uma concepção positivista da historiografia brasileira, que apresenta feitos dos chamados ‘heróis nacionais’, que geralmente eram representados por homens brancos, excluindo a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país, sendo em grande maioria desprezada a participação das minorias étnicas, em especial negros e índios. Essa situação nos confirma a urgência das teorizações da diversidade no ambiente escolar.

De acordo com Silvana Vilodre Goellner (2010), a agenda política e pedagógica da maioria dos projetos educacionais trata a diversidade numa perspectiva que propõe reconhecer as diferentes classes sociais. Todavia, é preciso considerar outras vertentes identitárias, sendo essas: gênero, raça, etnia, sexualidade e capacidade física. Desse modo, “reconhecer a diversidade significa aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual, pois, com esses marcadores identitários, muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive o acesso e a permanência ao esporte e ao lazer” (GOELLNER, 2010, p. 72).

Em se tratando de diversidade, em especial de afrodescendentes, Nadiele Elias Faria Tuono; Marta Rosani Taras Vaz (2017) explicitam que,

na atualidade, apesar de haver discussões sobre não utilizar o termo raça, esse ainda é muito utilizado. As autoras trazem o exemplo das inscrições e as matrículas em algumas universidades que sugerem a identificação dos indivíduos por raça e cor. Conforme explicam elas, “as diversas definições conceituais de raça que foram surgindo no processo de evolução da sociedade serviram como critério de classificação e de seleção dos seres humanos” (TUONO; VAZ, 2017, p. 30).

Trono e Vaz (2017) reverberam a necessidade de compreender como as relações sociais e suas manifestações estão inseridas na política e na cultura. E que o estereótipo do racismo vem permeando desde a antiguidade com o contexto social de cada época, e a falta de conhecimento da cultura afrodescendente contribui com essa prática. De acordo com suas palavras: “Compreendemos que o ambiente escolar é um dos espaços privilegiados para a transmissão dos conhecimentos relativos à diversidade cultural brasileira” (TUONO; VAZ, 2017, p. 33).

Avaliamos, assim, a importância do conhecimento sobre a cultura afrodescendente, e o papel da escola e do professor(a) para que seja nítido, e que haja a valorização de temáticas plurais, evitando situações de preconceito.

Ao falarmos de educação e cultura, primeiramente temos que mencionar o ato de ler, assim como Paulo Freire (1989) traz em sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Segundo o educador, faz-se importante não somente a quantidade de leituras, mas sim a compreensão dos textos, sendo estes não apenas memorizados, isto é, “A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por

exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas” (FREIRE, 1989, p. 12). Portanto, o(a) professor(a) sendo mediador(a) da leitura tem por função colocá-la de maneira problematizadora para que os/as estudantes possam dialogar e entender o real significado. Do mesmo modo, ao ensinar sobre a cultura afrodescendente, por exemplo, apresentar leituras que quebrem paradigmas de preconceito.

No que concerne à imagem da África, muitas vezes não se é compreendida com maior profundidade. Para Eliane dos Santos Cavalleiro (2001), ocorre uma imagem distorcida da África, ou sua omissão, nos currículos escolares brasileiros, “e ergue como verdades noções elaboradas para reforçar a supremacia branca e a dominação racial”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 124).

Cicera Nunes (2011), em seu artigo “A cultura de base Africana e sua relação com a educação escolar”, discute como os processos educativos podem contribuir para a identidade cultural e étnica das crianças e jovens negros/as nas escolas brasileiras. A autora realizou uma análise da relação entre cultura negra e as particularidades da cultura entre os povos, visto que a educação tem a responsabilidade de trazer diálogos críticos: “Idéia [Sic] esta que nega estas particularidades, que não reconhece que a riqueza da humanidade está no fato de sermos diferentes e que este aspecto precisa ser discutido na escola e nos programas de formação docente” (NUNES, 2011, p. 39).

Reconhecemos que a instituição escolar não é o único espaço para a construção de um conhecimento positivo da cultura negra, no entanto é um espaço privilegiado para a superação dos limites de uma educação eurocêntrica que anula, inferioriza, desqualifica e nega a existência dos africanos e seus descendentes. Nessa discussão, faz-se necessário uma contextualização que nos ajude a compreender como se deu o processo de exclusão da cultura negra da cultura oficial, consequência de uma ideologia racista e discriminatória que tem negado a participação desses povos na constituição da cultura nacional (NUNES, 2011, p. 39).

Já Nunes (2011) aponta sobre a importância no sistema de transmissão da cultura, e que seja uma educação que contemple a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, para que haja reflexão nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, “refletimos ainda sobre a possibilidade de o aluno afrodescendente e não-afrodescendente conviver com os elementos da sua etnicidade, das suas culturas e ancestralidade” (NUNES, 2011, p. 39).

Ao encontro do proposto por Nunes (2011), retomamos a expressão da pedagogia da diferença que se refere aos artefatos culturais que podemos produzir em rede e em formações docentes para dialogar, produzir e reconhecer outros modos de identidades na construção de um currículo multicultural (LIMA, FRANÇA, FELIPE, 2020). Podemos, ainda, nos ancorar em *podcasts*, *WebQuests*, redes sociais, séries, documentários, programas de televisão, filmes, literaturas, entre outros materiais, para desconstruir padrões hegemônicos de beleza e modos de ser e produzir o

contra discurso anunciado por Hall (2003). Destacamos a *WebQuest* como uma ferramenta possível para este processo.

WebQuest AmarElo: Proposta pedagógica que nos permite sonhar

Diante das dificuldades apresentadas pelos/as docentes, constatadas na primeira pesquisa (LIMA, FRANÇA, FELIPE, 2020), bem como a necessidade de materiais didáticos e formação continuada, sugerimos o uso da *WebQuest AmarElo*, com o objetivo de contribuir com o trabalho docente e auxiliar nas propostas pedagógicas que promovam uma educação antirracista, feminista e inclusiva.

Encontramos na metodologia *Webquest* a oportunidade de ofertar uma ferramenta que oferecesse subsídios aos/às docentes, com conteúdos interdisciplinares, propostas metodológicas, *podcasts*, textos, vídeos, imagens e eventos que possam ser usados em sala de aula e na sua formação continuada (FRANÇA, 2020; FRANÇA; ROSSI, 2020).

A WQ foi criada no ano de 1995 pelo professor Bernie Dodge, na Universidade Estadual de San Diego/EUA. Ao idealizar a ferramenta, Dodge propôs uma metodologia investigativa e orientada para uma “busca na web”, por meio de recursos, informações e conhecimentos originados da internet, com o objetivo de fornecer aos/as educadores/as suporte para suas atividades, de modo que os/as estudantes participassem e se engajassem em tarefas atrativas na busca do conhecimento (ROSSI; FRANÇA, 2020, FRANÇA; SASSO; CORDEIRO, 2021).

Durante a pandemia global da COVID-19, o uso de tecnologias para o ensino remoto tornou-se fundamental. O acesso à internet e as formas de aprendizagem tiveram que ser pensados e adaptados, e ainda não temos previsão do retorno das atividades presenciais como aulas, palestras e formações. Nessa conjuntura, defendemos o uso da metodologia *WebQuest* (WQ) como um recurso didático favorável ao acesso de conteúdos científicos, além de reflexões sobre o impacto dessas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no cotidiano das pessoas, desde que seja democratizado, pois assim como as autoras,

entendemos que a WQ fomenta momentos de pesquisa e a troca de conhecimentos entre educadores/as e educandos/as e pode ser ainda mais útil e potente no contexto pandêmico, devido a Covid-19. Para tanto, é preciso exigir do Estado e outras instituições responsáveis o acesso à educação e às ferramentas utilizadas nesse processo (FRANÇA; SASSO; CORDEIRO, 2021, p. 322).

Para Fernando Silvio Cavalcante Pimentel (2018), as tarefas virtuais educacionais exigem conhecimento e disciplina para que o uso das tecnologias na formação do educador seja de ensino com qualidade. E a ferramenta *WebQuest* pode ser explorada pelos docentes.

WebQuest em si não exige softwares específicos além dos utilizados comumente para navegar na rede, produzir páginas, textos e imagens. Isso faz com que seja muito fácil usar a capacidade instalada, sem restrição de plataforma ou soluções, centrando a produção de WebQuest's na metodologia pedagógica e na formação dos docentes (PIMENTEL, 2018, p. 5).

Dito isso, como resultado desta pesquisa, desenvolvemos a *WebQuest* intitulada: “*AmarElo*: Propostas pedagógica que nos permita sonhar”, com o objetivo de fornecer conteúdos e auxiliar docentes e alunos/as com propostas de atividades, textos científicos, estudos de caso que os auxiliem a tratar às questões étnico-raciais, de gênero e classe em sala de aula.

Para tanto, apresentamos um panorama geral da nossa *WebQuest AmarElo*, como foi dividida e organizada. Para se estruturar uma página, o que deve constar e para que se configure como uma *WebQuest*, não são somente informações compostas em um local da internet, uma vez que, “nesta metodologia, as/os participantes são cuidadosamente guiadas/os por um caminho previamente estruturado e estabelecido por suas/seus idealizadoras/es” (ROSSI, FRANÇA, 2020, p. 2020). É necessário um espaço para conteúdos, discussões e propostas pedagógicas.

A WQ *AmarElo* foi desenvolvida por meio da Plataforma *Google Sites*, em que são explorados diversos conteúdos sobre a pluralidade das temáticas de raça e gênero. Estruturamos a WQ em oito seções, com conteúdos diversos, sendo organizados nas seguintes páginas: 1) introdução – apresentamos o tema da WQ e um convite para o conhecimento sobre o documentário *AmarElo*; 2) quem somos – informamos nossas formações acadêmicas e áreas de estudos, 3) conteúdos (podcasts, vídeos e livros) disponibilizados para contemplar o conhecimento sobre os temas abordados: cultura Afrodescendente e a diversidade de gênero. Na seção de vídeos, disponibilizamos um episódio da série animada *Steven Universe*, e uma proposta de atividade. Sugerimos, ainda, os seguintes vídeos para o

diálogo: Carolina Maria de Jesus, CULTNE – "Quarto de despejo – Carolina Maria de Jesus " – Ruth de Souza, Carolina Maria de Jesus – Quarto de Despejo (1961), Álbum Completo, O Papel e o Mar (2010). Os livros em destaque na WQ tratam dos temas etnias, discriminação e diversidade de gênero na educação, disponibilizados na plataforma *google acadêmico*; 4) Tarefa – foram elaboradas duas atividades, visando a promoção do conhecimento a respeito das temáticas propostas, uma como tirinha, de nossa autoria, que remete a reflexão sobre o saber da cultura afrodescendente, com as seguintes orientações: a) Escrever um texto referente ao tema pela tirinha exibida; b) destacar o seu ponto de vista e compreensão sobre a cultura Afrodescendente; c) refletir e escrever sobre o preconceito a respeito desta etnia.

A segunda atividade está relacionada ao episódio 74 da série animada *Steven Universo*, intitulado "A resposta". A série foi roteirizada e dirigida por Rebecca Sugar e comercializada pelo canal "Cartoon Network". Disponibilizamos os seguintes passos da tarefa: a) Analisar o episódio e comentar sobre os temas abordados diante da sociedade.

Na seção 5) *AmarElo* 2019, exibimos o Trailer do documentário *AmarElo* do Emicida, além de materiais sobre o álbum e o *link* de acesso ao álbum disponível no *YouTube* com acesso livre; 6) debates – um espaço em que poderão ser postados comentários sobre os temas discutidos. A seguir, na figura 1, exibimos algumas das imagens das seções e a estrutura da WQ *AmarElo*²².

²² **Link de acesso a *WebQuest AmarElo*: Propostas pedagógicas que nos permita sonhar:** LIMA, Lucas Alexandre de. ALMEIDA, Sasuke Ribeiro de. FRANÇA, Fabiane Freire.

Figura 1 – Página da *WebQuest AmarElo*



Fonte: os pesquisadores

Considerações Finais

A Lei 10.639/2003 e a luta dos movimentos sociais, sobretudo o feminismo, apresenta como foco romper estruturalmente com o monoculturalismo e a hegemonia eurocêntrica e masculina predominante,

WebQuest AmarElo: Propostas pedagógicas que nos permita sonhar. Disponível em: <https://sites.google.com/view/amarelo-propostas-pedaggica-qu/introdu%C3%A7%C3%A3o>

com o intuito de promover discussões e narrativas que sejam ampliadas nos conteúdos escolares, por meio de uma perspectiva multicultural.

Com a presente pesquisa e a produção da *WebQuest*, apresentamos um possível caminho para que os/as professores/as possam ter acesso a diferentes materiais que os auxiliem na prática e promova o contato com grupos de pesquisa, eventos e cursos que lhes proporcionem formação continuada. Nossa intenção é produzir uma rede colaborativa, uma ponte entre universidade e Educação Básica, para que conteúdos sejam melhor explorados e possamos combater situações de racismo, LGBTfobia, machismo e qualquer outra forma preconceituosa no cotidiano da vida escolar.

Desse modo, nós, docentes e discentes da Educação Básica e outras pessoas interessadas na temática, poderemos acreditar em uma educação antirracista, feminista e plural, que possa ocorrer pelo afeto, pelo pensamento crítico e pelo reconhecimento das diferenças.

REFERÊNCIAS

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 da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Editora Selo Negro, p. 1-213, São Paulo, SP 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A Educação dos Corpos, dos Gêneros e das Sexualidades e Reconhecimento da Diversidade. **Revista Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, Porto Alegre – RS. 2010.

CORREIA, Milenna Silva; FERNANDES, Marcella Alves; LAGES, Laérgia Mirelly Porpino. Inclusão e valorização da cultura negra em âmbito escolar. *In: II CINTEDI II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 2, 2016, Campina Grande. **Congresso**, Campina Grande PB, 2016. p. 1-6.

EMICIDA. **Emicida – AmarElo** (álbum completo). YouTube, 2019. Disponível em https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aLlr0HQ6yl2lRXdSfuxMt-s. Acesso em: 19 jun. 2020.

FELIPE, Delton Aparecido. FRANÇA, Fabiane Freire. A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME**. v. 9, n. 1, p. 49-63, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p49-63>>. Acesso em 01 jun 2021.

FRANÇA, Fabiane Freire. Gênero, diversidade e tecnologias: educação para os corpos nas e pelas mídias. *In: Corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama...* Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 339-353. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65140>. Acesso em 01 jun. 2021.

FRANÇA, Fabiane Freire. SASSO, Andrea Geraldi. CORDEIRO, Aline Fernanda.

Educação em direitos humanos: Um relato de experiência do estágio de docência com o uso de WebQuest. **Revista Communitas** V5, N9, p. 312 – 333, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4645>. Acesso 02 jun 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. [Recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Coleção polêmicas do nosso tempo; 4, 23ª edição, São Paulo: Autores Associados: Cortez, p. 1-49, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Identidade Negra e Formação de Professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo-SP, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003a.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012b.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, Lucas Alexandre de. FRANÇA, Fabiane Freire, FELIPE, Delton Aparecido. **Por uma pedagogia da diferença: Possibilidades de Intervenções Pedagógicas**. Relatório (Relatório de Iniciação Científica) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, PR, 2020.

LOURENÇO, Sandra Lucia Poyane. Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE Produções Didático-Pedagógicas. **Cadernos PDE**, volume II, p. 1-18, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.

RONCOLATO, Carlos Henrique de Barros. ALBUQUERQUE, Karla Daniela Martins de SOUZA. ALBUQUERQUE, Adenilson de Barros. Amarelo (2019), de emicida: por uma pedagogia do encontro. **Revista Prática Docente**. n. 2, p. 857-869, 2020. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/802>.

ROSSI, Jean Pablo Guimarães. FRANÇA, Fabiane Freire. A metodologia WEBQUEST no contexto das questões de gênero: experiências de educadoras em debate. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.11, n.32, p. 213-243, 2020.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula.** Editora Mazza edições. Belo Horizonte, 2018.

TOLENTINO, Luana. **AmarElo: Um filme que nos ensina a sonhar.** In: **Carta Capital**, disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/amarelo-um-filme-que-nos-ensina-a-sonhar/>. Acesso em 07 de maio de 2021.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada.** Universidade Federal de Alagoas, p. 1-10, 2018.

Link de acesso a *WebQuest AmarElo: Propostas pedagógicas que nos permita sonhar:*

LIMA, Lucas Alexandre de. ALMEIDA, Sasuke Ribeiro de. FRANÇA, Fabiane Freire. ***WebQuest AmarElo: Propostas pedagógicas que nos permita sonhar.*** Disponível em: <https://sites.google.com/view/amarelo-propostas-pedaggica-qu/introdu%C3%A7%C3%A3o>

A ETNOMATEMÁTICA NO CONTEXTO DOS JOGOS AFRICANOS

Mariana Moran
Valdete dos Santos Coqueiro

Introdução

O campo de pesquisa da Educação Matemática se preocupa, dentre outros aspectos, em estabelecer relações entre o ensino e a aprendizagem da Matemática e as questões socioculturais. Tal iniciativa se deu por volta dos anos 1980, quando a Educação Matemática começou a ser entendida como uma área que viabiliza o ensino da Matemática associado aos interesses socioculturais e políticos da sociedade na qual ela está inserida. O estudante, que frequenta a escola, leva consigo uma bagagem cultural que está fortemente relacionada com conhecimentos matemáticos, e por esse motivo vêm sendo realizadas diversas pesquisas, no âmbito da Educação Matemática em prol de fortalecer essas relações (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

Neste capítulo, abordaremos ações e reflexões sobre as relações étnico raciais e a Matemática, como também a concepção da Etnomatemática como uma tendência metodológica para o ensino da Matemática que viabiliza o diálogo entre essas duas vertentes. Tais reflexões se baseiam nos registros escritos dos participantes de uma oficina intitulada

“A inserção da Cultura Africana em Sala de Aula por meio do Jogo Mancala – Awelé”. Essa oficina foi oferecida por duas professoras com o objetivo de celebrar o mês da Consciência Negra.

Deste modo, o objetivo deste capítulo é, além de apresentar as possibilidades de exploração do jogo africano Mancala – Awelé na construção de conhecimentos matemáticos, também apresentar discussões sobre o quanto os participantes da oficina conhecem a respeito das relações entre a cultura africana e a Matemática, bem como as influências do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, sob o ponto de vista da Etnomatemática.

A Etnomatemática no trabalho com Jogos Africanos

O projeto de extensão “O Laboratório de Ensino de Matemática e possíveis contribuições na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica” foi desenvolvido no ambiente do Laboratório de Ensino de Matemática, lotado no Colegiado de Matemática, da Universidade Estadual do Paraná, do *campus* de Campo Mourão. Tal projeto teve por objetivo oferecer trabalhos em contextos de minicursos e oficinas, para acadêmicos(as) do curso de Matemática, estudantes e professores(as) da Educação Básica, de Campo Mourão e região. Esses trabalhos abordaram assuntos da Matemática, visando a interlocução da Matemática com questões socioculturais, de modo a proporcionar metodologias de ensino e aprendizagem de assuntos de Matemática da Educação Básica, contribuindo com a diversidade cultural e a manifestação de tradições.

Em 2003, instituiu-se a Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial da rede básica de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. De acordo com Felipe e Teyura (2010), essa lei caracteriza-se como uma ação afirmativa, no sentido de, ao lado da instituição de cotas para afrodescendentes no ensino superior, funcionar como uma espécie de política de reparação, ainda que tardia, àqueles que foram alijados de bens econômicos e simbólicos do país, mesmo após a abolição da escravidão, em 1888. Em um país onde, conforme demonstram dos dados de pesquisas citados pelos autores, persistem grandes desigualdades, inclusive educacionais entre brancos e descendentes de africanos escravizados, “as ações afirmativas são estratégias para garantir igualdade de oportunidades aos grupos afetados por mecanismos históricos de discriminação e preconceito” (FELIPE; TEYURA, 2010, p. 59).

Nesse sentido, a proposta da oficina “A inserção da Cultura Africana em Sala de Aula por meio do Jogo Mancala – Awelé” vai de encontro às ações afirmativas propostas por essa lei, mostrando a possibilidade de exploração do jogo africano Mancala, nas aulas de Matemática, exemplificando a diversidade dessa cultura milenar e valorizando o conhecimento dessa matriz da formação étnica brasileira. A inserção de conteúdos de origem africana, em todas das disciplinas do currículo básico, é deveras relevante na medida em que ocorre, segundo os autores, uma releitura do currículo à luz “da história e da cultura afro-brasileiras, além de elaborar propostas pedagógicas que tenham como fundamento conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos,

religiosos, geográficos e culturais que abordem a questão negra” (FERNANDES *apud* FELIPE & TEYURA, 2010, p. 61).

Logo, ao considerarmos aspectos relacionados à Etnomatemática, observamos que esta parte dos pressupostos de se considerar as diferenças existentes entre as diversas culturas e etnias. O pesquisador, professor, historiador e filósofo da Ciência, Ubiratan D’Ambrósio, é reconhecido como o precursor da Etnomatemática, e explica que amenizar ou eliminar as diferenças sociais, culturais, étnicas e raciais, tem sido uma tentativa da globalização atual na qual os sistemas educacionais são pressionados a aderir (D’AMBRÓSIO, 2005).

No entanto, em um contexto de sala de aula, mesmo que em um ambiente universitário, cada sujeito tem as suas percepções e particularidades, que são trazidas para o convívio escolar. Como uma forma de explicar essa diversidade, D’Ambrosio (2005) destaca que a maneira como o indivíduo interpreta a realidade tem influência direta na sua construção do conhecimento, uma vez que a ação do meio está diretamente relacionada à evolução de sua aprendizagem.

Nesse sentido, quando almejamos abordar diferentes culturas, como por exemplo, a cultura africana e, nesse caso, por meio de jogos e durante o ensino da Matemática, exploramos a relação entre o indivíduo, a sociedade e a natureza, sob o olhar da diversidade. Proporcionar tal relação, é considerada por D’Ambrósio (2011) uma das maiores dificuldades, constituindo-se um dos maiores problemas da humanidade.

Em se falando da Etnomatemática, esta tomou forma e força, em meados de 1970, com o objetivo de estudar a evolução cultural da

humanidade no contexto de manifestações matemáticas.

Ao analisar as práticas matemáticas incutidas nos variados ambientes culturais sob o ponto de vista da história das ciências e da humanidade, bem como das artes, das religiões, das comunidades, dos povos e das nações, emergiu a Etnomatemática (D'AMBRÓSIO, 2005, 2011).

A Etnomatemática aproxima indivíduos de diferentes culturas e proporciona o entendimento do mundo que vai além do conhecimento matemático. Ou seja, falar dessa matemática, além de contextualizar o estudante nos aspectos históricos e étnico-raciais, também possibilita a forma de conhecimento nesses ambientes. Nesse sentido, como ressaltam Borges, Paiva e Silva (2010), o uso de jogos, como o Mancala, pode funcionar na sala de aula como recurso didático para o ensino e aprendizado de conteúdos oriundos das áreas de Matemática, História e Cultura Afro-brasileira, contribuindo, assim, para a educação das relações étnico-raciais. Esse postulado dos autores acima mencionados, é corroborado por Pereira e Cunha Junior (2011), os quais argumentam que um dos tipos de Mancala – o Awelé – propicia o desenvolvimento de leituras interpretativas que visam refinar um provável movimento nas peças. Ademais, esse jogo proporciona raciocínios em torno da “lógica e a aritmética para fazer estimativas e capturas e defesas das peças do jogo” (PEREIRA, CUNHA JR, 2011, p. 13).

Os jogos africanos Mancalas estão entre os melhores jogos do mundo e, em sua maioria, podemos encontrá-los em vários países africanos e asiáticos. Eles existem há milhares de anos e, para sua utilização local, foram esculpidos em pedras de vários templos do Antigo Egito, cinzelados

nas rochas, descobertos em Gana, em Uganda e no Zimbábue (Zaslavsky, 2009).

O jogo tem sido praticado por reis, em belos tabuleiros entalhados em madeira ou em tabuleiros de ouro, e por crianças, que fazem buracos no chão. Há cerca de 400 anos, Shyaam Ambul Angoong, um rei da África Central, trouxe o jogo a seu povo, os Kuba, que vivia no Congo. Ele os induziu a trocarem as atividades guerreiras pelas artes pacíficas. Uma estátua do rei, atualmente no Museu Britânico, mostra-o sentado diante de um tabuleiro de Mancala.

Figura 1 – Shyaam Ambul Angoong



Fonte: British museum (2021)²³

Com efeito, de acordo com Pereira e Cunha Junior (2016), em diversas regiões da África, é natural se deparar com pessoas jogando o Mancala em ambientes destinados ao lazer, como as praças públicas.

A palavra Mancala deriva do árabe e significa “transferir”. Os jogos

²³ Acesso em abril de 2021:

https://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details/collection_image_gallery.aspx?assetId=34292001&objectId=599632&partId=1

africanos denominados Mancalas possuem recursos como pedras ou sementes, e suas regras e nomes variam de acordo com cada região. Nesse sentido, podemos exemplificar com o tabuleiro de duas filas, que é conhecido no Norte, Oeste e partes do Leste Africano sob nomes como Wari, Oware, Ayo e Giuthi. Na Ásia, as pessoas jogam Sungka, Dakon e Congklak em tabuleiros de duas filas. No leste e sul da África, o tabuleiro de quatro filas é mais comum, com nomes com Bao (que significa “tabuleiro” em swahili), Nchuba e Mweso. Na Etiópia, há versões de três filas (Zaslavsky, 2009).

Portanto, quando pensamos na possibilidade de desenvolver um trabalho subsidiado pela Etnomatemática, estabelecemos um diálogo entre a cultura africana e os conteúdos de matemática a serem trabalhados em sala de aula. Alguns professores de Lesoto, um país situado no sul da África, incentivam seus alunos a jogarem alguns jogos africanos, pois estudos recentes mostraram uma melhora no desempenho dos alunos nas aulas de Geometria (Zaslavsky, 2009).

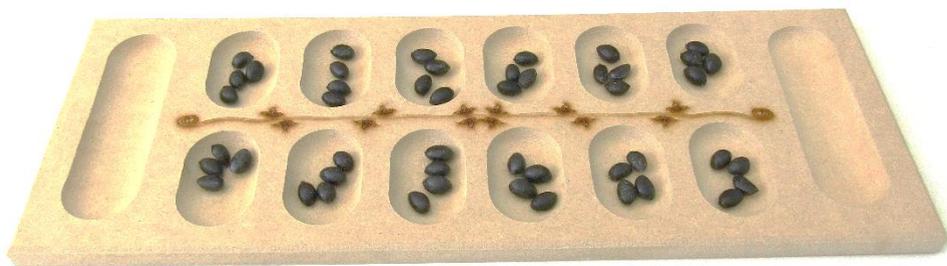
Deste modo, neste capítulo faremos uma breve apresentação sobre o jogo Mancala – Awelé aplicado na oficina oferecida para situar o leitor, e após realizaremos as discussões dos dados coletados durante a implementação.

Jogo Mancala – Awelé

Conforme explicam Pereira e Cunha Junior (2016), o termo Mancala é o nome genérico utilizado pelos antropólogos para designar uma família de jogos de tabuleiro que possuem várias concavidades e com o mesmo

princípio de distribuição das peças. O Awelé é um dos tipos de Mancalas, cujas regras variam de uma região para outra onde é praticado., Ademais, o jogo também é conhecido por denominações diferentes como: Awalé, Lela, chosolo e Kalak, similar ao Oware. O jogo Awelé é composto de um tabuleiro com 12 casas menores (cavas), 2 maiores ao centro ou nas laterais (armazéns) e 48 peças (sementes), conforme a Figura 2. Este é um jogo de raciocínio lógico, o qual tem por objetivo recolher o maior número de sementes.

Figura 2 – Jogo Awelé do LEM da UNESPAR – Campo Mourão



Fonte: Arquivo das Autoras

O jogo Awelé é um jogo praticado por dois jogadores. Cada jogador escolhe um lado do tabuleiro (campo de seis cavas), um de frente ao outro, e o armazém que lhe pertence é o que está a sua direita. Os jogadores colocam 4 sementes em cada cava e jogam uma de cada vez, respeitando uma antiga tradição africana em que o jogador mais jovem começa. O jogo ocorre no sentido anti-horário. O jogador deve iniciar recolhendo todas as sementes de uma cava qualquer do seu campo e as semear (distribuir) uma a uma, a partir da cava imediatamente seguinte. Ao distribuir as sementes,

o jogador pode distribuí-las também no campo do adversário. Ao finalizar a semeadura, o jogador poderá fazer a colheita da cava onde cair a última semente no campo do adversário, desde que totalizem duas ou três sementes naquela cava. Ademais, se nas cavas anteriores também contiver 2 ou 3 sementes, sequencialmente, o mesmo jogador pode colher estas sementes. Após a colheita, o jogador coloca as sementes dentro do seu armazém.

Podem ocorrer algumas situações durante o jogo como, por exemplo, um jogador escolher uma cava com 12 sementes ou mais para semear, após uma rodada completa pelo tabuleiro, ele deverá pular a cava da qual ele saiu e continuar semeando as cavas seguintes. Assim, a cava escolhida permanecerá vazia nesta jogada. Os jogadores devem estar atentos em não deixar o adversário sem sementes para movimentar. Se as cavas de um lado do tabuleiro já estiverem vazias, mas o jogador do lado oposto, na sua vez, tiver possibilidade de fazer um movimento que termine colocando sementes do lado do oponente, este movimento torna-se obrigatório. Se o jogador não tiver condições de fazer esse movimento, o jogo acaba.

Descrição da oficina “A inserção da Cultura Africana em Sala de Aula por meio do Jogo Mancala – Awelé”

A oficina “A inserção da Cultura Africana em Sala de Aula por meio do Jogo Mancala – Awelé”, ocorreu no dia 08 de novembro de 2019, por ocasião do mês da Consciência Negra, no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) da Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de Campo Mourão. Esta oficina está vinculada ao NERA (Núcleo de Educação

para Relações Étnico-Raciais) e integrou o *III Seminário em Educação, Diversidade e Cultura: interlocuções entre a universidade e a escola*. Os sujeitos desta pesquisa foram os(as) participantes da oficina, composto por duas professoras da Educação Básica e treze estudantes, sendo um do curso de História, dois de Letras e dez de Matemática. Para a coleta de dados, utilizamos a produção escrita destes sujeitos por meio de um questionário com 4 questões para os(as) estudantes e 7 para as professoras e também por meio da observação das pesquisadoras durante uma oficina.

O objetivo deste trabalho foi expor as possibilidades do jogo africano Mancala – Awelé para a construção de conhecimentos matemáticos e culturais africanos nas aulas de Matemática. Dessa forma, no primeiro momento da oficina, foram discutidas as dificuldades na implantação da lei 10.639/03, assim como a sua aprovação e sugestões de como trabalhar a lei nas escolas. Outros tópicos debatidos, ainda na parte inicial da oficina, foram as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola, a Etnomatemática e a Afroetnomatemática e a conexão entre a Matemática e a Cultura Africana.

Como iríamos utilizar o jogo Awelé, falamos brevemente sobre a inserção dos jogos nas aulas de matemática, o papel do professor como mediador e algumas vantagens e desvantagens da sua utilização, com base em autores como Borin (1995) e Smole, Diniz e Cândido (2007).

Após, começamos a falar sobre os jogos de mancala, bem como alguns tipos de mancalas, origem do mancala no Brasil, potencialidades matemáticas do jogo Awelé e algumas sugestões para a confecção do

tabuleiro e peças a serem utilizadas. Na sequência, sugerimos que os participantes construíssem o tabuleiro, utilizando a caixa de ovos de uma dúzia que eles haviam levado para a oficina, conforme a Figura 3. Não realizamos a pintura do tabuleiro porque não secaria a tempo para jogar. As peças do jogo utilizadas por eles foram os grãos de feijão.

Figura 3 – Jogo Awelé com material reciclável



Fonte: Arquivo das autoras

Após a confecção do jogo, pedimos que os participantes se dividissem em duplas para que pudessem jogar um contra o outro. Em seguida, explicamos as regras do jogo, simulando algumas situações do jogo, com o auxílio do projetor multimídia e entregamos cópias das regras para que, caso tivessem dúvidas, pudessem ler novamente. Além disso, quando necessário, esclarecíamos as dúvidas nos grupos. Foram realizadas, no mínimo, duas partidas entre cada dupla. A primeira com o objetivo de compreender e cumprir as regras do jogo. Após cada dupla jogar pelo menos uma partida, simulamos uma situação de jogo para decidir se a melhor estratégia para um dos jogadores era de captura ou a defesa das sementes do tabuleiro. Assim, a segunda partida tinha como objetivo levar os participantes a pensarem em estratégias para vencer o adversário.

Discussões sobre as respostas dos participantes ao questionário proposto

Antes da oficina, foi aplicado um questionário contendo 3 questões para os(as) estudantes e 6 questões para as professoras. As três primeiras foram comuns para estudantes e professoras e as três últimas apenas para as professoras. As questões que constavam no questionário são as seguintes: 1) Você conhece a lei 10.639/03? Qual a sua opinião a respeito da lei? 2) Você tem conhecimento do que é trabalhado na Matemática no mês da consciência negra? E nas outras disciplinas? 3) O que você viu ao longo da sua vida sobre a cultura africana na Matemática? E nas demais disciplinas? 4) O governo tem disponibilizado algum material para contribuir com os objetivos da lei 10.639/03? Se sim, qual(is)? 5) O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira tem sido abordado na formação docente? Nas semanas pedagógicas ou nos cursos de capacitação dos professores? Se sim, de que forma? 6) Você vê possibilidade(s) de metodologia do ensino de matriz africana? Se sim, como tem sido a experiência? Se não, quais as dificuldades enfrentadas para aplicação em sala de aula? E, ao término da oficina, foi aplicada a última questão para estudantes e as professoras: 7) O que você aprendeu sobre a cultura africana por meio do jogo Mancala – Awelé?

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, nomeamos os(as) estudantes com a sigla A seguida de um número de 1 a 13; e, para as professoras, a sigla P seguida de um número de 1 a 2, da seguinte forma: A1, ..., A13 e P1 e P2.

1) Você conhece a lei 10.639/03? Qual a sua opinião a respeito da lei?

Quadro 1 – Respostas da pergunta 1 para os(as) estudantes e as professoras

Código	Resposta
A1	Eu não conheço a lei 10.639/03.
A2	Não conheço pelo número.
A3	Não tenho conhecimento a respeito desta lei.
A4	Essa lei serve para que não deixemos o passado para trás, e valorizemos aqueles que estiveram aqui trabalhando pelo Brasil.
A5	Sim, acredito que a sua implementação foi muito importante para corrigir o apagamento da cultura e história da população negra do Brasil, cultura e história importante para a construção do país.
A6	Conheço não, mas já ouvi dizer algo sobre ela. Se não me engano, aborda sobre a cultura afro no ensino médio e fundamental. Creio que é importante pela diversificação das classes e culturas; em resumo, conhecer o outro também auxilia na comunicação, respeito e etc..
A7	Não conheço.
A8	Não conheço.
A9	É a lei que estabelece a obrigatoriedade de conteúdos da cultura africana e afro-brasileira? Acredito ser uma lei fundamental para incluir na escola parte importante da nossa história e da nossa identidade enquanto povo.
A10	Não conheço a lei.
A11	Não conheço.
A12	Não tenho conhecimento dessa lei.
A13	Não conheço sobre a lei. Portanto, não posso opinar.
P1	Sim. Necessária! A Lei 10.639/03 é uma conquista histórica. Deve ser trabalhada com recorrência nos espaços educativos, não somente no mês da Consciência Negra.
P2	Conheço. Acho muito importante para trabalharmos o resgate histórico e cultural de nossas origens, bem como combater o racismo, acentuar a participação de negros na construção da identidade social.

Fonte: dados da pesquisa

Com base nas respostas dadas pelos participantes, podemos observar que dos 15 participantes, 9 afirmaram não conhecer a lei 10.639/03. Tal fato destaca que, embora esta lei esteja em vigor desde 2003, os estudantes não

a conhecem como estudantes da Educação Básica (que foram) e não a conhecem como professores(as) (que serão). Vale lembrarmos que o papel da Universidade é fornecer uma formação docente que atenda as demandas da Educação Básica, que dentre outras se estabelece sob as diretrizes e bases da educação nacional expressa na Lei 10.639/03. Entretanto, ressaltamos que as professoras P1 e P2 declararam ter conhecimento da Lei em questão.

2) Você tem conhecimento do que é trabalhado na Matemática no mês da consciência negra? E nas outras disciplinas?

Quadro 2 – Respostas da pergunta 2 para os(as) estudantes e as professoras

Código	Resposta
A1	Em relação à disciplina de matemática, eu não tenho conhecimento do que é trabalhado no mês da consciência negra. Mas me lembro dessa questão ser trabalhada nas disciplinas de Artes, Geografia e História.
A2	Não tenho conhecimento na área da matemática. Nas outras disciplinas aqui na Unespar, sei pouco a respeito.
A3	Na matemática, nunca vi/ouvi sobre trabalhos realizados sobre a consciência negra. É mais comum em matérias como história e artes.
A4	Não.
A5	Em matemática, nunca vi a matemática ser abordada. Nas outras matérias, principalmente em história, de forma folclórica.
A6	Na matemática não, mas em outras disciplinas muitos trabalhos como teatro e citações de apenas com a história e etc..
A7	Não.
A8	Na matemática, eu vi não, mas nas outras matérias é remetido o que é a consciência negra.
A9	Não. Em Português/Inglês, costumam-se apresentar autores negros, apenas.
A10	Não em Matemática, mas nas outras disciplinas foi trabalhado o que é consciência negra
A11	Como trabalho em uma escola do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, pelo que sei é trabalhado somente nas disciplinas de Artes e História e,

	raramente, é trabalhado na disciplina de Língua portuguesa, na aplicação de textos informativos.
A12	Na disciplina de matemática não, mas nas disciplinas de Português, sociologia, até algumas coisas, como poemas, textos e danças que remetem à consciência negra.
A13	Não tenho nenhum conhecimento do que é trabalhado na matemática no mês da consciência negra. Já nas outras disciplinas, se trabalhava com atividades, pinturas e teoria.
P1	Compreensão histórica sobre a cultura Africana, a luta dos negros contra a discriminação, as conquistas (Lei 10.639/03) e ilustrações e filmes. Esse conteúdo se refere às diferentes disciplinas.
P2	Não. Em artes, trabalho vários aspectos: roupas (vestuário), adereços, símbolos, cultura, lendas, culinária, pintura corporal, músicas, danças, rituais, religiosidade, penteados, etc..

Fonte: dados da pesquisa

Esta questão teve por objetivo investigar se os participantes tinham algum conhecimento a respeito de possibilidades de trabalhos amparados pela Etnomatemática, uma vez que estes idealizam as diferentes matemáticas inseridas nas diversas culturas. Assim, somente a participante (P1) indicou uma possibilidade de trabalho na disciplina de Matemática no mês da consciência negra. P1 escreveu sobre a possibilidade de proporcionar aos(às) estudantes uma compreensão histórica sobre a cultura africana, sobre a luta dos negros contra a discriminação, as suas conquistas, porém não indicou a possibilidade de utilizar os jogos matemáticos africanos para um trabalho de ensino e aprendizagem de conteúdos de matemática. Dentre os que responderam ao questionário, foi indicado o trabalho em disciplinas como Artes, Geografia, História, Português, Inglês, Religião, porém a Matemática não foi citada como possibilidade de trabalho e nenhum indicativo de atividade que pudesse ser realizada na Matemática no

contexto da consciência negra.

3) O que você viu ao longo da sua vida sobre a cultura africana na Matemática? E nas demais disciplinas?

Quadro 3 – Respostas da pergunta 3 para os (as) estudantes e as professoras

Código	Resposta
A1	Ao longo da minha vida, eu não vi nada sobre a cultura africana na matemática. E não me recordo do que eu vi em disciplinas como Artes, Geografia, História, etc.
A2	Em matemática, nunca (teve) foi abordado sobre. Quando visto, era em história e artes, sendo trabalhado jogos, pinturas, etc..
A3	Na matemática, não vi muito sobre, mas em outras disciplinas, ao longo das matérias na escola, se via pouco. Sem contar as aulas de história, teve mais contato com a cultura africana por meio da literatura.
A4	A maioria do conteúdo pertencia à história negra do Brasil, porém a cultura africana em si foi pouco trabalhada.
A5	Em matemática, nunca; em outras matérias, também muito pouco, resumido à escravidão.
A6	Na matemática, não vi nada a respeito. Em outras matérias, colorindo desenhos desde cedo no ensino e etc..
A7	Nada.
A8	Na matemática, não; nas outras matérias, especificamente nas “artes”, era retratado sobre o que é a consciência negra e se faziam trabalhos sobre o mesmo, como pintura, confecção de bonequinhos, música e a dança.
A9	Em Matemática, nada. Em História, conteúdos relacionados à escravidão. Já na universidade, tive contato com autores negros.
A10	Em Matemática, não me recordo de ver nada relacionado. Em Artes, fizemos bonecas de pano que não recordo o nome específico no momento e o que é consciência negra.
A11	Na matemática, não foi apresentado nada, já nas disciplinas de Ensino Religioso, história e Arte somente sua cultura e religião.
A12	Na Matemática, não me recordo de ter visto algo, mas já apresentei alguns varais de poesia, nos quais os poemas eram a respeito da cultura africana; também já assisti apresentações de danças, já estudei sobre em algumas aulas de sociologia.

A13	A única disciplina que se trabalhava sobre a Cultura Africana era em Artes, na qual se trabalhava Pinturas e pouca teoria. Em nenhuma outra, a não ser Artes ou História, trabalhava-se sobre Cultura Africana.
P1	Ao longo de meus estudos e vivências na disciplina de Matemática, não vi nada sobre a cultura Africana. Estudei algo sobre negritude em outras disciplinas.
P2	Não era um assunto muito abordado.

Fonte: dados da pesquisa

Com base nas respostas dos(as) participantes, observamos que nenhum(a) estudante e nenhuma professora indicou ter visto algo que relacionasse a Matemática com a cultura africana no decorrer de seus estudos. Embora a Etnomatemática tenha tido seu início na década de 80 do século passado, observamos que as questões socioculturais ainda são deficientes no que se refere ao ensino. Com relação às demais disciplinas, 9 estudantes e 1 professora indicou ter estudado algo, porém de forma superficial.

4) O governo tem disponibilizado algum material para contribuir com os objetivos da lei 10.639/03? Se sim, qual(is)?

Quadro 4 – Respostas da pergunta 4 somente para as professoras

Código	Resposta
P1	Minha vivência na docência é na rede particular. São poucos os materiais disponibilizados que contemplem a Lei 10.639/03. Utilizamos alguns materiais, como livros de literatura, filmes (<i>Kiriku e a Feiticeira</i>) e cartazes.
P2	Sim. Nas escolas, temos as equipes multidisciplinares que formam grupos de estudos, por meio dos quais assistimos vídeos e executamos algumas tarefas online. Também nos reunimos periodicamente (encontros presenciais), quando elaboramos (em conjunto) ações para serem executadas com os alunos. No final, fechamos com a exposição no dia 20/11.

Fonte: dados da pesquisa

Com relação aos materiais que são disponibilizados aos(as) professores(as) nas escolas, destacamos que a professora da rede particular afirma a escassez desses materiais no seu ambiente de ensino, o que dificulta o seu trabalho e contato com as diferenças étnico-culturais. Logo, os seus alunos também passam pela Educação Básica sem terem conhecimento dessa miscigenação e das influências que o seu passado e o seu presente exercem sobre a nossa sociedade. No entanto, a professora da rede estadual afirmou que ficam disponíveis aos(as) professores(as) materiais em forma de vídeos, tarefas online, grupos de discussão que subsidiam seu trabalho durante as aulas, porém o entrelace entre essas informações e a disciplina a qual ele ministra, ficam a cargo do(a) professor(a) – motivo pelo qual dificulta um pouco sua abordagem.

5) O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira tem sido abordado na formação docente? Nas semanas pedagógicas ou nos cursos de capacitação dos professores? Se sim, de que forma?

Quadro 5 – Respostas da pergunta 5 somente para as professoras

Código	Resposta
P1	Raramente. Quando abordado é realizado por meio de leituras de textos e debates em grupo.
P2	Muito pouco. O que se fala ou é discutido nestas formações é pouco colocado em prática.

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com as respostas das professoras, observamos que raramente e muito pouco é trabalhado a respeito da História e Cultura Afro-

Brasileira na formação docente, nas semanas pedagógicas ou nos cursos de capacitação. Logo, de forma natural, compreende-se a dificuldade que o(a) professor(a), de um modo geral, tem para abordar tal assunto durante suas aulas. É preciso que a mudança aconteça nas instâncias superiores para as abordagens diferenciadas, como a Etnomatemática, sejam implementadas nas salas de aula.

6) Você vê possibilidade(s) de metodologia do ensino de matriz africana? Se sim, como tem sido a experiência? Se não, quais as dificuldades enfrentadas para aplicação em sala de aula?

Quadro 6 – Respostas da pergunta 6 somente para as professoras

Código	Resposta
P1	Sim. As possibilidades de ensino da matriz africana podem ser realizadas por meio de vídeos, jogos, danças, desenhos e também vídeos e filmes. Em todas as turmas que lecionei, sempre trabalhei o filme <i>Kiriku e a Feiticeira</i> .
P2	Acredito que sim. As dificuldades são imensas, desde a própria conscientização da interdisciplinaridade e receptividade dos alunos com o assunto. Domínio do assunto do professor.

Fonte: dados da pesquisa

Com base nas respostas das professoras, vemos que estas acreditam e compreendem a possibilidade de trabalho com metodologias de ensino que versem sobre a matriz africana. Esse fato é relevante para discutirmos os motivos pelos quais tais assuntos não são abordados em sala de aula, uma vez que as professoras têm conhecimento de suas possibilidades de trabalho. Porém, essa pesquisa foi realizada com 2 professoras, o que dificulta termos um panorama geral da situação; entretanto, conforme justificado por P2: “As dificuldades são imensas, desde a própria conscientização da

interdisciplinaridade e receptividade dos alunos com o assunto. Domínio do assunto do professor”.

Por fim, ao final da oficina, visando avaliar sua contribuição no conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e as possibilidades de inserção de jogos africanos – como o Mancala – nas aulas de Matemática da rede básica de ensino, aplicamos a seguinte questão as professoras e estudantes:

7) O que você aprendeu sobre a cultura africana por meio do jogo Mancala - Awelé?

Quadro 7 – Respostas da última pergunta para estudantes e as professoras

Código	Resposta
A1	Eu aprendi sobre a Lei 10.639, sobre a etnomatemática e, em especial, a afroetnomática. Aprendi também sobre como o jogo Mancala – Awelé se dá e também, o quão importantes os jogos matemáticos são para aprendizagem e, ainda, que é possível discutir questões sociais através deles.
A2	Além de conhecer o jogo, que eu ainda não conhecia, aprendi com a oficina que o jogo de origem africana ensina sobre a partilha e sobretudo é um jogo que fala muito sobre o povo que o criou. Nas fotos apresentadas nos slides, pude perceber que era jogado das formas mais simples possíveis, com buracos na terra; esta aparente simplicidade, que não importa o ambiente/lugar onde se era jogada, já ensina muito sobre os valores que o jogo Mancala – Awelé, se propõe e entrega, ensinamentos valiosos.
A3	Aprendi que a cultura africana é muito mais do que o folclore apresentado nas escolas. Também que a Lei Áurea não é exatamente o que é ensinado. A cultura africana é muito rica, com uma grande diversidade de aprendizado para os alunos e nós mesmos; por isso, deveria ser muito mais aproveitada no ensino.
A4	Foram feitas discussões pertinentes acerca da cultura africana, desmistificando alguns conceitos e dando lugar a ideias de real significado para a cultura africana. O jogo propiciou conhecimentos estratégicos, matemáticos, mas o que acercou, o contexto histórico, as discussões, foram excelentes.

A5	Foi possível aprender valores sociais importantes para as sociedades africanas, como solidariedade e coletividade, bem como o conhecimento sobre semear para colher. Amplia a nossa capacidade de pensar estratégias. E como esses valores eram passados entre os indivíduos, de forma lúdica.
A6	Parece fácil o jogo, porém as estratégias criadas deixam o jogo muito mais envolvente. Primeiro, olhos sobre o jogo gera um julgamento inicial de maneira precoce e, ao longo do jogo, ele nos surpreende. Seria essa a ideia do preconceito? Julgar antes e deixar a arrogância e a ignorância serem nossas companheiras? O muito é muito grande para vivermos em um mundinho preconceituoso, até mesmo sobre os jogos.
A7	Primeiro, a ideia de partilha, até mesmo nos mecanismos do jogo como colheita, ao invés de captura que dá uma ideia mais humana do que retirar/capturar. Como também a ideia da natureza e afins. A ideia de que podemos jogar/brincar sem a competitividade exacerbada.
A8	Aprendi que o jogo trabalha a socialização, contribui para que a criança tenha uma desenvoltura ampla tanto para formulação de estratégia e defesa. Assim, por meio do lúdico podemos trabalhar alguns requisitos que permeiam do mesmo a afetividade entre os mesmos.
A9	O jogo é bastante democrático e acessível, pode ser jogado em qualquer lugar e por diferentes pessoas. Também pude compreender um pouco sobre os valores africanos, pois o jogo estimula a partilha, a divisão e o respeito. Achei interessante ver que os mais jovens começam o jogo e que a confecção prioriza elementos próprios da África, como a terra, as sementes das árvores nativas e as cores vibrantes – que também estão presentes nas bandeiras dos países africanos. Nunca tinha pensado na utilização de elementos simples do cotidiano como forma de valorização cultural. Além disso, eu já conhecia esse jogo, porém foi trazido por um grupo de missionários americanos e eu não fazia ideia de que era um jogo africano. Gostei bastante desse aprendizado.
A10	Através do jogo Mancala podemos perceber a solidariedade de que a cultura africana possui, pois você não pode deixar seu adversário sem nada. Outra coisa muito evidente é na socialização que é feita através do jogo. O jogo mostra também como é trabalhada a questão de estratégia e desenvoltura.
A11	Aprendi sobre a lei 10.639/03, pois era uma informação que eu ainda não conhecia, também sobre os jogos que retratam seu cotidiano sobre semear e colher, onde é uma cultura que muitos de nós não conhecemos e este jogo representa o lado compreensivo da socialização e a

	solidariedade com o próximo, assim também como o jogo é de prática em grupo.
A12	Por meio do jogo, pude aprender sobre o respeito, a educação que os africanos têm uns com os outros, pois, primeiro o jogador adversário não pode ficar sem sementes no seu território, sempre prezando pela generosidade do adversário; segundo, na questão de educação, onde o jogador mais novo deverá iniciar a partida.
A13	O jogo Mancala – Awelé me mostrou que é possível aprender brincando sobre o raciocínio lógico, podendo ser levado para dentro da sala de aula e trabalhando assuntos matemáticos de uma maneira lúdica e interessante. Podendo trazer toda a história da Cultura Africana como uma introdução e estrutura para trabalhos matemáticos. Uma tarde muito proveitosa, pois nunca tinha escutado tal jogo e também nunca foi passado nos anos letivos, tanta informação sobre a cultura africana, que é uma cultura muito rica e pouco explorada e estudada.
P1	O jogo Mancala – Awelé, matriz africana, proporcionou-me um novo olhar sobre o povo negro. Por meio dele, aprendi que os/as negros/as não foram apenas pessoas escravizadas e passivas, assim como traz alguns livros didáticos, mas pessoas produtoras de história e conhecimento. E, além disso, por meio desse jogo, aprendi possibilidades de trabalhar conteúdos matemáticos (subtração, adição e conhecimentos de raciocínio lógico) na educação básica, principalmente, no Ensino Fundamental.
P2	Adorei o jogo e a oficina. Abriu meu olhar como professora sobre a inserção da lei 10.639/03 a ser trabalhada nas escolas. Para poder falarmos em sala de aula é preciso ter muito conhecimento sobre o assunto. A ideia (visão) que tinha sobre o assunto era muito diferente. O jogo Awelé é muito interessante. Principalmente, o ideal de fornecer as peças para o adversário (gentileza), estratégia, raciocínio, os valores passados pela equipe da formação fizeram o jogo Awelé ter um sentido. Repassar este jogo para os alunos com essa fundamentação é maravilhoso, quebramos o estereótipo de “jogar por jogar”.

Fonte: dados da pesquisa

Com base nas respostas dos(as) participantes para essa última pergunta, extraímos alguns pontos em comum. Foi citado pelos participantes o aprendizado a respeito da Etnomatemática (1 participante),

da Lei 10.639/03 (3 participantes), dos aspectos sociais (8 participantes) e étnicos raciais, e do Jogo Mancala – Awelé (7 participantes). Desse modo, destacamos que a oferta dessa oficina permitiu que diversos assuntos fossem discutidos e abarcados, considerando os aspectos da Etnomatemática e os Jogos Africanos. Além disso, a oficina mostrou uma forma diversificada de trabalhar durante as aulas de Matemática, promovendo diversificação nas formas de ensinar e de aprender.

Reflexões Finais

Ao oferecermos a oficina “A inserção da Cultura Africana em Sala de Aula por meio do Jogo Mancala – Awelé”, trabalhamos com uma proposta de jogo africano: Mancala – Awelé, que possibilitou o trabalho com o desenvolvimento do raciocínio lógico, o reconhecimento de padrões e a elaboração de estratégias. Além do trabalho com esse jogo, discutimos assuntos relacionados à Lei 10.639, de 2003, que, além de propor políticas afirmativas para o ensino básico, também indica 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”. Também estudamos as possibilidades do trabalho sob a abordagem da Etnomatemática, de Ubiratan D’Ambrósio, dando enfoque nos entrelaces sociais e principalmente étnico raciais.

O objetivo da oficina foi abordar aspectos da história e cultura africana, desmistificando a imposição da crença na igualdade social e racial, além de proporcionar a interação entre os participantes, a discussão de

estratégias para alcançar o objetivo proposto no jogo e o aprendizado de assuntos e metodologias para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

REFERÊNCIAS

BORGES, José Salviano; PAIVA, Jéssica Rodrigues de; SILVA, Élide Alves da. Jogos Mancala – Uma ferramenta no Ensino de Matemática. **Anais do II Simpósio de matemática e Matemática Industrial – SIMMI’2010**, v.1, ISSN 2175-7828. Disponível em: <
https://mat.catalao.ufg.br/up/631/o/anais_simmi_2010.pdf> Acesso em: 20 de Maio de 2021.

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP, 1995.

D’AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, Cultura, Matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FELIPE, Delton Aparecido & TEYURA, Tereza Kazuzo. Ações afirmativas na Educação Brasileira. In: COSTA, Luciano Gonsalves (org.). **História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: Eduem, 2010. p. 55-66.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor; CUNHA JR, Junior, Henrique (coautor). **Mancala: o jogo africano no ensino da matemática**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor; CUNHA JR, Henrique. O jogo africano

Mancala e a formação de professores em africanidades matemáticas. In: **Educação e Justiça Social. 34º Reunião da ANPEd.** 02 a 05 de outubro de 2011, Centro de Convenções de Natal – RN. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-183%20int.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema: Jogos de Matemática de 1º a 5º ano.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZASLAVSKY, Claudia. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro - diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos.** Trad. Pedro Theobald. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CARTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES/AS NEGROS/AS SOBRE A LEI 10.639/03

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista
Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula

Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível “voz de ninguém”, como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade (RIBEIRO, 2018, p. 89-90).

Considerações iniciais

O presente texto visa relatar uma pesquisa desenvolvida na dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, defendida no segundo semestre do ano de 2019 e intitulada “*Cartas sobre o meu eu*”: trajetórias escolares de professores/as negros/as (BATISTA, 2019).

Neste estudo, participaram seis docentes negros/as que atuam em turmas do 1º ao 5º anos, do Ensino Fundamental, de cinco diferentes escolas públicas municipais da cidade de Campo Mourão – PR. O objetivo desta pesquisa consistiu em verificar, através das narrativas de professores

escritas em cartas, quais as representações sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas vidas e nas práticas pedagógicas das escolas que trabalham.

Para alcançar este objetivo, foi estabelecida a seguinte questão problemática: Como os/as negros/as foram retratados/as no currículo das escolas nas quais estudaram e na escola atual? Foram realizados encontros com os/as educadores/as com explicações sobre a pesquisa e solicitadas as produções de cartas com as temáticas relacionadas às formas de trabalho nas escolas sobre as questões étnico-raciais.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa. Os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados se constituíram na produção das cartas, e os fundamentos teóricos estiveram voltados aos Estudos Culturais. O presente texto foi organizado da seguinte maneira: a) considerações iniciais, aqui apresentada; b) Reflexões sobre a implementação da lei 10.639/2003; c) Gênero carta como metodologia de pesquisa; d) Resultados da pesquisa na formação docente, e por fim; e) Considerações finais da pesquisa.

Reflexões sobre a implementação da lei 10.639/2003

O Brasil é um país racista. Todavia, é preciso considerar que existem diversas maneiras na tentativa de incluir a população negra na sociedade brasileira, em especial na escola. Há leis que trouxeram mudanças significativas para negras e negros, pois com a implementação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornou-se obrigatório o ensino de História

e Cultura Afro- Brasileira e Africana no currículo escolar (BRASIL, 2003). Com efeito, essa lei, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares buscou ocasionar uma mudança na educação brasileira, pois na medida em que foram revistos conteúdos voltados à posição da negritude e sua cultura para a construção do país, as escolas tiveram de reformular suas práticas pedagógicas e seus planejamentos. Sobre a lei supracitada, Niane (2010) explica que:

[...] é um marco histórico para a educação e a sociedade brasileira por criar, via currículo escolar, um espaço de diálogo e de aprendizagem visando estimular o conhecimento sobre a história e cultura da África e dos africanos, a história e cultura dos negros no Brasil e as contribuições na formação da sociedade brasileira nas suas diferentes áreas: social, econômica e política. Colabora, nessa direção, para dar acesso a negros e não negros a novas possibilidades educacionais pautadas nas diferenças socioculturais presentes na formação do país. Mais ainda, contribui para o processo de conhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade étnica e racial brasileira (NIANE, 2010, p. 8).

Diante do exposto, cabe ressaltar que ao dialogar com os/as educandos/as sobre a história, salienta-se a necessidade dos/as mesmos/as problematizarem temas atuais para que exista uma correlação com o passado, e assim, haja reflexão sobre a história de maneira adequada. Ademais, a lei é fundamental nas escolas, pois possibilita que estudos contemplem a inclusão da história oficial dessa população, que por muitos

seculos foi impedida de ser visibilizada na sociedade (BATISTA, 2019).

Desse modo, tal lei é um marco histórico para que os estudos da negritude sejam visibilizados no ambiente educacional. Contudo, alguns fatores interferem no cumprimento da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), tornando-a insatisfatória, conforme relata o autor a seguir.

a) falta de material; b) falta de projeto coletivo de articulação; c) dificuldades em se trabalhar com a temática afrodescendente; d) falta de tempo; e) falta de embasamento teórico e prático para se trabalhar com o tema; f) a falta de condições teórico-práticas para usar o conteúdo como instrumento para o exercício de uma didática do antipreconceito; ou seja, falta de praticamente tudo (ONASAYO, 2008, p. 117).

Além desses fatores, as cartas dos/as docentes revelam que para pessoas negras ainda é difícil dialogar sobre aquilo que as inquieta e as incomoda. Por isso, muitas vezes se silenciam em vez de se posicionar. A autora Gomes (2003) reverbera a necessidade de ações didáticas voltadas a tal temática e destaca que,

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 171).

O excerto acima faz repensar se as escolas realizam um trabalho

efetivo de encontro ao ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana. A escritora negra norte-americana Bell Hooks (2013) menciona que:

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de conhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle de turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (HOOKS, 2013, p. 51).

Ademais, cabe destacar que professores e professoras devem ensinar a história baseada em estudos e pesquisas de autores/as que abordam que a negritude foi escravizada e, portanto, as políticas de ações afirmativas bem como as leis voltadas a população negra são necessárias como uma maneira de reparação histórica devido ao racismo e desigualdade que enfrentaram, e ainda enfrentam. Com isso, concorda-se com o excerto a seguir:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de

condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004, p.11)

Portanto, existe no Brasil a necessidade de políticas públicas voltadas à população negra de maneira que dê a possibilidade da inserção e permanência dessa cultura no ambiente escolar.

Gênero carta como metodologia de pesquisa

A pesquisa e o estudo das narrativas permitiram a realização de visitas e, até mesmo, a coleta de dados quantitativos para elucidar fatos do grupo de docentes investigado e, por fim, alcançar os objetivos propostos (GODOY, 1995).

Portanto, a pesquisa se caracterizou como qualitativa e os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados se constituíram na produção das cartas. As cartas foram utilizadas como narrativas, pois os/as participantes contaram sobre suas histórias pessoais e profissionais, bem como acerca da relação que possuem com a cultura afro-brasileira e africana, pois como fomenta Portal et al., (2012, p. 90): “[...] as cartas podem ser um instrumento desvelador na construção do ser professor”.

Os fundamentos teóricos estiveram voltados aos Estudos Culturais, a partir de estudos de intelectuais tais como: Gomes (2003) e Silva (1995), devido à importância de um currículo multicultural planejado para que as culturas negadas sejam visibilizadas.

Silva (2004) destaca que os estudos culturais se diversificaram nos diversos países que difundiram, portanto, subdividiram-se em perspectivas teóricas e influências disciplinares. Portanto, a proposta curricular das escolas deve ser pautada em um currículo multicultural. Isso significa, segundo Canen (2007, p. 94), que os currículos e práticas pedagógicas devem considerar “[...] a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla”, e assim inseri-las no ambiente escolar.

No estudo, foram analisadas as concepções dos/as professores/as sobre como os/as negros/as são retratados no currículo das escolas e como a sua prática pedagógica se encontra vinculada à Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os/as participantes da pesquisa possuem a faixa etária entre 36 a 53 anos de idade e todos/as têm dedicação exclusiva de 40 horas semanais em escolas públicas municipais. Quanto à formação acadêmica, todos/as estudaram em instituições públicas às quais atendem de maneira presencial, exceto uma educadora que concluiu sua graduação em uma faculdade privada que oferta ensino à distância – EAD. Portanto, os participantes são graduados/as em Curso Superior e possuem Pós-Graduação em nível *Lato Sensu* em áreas da educação.

Para a coleta de dados, os/as participantes foram informados/as sobre os procedimentos éticos da pesquisa. Foram esclarecidos os objetivos e entregues os Termos de Compromisso Livre Esclarecido - TCLE, uma autodeclaração que se consideram negros/as, e que deveriam escolher um nome fictício para preservar a identidade deles/as. Ainda foram

informados/as que a participação na pesquisa era voluntária, para que estivessem cientes da veracidade e da ética da pesquisa.

Como exemplifica Camini (2012, p. 35), “[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico.” Para a autora, a carta pedagógica possui intencionalidade. Dialogar com o/a interlocutor/a, expressar seus anseios, histórias, memórias e compartilhar saberes educacionais.

Resultados da pesquisa na formação docente

Silva (2004) aborda sobre a ausência de livros didáticos que suscitem o processo histórico e cultural dos negros, índios, mulheres etc. Dessa maneira, reproduzem conteúdos discriminatórios de maneira negativa a sua identidade. Diante do texto supracitado, percebe-se que a história da população negra é esquecida tanto nos livros didáticos quanto na sociedade.

Em um trecho da carta de um dos professores participantes da pesquisa, ele faz o seguinte relato ao rememorar sobre seu processo formativo, e ressalta que,

Nunca a nossa cultura foi retratada nos colégios estaduais aos quais estudei, sempre vi e li o mundo a partir da perspectiva branca, nunca ele foi me apresentado pela ótica da perspectiva negra de certa forma nossa cultura foi e ainda é apagada. Eu sou um negro de família numerosa éramos em 09, 05 homens e 04 mulheres, e para as mulheres negras pobres era muito mais difícil e insuportável. Só hoje vejo como era insuportável porque ser mulher, negra,

pobre e morar afastada dos redutos das grandes cidades. Com certeza estava fadada ao analfabetismo e aos subempregos que, na maioria, era contratada para tomar conta dos filhos dos brancos e literalmente tinham uma escrava em casa e acabávamos perdendo nossas irmãs. No meu caso, perdi duas. (JOTA ELE, 2019, sic, Trecho extraído da carta, grifo nosso).

O professor suscita que, durante o período de escolarização, enxergava o mundo sob a ótica branca, visto que não lhe foi apresentada representações sobre os/as negros/as nas escolas nas quais estudou. Logo, acredita-se que, “a formação inicial e contínua de nossos profissionais é o elemento essencial para melhorar a qualidade de nossos sistemas educacionais [...]” (ESTEVE, 2004, p. 160).

Desse modo, as questões étnico-raciais devem ser abordadas durante todo o processo de escolarização, desde a Educação Infantil até a Universidade, com atividades pedagógicas voltadas a cada etapa de ensino. Nesse sentido, Silva (1995) ressalta que a escola tem duas funções a cumprir quando se trata da questão étnica:

[...] enquanto instância formadora do educando, deve assumir a diversidade étnica de seu alunado. Estes grupos atribuem a esta instituição, valores africanos, transformando-os em expressões visíveis de nossa cultura. A segunda se constitui na desestigmatização da imagem estereotipada que se tem do negro como um indivíduo desqualificado. Nesta concepção, o Ensino Fundamental deve preparar os educandos para que eles vivam numa sociedade multi-étnica, propiciando-lhes uma formação que os torne abertos às diferenças (SILVA, 1995, p. 105).

Com essas duas funções da escola, os/as educadores devem colocá-las em prática para que seus alunos e alunas sejam ensinados sobre a diversidade étnica e rompa com a ideia da negritude como seres incapazes. Gomes (2012, p. 369), por sua vez, recomenda que os/as educadores/as realizem “práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e suas *Diretrizes*, que incluam e considerem as diversas formas de participação dos(as) estudantes (grêmios, grupos culturais, grupos de estudos)”.

Por meio de estudos que consideram necessárias as temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, docentes e comunidade escolar podem promover a construção de uma sociedade antirracista, tendo em vista que, devido ao currículo eurocêntrico, a abordagem das instituições, muitas vezes, ocorre de maneira equivocada, como a professora Cida menciona em seus escritos:

Fui ouvir sobre o valor da cultura negra já na faculdade. E mesmo assim ouvi muitos professores falarem que os negros foram explorados, trabalhavam muito, passaram por muitos sofrimentos etc. Mas **não ouvia falar sobre a importância dos negros na formação do país**. Essa forma de ver e mostrar sobre a atuação dos negros na sociedade, é muito pouco para que haja a devida valorização da cultura afro, assim como as outras culturas que também faz parte da sociedade (CIDA, 2019, *sic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

A carta da educadora destaca que durante seus estudos na rede básica de ensino, houve descuido por parte dos/as professores/as, ao não possibilitar o acesso à história da população negra. Já na faculdade, embora tivesse estudado sobre a negritude, era de maneira preconceituosa;

portanto, destaca-se a ausência da valorização da cultura afro-brasileira no contexto escolar, na formação inicial e continuada de docentes. Quanto à sua prática pedagógica, a educadora Cida considera que:

Mesmo hoje, a Cultura Afro sendo tratada com um pouco mais de valorização ainda não é suficiente para apagar todo aquele mito de escravo, trabalhador só em troca de alimento que foi criado em cima dos negros [...] São feitos muitos trabalhos de conscientização e valorização da Cultura Afro, existem até leis para tratar dessa questão. Não precisaria ainda ser um assunto tão discutido para a nossa atualidade, se como pessoa humana o mundo fosse mais evoluído. Muitos negros ainda vivem à espera de leis, bondade e conscientização para se destacar na sociedade. É triste ainda saber que há desigualdade salarial para o mesmo trabalho [...] (CIDA, 2019, sic Trecho extraído da carta, grifo nosso).

A partir da fala da professora, percebe-se que embora existam leis voltadas à valorização da população negra, elas ainda sofrem as consequências do passado.

A educadora Sara menciona que, durante o período de escolarização, sofreu preconceito por parte dos/as professores/as. Com isso, ela sentia insegurança em dialogar em sala de aula. Em sua carta, ela relatou como a docente realizava a exposição sobre a negritude:

era *depravante* como ela fazia a exposição do assunto, como se os negros fossem trabalhadores, sujos, feitiçeiros, nojentos e burros. [...] **ninguém brincava comigo, ficava sempre sozinha, já minhas primas que eram filhas de negro com branco, tinham mais amigos.** Estudei do pré a 4ª Série na Escola XX, local onde não gosto nem de passar

na frente e hoje tenho que votar neste local (SARA, 2019, *sic*, Trecho extraído da carta, grifo nosso).

Com a carta da educadora, é possível notar a presença do racismo sofrido por ela em um ambiente que deveria ser acolhedor. Portanto, a escola, para ela, foi um espaço de difusão do racismo, pois havia a ausência de representatividade. Ela ainda menciona que suas primas, filhas de branco/a com negro/a, recebiam tratamento especial. Isso refere-se ao colorismo, ou seja, “[...] as discriminações dependem também do tom da pele, da pigmentação de uma pessoa. Mesmo entre pessoas negras ou afrodescendentes, há diferenças no tratamento, vivências e oportunidades, a depender do quão escura é sua pele” (SANTANA, 2018, p. 1).

De acordo com Heloísa *Lück* (2012, p.28), “o professor é figura central na formação dos educandos. É ele quem forma no aluno o gosto ou desgosto pela escola”. Por isso, a necessidade de a escola ter significado no processo de construção do saber por meio do uso de recursos que partem da realidade vivida, uma vez que “Negras e negros são produtores de conhecimento e têm o direito de estar nos lugares de conhecimento. E esses lugares têm sido historicamente negados, cabe ao Estado intervir afirmativamente para lhes garantir direitos” (GOMES, 2017, p. 89).

Logo, estudar apenas sobre brancos/as de origem europeia em uma escola de periferia seria um “desgosto” estimulado pelos/as professores/as, por não considerar a origens e cultura de outros grupos como importantes.

Com efeito, Felipe e Teruya (2015, p. 30) afirmam que “o espaço escolar é permeado por diversas narrativas sociais, que podem ou não

construir processos de visibilidades das identidades dos sujeitos sociais, por essa perspectiva o sentido de quem somos é construído por meio de narrativas.”. Desse modo, cabe aos/as profissionais da educação contribuírem com discussões sobre a importância da população negra para o país. Ao narrar os fatos históricos da negritude, deve-se realizá-lo de maneira cuidadosa e respeitosa.

As análises dos dados obtidos com as cartas evidenciam que, os/as docentes reconhecem que a lei contribui para desmistificar os preconceitos cristalizados acerca da população negra. No entanto, revelam que, nas escolas em que atuam, ainda há a ausência da abordagem em relação a temáticas voltadas à negritude, pois são lembrados/as no ambiente escolar apenas em datas comemorativas, sem que haja reflexão e compromisso por uma educação antirracista.

Considerações finais

Como resultados da pesquisa, observa-se que, os/as docentes denunciaram a maneira com as quais eram retratados/as nos currículos durante a escolarização, na qual seus/suas educadores/as privilegiavam a cultura eurocêntrica e invisibilizavam a história e memória de negros/as e seus descendentes.

Dessa maneira, é necessário resgatar a história e lembrar as marcas que perpetuam na memória sobre a negritude. Isso representa olhar para o século XXI e perceber que ainda estamos longe de ser um país democrático em relação às questões raciais, por isso são necessários estudos e pesquisas

referentes à essa investigação.

Por fim, a escrita das cartas pedagógicas, como metodologia de pesquisa, promoveu momentos de reflexão e a possibilidade dos/as participantes terem suas vozes visibilizadas por meio da escrita de seus percursos de escolarização e vivências.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Ingrid Yasmin Oliveira da Silva "**Cartas sobre o meu eu**": trajetórias escolares de professores/as negros/as. 2019, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

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 da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, MEC/Secad, 2004.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. In: **Comunicação política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

ESTEVE, José Manuel. **A Terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação da população negra brasileira na formação da identidade nacional. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 64, p. 111-133, set. 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em: 28 de fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Identidade Negra e Formação de Professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun.2003.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília : MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NIANE, Djibril Tamsir (Org.). **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. 2. Ed. Brasília: Unesco, 2010.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores Obstacularizadores na Implementação da Lei 10.639/03 de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Perspectiva dos/as Professores/as das Escolas Públicas Estaduais do Município de Almirante Tamandaré- Pr: Curitiba 2008**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

PORTAL, Leda Lisia Franciosi et al. Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. In: **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.3, n.1, jul. 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo de feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTANA, Bianca. Quem é mulher negra no Brasil? Colorismo e o mito da democracia racial. **Revista Cult**, 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/colorismo-e-o-mito-da-democracia-racial/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

O PAPEL DA BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Douglas Doranem
Thiago Silva Prado

Introdução

Assuntos relacionados ao papel da branquitude, do racismo, do preconceito, das lutas das minorias por igualdade, dignidade e equidade, são sempre muito difíceis de serem tratados, por revelarem uma complexidade que está para além da compreensão de grande parte da população ao redor do mundo. Existem grupos que negam a existência da injustiça racial, social e econômica, utilizando os mais diversos argumentos para justificar suas atitudes, que tendem a ferir as minorias, como veremos ao decorrer do texto.

Sendo assim, o presente texto tem como objetivo geral analisar o papel da branquitude na educação antirracista, investigando o movimento real das relações, com o apontamento de casos reais no Brasil e em outros países. Tais constatações servem como provas para o debate do racismo estrutural, o qual precisa ser enfrentado em todos os níveis, tendo a educação como uma grande aliada, enquanto estratégia para um processo educativo que promova a justiça social.

Trata-se de um levantamento bibliográfico, por meio de uma análise qualitativa, cujo viés teórico segue as premissas do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, buscamos levar em consideração os aspectos

políticos, sociais e econômicos, em consonância com a visão crítica, que “consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (PAULO-NETTO, 2011, p. 18).

Dessa forma, a análise busca, primeiramente, fazer uma apresentação dos conceitos essenciais, sendo eles o racismo estrutural, a branquitude e a educação antirracista, complementados pelo movimento da sociedade contemporânea, por meio de casos que aconteceram ao redor do mundo. As reflexões confirmam as desigualdades que existem entre a população negra em relação aos brancos, motivos que nos levam a apontar pistas para a superação de alguns dos problemas enfrentados pelos que sofrem por este mal diariamente.

Acreditamos que a Educação é uma das grandes estratégias para a superação do racismo estrutural, no que tange à ajuda para uma emancipação intelectual, podendo contribuir para a diminuição da alienação, do preconceito e das injustiças. Entretanto, é do conhecimento popular que o Estado deve ter a maior responsabilização pelos danos cometidos contra as populações negras e demais minorias, elaborando e implementando políticas sociais e legislações, com a finalidade de dar as mesmas condições a todos e todas.

Racismo Estrutural e o Branqueamento no Cenário Contemporâneo

Para iniciarmos nossas discussões, regressaremos brevemente ao ano de 2020, referenciando o caso George Floyd, o qual é nomeado e tem sua ocorrência transcrita por Deutsche Welle para o G1: “Floyd, de 46 anos, morreu em 25 de maio, após ter o joelho de um policial branco pressionado contra seu pescoço durante quase nove minutos [...] cuja morte desencadeou uma onda de protestos contra o racismo e a violência policial” (G1, 2020, *online*). George Floyd morreu como uma vítima da violência policial e do racismo estadunidense, gerando uma enorme revolta que, na sequência, culminaria em protestos por todo o país, com desdobramentos em diversas regiões do mundo.

Na perspectiva de Rafa de Miguel, para o *El País* (2020, *online*), “os protestos em Londres, contra o racismo, sob o slogan *Black Lives Matter*, cresceram em intensidade e número [...] até se tornarem a vanguarda da rejeição global à morte de George Floyd nas mãos da polícia norte-americana”. Ainda segundo o autor, “as mobilizações contra o racismo floresceram na Europa, especialmente, na Espanha e na França e, em outros países, até se tornarem um fenômeno global que agrega reivindicações locais, como é o francês e mexicano” (EL PAÍS, 2020, *online*). Assim, os protestos, sob o *slogan Black Lives Matter* (vidas negras importam), ganharam força na Europa e se espalharam pelo mundo e, em alguns países, agregaram reivindicações locais.

A morte de George Floyd, com sua repercussão mundial, trouxe ao foco inúmeras questões que estão correlacionadas entre si e que bebem da

mesma fonte, sendo que o foco central é o racismo estrutural, o qual, avaliando a sua conjuntura, está presente na formação da maioria dos Estados, o que ocasionou não apenas a comoção como a eferescência de cada vez mais protestos e reivindicações. Sobre a temática do racismo estrutural e racismo institucional, temos que, segundo Almeida (2019, p. 31):

As instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos.

Por meio destas definições, é possível inferir que o racismo nasce como uma parte da estrutura social e é executado e propagado por meio das instituições. Em outras palavras, as instituições são constituídas sob embasamentos racistas e, por consequência, reproduzem e perpetuam o racismo de sua base de forma sistêmica. Percebe-se isso simplesmente assistindo a noticiários onde, seja no Brasil ou nos Estados Unidos da América, ocorre o direcionamento da violência policial a uma população em específico, a população negra.

De acordo com Uol (2020, *online*):

O Brasil produz casos como o do George Floyd quase diariamente. Na mesma semana, outro vídeo espalhou-se na rede mostrando policiais agredindo um motoboy em São Paulo. "A polícia brasileira mata, e mata muito", lembra Humberto Adami, advogado da Ordem dos advogados brasileiros e presidente da Comissão nacional da verdade da escravidão negra no Brasil. "Mata muito mais do que a polícia americana!" Só no Rio de Janeiro, em um mês, a polícia militar matou mais do que a americana em um ano, esclarece o advogado. E na maioria das vezes, são negros que são assassinados. É incrível como o que chamamos de 'balas perdidas' acham corpos negros!

Fica evidenciado, assim, o direcionamento da violência policial no Brasil, vitimizando, em sua maioria e em valores numéricos elevados, a população negra. O racismo estrutural não possui apenas consequências físicas, ele perpassa por todas às áreas da vida de um cidadão, afetando diretamente sua vivência em sociedade. Ressalta-se também o caráter político do racismo, uma vez que este é dependente das relações de poder.

De acordo com Almeida (2019, p. 35), "o racismo é processo político. Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros". Enfatiza-se, assim, a dependência existencial do racismo ao processo político e às relações de poder; em outras palavras, um impossibilita a existência do outro.

Acerca do racismo, em seu viés institucional, transpassando para a discriminação e posterior homicídio, temos um caso recente, antecedendo um pouco antes do dia da consciência negra, que ocorreu em 2020, conforme exposto a seguir. De acordo com o G1 (2020, *online*), “um homem negro foi espancado e morto por dois homens brancos em um supermercado Carrefour em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, na noite desta quinta-feira (19), véspera do Dia da Consciência Negra (nesta sexta, 20)”. Com este exemplo, afirmamos que os casos até aqui apresentados são apenas alguns que enumeram as drásticas estatísticas de fatalidades que recaem sobre os corpos negros.

Tratando do seu caráter estruturante e em sua vertente econômica, o racismo afeta os indivíduos de forma a ocasionar a desigualdade. E referente a este viés econômico, Almeida (2019, p.95) aponta os seguintes questionamentos:

E quando as estatísticas mostram que, independentemente da produtividade, pessoas de um determinado grupo social, como negros e mulheres, ganham salários menores? Como explicar o fato de que pessoas negras e mulheres encontram-se majoritariamente alocados nos postos de trabalho de baixa remuneração e considerados precários? Como explicar as maiores taxas de desemprego entre pessoas negras?

Tais questionamentos, atrelados aos embasamentos estatísticos, mostram o caminho do racismo estrutural até a desigualdade econômica; afinal, a régua está sempre um nível acima, limitando uma parcela da

população a remunerações menores, postos de trabalhos mais precários e, em sua generalidade, trabalhos de base. E, por fim, é essa parcela populacional que, mesmo contra a sua vontade, está sujeita às maiores taxas de desemprego. A questão pertinente aqui é a correlação entre esses questionamentos com o nível de desigualdade entre os grupos populacionais, uma vez que, com essa taxa de desemprego maior e com salários menores, limita-se a vida em sociedade. Almeida corrobora com estes argumentos aos informar que “o racismo se manifesta no campo econômico de forma objetiva, como quando as políticas econômicas estabelecem privilégios para o grupo racial dominante ou prejudicam as minorias” (ALMEIDA, 2019, p. 104).

O racismo faz com que a pobreza seja ideologicamente incorporada quase que como uma condição “biológica” de negros e indígenas, naturalizando a inserção no mercado de trabalho de grande parte das pessoas identificadas com estes grupos sociais com salários menores e condições de trabalho precárias (ALMEIDA, 2019, p. 105).

Assim, evidencia-se o caráter discriminatório, em alguns casos, até excludente, do racismo no âmbito econômico, uma vez que atribui características e comportamentos a negros e indígenas, forçando-os a se submeterem a condições de trabalho desumanas e remunerações baixas, isto no mercado formal de trabalho, desconsiderando o mercado informal. Para Bento (2002, p. 27):

Quando se analisa o tipo de trabalho e as funções desempenhadas, a situação desvantajosa dos negros salta à vista: o número de empregadores negros não chega à metade do número de empregadores brancos em todas as regiões metropolitanas; trabalhadores negros têm duas a três vezes menos acesso a funções de direção e planejamento; em contrapartida, ocupam maior número de funções não qualificadas, de execução e apoio em serviços gerais; o contingente de mulheres negras em atividades domésticas é sempre muito elevado em todas as capitais pesquisadas.

Sendo assim, de acordo com Bento (2002), evidencia-se desta forma a desigualdade racial presente no mercado de trabalho, onde negros raramente ocupam cargos de liderança e gestão e, em contrapartida, ocupam em números elevados os postos ditos de base. Essa constatação reforça a necessidade de colocar esta temática em pauta nos mais diversos setores da sociedade: na educação, política, economia, mercado de trabalho, saúde e outras, possibilitando quebras de paradigmas que ainda persistem em se estender no mundo contemporâneo.

Retomando acerca das desigualdades, podemos constatar que os brancos são privilegiados somente por serem brancos. Esse privilégio branco explica-se quando Lia Verner Schucman (2012, p. 23) conceitua a branquitude:

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.

Portanto, esse privilégio foi construído sistematicamente, desde a época colonial, e se perpetua pela contemporaneidade, fluindo entre o seu caráter material e simbólico. Para Schucman (2012, p. 25), “outros fatores relacionados à branquitude são os privilégios materiais que os brancos têm em relação aos não brancos. Isso significa que ser branco produz cotidianamente situações de vantagem em relação aos não brancos”. Dentre as vantagens, destacam-se aquelas básicas à sobrevivência como emprego, educação e habitação.

Com isso, percebe-se que os privilégios que os brancos possuem, em detrimento dos não brancos, acabam por fomentar ainda mais a desigualdade. Os brancos possuem um acesso muito mais facilitado ao básico, ao que uma pessoa necessita para viver com dignidade e, quando acrescentamos a transferência de riqueza entre gerações, via heranças, a diferença é assustadora. Em consonância com Gonzalez (1979, p. 2):

O privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. E não estamos nos referindo apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo. Quando se trata de competir para o preenchimento de posições que implicam em recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos.

Nessa perspectiva, notamos, de acordo com o exposto, que o privilégio racial se apresenta na forma material ou simbólica em processos de recrutamento e seleção das empresas, quando, mesmo apresentando equivalência nos níveis de capacitação, a contratação pende para o lado da pessoa branca. Assim, para explicitar de forma mais abrangente, no movimento do real, a seguir, constam conduções de dois casos contemporâneos, por meio dos quais se evidenciam diferenças estruturais.

Duas matérias do G1 nos chamam a atenção. Na primeira, apresenta-se que “a Divisão de Homicídios (DH) da Polícia Civil do Rio de Janeiro encontrou 117 fuzis incompletos, do tipo M-16, na casa de um amigo do policial militar Ronnie Lessa no Méier, na Zona Norte do Rio” (G1, 2019, *online*). Nesta primeira matéria, elucidamos que houve uma operação policial, em que foram apreendidos 117 fuzis em uma casa no Méier, bairro de classe média alta do Rio de Janeiro. E, por seguinte, temos que, ainda de acordo com o G1 (2021, *online*), “uma operação da Polícia Civil do RJ, contra o tráfico de drogas no Jacarezinho, na Zona Norte do Rio, deixou 25 pessoas mortas e provocou um intenso tiroteio no início da manhã desta quinta-feira.” Dessa forma, nesta segunda matéria, fica evidente que, em outra operação policial, em uma comunidade também do Rio de Janeiro, houve, inicialmente, 25 mortos.

Realizando um comparativo entre as matérias do G1 de 2019 e 2021, destacamos a diferença de condução nas operações policiais e a situação de vantagem do branco em relação ao não branco, tendo em vista que em ambas houve apreensões de armamentos bélicos e pessoas acusadas de tráfico. A primeira operação, que foi realizada em um bairro de classe média

alta, ocorreu sem excessos da força policial e não teve nenhuma morte; já a segunda, a qual foi realizada em uma comunidade, houve excessos da força policial e mais de 25 mortes, ficando explícita a diferença de condução destas operações.

Em outras palavras, quando são em um bairro onde há grande concentração de pessoas brancas e com poder econômico, as operações policiais ocorrem de forma pacífica, enquanto quando as mesmas ocorrem em comunidades, onde se concentram mais pessoas negras e com poder econômico limitado, essas operações são violentas, vitimizando um número variável de pessoas, tendo em vista a contagem após o fim da operação.

O Branqueamento no Brasil e sua relação com a Educação Antirracista

O processo de embranquecimento do Brasil, que se iniciou pelo medo que os brancos tinham dos negros, começou logo após a abolição da escravidão, em que foram firmadas as políticas migratórias e a exclusão da população negra, levando-os a internações psiquiátricas e encarceramento. De acordo com Bento (2002, p. 48-49), “é possível imaginar o pânico e o terror da elite que investe, então, nas políticas de imigração europeia, na exclusão total dessa massa do processo de industrialização que nascia, e no confinamento psiquiátrico e carcerário dos negros”.

Dessa forma, fica claro aqui não apenas o racismo como um fenômeno que se tornou uma ideologia para justificar as barbáries feitas pelos povos brancos aos ditos não brancos, mas sim como um processo sistematizado em que o eurocentrismo e o protagonismo branco nascem e se

perpetuam, pois há uma hierarquização dos povos europeus em relação aos demais, bem como a concepção de ideias e valores com base em si, no modelo europeu ou, em outras palavras, a idealização e os valores sob os padrões europeus.

Conforme Schwarcz (2012, p. 48),

O Brasil de finais do XIX parecia condenado ao fracasso, tal a carga pessimista que recaía sobre a ideia de miscigenação. Segundo as teorias raciais deterministas, em grande voga naquele contexto, não haveria futuro para um país de raças cruzadas como o nosso, e definitivamente degenerado.

No final do século XIX, as teorias raciais deterministas já haviam sido abarcadas pelos intelectuais da época, fortalecendo a ideia negativa sobre a miscigenação e, assim, caracterizando-a como algo extremamente fatal ao futuro do país. Em consonância com Schucman (2012, p. 33), “o ideal de branqueamento teve grande aceitação na intelectualidade brasileira e na política de Estado nas primeiras décadas do século XX. Foi visto como meio mais apropriado para que o país alcançasse o progresso segundo o ideal de civilização europeia”. Desta forma, fica flagrante a relevância da imigração europeia como uma forma ideal (vista pela ideologia racista da época) para o desenvolvimento e o progresso do país. O branqueamento da população foi respaldado por uma política migratória que tinha por seu viés a perpetuação do ideal europeu de civilização.

Atualmente, percebemos duas formas que o sistema encontrou de perpetuar seu viés eurocêntrico: o branqueamento e o apagamento de

personalidades negras. Um exemplo deste branqueamento é o escritor Machado de Assis, que foi frequentemente visto como branco, o que inclusive consta em seu atestado de óbito, mesmo ele possuindo descendência de escravos libertos (GALILEU, 2021). Mais um exemplo deste branqueamento do escritor brasileiro foi à veiculação de uma peça publicitária, em comemoração aos 150 anos da Caixa Econômica Federal, em 2011, na qual o escritor brasileiro era representado por ator branco. O erro foi corrigido, tempos depois, após manifestos (FOLHA DE SÃO PAULO, 2011).

Destaca-se aqui a tentativa de branqueamento e apagamento de uma personalidade negra importante para a história e literatura do Brasil. Com isso, reforça-se a necessidade de conhecimento e reconhecimento destas personalidades, tanto pelo meio acadêmico quanto pela sociedade como um todo para que situações como estas não ocorram mais. Um dos meios de gerar este conhecimento e reconhecimento é levá-los ao ambiente escolar, trazendo não apenas a conscientização, mas também a representatividade. De acordo com Felipe e França (2019, p. 172):

Trabalhar relações sociais de gênero e raça é mostrar que as pessoas, as culturas, as realidades são diferentes e precisam ser consideradas dentro do contexto escolar e das relações de poder. Tal perspectiva faz com que as práticas pedagógicas que considerem o conceito de raça e gênero em um sentido polissêmico forneçam condições aos estudantes para pensar como os sujeitos localizam-se socialmente e que, historicamente, a cor da pele e o gênero funcionam como marcador de privilégio no Brasil.

Trabalhar essas relações, tanto gênero quanto raça, no ambiente escolar, por meio das práticas pedagógicas, é promover reflexões e ponderações para que se possa compreender e debater acerca do marcador de privilégios no Brasil. Desse modo, para Silva e Costa (2018, p.25):

A educação antirracista é aquela que está relacionada com o ensino das relações étnico-raciais, promoção de valores que promovam a igualdade na sociedade, a qual aborda temas como preconceito, discriminação, racismo e diversidades culturais. O professor deve contribuir para que as relações étnico-raciais do Brasil tenham novos significados e interpretações pelos seus alunos, romper com o mito da democracia racial que nega a desigualdade racial no país, buscando uma educação que ensine a convivência com as diferenças.

Destacamos, assim, a presença de dois conceitos, inicialmente, no que se refere à educação antirracista como o aprendizado das relações étnico-raciais, a promoção da igualdade e a abordagem de temas que corroborem com o entendimento e a conscientização dos alunos. E, por seguinte, no que se refere ao mito da democracia racial o qual é a negação da existência da desigualdade racial no país.

Faz-se necessária a conscientização sobre as tensões ocorridas no espaço escolar e como esta se torna o ponto inicial para a renovação social. Ressaltamos, também, a correção de práticas pedagógicas consideradas errôneas, apontando, assim, outros direcionamentos no sentido de prosseguir por coletivos, abarcando o engrandecimento da diversidade étnico-racial (RASCKE *et al.*, 2016).

Por isso, é necessário reconhecer o espaço escolar como o ponto inicial para a transformação da sociedade devido aos pontos de tensão que são presentes. Elencamos, também, a necessidade de pontuar práticas pedagógicas que precisam ser revisadas, buscando evidenciar a valorização da diversidade étnico-racial, estando todos estes elementos presentes na formação de professores, a qual deve ser significada por meio desses pressupostos.

Há situações que podem ser percebidas tanto no ambiente escolar quanto dentro do convívio familiar e, caso não sejam repreendidas, podem ser reproduzidas inúmeras vezes. Percebemos isso ao nos depararmos com um momento vivido por um dos participantes do *Reality Show Big Brother Brasil 21*, João Luiz. De acordo com G1 (2021, *online*):

Rodolfo estava comentando sobre não ter informações sobre racismo. Falava também, em especial, sobre a situação que envolvia João. Em sua última semana, durante o Castigo do Monstro, o cantor e Caio tiveram que usar uma peruca de homem das cavernas. Ao colocar a peruca, Roldoffo disse: A gente está com o cabelo quase igual ao do João.

É possível perceber o racismo presente em uma fala que algumas pessoas categorizaram como brincadeira e que, mesmo sendo, não diminui o caráter racista de sua fala ao comparar depreciativamente o cabelo crespo a algo selvagem. Camila de Lucas, também participante do *reality*, manifestou-se logo após o discurso do apresentador sobre racismo, dizendo que, da mesma forma, que não aguentamos mais ouvir sobre racismo, ela

esta cansada de vivenciá-lo e ainda precisar explicar a todos sobre as situações (G1, 2021).

Demonstra-se, assim, a exaustão de sempre vivenciar as mesmas experiências mesmo que em diferentes contextos e como é exaustivo repetir a mesma explicação todas às vezes. Com isso, é possível considerar que o papel do branco em sociedade é reeducar a sua própria população, reconhecendo seus privilégios, conscientizando-se e se responsabilizando acerca do sistema estrutural, suas instituições e os reflexos para a população negra, promover a diversidade étnico-racial e as políticas afirmativas. No que tange à educação antirracista, podemos acrescentar que o papel está relacionado às práticas educacionais que promovam a igualdade e a diversidade étnico-racial, na conscientização sobre racismo, preconceito, discriminação dentro do ambiente escolar, de forma a proporcionar uma educação transformadora.

Considerações Finais

Apresentar considerações acerca de um tema tão abrangente é praticamente impossível. Sendo assim, nas linhas a seguir, apresentaremos algumas reflexões e pistas que vislumbramos com a construção do texto: “O papel branquitude na educação antirracista”. Destacamos de início que a temática requer maiores aprofundamentos, pesquisa de campo, estudos de casos, coleta mais aprofundada de dados, para que novas estratégias possam ser traçadas e discussões pertinentes sejam feitas com toda a sociedade.

Ressaltamos, ainda, que as discussões sobre a educação antirracista, racismo estrutural e outros temas aqui abordados, precisam ultrapassar os muros das Universidades, pois, a comunidade precisa do acesso a estas informações. A ignorância é uma arma nas mãos de pessoas preconceituosas e desinformadas. Por isso, como quitação de uma dívida histórica que possuímos com os negros ao redor do mundo, precisamos enfrentar a sociedade em geral, propondo debates, rodas de conversa, palestras, seminários e todo tipo de material instrutivo que estiver ao nosso alcance.

Não podemos desanimar dessa luta, pensando nela como perdida; ao contrário, devemos nos organizar e cobrar do Estado Políticas Públicas, Legislações e demais atividades de sua responsabilidade, com a finalidade de contribuir com a eliminação desses entraves sociais. Porém, sabemos que isso não se resolverá da noite para o dia, tão pouco sabemos quando teremos uma sociedade mais justa, com pessoas bem instruídas e conscientes da história e da luta de classes.

Portanto, podemos considerar que o texto não se finda nestas páginas. A ideia é que ele sirva como inquietação aos leitores, os quais poderão, além de obter informações teóricas e empíricas, buscar, em suas vivências, a promoção de uma sociedade igual para todos e todas. Não queremos deixar aqui críticas à educação, pois, sabemos de causa vivida, a luta empreendida pelos educadores e educadoras ao redor do mundo, os quais com os poucos recursos que lhes são concedidos, lutam em suas salas de aula por uma sociedade justa, sem desigualdades, preconceito e qualquer outro tipo de mazela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BENTO, Maria. Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

EL PAÍS. A onda de indignação contra o racismo se espalha por todo o mundo. In: **El País**, 2020. Disponível em < <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-06-07/reino-unido-protagoniza-os-protestos-mais-intensos-da-onda-global-contra-o-racismo.html> > Acesso em 06 de Maio de 2021.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. Diálogos com docentes: gênero e raça em uma perspectiva plural na educação escolar. In: **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 171-181, 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Após polêmica, Caixa troca ator que interpreta Machado de Assis**. São Paulo, 11 de Outubro de 2011. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po1110201106.htm> > Acesso em: 12 de maio de 2021.

GONZALEZ, Lélia. **A juventude negra brasileira e a questão do desemprego**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1979.

G1. Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre. In: **G1**, 2020 Disponível em < <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml> > acesso em 06 de maio de 2021

Haidar, Diego *et al.* Operação no Jacarezinho deixa 25 mortos, provoca intenso tiroteio e tem fuga de bandidos. In: **G1**, 2021, Disponível em <

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/06/tiroteio-deixa-feridos-no-jacarezinho.ghtml> > Acesso em 11 de Maio de 2021.

MARASCIULO, Marília. 5 figuras históricas que foram “branqueadas” ao longo do tempo. In: **Revista Galileu**. 04 de setembro de 2020. Disponível em

<<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2020/09/5-figuras-historicas-que-foram-branqueadas-ao-longo-do-tempo.html>> Acesso em 12 de maio de 2021

NEVES, Marília. Como racismo virou debate no BBB e inquérito policial após comentário de Rodolfo sobre cabelo de João. In: **GI**, 09 de Abril de 2021. Disponível em <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/04/09/como-racismo-virou-debate-no-bbb-e-inquerito-policial-apos-comentario-de-rodolfo-sobre-cabelo-de-joao.ghtml>> Acesso em 12 de Maio de 2021.

RASCKE, Karla Leandro. *et al.* Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: o (a) professor (a) tutor (a) na construção do conhecimento. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** 11.3 (2016): 1389-1408.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido” o “branco” e o branquíssimo**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. In: **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 64, n. 1, p. 48-55, Jan. 2012.

SILVA, Andressa Queiroz da.; COSTA, Rosilene Silva da. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03. In: **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 1, n. 1, p. 17-35, 2018.

PAULO-NETTO, José. **Introdução ao estudo em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TEIXEIRA, Patrícia. *et al.* Polícia encontra 117 fuzis M-16 incompletos na casa de amigo do suspeito de atirar em Marielle e Anderson Gomes. In: **GI**, 2019. Disponível em <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/03/12/policia-encontra-117-fuzis-m-16-na-casa-de-suspeito-de-atirar-em-marielle-e-anderson-gomes.ghtml>> Acesso em 11 de Maio de 2021.

UOL. Violência policial contra população negra esta “naturalizada” no Brasil. In: **Uol**, 2020. Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2020/07/20/violencia-policial-contr-populacao-negra-esta-naturalizada-no-brasil.htm>> Acesso em 06 de Maio de 2021.

WALLE, Deutsche. George Floyd disse mais de 20 vezes que não conseguia respirar, revela transcrição. In: **GI**, 2020, Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/07/09/george-floyd-disse-mais-de-20-vezes-que-nao-conseguia-respirar-revela-transcricao.ghtml>> Acesso em 05 de Maio de 2021

Sobre os autores e autoras

Ana Maria Soares Zukoski

Doutoranda e mestra em Letras: Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Estudos Literários pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/*Campus* de Campo Mourão. Graduada em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Possui publicações científicas em periódicos e capítulos de livros na área de literatura contemporânea.

Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi

Artista-docente-pesquisadora dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança do campus Curitiba II/FAP Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Dança e do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas e dos Programas de Mestrado Profissional em Artes - PPGArtes e Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI da Unespar.

Delton Aparecido Felipe

Doutor em Educação e Pós-Doutor em História. Professor Doutor do Departamento de História e Investigador do Núcleo de Estudo Interdisciplinares Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Docente no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Conselheiro da Igualdade Racial de Maringá e Diretor de Relações Internacionais da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

Douglas Doranem

Graduado em administração com linha de formação em comércio exterior pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e pós-graduado em inteligência de mercado pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA). Atualmente, membro do grupo de Pesquisa “O processo formativo e o desenvolvimento de profissionais da área de gestão de empresas, produtos e pessoas” (GEIFAMMA).

Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula

Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM) do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui publicações científicas em periódicos e capítulos de livros na área de Educação Social em Saúde, Pedagogia Hospitalar, Infâncias, Juventudes e Formação Docente. É líder do Grupo de Estudos Educação Social em Saúde - GEPESS e Pesquisadora do Programa Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa em Defesa da Criança e Adolescentes - PCA, ambos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Fabiane Freire França

Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão (UNESPAR). Docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (PPGSeD/UNESPAR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq). Foi coordenadora do Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG, 2016-2018) e do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA, 2019-2020), ambos da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão (UNESPAR). É coordenadora do Centro de Educação em Direitos Humanos da UNESPAR.

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. (UEM). Mestre em Educação pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/ *Campus* de Campo Mourão. Também é docente pela Prefeitura Municipal de Campo Mourão. Possui

publicações científicas em periódicos e capítulos de livros na área de Educação Antirracista, Cultura Afro-Brasileira, Relações Étnico-Raciais, População negra, Infância e Formação Docente. Integra como pesquisadora o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Social em Saúde – GEPESS, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura – GEPEDIC, pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Kevin Silva Santos Conceição

Doutorando e Mestre em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em História pela mesma instituição. Atualmente é Professor Colaborador na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/*Campus* de Campo Mourão. Faz parte do Movimento Negro Maringaense, sendo integrante do Coletivo da Juventude Negra de Maringá – Yalodêbadá. É vice-coordenador do Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA), que compõe o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH).

Lucas Alexandre de Lima

Graduando do curso de licenciatura em História, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/*Campus* de Campo Mourão. É técnico em administração pelo Colégio Estadual de Campo Mourão (2017). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2018 a 2020; atuou como voluntário no Programa de Iniciação Científica da UNESPAR (2019-2020), quando desenvolveu a pesquisa intitulada: “Por uma pedagogia da diferença: Possibilidades de Intervenções Pedagógicas”. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura – GEPEDIC, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), e idealizador do *Seminário Afro [R]existência*, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de Campo Mourão, além de atuar nos movimentos negro e LGBTQIA+ na cidade de Campo Mourão.

Mariana Moran

Possui graduação em Matemática, Mestrado e Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente,

é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá e compõe o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática (PRPGEM), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geometria (GPEG), que estuda o ensino da Geometria e a Didática da Matemática. Membro fundador do GT14 – Didática da Matemática da SBEM; faz parte do Conselho Editorial da Revista Paranaense de Educação Matemática – RPEM (qualis B1); membro da Comissão de Ensino e Extensão do Departamento de Matemática, da Universidade Estadual de Maringá (UEM); coordenadora de Estágio do curso de Matemática e coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente é Primeira Secretária da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – regional Paraná (SBEM/PR).

Mirian Cardoso da Silva

Doutoranda e mestra em Letras, área de concentração Estudos Literários, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Fez especialização em Estudos Literários na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/*Campus* de Campo Mourão; atualmente participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura – GEPEDIC (UNESPAR); Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (UNB) e Literatura de Autoria Feminina Brasileira (LAFEB/UEM). Possui pesquisas científicas publicadas sobre literatura de autoria feminina, estudo de gênero, representações identitárias e personagens femininas.

Natacha dos Santos Esteves

Mestranda em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), atuando na Linha de pesquisa: Literatura e Construção de Identidades. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/*Campus* de Campo Mourão. Desenvolveu projetos de Iniciação Científica (2017-2018; 2018-2019, bolsista CNPq; 2019-2020, bolsista Fundação Araucária) acerca da ficção de autoria feminina contemporânea. Também participou do projeto Residência Pedagógica (2020-2021), ofertado pela Universidade Estadual do Paraná. Desde o ano de 2019, vem realizando publicações em periódicos na área de literatura contemporânea. Além disso, integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura –

GEPEDIC, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/*Campus* de Campo Mourão.

Patrícia Natividade de Pinho Machado

Artista-docente-pesquisadora. Mestre em Mediações Educacionais em Artes, pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes PPGARTES/UNESPAR. Pós Graduada em Artes Dramáticas pelo Institut del Teatre, em Barcelona, Espanha.

Pedro Henrique Braz

Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *Campus* de Campo Mourão; professor de Língua Portuguesa na rede pública de ensino do Estado do Paraná e mestrando em Estudos Literários na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Foi bolsista da Fundação Araucária (PIC 2019-2020), com o projeto intitulado "Para assim versejar o âmago das coisas": corporeidade expressiva na obra *Poemas da Recordação e Outros Movimentos*, de Conceição Evaristo. Ademais, foi participante do projeto Residência Pedagógica, ofertado pela Universidade Estadual do Paraná, além de integrar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), da UNESPAR. Áreas de interesse: literatura negro-brasileira; corpo; memória.

Rafael Zeferino de Souza

Doutorando e Mestre em Letras/Estudos literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/*Campus* de Campo Mourão. Especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Membro do grupo de pesquisa de Literatura de Autoria Feminina Brasileira – LAFEB, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui publicações científicas em periódicos e capítulos na área de literatura de autoria feminina e crítica feminista. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre literatura de cordel de autoria feminina.

Sandro Adriano da Silva

Professor de Teoria Literária e Literatura brasileira na Universidade

Estadual do Paraná (UNESPAR)/ *Campus* de Campo Mourão. Doutorando em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLit - UFSC). Vice-coordenador do NERG – Núcleo de Educação para as Relações de Gênero do Centro de Direitos Humanos e Educação da UNESPAR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa *Educação, Diversidade e Cultura* – GEPEDIC. (UNESPAR/CNPq). Pai de Foucault e Clarice.

Sasuke Ribeiro de Almeida

Formado em Geografia licenciatura e bacharelado, aperfeiçoamento em Geografia ensino e meio ambiente pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/*Campus* de Campo Mourão. Especialista em Estudos Literários pela mesma instituição. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura – GEPEDIC/CNPq e Cine-Educação da Universidade Estadual do Paraná.

Thiago Silva Prado

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Possui MBA em Gestão de Pessoas e Marketing pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especializações em Educação – Gestão e Docência no Ensino Superior à Distância (UNIFAMMA), Educação Especial e Neuropsicopedagogia (UNIFAMMA). Graduado em Administração também pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA). Tem experiência na área de Educação: em cursos técnicos, graduação e pós-graduação. Atualmente, coordenador dos cursos de graduação em Administração (Presencial e EaD) e Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos no Centro Universitário Metropolitano de Maringá - UNIFAMMA. Coordenador do Grupo de Pesquisa “O processo formativo e o desenvolvimento de profissionais da área de gestão de empresas, produtos e pessoas” (GEIFAMMA). Membro do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEPE, do Centro Universitário Metropolitano de Maringá.

Valdete dos Santos Coqueiro

Mestre em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Matemática pela Faculdade

Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM). Graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Também é docente do Colegiado de Matemática da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/ *Campus* de Campo Mourão. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática de Campo Mourão – GEPEMCAM e do Grupo de Pesquisas em Relação com o Saber e Educação Matemática – ReSEMat. Coordenadora do Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NERA), que compõe o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) e Membro do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR.

Nota sobre a capa

Ilustração feita em homenagem a vereadora Marielle Franco assassinada injustamente em 2018, e até hoje não temos respostas e a dúvida ainda paira, quem mandou matar? Porque mandou matar? A ilustração procura retratar a força de mariele, mas também sua delicadeza, assim como todos meus trabalhos, que transmitem força, mas de uma forma leve e delicada.

Texto de autoria da artista visual e ilustradora Camila Vêras. Você pode acompanhar o trabalho dela pelo Instagram: [@amilaveras](https://www.instagram.com/camilaveras) ou pelo site www.camilaveras.com/

Agradecimentos

Este livro é resultado de muitas vozes e lutas. Pontes que foram construídas com muito sangue, enfrentamento e resistência, nossos passos vêm de longe e, por isso, agradecemos a Abdias do Nascimento, André Rebouças, Candeia, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Enedina Alves, Johnny Alf, Simonal, Lélia Gonzales, Luiz Gama, Matheus Aleluia, Ruth de Souza e tantos outros negros e outras negras, expoentes da cultura e do pensamento negros, que se movimentaram e moveram a sociedade para que pudéssemos estar aqui hoje.

Agradecemos também a todas/os as/os pesquisadoras/es, autoras/es e equipe de revisão, organização e comissão científica que tornaram possível esse trabalho maravilhoso. Enfim, que este livro possa servir de instrumento para que mais pontes possam ser criadas e caminhos possam ser trilhados.

Lucas Alexandre de Lima

Comissão Organizadora