

**DOSSIÊ OLHARES SOBRE
LITERATURAS E ARTES
AFRICANAS E
AFRO-BRASILEIRAS**



Revista África e Africanidades, Ano XIV – Ed. 39, Ago-Out de 2021 – ISSN: 1983-2354
Dossiê Olhares sobre Literaturas e Artes Africanas e Afro-Brasileiras
<http://www.africaeafricanidades.com.br>

DOSSIÊ

Olhares sobre Literaturas e Artes Africanas e Afro-Brasileiras

Revista África e Africanidades, Ano XIV – Ed. 39, Ago-Out de 2021 – ISSN: 1983-2354
<http://www.africaeafricanidades.com.br>



Revista África e Africanidades, Ano XIV – Ed. 39, Ago-Out de 2021 – ISSN: 1983-2354
Dossiê Olhares sobre Literaturas e Artes Africanas e Afro-Brasileiras
<http://www.africaeafricanidades.com.br>



Revista África e Africanidades, Ano XIV – Ed. 39, Ago-Out de 2021 – ISSN: 1983-2354
Dossiê Olhares sobre Literaturas e Artes Africanas e Afro-Brasileiras
<http://www.africaeafricanidades.com.br>

DOSSIÊ

Olhares sobre Literaturas e Artes Africanas e Afro-Brasileiras

Quissamã / 2021

FICHA TÉCNICA

DIRETORA GERAL

Nágila Oliveira dos Santos

DIREÇÃO EXECUTIVA

André Luiz dos Santos Silva

EQUIPE DE REVISÃO DE NORMAS E REFERÊNCIAS

André Luiz dos S. Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alessandra Gomes da Silva – PUC-Rio e INES

Alex Santana França – UEFS

Jean Gustavo de Oliveira Moraes – USP

Márcia Neide dos Santos Costa – UESB

Nágila Oliveira dos Santos – FAVENI/ SEEDUC RJ

Cícera Nunes – URCA

Edwilson da Silva Andrade – SME Quissamã

Ernani Silvério Hermes – URI

Pedro Vitor Guimarães Rodrigues Vieira – UFRJ e SMERJ

Rosemberg Ferracini – UFT

DIAGRAMAÇÃO

Nágila Oliveira dos Santos

DOI:10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n39.dossiearteeliteratura2021.p1-139

Indexadores:



Sumário

LITERATURA NEGRO AFETIVA PARA CRIANÇAS E JOVENS6

Sonia Rosa

A REALIDADE SOCIOCULTURAL DO RACISMO EM ANGOLA A PARTIR DO ROMANCE A GERAÇÃO DA UTOPIA, DE PEPETELA: ENTRE LEITURAS, O OBJETO E MILITÂNCIA23

Gabriel Ambrósio

TRAUMAS E TRAMAS NAS PERSONAGENS HIMBA E SOFIA NA OBRA SE O PASSADO NÃO TIVESSE ASAS DE PEPETELA.....38

Joyce Cordeiro Rebelo

METODOLOGIAS AFRICANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS AULAS DE MÚSICA55

Beatriz de Souza Bessa

OS AFROS NA PESQUISA EM MÚSICA: ALUSÕES E RESTAURAÇÕES68

Valquiria Alexandre Camara_e_Beatriz Magalhães Castro

USO DE ARTIVISMOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR83

Ângela Aparecida de Almeida

REPRESENTATIVIDADE NEGRA NAS HISTÓRIAS DE PRINCESAS ...93

Paloma de Campos Rodrigues_e_Denise Aparecida Corrêa

VOZES-MULHERES: UM RELATO, UM GRITO, UMA ESPERANÇA98

Lúcia Jacinta da Silva Backes

BRINCANDO COM ORIXÁS: PRÁTICAS ARTÍSTICAS E AFROREFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL122

Lia Franco Braga

LITERATURA NEGRO AFETIVA PARA CRIANÇAS E JOVENS

DOI:10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n39.dossiearteeliteratura2021.p6-22

Sonia Rosa¹

6

RESUMO: Este artigo se propõe explicar o conceito *Literatura negro afetiva para crianças e jovens*, criado no ano de 2019 buscando nomear e contemplar a literatura que ofereço aos meus leitores em quase três décadas de escrita literária. As referências acadêmicas para esses estudos são os autores Cuti e Eliane Debus. Cada um desses pesquisadores, de maneira muito singular, contribui para o refinamento da compreensão do “fazer literário” dos/as autores/as negros/as brasileiros/as na atualidade. Este artigo também tem como objetivo que o conceito em pauta ganhe outras possibilidades, isto é, pretendendo que a *Literatura Negro Afetiva para crianças e jovens* desloque deste “primeiro pouso”, dentro da minha obra, para alçar outros voos, se tornando, assim, livre para nomear outras escritas, de outros autores com enredos afins. Os estudos visam ainda a acolher e potencializar o protagonismo negro com foco na literatura com temática negra e/ou africana, afetiva e humana, com a intenção de que essa literatura venha contribuir para uma convivência inter-racial mais respeitosa e digna entre os brasileiros de todas as idades na perspectiva de uma sociedade não racista.

¹ Mestre em Relações Étnicas Raciais pelo Cefet/RJ, pedagoga, professora e contadora de histórias.

Quando Nito nasceu foi uma alegria só. Todo mundo ficou contente, de tão gracinha que era logo, logo começou a ser chamado de bonito. Bonito pra cá, bonito pra lá. Até ficar apenas Nito. Todo mundo achava lindo!
(O Menino Nito, Sonia Rosa)

SOBRE A URGÊNCIA DE ENREDOS ENCANTADORAMENTE ENEGRECIDOS

7 Reforço aqui a necessidade de trazer personagens negras em situação de conforto, respeito e dignidade para este espaço artístico singular, que é o livro voltado para infância e juventude. Este potente objeto de arte pode contribuir para a formação racial das crianças e jovens brasileiros. E ainda, esses livros podem atuar como um eficaz letramento racial, contribuindo para uma formação dentro da diversidade por meio de saberes ligados à racialidade. Os estudos étnico-raciais nos levam a entender, por exemplo, o conceito de branquidade (Schucman, 2012) e seus privilégios, e ainda nos permite identificar o racismo nos livros de literatura, nas convivências, em nosso entorno e em nós mesmos. A consciência racial nos impulsiona a tomar posições antirracista não permitindo que o racismo se propague ao nosso redor e muito menos que sejamos agentes dessa dinâmica.

Há uma urgência, para nossa sociedade ainda muito racista, de que textos literários com protagonismo negro sejam compartilhados em verso e em prosa através de livros específicos com estas características e peculiaridades. Isto é, com humanidade e representatividade positiva; prestígio, destaque, valorização e respeito à dignidade da pessoa negra. São as histórias contadas e ilustradas em que a beleza e a força identitária de “ser negro” se faz presente na sua melhor versão: gente bonita, calçada, penteada (penteados afros diversos), sorridente, feliz, com família e histórias para contar. Com vez e voz, isto é, são narrativas negras escritas em primeira pessoa. Os sentimentos que perpassam nesses enredos maravilhosamente enegrecidos são narrativas afetivas cheias de ternura encontradas em ambiências étnicas ou multiétnicas. Estas representatividades negras na literatura infanto juvenil são oportunidades para uma desconstrução de paradigmas literários hegemônicos, nos quais, infelizmente, ainda se identifica, algumas vezes, uma ausência de personagens negros em protagonismo, evidenciando a invisibilidade e o desprezo pela existência da pessoa

negra e exaltando, mais uma vez, a já tão exaltada branquidade, reafirmando os seus privilégios em detrimento da população negra, que, é bom lembrar, representa a maioria da população brasileira

O QUE PRETENDO COM O CONCEITO DE LITERATURA NEGRO AFETIVA

A partir da publicação deste artigo e através da compreensão do que significa o conceito Literatura Negro Afetiva, desejo que este possa subsidiar pesquisadores e analistas da área da leitura/educação a nomearem outras obras de outros autores, nacionais e estrangeiros, que tenham em textos e/ou imagens as características apontadas e desenvolvidas aqui, incluindo as produções estrangeiras. Sendo assim, pretendo que os leitores e os intelectuais/especialistas envolvidos no “mundo dos livros”, tais como editores, livreiros, escritores, ilustradores, professores, contadores de histórias e pesquisadores, mediante as reflexões apontadas e desenvolvidas neste texto, sejam capazes de identificar nas obras literárias voltadas para a infância se as mesmas se “enquadram” dentro das características apresentadas e estudadas aqui.

8

Ressalto que comecei a divulgar o termo Literatura Negra Afetiva para crianças e jovens em entrevistas, em encontros presenciais e em participações online desde o final de 2019. Explicava que meus livros ofereciam uma Literatura “negro afetiva” por terem muita representatividade negra e muita afetividade dentro das histórias que inventava. Cada vez que citava o conceito, criava uma expectativa nos ouvintes e/ou leitores quanto à onde encontrar a referência do termo e a sua concepção epistemológica propriamente dita. Contemplar esta demanda através de uma construção de escrita, com fundamentos teóricos alicerçados em um formato de artigo, passou a ser um desafio para mim ao longo desse tempo.

OS ESTUDOS DO MESTRADO INTENSIFICARAM O OLHAR CRÍTICO AO MERCADO EDITORIAL

No início do ano de 2019, em minha defesa da dissertação de Mestrado em Relações Étnico-Raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, apresentei a pesquisa intitulada *A Literatura afro-brasileira como Letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica*, baseada na teoria autobiográfica, “a escrita de si”. A opção por uma teoria autobiográfica exigiu de mim muita dedicação, por vezes

perturbadora, ao meu ato de escrever. Sobre esta teoria, nos explica Josso (2004):

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p.48).

Escrever sobre a própria história é libertador, doloroso, mas também curativo. Nesta escrita dissertativa, tive a oportunidade de construir um texto que implicou num mergulho profundo em minha vida de professora e de escritora. Pude visitar toda a minha caminhada juntamente com meus sustos, perdas e ganhos, as minhas fortalezas e minhas fragilidades. Os meus trinta anos de professora negra de escola pública foram repensados, assim como, e muito especialmente, a minha obra literária. Neste tocante, refleti no “Como?” e no “Porquê?” escrevia. Naquele momento histórico em que me preparava para ser mestra, foi preciso focar nestas reflexões e transformá-las em objeto de estudo e, a seguir, em texto acadêmico. Isto foi uma experiência marcante e desafiadora para mim.

Nessas reflexões, a preparativa de minha dissertação de Mestrado trouxe para análise o meu primeiro livro, *O Menino Nito*, publicado em 1995, com criação textual em 1988. Este livro foi a pedra inaugural da Literatura negro afetiva para crianças e jovens. Uma história amorosa de um menino negro, protagonista, bonito, criativo, amado, com família, pai, mãe, com médico em casa. Até então, não havia percebido a característica “negro afetiva” tão evidente neste livro em particular e em quase toda minha obra.

Ressalto que o meu entendimento quanto à expressão “negro afetiva” é identificada como o sentimento de *amor* presente nas linhas e entrelinhas e/ou nas imagens dos meus livros. Anteriormente à criação deste termo/conceito, nomeava meus livros como sendo uma *literatura afro brasileira* afinada com o conceito de Debus (2017,p.), que nos diz: “A literatura afro brasileira é uma terminologia usada que aponta ser esta uma literatura produzida por escritores afro-brasileiros.”

Após a defesa da dissertação do Mestrado ocorrida em maio de 2019, os meus estudos sobre os aspectos ligados à afetividade dentro das histórias com temática negra e/ou personagens negros e/ou em protagonismo se intensificaram e as reflexões ficaram mais profundas. E desde então, neste pós defesa, não conseguia mais encaixar os meus livros, a “minha literatura”, o meu modo frequente de abordar e retratar os meus inúmeros personagens, em textos e imagens, em “literatura afro brasileira”, simplesmente. Este conceito “literatura afro brasileira” é um bom porto. Ele ancora a minha literatura, já que sou uma mulher negra que escreve livros com temática negra, personagens negros, mas este conceito de literatura “afro-brasileira” não me contemplava integralmente. Sentia a ausência, nesta nomeação de minha literatura, de um ponto específico que anunciasse uma particularidade da minha escrita, isto é, o seu aspecto “afetivo e amoroso” marcante e presente nos textos que inventava. Uma demanda foi então instaurada: percebi uma necessidade da criação de uma nova nomenclatura que evidenciasse esse *amor* que emerge e se destaca em meus livros oferecidos à infância. E foi aí que nasceu o conceito de *Literatura Negra Afetiva* para crianças e jovens. É a retratação, e por vezes a revelação, de uma maneira de estar no mundo. É a pluralidade de existências, dentro de uma rede de afetos, apresentada em espaço de ficção para os leitores sonharem refletirem, vivenciarem a diversidade que é linda – lembrando sempre que o que não é linda é a desigualdade e a falta de respeito a essa diversidade que está na vida: nas ruas, nas praias, nas praças, nas escolas, nos mercados, nas casas precisam estar nos livros de literatura voltados para as infâncias e juventudes.

Os personagens negros apresentados nas histórias que escrevo, e que são cuidadosamente ilustrados pelos ilustradores queridos, são transbordantes de humanidade. Mas preciso fazer uma reflexão: o que parece ser óbvio nesta formulação quanto à natural “expressividade humana das existências negras” com suas complexidades, afetos e subjetividades infelizmente, por questões históricas, onde o racismo é o pano de fundo, não é considerado como tal.

Este entendimento de “não humanidade” imprime uma ideologia racista, povoa o imaginário dos leitores e dita, redita, reproduz e reafirma essa “não humanidade” da pessoa negra dentro da literatura infanto juvenil. No entanto, esta forma depreciativa e cruel de representação de não humanidade vem sendo cada vez mais confrontada por literaturas que valorizam a pessoa negra e suas histórias.

11

Esta “não humanidade” que abordo neste artigo diz respeito a uma herança maldita dos horrores do tempo da escravidão, dentro dos navios negreiros e no tratamento que os negros escravizados recebiam dos seus “senhores”. Infelizmente, por mais absurdo que pareça, a reprodução ideológica dessa desvalorização, desumanidade, invisibilidade e silenciamento da personagem negra ainda, vergonhosamente, aparece em textos e/ou imagens dentro de alguns livros voltados para o universo infantil. Mas é importante ressaltar que essas “tristes evidências racistas” apareciam em maior quantidade dentro do universo mercadológico de livros para infância antes do advento da Lei 10.639/ 2003. Obras com tais características, desrespeitosas com as vidas negras, tendem a prestar um desserviço à formação das nossas crianças, podendo ocasionar mesmo “uma deformação da infância brasileira” que pode vir a prejudicar a formação de gerações inteiras. Mas, repito, este cenário editorial com estas características de negação da vida e da humanidade às personagens negras dentro das histórias foi bruscamente mudado com a promulgação da Lei 10.639/2003, que obriga o ensino da história, arte, cultura e resistência da população negra escravizada dentro dos currículos de toda a educação básica, nas escolas públicas e particulares e em todo território nacional. Para subsidiar o entendimento, referencio uma pesquisa feita pela professora, doutora, escritora e pesquisadora Eliane Debus, a qual analisou a produção editorial de livros de literatura direcionados à infância com personagens negros nos pós lei 10.639/2003:

“As exigências da lei 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem as as personagens negras em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico.” (DEBUS, 2017, p. 49)

Dessa forma então, além de suas conquistas para a população negra, a promulgação da Lei 10.639/2003 também potencializou a literatura infanto juvenil afro-brasileira, que ganhou novo fôlego. A lei abraçou e apontou a importância desses livros dentro das relações

étnico-raciais como material de diálogo, estudo e contribuição para o letramento racial dos leitores, dentro e fora da convivência escolar.

“A minha produção literária voltada para a temática afro-brasileira me proporcionou conhecer e ficar amiga de escritores que militam na mesma área, como: Júlio Emílio Braz, Rogério Andrade Barbosa e Kiusan Oliveira, que hoje fazem parte da minha rede profissional e de afetos. Considerei que o mestrado seria uma singular oportunidade de rever criticamente a minha obra literária e legitimar a potência, agora com um olhar mais apurado, de algumas outras obras de reconhecidos escritores negros como eu. Nesses estudos, reafirmei como esses autores, através de seus livros, contribuíram e contribuem para o letramento racial das crianças e jovens brasileiras, em suas obras protagonizadas por personagens, culturas e histórias negras.” (JESUS, 2019 p.95)

12

A citação acima faz parte da minha dissertação. Nela potencializo a função dos livros com temática negra e os autores específicos dessas literaturas como grandes agentes e formadores de uma nova mentalidade, logo, de uma ideologia, um novo olhar frente à diversidade. As leituras desses autores citados, e mais alguns outros como Otávio Junior, que ganhou o Jabuti com o seu livro emocionante *Da minha Janela* (2020), são preciosas oportunidades para que os leitores fortaleçam o letramento racial e que atuem como agentes antirracistas em suas convivências.

A LITERATURA NEGRO AFETIVA - FUNDAMENTANDO O CONCEITO.

A solidariedade está na base da identidade negro-brasileira, juntamente com o desejo de pertencimento. (Cuti,2010)

O conceito novidadeiro *Literatura negro afetiva* se configura e se amplia a partir dos estudos do conceito de *Literatura negro brasileira* de Cuti e ganha peculiaridades dentro da literatura voltada para crianças e jovens.

Cuti diferencia a literatura negro brasileira, noção criada por ele, de literatura afro-brasileira e afrodescendente:

“O ponto nevrálgico desta diferença é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negras, mestiças e brancas. Quais as experiências vividas, que sentimentos nutrem as pessoas, que

fantasias, que vivências, que reações, enfim, são experimentadas por elas diante das consequências da discriminação racial e de sua presença psíquica, o preconceito? Esse é o ponto!” Cuti, 2010, p.39)

E Cuti continua...

“O sujeito étnico branco do discurso bloqueia a humanidade da personagem negra, seja promovendo sua invisibilidade, seja tornando-a ou mero adereço das personagens brancas ou apetrecho do cenário natural ou de interior, como uma árvore ou um bicho, um móvel ou qualquer utensílio ou enfeite doméstico. Aparece, mas não tem função, não muda nada, e se o faz é por mera manifestação instintiva, por um acaso. Por isso tais personagens não têm história, não tem parentes, surgem quão se tivessem origem no nada.” (Cuti, 2010, p.88)

13 Neste ponto e a partir dessas observações, vou tecendo o conceito de *Literatura negro afetiva* fortalecendo a necessidade de atenção e de prestígio que os personagens negros precisam ter dentro dos livros voltados para infância e juventude. Nunca mais a desatenção, o descuido, a invisibilidade, o silenciamento e a margem. Nem em texto e nem em imagens. Livros que respeitem as infâncias negras.

Cuti considera ainda que, após o advento da Lei 10.639/2003 e o aumento de volume das obras com temática negra chegando às escolas, instigando alunos a novos voos, poderá ocorrer revelação de novos talentos de uma vertente infanto juvenil negro brasileira, mas adverte: “Sem nos iludir, é preciso que o senso crítico acenda suas luzes em face dessa produção, pois o racismo não dá trégua e não poupa as crianças”. (Cuti, 2010, p.144)

Preciosos estes apontamentos de Cuti. Eles fortalecem o conceito de Literatura Negra afetiva aqui apresentado.

Enfatizo a valiosa contribuição de Cuti para esses estudos. Pesquisador dedicado e militante respeitado, é iniciador de Cadernos Negros e fundador do grupo Quilombhoje. Ele provoca a todos nós, homens negros e mulheres negras da literatura, de que “a literatura brasileira é abusivamente branca!”.

Ele tem toda razão. Afino minhas ideias com as dele. Colocando este termo “brancura” dentro da literatura voltada para crianças e jovens, ainda hoje isso é perceptível. No entanto, reconheço uma visível mudança no cenário editorial de livros para infância nos pós promulgação da Lei 10.639/2003, como já desenvolvi aqui. E quero

evidenciar que a insistência na citação dessa lei ao longo deste artigo é porque ela é de fato um marco, uma chave, uma conquista extremamente importante. Ainda longe do ideal (principalmente quanto a sua efetivação dentro das escolas), mas um grande avanço que precisa ser celebrado e referenciado em todas as oportunidades. E observo com alegria de que este é um caminho sem volta. Esta estrada onde o protagonismo negro faz sua presença é fruto de uma militância intelectual negra que transformou em Lei Federal da Educação todo o desejo de uma raça.

MAS AFINAL COMO PODEMOS IDENTIFICAR E QUALIFICAR A LITERATURA NEGRO AFETIVA?

Alguns fatores deverão ser considerados ao se analisar uma obra literária voltada para crianças e jovens na perspectiva de uma Literatura negro afetiva. Reforço aqui que os analistas das obras literárias devem ler toda a obra com muita atenção e criticamente observar os detalhes das ilustrações. Aliás, esta recomendação vale para a análise crítica de todo e qualquer livro de literatura voltada para infância juventude. Nunca validar obras inundadas de estereótipos, preconceitos e desprestígios às pluralidades humanas. Nossas crianças e jovens merecem respeito! Não podemos esquecer que **LIVROS FORMAM MENTALIDADES**.

14

O autor não precisa, necessariamente, ser negro ou se autodeclarar como tal. Mas é importante que consideremos que um livro com personagens negros, sendo o autor e/ou o ilustrador da obra também negros, contribui bastante para uma afirmação identitária mais forte. É a subjetividade negra. E mais uma vez Cuti nos ajuda na compreensão desta afirmação quando nos fala **uma** inconsciência negra, algo que não é resultado de mera elaboração intelectual, algo que por ter sido já elaborado, vai além dela. Pertence mesmo ao estar-no-mundo...

Outro aspecto importante é observar se a obra apresenta em seu enredo histórias diversas de vivências e experiências carregadas de carinho, ternura, abraços, laços de amizade, rede de afetos, acolhimento, risos, choros e alegria. Mesmo com enredos espinhosos, mesmo com abordagens de temas indigestos, o amor e os sentimentos de “não estar sozinho ou abandonado” deverão estar presentes.

Os personagens apresentados deverão ser transbordantes de humanidade. E a obra ainda deve contemplar diversidade racial, priorizando, no entanto, o protagonismo negro. Esta representatividade

negra positiva deverá ser percebida através dos textos e das imagens e no diálogo entre ambos.

Quanto ao texto propriamente dito, deverá ter, majoritariamente, personagens negros com representatividade positiva, assim como a contemplação da temática africana no que diz respeito à cultura e à religiosidade. A narrativa deverá descrever com respeito os personagens negros, mesmo os vilões e aqueles que não estejam em protagonismo. As descrições referentes às características físicas (fenótipo) e psicológicas dos personagens deverão ser apresentadas buscando exaltar a beleza e a potência dos mesmos, sem desmerecê-los ou humilhá-los.

Reafirmo, então, que os enredos, que são múltiplos e variados, podem suscitar situações de conflitos tal qual a vida real. Isto faz parte do mundo ficcional, que muitas das vezes retrata a via real. Mas é fundamental, na avaliação dessa literatura negro afetiva, que os personagens negros tenham história própria, com família e com humanidade evidente. Deverão, sempre que possível, garantir uma ambiência ficcional ancorada no afeto, no amor. Ter conflito é humano e faz parte do cotidiano e, muitas vezes, são momentos de grandes aprendizagens para os envolvidos. Mas é importante reafirmar que, para se afinar com a *Literatura negro afetiva*, é preciso que não se perca a humanidade dessas abordagens, se distanciando das atrocidades cometidas aos personagens negros nas literaturas oferecidas à infância e juventude num passado recente. Evidencio aqui o bom senso do profissional que avalia os livros de literatura para infância. É preciso “ler as entrelinhas” e ler as imagens. O conjunto da obra tem que ser um abraço para o leitor negro e nunca um empurrão desprezante...

15

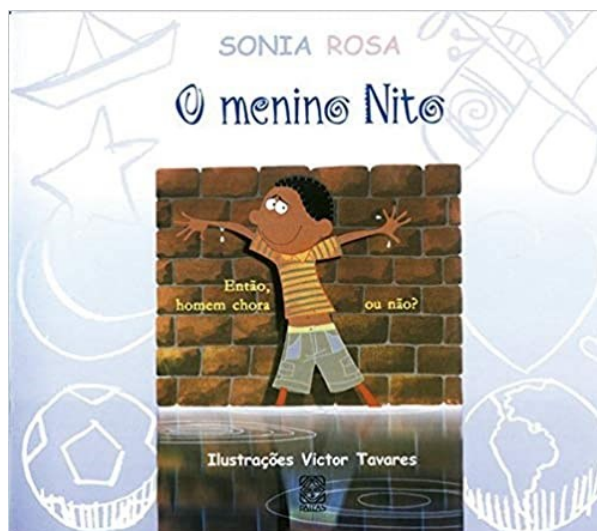
Atenção especial deverá ser dada à retratação da narrativa do autor pelo ilustrador, isto é, o reconto imagético do texto. Para definirmos ser uma obra um exemplo de *Literatura negro afetiva*, as imagens e as ilustrações deverão ser respeitadas, fugir dos estereótipos e reforçar de maneira positiva a identidade negra, preservando a humanidade dos personagens negros. Faço aqui uma observação quanto à insistência relacionada ao uso frequente do termo “humanidade” neste artigo. Este é um ponto bastante desconfortante, porém relevante no que tange às questões relacionadas à discriminação racial, quer sejam na realidade ou na ficção. Quero chamar a atenção dos leitores de que muitas vezes a negação da humanidade da pessoa negra é fator determinante para o desrespeito e desatenção às vidas negras, isto é, legítima e impulsiona as práticas racistas.

Quanto às capas dos livros, elas têm muito a nos dizer. A capa é um convite à leitura. Ela tem que respeitar a dignidade dos personagens

negros e nunca os colocar dentro de contextos depreciativos e desrespeitosos. Esses serão representados com dignidade, isto é, vestidos, limpos e calçados, jamais animalizados, desqualificados ou subalternizados, tanto nas capas quanto em todo o corpo do livro analisado.

APLICABILIDADE DO CONCEITO - TRÊS LIVROS DE LITERATURA NEGRO AFETIVA

1- O MENINO NITO



16

Este livro considero o número 1 da Literatura Negro afetiva que apresento neste artigo.

A presença do Nito no cenário editorial da década de 1990 contrariava o tratamento comum dado aos personagens negros até então. Salvo raras exceções, os personagens negros eram representados na literatura infantil em textos e imagens que os apresentavam em condição inferiorizada aos demais personagens, em ter nome e em muitas vezes em atitudes servis, sem família e em algumas outras tantas situações de explícita vulnerabilidade social. Esses personagens negros eram retratados quase sempre descalços, sujos e despenteados. (JESUS, 2019,p.12)

Sinopse

Nito abria um berreiro por tudo e ninguém aguentava mais tanta choradeira. Um dia seu pai o chamou num canto e veio com aquele discurso: “Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora.” Essas palavras martelaram na cabeça do Nito... O personagem é um menino negro protagonista, amado e feliz!

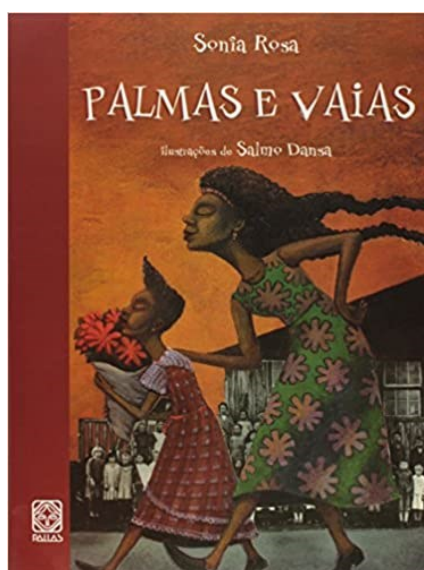
Análise

Quanto ao texto, trata-se de uma narrativa amorosa, apesar de dolorosa para o personagem principal. O livro apresenta uma problemática comum a algumas famílias nas quais um menino com características muito sensíveis (neste caso aqui, um menino muito chorão) causa um desconforto ao pai. A temática é sobre gênero, e não racial. No entanto, as imagens produzidas pelo ilustrador apresentam um protagonista negro. Isto amplia a história e o seu valor dentro de uma perspectiva racial. As imagens construídas (a pedido meu) por Vitor Tavares é de um menino negro, boNito, com família, com médico em casa e amado por todos, tendendo a desconstruir estereótipos. A humanidade referente às fraquezas e equívocos dos personagens, fruto de entendimentos nefastos sobre “ser assim” ou “ser assado”, é potencializada pelas imagens criadas. Ao final, um grande abraço acontece entre pai e filho e as escutas e acolhimentos são acordados.

Este é um exemplo de livro de Literatura Negra Afetiva.

2. PALMAS E VAIAS

17



Sinopse

Uma mudança é um desafio para qualquer um. Nesta história contada por Sonia Rosa, a personagem Florípedes experimenta as mudanças da adolescência: um novo corte de cabelo, uma dor de dentes, os peitos que crescem e o corpo que estica de uma hora para outra. Além disso, Florípedes enfrenta mais reviravoltas: ela muda de bairro e muda de escola. Ela precisa então fazer novos amigos e conhecer os novos professores, mas se depara com as diferenças e, para superá-las, decide

optar pelo amor, pelo carinho e pela atenção de sua mãe. Aqui o Amor enfrenta o Desamor. E vence.

“As dolorosas e desumanas vaias recebidas na primeira festa da minha escola nova, no pós-remoção (fui removida da favela onde nasci junto com minha família e vizinhos para um conjunto residencial) ainda hoje dialogam com as palmas generosas de minha mãe. Elas se materializam ainda hoje em minhas lembranças. As imagens amareladas pelo tempo surgem como um filme antigo. Consigo me ver ali, menina, no meio do palco de um clube cheio, no exato momento em que recebia uma “chuva de vaias”. Lembro-me com ternura do sentimento de conforto aconchegante ao receber as tão corajosas e solitárias palmas da minha mãe, enfrentando com seu amor todo o desamor presente naquele clube. A escolha sensata, para carregar no meu peito para sempre, das incentivadoras palmas de minha mãe, e não as vaias a mim dirigidas, fizeram toda diferença no meu caminhar ao longo da vida. Apesar das dolorosas vaias proferidas, sem piedade, em um clube cheio, ouvi e percebi as palmas vindo de um par de mãos tão conhecidas. Mãos fortes e amorosas. Minha mãe. Escolhi suas solitárias palmas que me apoiavam corpo e alma naquela inesquecível festa de escola” (JESUS, 2019, p.71 e p.72)

18

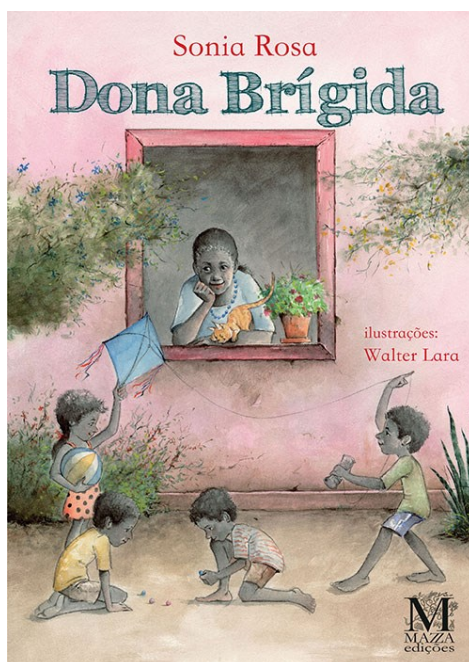
Análise

O texto tem um enredo forte. É autobiográfico. Aconteceu comigo aos onze anos de idade. Entre a dor e o amor, escolhi protagonizar o amor. Este amor acompanha em corpo e alma na presença marcante de minha mãe em minha vida, em especial nesta festa de escola. Apesar das mudanças, que foram muitas, fortes e profundas, a protagonista Florípedes não perde o encantamento de viver e crescer com a esperança de dias mais felizes para ela e sua família. Uma narrativa em primeira pessoa cheia de vigor.

Salmo Dansa fez as ilustrações com muito esmero. Deu vida e beleza às protagonistas negras. Respeitou e retratou a cumplicidade amorosa entre mãe e filha e a plenitude de ambas terem saído unidas e fortalecidas do episódio das raivosas vaias. Elas estão lindas e estilosas. O amor está, majoritariamente, nas páginas do livro e posso afirmar que em imagens e em texto, neste livro *Palmas e Vaias*, o amor venceu!

É um outro exemplo de livro de Literatura negro afetiva.

3. DONA BRÍGIDA



19

Sinopse

A história da doce Dona Brígida protagoniza o amor e a fé de uma rezadeira em ação. Um encontro de afeto e de esperança. Uma cura mágica baseada no respeito à sabedoria dos mais velhos. A narrativa, em primeira pessoa, contada por uma menina que ficou doente do pé, mas não da cabeça, nos ensina que entre o céu e a terra existe muita coisa que não compreendemos como a força das palavras e o poder do amor. Esses dois juntos curam mais do que muito remédio por aí.

O livro *Dona Brígida* nasceu após uma visita às minhas memórias de infância. A rezadeira Dona Brígida era uma senhora negra muito amada por todo nós, seus vizinhos. Ela amava as crianças e tinha o olhar mais doce do mundo. Com a força das palavras, curava os vizinhos com sua fé e com suas plantas.

Análise

O texto é amoroso como a protagonista. E tem mistérios. Fala de desejos de uma menina de ter casa bonita tão qual Dona Brígida, que atua quase como uma heroína negra nesta história. A presença singela da mãe fortalece essa ambiência de afeto, acolhimento e segurança.

Walter Lara traz em suas imagens esta ambiência cheia de simplicidade e rica de valores humanos como a solidariedade, a atenção e o cuidado. A valorização das vidas negras exaltando sua alegria, plenitude, amor e beleza perpassam as linhas, entrelinhas do texto e as imagens reafirmam este contexto transbordante de afeto.

É um livro de *Literatura negro afetiva* porque é repleto de amor e com a presença do protagonismo negro em texto e imagens!

CONCLUSÃO

Com base no que foi apresentado aqui neste artigo, a Literatura Negro Afetiva para crianças e jovens é um conceito novo que pode gerar uma construção ideológica através da valorização das narrativas negras e/ou das imagens de personagens negros nos livros de literatura infantil e juvenil. O grande diferencial dessas literaturas, com essa nomenclatura específica, é a presença, em prosa, verso e/ou através das imagens, da *humanidade* da pessoa negra. O reconhecimento desses aspectos tão humanos como amar e ser amado, ter família, ser bem representado – limpo, calçado, penteado – pode contribuir para a construção de uma sociedade antirracista. Isto acontece porque é através da identificação de outras tantas narrativas, que não se ancoram nas “mesmas histórias eurocêntricas” contadas ao longo dos tempos até então para nossas crianças e jovens, que podemos, objetivamente e subjetivamente, ampliar a presença da população negra e seus afetos dentro das obras literárias voltadas para a infância e juventude. Expandir este imaginário dos leitores sobre o significado das palavras “negro” e “afetiva” ajuda a avançar e desconstruir ideias retrógradas referentes às vidas negras, até então equivocadamente reafirmadas nas muitas histórias infantis e juvenis oferecidas aos leitores no passado recente.

Daí a necessidade de marcar, nomeando, essas leituras. É uma Literatura Negro Afetiva porque é repleta de personagens negros, muitos deles em protagonismo. É afetiva porque é repleta de amor. Sim. Amor. Está palavra tão humana e fundamental nas nossas relações

interraciais cotidianas que emanam potência para quebrar as barreiras do racismo pela vida afora, dentro e fora das escolas.



21

Sonia Rosa é carioca, escritora, mestre em Relações Étnicas Raciais pelo Cefet/RJ, pedagoga, professora e contadora de histórias. Tem 26 anos de carreira e mais de cinquenta títulos publicados. Tem dez bibliotecas escolares batizadas com seu nome. Atualmente se dedica aos trabalhos ligados ao Letramento Racial e à Literatura, especialmente a literatura negro afetiva para crianças e jovens. Participa de feiras literárias, e eventos afins pelo Brasil afora. Seus livros estão presentes em muitas escolas públicas porque foram contemplados pelo PNBE. Alguns deles foram editados na França, países africanos de língua francesa, Itália, Galícia, México, Canadá e Estados Unidos. Em 2021 seu livro Três Histórias de Encanto foi finalista do Jabuti. O livro É o Tambor de Crioula foi selecionado entre os 30 melhores Revista Crescer e os livros: O Dragão do Mar e Zum Zum Zumbi foram selecionados para a biblioteca da ONU. Recentemente o seu livro O DRAGÃO DO MAR recebeu o selo de “Altamente Recomendável” da FNLIJ. A autora tem 9 livros no prelo.

Para Íris Amâncio

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo. Editora Jandaira, 2020

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] 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] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CUTI. **Literatura Negro Brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010

CUTI. **Literatura e Afrodescendência no Brasil**: antologia crítica Vol 4. Belo Horizonte: Editora ufmg, 2014. p.55

DEBUS, Eliane. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: **Congresso internacional criança, língua, imaginário e texto literário**. 2., 2006, Braga. Anais... Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 262-269.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na Literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: NUP, 2017

22

JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras**: uma narrativa autobiográfica / Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de Jesus. Dissertação Mestrado, 2019, CEFET/RJ.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

ROSA, Sonia. **Palmas e Vaia**s. Rio de Janeiro: Pallas, 2009c.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1995.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana / Lia Vainer Schucman; orientadora Leny Sato. -- São Paulo, 2012.

A REALIDADE SOCIOCULTURAL DO RACISMO EM ANGOLA A PARTIR DO ROMANCE A GERAÇÃO DA UTOPIA, DE PEPETELA: ENTRE LEITURAS, O OBJETO E MILITÂNCIA²

Gabriel Ambrósio³

23

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre o racismo representado no romance *A Geração da Utopia* de Pepetela (2004), como obra literária que estabeleço relação com as minhas leituras teóricas, dos ensaios de Frantz Fanon (2008) a *Pele negra, máscaras brancas* e *Em defesa da revolução africana* (1980), e outras que também referencio com a minha experiência na militância e como pesquisador. Venho repensando sobre o objeto de estudo na perspectiva de testemunho e memória da realidade sociocultural, partindo do eu, o sujeito (Seligmann-Silva, 2010). Entre a narrativa literária, a cultura e memória da história recente da sociedade em que está o sujeito que procura autorrefletir pela obra de Pepetela, sem desvincular a realidade sociocultural que eu experiencio por intermédio de outros pensadores. Logo, repensar o meu lugar por meio da literatura angolana, africana e pensar a realidade global do racismo, assim como em *Racismo e sociedade* (Moore, 2020). O racismo dentro da narrativa e dentro dos ensaios de autores diaspóricos que reaproprio aqui, sobretudo desde a minha imigração na diáspora, reflito sobre a literatura e a sociedade em que vivo. A realidade sociocultural e a hipocrisia com que o racismo é visto pela maioria da população angolana demonstra a normalização da desumanização e violência simbólica ou psicológica. No entanto, trago relato de experiência como pesquisador violentado pela colonização e pelo racismo.

Palavras-chave: Realidade Sociocultural, Racismo, Fanon, Pepetela, Militância.

² Texto apresentado em forma de comunicação no evento Artefatos negra em 2020, URCA.

³ Mestrado em andamento em Estudos de Linguagens - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

LA REALIDAD SOCIOCULTURAL DEL RACISMO EN ANGOLA DESDE EL ROMANCE LA GENERACIÓN DE LA UTOPIA, DE PEPETELA: ENTRE LECTURAS, OBJETO Y MILITANCIA

Resumen: Este artículo pretende reflejar sobre el racismo representado en la novela *A Geração da Utopia* de Pepetela (2004), como obra literaria que relaciono con mis lecturas teóricas, desde los ensayos de Frantz Fanon (2008) hasta *Piel negra, máscaras blancas* y *En defensa de la revolución africana* (1980), y otros a los que también me refiero con mi experiencia en la militancia panafricana y como investigador. He estado repensando y el objeto de estudio desde la perspectiva del testimonio y la memoria de la realidad sociocultural, partiendo del yo, el sujeto (Seligmann-Silva, 2010). Entre la narrativa literaria, la cultura y la memoria de la historia reciente de la sociedad en la que se ubica el sujeto que busca reflexionar sobre la obra de Pepetela, sin despegar la realidad sociocultural que vivo a través de otros pensadores. Por tanto, repensar mi lugar a través de la literatura angoleña y africana y pensar en la realidad global del racismo, así como Carlos Moore (2020), en *Racismo y sociedad*. El racismo dentro de la narrativa y dentro de los ensayos de autores diaspóricos que me reapropia aquí, sobre todo desde mi inmigración en la diáspora, reflexiono sobre la literatura y la sociedad en la que vivo. La realidad sociocultural y la hipocresía con que el racismo es visto por la mayoría de la población angoleña demuestra la normalización de la deshumanización y la violencia simbólica o psicológica. Sin embargo, traigo un relato de la experiencia como investigador violado por la colonización y el racismo.

Palabras-clave: Realidad sociocultural, Racismo, Fanon, Pepetela, Militancia.

DOI:10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n39.dossiarteeliteratura2021.p23-37

INTRODUÇÃO

25 Geralmente, ler é ressignificar a história e a memória, partindo da cultura e da experiência subjetiva que nos influencia como sujeito. Na sociedade em que cresci, bem no Tomboko⁴, no interior da província do Zaire, em Angola, ouvia-se muito o termo ‘mulato’ e a percepção que se tinha era de que eram filhos de brancos. Agora, adulto e com a consciência crítica de leitor de literatura, estou aprendendo a refletir sobre a representação ficcional. Vejo, então, que a questão do racismo na literatura angolana não tem sido uma discussão muito comum. Questão esta que está no romance de Pepetela (2004), mas com pouca representação. Assim, trago um recorte do projeto de mestrado em Estudos de Linguagens em andamento pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. A proposta tem o objetivo de refletir através do meu olhar sobre o racismo representado no romance de Pepetela (2004), *A Geração da utopia*, como um imaginário de testemunho e memória conforme apresenta Márcio Seligmann Silva (2010) no seu artigo “O local de testemunho”, está representado na sociedade que o autor e esse sujeito leitor pertencem. O meu local de testemunho como sujeito que carrego a memória sociocultural das interações cotidianas, da vivência e dos estudos teóricos da temática do racismo de modo geral na diáspora, mas também de modo particular em Angola. Vale ressaltar também que o crítico literário Antonio Candido (2006) com a obra *Literatura e sociedade*, que entende como as manifestações que parece na arte literária e da vivência do autor e do leitor “Escrever é propiciar a manifestação alheia, em que a nossa imagem se revela a nós mesmos” (CANDIDO, 2006, p.79). O importante não é que se narrado seja factual, ou não, mas que sensibilize o leitor. Ou seja, a representação literária perpassa pela memória histórica, vivida ou não do autor, mas pode ser sentido pelo receptor, o leitor.

No entanto, no romance o autor usa personagens para ficcionalizar os reflexos e sentimentos socioculturais, o leitor se coloca para sentir através da linguagem e a tal representação de modo subjetivo. Pensar e repensar a nossa imagem social é importante de acordo às experiências de leituras teóricas, pensadora brasileira Nilma Gomes. Como a metodologia, começo descrevendo os relatos das

⁴ Tomboko é um município situado no centro da província do Nzadi-Zaire, norte de Angola, na África. No Brasil, por exemplo, os municípios são cidades. Mas eu prefiro chamar simplesmente de município.

experiências para além da minha infância, adolescência e principalmente quando comecei a iniciação científica em 2012 a 2014. Na pesquisa de iniciação científica, fui voluntário e trabalhei com Pepetela com *A Geração da utopia* e além de que usei como exemplo na monografia. Aliás, após terminar a licenciatura em Letras e o meu vínculo com Núcleo de estudos afro-brasileiros (NEAB), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, onde me graduei e logo regresssei para ao país de origem. Só que neste regresso, eu sempre li literaturas e outros textos, juntando a militância em movimentos negros, culturais e pan-africanismo. Mas exatamente no meu projeto de mestrado, que estou a trabalhar os ensaios de Fanon e a literatura de Pepetela da obra *A geração da utopia*. A narrativa de Pepetela que escrita nos anos 90, mas continua atual pela relevância das várias temáticas representadas e principalmente a temática do racismo que quero me deter neste artigo.

DESENVOLVIMENTO

26

Partindo da obra *A Geração da Utopia*, de Pepetela (2004), tendo o recorte às questões do racismo e conflitos raciais narrados de modo ficcional. Entendendo-se que a literatura mesmo seja ficção, não deixa de ser experiência vivida ou sentida na memória do sujeito. Contudo, nesse artigo estou buscando entender o racismo na sociedade angolana por meio da literatura. Sinto a estrutura racial é complexa conforme (MOORE, 2020, FANON, 2008), por isso, para refletir preciso de subsídios ensaísticos e teóricos de estudos literários pós-coloniais e de teóricas afrodiaspóricas. A partir daqui, quero relatar a minha experiência de leitor da literatura africana e angolana, relacionando com o combate do racismo pela militância, que há anos tenho como um compromisso em entender as nossas realidades ligadas ao povo preto no mundo. Esse povo que tem sido alvo das práticas racistas, que neste contexto começo em Angola, no Zaire, onde nasci e cresci. Tal como na obra, os personagens Malongo, Vitor, Anibal, Esmeralda e Sara sentiram o preconceito e rejeição tanto em Lisboa, quanto em Angola.

No romance *A Geração da Utopia* (2004) trata várias representações entre as violências históricas, políticas, culturais na ficção literária. Na ficção do imaginário em que flagro, então, o racismo nas entrelinhas do próprio narrador e no discurso literário por meio da linguagem. No entanto, o contexto histórico e cultural em que foi escrita a obra, não nos limita ignorar a denúncia e reprodução de olhares racistas presente na narrativa.

Diante disso, fazer a pesquisa, tendo como objeto de estudo a própria realidade, como sujeito, com memória sociocultural vivida, ou seja, o testemunho “como o vértice entre história e a memória” (SELIGMANN- SILVA, 2010, p. 06) e procurar conciliar a realidade sociocultural, partindo do eu sujeito, que trago vivências de um lugar e repensar por meio da literatura, o imaginário dentro do país que Angola, no continente africano. A literatura e o imaginário não se esgotam no que está escrito, a representação de personagens ou pelo que é lido e refletido.

Dentre vários contextos destaco apenas essas questões conforme Candido (2006) a literatura tem essa característica provindo dos leitores.

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2006, p. 77).

27

Sendo um leitor mergulho na obra, adiantando que não sou qualquer leitor da literatura de Pepetela, mas sou também um militante que encontro essas decifrações social e culturalmente. Há outras obras que enquanto leitor que tenho um olhar artístico, pois constituem marcas no leitor e essa marca por mim se relaciona com a militância. Fanon (2008), afirmava que “ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais” (FANON, 2008, p.105). A reflexão é relevante para a resistência e compreensão teórica, mas também para a realidade cotidiana do século XXI. Porque o meu corpo é alvo pela desumanização dentro da sociedade racista, por isso, além de sentir autoestima de um lado, e de outro lado, se posiciona diante da militância. O corpo preto que tem a subjetividade e consciência dos acontecimentos cotidianos que mobilizam a mente deste sujeito que é observador.

A representação da leitura e seus reflexos interpretativos e mais a minha experiência com outros tratam de questões ligadas ao racismo, à história, à sociologia, à linguagem permitem sentir e perceber. O pesquisador, intelectual e militante Carlos Moore (2020), em *Racismo e sociedade*, como sendo um câncer social, o racismo continua nas

sociedades colonizadas como um verdadeiro reflexo que muitas vezes é velado. Essa obra do Moore nos permite pensar a história das origens do racismo e sua extensão global. Pois ele desumaniza, discrimina a maior parte da sociedade angolana fragmentada, socioeconômica e sociopolítico e até mesmo histórico que veremos na frente, usando o autor angolano. Assim que em Angola, continua velado e normalizado inclusive sem muitos debates.

Mas pela história angolana e especificamente pela literatura criada pelo romancista Artur Pestana, Pepetela (2004) apresenta a questão do racismo em Portugal, como espaços compartilhados em seus personagens e também em Angola. Afirma Pepetela, em *A Geração da utopia*, entre várias temáticas representadas na obra através do diálogo entre Esmeralda e Vitor “[...] A sociedade continuava a ser racista, achar ridículo o amor dum negro por uma branca (PEPETELA, 2004, p.97)”. Na narrativa essa fala traz perspectiva histórica e o estereótipo de que o interesse econômico para as relações inter-raciais entre pretas e mestiças. Logo, pela mentalidade racista da sociedade colonizada e racista reprovam o relacionamento, mas na verdade, é uma postura da lamentação do Vitor. Contudo, na citação, demonstra a representação quase toda a sociedade angoafricana⁵ assimilada que depois da invasão portuguesa e pelo colonialismo que durou séculos em Angola. A sociedade racista é marcada pelo privilégio de cor e também da assimilação como evidenciado no texto literário. Essa assimilação ensinou que o padrão de beleza superior é a (mulher branca, os homens brancos) que supervaloriza a mestiçagem dentro a realidade sociocultural e histórica. Mas o próprio autor faz o inverso em lamentar através de personagens Elias, Malongo, Anibal e Sara. Ou seja, os personagens Vitor e Esmeralda, nota-se, por exemplo, no trecho narrativo

[...] Paixão por muitos gozada, por não ser correspondida. Racismo? Provável. O certo é que ele nunca tivera coragem de se declarar directamente, mas Esmeralda sabia e os colegas também. O Lubango era como o Huambo, negro que olhasse para uma branca era notada. (PEPETELA, 2004, p.96)

Os espaços retratados pela narrativa, demonstra como são as capitais onde tem os portugueses na era colonial se aglomeravam,

⁵ Significa Angola dentro do continente, e eu me denomino de angoafricano. Já venho usando desde o ano 2011, nos meus escritos poéticos e da militância na diáspora, Brasil.

reprimiam os relacionamentos entre brancos e pretos, Lubango é geograficamente situada no sul de Angola e Huambo, localiza-se na região central de Angola. Dentro do romance, aparece a negação do preto namorando branco, e a história real, mostra o contrário. No entanto, os brancos e brancas têm privilégio racial afirma também Moore (2020). Assim vejamos a que aclama o efeito de mestiçagem “[...] A cor era escura e, no entanto, os cabelos negros eram quase lisos. Efeitos da mestiçagem. Os olhos eram outro mistério, pois por vezes eram castanhos claros. Por vezes, pareciam verdes, conforme o sol neles se refletia” (PEPETELA, 2004, p. 95). Essa mestiçagem é resultado dos primeiros estupros dos colonizadores portugueses às nossas ancestrais. Com mestiçagem era uma forma de dividir com os não mestiços, porém os mestiços são descendentes de colonizadores, ou de primeiros relacionamentos violentos entre os nativos e os invasores, como memória coletiva da era colonial.

29

Da história colonial ficou a herança de ‘mulatos’ que são os privilegiados até hoje, conforme o autor escreve mesmo que “Benguela era o berço das mais belas mestiças de Angola?” (PEPETELA, 2004, p.49). As questões da mestiçagem geravam o conflito durante a descolonização até a contemporaneidade, que dá evidência o racismo institucional como encontramos em *Racismo estrutural* de Silvio de Almeida (2018). Pois diante deste racismo institucional que garante privilégios aos ‘mestiços’ nas instituições angolanas que continuam a negar essa prática. Para quem lê e milita não há dúvida em compreender essa relação, mas a mesma questão muitas vezes, por força cultural da invisibilidade operando sem fim. Essa situação que relato quando posta por leigos sem militância, sem leituras desses olhares teóricos de juristas e estudiosos de direito que revelam o racismo passa sem compreensão. O racismo estrutural ou ‘colorismo’ é mais presente do que nunca no seio dos bancos, empresas nacionais e estrangeiras. Esses relatos especificamente encontram-se na narrativa *A Geração da utopia* principalmente pela história dos partidos políticos no passado recente havia separação entre negros e brancos.

Há um artigo recente de professores brasileiros que analisa as questões do racismo em Angola. No entanto, os estudos que me refiro sobre é “O racismo tema emblemático: um tabu social” de Dagoberto José Fonseca e Simone Loiola Ferreira Fonseca (2019) esses pesquisadores afirmam num trecho “O racismo em Angola se expressa fundamentalmente antes da independência pela ausência de angolanos nos escalões mais altos da estrutura administrativa do país” (FONSECA

e FERREIRA FONSECA, 2019, p. 27). Com toda certeza dessa afirmação, pois como nativo angolano eu sei não somente pela história sociocultural ligada aos centros urbanos principalmente se manifesta, ora o desprivilegio dos pretos em Luanda que é a capital do país, mas também nas restantes províncias de Angola, que os brancos são tidos como chefes. Na verdade, é uma construção sociopolítica e hierárquica da herança colonial em Angola. Hoje, sente-se que algumas questões de cargos políticos estão nas mãos de pretos/as, mas ainda assim, há privilégios de brancos em todo país, infelizmente. O racismo é tão camuflado e os políticos, acadêmicos angolanos, a sociedade civil pouco ou não tem coragem de abordar seriamente conforme (FONSECA e FERREIRA FONSECA, 2019). Essa hipocrisia é de origem histórica que envolve os assimilados que fundaram o Movimento Popular da Libertação de Angola (MPLA), pois continua no poder desde a malfeita independência que não emancipou, não tratou essa vergonha de cancro mundial o racismo cotidiano e sistêmico.

30

Para melhor compreender a lógica camuflada do racismo em Angola, como na afirmação da personagem Aníbal para Sara “O racismo dum lado provocou o racismo do outro. Hoje o branco nacionalista é olhado com desconfiança pelos nacionalistas negros. A cor a contar mais que as ideias, que os comportamentos. É triste, mas é uma realidade”. (PEPETELA, 2004, p. 106). No romance esse diálogo ocorre entre as personagens Malongo e a Sara que teve a criança no relacionamento dentro do romance. Apesar de sentimentos e desejo de integrar as fileiras do movimento nacionalista, a partir daí, esse lamento. Já que o contexto narrativo era lutar, não seria discriminada por ser filha de mãe branca e que estava apoiando a causa dos nacionalistas, aliás, o que se esperava é união para lutar contra os usurpadores e dominadores ora colonizadores. E noutra passagem destacamos

[...] Há aí uns grupos de negros que não querem nada com os mulatos. Não são muitos, mas existem. Dizem que a elite angolana é constituída, sobretudo por mulatos e esses não podem dominar. Que essa elite ajudou o colonialismo a implantar-se e aproveitou-se dele (PEPETELA, 2004, p. 41).

Os conflitos raciais marcados pelos grupos de nacionalistas angolanos se fazem presente no trecho acima, demonstrando também a relação da literatura e a sociedade. Essa história representada aqui ainda tem reflexos no cotidiano angoafricano, pois a própria corrupção continua com alguns depósitos e investimentos em Portugal e muitos

descendentes de portugueses herdaram fazendas. Ademais, complementando com o Candido (2006) em *Literatura e sociedade* demonstra como esse vínculo entre sociedade e a literatura. Como os autores e os leitores encaram arte literária é representado no contexto social angolano.

Dentro da sociedade e cultura em que o ensaísta, militante e político da intervenção (1980) em *Defesa da revolução africana* defende e demonstra no “racismo e cultura” em que o autor traz muitas reflexões sobre a sociedade colonizada e assimilada. Conforme o pensador, o racismo é uma construção cultural que se proliferou pelas sociedades dominadas pelos europeus. “Assiste-se à destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A linguagem, o vestuário, as técnicas são desvalorizadas” (FANON, 1980, p. 37). A desvalorização do que é originário de povos de Angola e africana, na lógica colonial e da sociedade oprimida pelo sistema racial. Essa realidade racial em Angola e da diáspora, especificamente o Brasil, a assimilação conheço o bem e vivo pragmaticamente. Pois estou no momento nesta diáspora e nela penso, convivo com vários episódios midiáticos e teóricos sobre o racismo. Os grupos que mais sofrem racismos sempre foram os nativos brasileiros, e principalmente os pretos, pretas africanas na diáspora “a constelação social, o conjunto cultural são profundamente remodelados pela existência do racismo” (FANON, 1980, p. 40). A remodelação profunda está na complexidade do sistema racista estrutural e estatal, sociocultural das sociedades. Pois o mesmo autor acrescenta que “racismo é uma chaga da humanidade” (FANON, 1980, p. 40). Os pretos no mundo sofrem por essa praga globalmente, aquilo que leio no romance é uma mera pista superficial. A cultura é racista, esse sistema racial inferioriza o povo preto no mundo e como resultado disso, Angola em quase todos os seus bancos públicos e privados⁶, tem muitos trabalhadores de balcão e ou gerentes têm os descendentes brancos ou mesmo portugueses.

A cultura herdada pela colonização desprivilegia os autóctones, ou aqueles com fenótipo preto. Quando narro da minha experiência como militante pan-africano, já tenho certo olhar social da minha origem e da história afro-brasileira, por exemplo, em que aprendo nos movimentos das mulheres negras, do movimento negro conforme a pesquisadora e professora Nilma Gomes (2009) em *Intelectuais negros e*

⁶ No meu livro *Áfricas Ocultas* (2015) de Gabriel Ambrósio, ou melhor, Mavenda Nuni y África, já havia tratado em com mais ênfase.

produção de conhecimento enfatiza a importância desse movimento para “Análise e leitura crítica de alguém que vivencia na sua trajetória pessoal e coletiva, inclusive, nos meios acadêmicos” (GOMES, 2009, p. 422). Para a realidade local diaspórica, mas que me apropriou para imaginar o local da minha origem e as minhas diversas leituras. Sendo sujeito e militante, conforme Gomes (2009) tenho de reconhecer que ser pesquisador não apenas estudar outros objetos, mas sim os sujeitos semelhantes a mim e da minha história imaginária ancestral, das lutas enfrentadas no combate dos racistas que nos cercam. Assim com os personagens do romance *Malongo*, Anibal e Sara, Esmeralda e Vitor. No entanto, a pesquisadora acrescenta “O sujeito que explicita o seu pertencimento a um grupo historicamente excluído do lugar de produtor da ciência e que carrega esse mesmo grupo na sua voz no seu corpo, na sua forma de ler, interpretar e produzir conhecimento” (GOMES, 2009, p. 431). Sou sujeito e produzo conhecimentos e tenho minhas formas de interpretar a literatura de Pepetela.

32

As evidências encontradas mesmo que não sejam necessariamente verdadeiras noções literárias representadas no romance, mas a realidade é sociocultural local e histórica, urge-se compreender ou avaliar os impactos de forma crítica são exercícios da militância. Como a própria narrativa traz uma reflexão pertinente sobre a dor da discriminação e coloca como resistência a autoestima, o trecho abaixo demonstra o contexto europeu;

- Sempre tive orgulho na minha raça, apesar de ser tão desprezada pelos outros. Desde miúdo eu tinha esse orgulho. Muitos não dariam tudo para serem brancos. E hoje são racistas em relação aos brancos. Nunca tive desses problemas, talvez pelo meio em que cresci, não sei. Mas neste momento digo maldita raça. Se ainda fosse inverno, podia esconder as mãos em luvas e a cara num cachecol e num capuz, mais uns óculos escuros. (...) Negro fazer clandestinidade na Europa, isso é realmente uma epopeia (PEPETELA, 2004, p. 59).

O personagem desta fala é de Anibal, um jovem preto que era estudante em Lisboa, Portugal. Era também a metrópole dos colonizados pelo Portugal. A citação quem sofre é o preto que não se esconde. O personagem consciente da sua complexa situação em terras europeias. Durante a colonização em que se fortaleceu a assimilação, pelas viagens e educação colonial. A realidade entre os perseguidores racistas portugueses da polícia da (PIDE) e agora Angola descolonizada que passou a reproduzir muitas práticas entre os executivos empresariais, intelectuais e a distribuição da renda, o preto sempre

abaixo de outra raça. Esses que separam os autóctones nas periferias, musseques de Angola, principalmente na capital Luanda. Na verdade, o ‘apartheid’ social e o ódio perante os nativos angolanos. Moore (2020) em *Racismo e sociedade*, principalmente no capítulo IX deste livro, deixa claro a ideia

[...] do racismo corresponde a uma forma específica de ódio; um ódio peculiar dirigido especificamente contra toda parte da humanidade, identificada a partir do seu fenótipo. É o fenótipo dos povos denominados negros que suscita o ódio: um ódio profundo, extenso, duradouro, cujas raízes se perdem na memória esquecida da humanidade e que remetem a insolúveis conflitos longínquos (MOORE, 2020, p. 228).

33

O racismo como sendo um sistema bem estruturado, não é fácil ser demonstrada por um branco privilegiado angolano. Porque nunca sofrerá como nós, os pretos. A nossa sociedade como parte do continente preto, tem a maioria preta fenotipicamente. Tenho estado a refletir como a memória dentro da literatura quando trata sobre o racismo, como temática e como eu sinto, lendo a mesma produção literária. No entanto, muitas vezes, velados pela hipocrisia sociocultural e política. Os nossos conflitos não visíveis, mas basta sentir as desigualdades socioeconômicas, ambientais ou habitacionais. Essa ideia de que Pepetela não se esclareceu no romance, pois talvez não fosse seu objetivo. Porém num diálogo entre Laurindo e Vitor, afirmam através dos trechos “[...] Não tenhas dúvidas, o racismo cresceu muito. Há uma vaga de patriotismo provocado pelos acontecimentos” (PEPETELA, 2004, p.88). Parece que a responsabilidade do crescimento do racismo seja provocada pelo contexto da guerra anticolonial. Na verdade, antes da guerra anticolonial, o racismo reinava na sociedade angolana sob a dominação portuguesa. O racismo na narrativa considera o privilégio dos brancos até mesmo na política partidária, por exemplo, com MPLA. Voltando ao pensamento do cubano, que aprendo com militância sobre o que Moore coloca do ódio contra os pretos da humanidade. Quando imagino em 2016 e 2017 em Luanda, porém no musseque ou periferia que jovens e adolescentes⁷ usando alguns tipos de cremes para clarear a pele e os aconselhava-os, pois pela consciência e a experiência panafricana não poderia suportar em silêncio, vendo aqueles jovens demonstrando inconscientemente o seu autoódio e da sua pele.

⁷ Isso aconteceu e vi. Eu falei que os cremes deixam marcas ruins na pele e ruim pela saúde que aquilo poderia provocar como um tipo de câncer da pele.

Na verdade, é um autêntico veredito quando Fanon escreve

O racismo avoluma e desfigura o rosto da cultura que o pratica. A literatura, as artes plásticas, as canções para costureirinhas, os provérbios, os hábitos, os *patterns*, quer se proponham fazer-lhe o processo ou banalizá-lo, restituem o racismo (FANON, 1980, p. 41).

Em pleno século XXI ou nesta ‘pandemia da covid 19’, o racismo mata, encarcera os jovens, mulheres negras, extermina pela violência das armas estatais e pela doença. A literatura, as artes plásticas e musicais, podem ser usadas para o próprio enfrentamento do racismo e outras discriminações. Mas também pode reforçar a ideia racial superior. Antonio Candido (2006) que a literatura desempenha uma função como ‘uma faca de dois gumes’, pode servir para o positivo, por exemplo, humanizar e para o negativo alienar ou desumanizar. No caso que é interessante aparece no Fanon que é “a civilização, raça superior e inferior, bem como alienação e assimilação” (FANON, 1980, p. 42). Esses conceitos foram usados pelo invasor- colonizador, sua ciência, suas criações literárias e na epistemologia. E tem sido usado de forma inconsciente pelos Estados racistas e suas empresas. Ainda normalizam e escondem ou negam o seu espírito racista. O sujeito que relata a experiência entre a representação de contextos que em *A Geração da utopia* e as obras do Fanon, faz me pensar e sentir o tão complexo e sofisticado racismo dentro da escrita literária. Ele não é facilmente compreendido, pois Pepetela, por exemplo, coloca os pretos como racistas que não queriam aceitar os mulatos, brancos nas filiações partidárias no caso de FNLA UPAN E UNITA⁸. Segundo o romance, apenas o Movimento Popular da Libertação de Angola (MPLA), que aceitava os mulatos. Não apenas pelo contexto histórico, contemporaneamente quem continua sofrendo discriminação?

A ideia da inferioridade de pretos estudada por Fanon (2008) em *Pele negra, máscaras brancas* que encontramos a inferiorização cultural linguística, em que o colonialista, eurocêntrico nas colônias, provocou assimilação e o desprezo das línguas africanas ou angolanas está presente “[...] os professores vigiam de perto as crianças para a língua crioula não seja utilizada” (FANON, 2008, p. 42). Isso é que vivi quando

⁸ Frente nacional de libertação de Angola FNLA; União nacional da independência total de Angola UNITA e União de povos norte de Angola UPAN, foram movimentos políticos históricos que descolonizaram e começaram a briga armada contra os portugueses nos 1950. Esses três movimentos aparecem no romance de Pepetela a Geração da utopia.

criança, essa opressão e violência simbólica⁹ numa escola no interior de Angola (Tomboko, então o município onde havia nascido).

Por que as línguas africanas ou nativas são proibidas nas escolas? Isso não é questão do passado, mas sim, do presente sociocultural. Ou por que não são de origem europeia? E os colonizadores deixaram as suas representantes nos países ‘utópicas’ e reprodutores do racismo, preconceito linguístico e étnico dos autóctones conforme Fanon (2008) a civilização branca europeia tem sido o desejo do colonizado, nela está a língua, a mulher desejada, bem como o embranquecimento da pele na juventude, por exemplo, por meio de cremes, sabonetes químicos que estas práticas que chamo de autoódio. Logo, esses carregam a pele negra e máscaras brancas o problema é sério “O racismo colonial não difere dos outros racismos” (FANON, 2008, p.87). É claro, esses herdaram o status de privilégios nas sociedades colonizadas, na África como um todo e em Angola especificamente. Quanto aos privilégios raciais, penso importante e trago de volta Moore (2020) enfatiza que o racismo garante privilégios a minoria e desprestigia a maioria assim ele escreveu:

35

[...] Os recursos vitais se definem em grande medida em termos de acesso: à educação, aos serviços públicos, aos serviços sociais, ao poder político, ao capital de financiamento, às oportunidades de emprego, as estruturas de lazer, e até ao direito de ser tratado equitativamente pelos tribunais de justiça e as forças incumbidas da manutenção da paz. O racismo veda o acesso a tudo isso, limitando para alguns, segundo seu fenótipo, as vantagens, benefícios e liberdades que a sociedade outorga livremente a outros em função de seu fenótipo (MOORE, 2020, p. 229).

Quando digo que os bancos representam a face estrutural do racismo camuflado em Angola, ou seja, esse setor empresarial emprega majoritariamente os brancos e ‘mestiças’. Essa tendência de imitar outros países com predominância fenotipicamente clara é o que narro quando os jovens que usam cremes para clarear que em Angola chama-se também de ‘paculamento¹⁰’, acredito que procuram indiretamente aproximar-se do fenótipo euro-caucasiano agindo, simbolicamente, atormentando-se intimamente a sua herança preta. E assim deixando de adquirir a consciência para somar no panafricanismo e de combate

⁹ Cf. Áfricas Ocultas (2015) Mavenda Nuni y´Áfrika abordado com profundamente.

¹⁰ Paculamento deriva do verbo pacular criado na sociolinguagem angolana, e significa ato de clarear a pele. Fonte autor.

antirracismo. São estes que discriminam a religiosidade ancestral, pois eles não se sentem pretos e carregam o imaginário da assimilação ‘máscaras brancas’ em corpos pretos; esses tipos odeiam a cultura e rituais africanos. Na militância aprendi que estes são os “*negropeus*¹¹” que alguns colegas, amigos da luta e reafirmação panafricana criaram esse termo para denominar esses pretos/ pretas que não têm consciência e praticidade de cultura ancestral africana e diaspórica. Ou seja, aqueles que vivem de amnésia, não respeitam ancestralidade preta africana.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O escritor angolano tem consciência que os conflitos raciais existentes são históricos, pensando o título da obra aqui referenciada, eu reconheço as complexidades socioculturais e sociopolíticas da Angola. O legado colonial e as ambiguidades que o sujeito que narra a experiência local e as diversas leituras teóricas, ajudam a compreender o racismo normalizado na sociedade angolana contemporânea. Mas também em me situar na diáspora consigo entender através da literatura e vivência, continua inquieto perante o racismo que nos desumaniza como sujeitos. Portanto, esse recorte vai ser incorporado ao longo da pesquisa no mestrado. Ademais, compartilhar essa experiência como um sujeito leitor, militante panafricano cheia de memórias de casos de racismo na diáspora faz todo sentido.

36

¹¹ Cf. < <https://www.facebook.com/Afrocrata/posts/693461857467993/> > acesso em 09 de Agosto de 2020. Esse termo havia lido em 2016 e Nasser Inglês um amigo que juntos criamos o movimento AFROCRACIA em Luanda, todos jovens angolanos e pan-africanos/pan-africanas.

REFERÊNCIAS

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

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira, Salvador. EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução Africana**. Instituto nacional do livro e disco, Luanda, junho de 1980.

FONSECA, Dagoberto José, FERREIRA FONSECA, Simone de Loiola. O racismo tema emblemático: um tabu social – a realidade diverge da visão estatal angolana. MALOMALO, Basíllele, FONSECA, Dagoberto José e VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira (Orgs) In – **África Múltipla: anotações e reflexões**; Edilivre, França, 2019. (Págs.21-37).

GOMES, Lino Nilma. Intelectuais negros e produção do conhecimento: Algumas reflexões sobre a realidade brasileira. SANTOS, Boaventura Sousa, MENESES, Maria Paula. orgs. In_ **Epistemologias do Sul**. -(CES) editora Almedina, Coimbra, 2009. (págs. 419-441).

37

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 3ª edição- Belo Horizonte: Nandyala, 2020. Livro digital.

PEPETELA. Artur Pestana. **A Geração da Utopia**. Luanda, Nzila, 2004.

SELIGMANN- SILVA, Marcio. O local do testemunho. In_ **Revista do programa de Pós- Graduação em História**. Florianópolis, V. 2, n. 1, p. 3-20, Jan/jun, 2010.

TRAUMAS E TRAMAS NAS PERSONAGENS HIMBA E SOFIA NA OBRA SE O PASSADO NÃO TIVESSE ASAS DE PEPETELA

DOI:10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n39.dossiearteeliteratura2021.p38-54

Joyce Cordeiro Rebelo¹²

INTRODUÇÃO

A história da “Guerra de Independência de Angola” inicia a partir de 1966 até 1974 com duração de 13 anos de intenso combate. Em 15 de janeiro de 1975 foi estabelecida a Independência de Angola com o Acordo do Alvor e depois surgem três longos períodos com intervalos da “Guerra Civil Angolana” de 1975 a 2002.

As histórias de resistências e lutas na guerra por meio das armas e da consciência da libertação nacional fazem parte da vida de Pepetela, que atualmente é professor e escritor angolano, nascido em Benguela em 29 de outubro de 1941. Suas obras refletem a história contemporânea de Angola e os problemas sociais que a sociedade angolana enfrenta desde sua construção histórica. Possui ascendência portuguesa e foi militante do MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola, que tinha como objetivo lutar e reivindicar pela libertação de sua terra natal contra a dominação portuguesa com intuito de libertar Angola do colonialismo, da escravatura e exploração.

O romance *Se o passado não tivesse asas*, do angolano Pepetela, publicado em 2016 se passa em Luanda, onde narra as histórias de duas personagens femininas principais, a garota de 13 anos Himba, que perde sua família em um ataque na estrada na ida da Vila Planalto até a cidade de Luanda em a uma tragédia e o pânico traz uma confusão mental em sua cabeça, tomando rumo à estrada oposta ao lugar onde ocorreu o acidente. Somente depois de anoitecer que percebe que estava perdida em meio ao mato, propensa a ser presa fácil de algum animal selvagem. Sem pai, mãe e os irmãos, Himba estava desamparada, sozinha, cansada, frágil e além do frio também sentia sede, medo e fome. A personagem para sobreviver no contexto da guerra civil na Angola precisa enfrentar a fome e deixar sempre para segundo plano as necessidades básicas do ser humano, como exemplo o ato de urinar.

¹² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA. E-mail: joycecst_psol@yahoo.com.br

Uma garota que vive as precariedades da vida, sofrimento e abandono a margem da sociedade angolana, difícil e complexa. Conhece em meio a situação trágica, Kassule, um jovem órfão e vítima também da guerra.

Paralelo à história de Himba, ocorre, também, a narrativa de outra personagem principal do romance, chamada Sofia, que narra a história de uma mulher aproximada dos 30 anos de idade com grandes sonhos projetados em sua vida em um período de pós-guerra, que logo depois de uma aposta arriscada, se torna sócia de um restaurante em fase de expansão, frequentado por clientes da alta burguesia. Com isso, aluga um apartamento e começa uma nova história de vida junto ao seu irmão Diego, um artista de rua que também tinha grandes sonhos, um deles era expor em galerias suas obras de artes voltadas para a pintura de animais silvestres, mar, pescadores, mercados, ruas, praças e diversos tipos de árvores em conjunto, em tela ou isoladas. No romance Angolano, Sofia tem uma grande preocupação com o irmão, Diego e faz sacrifícios e surpresas a ele, tendo Diego um grande espaço na vida da irmã.

39

PROCESSO DE FORMAÇÃO: ANÁLISE DA PERSONAGEM HIMBA

A obra inaugura-se localizando a viagem deslumbrante a princípio, que mais tarde se transformaria em um pesadelo, no tempo determinado pelo autor em 1995 em “*Se o passado não tivesse asas*” de Pepetela destacando a história da guerra civil de Angola pela primeira vez na voz das personagens de uma menina chamada de Himba que terá sua formação durante a viagem tratando de dois espaços importantes entre a estrada e o local que haviam deixado no Planalto Central, espaços abertos, inseguros e de tristezas. Nessa viagem da história para literatura, Rita Chaves (1999) destaca a composição do romance com a capacidade de analisar a objetividade da obra transposta no sistema literário, incluindo elementos de historicidade oferecendo ao leitor o tecido social de partes do país angolano.

A linguagem literária pontuada acerca da moradia na narrativa, demonstra-se como parte do princípio da beleza natural com os elementos do sentimento da saudade nostálgica deixada para trás na personagem, onde marca as lembranças, o espaço e tempo vivido sob justificativa de abandonar às memórias e a vida anterior para fugir da guerra civil em curso em Angola.

Era lindo o Planalto, com enormes rochedos cinzentos e negros emergindo como sentinelas gigantescas do verde familiar do capim, das nakas abandonadas à beira dos

rios, do mato rasteiro avançado por entre as cubatas vazias das aldeias. Abandonavam tudo porque mais uma vez a guerra chegou na terra deles. Já tinha tido muitos azares antes, com ataques e ocupações acompanhadas de mortes, violações, raptos, saques. (PEPETELA, 2017, p. 9)

A construção do espaço na obra literária destaca a Guerra Civil como elemento emergente para todas as famílias que buscavam paz, pois a família de Himba era umas das várias famílias que também atravessavam a estrada, tendo em vista que a partir do aspecto histórico a “Guerra de Independência de Angola” inicia a partir de 1966 até 1974 com duração de 13 anos de intenso combate e somente em 15 de janeiro de 1975 foi estabelecida a Independência de Angola com o Acordo do Alvor e depois surgem três longos períodos com intervalos da “Guerra Civil Angolana” de 1975 a 2002. Desta forma, destacamos elementos importantes que o narrador descreve a base principal da fuga da família que entrelaçarão o enredo da trajetória e formação da personalidade de Himba, uma vez que os traumas e medos na personagem afloram no leitor os mesmos sentimentos no discorrer da leitura da obra também:

40

A atividade da leitura é uma performance decisiva para o exercício de se conectar com a experiência da dor, do trauma e da derrota da vítima. Experiência que se impõe tanto como compromisso quanto desafio das possibilidades epistemológicas da época que nos toca viver. Tal performance tem, então, a forma de um “colocar-se em situação de” mediante uma prática que estabelece uma ponte que aciona a imaginação como operadora e o reconhecimento – anagnorisis – do que está de alguma forma depositado no arquivo de experiências próprias. (RAVETTI, 2010, p. 244)

Deste modo, logo após a explanação do pai, é perceptível nas narrativas de Pepetela, toda família aterrorizada, com Himba calada e rezando para o pai não voltar atrás e manter a decisão de ir para Luanda. Logo em seguida, a caminhonete é atacada por guerrilheiros, onde Himba sobrevive em meio à toda família morta, já na mata, perdida na floresta volta a sentir medo dos horrores da guerra, a menina de apenas 13 anos. Ainda na mata, Himba lembra dos pais, de como se conheceram em uma história entrelaçada pelos destinos de um professor e uma enfermeira e da boa educação que lhes dera:

Nas coisas simples está a solução das coisas complicadas, dizia a mãe. E o pai também concordava,

embora por vezes percebesse um cochito a cabeça com um aluno mais distraído ou pouco inteligente, ele mesmo reconhecia em casa, algo arrependido e envergonhado perante a mãe. Mas nunca recorria a castigos físicos, para além de proibidos pelo ministério eram contraproducentes, segundo explicava. (PEPETELA, 2017, p. 12)

Nessa perspectiva, a Guerra Civil na Angola iniciou uma grande etapa de traumas e tristezas na vida de Himba, ainda mais quando descobriu que estava perdida, começou a chorar em meio ao frio que adormeceu e se viu em uma selva com vários animais silvestres, sobretudo com os urros do leão que em sua subjetividade. Por sua vez apareceu o sol magnífico na descrição sinestésica, brilhando em toda terra que por conseguinte, Himba acreditava que a estrada estava em direção ao sol, que se posiciona com representação simbólica no seu rito de passagem para construção de sua vida, desenvolvimento de sua formação e desafios porvir, onde a estrada junto ao sol constituirá sua evolução histórica.

41

Segundo Baktin (2002), a estrada representa o ponto de encontros que transformam o indivíduo constantemente nos entrecruzamentos, enquanto que Souza (2000) refere-se às estradas em Angola como as “Trilhas do Medo”. As diferentes visões pressupõem os caminhos das estradas onde se garantia o mesmo projeto durante anos: a manutenção da colonização, que percorreu milhares de quilômetros e ultrapassou obstáculos atuando politicamente na violação dos direitos humanos dos angolanos.

O espaço de realidade da estrada inicia a formação da vida de Himba em Viagem, onde o caráter amplo e global das diversas estradas que entrecortam as ruas e as vielas de Angola contribuíram na formação da população angolana, sendo que a estrada representa o aspecto simbólico subjetivo por ser um lugar de encontros. A natureza representada no espaço destaca o conceito proposto por Baktin (2002, p. 211) de cronotopo, que formado com palavras gregas, onde *crónos* (tempo) e *topos* (espaço) que demonstra a interligação fundamental das relações espaciais e temporais transpostos no texto literário.

A representação do tempo une-se à do espaço como uma metáfora que se faz real: o tempo se faz visível e o espaço responde a esta visibilidade dos movimentos do tempo e do enredo. Os significados tomam a forma de um signo audível. (BAKTIN, 2002, p. 258)

O cronotopo da estrada para Himba é metaforizado como caminho para achar sua família que tem o simbolismo do seu porto seguro e na estrada que Himba iniciará o seu processo de formação que a guiarão para uma personagem que começará a desenvolver sua consciência, conhecimento interior e compreensão do mundo externo. As reflexões de Himba cheias de significados na mata somente são possíveis devido a “porta dos cronotopos”, dessa forma a personagem passará pelo cronotopo da mudança da sua própria vida.

As leituras de Antonio Candido (2009, p. 53) em “A personagem do romance” nos lembra que as personagens do romance moderno são complexas e múltiplas, pois o enredo torna-se simples e as personagens complexas no romance. O teórico destaca que sobre esse aspecto que “O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam.” Desta forma, é possível perceber que as personagens dependem da concepção que preside o romance e das intenções do romancista. Esta impressão nos deixa o entendimento que a personagem existe, não exatamente como nós, mas é possível sua aceitação porque questiona sua própria existência, se mostra dentro de um universo ficcional de condições aparentemente reais, aprendem o que aparece no limite de sua superfície e esbarram sempre na consciência.

42

Cada traço da estrutura fictícia representa um espaço que detém uma tarefa no enredo ao qual o leitor se identifica com algo que lhe é peculiar em sua própria existência, o que traz os sentimentos de verossimilhança e realidade à leitura do texto literário, despertando sentimentos e mudanças inesperadas de comportamentos, e exemplo do ímpeto da conduta e ação de Himba ao tentar resolver seus problemas.

Ao deslocar a personagem com o coragem para ir atrás de alimentos, o narrador marca duas posições confrontadas na obra acerca da realidade social angolana, no diálogo entre Himba e uma Senhora, que insistiu em chamar Himba de mentirosa e fugitiva, neste momento a personagem menina apresenta educação e sustentação para explicar e confrontar a verdade sobre sua história, uma vez que com sua veracidade, consegue modificar o comportamento errônea da senhora, onde o narrador lhe coloca em uma situação rapidamente de arrependimento, nutrindo a ela mesma o sentimento de vergonha.

Estendeu a vassoura para as costas da miúda, como em chamamento mudo, mas nada lhe saía da garganta. Envergonhada, arrependida? Sim, devia ser isso. Ao menos lhe tinha dado alguma coisa de comer. Não se portara tão mal assim. Continuou a varrer o passeio, resmungando para si, crianças de hoje, uma pessoa nunca que podia adivinhar, mas talvez ela falou a verdade, coitada, que vai ser dessa criança? (PEPETELA, 2017, p. 36)

São várias interrogações à cabeça da senhora que devido também sua limitação acerca do conhecimento não consegue refletir sobre as mazelas produzidas com efeitos da guerra e não responsabiliza os culpados. Por isso na narrativa, Himba terá que procurar o Ministério de Assuntos Sociais, sozinha sem indicativo de nenhum personagem que surja repentinamente para lhe tirar da situação de barbárie e marginalização imbuída pelo próprio sistema de guerra civil. A narrativa destaca a morosidade, falta de políticas públicas aos menores desabrigados, falta de espaço para as crianças órfãs de familiares mortos pela guerra, além de destacar o despreparo da polícia ao se dirigir aos problemas sociais reais serviço público com fatura alimentícia ao contrário das crianças que viviam nas ruas a revirar contêineres de lixos.

43

Assim, a personagem é deslocada para andar em diversos pontos da cidade, onde na memória guarda os lugares que relembra das aulas de história sobre a cidade de Luanda, onde Himba conseguia definir as pessoas que possivelmente eram alfabetizadas, além de lembrar em sua memória as boas lembranças do quanto a Escola preencheu um espaço em sua vida acerca do conhecimento. Todorov (1999) destaca a contradição na operação de lembrar acerca do caminho da memória entre esquecer e preservar, organizando assim uma seleção, uma vez que a memória grava os valores e o novo nome e revestido de uma máscara como forma de se alienar-se.

A memória seleciona dentre o passado o que parece importante para o indivíduo ou a comunidade. Ela organiza essa seleção e grava seus valores sobre ela. As pessoas preferem se lembrar das páginas gloriosas da sua história em vez dos seus episódios vergonhosos, e indivíduos frequentemente tentam, sem sucesso, libertar-se da memória de um evento traumático. (TODOROV, 1999, p. 2)

As personagens estão mergulhadas em diversas formas de violências que acontecem no decorrer da obra e marcam suas memórias ao longo do enredo. Por outro lado, Shollhammer (2013) pontua que a

linguagem contemporânea da violência, ocorre da realidade para a fantasia, conforme a seguir:

Na absorção da realidade social pela ficção, a violência também ganha uma posição privilegiada e algumas das obras clássicas mais significativas trabalham com ela nessa fronteira indiscernível entre fatos ocorridos e sua compreensão pela ficção narrativa, como no caso de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Longe de ser uma exceção à ordem pacífica da sociedade, a violência forma a cosmovisão do brasileiro e do latino-americano. É uma chave para entender a cultura e parece ser um dos fundamentos da própria estrutura social. (SHOLLHAMMER, 2013, p. 103)

O início da obra já demonstrava a violência que Himba sofreu no atentado em meio à guerra civil, no entanto o pior estava por vir com a violência física e psicológica que Himba continua a viver no decorrer da narrativa ao sofrer estupro sexual por duas vezes na obra, relativizando o retrato social angolano na obra da verdadeira estrutura social do país em guerra. Com a tragédia, a personagem inicia uma etapa de mudança de comportamento para apagar das memórias, os traumas.

44

Riam todos, menos Himba, sempre fechada dentro dela. Kassule reparava e calava rápido os risos dele. Himba agora andava descalça, as sandálias tinham ficado perdidas na floresta. Os pés não estavam habituados ao cimento quente ou areia em cima da praia, igualmente a queimar quando o sol batia furioso. Só mesmo a areia da noite ou a da beira da água eram suportáveis. Não pensava no que lhe tinha acontecido, varria a memória com a mão aberta, como se pudesse. Lamentava a perda das sandálias, a mãe tinha comprado numa loja do município, eram rasas, cor-de-rosa, boas para o pé entrar. Como substituir as sandálias? O pensamento fixo nas sandálias, a sua perda menor, impedia-a de ouvir muito das conversas dos outros, era frequente terem de lhe repetir qualquer coisa. (PEPETELA, 2015, p.100)

A personagem Tobias, namorado de Himba é mais uma vítima desta sociedade, que tem um fim trágico. É um personagem na obra que vive na rua abandonado, seguindo sua vida com formas e estratégias de sobrevivência. Ao se apaixonar por Himba, dá sua vida por ela em nome de uma vingança para tentar trazer de alguma forma, algum alento à Himba para compensar o seu sofrimento por ter sido violentada, porém Tobias paga caro tal sacrifício com sua morte estampada na areia da praia da Ilha. Essa cena forte da narrativa apresenta Luanda nua e crua na luta pela sobrevivência nas ruas, pelos espaços e territórios demarcados por variados grupos rivais, que estes eram compostos por indivíduos entre crianças e adolescentes que aos poucos recebiam a educação diuturnamente das ruas, vielas, becos e florestas.

Himba estava atordoada, a contemplar o corpo de Tobias inerte, o sangue parecendo negro na areia mal iluminada. Tinha vontade de correr para ele, lhe tocar, não para acarinhar, apenas para constatar que não mexia. Por outro lado, os pés estavam colados na areia, impossível de mover. Não queria pensar, mas estava a sentir coisas contraditórias, horror e medo, também no sentido de libertação, já não havia Tobias para a reter. Mas, o horror se sobrepunha e também vergonha pela sua imensa ingratidão. Começou a chorar em silêncio. Por ela. (PEPETELA, 2015, p. 229)

A personagem reflete com o fim trágico de Tobias a sua plena liberdade, tendo em vista que a mesma havia dialogado com Tobias anteriormente sobre a possibilidade de reconstruir suas vidas fora das ruas indo para o orfanato. Desta forma, com a perda da inocência e o preenchimento de um vazio, Himba decidiu ir para o orfanato, voltou a estudar e iniciou uma nova jornada, já com uma personalidade totalmente abalada pelos acontecimentos vividos do Alto Planalto até a escola, seguindo lutando contra as tentativas de assédio sexual, ímpetos de coragem, dedicação pelos estudos e testou sua autodefesa que aprendeu na praia. Uma das habilidades mais impressionantes da personagem Himba evidencia-se na chantagem dela ao diretor pedagógico para obter nota alta na prova sem que o mesmo obtivesse uma troca sexual da moça de forma recíproca. A vida realmente era uma guerra e Himba estava se tornando em uma predadora.

45

Himba sentou na cadeira à frente, muito direta. Que é que estou a fazer aqui? Ainda se perguntou num último arrependimento. Mas precisava de ter boa nota naquela disciplina e a vida era uma guerra, aprendera desde cedo. (PEPETELA, 2015, p. 317)

Passaram-se oito anos e a notícia de paz é reforçada em Luanda em 2002. Não havia mais guerra, apenas reconciliação com novos sonhos a projetar e o governo iniciou um programa oficial de reencontro das famílias separadas pela guerra. O Cessar-fogo assinado entre MPLA e UNITA ocorreu mais especificamente em abril e as crianças forma o ponto principal do projeto de reencontro familiar em Angola da Cruz Vermelha, onde foram registrados 960 menores desaparecidos¹³. Desta forma, no final da narrativa Himba se apresentou ao programa oficial e decidiu ir atrás das informações acerca da morte de seus pais, onde

¹³ Conforme, Fonte do Site Angolano Público que destaca que as antenas de pesquisa da Cruz Vermelha atuam em 18 províncias de Angola e receberam 30.500 chamadas no núcleo com pedidos de busca de pessoas desaparecidas.

pode ouvir o administrador da província e recordar os tempos de infância e fez um enterro simbólico de seus familiares para sempre de sua memória, haja vista que não perdoara o pai jamais pelo atraso da fuga, como a cidade já tinha sido atacada na noite anterior a tentativa de fugir com toda família. Depois Himba retorna para o Orfanato para concluir os seus estudos.

Ao viver dissabores na sua vida Himba toma uma atitude radical que mudará por completo sua vida. Decidi mudar de nome, apagando e enterrando toda sua vida, história, vivências desde o seu nascimento, a partir daquele momento, levando em consideração seus traumas, medos e o fato de estar sozinha em um mundo em guerra que ceifou a vida dos familiares diretos de primeiro grau e espalhou os demais em sítios que ela desconhecera que foram devastados pela guerra civil. A ideia de constituir um novo nome marca a personalidade de um ser que projeta sonhos cheios de alegria para iniciar uma nova jornada de vida sem memórias tristes do passado.

PROCESSO DE TRANSIÇÃO: ANÁLISE DA PERSONAGEM SOFIA

46

A história de Sofia Moreira é paralela à de Himba na obra literária e salta para o futuro, no segundo capítulo da narrativa, localizando o tempo cronológico da narrativa para o ano 2012. Arranja seu primeiro emprego, ainda em tempo de completar um mês, sai do orfanato e aluga uma casa modesta para morar com Diego e recomeçar uma nova vida. Apresenta-se como uma mulher madura de 30 anos ao lado do irmão Diego, seguro e alegre, em um apartamento alugado, considerado o cronotopo de um espaço fechado, que conseguiu através de uma aposta arriscada, cheia de sonhos e esperanças em mudanças e melhorias na qualidade de vida.

Pepela inova a leitura sobre a vida de Sofia, como se desse a entender ao leitor, que na obra “*Se o passado não tivesse asas*”, há duas personagens que, não são a mesma pessoa, justamente porque o enredo de uma história parece distinta da outra apresentada em seguida aparentando histórias paralelas sem conexão. Desse modo, Sofia ao se dirigir ao irmão Diego, demonstra um grande carinho e preocupação, como vemos nas entrelinhas:

O jovem demorava a montagem do aparelho de ar-condicionado no quarto que viria a ser de Diego. Era surpresa e ela queria o quarto pronto antes que o irmão chegasse. Só faltava o ar-condicionado, um luxo. Tinha comprado tapetes, a cama estava feita e até ostentava uma colcha azul por cima, a cor preferida de Diego. Mesa

grande para as pinturas. E muita parede para ele pendurar os seus quadros, se para aí estivesse virado. Sofia tinha reservado o maior compartimento para ele, trabalharia lá, o desejo de uma vida. (PEPETELA, 2017, p. 21)

Ao Sofia decidir na construção de uma nova vida formatada com projetos, perspectivas e sonhos com aquisição de móveis e casa nova, se desloca ao trabalho que se apresenta também como um espaço fechado, seguro e feliz, como no apartamento, que será um dos grandes cronotopos onde se realizam os acontecimentos que se configurará a mudança de vida com ocorrências de episódios e fatos profundos, a exemplo da morte de Dona Ester que veremos mais adiante. O cronotopo do restaurante determina as variantes do gênero romance para uma evolução do centro organizador dos principais acontecimentos temáticos, conforme Bakhtin (1993):

“No que reside o significado dos cronotopos analisados por nós? Em primeiro lugar, é evidente seu significado temático. Eles são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance. É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. (BAKHTIN, 1993, p.355)

47

Ainda sobre o tempo e espaço, o narrador destaca a nova imagem da cidade de Luanda de forma paralela na narrativa da personagem, onde não apresentavam mais os cenários de horrores da guerra, abandono e tristezas, mas sim investimentos de grandes obras de infraestrutura, urbanização e novas construções com grandes prédios na cidade pós-moderna e independente, dando ênfase para as famílias angolanas mais pobres que foram remanejadas para casas econômicas para abrirem espaço para as instalações da burguesia e investimentos dos grandes empresários. Assim, iriam para longe do centro os angolanos de classe social subalterna e serviriam apenas como mão-de-obra barata para a burguesia local.

Destaca-se uma crítica pontual pepeteliana acerca do avanço do capitalismo e a capacidade da sua transformação social contundente com as regras básicas e premissas que estão fundamentadas nos lucros, onde o dinheiro é o padrão da troca pela própria natureza do sistema econômico. Neste aspecto, Giddens (2008) afirma que:

O sistema concentra as condições necessárias com a expansão dos mercados, mercantilização da força de trabalho e os processos de produção e transformação da natureza, destacando a observação sobre “os “novos” Estados-nação da África, Oriente Médio e Ásia, junto com

os da América Latina, enfatiza persistentemente a influência dos militares sobre a *construção da nação*”. (GIDDENS, 2008, p. 249)

Desta forma, o retrato da estrutura social e estrutural de Luanda é descrito na narrativa por Pepetela, conforme a seguir:

[...] por isso tinha escolhido aquela urbanização, um dos resultados da explosão imobiliária em Luanda. Se viam gruas gigantescas e a cidade velha, como chamavam alguns ao centro tradicional e seus musseques, se ia envaidecendo de prédios de trinta andares, alguns espelhando em várias cores. Ao mesmo tempo, para os três pontos cardeais, norte, este e sul, se multiplicavam condomínios para os ricos e urbanização para a classe média, enquanto que muitos moradores dos musseques eram atirados para o Zango e outros bairros de casas econômicas, melhores que as suas anteriores, mas demasiado longe do centro, onde permanecia o trabalho e a clientela. (PEPETELA, 2017, p.23)

48

O que se torna relevante observar no contexto do espaço de Luanda em reconstrução na narrativa sob o olhar da base filosófica do materialismo histórico de Marx (1970) que é uma análise de forma clara e objetiva como avanço do capitalismo na superestrutura da base econômica da capital mostra uma organização social que surge e se desenvolve em consequência das forças produtivas, de outras formas mais elevada, a exemplo que o capitalismo nasceu do feudalismo e a trajetória de Himba desenvolve-se no cenário angolano, que perpassou pelo tempo-espaço da província do Planalto Central, cidade de Luanda, Ilha, Orfanato e a Escola, onde viveu suas tristezas e alegrias, tendo em vista que passou fome nas ruas, até aprender a sobreviver nas vielas órfã e abandonada pelo Estado angolano como vítima da guerra civil, uma vez que Himba, até procurou as autoridades dos setores públicos, como sinônimo de resistência mas não obteve sucesso, pois se deparou com a falta de vontade política de encaminhar os problemas conflitantes da guerra, a exemplo dos menores abandonados nas ruas.

No período pós-independência em um Angola em pleno desenvolvimento econômico, Sofia começa a trabalhar em um restaurante e inicia uma fase de grande empenho e dedicação contribuindo para o crescimento do empreendimento no tratamento dos negócios, administração e inovação nos pratos servidos que faziam tão sucesso quanto a venda de bebidas no período noturno, onde elas eram vendidas três vezes mais do preço de custo.

- Esta miúda tem talento – disse Solferino. – Devias lançar-te num restaurante maior e mais requintado. Não queres um financiamento do meu pai? Ele é um chato

mas tem faro para negócios. Dás uma quota de vinte ou trinta por cento nos lucros e pronto, ele avança a bala e eu sirvo de fiador. (PEPETELA, 2015, p. 97)

No diálogo da narrativa literária é evidente a ambição, fofocas, piadas, lucros, compras, chantagens, armações e acúmulo de bens eram narrativas constantes do grupo social burguês que frequentava o restaurante atual e permeavam entre os caminhos de Sofia. A personagem Sofia começou a viver uma vida burguesa e participou de várias festas e farras, mesmo que com descrição com grande observação aos belos vestidos com iniciais famosas em destaque, casacos, bandejas de várias bebidas, sapatos chiques com marcas reconhecidas com vista para a piscina cheia de casais de ambos os sexos, seminus trocando afetos, uma vez que, observava tudo com exatidão no detalhe por detalhe.

Sofia tinha sido aceite pelo grupo e esqueciam que ela afinal também não era herdeira de coisa nenhuma, nem princesa nem sequer colunável. Ela percebeu ser de outro mundo, mas por momentos tentou ignorar e se sentir nascida em família rica, desconhecendo de onde tinha vindo o dinheiro. Não durou muito o faz de conta, caiu na realidade. (PEPETELA, 2015, p. 140)

49

No decorrer da narrativa, Sofia continuou a se esforçar com o lançamento de pratos inéditos e com isso ganhou a confiança da proprietária, Dona Ester, que a convidou para ser sócia de um quinto da propriedade do restaurante e Sofia aceitou. Agora, era somente preparar a papelada. Assim, Sofia passou a obter lucros maiores, com o dinheiro do petróleo que circulava através dos empresários que frequentavam o restaurante. Os pratos principais que mais eram degustados continham um tempero secreto que eram os Loengos, um fruto da mata do Planalto Central, terra natal de Himba.

Com os negócios prosperando, Sofia decidiu comprar um carro, ao mesmo tempo que a sociedade burguesa estava agitada com o assassinato estranho do marido de Dona Jezabel, uma socialite esposa do empresário Noronha. O crime estava sendo noticiado em todas as rádios pela manhã e noite, onde os apontamentos para a justificativa do episódio circundavam dinheiro, bens patrimoniais, ganância e poder entre os familiares e amigos da alta classe. Logo, após esta fatídica cena na narrativa, a Dona Ester, proprietária do restaurante, morreu de forma fulminante e também estranha ao provar um tempero em uma colher na cozinha do restaurante e Sofia encaminhou toda documentação para o enterro com a funerária, os arranjos, flores,

caixão e, principalmente dar publicidade com o Sr. Gomes nos jornais para os credores não baterem à porta cobrando as dívidas.

Na astúcia e a personalidade predatória de Sofia transformada pelo ambiente burguês fez com que tratasse, logo de encaminhar, o filho de Dona Ester para um internato particular e providenciou junto a polícia corrupta a transferência de todos os bens patrimoniais da senhora falecida para seu nome:

Parecia tudo tratado, a polícia afinal aceitou os documentos e as conclusões do hospital, não exigiu periciais nem interrogatórios, nem quis saber da existência do filho, havia muito bandido a perseguir e motoristas a quem extorquir dinheiro, seria tempo perdido se ocuparem mais que o devido de um caso límpido de morte por doença grave. Ainda bem, chatice a menos. Morta, Dona Ester, ninguém ia mais pensar no Ezequiel, só mesmo nela. (PEPETELA, 2015, p. 240)

50

Pepetela escreve o livro *Predadores* de 2005, que narra história em Angola de 1974 à 2004 com o personagem Vladimiro Caposso parecido com Sofia, que decepciona a todos depois da independência de Angola em 1975, porque fraudava a sua própria história de farsas por não ter participado com posicionamentos político durante a guerra manipulando de forma vil o seu passado e se autoproclamando um autêntico revolucionário ligado ao MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) que é a tendência guerrilheira marxista e logo depois dos enfrentamentos mudou de nome Vlademiro para se apropriar do que podia e se beneficiar da luta do movimento.

Indubitavelmente, Sofia não era mais a Himba e o ambiente definiu por completo a sua mudança de vida e de comportamentos sociais. Dessa forma, a leitura da obra *Experiência e Pobreza*, de Walter Benjamin (1933, p. 118), faz luz à Brecht ao destacar o estribilho do primeiro poema da Cartilha para os cidadãos para explicar condutas iguais a de Sofia sob a ótica de uma nova barbárie na época moderna vivido como trauma na Primeira Guerra Mundial, onde destaca “Essa atitude é a oposta da que é determinada pelo hábito, num salão burguês. Nele, o “interior” obriga o habitante a adquirir o máximo possível de hábitos, que se ajustam melhor a esse interior que a ele próprio.”

No jogo burguês do mundo dos espertos, Sofia enfrenta o pastor corrupto que vive dos dízimos da igreja que tenta chantageá-la, porém ela já estava estudada anos luz à frente do pastor na saga predatória pela ganância, onde agiu com dureza de forma direta.

- Se houve dívida, é com ela, senhor pastor. Se tiver algum meio de comunicar com ela, vocês são bons nessa coisa de milagre e comunicação com o outro mundo, então acerte as contas com ela. Eu não pago dívidas alheias. Se foi pra isso que cá veio, perdeu seu tempo.
- Ela não pagou, mas deixou dinheiro consigo para essas coisas que foi gastado. Aliás, senhora, o filho pode pagar pela mãe, ele também frequentava a igreja, onde estava sendo tratado e melhorado muito depressa, devo dizer. Sofia começava a se impacientar [...] em pôr o charlatão na rua [...]
- O filho não está e nisso de ter havido progresso com suas rezas é falso. Neste momento está muito mais calmo, a ser tratado a sério, medicado por profissionais da saúde e não por aldrabões. Sem os demônios que sentia na sua igreja, como ele mesmo dizia, fugia de lá agarrado à cabeça e aos gritos, todos sabemos...e não estando ele, ninguém lhe vai pagar nada. Estamos conversados? (PEPETELA, 2015, p. 292)

51

O pastor sem ação, nem se mexeu com a figura totalmente derrotada. Logo depois que terminou a conversa, o homem saiu sem olhar para trás. Assim, Sofia foi demonstrando durante a narrativa como mudou sua personalidade de Himba para Sofia, sem pestanejar, tomava atitudes fortes e de cunho predatório, com caráter impiedoso e oportunista. Nada poderia abalar os planos que tinha traçado nos seus sonhos com atitudes sorrateiras.

Como a personagem pautou a sua vida em traçar os planos para enriquecer e viver uma vida de acesso à qualidade de vida e bem-estar social, foi se esquecendo de seu irmão Kassule, de Kalleb que nutria um sentimento por ela e da amiga Salomé. Assim, narrador começa de forma paralela, a contar as perdas de Sofia, devido a distância da mesma em variados assuntos na convivência com todos. De certa forma, o que importava para Sofia eram os lucros das noitadas, que de forma alternada foram se dando as perdas.

Ao final, Diego descobre o golpe que Sofia deu na falecida e no filho para tomar posse do restaurante ao encontrar com chefe das autorizações corrupto na caravana de exposição das obras artísticas. E, ao voltar para casa, tomou a história a limpo com Sofia:

- No documento só está o teu nome?
- Sim. É mais fácil. Seria uma carga de trabalho pôr o Ezequiel a assinar toda papelada. Se fosse preciso um documento das finanças ou da Hotelaria e ele tivesse de estar presente...imaginas? [...]

- Protegido? Foi roubado...desculpa, mas essa é a palavra, ele foi roubado. O restaurante era da mãe, portanto ele é o herdeiro e o restaurante devia ser dele, estar em nome dele. E não é, agora passou pra ti. Era possível arranjar uma maneira legal de ficar o nome dele no papel e tu com a parte que a mãe dele te deu. Eram sócios e tu a administradora ou lá como se chama. Mas lhe cassumbulaste com a ajuda daquele corrupto. Tens palavra melhor que roubo? (PEPETELA, 2015, p. 351)

Sofia sente-se culpada por algumas horas por não ter contado a Diego o quanto antes, tentou justificar o injustificável e recebeu mais indiferença e Diego decidiu ir embora para não compactuar com o roubo de Sofia.

- Vais pra onde?
 - O meu amigo congolês, o Joseph, vive num kubiko fixe. Tem um quarto pequeno vazio, com tralhas. Ele me deixa dormir lá. Até eu arranjar outra coisa.
 - Não precisas ir embora.
 - Preciso mesmo. Não posso conviver contigo com a ganância ou o resultado dela. Não vou ser escravo desta ditadura da ganância, que parece ser nosso destino. Outros sejam escravos. Eu sou diferente.
 - Eu sou o que fizeram de mim. O teu país.
 - Outros sofreram tanto quanto tu e continuam honestos e dignos. Humanos....O país é de todos e não deve ser culpado pelos erros de seus filhos.
 - Não posso viver sem ti, és o meu irmão. (PEPETELA, 2015, p. 355)

Palavras fortes e narrativas profundas encerram o desfecho da obra com Diego indo embora, Sofia refletindo sobre o retrato ao puxar a gaveta do armário e depois se dirigindo para contemplar o mar atordoada por horas. A análise do olhar de Sofia sobre o retrato nos lembra, Todorov (2000) que afirma que as fotografias que revelam as verdades são manipuladas porque tem o intuito largo de evitar, cotidianamente as recordações indesejadas e que causam desgosto em sua história, por isso Sofia guardava na gaveta escondida e velada, a pintura feita pelo irmão no passado.

Sofia apagou sua memória e atribui sua justificativa de esquecimento ao passado pelos sofrimentos e agressões vividas que a transformaram com grande profundidade, no entanto Diego se contrapõem e enfatiza que todos sofreram e não precisaram se corromper apontando a guerra civil do país como pretexto para se tornar uma oportunista. Quem lhes falava, era um deficiente, abandonado e órfão também de pai e mãe, como ela, dado que a

mesma, se locupletou de dinheiro ilícito e bens patrimoniais que nunca forma seus. Com isso, restava-lhe viver os restos dos seus dias com sua crise existencial por viver uma vida fraudada, preenchida de memórias aniquiladas com sua dignidade desaparecida, legitimidade perdida e moralidade constitutivamente rasgada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar que há grandes diferenças entre as duas personagens com o término dramático e complexo em uma só, da forma que podemos trazer à luz para análise, a importância do materialismo histórico de Walter Benjamin (1985) que mostra a história dos vencidos e derrotados na literatura, por mais que se queira jogar para debaixo do tapete, o que precisa ser contado a partir, da criação literária para sociedade saber que o materialismo histórico sob a ótica da guerra trata o vencedor conservando a guerra e o derrotado deixando de possuí-la. Porém, independentemente do tipo de jogo, ganhar ou perder penetra profundamente na existência e vida dos indivíduos e se torna necessário mostrar a história a contrapelo.

53

Himba esqueceu seu passado de traumas, medos e violência para tentar construir uma nova vida com o nome de Sofia, porém enfrentou, conviveu e aprendeu com a estruturas sociais as formas de construir caminhos para a corrupção, tramas, roubos e mortes. Esses temas são elementos importantes na narrativa das personagens problematizados por Pepetela, porque tornaram-se um conjunto de resultado de problemas sociais do período de guerra e pós-guerra civil em Angola.

Os temas referente à violência, abandono, traumas, corrupção e mortes nos remetem a pensar o que está a se passar em Angola atualmente com o processo de pós-independência da guerra civil com a modernização e o avanço da industrialização no país, uma vez que os angolanos deixaram suas histórias e raízes para trás e saíram em busca de uma nova vida desenvolvimentista e moderna, tornando-se escravos do capitalismo, que com os longínquos anos de guerra aprofundaram a desigualdade social, a pobreza e a fome no país, no entanto a tarefa de reconciliação e o acordo de paz que está sendo construído, deve ser levado em consideração sempre para os dois lados da história, dos opressores e oprimidos, principalmente no que tange a história e tradição de um povo que não é visto, nem lembrado nas inclusões de políticas públicas nacionais no resgate os valores, cultura, história, pertencimento e reconhecimento dos grupos sociais que construíram Angola.

REFERÊNCIAS

BAKTIN, M. **Questões da literatura e de estética**. São Paulo: Ed da Unesp, 1993.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDIDO, A. et al. **A Personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CONELSEN, E; BURNS, T. (Org.). **Literatura e Guerra. Belo Horizonte: UFMG**, 2010.

CHAVES, R. **A formação do romance angolano**. São Paulo: Via Atlântica, 1999.

D'ALVIELLA, C. G. **A migração dos símbolos**. Tradução de Hebe Way Ramos e Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Pensamento, 1995.

FRANZ, A. **A metamorfose**. Tradução de Modesto Carone, 14º ed. Companhia das Letras, São Paulo, 1997.

GIDDENS, A. **O Estado-nação e a Violência**: Segundo volume de uma crítica contemporânea ao materialismo histórico. São Paulo: Ed. da USP. 1 ed. 2008.

HIMBA. Acessado em 16/11/2020: [<https://www.dicio.com.br/himba/>]

MACHADO, A. M. **O recado do nome: Leitura de Guimarães Rosa à luz do Nome de seus personagens**. 1ª Edição. São Paulo. Companhia das Letras, 2013.

MARX, K. **Capital**. London, Lawrence and Wishart, 1970, vol.I

PEPETELA. **Se o passado não tivesse asas**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

PINTO, J. N. da S. **A construção da política de segurança alimentar e nutricional em Angola**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. UFFRJ, 2008

SCHOLLHAMMER, K. E. **Cena do crime: violência e realismo no Brasil contemporâneo**. 1.ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

RAVETI, G. **Guerra/guerrilha na literatura latino-americana: reflexões teóricas e críticas. Glosa, de Juan José Saer e Mascaró, o caçador americano, de Haroldo Conti**. In: CONELSEN, E; BURNS, T. (Org.). **Literatura e Guerra**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. P. 243 – 263.

TODOROV, T. **Guerra — O mal que os homens fazem**. Jornalgn, Unesco, 1999.

_____ **Guerra — Los abusos de la memoria**. Paidós, Barcelona, 2000.

METODOLOGIAS AFRICANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS AULAS DE MÚSICA

Beatriz de Souza Bessa¹⁴

RESUMO: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o uso de metodologias de ensino para a educação musical que estejam em consonância com os princípios da cultura africana. Tendo em vista a necessidade de se implementar em sala de aula as Leis nº 10.639 e nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais esse artigo nasce de um estudo que analisa o significado da música nas sociedades africanas e sua relevância dentro da escola brasileira. Considerando o conceito de artes musicais indígenas africanas, do professor e músico nigeriano Meki Nzewi, se buscam debater a importância de se conhecer o sentido do fazer musical na África e sua relação com as práticas educativas, tendo em vista que vivemos em uma sociedade formada a partir da diáspora africana, porém marcada pela presença colonizadora. A partir de pesquisa bibliográfica de autores do continente africano como Meki Nzewi e Hampaté Bâ e etnomusicólogos como Dave Dargie e Huib Schippers, utilizando uma análise qualitativa esse artigo busca repensar as práticas musicais eurocentradas presentes na educação básica, a fim de propor mais do que conteúdos de origem afrodescendente nas aulas de música, e sim desenvolver uma metodologia que abarque a filosofia africana sobre o fazer musical. O intuito não é apenas realizar atividades pedagógicas oriundas do continente africano mas estruturar propostas didáticas das aulas de música em consonância com os saberes ancestrais, compreendendo a música como uma experiência coletiva e holística, vinculada à performance de outras artes como a dança, a indumentária e a poesia.

Palavras-chave: música africana, educação musical, metodologia, artes musicais.

¹⁴ Mestra em Memória Social – UNIRIO.

AFRICAN METHODOLOGIES IN BASIC EDUCATION: NEW PERSPECTIVES FOR MUSIC CLASSES

Abstract: This paper proposes a reflection on the use of teaching methodologies for musiceducation that are in line with the principles of African culture. In view of the need to implement laws 10.639 and 11.645 / 08 in at the school, as well as the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, this article arises from a study that analyzes the meaning of music in african societies and their relevance within the brazilian school. Considering the concept of african indigenous musical arts, by the nigerian teacher and musician Meki Nzewi, this article will to discuss the importance of knowing the meaning of making music in Africa and its relationship with educational practices, considering that we live in a african diasporic society but marked by the colonizing presence. Based on bibliographic research by authors from the African continent such as Meki Nzewi and Hampaté Bâ and ethnomusicologists such as Dave Dargie and Huib Schippers, from a qualitative analysis this paper seeks to rethink the Eurocentric musical practices present in basic education, in order to propose more than content of afro-descendant in music classes, but to develop a methodology that embraces african philosophy about making music. The aim is not only to carry out pedagogical activities from the African continent but to structure didactic proposals for music classes in line with ancestral knowledge, understanding music as a collective and holistic experience, linked to the performance of other arts such as dance, clothing and poetry.

56

Keywords: African music, musiceducation, methodology, musical arts.

DOI:10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n39.dossiearteeliteratura2021.p55-67

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar e promover reflexões sobre metodologias de ensino de origem africana e seus usos nas aulas de música da educação básica, tendo como fundamento teórico principal a obra do professor nigeriano Meki Nzewi e seu conceito de artes musicais. Como objetivos secundários, pretende-se esclarecer o conceito de artes musicais indígenas africanas, exemplificar práticas de ensino pautadas nesse conceito, repensar o conceito de música dentro do espaço escolar, demonstrar a importância da inserção da cultura negra no âmbito educacional a fim de ampliar as possibilidades de práticas educacionais para além de perspectivas eurocêntricas. O trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa exploratória da obra de Meki Nzewi. Para isso, o procedimento técnico escolhido será uma pesquisa bibliográfica sendo utilizados artigos e livros do autor, assim como correspondências via *e-mails* trocados entre mim e esse pesquisador, de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021. A análise realizada será qualitativa, levantando dados relacionados ao tema e buscando um universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores não quantificados, centrando-se na compreensão e explicação dos conceitos.

57

DESENVOLVIMENTO

Pesquisando sobre os mais influentes pedagogos musicais dos séculos XX e XXI, verifica-se uma certa ausência de teóricos e professores de origem afrodescendente nessa listagem. Sendo o Brasil um país predominantemente mestiço, de acordo com o IBGE (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013), esse número causa bastante estranheza, mas, ao mesmo tempo, reflete o racismo estrutural vigente. A partir de leituras sobre as políticas educacionais na sociedade brasileira, constata-se que esse setor foi historicamente pautado por uma educação formal de embranquecimento cultural (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996). Após a abolição da escravatura, aos negros foi negada a educação como educandos e como educadores, não tendo sua cultura nem a sua memória relevante para o sistema educacional brasileiro. Gonzalez (1988) aponta que graças às obras de alguns poucos autores, africanos e americanos – africanos e seus descendentes residentes nas Américas por conta da escravidão – é que sabemos “*quanto a violência do racismo e de suas práticas despojaram-nos do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história, e da nossa contribuição para a humanidade nos níveis filosóficos,*

científicos, artísticos e religioso” (GONZALEZ, 1988, p. 77). Ao longo do século XX a intelectualidade negra brasileira vem reivindicando, junto ao Estado, a implementação de políticas públicas educacionais de acesso à educação e de conteúdo da cultura negra nos currículos: as políticas de cotas, as Leis nº 10.639 e nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013) foram algumas das vitórias dessa população marginalizada.

No que concerne à educação musical Queiroz (2017) afirma que a diversidade e a diferença são aspectos fundamentais para a formação em música na atualidade pois não se pode pensar o fenômeno musical em sala de aula, como uma manifestação apenas sonora, mas atravessada por saberes e práxis culturais. Almeida (2010, p. 51) propõe que a formação dos professores de música seja reconhecida como “espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados”. Döring (2018) afirma haver uma carência grande em estudos sobre a história e criações oriundos desse continente ou de sua diáspora, sendo necessário que cada vez mais se promovam publicações que contribuam para a formação de docentes em música. A autora aponta ainda que “na formação musical pouco se estuda e dialoga [...] com as culturas e músicas da diáspora africana, porque sua base musical eurocêntrica, mesmo quando bem-intencionada, não consegue compreender as concepções musicais africanas” (DÖRING, 2018, p. 140).

58

As afirmações da autora vão ao encontro das minhas pesquisas: inúmeros trabalhos sobre jongo, samba, maracatu, funk, gêneros musicais de origem afrodescendente, e seus usos dentro da escola, ainda são baseados num conhecimento do povo branco sobre essas temáticas e manifestações populares. Muitas vezes as manifestações dessa natureza acabam aparecendo nos espaços e eventos escolares como manifestações exóticas e folclóricas, ocupando ainda uma categoria de acontecimento diferenciado, fora do padrão. O conteúdo é negro, mas a forma de ensinar é branca, pois não basta oferecer o conteúdo afrodescendente, é preciso “conhecer as epistemologias das músicas e estéticas negras” (DÖRING, 2018, p. 143).

Por sua vez, Meki Nzewi propõe uma experiência musical na educação básica que vá além de habilitar alguém individualmente para o saber musical. Nzewi reitera que a concepção do fazer musical em sala de aula sob o ponto de vista das sociedades africanas é baseado no coletivo e não no individual, diferentemente das políticas educacionais

vigentes no Brasil. Tal concepção holística da música – com foco no grupo e não no indivíduo – pode conduzir a aula de música na escola como um “dispositivo poético que gera saúde físico-espiritual no contexto de um jogo lúdico intencional” (NZEWI, 2012, p.87). O autor afirma que “a moderna educação musical metropolitana tem virtualmente descartado as intenções criativas proativas e a experimentação da atuação holística, que se tornou compartimentalizada em disciplinas isoladas” (NZEWI, 2012, p. 84).

Em suma, para que a educação musical seja planejada sob o prisma das sociedades africanas originárias é preciso propiciar em sala de aula experiências performativas, integrando música, dança, poesia, teatro e indumentária, que tem a função não apenas de apreensão de conteúdos artísticos, mas também de humanizar os sujeitos.

ARTES MUSICAIS AFRICANAS

O conceito de música na África não pode ser entendido da mesma forma como é compreendido no mundo ocidental. Diferentes tribos africanas há séculos compartilham uma base filosófica comum que “envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um todo, onde todas as coisas se religam e interagem” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p.169). E mesmo que “possa variar segundo as etnias ou regiões, a sociedade africana [...] traz uma cultura cosmológica” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p.170). As comunidades originárias consideram a música como algo mais abrangente do que o som: a expressão musical designa o largo domínio da expressão rítmica, que abriga desde os gestos e a palavra falada até a dança, ensejando uma experiência comunal e inclusiva. A música se interliga a outras expressões artísticas como teatro, poesia, dança e indumentária, mas a educação colonizadora, tanto na África como nos países da diáspora africana as isolou em disciplinas isoladas, desenvolvendo metodologias em que cada uma delas são administradas e avaliadas separadamente no currículo escolar, obscurecendo a concepção holística da ação musical. Educação de música e dança não existe em isolamento abstrato, mas é sempre “parte de um sistema com significação social mais larga” (KUBIK, 1979, p. 107). Não há, na música africana, a dissociação entre as artes, tão comum no ocidente, onde a atuação da filosofia cosmológica africana é vivenciada com esse caráter justamente porque gera benfeitorias para a comunidade como um todo. Nesse sentido, Hampaté Bâ (2019, p. 173) afirma: “O universo visível é concebido e sentido como [...] o envoltório

de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento [...] tudo se liga, tudo é solidário”.

É nessa perspectiva que Nzewi (2017) disserta sobre um design curricular baseado no conceito de artes musicais indígenas africanas, defendendo a ideia de que as disciplinas artísticas não devem ser fragmentadas, e sim unificadas na educação básica. Artes musicais é um termo que “encapsula a simbiose da música, dança, drama, artes visuais como conceito criativo holístico e prática de *performance* na África tradicional” (NZEWI, 2017, p.74, tradução minha¹⁵)

Artes musicais indígenas africanas é um conceito que está associado não apenas ao fazer musical ou a prática de música em si, mas sim um termo que aborda uma prática social, algo amplamente ligado ao organismo coletivo dos africanos originários. As artes musicais africanas têm a função de propiciar a organização de uma dada comunidade através de ações artísticas performativas que vão para além de uma estética de entretenimento pois “a música não é um conhecimento e sim uma energia, uma força vital para vida não apenas subjetiva, mas para a vida coletiva” (NZEWI, 2019, p. 70). De acordo com essa filosofia, a música não é um passatempo, nem se almeja com ela apenas a virtuosidade técnica, nem tampouco a música é algo para alguns praticarem e outros assistirem como meros espectadores. A performance das artes musicais africanas é um acontecimento expansivo, coletivo, único, criativo e espiritual. A música é, portanto, uma grande força política e catártica, nunca superficial, mas sempre profunda, capaz de gerar uma sensibilidade humanizadora. As artes musicais são, portanto, uma expressão singular para se referir à ideologia criativa holística de atuação na África indígena, pois “artes musicais é uma ciência humana de bem-estar psicofisiológico, divinamente intuída pelo ser humano. Os seres humanos a elaboram para administrar o bem-estar da mente, do corpo e dos sistemas sociais” (NZEWI, 2021, p.121). O conceito de artes musicais deve ser entendido para além da música, pois incorpora dança, canto, poesia, indumentária, teatro e improvisação instrumental, servindo como uma força espiritual proativa que une todos os envolvidos e concedendo bem-estar. Conforme Nzewi (2021), as artes musicais socializam o ser

¹⁵ “Musical Arts as a term that encapsulates the symbiosis and scientific underpinning of music, dance, drama, visual arts as a holistic creative concept and performance-practice in traditional Africa”.

humano para a vida comunitária quando vivenciadas dessa forma, em conjunto, como artes de cura, pois se trata de uma ciência humana e humanizadora. Não há, na música africana, a dissociação entre as artes, tão comum no ocidente, onde a atuação da filosofia cosmológica africana é vivenciada com esse caráter justamente porque gera benfeitorias para a comunidade como um todo. A consciência da humanidade é uma disposição filosófica chave nas práticas da comunidade indígena africana.

Percebe-se assim que a música faz parte de algo maior. Música não é feita apenas para ouvir, não é apenas frequência sonora que chega aos nossos ouvidos e nos traz encantamentos. Um produto sonoro nas culturas indígenas africanas não é apenas um empreendimento criativo frívolo. Músicas africanas são parte de narrativas e acontecimentos sociais muito profundos. A partir da colonização do continente africano, entretanto, as artes musicais foram isoladas de suas origens funcionais e desviadas de ser uma força humana verdadeira, consideradas como selvagens, primitivas, quando, na verdade, expressavam ser qualitativamente humana. Nesse sentido, as artes musicais podem ser compreendidas como um conceito fundamentalmente humanista, centrado não no indivíduo humano, mas na coletividade dos homens, pois “a ciência suave das artes musicais indígenas africanas foi a força espiritual que inspirou a consciência de humanidade” (NZEWI, 2017, p. 69, tradução minha¹⁶). As artes musicais indígenas africanas expressam um caráter genuinamente africano de pensar o grupo comunitário antes mesmo do indivíduo, sendo a expressão do holístico que unifica todos os homens de uma comunidade em um só organismo coletivo.

Dave Dargie, pianista e musicólogo branco educado sob a metodologia tradicional europeia, realiza um paralelo entre sua formação, baseada na técnica e na teoria, cujo prazer e fruição musical são consequências de incansáveis estudos, e a educação musical da população Xhosa, um dos muitos grupos étnicos sul-africanos. O autor aborda um certo descontentamento com a base filosófica de sua própria formação em música erudita, e relembra que durante sua aprendizagem musical na infância a técnica e os exercícios repetitivos vinham antes do prazer da música por si só. Além disso, cita a forma como a música era pensada dentro da Academia, considerada um conhecimento

¹⁶ “The soft science of African indigenous musical arts was the spirit force that instilled humanity conscience”.

resguardado a uma certa elite, a “música está acima dos mortais comuns” (DARGIE, 1996, p. 31, tradução minha¹⁷) e lembra como a audição em uma silenciosa na sala de concertos era o ápice da carreira de um instrumentista durante os seus estudos.

Na população Xhosa ocorre o contrário. A partir de suas pesquisas de campo ele constata que a educação musical nessa comunidade africana se inicia antes do nascimento da criança, no ventre da mãe, estendendo-se ao longo da vida, ao balançar no colo durante a primeira infância, nas conversas com os anciões, na aprendizagem de construção de instrumentos locais, na prática de cantar frequentemente no dia a dia. A música faz parte da vida, não é uma disciplina isolada que se estuda uma hora por dia, mas se dá na rotina daquela comunidade, sobretudo através da oralidade e da observação. A fruição da música vem primeiro, e não a técnica, e o silêncio de uma sala de concertos seria, nessa sociedade, a comprovação de um insucesso musical, já que a música é entre os Xhosa um organismo vivo, colorido, barulhento, em movimento. A música não está acima de ninguém, mas acontece e é criada por todos.

62

As artes musicais africanas se revelam justamente nessa ideia de coletividade e movimento do fazer musical. A música africana atravessa as individualidades, o conceito de belo e perfeição harmônica do legado greco-romano, ultrapassa a ideia de que a escuta musical se dá apenas pelos ouvidos. Se na educação ocidental o aprendizado de instrumentos musicais acompanha “técnicas rigorosas de controle de respiração e de dedos, leitura de notações em pentagrama [...] no qual disciplina, eficiência e moldes associados de comportamento têm alto significado” (KUBIK, 1979, p. 107), sob os princípios africanos a proposta é que a sala de aula seja não apenas um local de aprendizagem, mas, sobretudo, de bem-estar, cujos alicerces são a criatividade e a coletividade.

Nesse sentido, atividades pedagógicas que se inspirem nas artes musicais africanas devem compreender um paradigma afetivo, coletivo e diverso. Algumas posturas necessárias para o estabelecimento de uma aula de música baseada nas artes musicais indígenas africanas, de Nzewi (2009, 2012, 2017, 2020), são:

- Enfatizar atividades de *performance*, abrangendo instrumentos, canto, dança, poesia, teatro e indumentária;

¹⁷ “Musica is above the level of originary mortals”.

- Estimular e respeitar toda a criatividade descartando as ideias de erro e falha;

- Estimular a narrativa e reflexões sobre o fazer artístico assim como das emoções e pensamentos aflorados por ele;

- Priorizar atividades em grupo visando o compartilhamento musical e não somente o desenvolvimento individual;

- Obter novos conhecimentos através da prática e, na sequência, a teoria;

- Conscientizar-se sobre as questões da sociedade para desenvolver o processo de composição musical;

- Priorizar políticas inclusivas;

- Utilizar repertório variado, nacional e internacional, sem esquecer-se dos contos populares;

- Articular oralidade, movimento corporal e utilização instrumental;

63

- Debater sobre experiências musicais pessoais;

- Desenvolver habilidades para apresentações em público, principalmente para a comunidade do entorno;

- Criar um sistema de avaliação coletivo;

- Abordar os instrumentos percussivos sob uma ótica tonal;

- Focar em uma estética funcional e não apenas contemplativa;

- Lembrar que música é saúde;

- Debater com a turma o significado cultural de repertório escolhido.

Teorizar antes de experimentar o conhecimento já existente prejudica a mente. Na filosofia educacional africana “a maneira mais eficaz de se adquirir conhecimento duradouro no corpo e na mente é através da experiência prática”. (NZEWI, 2021, p.120). Considerando as aulas de música nas turmas para as quais leciono percebo que meus alunos frequentemente respondem com mais entusiasmo a uma atividade musical quando primeiramente sentem a música, dançam e a vivenciam. Uma atividade que se inicia com teoria não é tão aceita quanto uma atividade que inicia com a prática musical. E muitas vezes não é preciso que eu explique o que deve ser feito. Observando os alunos, intuitivamente eles criam movimentos corporais absolutamente

dentro do compasso, ou criam ritmos que encaixam perfeitamente na métrica, entre alguns exemplos. A musicalidade já está presente, e apenas após essa experiência, que fica tão clara através do corpo, eu como professora devo iniciar a explicação sobre conceitos e componentes musicais, abordar as implicações histórico-culturais daquela obra, entre outros aspectos da teoria. Essa linha de ação dentro de sala de aula é fundamental quando se considera uma concepção africana de educação musical. Ademais, não devemos esquecer que a perspectiva de apreciação de uma música na África é bem distinta da forma ocidental, então não devemos esperar que as crianças experienciem uma música sentadas, de olhos fechados e em silêncio. Desenvolver o sentido da apreciação é acima de tudo movimentar-se com os sons. São detalhes que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano de uma sala de aula, pois muitas vezes a aula de Educação Musical se preocupa com a disciplina dos alunos, se engaja com prazos das avaliações individuais, deixando o prazer do fazer musical em segundo plano.

64

Huib Schippers (2010) elaborou tabelas comparativas que servem de orientação para aplicação de um ensino mais voltado ao tradicional ou mais voltado ao holístico. O autor não foca apenas nas canções de origem africana, mas fornece categorias estruturantes que podem ser adaptadas a cada contexto local para a compreensão e o ensino de músicas populares, comunitárias e de tradição oral. Seu intuito é mostrar as diferenças entre as formas de se educar musicalmente nas diferentes sociedades. Segundo o autor, o modo educacional ocidental é analítico, e emprega músicas didáticas como exercícios gradativos e estudos, utiliza bastante as explicações verbais durante a transmissão vocal e o progresso musical se dá do simples para o complexo com ênfase na teoria. Já as sociedades tradicionais apresentam um modo educacional holístico, com o uso de um repertório real e não um repertório didático - criado especialmente para uma aprendizagem específica -, há pouca explicação durante uma *performance* musical e o progresso é intuitivo, do conhecido ao não conhecido, onde a teoria musical está implícita – e não orientando a prática.

Percebe-se que a implementação de um projeto de currículo que se esquia do ponto de vista eurocentrico acaba por retomar aspectos do passado, baseando-se em uma cultura antiga, já que “o principal impulso dessas reflexões sensíveis da África é injetar perspectivas indígenas no discurso de globalização, particularmente na educação e prática das artes performáticas” (NZEWI, 2012, p. 87). Entretanto o

objetivo não é resgatar o passado e sim acessar uma diversidade de conhecimentos coletivos compartilhados intergeracionalmente e reinventá-los através das *performances*.

Nzewi (2020) afirma que essas práticas trazem tantos benefícios para a saúde mental que não apenas os estudantes da rede básica de ensino devem ter acesso, como também “reuniões lúdico-pedagógicas de artes musicais adultas podem ser desenvolvidas como estratégias para eliminar o estresse de tomadores de decisão e de burocratas, magnatas de negócios e líderes da indústria, bem como dos trabalhadores de mente rígida em geral” (NZEWI, 2020, p.16).

FINALIZANDO O DEBATE E PROPONDO RESSONÂNCIAS

No Brasil, vem se intensificando a reflexão para mais representatividade e estudos da cultura africana em diversos campos de conhecimento da sociedade, seja político, cultural ou acadêmico. No campo da educação a abordagem e o respeito pela ancestralidade africana estão na lei. Faz-se necessário, entretanto, que essa abordagem não se limite a compreender a cultura afro-diaspórica como algo exótico com que tenhamos que conviver. Mais do que propiciar em sala de aula jogos e brincadeiras oriundos do além-mar, nós educadores devemos conhecer a filosofia existente por trás dessas atividades para a infância. Somos um país mestiço, com uma população negra presente, mas menosprezada. Devemos transpassar as barreiras construídas por séculos de escravidão e dar à luz saberes e conhecimentos tão ricos e fecundos, principalmente para as crianças. Centenas de anos de colonialismo e o posterior preconceito corroboraram para a construção de um Brasil que ainda enxerga a África como terra estrangeira, e não como elemento constituinte de nossa sociedade. No entanto, há muito o que se aprender com as nossas raízes, e a prática das artes musicais no espaço escolar é uma oportunidade ímpar de desenvolver essa filosofia. Unificar ações musicais, teatrais, corporais e poéticas é desenvolver a ludicidade, a criatividade e a expressividade coletiva. Repensar sobre a forma como nós, educadores, nos dedicamos a dar sentido às nossas aulas já é algo imprescindível em nossa profissão. Considerar que a concepção africana sobre a música e a educação pode nos ajudar a formar estudantes mais solidários, menos individualistas, mais afetivos e criativos é um passo bastante importante no mundo pedagógico. O intuito é que esse escrito tenha servido como um disparador de pensamentos e ações mais gregárias e humanas em nosso sistema e rotina educacional, incentivando pesquisas e práticas que vislumbrem nosso belo legado e oportunizando que as crianças do século XXI criem

e recriem arte e música partir dessas referências por tantos anos silenciadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p.45-53, set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica [...]. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2021.

DARGIE, Dave. African methods of music education: some reflections African Music: **Journal of the International Library of African Music**, 1996. Disponível em:
<http://journal.ru.ac.za/index.php/africanmusic/article/view/1961>. Acesso em: 20 dez. 2020.

66

DÖRING, Katharina. Estética e filosofia das artes musicais africanas na perspectiva da educação musical na América Latina. **ORFEU**, v.3, n.2, p. 136-163, 2018. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018136>. Acesso em: 18 mar. 2021

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de *amefricanidade*. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jan./jun., 1988

HAMPATÉ BÂ, Hamadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph(Ed.). **História geral da África, I: metodologia e pré-história África**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. p da Brasília: UNESCO, 2010.p. 167-212. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042758_por. Acesso em: 18 fev. 2021.

KUBIK, G. Educação tradicional e ensino da música e dança em sociedades tradicionais africanas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 22, p. 107-112, 1979. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/110807/10>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NZEWI, Meki. *Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização*: posição da CIIMDA. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, p. 81-93, 2012. Disponível

em:<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/105>. Acesso em: 26 jan. 2021.

NZEWI, Meki. Reinstating The Soft Science Of African Indigenous Musical Arts For Humanitysensed Contemporary Education And Practice. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 61-78, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/7566>. Acesso em: 26 jan. 2021

NZEWI, Meki; NZEWI, Odyke. **A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge systems**. Pretoria: African Minds, 2009. 4 v.

NZEWI, Meki; OMOLO-ONGATI, R. Injecting the African spirit of humanity into teaching, learning and assessment of musical arts in the modern classroom. **Journal of the Musical Arts in Africa**, v 11, p. 55-72, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/rmaa20/11/1>. Acesso em: 16 jan. 2021

NZEWI, Meki; GRAEFF, Nina; FREIRE, Kamai. Por uma musicologia “verdadeiramente” africana brasileira: entrevista com Meki Nzewi. **Revista Claves**, Dossiê Matizes Africanos na Música Brasileira, vol. 9, n. 14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/claves>. Acesso em: 25 fev. 2021.

67

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Orgs.). **Estudos e análises. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a prática educativo-musical no século XXI. **DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 163-191, maio, 2017. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/6524/5838>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SCHIPPERS, Huib. **Facing the Music**. Shaping music education from a global perspective. New York: Oxford University Press, 2010

OS AFROS NA PESQUISA EM MÚSICA: ALUSÕES E RESTAURAÇÕES

Valquiria Alexandre Camara¹⁸

Beatriz Magalhães Castro¹⁹

68

RESUMO: Este artigo pretende refletir sobre aspectos da centralidade das genealogias *afros* na pesquisa em Música, no que respeita a experiências de pertencimento, bem como, por meio dos estudos em Musicologia, introduzir a perspectiva sobre os fluxos musicais da afro-diáspora que fazem algum itinerário, digamos assim, pelos processos de criação e performances musicais desse cenário. O conceito de afro-diáspora tem sido cada vez mais amplamente inserido nas discussões que pretendam pensar as constituições sociais e históricas, desde África, passando pelo impacto da escravização, até as migrações em geral de afluxos daquele continente; assim, partimos do elemento vocabular *afro* e das implicações de seu uso da colonização à decolonização. Ainda, lembramos as ambiências das criações musicais referidas entre liberdade e opressão, que são demarcações também relacionadas a essa área de conhecimento, a depender do enfoque do pesquisador e da pesquisadora interessados na referência aos afros na música, podendo ser direta ou indiretamente tratadas na pesquisa. Dessa forma, delineamos um percurso pela relação da disciplina musical e a afro-diáspora, exemplificando com estudos da pesquisa em música no Brasil. Nesse sentido, trazemos a interpretação e transcrição de leituras que apontem para conteúdos conceituais desses aspectos da agenda da afro-diáspora na pesquisa em música, indicando possibilidades de fundamentos. Dessa maneira, dá-se um ideário da relação entre Música e seus acessos a impressões de trânsitos por espaços, lugares e existências, por alusões e restaurações de estilísticas que se proponham a remissões do *continuum* de contexturas da *African Diaspora*, tendo como escopo o pensamento sobre as reescrituras a partir da pesquisa em música.

Palavras-chave: Afros. Afro-diáspora. Musicologia. Música.

¹⁸ Bacharel em Comunicação Social, pela Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: valcomunica@gmail.com

¹⁹ Doutora em Música - The Juilliard School of Music, Professora associada III UnB.

AFROS IN MUSICAL RESEARCH: ALLUSIONS AND RESTORATIONS

ABSTRACT: This article aims to reflect on aspects of the centrality of Afro genealogies in musical research, in terms of the experiences of belonging, as well as, through studies in Musicology, to introduce the perspective on the musical flows of the African Diaspora that make some journey, so to speak, through the processes of musical creation and performances of this scenario. The concept of African Diaspora has been increasingly inserted in discussions that aim to think about social and historical constitutions, from Africa, through the impact of slavery, to migrations in general of influx from that continent; thus, we start from the vocabular element Afro and the implications of its use from colonization to decolonization. Even so, we recall the environments of musical creations referred between freedom and oppression, which are demarcations also related to this area of knowledge, depending on the approach of the researcher interested in the referencing of Afros in music, and that can be treated directly or indirectly in the research. Thus, we outline a journey through the relationship between the musical discipline and the African Diaspora, exemplifying with research studies in music in Brazil. In this sense, we provide the interpretation and transcription of readings that point to the conceptual content of these aspects of the African Diasporic agenda in musical research, indicating possibilities of foundation. In this way, we give an idea of the relationship between music and its accesses to impressions of transits through spaces, places and existences, through allusions and restorations of stylistics that propose the remissions of the continuum of contexts of the African Diaspora, having as scope the thought on rewritings from research in music.

69

Keywords: Afros. African Diaspora. Musicology. Music.

DOI:10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n39.dossiearteeliteratura2021.p68-82

INTRODUÇÃO

“Oh, Música!
Mostra-me a magia
de eu só ser
Música
E existir numa vida cósmica
Mostra-me vida, amor, esperança, certeza de
Música
eu ser”
(*Gotas de Orvalho*, Mateus Aleluia)

O elemento vocabular *afro*, em referência ao verbete da *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, de Nei Lopes, anuncia um “*sentido de origem africana*” (2011, p. 23-25). Por sua vez, no *Pensar Nagô*, de Muniz Sodré, temos esse elemento como designativo da “*especificidade de processos que assinalam tanto diferenças para com os modos europeus quanto possíveis analogias*” (2018, p. 14).

Conforme se vê, faz-se interessante notar essas definições como demonstração de abrangência dos rastros e conexões que se pode estabelecer quando tratamos da afro-diáspora na pesquisa em música, porque, evidentemente, aí estarão postos esses enredos de remissões nas obras musicais analisadas e pensadas por uma perspectiva que perpassa pelas genealogias do ideário de África, ou mesmo centralize neste o enfoque do estudo. Assim, é o tipo de percurso que contará, ademais, com as discussões relativas ao impacto da colonização eurocêntrica.

Saliente-se, aqui, que determinados termos que evocamos se referem à sugestibilidade em Paul Gilroy de “*geografia*”, “*genealogias*” e o “*lidar com o pertencer*”, constante do prefácio à edição brasileira do livro “*O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*” (2003, p. 13), sob a observação de que isso signifique uma ação instigante para reflexões e atitudes, em vez de uma determinante.

Desse modo, em música, por exemplo, o *lidar com o pertencer* percorreria inclusive trabalhos que no interesse de minudenciar, em notações, padrões rítmicos, análise de discurso em música, interpretações semiológicas, entre outros fazem alusão, sem grande centralidade a origens do continente africano e de suas dispersões. Quer dizer, há pesquisas de interesse nos elementos musicais de determinados gêneros que farão apenas uma reedição introdutória dessas genealogias históricas desde África, visto que o foco, muitas vezes, se centra nos recursos musicais, propriamente.

A fim de informar, mais especificamente, quais são as temáticas abrangidas, por observação, identificamos, em uma visão geral da *Encyclopedia of the African Diaspora: Origins, Experiences, and Culture* (DAVIES, 2008), os seguintes temas:

- ✓ música afro-brasileira;
- ✓ performance do jazz, estética do blues e outras formas de música afro-americana;
- ✓ músicas e rituais; músicas em santeria e candomblé;
- ✓ música com interação e participação;
- ✓ figuras musicais da identidade negra da diáspora;
- ✓ harmonia vocal;
- ✓ a construção sônica de uma identidade diaspórica negra;
- ✓ estilos musicais diaspóricos;
- ✓ entrelaçamentos polirrítmicos;
- ✓ ciclos da música africana;
- ✓ ritmos africanos e da estética musical;
- ✓ polifonia vocal;
- ✓ personalidades da música (compositores e intérpretes);
- ✓ pesquisa de campo em solos africanos;
- ✓ músicas tradicionais; cantores e bandas;
- ✓ música neoafricana;
- ✓ música haitiana;
- ✓ música afro-caribenha;
- ✓ música afro-cubana;
- ✓ gêneros musicais.

71

Nessa continuidade, oferecemos a opção de que tais temas estariam no rol das restaurações e alusões que podem auxiliar, responder e assinalar acerca da participação efetiva das genealogias *afros* na constituição musical da diáspora africana em âmbito global.

Difícil que esse esforço e interesse em se identificar essas genealogias não nos conduza à questão ontológica, tão cara para a população racializada: resistir para existir.

Ainda, pensar, na musicalidade dessas contexturas em determinadas anterioridades, muito embora tenha sido reprimida em tempos de colonização e pós-colonização; imaginar as sonoridades continuadas, a despeito das proibições e criminalização das expressões musicais da população submetida à escravização e opressão.

Complementarmente a esses eixos, tem-se as discussões do tratamento da afro-diáspora no interior das disciplinas, como na introdução do livro *The African Diaspora and The Disciplines*, no qual Olaniyan e Sweet orientam que “os alunos e estudiosos da afro-diáspora primeiro se ancoram em seus respectivos cânones disciplinares e, em seguida, ramifiquem-se a partir desta fundação”, considerando as interseções dessa temática (OLANIYAN; SWEET, 2010, p. 4, tradução nossa).

Nesse seguimento, poderíamos refletir sobre as afluências do tema de maneira interdisciplinar, tendo em vista a amplitude das implicações desse continuado fenômeno chamado de afro-diáspora. Os pesquisadores e as pesquisadoras terão, ainda, o desafio dos conhecidos apagamentos históricos que impactam nessa área de conhecimento, seja pelo processo de escravização seja pelas interrupções e descontinuidades das transmissões de conhecimento pela oralidade.

Esses delineamentos consideram, de acordo com o que se visualiza nos estudos, desde a diáspora migratória até a diáspora forçosa da escravização. Quer dizer, encontramos-nos em campos de divergência, contradição e paradoxo, que acabam por revelar, mesmo que indiretamente como as áreas de conhecimento estão permeados por assuntos correlatos à afro-diáspora, incluindo os estudos em música. Esse enredamento permite as contradições, todavia também requer um certo compromisso, à medida do envolvimento em cada pesquisa.

No capítulo 10 do citado *The African Diaspora and The Disciplines*, que se dedica à música, Melvin L. Butler aborda a afro-diáspora pela conceitualização da etnomusicologia, por um viés institucional, quanto à sub-representação de *estudiosos de ascendência africana* nos estudos em música e assinalando a interdisciplinaridade que esse tema imprime (2010, p. 215). Butler trata em seu texto acerca da importância dos primeiros estudiosos na configuração da pesquisa em música, mediante a aplicação de terminologias europeias aos gêneros.

Dessa maneira, pensando, aqui, no que as musicalidades guardam e trazem das experiências afro-atlânticas, tem-se uma série

de momentos ao longo da história da música que demonstram algum ponto de partida situado desde o Continente Africano, convergindo em afluições possíveis para pesquisas e estudos que se proponham a traçar esses reconhecimentos.

Uma colocação interessante, no campo da pesquisa em música, confere-se em nota da editora Martha Feldman, no Volume 3, *The African Diaspora: a musical perspective*, no que tange a transposições passadas pela musicologia, no que diz respeito aos limites e expansão dos temas, com possibilidades *para outras experiências analíticas que desestabilizam cânones*. Segundo Feldman, a análise pós-colonial está listada nos temas abarcados por essa mudança para *“fenômenos que anteriormente tinham pouco ou nenhum lugar na musicologia”* (2003, vii).

INDICADORES DAS GENEALOGIAS AFROS DA PESQUISA EM MÚSICA NO BRASIL

Segundo Linda M. Heywood, em *Diáspora Negra no Brasil*, datam dos anos de 1990 os estudos voltados para as culturas afro-diaspóricas, indicando, ao longo do tempo, aquilo que essa autora denomina de *“uma mudança crucial no pêndulo, de uma superênfase no comércio de escravos e estudos do universo agrícola”* para outros interesses de estudos, a exemplo da música (2019, p. 16-17).

Tendo por base esse deslocamento nos estudos, qual seria o fundamento desses temas figurarem na pesquisa em música no Brasil, exemplarmente, considerando a expectativa de se remontar às histórias que desencadearam e nos trouxeram a criações musicais que indicam em seus elementos a dinâmica dos *afros*, em ritmos, sonoridades, letras entre outros?

De fato, parece-nos possível pensar que a pesquisa em música contém, em certa medida, que dependerá da questão central da pesquisadora e do pesquisador, a característica de contribuir para constituição do que foi apagado pelo sistema de colonização e opressão, assim como pode lançar luz a vozes silenciadas, ao passo que, resistentes e existentes em criações e performances musicais.

Sobre o aspecto temático das pesquisas, no texto *Pesquisa em música popular urbana no Brasil: entre o intrínseco e o extrínseco*, Alberto T. Ikeda aborda a questão dos campos temáticos da pesquisa em música no Brasil, tendo por referência a pesquisa de Martha Tupinambá de Ulhôa, para a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-

Graduação em Música (ANPPOM), que abarcou o período de 1981 a 1999:

Se ampliarmos a abrangência temática, englobando também os estudos do folclore musical, da música indígena, da música dos rituais religiosos, sobretudo da tradição afro-brasileira, e outros temas que podemos incluir no âmbito da etnomusicologia mais clássica, na qual, naturalmente, se enfocam comumente as questões musicais internas, a situação se modifica um pouco, porém continua sendo percentualmente pouco significativa em relação ao predomínio dos temas da música “clássica”. (IKEDA, 2000, p. 4)

Posteriormente, em 2015, encontramos no estado de arte (1988-2013) de Lia Tomás, também para a ANPPOM, uma demonstração quantitativa dos campos temáticos de interesse na pesquisa em música. A autora dividiu o estudo em subáreas específicas de: Musicologia/Estética Musical; Educação Musical; Práticas Interpretativas; Composição; Teoria e Análise; Etnomusicologia; Sonologia; Música Popular; Música & Interfaces (Musicoterapia); Música & Interfaces (Cinema); Música & Interfaces (Semiótica); Música & Interfaces (Cognição); Música & Interfaces (Mídia); Informática/computação em música; e Música e Tecnologia:

No que se refere à organização dos anais e metodologia empregada, o corpus dessa pesquisa compreendeu um conjunto finito de dois mil, seiscentos e cinquenta trabalhos (2.650) apresentados nos vinte e um (21) Congressos da ANPPOM, os quais foram realizados entre os anos de 1988 e 2013. Ao iniciarmos a primeira análise desse conjunto, deparamo-nos com variados problemas de diferentes graus, os quais serão elencados a seguir. (TOMÁS, 205, p. 7)

Os trabalhos ali mencionados que interessam para o aspecto dos *afros* na pesquisa em música, com essa menção expressa nos títulos ou resumos, constantes da planilha das páginas 80 a 781 e reproduzidos de trechos escolhidos, abaixo, abordam assuntos como: *atividade musical informal identificada com tradições rituais da cultura popular afro-brasileira (carnaval e congado); práticas religiosas e musicais específicas dos três tamboreiros e babalorixás – afro-gaúcho; aprendizagem no Candomblé; repertório de canções que retrata e revive os mitos afrodescendentes; compartilhamentos musicais e gênero - uma toada de Iansã; música afro-peruana; reinscrição e a afirmação da identidade afro-brasileira - elementos musicais e expressões culturais afro-brasileiras na Capoeira Angola, no Culto ao Caboclo e no Samba de*

Roda, pela perspectiva etnomusicológica; mulheres que atuam no hip-hop e o discurso que produzem em suas composições musicais; a corpo e memória coletiva junto a grupos de cultura popular afro-brasileira - Campinas - São Paulo; campo sócio-musical a partir - gêneros musicais de um bairro popular em Salvador, habitado por afrodescendentes; Orkestra Rumpilezz - ritmos de candomblé, mitologia africana; “Currulao” - estruturas sonoras e de movimento dos processos musicais; música popular africana – Jazz e Afrobeat; conexões entre as timelines (estruturas rítmicas) Africanas e timelines Haitianas; síncope no tango/choro brasileiro, habanera cubana e ragtime americano; identidade musical afro-carioca; música e identidade; elementos sociais e musicais - bloco afro Ilê Aiyê; matrizes indígena, afro-brasileira e euro-brasileira do universo musical brasileiro; análise da representação da temática afro-religiosa na música brasileira para piano; obra coral afro-brasileira a cappella - maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca; síncope e marcha como elementos - movimento de “pergunta e resposta” e “imparidade rítmica”, no fraseado musical do samba.

75

Veja-se que as temáticas relacionadas acima expressam, de maneira mais exemplificativa, os assuntos extraídos da *Encyclopedia of the African diaspora: Origins, Experiences, and Culture*, já mencionados neste artigo, evidenciando um panorama, portanto, das tendências da pesquisa em música que perpassam pelas alusões às genealogias *afros*, no plano dos estudos apontados.

Outro aspecto levado em conta foi verificar quais dos trabalhos localizados estão inseridos na área de pesquisa em Música, para fins de obter um panorama de como o tema do étnico afro-brasileiro tem sido tratado nesse campo de pesquisa.

Por conseguinte, espera-se verificar nesses trabalhos qual tipo de abordagem sobre essas temáticas, especificadas pelos descritores mencionados, foi realizada pelos pesquisadores, para fins de analisar inclusive acerca da relevância atribuída a esses estudos pela academia atualmente.

Ao mesmo tempo que pensamos nas abrangências das pesquisas, ponderamos sobre a necessidade de determinadas refundações de análise, as quais possam estar despidas de categorias que desqualifiquem as origens, as gentes envolvidas, os ambientes de vivências musicais ou processos de criação das genealogias *afros*. Em outros termos, lançamos um olhar sobre refundações que

pressupõem ciências musicais onde houver música e que refaçam o ideário dos simples e dos complexos.

Desse modo, pensa-se na viabilidade, de fato difícil, da pesquisadora e do pesquisador deixarem de se guiar por definições tão marcadamente eurocentradas, como se observa ao longo da história da música no Brasil (ABREU; DANTAS, 2012), ou de conceitualizações que tragam, em sutileza, fundamentos de uma ideia de validação de criações musicais nos chamados “ambientes letrados”, como se esse fosse o passaporte dos autorizados a vivenciar e, sobretudo, criar Música.

Nesse sentido, no que respeita à oralidade, a título de exemplo, tema que atravessa com constância a pesquisa em música das genealogias *afros*, podemos, tal como propõe Lienhard, pensar “desde dentro”:

Como se chamava “oralidade” em quéchuá pré-colonial? A partir da perspectiva das sociedades americanas geralmente qualificamos de “orais” o sistema de comunicação elaborado ao longo de sua história, rico *repertório de meios e códigos expressivos que apontam a todos os sentidos de percepção, não sofriam de nenhuma “deficiência”*. Nem cegas nem “ágrafas”, essas sociedades (que deixaram magníficos testemunhos de suas capacidades gráficas e plásticas) prescindiram, simplesmente, de render um culto especial à notação gráfica de seu discurso. A reprodução constante da sociedade garantia – melhor que qualquer suporte gráfico – a reprodução, graças à memória coletiva, do conjunto de suas práticas semióticas.”²⁰ (LIENHARD, 1994, p. 371, tradução nossa)

Conforme se observa, os campos se alargam em pesquisas em música que se disponham à aproximação aos *afros*, sendo possível mirar para as contexturas do que já foi realizado neste campo, também, como exercício de decolonialidade, trazendo-se a definição de Nelson Maldonado-Torres, no livro *Decolonialidade e Pensamento Afro-diaspórico*, ou seja, pensada como “a luta contra a lógica da

²⁰ “¿Como se decía “oralidade” en quechua precolonial? Desde la perspectiva de las sociedades americanas que solemos calificar de “orales”, el sistema de comunicación elaborado a lo largo de su historia, rico *repertorio de medios y códigos expresivos que apuntan a todos los sentidos de percepción*, no sufría ninguna “deficiencia”. Nada ciegas ni “ágrafas”, esas sociedades (que dejaron magníficos testimonios de sus capacidades gráficas y plásticas) prescindieron, simplemente, de rendir un culto especial a la *notación gráfica de su discurso*. La reproducción constante de la sociedad garantizaba -mejor que cualquier soporte gráfico- la reproducción, gracias a la *memoria colectiva*, del conjunto de sus prácticas semióticas.”

colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (2018, p. 39).

LIBERDADE E CRIAÇÃO MUSICAL

De Lélia Gonzales, apreendemos que manifestações musicais têm a capacidade de mobilizar, e, em razão disso “*foram objeto de grande controle por parte das “autoridades”*” (1982, p. 21).

Custa-nos muito lembrar e reconhecer o alto preço da tirania, da tentativa de aniquilamento das manifestações musicais, que tem no corpo racializado seu primeiro identificador, quer dizer, toda essa conceitualização recai sobre ombros, efetivamente. Desse modo, a remissão às genealogias *afros*, ademais, desembocam nos fatos de que essas criações musicais resistiram a todo um sistema de perseguição, que paira até os dias atuais.

No capítulo *Batuque: African Drumming and Dance between Repression and Concession: Bahia, 1808-1855*, do livro *Diasporic Africa: A Reader*, de organização de Michael Gomez, João José Reis traz algumas demonstrações quanto ao controle e repressão às manifestações musicais:

Após a independência do Brasil de Portugal em 1822-23, as autoridades locais tentaram melhorar o controle sobre a população escravizada através de leis provinciais e as portarias municipais que incluíam a proibição de batuques e outras formas de folia negra “em qualquer lugar e a qualquer momento”.²¹ (2006, p. 53, tradução nossa)

E prossegue o autor:

Em 1835, qualquer batuque foi amplamente interpretado como uma revolta contra a escravidão. Um juiz de paz em Cachoeira recebeu aviso de que havia escravo fazendo agitação, em Iguape, centro da agricultura açucareira. Uma investigação policial, no entanto, revelou que tudo o que aconteceu foi “o desvio da bateria negra, uma diversão que dizem acontecer todos os sábados” em uma plantação particular.²² (2006, p. 54, tradução nossa)

²¹ “After Brazil’s independence from Portugal in 1822–23, local authorities tried to improve control over the slave population through provincial laws and municipal ordinances which included the prohibition of *batuques* and other forms of black revelry “everywhere and at any time.”

²² “In 1835, any *batuque* was largely interpreted as a revolt against slavery. A justice of the peace in Cachoeira received a warning that there was slave unrest in Iguape, the center of sugar agriculture. A police investigation, however, revealed that all that

No artigo *Capoeira: A gramática do corpo e a dança das palavras*, que analisa o diálogo musical e cultural da capoeira, Maria José Somerlate Barbosa descreve a relação de controle:

O berimbau desempenhou um papel singular no desenvolvimento da capoeira, pois nos tempos do Brasil colônia e império, servia para avisar da chegada do senhor de engenho, do capataz, do capitão do mato ou da cavalaria. Depois da abolição da escravatura, o aviso do berimbau era utilizado para anunciar a chegada da polícia e denunciar a presença de esquadrões que atuavam contra os candomblés e os grupos de capoeira (Rego 35). Hoje em dia, a referência a “cavalaria” se faz presente tanto no nome de um toque (“Aviso”), como nas canções que descrevem a história da capoeira ou que falam de medos e de perseguições. Segundo Mestre Pastinha, nos primórdios da capoeira, havia nas pontas do berimbau uma pequena foice, afiada dos dois lados, que transformava o instrumento também numa arma perigosa (mencionado em Almeida 41). (BARBOSA, p. 79)

78

Esse registro da fala de Mestre Pastinha pode ser ouvido no disco *Capoeira Angola: Mestre Pastinha e sua academia*, de 1969.

No estudo *Estudo Histórico* sobre o afoxé, encontramos o seguinte trecho da fala do historiador Jaime Sodré, sobre a repressão nas origens desse ritmo:

Eu vou fazer dois pontos interessantes do século XIX, que é a repressão sobre fazer o carnaval de negros e o século XX um pouco de relaxamento pra esses negros irem pra rua. Voltando ao século XIX, nós temos o precedente de algumas organizações negras que saíam à rua, mas não gostariam de ser identificados como pessoal do candomblé, embora fosse, Embaixada África, Pândegos da África, queria mais evidenciar a riqueza africana, enquanto africana e não enquanto afro-brasileiro envolvido no candomblé. Eles tinham no conjunto de carros alegóricos que eles colocavam na rua, um carro que era o quebra feitiço, então de certa forma ele reverenciava a questão da proximidade africana. Mais tarde vai pra rua os pequenos grupos de afoxés e se arvora a sair do bairro pra ir pra cidade rapidamente, porque ninguém permitia essa exibição de negros, mas esses pequenos afoxés do século XIX vem consolidar a ideia do que é o afoxé naquilo que a gente escreveu antes,

happened was “the diversion of black drumming, an amusement which is said to take place every Saturday” in a particular plantation.”

de modo que o século XIX foi importante pra isso, pra experimentar resistência, pra experimentar repressão e você tem que pensar que em determinado período foi proibido sair nas ruas blocos de negros. (2010, p. 54)

Seguindo pelos exemplos, em episódio do Empoderadas do Samba, idealizado e coordenado pelas cineastas Renata Martins e Maitê Freitas, a cantora Leci Brandão fala acerca da repressão ao samba:

As baianas, essas senhoras que hoje estão na Velha Guarda, elas foram as fundadoras, são as baluartes, foram elas que o pessoal da Várzea a fundar uma escola de samba, foram elas que colocaram o santo da escola (que toda escola tem um protetor). Até porque no início desse samba todo na Praça Onze, o pessoal tinha que ir pro terreiro da Tia Ciata, pra dizer que era terreiro e não era samba. Porque samba, naquele tempo, era “malandragem” e a polícia prendia. (2016)

79

Ainda, o que dizer da Sugestão nº 17, de 2017, que trazia em texto síntese de consulta no Senado Federal de proposta para criminalizar o funk por “crime de saúde pública” da “falsa cultura”, rejeitada por Comissão em decisão terminativa (art. 91, § 5º, do RISF)?

E o que podemos pensar em termos de reminiscências e conciliações dessas sistemáticas de criação musical, por exemplo, no “*canto dos recuados*”, do mestre Mateus Aleluia? Das afluências do som do sino da igreja, que toma conta da cidade, e do som dos tambores de candomblé, ao longe, num mesmo palco.

Todas essas alusões para refletirmos e atuarmos sabendo que essa criação musical se dá em ambiências de controle e opressão também, reconhecendo que mesmo que a pesquisa em música se delimite a esse tipo de espaço, como a senzala, pensarmos que existe uma anterioridade mais resistida do que negociada; sendo a imensurável tragédia do tráfico de pessoas para o trabalho escravo a cerração às análises dessas criações musicais, porque obscurece as genealogias, nos obrigando a forçar a visão para antever.

E, então, eles e elas fizeram, mesmo assim, e, sim, por vezes, atribuímos um tom de magnanimidade às criações musicais e aos criadores nessas contexturas de opressão (antes fossem de liberdade). Fizeram e fazem música, com suas recordações de tempos idos e vindos, pensando em seus pertencimentos, pelo prazer musical, pela técnica musical, acreditando em imaginários e remetendo a situações históricas, a impressões idas e vindas, tudo isso transformado em criação musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouçã minha voz singular cantando para você nas
 sombras
 Este canto constelado com o estrondo dos cometas
 cantores
 Eu canto para você esta canção de sombra com uma
 nova voz
 Com a velha voz da juventude dos mundos.
 (*Chant d'ombre*, Leopold Senghor)

Desse modo, longe se pretender a exaustão ou a ausência de paradoxos, quando falamos de afro-diáspora na pesquisa em música, à luz desses pensamentos trazidos, aponta-se questões, sob inspiração e referencial das leituras, diálogos e reflexões acerca das genealogias *afros* nos estudos em música, propondo uma análise que considere as contexturas de controle das ambiências dessas criações musicais e que leve em conta que a pesquisa pode figurar como um conjunto de revelações dos rastros que perpetuaram essa musicalidade de lá até os tempos atuais.

80

Ainda, fez-se introduções à trajetória do pensamento da afro-diáspora para os estudos musicológicos, nas reflexões da revisão de literatura acerca desse tema.

Sobre esse quadro, teve-se por escopo identificar a abordagem global da pesquisa concernente à associação entre afro-diáspora e pesquisa em música, tendo por referência o prefácio à edição brasileira do livro “*O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*”, de Paul Gilroy, tendo em conta, em síntese, sua proposta de abordagens de “*reescritura*”.

Nesse sentido, o autor prossegue informando quanto à imprevisibilidade para “*reescrever a histórica das insurgentes culturas negras brasileiras, suas batalhas contra a escravidão e as extensas contribuições às culturas translocais de oposição à engrenagem da hierarquia racial*” (GILROY, p. 14). Acreditamos que isso esteja acontecendo, a longo prazo, ainda que paulatinamente, e a pesquisa em música, também tem traçado essas histórias de reescrituras.

Tais reescritas surgem sempre que a pesquisadora e o pesquisador efetive, por exemplo, uma análise dos recursos musicais pelas genealogias *afros*, e, mais ainda, quando os estudos trazem em seu bojo a afro-diáspora em refundações sobre essas criações musicais, os compositores/compositoras, intérpretes que têm seus motivos,

compassos, ritmos, técnicas musicais em meio a essas texturas, acreditando no potencial comunicativo da performance musical.

Finalmente, importante dizer que as referências indicadas no texto tiveram como premissa as pesquisas que se colocam acerca pelas transitoriedades sob a perspectiva da afro-diáspora nos estudos em música, numa intermediação de bibliografia que ofereça um panorama dos estudos no Brasil, exemplarmente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; DANTAS, Carolina Vianna. **Música popular, histórias e disputas em torno de um conceito**. EscriturAL – écritures d’Amérique Latine, N°. 6, 2012.

BARBOSA, Maria José Somerlate. **Capoeira: A gramática do corpo e a dança das palavras**. *Luso-Brazilian Review*, Vol. 42, N°. 1 (2005), p. 78-98. Disponível em: < <https://www.jstor.org/stable/3514053> > Acesso em: 20 de março de 2021.

81

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramon. (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2018. p. 39.

DAVIES, Carole E. Boyce- (Org.). **Encyclopedia of the African diaspora: Origins, Experiences, and Culture**. Volume 1 A-C. ABC-CLIO, Oxford, 2008. p. 32-34.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da Pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GILROY, Paul. **Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Editora 34; UCAM, 2004.

GONZALES, Lélia; Hasenbalg, Carlos. **Lugar de Negro**. Coleção 2 pontos. Editora Marco Zero Ltda. 1982. Rio de Janeiro.

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora Negra no Brasil**. Editora Contexto, São Paulo. 2019, p. 16-17.

IKEDA, Alberto T. Ikeda. Pesquisa em música popular urbana no Brasil: entre o intrínseco e o extrínseco. In: **Actas del III Congreso Latinoamericano IASPM – International Association for the Study of Popular Music**. Bogotá: IASPM/ASAB – Academia Superior de Artes de Bogotá/Ministério de Cultura de Colombia, 2000. Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html>> Acesso em: 25 de março de 2021.

LIENHARD, Martín. **Oralidade**. In: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Año 20, N°. 40 (1994), pp. 371-374. Published by: Centro de Estudios Literarios

"Antonio Cornejo Polar"- CELACP. Disponível: <

<https://www.jstor.org/stable/4530780> > Acesso em: 22 de março de 2021.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. 4. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 23-25.

MARTINS, Renata; e FREITAS, Maitê. **Empoderadas do Samba – Samba-Conversações**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=8HKhAyPVU2w>> Acesso em: 10 de março de 2021.

MONSON, Ingrid. **The African Diaspora: a musical perspective**. Volume 3. New York. Routledge. 2003, p. 1-82.

OLANIYAN, Tejumola; SWEET, James. **The African Diaspora and The Disciplines**. Indiana University Press. 2010, p. 4-29; 223-243.

PASTINHA, Mestre. **Capoeira Angola: Mestre Pastinha e sua academia**. Bahia: Philips. 1969. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=iOuxaIr1uN4>> Acesso em: 15 de março de 2021.

82 REIS, João José. **Batuque: African Drumming and Dance between Repression and Concession: Bahia, 1808-1855**. In: Michael Gomez. (Org.). *Diasporic Africa: A Reader*. 1ed. New York: New York University Press, 2006, v. 1, p. 45-63.

SODRÉ, Jaime. **Desfile de Afoxés**. Governo do Estado. Secretaria de Cultura. IPAC. IPAC/Salvador: Fundação Pedro Calmon, IPAC, Bahia. 2010. p. 54.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017, p. 16.

TOMÁS, Lia. **A pesquisa acadêmica na área de Música: um estado da arte (1988-2013)**. Série Pesquisa em Música no Brasil. Volume 4. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.

USO DE ARTIVISMOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Ângela Aparecida de Almeida²³

RESUMO: O presente artigo anseia mostrar aspectos da formação continuada de professores, utilizando práticas de ativismo em uma perspectiva da educação popular. São apresentados diversos conceitos, bem como pesquisas e dados relacionados aos temas abordados. Carlos Brandão, Cláudia Zamboni, Maria da Glória Gohn, Osmar Fávero, Paulo Freire, Vera Regina Boccato são alguns dos autores que dão aporte aos temas, bem como David Buckingham, pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, entre outros.

Palavras-chave: Ativismo. Educação, Educação Popular, Formação de Professores.

²³ Mestranda em Educação pela UFTM E-mail: angielis@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Censo da Educação Básica realizado pelo Inep (2018) mostrou que, no ensino fundamental brasileiro atuam 1,4 milhões de professores (sendo que 762,9 mil nos anos iniciais e 763,8 mil nos anos finais). Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 78,5% têm nível superior completo (77,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2% bacharelado), 6,3% estão cursando o ensino superior completo e 11,0% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,3% com nível médio ou inferior. E ainda, de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2019), entre 2014 e 2019 foram ofertadas, em cursos de graduação, 6.029.702 vagas presenciais e 10.395.600 vagas à distância. Os dados mostrados pelo INEP são referentes à educação considerada formal. Esta, como definida em Cazelli e Coimbra (2013), é aquela promovida nas instituições, que possui regras muito bem definidas e que determinam o conteúdo a ser aprendido nas grades curriculares.

84

Outra modalidade de educação a ser considerada é a "não formal". O termo educação não formal começou a ser usado nos finais da década de 1960, época de conjeturas políticas e sociais propícias à criação de novos espaços educativos (BELLE, 1982). Assim, “começava a tomar corpo outro setor da Educação que se deslocava da formalidade da escola, reconhecidamente em crise” (CAZELLI; COSTA; MAHOMED, 2010, p. 584).

É neste deslocamento da educação para longe das barreiras impostas pelas regras das instituições que se constituiu a chamada educação popular. Conforme Brandão (2006), a primeira experiência de educação com as classes populares, a que se deu, sucessivamente, o nome de educação de base (no MEB, por exemplo), de educação libertadora e mais tarde de Educação Popular, surge no Brasil no começo da década de 1960.

Em um artigo publicado em 2007, Maria da Glória Gohn afirma que

a educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de

problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2007, p.27)

Esta característica da educação não formal que desenvolve várias dimensões do ser humano na sociedade traz consigo a possibilidade de se trabalhar com "ativismo", em busca de uma formação docente continuada de formas variadas, longe do modelo padrão seguido há tantos anos. O ativismo procura gerar acontecimentos que rompam a estrutura da comunicação convencional (Aladro-Vico, Jivkova-Semova; Bailey, 2018). Uma possível definição deste termo é avançada por Raposo:

A sua natureza estética e simbólica amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando a mudança ou a resistência. Ativismo consolida-se assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística - nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística. (RAPOSO, 2015, p. 3)

85

Assim sendo, o objetivo deste artigo é analisar aspectos da educação popular que possam ser trabalhados na formação continuada de professores com uso de ativismos, a fim de promover um debate de ideias sobre iniciativas que visem superar a lógica educacional hegemônica. O problema encontrado foi: como criar projetos que trabalhem a formação continuada de docentes numa perspectiva popular unindo criatividade, arte e ativismo?

REFERENCIAL TEÓRICO

CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR POR PAULO FREIRE

Brandão & Fagundes (2016), afirmam que a discussão sobre cultura e educação popular, assentou-se no Brasil em movimentos ocorridos após a Segunda Guerra Mundial. O país iniciou um período de redemocratização com bastante tensão por causa da dualidade representada pelo capitalismo dos Estados Unidos e da proposta socialista representada pela então União Soviética, China e Cuba.

Ainda segundo os autores, as expressões como cultura popular, educação popular e educação de base eram tidas como o bem que o

povo teria acesso e, devido ao contexto da época, necessitavam de reconhecimento de suas atividades. Assim, um projeto político educacional foi sendo organizado a fim de que a ordem das relações de poder e a vida do país fossem conseguidos pelas mãos do povo. Seria uma educação para tomada de consciência, que nem sempre é bem-visto pelas camadas que detêm o poder. Porém, como diz Gullar, a consciência esperada da educação popular "[...] é compreender que o problema do analfabetismo, como a deficiência de vagas nas Universidades, não está desligado da condição de miséria do camponês, nem da dominação imperialista sobre a economia do país". (GULLAR, 1983, p. 51).

Além disso, Fávero (1983) explica que o sentido de cultura popular não é um meio político de preparação das massas para conquistar o poder, mas um profundo sentido dialético entre cultura popular e libertação humana. Este processo de educação libertadora, por sua vez,

não deveria descuidar do encorajamento do homem e da mulher para se inserirem e discutirem a problemática da sociedade de seu tempo e, conscientes deles, pudessem, por meio do diálogo constante, superar as prescrições alheias a si, criando, assim, "[...] uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão, que o identificasse com métodos e processos científicos". (FREIRE, 2003, p. 98).

Tal proposta educativa de Paulo Freire fundava-se na construção de uma consciência crítica, construída na ação e reflexão das mulheres e homens com e no seu tempo. Tal fato só pode ser conseguido através da educação.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

As contribuições de Paulo Freire no campo da resistência foram engendradas a partir da crítica à educação bancária e no movimento de superação pela formulação de uma educação libertadora que se realiza como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (Freire, 1985, p. 125). No pensamento freireano, todo ser humano é produtor de conhecimento e, portanto, produtor de cultura.

De acordo com Souza (2007), a ação educativa fundada na prática dialógica, possibilita ao ser humano maior poder social, maior poder de intervenção para transformar as situações degradantes e permite aos sujeitos a busca permanente de ações e reações de solidariedade,

respeito e responsabilidade com eles mesmos, com os outros e com o mundo.

A fim de manter a resistência em relação às situações degradantes, opressoras ou de conflitos, pode-se analisar a educação popular em Paulo Freire pelo fato de que o autor nutre anseios por uma educação potencializadora de mudanças sociais, onde afirmava que “é preciso que a educação dê carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela” (Freire, 1989, p. 28).

ARTE, ARTIVISMO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na atualidade, não se pode pensar em nenhuma prática social, educativa ou laboral em que não haja tecnologia emprenhada. De acordo com a pesquisa TIC Educação - Professores, realizada pela CETIC.BR (2019), entre os temas de interesse entre os professores na busca por cursos e palestras, os mais citados são o uso de tecnologias em sua própria disciplina de atuação (65%), o uso de tecnologias em novas práticas de ensino (65%) e formas de orientar os alunos sobre o uso seguro do computador, da Internet e do celular (57%). De acordo com a pesquisa, 90% dos professores afirmaram que aprenderam sozinhos a usar as tecnologias, 87% deles buscaram orientação dos parentes e familiares e 82% procuraram a ajuda dos pares. A busca por vídeos e tutoriais on-line sobre o uso das TIC nas práticas pedagógicas cresceu 16 pontos percentuais entre 2015 (59%) e 2018 (75%).

A pesquisa citada mostra que é relevante a busca de professores por atualizações e novas práticas de ensinar e aprender. A modernidade foi agraciada com o advento da Internet, da cibercultura, onde as informações estão conectadas e podem ser acessadas facilmente. A tecnologia pode mediar as formas de pensar ou expressar em todos os sentidos, inclusive na Arte, “atento ao desenvolvimento tecnológico e científico, o artista vai incorporando novas ferramentas, que são meios diferentes de trabalho, buscando nas diversas áreas do conhecimento um compartilhar de ideias” (ALMEIDA, 2003, p. 75).

É neste movimento artístico e transdisciplinar que o ativismo pode contribuir para práticas mais criativas na formação de professores na atualidade. Buckingham e Banaji (2006) sugerem que, na educação, as definições de criatividade que tiveram mais efeitos nos últimos 50 anos foram aquelas que casaram criatividade e imaginação, adotando uma abordagem inclusiva, sugerindo que todos têm potencial para criatividade, pois é um aspecto fundamental de natureza humana.

Tal aspecto criativo, onde o indivíduo é convidado a fazer parte da criação e não somente ser um reprodutor de conteúdos, é o que se deseja utilizando artivismo na formação continuada de professores. Através da busca por suas próprias criações, o professor pode perceber que a serendipidade caminha com ele desde sempre. O termo “serendipidade” é associado à solução de problemas e construção de conhecimento que ocorrem a partir de descobertas fortuitas, ou seja, por acaso. De acordo com Foster e Ford (2003), tal termo foi considerado como parte integrante do processo criativo das Artes e Humanidades, das Ciências Sociais e de outros campos científicos, entretanto a experiência com tal abordagem pode ser distinta entre diferentes áreas do conhecimento.

Mas como poderiam ser incluídas as práticas de artivismos, neste aspecto criativo, para a formação de professores? Alguns exemplos do que pode ser trabalhado nas diversas esferas da Arte dentro e fora das instituições: oficinas de pinturas, rodas de conversas com criação de painéis, cursos lúdicos variados, arte com materiais reciclados, montagem com colagens, lambe-lambes, grafites com pincéis e/ou giz, artes digitais, *memes*, banners com ferramentas on-line, quadrinhos, fotonovelas, vídeos, *podcasts*, charges, fotografias, performances, poesias, entre outros. Tudo que possa tornar o processo mais interessante, menos enfadonho para o professor, que já tem tanto a processar durante todas as suas horas de trabalho.

Para Torre (2011), a criatividade no contexto educacional está além dos aspectos cognitivos: é uma questão de atitude do ser, ao realizar o bem a si mesmo e ao outro, de forma a abranger o contexto social. É este tipo de formação engajada que se pretende usando o artivismo aliadas às concepções de educação popular.

METODOLOGIA

O processo de seleção e formação do *corpus* de análise para a realização desta pesquisa se deu através de pesquisa bibliográfica. Segundo Bauer e Aarts (2002), o *corpus* de um tema é composto pelos materiais (conjunto de documentos) identificados como fontes importantes para que o pesquisador possa fundamentar seu texto, adequado ao caráter científico necessário à sua escrita. Isto posto, foi feita uma pesquisa bibliográfica, a fim de mapear conceitos de todos os temas abordados, além de ensaios alusivos ao artivismo.

Este tipo de pesquisa caracteriza-se por ser uma revisão da literatura em relação às principais teorias que conduzem o trabalho científico. Esta investigação é chamada de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet, etc. Conforme esclarece Boccato,

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266)

89

A pesquisa bibliográfica se iniciou com a busca e organização das informações nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>). Um dos requisitos de busca foi temporal, limitando aos últimos dez anos. Todos os termos foram pesquisados apenas no título e os recursos associados a estes termos foram artigos, dissertações e teses.

Por conseguinte, na base de dados da Capes com os termos "formação" e "professores" (ambas as palavras) nos títulos, mostra cerca de 2300 artigos, 21 livros e 12 teses publicados nos últimos dez anos. Já quando se troca os termos para "formação" e "continuada", com os mesmos critérios, encontra-se 575 artigos, 01 livro e nenhuma tese ou dissertação. O termo "ativismo" aparece citado em 61 artigos e uma tese. Já a pesquisa por "educação popular" possui cerca de 630 artigos. Através do resumo dos artigos foram escolhidas as leituras que poderiam servir de aporte para o desenvolver do presente trabalho.

Esta revisão bibliográfica foi realizada ao longo da pesquisa e de acordo com a necessidade de interpretação dos conceitos e temas abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da literatura consultada, deu-se ênfase, neste estudo, à análise dos aspectos considerados fundamentais para se compreender que a formação continuada de professores pode ser mais dinâmica, interativa, criativa, emancipatória e transformadora. Buscou-se refletir acerca das práticas diversas utilizadas na educação popular, alinhando-as com processos de ativismo, a fim de compreender a importância da inovação educacional e das metodologias que incorporam a criatividade no processo de ensinar, sendo fundamental a percepção docente de que o conhecimento é um contínuo aprender.

O que se pretende com o uso de ativismos atrelados às ideias da educação popular é a possibilidade de uma formação que vise à valorização dos potenciais criativos e das capacidades de organizações de práticas educativas, orientadas ao desenvolvimento do ser humano, ambicionando o bem coletivo individual, social e geral. Segundo Torres (2011), tal visão de formação continuada se configura na concepção formativa emancipatória, por ter como proposição uma educação transformadora, baseada em mudanças de consciência, valores, potenciais humanos e competências para a vida.

É necessário, portanto, que o professor se engaje criativamente em seu próprio aprendizado, motivado por uma formação mais dinâmica, interessante, criativa, que o estimule a sair da zona de "des"conforto que existe na formação continuada tradicional hegemônica. De tal modo, ele contribuirá na construção subjetiva de saberes que se manifestam nas relações e nas práticas sociais, que vai refletir positivamente em sua prática pedagógica em sala de aula, como já dizia Paulo Freire:

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas, (FREIRE, 2009, p. 110).

Analisa-se então, que a ação da educação popular aliada à práticas de ativismo, voltadas à formação continuada de professores pode ser prazerosa, de grande aprendizado, alegre, divertida, criativa, respeitando os conhecimentos anteriores dos indivíduos, de suas

diferenças e condições humanas, culturais e sociais, a fim de emancipá-los pedagogicamente.

REFERÊNCIAS

ALADRO-VICO, E.; JIVKOVA-SEMOVA, D.; BAILEY, O. Artivism: a new educative language for transformative social action. **Comunicar**, v. 26, n. 57, p. 9-18, 2018.

ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, A. D. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.p. 73-75

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. [In]: BAUER, martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLE, T. J. Formal, non formal and informal education: a holistic perspective on lifelong education. **International Review of Education**, v. 28, p. 159-175, 1982.

91 BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, SP,v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRANDÃO, C. R. O que é Método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, C. R ; FAGUNDES, M. C.V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, n. 61, p. 89–106, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000300089>. Acesso em: 1 Feb. 2021.

BUCKINGHAM, D; BANAJI, S. **A retórica da criatividade**: uma revisão da literatura. 2006. Disponível em:
https://www.academia.edu/527681/The_Rhetorics_of_creativity_a_review_of_the_literature. Acesso em: 02 fev. 2021.

CAZELLI, S.; COIMBRA, C. A. Q. Proposta para a avaliação da prática pedagógica de professores. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia: UFU, v. 20, n. 1, p. 133-148, jan./jun. 2013.

CAZELLI, S; COSTA, S.F; MAHOMED, C. O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de educação em museus? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 579-595, 2010.

CETIC.BR - Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação - Professores**. Disponível em:

<<https://cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-professores/>>.
Acesso em: 1 Feb. 2021.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, P. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16^a ed. 2009.

FOSTER, Allen; FORD, Nigel. Serendipity and information seeking: an empirical study. **Journal of Documentation**, v. 59, n. 3, p. 321-340, 2003. DOI: 10.1108/00220410310472518.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003>. Acesso em: 1 Feb. 2021.

92

GULLAR, F. Cultura popular. In: FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

RAPOSO, P. “Artivismo”: articulando dissidências, criando insurgências. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 4, n. 2, p. 3-12, 2015.

SOUZA, J. F. **E a educação popular: Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007. 424 p.

TORRE, S; ZWIEREWICZ, M; FURLANETTO, E.C. (orgs.). **Formação docente e pesquisa interdisciplinar – criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011.

REPRESENTATIVIDADE NEGRA NAS HISTÓRIAS DE PRINCESAS

Paloma de Campos Rodrigues²⁴

Denise Aparecida Corrêa²⁵

93

RESUMO: A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena nos currículos de escolas públicas e particulares acentuou o debate acerca da representatividade destes povos nos conhecimentos abordados no contexto escolar. Frente a essa problemática nossa preocupação se voltou para a valorização da cultura africana nas histórias infantis. Neste artigo, pretendemos refletir acerca dos processos educativos decorrentes de vivências lúdicas com contação de histórias da obra de Kiusam de Oliveira “Omo-Oba: Histórias de Princesas”. A pesquisa de natureza qualitativa envolveu inserção em uma escola da Rede Pública Estadual de São Paulo e intervenção com uma turma do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para sistematização das informações colhidas, foram realizados registros sob a forma de diários de campo, os quais foram submetidos à análise de conteúdo. Percebemos que as histórias de princesas africanas fortaleceram a representatividade negra, despertando processos educativos de reconhecimento e valorização das personagens africanas como protagonistas, como contraponto à centralidade das princesas brancas prevalente nas histórias que conheciam. A ressignificação da figura feminina no papel social de princesa, também foi observada entre as crianças, possibilitando a desconstrução de estereótipos que naturalizam desigualdades, especialmente racial e de gênero. Ressaltamos, portanto, a necessidade de políticas educacionais voltadas às instituições escolares acolhedoras da pluralidade das infâncias, de modo a garantir a representatividade negra e indígena em seus acervos literários para que crianças negras, não negras, indígenas e não indígenas possam se sentir representadas, tenham fortalecidos sua identidade e pertencimento étnico racial, bem como, possam valorizar e respeitar suas raízes.

Palavras-chave: Histórias infantis, Cultura africana, Representatividade negra, Escola.

²⁴ Graduanda em Educação Física - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: palomarodrigues1999@hotmail.com

²⁵ Graduada em Educação Física pela Universidade Camilo Castelo Branco, Mestre e Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: denise.correa@unesp.br

BLACK REPRESENTATIVITY IN THE STORIES OF PRINCESSES

ABSTRACT: The mandatory teaching of african and indigenous history and culture in the curricula of public and private schools accentuated the debate about the representativeness of these peoples in the knowledge addressed in the school context. Faced with this problem, our concern turned to the appreciation of african culture in children's stories. In this article, we intend to reflect on the educational processes resulting from playful experiences with storytelling of the work of Kiusam de Oliveira “Omo-Oba: Stories of Princesses”. The research of qualitative nature involved insertion in a public school of the state of São Paulo and intervention with a class of the 1st year of the initial years of elementary school. In order to systematize the information collected, records were made in the form of field diaries, which were submitted to content analysis. We realized that the stories of african princesses strengthened black representativity, awakening educational processes of recognition and appreciation of African characters as protagonists, as a counterpoint to the centrality of white princesses prevalent in the stories they knew. The resignification of the female figure in the social role of princess has also been observed among children, making it possible to deconstruct stereotypes that naturalize inequalities, especially racial and gender. We emphasize, therefore, the need for educational policies aimed at school institutions welcoming the plurality of childhoods, in order to guarantee the black and indigenous representativity in their literary collections so that black, non-black, indigenous and non-indigenous children can feel represented, have strengthened their racial ethnic identity and belonging, as well as, they can value and respect their roots.

94

Keywords: Children's stories, African culture, Black representativity, School.

DOI:10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n39.dossiearteeliteratura2021.p93-108

INTRODUÇÃO

O debate que envolve a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil está ancorado no interior das lutas de resistência àquilo que herdamos do processo de invasão europeia: o colonialismo, que ao lado do capitalismo e do patriarcado, demarcam ainda hoje, hierarquizações e classificações raciais, de classe social e de gênero.

A implementação da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena nos currículos de escolas públicas e particulares (BRASIL, 2008), acentuou o debate acerca do papel da Escola em contrapor o modelo eurocêntrico, fazendo emergir processos emancipatórios, com foco em práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento de conhecimentos de povos africanos e indígenas, os quais foram anulados, silenciados e negados em um processo histórico de exploração e dominação que resultou na invisibilidade de suas produções culturais.

95

Partilhamos da ideia de que ser representado é sair da condição de invisibilidade uma vez que “[...] na falta de representatividade é negada ao negro a sua própria origem e história, bem como, fica apagada ou menosprezada a sua participação na história ‘oficial’ de uma nação e dos meios de vida que compõem e estruturam a sociedade” (SILVA; SILVA, 2019, p. 43).

Conforme ressalta Gomes (2003) a representatividade da cultura negra no contexto escolar pressupõe problematizar o racismo e a desigualdade entre brancos e negros, pois: “[...] ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore” (p.77).

O paradoxo está justamente em ponderar que a escola: “[...] revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas” (GOMES, 2003, p.76).

Em contextos de opressão e hierarquização de saberes e culturas, é imprescindível nos imbuir da luta para uma educação equânime, inclusive no espaço escolar, pois em acordo com Santos (2003, p. 458): “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos

inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

Nessa perspectiva vislumbramos que crianças e jovens se apropriem de conhecimentos e saberes que ao longo do processo de escolarização foram suprimidos ou deturpados, diante da sobreposição da cultura dominante branca e eurocentrada, no sentido de “[...] possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios” (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Ao projetarmos essas reflexões para a instituição escolar que acolhe as infâncias, destacamos a concepção de criança como produtora de cultura, cujas experimentações lúdicas são sua própria linguagem com o mundo e seus pares, ou seja, a forma pela qual as crianças aprendem e ensinam. No universo das especificidades das culturas infantis, conforme assinala Sarmiento (2003), o jogo simbólico, junção da Ludicidade e da Fantasia do Real, é intensamente vivido pelas crianças, cuja imaginação frente ao que observam, escutam e interpretam das próprias vivências, contribuem para compreender as situações imaginadas e incorporarem como experiência vivida.

96

Assim concordamos com Araujo; Dias (2019) quando defendem que abordar as histórias infantis com ênfase nas experiências lúdico literárias na Escola contribuem para a construção de uma educação culturalmente diversa, pois: “[...] nas crianças pequenas, as imagens, as brincadeiras e o lúdico ganham maior importância, pois é por meio desses aportes culturais que elas interagem com o mundo e constroem seus repertórios, suas histórias de vida e suas possibilidades de existência” (p.10).

As histórias emblemáticas que fazem parte das memórias de infância são as de princesas, contudo, é bastante recente a produção literária sobre as princesas negras, cujas obras aparecem nos catálogos editoriais somente após a implementação de políticas afirmativas a partir de 2003, o que significa que anterior a este período, as princesas brancas com características europeias prevalecem como protagonistas no acervo literário infantil (SEGABINAZI; SOUZA E MACÊDO, 2017).

Isso porque “Por se tratar de um país estruturado na racialização de determinados grupos sociais sobre outros, em especial indígenas e descendentes de africanos, produtos culturais brasileiros (como a literatura infantil) não conseguiram se distanciar muito de modelos estereotipados ao longo da história” (ARAUJO; DIAS, 2019, p.11).

Frente a essa problemática nossa preocupação se voltou para a valorização da representatividade negra nas histórias infantis, a favor da diversidade cultural na perspectiva de fomentar na escola práticas literárias que:

[...] retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravização (JOVINO, 2006, p. 216).

Neste artigo, pretendemos refletir acerca dos processos educativos decorrentes de vivências lúdicas com contação de histórias da obra de Kiusam de Oliveira “Omo-Oba: Histórias de Princesas” no contexto escolar.

97

Para tanto nos pautamos em uma pesquisa de natureza qualitativa em educação, cujo processo de inserção na comunidade escolar investigada, bem como, os instrumentos de coleta de dados, análise e interpretação, se referem a um contexto particular de significações (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A pesquisa de campo envolveu inserção em uma escola da Rede Pública Estadual de São Paulo e constou de um período de observação do cotidiano da escola e da rotina das crianças, bem como, de intervenção que abrangeu o total de sete aulas com duração de cinquenta minutos cada com uma turma do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo vinte crianças na faixa etária de seis a sete anos.

O planejamento envolveu contação das histórias “Oiá e o búfalo interior” e “Oxum e seu mistério”, com a fruição de brincadeiras africanas, vivências musicais e artísticas atreladas aos enredos de cada história, estimulando a participação das crianças nas rodas de conversas, e ampliando os conhecimentos e referenciais culturais africanos e afro-brasileiros.

Como alertam Silva; Barbosa; Kramer (2005), a pesquisa com crianças requer o cuidado metodológico de descentrar o olhar adulto para colher as impressões próprias das crianças e captar suas falas a partir da leitura que fazem do mundo, por isso “Mais do que ‘dar voz’

trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar” (p.56).

Para sistematização das informações colhidas nesse percurso, foram realizados registros na forma de notas de campo, as quais compõem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.150), totalizando sete diários de campo, os quais são apresentados neste texto através da sigla “DC” numerados na sequência dos encontros realizados na escola.

Seguindo os preceitos éticos exigidos, os pais ou responsáveis autorizaram a participação das crianças na pesquisa, para concessão de entrevista, registro das observações em diário de campo e uso de imagem, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as crianças por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). De forma a garantir o sigilo ético e respeitoso a identificação da comunidade escolar pesquisada foi preservada e as crianças tiveram seus nomes mantidos em sigilo.

98

Os diários de campo foram submetidos à análise de conteúdo a partir de Gomes (2004), na perspectiva de realizar o agrupamento de elementos, ideias ou expressões pertinentes ao objetivo dessa pesquisa, do qual emergiram duas categorias que permitiram reflexões acerca dos processos educativos envolvidos na construção da representatividade de raça e de gênero que atravessaram as histórias de princesas de “Omo-Oba”.

PRINCESAS AFRICANAS E A REPRESENTATIVIDADE DAS INFÂNCIAS

No universo da literatura infantil as histórias mais reconhecidas são as de princesas, o que constatamos nesta pesquisa diante do entusiasmo das crianças quando contamos que princesas estavam viajando para contar suas histórias na escola. A princípio nos interessava saber quais princesas conheciam:

- E eu queria saber o seguinte: quem aqui gosta de história?

Nesse momento a sala inteira levantou a mão.

- Nossa, vai dar muito certo então. Porque o que eu quero fazer com vocês é contar várias histórias de princesas [...]

eu queria saber de vocês algumas coisinhas: quais princesas vocês conhecem?

As respostas apresentadas foram: **Aurora** [...], **Ariel**, **Cinderela**, **Branca de Neve** (DC-I – grifo nosso).

A unanimidade das respostas em torno das personagens de princesas brancas da Disney revela o repertório restrito e monocultural de histórias infantis, indo ao encontro dos apontamentos feitos por Segabinazi; Souza e Macêdo (2017). Com o agravante de que, o incremento da representatividade africana e afro-brasileira na produção literária infantil nos últimos dez anos, como apontaram as autoras, não reverberou em uma diversidade de referenciais que pudesse contrapor a hegemonia das princesas brancas nas histórias que foram contadas a essas crianças ao longo da Educação Infantil, constatado pelo total desconhecimento das crianças da existência de princesas africanas, como revela o diálogo a seguir:

- O que eu vou apresentar para vocês hoje, o que a gente vai trabalhar durante essas aulas, é diferente. Porque vocês falaram várias princesas. Vocês, por acaso, já escutaram falar da princesa Oiá?

Todos disseram não, exceto um aluno que diz ter escutado na televisão.

- Então, a Oiá é uma das princesas que eu vou contar para vocês, e olha só, o que eu vou apresentar para vocês nessas aulas, são princesas africanas. Vocês sabiam que existem princesas africanas? Nesse momento todas crianças disseram que não (DC-I).

Ao descobrirem que as histórias que íamos contar eram de princesas africanas, o imaginário com estereótipos acerca da África apareceram. Ao referirmos à personagem “Oiá” e pedirmos que as crianças a descrevessem, surgiram comparações com animais: “Outra criança disse que ela era de Bauru, então reforcei que ela era da África. Então disseram que ela parece com a zebra.” (DC-I)

Na história intitulada “Oiá e o búfalo interior” criamos expectativas sobre a protagonista apresentando suas características com musicalidade a partir da canção “Oiá” do grupo musical “Palavra Cantada” (OIÁ, 2005).

Após brincarmos a canção perguntamos o que conheceram da princesa Oiá e outras perspectivas sobre a aparência da princesa, foram surgindo, com menção a seus “poderes” e identificando-a como a “deusa da tempestade”, resultando no momento descrito a seguir:

- Muito bem, então como a história vai ser semana que vem, porque a gente não começa a pensar em como seria a Oiá? [...] Fui perguntando para aqueles que levantaram a mão. As respostas obtidas foram: “trovão”, “tem poder”, “vento”, “tem o olho branco” (relação com tempestade) (DC-I).

Para ampliar a participação no diálogo, já que algumas crianças se sentiram um pouco envergonhadas de expor oralmente as características que atribuíram à “Oiá”, quando foi solicitado que desenhassem a princesa, ocorreu a seguinte intervenção e diálogo:

Quando eles já haviam confeccionado, disse que queria ver como a Oiá tinha ficado, a professora de Arte, então, questionou: “Que cor é a Oiá?”. Disseram que ela seria branco e azul (referência da tempestade). Eu reforcei: “Qual a cor da pele dela?”. Um aluno, então, levantou o lápis rosa e disse: “Cor de pele”. Então questionei: “Será que essa é cor de pele? Porque não é igual a cor da minha pele”. A professora da turma sentada se manifestou: “Ah, nem a minha, eu tô mais para essa” – e mostrou o lápis amarelo por cima do braço dela. Uma aluna chegou perto de mim, e por falar baixo me abaixei para ouvi-la melhor, então ela me disse:

“Ela é marrom” (DC-I).

Esse diálogo nos levou refletir como os padrões estéticos do belo aprendidos pelo branqueamento apareceram nas ações das crianças, ou seja, a cor de pele de uma princesa é a cor rosa claro, o que é reforçado pelas ilustrações das princesas nas histórias infantis que nos relataram.

Importante enfatizar que todas as princesas citadas pelas crianças (Aurora, Ariel, Cinderela e Branca de Neve) são representativas de um padrão de beleza, como revelam as seguintes características ressaltadas na descrição das personagens: Aurora possui “cabelos loiros [...] lábios rosa. Sua pele é muito branca [...] e é magra. Ela é uma das mais altas princesas”; A princesa Ariel “[...] tem grandes e profundos olhos azuis” enquanto que Cinderela tem “[...] pele branca, lábios cor-de-rosa, olhos azuis [...] é magra [...]” e, finalmente Branca de Neve tem a “[...] pele branca como a neve [...] é a mais magra de todas as princesas”. (DISNEY, 2020).

Os diálogos com as crianças durante ou após a contação foram primorosos, pois tínhamos como premissa partir de seus conhecimentos e neles observávamos quais eram seus referenciais de princesa ou com

quais se identificavam, como destaca o trecho de um desses momentos a seguir:

- E tem alguma princesa que vocês acham parecida com você ou com algum familiar de vocês?

- A Branca de Neve tem o cabelo igual eu.

Em seguida outra criança levantou a mão e disse:

- Aurora!

Perguntei com quem se parecia e ela apontou para a amiga da frente. (DC-I)

Ainda que sejam histórias consideradas clássicas presentes nas culturas infantis há séculos, o que problematizamos não é o que as crianças conhecem, mas, sobretudo, o que elas não conhecem.

Algo interessante para refletirmos é o fato de nos serem dados a conhecer a literatura sempre a partir de um referencial europeu. Fomos acostumados às diversas adaptações de contos de fadas como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Joãozinho e Maria, Branca de Neve ou às diversas histórias do livro Mil e uma Noites (JOVINO, 2006, p. 182).

101

A ausência de histórias infantis com protagonistas negras ou mesmo de histórias com personagens de princesas africanas, no repertório das crianças ficou evidente o que se revelou preocupante, pois:

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro (MARIOSIA, REIS, 2011, p.43).

Ressaltamos o prejuízo para as crianças negras de não se verem contempladas de forma valorativa na cultura lúdica, seja literária ou de jogos e brinquedos e defendemos, portanto, que professores e professoras atuem em favor de uma educação antirracista primando pelo olhar atento e crítico ao acervo literário de modo a garantir que os efeitos nocivos da ausência de representatividade sinalizados por Cavalleiro (2001) se revertam no fortalecimento das raízes identitárias e em sentimentos de pertencimento étnico-racial.

Após apresentar a princesa “Oiá” rememoramos com as crianças aspectos do enredo, características da protagonista e dos personagens secundários, ressaltando detalhes das vestimentas e ornamentos:

Questionei o que lembravam da Oiá, e as respostas foram que ela usa vestido vermelho [...] que fizeram um desenho. “O que ela usava na cabeça?” – perguntei - e um aluno disse: “Cocar!”, então destaquei a imagem e falei que se chama “Adê” - e valorizei os búzios que estavam em volta do Adê. Perguntei como ela manifestava seus sentimentos e as crianças disseram que seus “poderes” eram a chuva, o vento, o trovão e a tempestade (DC-III).

Aguçar o olhar para a riqueza dos detalhes da história e da personagem, provocou reações de reconhecimento por parte das crianças e ao questioná-las como era a princesa Oiá, uma delas manifestou alegria e contentamento ao dizer “[...] que tinha o cabelo cacheado e preto, e era igual a mim” (DC-III).

Acreditamos que a educação antirracista na escola requer um posicionamento do corpo docente, coordenadoras/es pedagógicos e demais envolvidos nas decisões didáticas ampliem e diversifiquem o acervo literário que oferecem às crianças, de modo a reverter o privilégio da hegemonia do padrão de beleza racial branco caucasiano.

Corroboram com essa perspectiva Araujo; Dias (2019) ao refletirem que a literatura “[...] é um dos aportes culturais mais acessíveis e acessados no espaço escolar. Assim, ela pode contribuir efetivamente para a proposta de ampliação dos repertórios culturais, de interpretações sobre o mundo e sobre si mesmas” (p.10).

Embora a princesa Oiá fosse ilustrada com a pele mais retinta que a das crianças, aos poucos elas começaram a se identificar com as princesas de “Omo-Oba”, seja pelo cabelo, pela cor da pele, pelos adornos que usavam, como observamos no trecho destacado a seguir:

Questionei o que eles viram na Oiá que era diferente das outras princesas, responderam que era “a coroa” dela, ela anda descalça, o vestido dela, o cabelo cacheado. Perguntei se acharam o cabelo dela lindo, disseram que sim [...] aproveitei para falar das meninas da sala que tem cabelo cacheado e elogiar o cabelo delas. Quando indaguei [...] se já haviam visto princesa negra, todos disseram que não. Mas, aos poucos surgiu o nome da Moana, e “A princesa e o sapo”. Perguntei se gostaram de conhecer uma princesa negra, e todos responderam que sim (DC-III).

Assim consideramos relevante refletir acerca dos referenciais que as crianças negras têm na escola que contemplem de forma valorizada sua identidade. Particularmente quais princesas têm suas histórias apresentadas e contadas na Escola? A resposta que obtivemos das crianças aludiram a um conhecimento que privilegia as princesas com determinado padrão de beleza e características físicas que não correspondem à suas referências identitárias.

Segundo Silva (2010, p. 35) “[...] a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de ser quem são, de sua história, de sua cultura [...]”.

É inegável que a experiência lúdica literária com as histórias de princesas africanas apresentada de forma valorativa contribuiu para o enriquecimento da diversidade étnico-racial entre as crianças, vislumbrando mais uma possibilidade no âmbito da educação antirracista se fazer na escola:

103

[...] o trabalho docente voltado para o reconhecimento das diferentes identidades raciais das crianças ganha um importante aliado pois a literatura infantil, quando bem selecionada, representa um produto cultural que estabelece mediação entre o real e o ficcional, de modo a contribuir para que as crianças pretas possam experienciar sua humanidade tantas vezes negada no plano real (ARAUJO; DIAS, 2019, p.10).

Quando as narrativas literárias colocam em suspensão a visão etnocêntrica, trazendo a tona re(a)apresentações negras positivas, possibilitam uma reeducação da visão estereotipada, e conseqüentemente contribui para a elevação da autoestima de crianças que percebem sua identidade valorizada com as histórias (SOUSA, 2001).

Ao propormos a realização da intervenção na escola, nos intrigou as preocupações das pessoas adultas, com a centralidade das princesas e uma suposta ausência dos príncipes nas histórias, que se revelaram em perguntas, como: Mas onde estão os príncipes? Como farão para os meninos participarem das atividades se não tem príncipes?

Compreendemos que o contexto político que vivemos tem acirrado e fomentado preceitos sexistas binários para o qual é inconcebível a princesa sem o príncipe. São esses preceitos que fundamentam e reproduzem desigualdades e opressões de gênero na escola, e na perspectiva de uma educação equânime tais discursos precisam ser

enfrentados sob pena de gerações de crianças serem apartadas do direito de frequentar uma escola que as contemple em sua inteireza. Assim, concordamos com Dias e Araújo (2019) quando evidenciam o quanto as crianças:

[...] alertam as pessoas adultas sobre si mesmas e sobre a possibilidade incrivelmente revolucionária e emancipatória quando se colocam como crianças que insistem em viver suas vidas com inteireza, resolvendo conflitos pertinentes aos processos próprios da constituição humana e com múltiplas questões do existir [...] (p.18).

Em nossa intervenção observamos que os meninos, tanto quanto as meninas, se reconheceram nas qualidades e aspectos valorativos, se identificando com os personagens e revelando sentimentos de pertencimento. Ao perguntarmos sobre os personagens, um educando manifestou ter gostado da Oxum porque ela tem muitos poderes, e ao responder sobre o que aprendeu com as histórias das princesas Oiá e Oxum, disse: “Ser corajoso, eu também sou” (DC-VII).

104

Acreditamos que é urgente criarmos possibilidades de desconstruções de estereótipos e discriminações que atravessam dois marcadores sociais da diferença: raça e gênero. Isso é particularmente importante, uma vez que: “Falar de representatividade negra e feminina é falar de uma vida de luta para ser respeitada como mulher e negra. É falar de um exercício diário para acabar com a objetificação de seu corpo [...]” (SILVA; SILVA, 2019, p.44).

Esse percurso evidenciou as possibilidades pedagógicas que se descortinaram com uma experiência lúdica com a literatura infantil africana e afro-brasileira e o quanto é urgente que seja prestigiada na Escola, de modo que atuemos em favor de uma educação que reconheça que crianças e adolescentes negros e negras precisam ser mais e melhor representados/as no espaço escolar uma vez que:

[...] têm o direito a conhecer e valorizar os diferentes modos de agir, de pensar, de ver o mundo e de aprender a se relacionar com o outro. Crianças também têm o direito de ser reconhecidas em suas identidades e de desenvolver a sua autoestima e seus valores como grupo étnico ou histórico (UNICEF, 2010, p.12).

Ao abordar as princesas contando as histórias das divindades femininas do panteão africano, contemplamos um conjunto de conhecimentos e simbologias presentes na cultura dos povos ancestrais

africanos que atravessam marcadores sociais raciais e de gênero fundamentais na busca pela equidade na educação das infâncias.

Percebemos que nas rodas de conversa ao final de cada história, meninas e meninos ficavam entusiasmados em narrar e contar qual personagem mais gostou, sobretudo para as meninas, cada vez que conheciam mais sobre as princesas, mais as histórias ganhavam relevo, no sentido de se encantarem com as personagens protagonistas de enredos exitosos.

Nas histórias de “Omo-Oba”, a figura do “príncipe” é sublimada pela liderança da personagem feminina na busca de soluções para os problemas, o que demonstrou ser um contraponto diante do que as crianças conheciam, como revela o seguinte excerto: “[...] ao questionar as crianças sobre o que os príncipes faziam nas histórias que conheciam, todas responderam que salvavam as princesas e quatro delas complementaram dizendo que príncipes se casavam com as princesas” (DC-IV).

105 Ao passo que íamos estudando as histórias para compor o planejamento, percebemos que, atrelado à temática étnico-racial, a de gênero perpassava por todas as seis histórias, nas quais, a figura feminina negra é central e protagonista de ações que a enaltecem como mulher que possui atributos como força, coragem e astúcia: “[...] ao falar das princesas africanas chamei atenção das crianças sobre como resolviam os problemas [...] uma educanda complementou dizendo que cada uma tinha seu poder, reforcei que sim e que elas tomam decisões, isso é um poder” (DC-IV).

Nesta perspectiva nas histórias de “Omo-Oba” (Oliveira, 2009) encontramos princesas cujos valores e atributos se centram em suas atitudes e capacidades em sobreposição às suas características físicas, colocando em suspensão a valorização do feminino centrado em traços fisionômicos estereotipados, indo ao encontro de um cenário literário construtivo de valorização de personagens femininas negras, as quais “[...] se tornam personagens principais, têm direito à existência, sentimentos e projetos pessoais” (SOUSA, 2005, p. 199).

CONCLUSÃO

Essa pesquisa ressaltou a necessidade de possibilitar que a diversidade cultural perpassasse os conteúdos escolarizados, especificamente, aqueles voltados à infância, promovendo processos

educativos de valorização, respeito e reconhecimento da história e culturas africanas na Escola.

Inicialmente ao investigarmos entre as crianças o repertório de princesas que conheciam, nenhuma mencionou uma personagem ou uma história africana ou indígena, revelando que prevalece na educação das infâncias, a centralidade nas histórias de princesas brancas de origem europeia, reforçando a ideia de um padrão de beleza que não corresponde às identidades das crianças negras e indígenas, as quais não se reconhecem e, pior se tentem desvalorizadas e desprestigiadas em suas origens étnicas e raciais.

Ao contrário, a experiência pedagógica com as histórias de princesas africanas nos possibilitou observar processos educativos de reconhecimento da identidade negra com a valorização das personagens africanas como protagonistas, como contraponto à centralidade das princesas brancas no acervo da literatura infantil. A ressignificação da figura feminina no papel social de princesa, também foi observada entre as crianças, possibilitando a desconstrução de estereótipos que naturalizam as desigualdades racial e de gênero.

106

Contar e brincar com as histórias de princesas de “Omo-Oba” (Oliveira, 2009) se revelou com potencial educativo favorecedor da diversidade racial e de gênero com enredos que evidenciam qualidades que quando não ignoradas, são desprestigiadas na sociedade patriarcal, cujas representações de fragilidade feminina são hegemônicas e persistentes.

Ressaltamos, portanto, a necessidade de políticas educacionais voltadas a garantir que as instituições escolares sejam acolhedoras da pluralidade das infâncias, de modo a garantir a representatividade negra e indígena em seus acervos literários para que crianças negras, não negras, indígenas e não indígenas possam se sentir representadas, tenham fortalecidos sua identidade e pertencimento étnico racial, bem como, possam reconhecer, valorizar e respeitar as diferentes raízes étnicas que compõem o país que vivem.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Debora Cristina; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. Notas de campo. In: BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-175.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 10.639, de 3 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 21 Out 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

DISNEY **Princesas**. Disponível em: <https://disneyprincesas.fandom.com/pt-br/wiki/Categoria:Disney_Princesas> Acesso em 19 Out 2020.

107 GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 74-85, maio/ago. 2003.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 179-217.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, p. 42-53, 2011.

OIÁ. Compositores: Arnaldo Antunes; Sandra Peres, Intérprete: Sandra Peres. **Álbum Pé Com Pé**, Vol. 1. São Paulo: Palavra Cantada, 2005. 1 CD (37 min.).

OLIVEIRA, Kiusam. **Omo-Oba**: histórias de princesas. Belo Horizonte: Maza, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 429-462.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira; MACÊDO, Jhennefer Alves. As princesas africanas na literatura juvenil: do branqueamento silenciador ao protagonismo questionável. **Caderno Seminal Digital**, Pouso Alegre, ano 23, v. 1, n. 27, p. 203-244, Jan./Jun. 2017.

SILVA, Andréa Franco Lima; SILVA, Grécia Mara Borges. “Falando a voz dos nossos desejos”: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. **Revista Eletrônica Interações Sociais** REIS, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2019.

SILVA, Jerusa Paulino. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005

108

SOUZA, Andréia Lisboa. Representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 185-204.

SOUZA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 195-213.

UNICEF. **O impacto do racismo na infância**. Brasília: UNICEF, 2010.

Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf> Acesso em 22 Out 2020.

VOZES-MULHERES: UM RELATO, UM GRITO, UMA ESPERANÇA

Lúcia Jacinta da Silva Backes²⁶

109

RESUMO: O artigo traz uma análise do poema *Vozes-Mulheres* de Conceição Evaristo a partir de um diálogo interdisciplinar entre a Literatura e a História, como forma de propor uma reflexão sobre o papel da mulher negra ao longo da história brasileira. A seleção lexical e a sua organização ritmo-musical que no plano estético da forma poética, possibilitam conhecer, vivenciar, sentir a dureza das trajetórias da mulher negra, que lutou em meio a sofrimentos e invisibilidades de seu trabalho, de seus projetos de vida, de seus sonhos, mas que soube resistir e existir no contexto social, político e cultural. A construção poética permite, assim, visualizar o caminho percorrido pela mulher negra, ao mesmo tempo que se coloca como proposição para fortalecer horizontes na concretude de ações em prol da sua valorização. Para discutir e sugerir uma interpretação analítica deste texto literário, tomou-se como fundamentação teórica as três dimensões que constituem a literatura, apresentadas por Carlos Reis (2003). Quais sejam, a sociocultural, que aponta a importância da literatura como prática representativa de uma consciência coletiva; a histórica, que tem a capacidade de testemunhar o devir da História e da Humanidade e seus incidentes no percurso histórico, e a dimensão estética como fenômeno da linguagem ou como linguagem literária. Para a análise do poema *Vozes-Mulheres*, este embasamento teórico estabelece, ainda, um diálogo com os conceitos de memória e de identidade a partir de Maurice Halbwachs (2003) e Michael Pollak (1992), além de outras autorias do campo literário e escritores que discutem a problemática afro-brasileira.

Palavras-chave: mulheres negras, identidade, memória, história e literatura.

²⁶Doutoranda Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale/RS. E-mail: luciajacintabackes@gmail.com

VOICES-WOMEN: A REPORT, A CRY, A HOPE

ABSTRACT: This paper analysis the poem Voices-Women by Conceição Evaristo from an interdisciplinary perspective of dialogue between Literature and History, proposing a reflection on the role of black woman throughout the Brazilian History. The lexical selection and the musical-rhythm organization in the aesthetic plane of the poetic form enable to know, to experience, to feel the hardness of the trajectories of black woman, who fought in the midst of suffering and invisibilities of her work, her life projects, her dreams, yet she knew how to resist and exist in the social, political and cultural context. The poetic construction allows, therefore, to see the way taken by black woman, at the same time that put itself as a proposition to strengthen horizons in the concreteness of actions in favor of its valorization. To discuss and suggest an analytical interpretation of this poem, one chose three dimensions as theoretical basis that constitute the literature, presented by Carlos Reis (2003). Which are: the sociocultural - that points to literature importance as a representative practice of a collective consciousness; the historical – which has the capacity to witness the coming of the History and Humanity, and their incidents in the historical journey, and the aesthetic dimension as a phenomenon of language or as literary language. For the analysis of the Voices-women poem, the theoretical base establishes also a dialogue between memory and identity concepts from Maurice Halbwachs (2003) and Michael Pollak (1992), in addition to other literary scholars that discuss about the afro-brazilian issue.

110

Keywords: black women, identity, memory, history and literature.

DOI:10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n39.dossiearteeliteratura2021.p109-121

INTRODUÇÃO

O ato de escrever tem uma intenção, consiste num propósito. Escrever é prender o olhar no pensamento, no movimento da vida, na expressão de palavras. Prender o olhar para absorver o silêncio existente ali, silêncio que pode se (trans)formar, desvelar, manifestar. A escrita permite dar forma e conteúdo ao vazio, à lacuna, à pausa... para que, a partir de então, signos presentes e reconhecidos na escrita, com seu significado primeiro – o do sistema linguístico de determinado contexto social –, possam ocupar outra dimensão, que não apenas aquela que primeiramente se mostra, como também ocupar a esfera que possibilita ver e reconhecer a expressividade, a vitalidade de outras facetas, do seu silêncio, da aparente ausência de um dizer que fala da existência humana.

111

Fazer uma reflexão sobre o que significa escrever, registrar o que prende o olhar no pensamento, no movimento da vida, na expressão de palavras é prontificar-se a fazer um deslocamento e colocar-se em um outro espaço, seja corporal, espiritual e intelectualmente, no sentido de abrir-se para enxergar e compreender para além da superfície. É debruçar-se sobre o que já se pensou, o que se anotou e se ampliou daquilo de que se constituem as relações humanas. A teoria se mostra caminho que conduz tanto velhos como novos conceitos, outros olhares. Ambos possibilitam transformar a prática. É a teoria, também, que propõe a importância do distanciar-se do cotidiano como lugar comum, daquele fazer porque é preciso, porque a ação rotineira assim o quer. Além disso, ela dá subsídios para saber como definir e conhecer, por exemplo, uma obra literária, seja de forma consciente ou não (EAGLETON, 2006). Refletir sobre a escrita torna-se, dessa forma, voltar o olhar para as dimensões que constituem a literatura e, o campo literário, já que escrever, narrar fatos, encontra-se neste âmbito.

A construção deste texto se serve, dentre outros aspectos, de três dimensões as quais constituem a literatura: a dimensão sociocultural, a histórica e a estética (REIS, 2003). Com base nelas, propõe-se uma análise das ideias sobre a temática da mulher negra e sua voz em diferentes instâncias sociais a partir do poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo. Poema que, em sua composição, comporta, também, múltiplas vozes de mulheres negras brasileiras que se encontram em diferentes lugares e em distintas situações, mas cujas trajetórias, lutas por reconhecimento social e resistência humana e

cultural se aproximam. Vozes de mulheres que falam de sua história, trajetória, identidade e das memórias de sua existência.

Ler e recitar um poema aciona a memória, a que se apoia na história vivida (HALBWACHS, 2003) e traz vivências, possibilita rever a história “oficial” e a de cada sujeito, potencializando também lutas, culturas e identidades. A dimensão sociocultural leva leitoras/leitores a perceber o contexto, o lugar de fala e de interpretação possíveis, de onde se originou o poema, a escrita, a intenção. Autora e leitoras(res) se encontram em um mesmo espaço social, sob um código linguístico conhecido e reconhecido por ambos. Marcas de acontecimentos que retratam trajetórias da humanidade, recortes, suas diferentes repercussões e seus registros, constituem a dimensão histórica, presente também no poema de Conceição Evaristo. Dimensão percebida em um diálogo que pode ser estabelecido com a dimensão sociocultural pois se imbricam na narrativa literária. Quanto à estética, outra dimensão da literatura, abarca a forma da linguagem, o poema propriamente, a escolha de palavras, signos que reportam múltiplos sentidos, vistos também por seu arranjo visual em uma folha qualquer de papel, uma arquitetura de palavras.

112

UM POEMA: (RESSONÂNCIAS DE) VOZES MUDAS, CALADAS, ENGASGADAS

VOZES-MULHERES (Conceição Evaristo)

A voz de minha bisavó
 Ecoou criança nos porões do navio.
 Ecoou lamentos de uma infância perdida.
 A voz da minha avó
 Ecoou obediência aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 Ecoou baixinho revolta
 No fundo das cozinhas alheias
 Debaixo das trouxas
 Roupagens sujas dos brancos
 Pelo caminho empoeirado rumo à favela.
 A minha voz ainda ecoa versos perplexos
 Com rimas de sangue e fome.
 A voz de minha filha
 Recolhe todas as nossas vozes
 Recolhe em si as vozes mudas caladas
 Engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 Recolhe em si a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.

Na voz da minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

O poema de Conceição Evaristo permite o deparar-se com um texto literário, com o que a linguagem artística significa, e contribui para se pensar sobre a vida, a vida humana, o estar no mundo. Sua construção remete ao que traz Eagleton (2006) sobre a literatura, ao que pode ser entendido quanto à escolha de palavras e o que estas representam no todo do poema: “A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala comum” (EAGLETON, 2006, p. 3). Esta transformação da linguagem comum não apenas no que está escrito, a palavra imediatamente compreendida. O que propõe a obra literária é um convite a leitoras(res) a enxergar o cotidiano por um viés pouco percorrido, não tão explorado pelas pessoas, mas que, também, expõe sobre o seu viver, sobre a sua rotina. Ou seja, a obra literária, convoca, dessa forma, suas leitoras(res) a um “arriscar-se”, provoca a se permitirem conhecer a vida e seu cotidiano por meio de outras facetas que o viver acena, mas que parecem não possíveis de serem manifestas sem o alargamento do significado sógnico.

113

Nessa ampliação de significados dos signos em um texto literário possibilita a suas leitoras(es) perceber que há outras formas de ver e compreender o mundo do qual fazem parte. Tem-se a literatura em conexão com a arte, pois ambas se caracterizam “por seu apelo ao imaginário e pela presença da fantasia” (SARAIVA, 2006, p. 29). Imaginário e fantasia que o desnudo da palavra como função poética permite. Ou seja, o desnudo que “[...] renomeia e conjuga realidades para expressar dados da memória, da imaginação e do pensamento, transformando sua carga semântica em vertentes multissignificativas” (MASINA, 2020, p. 4-5). É no apelo ao imaginário e à fantasia que marcantes sentimentos do ser humano em relação a si mesmo, aos outros, às coisas e ao mundo são/podem ser revelados, expostos; são/podem ser conhecidos, e tornarem-se públicos. O que se denomina “real” pode existir, tornar-se real na e através do texto literário.

Conceição Evaristo utiliza este meio, na forma de poema, para empoderar a mulher negra, no sentido de entender a trajetória de nossas ancestrais. Estas que, em meio a sofrimentos de ordens diversas, souberam lutar, resistir às opressões do sistema racista e, dessa forma, traçar um caminho que, hoje, nós mulheres negras, podemos seguir, fortalecer e, também, resistir e lutar pela valorização da cultura africana e afro-brasileira. O poema *Vozes- Mulheres* traz em

suas entrelinhas essa força de empoderamento, leva a nos conhecer como mulheres negras e a "não perder a perspectiva histórica de resistência e as possibilidades de reexistir a partir da autodefinição" (BERTH, 2019, p. 92), pois o jogo de palavras na construção poética, que amplia significados, não só deixa transparecer como também emana luz que conduz a caminhos da compreensão de quem somos, como podemos agir e nos fortalecer.

Nesta mesma perspectiva, a dimensão estética é convite para a "sensibilização social", que segundo Muniz Sodré (2021), se dá por meio da educação, pelo gesto da aproximação e através das artes. A rima, a musicalidade das palavras escolhidas para falar da história e das histórias de mulheres negras permitem que se adentre no íngreme percurso por onde elas andaram, com a intensa leveza do poder da arte.

O caminho pela arte que vai ao encontro de uma "educação sensibilizadora" (SODRÉ, 2021), nesse sentido, permite a aproximação, a compreensão de como vive a/o outra/o, espelha o entorno, faz com que nos vejamos dentro de uma realidade que parece não existir ou que está distante ou que não nos diz respeito. O poema de Conceição Evaristo é, assim, ferramenta/instrumento e conteúdo de uma "educação sensibilizadora". Ele nos aproxima daquelas mulheres negras do passado e, concomitantemente, das de hoje; ele diz e visibiliza a existência dessas mulheres carregadas de histórias.

114

Conceber a obra literária, nesse sentido, é reconhecê-la como um discurso, no qual se sobressaem traços sociais, históricos e culturais da sociedade em que estão inseridos sujeitos presentes na linguagem literária: autoras(res) e leitoras(res). O texto literário, então, usa artificios que constituem a escrita para trazer à tona uma denúncia, outra história, lados "esquecidos" e/ou ainda não descobertos que compõem o contexto social. A rima, a sonoridade, a imagem, o ritmo, o trocadilho, a simbologia são elementos que traduzem um discurso em que há um emissor e um destinatário em busca de uma comunicação. Aquele transvestido de escritora/escritor, este de leitora/leitor. Ambos, entretanto, diante de diferentes artificios constituintes do texto literário, jogam com os possíveis sentidos dos signos e os tomam, da forma que melhor lhes convier, como construtos de histórias, de narrativas. A(o) escritora/escritor na sua intenção ao registrar, seja um poema, um romance, um conto; a(o) leitora/leitor, ao escolher o que lhe identifica ou lhe acena com um sentido maior à sua existência.

O poema de Conceição Evaristo se caracteriza como literatura por comportar a dimensão sociocultural, a histórica e a estética. É um texto literário reconhecido “como um fenômeno de linguagem [que] se organiza na forma de um discurso ou como um ato comunicativo” (SARAIVA, 2006, p. 30). Há, nessa linguagem, um locutor que fala algo a um destinatário, tendo como referência traços, circunstâncias de um contexto social comum a ambos. Pode, portanto, ser entendido como um discurso literário, no qual a autora por meio do eu-lírico, sugere um diálogo sobre fatos relacionados a sua história, a sua trajetória como mulher, mulher negra, descendente de africanos trazidos à força de seu contexto de origem, historiadora, escritora, militante da causa negra.

115

Conceição Evaristo constrói uma narrativa em seu tempo, em seu contexto social, cultural, histórico e a configura na linguagem literária. No poema, o eu-lírico contempla a memória de um passado que emerge dos signos selecionados, e passíveis de serem percebidos na forma de imagens e de sonoridades que sugerem. O poema trata de um tempo dentro de outro, revelando a imbricação de um ontem, de um acontecimento histórico entrelaçado com a visão contemporânea e a experiência que ainda reverbera. São acontecimentos “vividos por tabela”; [...] vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer” (POLLACK, 1992, p. 201), presenciar, vivenciar, sentir e identificar-se com e naquele acontecimento. No caso, o que significa esta narrativa que transcorre no poema para as populações negras, mais especificamente para a mulher negra.

Esse narrar uma história, aflorado via linguagem poética, vai ao encontro do que Ricoeur (1994) sinaliza: “[...] existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural” (RICOEUR, 1994, p. 85). Em cada tempo, em cada experiência pela qual passa o ser humano, é perceptível uma relação com acontecimentos de outrora. As pessoas e suas histórias compõem a vida humana, a vida em sociedade. Narrar é manter este escopo orgânico vivo, latente, como fonte de vestígios sociais para se repensar constantemente a experiência humana. Por isso a imbricação narrativa histórica e experiência humana, não se mostra fortuita, mas necessária para a continuação e a permanência da vida.

ARTE LITERÁRIA E HISTÓRIA: TRAÇOS DE MEMÓRIA E IDENTIDADE

Nessa perspectiva, o poema, como linguagem artística e literária, logo, como discurso literário, torna-se uma maneira de trazer histórias entrelaçadas entre o ontem e o hoje com palavras que soam conhecidas, mas se mostram como artifícios da linguagem peculiar do texto literário. Assim, o aspecto narrativo se institui pelos versos que apresentam as vozes pretéritas na malha discursiva sintética do poema.

Na voz da minha bisavó;
 Na voz da minha avó;
 Na voz da minha mãe;
 Na minha voz;
 Na voz de minha filha.

116

Nos versos citados, a repetição é ornamentação ao mesmo tempo em que propõe a imagem de um período da história. A cada repetição das palavras, *Na voz...*, uma imagem surge com uma sonoridade diferente, desviando o som que se repete e o alocando em outra imagem, cujo significado contextual parece transparecer igual. As repetições reafirmam uma cronologia da história de diversos sentimentos sugeridos como perda, dor, sofrimento, luta, resistência de várias gerações dessas mulheres, dessas vozes silenciadas. Daí a intenção da autora. Usa um recurso estilístico da arte literária para contar, apontar o que a história guarda das populações negras, mais especificamente, da mulher negra.

Nesta escolha narrativa, a linguagem poética, Conceição Evaristo apresenta uma cronologia histórica marcada pela mulher negra escravizada. Ela vai retratando cotidianos/momentos de diferentes gerações, que se entrecruzam, porém, ao longo de períodos históricos permeados por esses sentimentos que sugerem amargura, tristeza, mas também força, coragem de lutar, de querer existir. O sentimento de amargura e de tristeza sugerido advém do passado escravocrata em que a branquidade se serve do artifício da negação da humanidade da mulher negra, o que passa pela negação de sua história, de sua espiritualidade, de suas epistemologias e, também, pela produção de inferiorizações, estereótipos e estigmatizações quanto a seu corpo, sentimentos e desejos, em uma tentativa de sujeitá-la aos mandos do senhorio branco. Já a sugestividade da força e da coragem de lutar dessas mulheres como sentimento encontra-se na potente expressão criativa de Conceição Evaristo, que permite, especificamente, a nós, mulheres negras, percebermo-nos dentro da história, compreendê-la, de certa forma, e firmar compromisso com a sempre premente necessidade

de fortalecer a nossa existência, nossa cultura, nossas epistemologias e cosmologias.

Fala-se em sentimentos sugeridos porque, como poetisa, Conceição Evaristo propõe uma estrutura textual que convoca leitoras(res) a um pensar, a construir um sentido em relação às escolhas de elementos linguísticos e imagéticos.

A estrutura textual, remete, assim, ao “leitor implícito” (COMPAGNON, 1999). A poetisa fala alguma coisa a possíveis leitoras(res) por meio da estrutura do texto para que construam o seu próprio sentido textual. Isso dialoga com o que Compagnon diz acerca da relação leitor implícito e leitor real: “o leitor implícito propõe um modelo ao leitor real; define um ponto de vista que permite ao leitor real compor o sentido do texto” (COMPAGNON, 1999, p. 151). As marcas textuais orientam uma determinada leitura e, conseqüentemente, supostas leitoras(res) a construírem sentidos.

A voz de minha avó ecoou criança nos porões do navio.
 Ecoou lamentos de uma infância perdida

117

Estes versos traduzem um contexto histórico. Descrevem uma das maneiras pelas quais pessoas negras foram arrancadas de seu espaço, de seu convívio familiar e comunitário. A voz se revela muda. A poetisa não esteve nos porões do navio, mas registra a construção de seu imaginário. O eco da voz de sua bisavó vem do que a história lhe possibilitou estar diante de.

A voz de minha avó ecoou obediência
 Aos brancos-donos de tudo;
 A voz de minha mãe ecoou baixinho
 Revolta no fundo das cozinhas alheias.

Há traços de uma história nesses versos. Uma história contada, não escrita pela oficialidade. A oralidade é também fragmento histórico. Vinda à tona, institui-se como forma de se tomar conhecimento dela como os versos revelam, o que parece ser possível quando se está frente a testemunhos, a pessoas que vivenciaram, sentiram no corpo e na alma acontecimentos de um passado. É nessa dimensão que se percebe a obra-poema da poetisa. De outro lado, a história oficial se faz presente pela ausência de parte de uma de suas facetas. O poema ilustra nas entrelinhas das diferentes vozes, um silêncio. Um silêncio que ecoa o que também foi e é da história, entretanto, é negado na oficialidade. A linguagem da arte literária permite o tensionamento entre a crueza e a

leveza de fatos históricos, possibilitando a compreensão destes por outro viés, ouvindo ecos de outros cantos, de outras vozes.

A minha voz ainda ecoa versos perplexos
 Com rimas de sangue e fome
 A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes
 [...] mudas caladas engasgadas nas gargantas
 A voz de minha filha
 Recolhe em si a fala e o ato
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância
 O eco da vida-liberdade.

118

Ainda na perspectiva da história das populações negras e da mulher negra, em específico, esses versos do poema retratam o contexto do aqui e agora. O lugar em que estão inseridas a autora e suas/seus leitoras(res). Como criadora de um poema constituído por referencialidades sociais, culturais e históricas, fala de uma realidade histórica contemporânea. O eco daquelas vozes referentes a um período histórico soa ainda. A autora se apropria de palavras transformadoras em poema – versos e rimas – para fazer com que a sua composição emita sentidos do eco da própria voz, sentidos do que foi a história do ontem na história do hoje, a quem o lê.

A voz da filha, no poema, a que recolhe todas as outras vozes, marca a contemporaneidade de uma sociedade permeada pela constante ação de negar uma história. A história do racismo às populações negras, às mulheres negras. A voz da filha carrega um passado e um presente. Um presente cuja bagagem agora busca fortalecimento naquela história que ainda se mostra latente. Inscrita na perda, na dor, na irrupção de vidas, de trajetórias individuais e coletivas.

Nessa voz cabe trazer a ideia de Kilomba sobre a metáfora da “plantação’ como o símbolo de um passado traumático que é reencenado através do racismo cotidiano” (KILOMBA, 2019, p. 213). É um passado que foi “memorizado’ no sentido de que ‘não foi esquecido’” (KILOMBA, 2019, p. 213). No entanto, lembrar desse passado, que a construção do poema permite conhecer, é, também, juntar as ocorrências do ontem como um fio que não foi rompido, observar por onde e como ele percorre hoje no cotidiano, na perspectiva de uma reflexão a partir de um perguntar-se em relação ao racismo que a autora propõe: “O que o racismo fez com você? [...] o que o incidente fez com você” (KILOMBA, 2019, p. 226-227).

Para essa teórica, o questionamento é libertador, porque ele “abre espaço para o que foi negado” (KILOMBA, 2019, p. 227). Os versos, *A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora; na voz da minha filha se fará ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade*, constituem um constante querer lembrar e fazer algo que emergiu daquele questionamento. De um lado, é dar a entender que houve aquele passado que as vozes ecoaram para a poetisa. Ela tomou conhecimento, percebeu no hoje, no cotidiano, e criou um poema, através da arte literária, possibilitando a leitoras(res) configurarem diferentes sentidos. Por outro viés, é debruçar-se nas entrelinhas do que vozes da história de populações negras também fazem parte, ecoam e soam nos dizeres dessas pessoas, das mulheres negras em especial, no agora, para ter-se uma noção, um fragmento de um trecho da história da humanidade que parece querer persistir travestido de inúmeras roupagens. Talvez este debruçar-se seja o ato de *ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade*, vistos em diversos atos de resistência. Conceição Evaristo sela este(s) eco(s) de resistência na forma imagética e linguística arquitetada no poema.

119

Nessa perspectiva, vê-se o encontro entre História e Literatura. O poema *Vozes-mulheres* fala de um momento da história da humanidade, cruel para negras e negros brasileiros. A autora faz um recorte desta história servindo-se da liberdade que se potencializa na arte literária. Como poetisa, Conceição Evaristo transforma a dureza de um período histórico na leveza da leitura poética, sem que nenhum desses elementos – a História e a Literatura – se sobressaia, ou seja, ambos formam o todo. É permitida, assim, uma nova forma de compreender a história e revivê-la, pois “[...] compreender algo historicamente é revivê-lo; contar ou descrever o passado é reatualizá-lo, de uma certa maneira, ficcionalizá-lo. Mas é também evidente que esse discurso é, ao mesmo tempo, constitutivo da história e constituído por ela”. (CHIAPPINI, 2000, p. 26).

Já em relação à literatura, o destaque de sua riqueza está assentado na referência do episódio histórico. É isso que a reveste com o valor de verdade, que lhe empresta consistência, substância que significa as relações humanas, seu contexto social, cultural, religioso, pois a literatura é “constituída pela história e produtora de história” (CHIAPPINI, 2000, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se existe ainda espaço para se discutir sobre a reciprocidade da História e da Literatura – o que essas áreas do conhecimento representam para o cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, para o contexto social como um todo, no sentido de potencializar a vida pessoal e coletiva – pelo que se tem, se lê e se analisa, em diferentes obras, sejam elas literárias e/ou históricas, é possível compreender o que seus elementos constituintes proporcionam para um pensar e agir das pessoas.

O poema de Conceição Evaristo mostra nuances de um período histórico – a escravização de populações negras e a trajetória/rotina de mulheres negras, marcadas na linguagem da poesia. Sua construção estética aponta para o campo da literatura, sem que os meandros históricos fiquem escondidos, irrelevantes. A seleção de signos linguísticos e imagéticos, os quais são apropriados pela literatura, compõe um dizer, um relato, cenas de mulheres negras. A expressividade e a sonoridade dos signos ali presentes extrapolam sentidos, ampliam significados.

120

O poema *Vozes-mulheres* se configura em uma obra do tempo presente, ancora-se em um passado, em memórias de certos acontecimentos, trajetórias e propõe pistas de um tempo a ser constituído. Um tempo do amanhã com um olhar perpassado pela leitura que hoje se vai tecendo a partir do que disseram aquelas vozes, o que ainda dizem, como, onde continuam ecoando e se a estes ecos existe a possibilidade de escuta.

Vozes-mulheres se mostra como arte. A arte-discurso literária que se cerca, por um lado, de maior liberdade para convocar leitoras(res) a se distanciarem do dito e do escrito comuns e daquela forma e daquele conteúdo que não permitem vivenciar uma espécie de jogo; a arte de estar no limite entre o que se pratica cotidianamente de maneira quase automatizada e o imaginário, aquilo que se projeta, e muitas vezes é definido como irrealizável, que se encontra numa dimensão que parece inalcançável. Por outro lado, *Vozes-mulheres* como arte-discurso literária desvela pontos fortes da história da humanidade que tendem a permanecer fracos, ocultos, quase sempre negados na história que se pretende reconhecida e legitimada, também através de artifícios da linguagem literária, poética.

É por meio desses artifícios que a linguagem comum se torna estranha, possibilitando transformar o cotidiano ou percebê-lo por outro viés. Isto é, pela escolha de uma escrita por palavras que exigem

maior tempo de lapidação por parte de quem escreve e, igualmente, de quem as lê, proporcionando uma experiência singular, vivida com mais intensidade.

É nessa linguagem que Conceição Evaristo encontra uma brecha para trazer a suas leitoras(res) a sua voz como autora/poetisa de memórias femininas, da mulher negra marcada por diferentes épocas, mas que se cruzam, se reconhecem, se imbricam e se fortalecem na busca de conceber outra(s) história(s).

REFERÊNCIAS

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

CHIAPINI, Ligia. Literatura e História. Notas sobre as relações entre os estudos literários e os estudos historiográficos. **Literatura e sociedade**. São Paulo, v. 5, p.18-28, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

121

EVARISTO, Conceição. **Vozes-mulheres**. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafrro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MASINA, Léa. Viver literatura em tempos de pandemia. **Correio do Povo: Caderno de Sábado**, 26 dez. 2020, p. 4-5.

POLLAK, Michael. Identidade social e memória. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

REIS, Carlos. **O conhecimento da narrativa: introdução aos estudos narrativos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SARAIVA, Juracy Assmann. Por que e como ler textos literários. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Artmed: Porto Alegre, 2006. p. 27-44.

SODRÉ, Muniz. **O negro é um cidadão invisível: Quando ele aparece, a violência aparece também**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-negro-e-um-cidadao-invisivel-quando-ele-aparece-a-violencia-aparece-tambem/>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRINCANDO COM ORIXÁS: PRÁTICAS ARTÍSTICAS E AFRORREFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lia Franco Braga²⁷

122

RESUMO: Este artigo aborda recortes de minha dissertação de mestrado em Artes Cênicas/UFRN sobre práticas artísticas – dança, teatro e música – na Educação Infantil, a partir do universo de *orixás*, com um grupo de crianças de 5 a 6 anos, no NEI/Cap/UFRN. Destaco alguns referenciais: Chimamanda Ngozi Adichie (2017), Djamila Ribeiro (2019), Eliane Cavaleiro (2000), Kiusam de Oliveira (2009, 2010), Joelma Trancoso e Kiusam de Oliveira (2020). Objetivo explicitar como a arte promove abordagens afirmativas sobre as relações étnico-raciais, com foco na cultura africana e em intervenção escolar. Nesse processo, a arte foi experienciada a partir de conhecimentos específicos, em articulação com elementos da cultura *Yorubá* possibilitando às crianças conhecerem novas formas de percepção e concepção do mundo, vinculadas à ancestralidade com deusas e deuses *orixás*. Há, portanto, a proposição de rupturas com um modelo branco e eurocêntrico, como padrão histórico, cultural e epistemológico imposto e, ainda, em voga em nossa sociedade, apesar de avanços da militância negra e antirracista. Assim, problematizo e procuro dar visibilidade às narrativas infantis das crianças, com expressões ora preconceituosas, ora afirmativas, a partir das experiências na pesquisa. A metodologia afro-brincante (contações de histórias e jogos/brincadeiras corporais) apresenta pistas fecundas no tratamento dessa temática ao suscitar perspectivas ou formas inclusivas de abordagens para outros profissionais nas áreas das Artes e da Educação. Os achados evidenciaram a importância do protagonismo das crianças através de suas criações artísticas e culturas infantis no processo vivenciado. A intervenção artístico-educacional veiculou os saberes das crianças que, ao brincarem e encantarem-se com *orixás*, identificaram-se e valorizaram a temática étnico-racial e diversidade cultural. Nessa direção, a luta antirracista pode congrega crianças e adultos a partir de vivências críticas, respeitadas, positivas e afroafetuosas.

Palavras-Chave: Práticas Artísticas, Cultura Africana, *Orixás*, Educação Infantil.

²⁷ Mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Licenciada em Teatro pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE. E-mail: liafbraga@yahoo.com.br

PLAYING WITH ORIXÁS: ARTISTIC AND AFFORFERENTIATED PRACTICES IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This article addresses clippings from my Master's dissertation in Performing Arts/UFRN on artistic practices - dance, theater and music - in Early Childhood Education, from the universe of *orixás*, with a group of children from 5 to 6 years old, at NEI/Cap/UFRN. I highlight some references: Chimamanda Ngozi Adichie (2017), Djamila Ribeiro (2019), Eliane Cavaleiro (2000), Kiusam de Oliveira (2009, 2010), Joelma Trancoso and Kiusam de Oliveira (2020). Objective to explain how art promotes affirmative approaches to ethno-racial relations, with a focus on African culture and school intervention. In this process, art was experienced from specific knowledge, in conjunction with elements of the *Yorubá* culture, enabling children to discover new ways of perceiving and conceiving the world, linked to ancestry with goddesses and gods *orixás*. There is, therefore, the proposal of ruptures with a white and Eurocentric model, as an imposed historical, cultural and epistemological standard and, still in vogue in our society, despite advances by the black and anti-racist militancy. Thus, I problematize and try to give visibility to children's children's narratives, with expressions that are sometimes prejudiced, sometimes affirmative, based on the experiences in the research. The afro-playful methodology (storytelling and body games / games) presents fertile clues in the treatment of this theme by raising perspectives or inclusive forms of approaches for other professionals in the areas of Arts and Education. The findings showed the importance of the protagonism of children through their artistic creations and children's cultures in the process experienced. The artistic-educational intervention conveyed the knowledge of children who, while playing and being enchanted with *orixás*, identified and valued the ethnic-racial theme and cultural diversity. In this direction, the anti-racist struggle can bring together children and adults from critical, respectful, positive and Afro-affective experiences.

123

Keywords: Artistic Practices, African Culture, *Orixás*, Early Childhood Education.

DOI:10.46696/issn1983-2354.raa.2021v14n39.dossiearteeliteratura2021.p121-139

CAMINHOS INICIAIS

Este artigo é um convite para que juntas (os) possamos escutar as crianças e valorizar suas culturas infantis e, a partir de alguns exemplos desenvolver diálogos e práticas na busca de uma equidade racial.

É necessário considerar que crianças negras, desde pequenas, vivenciam expressões de racismo incorporadas socialmente. Quando as mesmas não se enxergam nas histórias, nos desenhos e nas brincadeiras, por exemplo, ou quando se veem representadas de maneira negativa e preconceituosa, há um processo gradativo de afetação da dignidade e autoestima das crianças. Um conjunto de sentimentos podem ter incidência no nível consciente ou inconsciente, dentre eles: medo, vergonha, repulsa a si mesmas.

Na contramão dessa realidade procuro apresentar aos profissionais e aos pesquisadores, principalmente das áreas das Artes e da Educação, conhecimentos teórico-práticos e possibilidades de intervenção, visando estimular que a luta antirracista possa ser praticada junto às crianças desde a mais tenra idade. Infelizmente estas temáticas ainda são invisibilizadas em nossa sociedade e no campo da Educação Infantil: corpo vinculado a ancestralidade, cultura africana, ludicidade e arte.

124

É importante frisar que se compreende África como um continente extenso e diverso, com suas várias populações e culturas. No caso desse artigo, ao usar os termos “ancestralidade e cultura africana” não pretendo dar uma ideia homogênea e reducionista e sim centralizar em aspectos da cultura *Yorubá*, grupo étnico-linguístico originário da África Ocidental, e sua vinculação aos *orixás*, que em síntese são divindades protetoras da natureza.

Assim sendo, busco estabelecer elos entre estas narrativas e minhas experiências nas esferas da Arte e Educação, priorizando crianças da Educação Infantil. Desde 2014 pesquiso os corpos brincantes de crianças, tema de minha pesquisa de graduação em Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE.

A partir de 2016, desenvolvo práticas afirmativas sobre as relações étnico-raciais com o projeto artístico-educacional *Brincando com Africanidades*. O intuito é contribuir para a valorização da negritude e da cultura africana a partir do universo de *orixás* e dos

corpos brincantes, voltado ao público infantil e aberto à experimentação com outras idades. Assim, tenho desenvolvido contações de histórias e jogos/brincadeiras corporais, com teatro, dança e música, através de oficinas, também apresentações artísticas, como do espetáculo cênico chamado *Axé Odara: O Encanto de Orixás* (2018)²⁸ e outras.

Na elaboração desse artigo também me ancoriei em aprendizados teórico-empíricos de minha pesquisa do mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/PPGARC/UFRN. O objeto de estudo se referia às *performances*²⁹ dos corpos brincantes de crianças em diálogo com elementos da cultura africana, a partir do universo de *orixás* da nação *Yorubá*, na Educação Infantil³⁰. A pesquisa empírica se deu no período de abril a junho de 2019, quando realizei oficinas e utilizei alguns instrumentos de apreensão da realidade: observações, diário de campo, registros de narrativas escritas ou faladas, desenhos, gravações em áudio e em vídeo e fotografias. A fim de manter o anonimato, o nome das(os) participantes foram fictícios³¹.

125

O pensamento afrorreferenciado mediado por metodologia afro-brincante, base das reflexões, possibilitou o desenvolvimento de vivências e experimentações lúdicas, fazendo emergir, por parte das crianças, manifestações simbólicas e culturais. A questão da negritude aflorou conotações positivas como, valorização, reconhecimento e outras, ou negativas, como preconceito, racismo e outras, a partir do diálogo e de expressões das crianças em relação ao universo de *orixás*.

²⁸ Fui contemplada em edital público pela Prefeitura Municipal de Sobral/CE, com estreia no Theatro São João, nessa cidade.

²⁹ Em síntese, arte ou expressão artística que une várias linguagens, como teatro, dança, música, artes visuais, dentre outras. Na pesquisa, relacionou-se principalmente ao fato de a(o) *performer* – aquele(a) que realiza a *performance*, no caso, as crianças – expressar-se em seu próprio nome, um entrelaçamento entre arte e vida.

³⁰ O *locus* da pesquisa foi no Núcleo de Educação da Infância/NEI, do Colégio de Aplicação/CAP da UFRN. Participaram 12 crianças, entre 5 e 6 anos, sendo que duas tinham deficiência: uma com Síndrome de Down e outra com leve TEA -Transtorno do Espectro Autista-. Também participaram do processo duas professoras responsáveis pela turma.

³¹ Os participantes escolheram seus nomes relacionados com elementos da natureza e com as(os) *orixás*.

Minha pesquisa, além de ter uma intrínseca relação com a Arte e a Educação, também possui uma perspectiva política. É importante frisar que, apesar das tentativas de apagamento histórico muitas lutas e reivindicações, principalmente dos movimentos negros, conquistaram uma mudança na legislação brasileira: a implementação da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em estabelecimentos públicos e particulares, nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2003). Posteriormente, em 2008, essa lei foi modificada pela Lei nº 11.645/08, instituindo também a perspectiva indígena. Ainda que essa legislação não tenha sido plenamente implementada e das atuais e constantes ameaças, ela ainda persiste como um valioso instrumento legal.

Nessa contextualização, considero, de um lado, que ainda existem entraves e posturas políticas, sociais e culturais que corroboram com a invisibilização, a desvalorização, os preconceitos, a intolerância e o racismo em relação às africanidades e às negritudes. Mas, por outro lado, há várias experiências em escolas e em outros espaços sociais que expressam práticas artísticas e pedagógicas inovadoras para modificar tal cenário. Assim sendo, elas se somam às conquistas no âmbito da institucionalidade governamental, como, por exemplo, com a implementação da Lei nº 10.639/03.

126

NARRATIVAS AFRO-BRINCANTES

A partir dessas explanações iniciais, reitero meu engajamento artístico e educacional que propõe reconhecer e valorizar riquezas afrodescendentes na Educação Infantil, momento crucial na formação das crianças; além disso, busco contribuir para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, oportunizando também uma ação política e cultural através de uma ambiência lúdica e artística.

Eliane Cavalleiro problematiza questões sobre racismo, preconceito e discriminação no âmbito da Educação Infantil. A autora aponta a necessidade de que essas temáticas sejam abordadas desde a Educação Básica visando tecer ações afirmativas em prol de vivências mais agregadoras e respeitosas diante da diversidade étnico-racial:

A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias

sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (CAVALLEIRO, 2000, p. 37).

Djamila Ribeiro também tece uma linha de pensamento visando à construção de ações antirracistas, uma luta que diz respeito a todas(os) e que deve agregar o conjunto da sociedade. O engajamento de adultos é crucial para influenciar positivamente a formação das novas gerações:

Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei nº 10639/2003 [...]. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benefício para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção de subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (RIBEIRO, 2019, p. 41-42).

127

Mesmo que a supracitada lei não indique que esses conteúdos sejam trabalhados desde a Educação Infantil, o plano nacional de implementação de suas diretrizes recomenda problematizar as relações étnico-raciais desde essa etapa, reforçando assim os questionamentos e as proposições das autoras anteriormente citadas.

[...] o papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e da aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que se conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras (BRASIL, 2009, p. 35).

Assim, cabe questionar: como nós, artistas, docentes, educadoras(es), pesquisadoras(es) contribuímos para a construção da formação social, cultural e emocional de estudantes? Como a arte, integrada ao processo educativo, pode desconstruir preconceitos e enaltecer novos valores? Como a arte na educação de crianças pode

incidir na ampliação dos seus aprendizados e vivências, estimulando práticas inclusivas e respeito à diversidade cultural?

Algumas outras indagações instigam o processo reflexivo ao problematizar: o brincar se constitui apenas como passatempo, ou é estratégia que proporciona o desenvolvimento da criança nas dimensões intelectual, cultural, corporal e social? O corpo é território da experiência ou mera reprodução de padrões nas instituições escolares? Que referenciais são apresentados às crianças no cotidiano escolar? Tais referências dialogam com a nossa cultura afro-brasileira e heranças africanas? Quem são as personagens apresentadas nas histórias e brincadeiras? Como as crianças percebem suas características? Como elas captam as descobertas e expressam suas narrativas? Algumas crianças associam conhecimentos a experiências anteriormente vivenciadas? Para quais crianças estamos querendo falar? Qual é a cor da beleza?

128

Nesse sentido, o plano nacional de implementação das diretrizes da Lei nº 10.639/03 propõe, dentre algumas ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte [...], como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2009, p. 71).

Compreendendo a arte como produtora, mobilizadora e mediadora de processos corpóreo-criativos e de sociabilização, em consonância com essas problematizações, promovi na minha pesquisa oficinas artísticas ancoradas nas linguagens da dança e do teatro, e utilizei alguns elementos de musicalidade (cantando, usando músicas e tocando instrumentos africanos). As oficinas foram desenvolvidas com mediações lúdicas e afro-brincantes, baseadas em conceitos e práticas afrorreferenciadas. As contações de histórias, os jogos e as brincadeiras corporais versavam sobre o universo das deusas e dos deuses *orixás*. Essa metodologia estimulou experiências com as crianças e a apreensão de suas percepções acerca das temáticas propostas mediante suas narrativas orais e expressões corporais.

A partir deste ponto, realizarei cruzamentos entre alguns recortes vivenciados pelas crianças na pesquisa, enaltecendo seus protagonismos e culturas infantis. Meu intuito está longe de fornecer uma receita fixa de como questões sobre racismo, negritude e africanidades possam ser trabalhadas no cotidiano escolar, em outros espaços e experiências. O objetivo é, antes de tudo, provocar um olhar crítico e estimular que outros profissionais desenvolvam estratégias

artístico-pedagógicas a tecerem seus próprios afetos, caminhos e descobertas, com as diversas crianças e infâncias, respeitando individualidades e coletividades.

No desenvolvimento da pesquisa, em uma das oficinas, a partir das personagens *Olocum* e *Iemanjá* – da história *Ajê Xalugá e o seu brilho intenso* (OLIVEIRA, 2009) –, consegui desenvolver diálogos positivos sobre a valorização de características negras.

Eu: “E vocês perceberam como é a cor deles? Que é a cor... Negra, né?”

Menino Onça Preta: “Que é a cor... que eu não dou muito valor!”

Eu: “Mas eu acho a cor negra linda, meu amor, sabia?”

Menino Onça Preta: “Eu não acho!”

Eu: “Ó, a cor branca é linda, a cor negra é linda! Eu tenho os cabelos... e como é, ele é liso ou cacheado?”

Uma menina: “Cacheado!”

Eu: “Eu adoro o meu cabelo cacheado!”

Menina Borboleta [levanta-se um pouco e diz, tocando em seu cabelo]: “Eu também!”

Eu: “Que lindo, meu amor!”

Menina Leoa Oxóssi: “Eu também!”

Eu: “O cabelinho da [referi-me a uma das meninas] é liso.”

Menina Raposa: “E ela tem olhos verdes [várias crianças falando ao mesmo tempo] ... e é a única que tem olhos verdes!”

Eu: “E ela é tão linda como a [fui falando o nome de algumas meninas, com diversas características], como todo mundo aqui. Todo mundo é lindo e linda do jeito que é!”

[Enquanto eu falava, as meninas ficaram bem próximas umas das outras, quase se abraçando, olhando-se entre elas.]

É necessário salientar que, em outras oficinas, o menino Onça Preta e outras crianças continuaram a reproduzir algumas expressões de cunho preconceituoso e racista em relação ao tom de pele ou a outras características associadas a *orixás* e, conseqüentemente, a negritude. Por exemplo, na contação de histórias citada anteriormente, em outro momento, ao dialogarmos sobre a personagem *Ajê Xalugá*, o menino Onça Preta expressou: “Eu não gosto de ser negro!”, e quando eu disse que adorava pessoas negras, a menina Leoa Oxóssi disse que não gostava; em outra contação de histórias, *Oxum e seu mistério*

(OLIVEIRA, 2009), quando afirmei que achava a personagem *Oxum* muito bonita, o menino disse que não achava.

A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie expõe perspectivas e possibilidades para a educação de crianças feministas sob um olhar de valorização para negras(os), em que estejamos atentas(os) “[...] em lhe mostrar a constante beleza e capacidade de resistências dos africanos e dos negros. Ensine-lhe a sentir orgulho da história dos africanos e da diáspora negra. Encontre heróis e heroínas negros. [...]” (ADICHIE, 2017, p. 52).

Ao trabalhar, nas histórias e dinâmicas brincantes, com as(os) *orixás* como deusas e deuses, pode-se também caracterizar as personagens como princesas e príncipes, rainhas e reis, guerreiras e guerreiros, heroínas e heróis de seus próprios destinos. Nesse sentido, o autor afro-americano Ford explicita que mitos africanos nos levam a buscar, juntamente com aqueles com quem partilhamos as histórias mitológicas, a figura do herói. Mas esse herói não está longe ou fora de nós, e sim em nosso interior. Se somos integrados ao todo, em uma perspectiva afrorreferenciada, então habitam em cada um de nós estes arquétipos conectados a histórias curativas. Histórias que podem contribuir valorizando e restituindo a dimensão de humanidade aos(às) negros(as).

130

Em última análise, a busca do herói não se dá num caminho isolado, mas naquele percorrido por toda a humanidade; não é uma vitória sobre forças externas, mas, sim, internas; não é uma viagem a mundos distantes [...]. Como a viagem do herói, a experiência afrodescendente me faz defrontar com questões como morte e vida, bem e mal, dor e sofrimento, triunfo e tragédia, trauma e cura, servidão e liberdade, desigualdade e justiça – não apenas como questões abstratas associadas há muito com meus antepassados, mas como inquietações atuais relativas à minha vida e à viagem do “herói dentro de mim” (FORD, 1999, p. 31).

Destaco que, na vivência das oficinas, foi interessante perceber que, durante a escolha do seu nome fictício, o menino Onça Preta disse, primeiramente no meu ouvido: “Aquele do Arco e Flecha”, referindo-se ao *orixá Oxóssi*; depois quis ser chamado de Pantera Negra, e depois trocou para Onça Preta. Ao incorporar a palavra em sua identificação como uma expressão positiva e de valorização do tema, o menino me surpreendeu, considerando que, anteriormente, suas expressões eram de cunho preconceituoso e racista.

Vale ressaltar que a Professora Sol, na entrevista final, destacou alguns aspectos relevantes da pesquisa: a contribuição dessa para a formação das crianças, passando a expressarem discursos mais empoderados e fortes sobre características físicas como cabelo e tom de pele; ao conhecerem e dialogarem sobre a temática conseguem, “[...] se portar diante das outras pessoas [...] falar sobre [...] com outras pessoas, entre si também.”

Uma das formas de se trabalhar a representatividade e fortalecer a identificação e a autoestima de crianças negras é com o uso de bonecas(os) e outros objetos. Em uma das oficinas, intervi com bonecas na contação de histórias *Iemanjá e o poder da criação do mundo* (OLIVEIRA, 2009).

Durante a contação, as crianças ficaram muito curiosas quando peguei uma boneca *abayomi* para representar *Iemanjá* criança, bem pequenina: aproximaram-se para ver, e o menino Onça Pintada ficou intrigado, porque não conseguia ver o rosto dela, comentando isso diversas vezes.

131

Na dinâmica com as crianças, narrei que a princesa *Iemanjá*, quando ainda era pequena e criança, morava no *Orun*, “que é assim como o povo *Yorubá* chama o céu!”, e se sentia muito sozinha, mas tinha o poder da imaginação. Ela criou uma amiguinha para lhe fazer companhia. Tirei então da bolsa de palha uma sereia negra, de longos cabelos em vários tons de azul e rosa. A personagem *Iemanjá* começa, então, a cantar: “Janaína Janaína Janaína / É a sereia menina Janaína Janaína / É a sereia do mar / Onde eu quero morar / E também brincar / Ô, Janaína / Me leva para lá.”

A personagem, a menina *Iemanjá*, reclama de solidão e tira da bolsa de palha um espelho azul, o seu *abebé*, movimentando-o com o lado que reflete a imagem das crianças. A personagem questiona se um dia irá conhecer tantas crianças lindas como as que estava vendo. Naquele momento, a maioria das crianças se aproximou para se olhar no espelho.

Há um determinado momento na história em que, da boca de *Iemanjá* – depois que *Olodumare/Olorum*, o deus criador, colocara as mãos em sua barriga, que cresce muito –, surgem as nuvens. A menina diz que gosta muito das nuvenzinhas, porque elas se abraçam; naquele momento, a menina Gatinha Folha abraçou o menino Onça Preta. Depois, a princesa *Iemanjá* pede para as crianças se abraçarem e conta até três. Elas se abraçam carinhosamente, formando às vezes um

montinho, com um grupo maior. Mesmo ao dizer “Pronto!”, no intuito de retornarmos à narração da história, elas continuaram por mais alguns segundos nesse movimento afetivo.

Observei, nessa história, que o momento dos abraços estimulou gestos de carinho e respeito entre todas as crianças, independentemente do tom de pele e de outras características físicas. Vale ressaltar que as diversidades étnico-racial (crianças brancas, mestiças e negras) e de outra ordem (crianças com deficiência), presentes na turma, não limitaram expressões espontâneas de afetividade.

Continuando a história, retirei uma boneca que representa *Iemanjá* adulta/*orixá*, e o menino Onça Pintada disse: “Poxa, como ela tá muito grande!”. Peguei o *abebé* dela e, com o espelho em uma das mãos e a boneca em outra, pus-me a girar: “E ela ia dançar, enquanto as pessoas saudavam ela... *Odô Iyá Odociabá*, mamãe *Iemanjá*, salve a rainha do mar! *Odô Iyá Iemanjá*, salve a rainha do mar, salve a mamãe *Iemanjá*!”

132

Ao finalizar a história e dizer que iríamos brincar, as crianças vibraram e enquanto eu organizava os objetos, algumas continuaram a manusear os mesmos. Curiosamente, o menino Onça Preta pegou a boneca *abayomi*, que representa *Iemanjá* criança, ficou pulando; deu uma volta e disse: “*Quá quá*, eu sou o boneco, *quá quá quá*, eu sou o bonequinho!”, repetindo isso várias vezes; a menina Leoa Oxóssi pegou a boneca Janaína sereia, jogando seus cabelos para baixo e alisando seu corpo, e em um momento girou com ela de mãos dadas.

A menina Borboleta colocou a coroa de búzios em sua cabeça e saiu andando, enquanto a menina Gatinha Folha a seguia; depois colocou a coroa na cabeça da colega, o que o menino Gato Ninja do Fogo elogiou: “Ficou bonita, ficou bonita!”. A menina Leoa Oxóssi, que também já havia se manifestado negativamente a respeito de negros(as), ficou de frente para a câmera do computador e, com muita criatividade, ao brincar com a boneca sereia Janaína, disse: “Olá, eu sou a *Iemanjá* [...]. *Odô Iyá Odô Iyá*”.

Outras relações desenvolvidas pelas crianças com as divindades africanas evidenciaram intensa conexão e valorização. Algumas foram experienciadas em uma das oficinas, na brincadeira corporal *Dançando com as(os) Orixás*. Nesta dinâmica, mostrei a dança de algumas(alguns) *orixás*, com suas características e coreografias específicas, e coloquei

músicas³². Eles iriam “brincar com essa música, dançar essa música!”. Foram experienciadas seis danças: *Iemanjá*, *Ogum*, *Oxum*, *Oxóssi*, *Oiá-Iansã* e *Xangô*. Destacarei de maneira breve quatro danças. Algumas podem ser observadas na Figura 1.

Figura 1 - Dançando com Ogum, Xangô, Oiá-Iansã e Oxum



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

O menino Oceano Tubarão Tigre abriu os seus próprios caminhos com o facão imaginário do seu guerreiro *Ogum*, e cavalgou com o seu cavalinho, interpretado pelo menino Leão Fogo. Já Leão Fogo, imagetivamente, lançou o fogo de *Xangô* pela boca, e as pedras e raios

³² As músicas que utilizei para a dança de *Iemanjá*, *Ogum* e *Oxóssi* foram respectivamente *Menino e Sereia*; *São Jorge, Ogum*; *Oxóssi*, do cd “Ciranda dos Orixás”, do grupo musical Tempo de Brincar, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VURsdnYsyUY&list=OLAK5uy_m_3Q9nTZZgjYq_7jJPNqNU9JefKhqOYiEo>. A música para a dança de *Oxum* foi *Canto para Oxum*, de Bantos Iguape, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=huLn5iWRSsQ>>. Já as músicas para as danças de *Xangô* e *Oiá-Iansã* são interpretadas pela dupla musical Palavra Cantada. A primeira, *São João, Xangô Menino*, de autoria de Caetano Veloso e Gilberto Gil, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UaM7Hmmbc_c> e a segunda *Oiá*, de autoria da dupla musical, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BM_Z-zjxwfQ>.

pelas mãos, às vezes até mesmo afirmando ser ele o próprio fogo; além disso, majestosamente guerreou como o rápido e intempestivo rei da antiga cidade africana *Oyó*. A menina Raposa parecia uma ventarola, com seus rápidos manejos de mãos, “chicoteando” o ar, fazendo intensos giros e pulinhos na sua dança de *Oiá-Iansã* (a “menina do vento”, nas palavras de Raposa), livre como a própria deusa. Isso sem contar com os movimentos suaves, ao mesmo tempo intensos, graciosos e belos das crianças quando, na dança de *Oxum*: a menina Cachoeira parecia nadar, e os meninos Oceano Tubarão Tigre e Leão Fogo embelezavam-se nos seus giros com os espelhos imaginários da mamãe doce dos rios e das cachoeiras.

134

Os arquétipos das(os) *orixás* como guerreiras e guerreiros aproximaram a experiência dançada das crianças às possibilidades cênicas teatrais: elas simularam lutas individuais e entre si, como na dança de *Ogum*. Assim, as crianças, além de dançarem, brincaram, teatralizaram e *performaram* elementos simbólicos e mitológicos específicos das danças de algumas(alguns) *orixás*. Portanto, uma hibridização entre as linguagens da dança e do teatro tornou possível a *performance* das crianças ao criarem suas danças ou vivenciarem personagens diversos.

Outro ponto interessante foi, a meu ver, a conexão afroancestral estabelecida pelas crianças com algumas deusas e deuses, também expressada em outros momentos. Nessa dinâmica, a menina Cachoeira afirmou sua identificação e conexão com a “mamãe *Oxum*” – como a chamamos em contextos espirituais –, ao expressar: “Eu sou ela!”. O menino Oceano Tubarão Tigre manifestou essa identificação ao dizer para o amigo: “Então agora eu sou *Oxum*, tá?”. Essa vivência agregou meninas e meninos, independentemente do gênero feminino da deusa. Em outro momento, a menina Cachoeira compartilhou seus conhecimentos a partir da vivência criativa com a dança de *Oxum*, ao me dizer: “Ei, ela pode fazer assim!”, com os movimentos ondulares dos braços e das mãos, remetendo à água dos rios e apresentando-me a sua dança.

Ao propor a brincadeira corporal *dançando com as(os) Orixás*, afino-me com as reflexões e proposições de Kiusam de Oliveira:

A Dança Mítica dos Orixás traz, em seu bojo, a história do protagonismo feminino e negro na criação e manutenção do planeta Terra, as guerras vencidas, as conquistas de terras, a nobreza de mulheres e homens negros. É preciso que se tenha a noção de que, antes de

se tornarem orixás, em solos africanos, tiveram uma história social para além da mitológica, que ficou mais conhecida. Nesse sentido, levar à escola uma professora de dança afro com esse conhecimento específico [...] capaz de mostrar o movimento da dança [...]; feito por Oxum nas águas dos rios, se olhando no espelho enquanto penteava seus cabelos crespos; ou o movimento do rei Ogum quando, com um facão na mão, abria clareias nas florestas, pode ser uma brincadeira bem interessante: a professora faz os movimentos e os demais repetem. Além das explicações dos movimentos e seus significados associados aos elementos da natureza, o/a educador/a poderá contar algumas histórias, mitos afro-brasileiros para ilustrar a oficina de dança [...]. Será um momento pedagógico inesquecível (OLIVEIRA, 2010, p. 63).

A supracitada autora, conjuntamente com Trancoso propõem o empoderamento negro desde as infâncias, centrados na pedagogia eco-ancestral e mitologia africana, também vinculada a *orixás*. Tal pedagogia reafirma possibilidades de intervenção teórico-práticas afrorreferenciadas:

135

A Pedagogia Eco-Ancestral promove o reestabelecimento de laços de reconhecimento, valorização e empoderamento de quem entra em contato com ela, mergulho e enfrentamentos das emoções mais profundas presentes em cada ser: tudo isso a partir do acesso a afro-ancestralidade, o encontro com a cosmovisão africana, ou como preferimos dizer/sentir, com nossa cosmopercepção africana e afro-brasileira [...] concebe no trato pedagógico que a presença da cultura afro-brasileira deve fazer parte da Educação Infantil, tanto no currículo, como na constituição de sua própria identidade enquanto unidade de ensino, atravessando métodos, conteúdos, espaços, práticas pedagógicas e brincadeiras [...] Entendendo que formação e manutenção de um corpo-templo-resistência de infâncias negras não devem ser compreendidas apenas pela valorização da estética negra, mas sim, articuladas junto da questão da herança/legado das culturas africana e afro-brasileira [...] Aqui, as brincadeiras na educação (ludicidade), nas aprendizagens são fundamentais. Nesse sentido a Pedagogia Eco-Ancestral, fundamentada pelos saberes da diáspora africana, compreende na totalidade das experiências, possibilidades de aprender e entender saberes ancestrais, quanto aos modos de criar, pertencer a um todo, portanto, de ser e (r) existir aqui, na coletividade (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2020, p.15-16).

A partir do diálogo final com as crianças, na última oficina, foi possível observar expressões positivas em relação aos personagens dos mitos dos *Ibejis*, que narrei através do livro *Mitologia dos Orixás* (PRANDI, 2001) e da personagem *Iemanjá*, do livro *Omo-Oba: histórias de princesas* (OLIVEIRA, 2009). Quando perguntei se as crianças haviam gostado mais de alguma história, a menina Gatinha Folha expressou: “A preferida foi aquela que em vê, aqueles *Ibejis* que têm pele negra, que você contou aquela história que tinha um monte de princesas, essa foi a minha predileta! [...] daquela princesa do mar, le...”.

Perguntei as crianças quem era a princesa-rainha do mar e a maioria respondeu que era *Iemanjá*. Acredito que o processo de vivência artístico e lúdico da pesquisa auxiliou as crianças a perceber as deusas e os deuses *orixás* como dotados de características negras de beleza e de realza.

136

No desenvolvimento do diálogo perguntei por que a menina Gatinha Folha havia gostado de participar de tudo, como ela havia expressado e a mesma disse: “Porque teve brincadeiras, porque teve histórias dos africanos”, e a menina Raposa também se manifestou: “Eu achei muito interessante, eu aprendi muito... e isso vai ser muito importante para minha vida... e eu também gostei muito!”. Eu disse: “Ô, que lindo!”

Essas vivências com as crianças e professoras participantes da pesquisa, assim como trabalhos anteriormente desenvolvidos, reforçam que a luta antirracista deve proporcionar mudanças no nível individual – questionamentos, compreensões, desconstruções – e no nível coletivo e social, tornando-se não apenas discursos, mas principalmente ações.

Por fim, a ambiência lúdica e artística vivenciada na pesquisa, assim como a temática, afloraram questões pessoais e coletivas, dialogadas e ressignificadas nas experiências corporais e afrorreferenciadas. Nesse contexto, as crianças manifestaram expressões que oscilaram entre preconceito e afirmação, além de curiosidade, interesse, afetuosidade e empoderamento. Essas e outras manifestações me impulsionam a continuar construindo novas formas de afirmação e sociabilidade sobre a cultura africana e afro-brasileira. A intenção é contribuir para a construção de uma sociedade mais respeitosa, congregando adultos e às diversas crianças e infâncias, valorizando a pluralidade cultural e étnico-racial e, conseqüentemente,

atribuindo visibilidade e enaltecendo nossas raízes afro-brasileiras e afrodescendentes.

TECENDO ARREMATES

Em pleno século XXI, ainda nos deparamos com situações violentas e conflitantes relacionadas às populações negras, a nível mundial e em nosso país. Reitero que a Arte e a Educação têm papel fundamentais na conscientização, no empoderamento, na sublimação e na libertação humana, mesmo que muitas vezes renegadas e menosprezadas por alguns grupos, sobretudo aqueles vinculados à elite econômica e política brasileira.

A arte me coloca em um movimento de constante descoberta e pulsão para mudanças: quem de nós já não se emocionou ao ler um livro, escutar uma música, ver um espetáculo artístico? A mesma também pode ser compreendida como um processo educacional, integrada a Educação e outras áreas do conhecimento, à medida que aprendemos coisas novas ou ressignificamos um determinado aprendizado.

137

Por exemplo, quando se diz para as crianças que nossas(os) ancestrais negras(os) são escravas(os), ou quando buscamos em nossas memórias infantis e identificamos essa imagem cristalizada, as desvalorizações, muitas vezes, naturalizam essa realidade. Agora, se para as crianças são apresentadas outras facetas, de valorização, de reconhecimento, como pude explicitar através de minha pesquisa, horizontes curativos, belos e negros afetivamente podem ser vislumbrados e experienciados. A Arte e a Educação, juntas, podem transformar mundos, de maneira lúdica, leve, séria e comprometida, de modo que crianças negras e não negras possam relacionar-se de maneira mais igualitária, respeitosa e descobrindo afetos mútuos.

Nesse sentido, experienciar processos artísticos e educacionais com as crianças exige de nós, adultos, mediadores desses conhecimentos, um estado de abertura e sensibilidade para acolhê-las a partir de seus universos e realidades, compreendendo-as como plurais, respeitando, abraçando e valorizando a diversidade étnico-racial constituinte de nossas matrizes culturais.

Essa consciência poderá nos impulsionar para um olhar cada vez mais atento, afirmando uma postura comprometida com essas temáticas. Assim, pode-se contribuir para um presente e um futuro que

dialogue e valorize as crianças e as diversas infâncias do nosso Brasil, que também é afrodescendente.

Cabe salientar que, mesmo com toda a força dos nossos ancestrais e as lutas dos movimentos negros, percebe-se um problema sistêmico no exercício da política, que interfere em vários âmbitos de nossa sociedade e legitima o racismo estrutural brasileiro. Apesar de promulgada há 18 anos, a Lei nº 10.639/03 ainda encontra entraves para a sua implementação em determinadas instituições escolares e por alguns profissionais.

Nesse ínterim, é possível refletir que a maioria das escolas não desenvolve práticas pedagógicas e metodológicas em sala de aula, que priorizam a experientiação do corpo articulada às relações étnico-raciais. Trata-se de um desdobramento histórico, social e cultural que prioriza o saber racional e evidencia a desvalorização de epistemologias e culturas como as africanas, afro-brasileiras, dentre outras – que, justamente, tecem saberes integrados ao corpo e à ancestralidade.

138

Por outro lado, instituições como o NEI/Cap/UFRN (e seus profissionais) e outras existentes em nosso país reafirmam a esperança nas lutas por equidade racial e antirracista, congregando crianças e adultos. Minha pesquisa aponta algumas pistas para intervenção, a partir de fazeres artísticos e educacionais em consonância com a supracitada lei, munida por materiais teórico-práticos e conhecimentos de outros profissionais. Destaco duas referências relevantes: o projeto *A Cor da Cultura* e seus materiais³³ e a publicação do livro *História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil* (BRASIL, 2014).

De mãos dadas com as crianças, reafirmo que é, sim, possível construir um mundo mais respeitoso diante das diversidades. Aprender com elas, com os saberes artísticos e afrorreferenciados é valorizar, brincar, dançar, gingar e *performar* ritmos e gíngas de *orixás*.

A ancestralidade negra presente em minha pesquisa nos fez ressignificar a história de sofrimento de africanas e africanos como seres humanos que foram escravizadas, ampliando, assim, os nossos horizontes. Isso acalenta nossos sonhos, alegrias, vivências, realizações e lutas no mundo, ao nos blindar com escudos de guerreiras e guerreiros, embelezando-nos com espelhos de princesas e príncipes, brindando a nossa majestade com as coroas de rainhas e reis e

³³ Para mais informações, consultar o site oficial do projeto: <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>.

fortalecendo a construção de histórias curativas, pessoais e coletivas, de heroínas e heróis de seus próprios destinos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRAGA, Lia Franco. **Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil**. 2019. 214f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais: Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2009.

139 BRASIL. Ministério da Educação. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FORD, Clyde. **O Herói com rosto africano: Mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999.

OLIVEIRA, Kiusam Regina. **Omo-oba: Histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

_____. Religiosidade de Matriz Africana: Desconstruindo Preconceitos. In: BRANDÃO, Ana; TRINDADE, Azoilda. (Org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TRANCOSO, J; OLIVEIRA, K. Pedagogia eco-ancestral: caminhos para (r)esistência de infâncias negras, **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 10-26, 2020.