

Sumário

DA INVENÇÃO DO “ANALFABETO” AO ANALFABETIZADO: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POPULAÇÃO NEGRA.....	1
MARTA LIMA DE SOUZA.....	1
BECOS DA MEMÓRIA: CONCEIÇÃO EVARISTO. MARISQUEIRAS/ ILHA DE MARÉ, SALVADOR-BA.	16
PAULA TORRES FERNANDES	
CIENTISTAS NEGRAS NO ENSINO DE QUÍMICA: REPRESENTATIVIDADE E REPRESENTAÇÃO	34
LUCINEIDE LIMA DE PAULO	
IZABELLA DE AQUINO LEANDRO	
DIÁSPORA, IDENTIDADE E MEMÓRIA: O DESLOCAMENTO DA PERSONAGEM EM “THE THING AROUND YOUR NECK”, DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE	49
ERNANI SILVERIO HERMES	
ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: ANÁLISES SOBRE A PELÍCULA BESOURO E OS IMPACTOS SOBRE REPRESENTATIVIDADE NEGRA	66
JOSÉ LUIZ XAVIER FILHO	
JOSANIEL VIEIRA DA SILVA	66
ESTÉTICA, IMAGINÁRIO E SABER AFRODIASPÓRICO: DIMENSÕES SIMBÓLICAS DO CANDOMBLÉ JEJE-MAHI, NO TERREIRO T’AZIRY LADÊ	84
LEANDRO TIAGO FERREIRA	
MÁRIO FARIA DE CARVALHO	
JUREMA SAGRADA: SABERES, ANCESTRALIDADE E DECOLONIALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR	108
MÁRCIO DE OLIVEIRA	

INDEXADORES:



DA INVENÇÃO DO “ANALFABETO” AO ANALFABETIZADO: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POPULAÇÃO NEGRA

MARTA LIMA DE SOUZA¹

RESUMO: O termo analfabeto foi cunhado na segunda metade do século XIX no Brasil (COSTA, 2012; 2008). Neste artigo, apresenta-se a discussão do termo por meio de revisão de aspectos históricos, de legislações e de políticas públicas para a educação da população negra como recorte de pesquisa teórica. A metodologia consistiu na leitura de artigos, dissertações e teses nas bases de dados Capes e Scielo Brasil de 2019 a 2021 com os descritores analfabeto, EJA e população negra. Apoiado no referencial teórico de MALDONADO-TORRES, 2020; GROSGUÉL, 2020; GONZALEZ, 2020; KILOMBA, 2019; HOOKS, 2019, propõe-se o termo analfabetizado, discute-se como raça e racismo configuram-se como estruturais na produção de desigualdades, inclusive da educacional, e faz-se uma reflexão étnicorracial na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Apesar de não se configurar como um estudo amplo, os resultados parciais apontam a necessidade de relações de poder mais horizontais, mais igualitárias e mais justas como imprescindíveis para uma nação democrática e condição para que a educação seja, de fato, um direito social e humano de todos.

PALAVRAS-CHAVE: analfabeto; Educação de Jovens e Adultos; decolonial; população negra.

FROM THE INVENTION OF THE "ILLITERATE" TO THE ILLITERATE: HISTORY, EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS AND BLACK POPULATION AND BLACK POPULATION

ABSTRACT: The term illiterate was coined in the second half of the 19th century in Brazil (COSTA, 2012; 2008). This article presents the discussion of the term through a review of historical aspects, legislation and public policies for the education of the black population as a clipping of theoretical research. The methodology consisted of reading articles, dissertations and theses in the Capes and Scielo Brasil databases from 2019 to 2021 with the illiterate, EJA and black population descriptors. Supported by the theoretical framework of MALDONADO-TORRES, 2020; GROSGUÉL, 2020; GONZALEZ, 2020; KILOMBA, 2019; HOOKS, 2019, proposes the term analfabetizado, discusses how race and racism are configured as structural in the production of inequalities, including educational, and an ethnicised racial reflection is made in the Education of Youth and Adults - EJA. Although it is not configured as a broad study, the partial results point to the need for more horizontal, egalitarian and fairer power relations as indispensable for a democratic nation and a condition for education to be, in fact, a social and human right of all.

KEYWORDS: illiterate; Youth and Adult Education; decolonial; black population.

¹ Doutora em Educação e Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

INDEXADORES:



INTRODUÇÃO

Disseram pra neta que a vó era analfabeta
O mundão tá doido!
Acaba, mas ela não
Minha vó formou na vida e nunca soube o que é reprovação
Eis a questão: Se não me espelhou, não me espelhou?
Não chamo de educação (Antiga Poesia, Ellen Oléria, 2013).

O termo “analfabeto”² foi cunhado na segunda metade do século XIX no Brasil (COSTA, 2012). Os estudos (GALVÃO e DI PIERRO, 2007; COSTA, 2012, 2008) apontam que, além de preconceituoso e pejorativo, o termo responsabiliza os sujeitos que foram e são vítimas de um Estado violento e opressor pela situação de analfabetismo. Observamos, portanto, a necessidade de investigações qualitativas sobre o termo, buscando compreender: o que esconde? O que evidencia quando analisamos as políticas públicas e a legislação? O que aponta sobre a educação da população negra?

Desse modo, o objetivo é discuti-lo em diálogo com a perspectiva decolonial (MALDONADO-TORRES, 2020; GROSGOUEL, 2020), a partir de um recorte de pesquisa teórica na qual se realiza a revisão de aspectos históricos do mesmo (COSTA, 2008; MACHADO e COSTA, 2017; GALVÃO e DI PIERRO, 2007) no século XIX. A metodologia consistiu na leitura de artigos, dissertações e teses nas bases de dados da Capes e do Scielo Brasil de 2019 a 2021 com os descritores “analfabeto”, EJA e população negra e no intuito de analisar políticas públicas (MACHADO e COSTA, 2017) e legislações relativas à educação pública da população negra e de refletir apoiado no referencial teórico de Gonzalez, (2020); Kilomba, (2019); Hooks, (2019) sobre aspectos étnicorraciais na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Adotamos a dimensão decolonial na “luta contra à lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Neste sentido, compreendemos “o racismo como um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação na modernidade” (GROSGOUEL, 2020, p.59), constituindo as relações de trabalho, epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas ao criar identidades e subjetividades hierarquizadas entre os que se definem como superiores e os outros, como os inferiores (GROSGOUEL, 2020). Ressalta-se a relevância de discutir o termo “analfabeto” a partir desta lógica organizadora e de dominação como relações epistêmicas e pedagógicas que geram identidades e subjetividades inferiorizadas.

Desta forma, propomos um giro decolonial (QUIJANO, 2001) ao relocalizar o sujeito em outra perspectiva histórica a partir de uma releitura do passado que

² Entre aspas por compreendermo-lo como oriundo de exclusões, violências e preconceitos efetuosos pelo Estado e pela sociedade brasileiros.

INDEXADORES:

visa a reconfigurar o presente, tendo como proposta a construção de uma sociedade democrática. Trata-se de recuperar pistas abandonadas sobre uma história diferente, por isso, configura-se como um trabalho nas brechas e fraturas de uma realidade social existente de povos que sofreram e sofrem exclusões materiais e simbólicas contínuas ao longo de mais quinhentos anos, como os impedimentos formais para a população negra³ de frequentar as escolas públicas desde a segunda metade do século XIX até o ano de 1934 no século XX.

O artigo organiza-se nesta introdução, na qual apresentamos de onde partimos. Na seção II, revisitamos brevemente aspectos históricos da educação brasileira para evidenciar como o Estado alijou a população negra do acesso à educação no século XIX e início do XX. Na sequência, discutimos apoiados no referencial teórico o termo “analfabeto” e propomos analfabetizado para os que foram e são vítimas de um Estado que os objetifica. Dando continuidade, ilustramos com materiais de pesquisa como mulheres no século XXI buscam não só resistir, mas principalmente reexistirem em uma sociedade que as desumaniza e a função da escola e de professores junto a elas. E, por fim, reiteramos a construção de relações de poder mais horizontais, mais igualitárias e mais justas como imprescindíveis para uma nação democrática e para uma educação que seja, de fato, um direito social e humano de todos.

2. DA INVENÇÃO DO “ANALFABETO AO ANALFABETIZADO: NEGAÇÕES, EXCLUSÕES E RESISTÊNCIAS HISTÓRICAS DA POPULAÇÃO NEGRA À EDUCAÇÃO PÚBLICA

3

2.1. BREVE HISTÓRICO DE NEGAÇÕES E EXCLUSÕES: SÉCULOS XIX E XXI

A educação de pessoas jovens⁴ e adultas é uma atividade das mais antigas em curso no país quando remontamos às primeiras ações de jesuítas junto aos povos indígenas com o intuito de prepará-los para o exercício do trabalho na colônia por volta de 1575, o que denota que o acesso ou não ao conhecimento não é, portanto, uma questão inaugural do século XXI e remonta há mais de três séculos, no mínimo, no Brasil e no mundo (MACHADO E COSTA, 2017). As iniciativas educacionais no Império e segundo a Constituição Imperial de 1824⁵ excluíam pessoas negras, mulheres e indígenas do acesso à educação pública, ou seja, à instrução primária⁶ destinada a todos os *cidadãos* definidos como

³ Os povos indígenas também estavam excluídos, mas focalizamos a população negra no artigo.

⁴ O conceito de jovem origina-se na década de 1960 do século XX sendo incorporado à nomenclatura nos anos de 1990, contudo, já havia referência aos adolescentes.

⁵ Para as legislações e dados históricos citados, ver Machado e Costa (2017).

⁶ Refere-se a quatro anos de escolaridade e ao atual primeiro segmento do Ensino Fundamental.

INDEXADORES:



homens, brancos, livres e com posses como garantia de direitos civis e políticos de uma elite, mas não de um direito social da população em geral (grifos nossos).

Este impedimento formal e legalmente instituído foi observado em atos como o do presidente da província do Rio de Janeiro, sede do Império, com a Lei n.1 de 14 de janeiro de 1837 ao discriminar os que teriam ou não acesso à educação pública no artigo 3: “são proibidos de frequentar escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os *escravos e os pretos africanos*, ainda que sejam *livres ou libertos*” (FONSECA 2002 *apud* CORENZA, 2014, p.127-128, grifos nossos). Este fato histórico evidencia o quanto o racismo foi constitutivo das desigualdades sociais, econômicas, educacionais entre outras gerando um contingente de pessoas negras “analfabetas” e não escolarizadas que se perpetua ainda no século XXI.

Uma elite preocupada em manter seus privilégios restringiu os direitos relativos à educação e ao exercício político de descendentes de pessoas escravizadas após a Lei do Ventre Livre (1871), pois temia que os nascidos livres viessem adquirir a cidadania ao atingirem a maioridade e se tornassem agentes políticos, assim, exigindo-se que soubessem ler e escrever para se qualificarem como eleitores. Desse modo, a Reforma Eleitoral (Lei n.3029, 9 de janeiro de 1881), conhecida como Lei Saraiva, vedava o direito ao voto aos “analfabetos” que pleiteassem pela primeira vez o alistamento eleitoral, porém o mantinha para os que já eram eleitores, isto é, os homens ricos que não sabiam ler nem escrever tiveram seus direitos políticos preservados. Para a população negra, a interdição ampliava-se para as formações de suas sociedades de trabalhadores, alegando-se que as diretorias não sabiam ler e escrever (COSTA, 2012). As interdições foram atos intencionais político-ideológicos, nos quais a leitura e a escrita foram usadas como instrumentos de regulação e controle que definiam a exclusão de determinados grupos de direitos sociais como os constituídos por pessoas negras. Cabe ressaltar que a perda do direito político de votar para os que não sabiam ler e escrever, no caso pobres e negros, só seria restituída de modo facultativo na Constituição Federal de 1988, entretanto, eles continuariam ineleáveis.

Na segunda metade do século XIX, a crise do escravismo, a transição do trabalho escravizado para o livre, a busca por tornar-se uma nação moderna aos moldes do eurocentrismo e a formação de eleitores foram motivações para a intervenção do Estado na escolarização da população tendo por base a necessidade de educar o outro para atender aos interesses de uma elite. Nessa ótica, o Decreto n.7247, de 19 de abril de 1879, criava cursos para adultos “analfabetos”, livres ou libertos do sexo masculino, mantendo a exclusão de mulheres e indígenas (MACHADO e COSTA, 2017).

Após a Lei Áurea em 1888⁷ e a proclamação da República, em 1889, a Constituição Federal de 1891 retirou a gratuidade do acesso à instrução primária de seu texto e manteve a exigência de ser alfabetizado para o exercício do voto (MACHADO e COSTA, 2017). Ou seja, limitou legalmente a entrada de milhares de cidadãos na escola pública, principalmente dos descendentes da população negra e reafirmou o impedimento a um direito político em função da ausência de escolaridade. Ainda que contraditórios foram atos intencionais de uma recém nação republicana que desejava criar uma unidade política, social e cultural ao mesmo tempo em que buscava esconder as atrocidades do período escravista ao forjar o “mito da democracia racial” (GONZALEZ, 2020).

Entre 1891 e 1925, houve a regulação de escolas noturnas para adultos por meio de decretos que não se diferenciavam dos casos citados anteriormente, sendo somente na Constituição Federal, em 1934, que se garantiu pela primeira vez, em caráter nacional, o direito de todos à educação pública, estendendo o acesso ao ensino primário aos adultos incluindo as pessoas negras, as mulheres e os indígenas. Apesar de os estudos revelarem a recente inclusão no “projeto de nação construído pelas elites brasileiras” (CORENZA, 2014, p.127), o que sobressai no processo histórico é a exclusão, que ainda reverbera nas desigualdades estruturais de raça, gênero e pobreza como marcas históricas de ausência, negação e/ou interrupção de políticas públicas para os jovens e adultos. Políticas que terão uma ampliação a partir da necessidade de industrialização da sociedade brasileira no início do século XX e, portanto, com ênfase na constituição de mão de obra qualificada a partir dos anos de 1940, porém na perspectiva de uma educação subalterna subjugada à preparação para o trabalho, como controle social e prevenção contra a desordem, que excluía determinados grupos (COSTA, 2012).

À perspectiva da educação como direito de todos, Gonzalez (2020, p.38) aliou o mito da democracia racial que escamoteia a trágica realidade vivida pela população negra no Brasil, pois sob os discursos de “somos todos iguais ‘perante a lei’ e que o negro é um cidadão igual aos outros” invisibilizaram-se e invisibilizam-se as desigualdades educacionais e outras para tais grupos.

Esta trágica realidade permanece na segunda década dos anos 2000 no século XXI, nos dados estatísticos relativos aos 11 milhões de “analfabetos” absolutos equivalentes aos 6,8% dos maiores de 15 anos; nos 7,2% para os de 25 anos ou mais; nos 11,5% para os de 40 anos ou mais e nos 18,6% para os de 60 anos ou mais, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018).

Nestes dados, havia uma concentração de mulheres que representavam 19,1% para as maiores de 15 anos, sendo 9,1% para as pretas e pardas⁸ e 3,9% para

⁷ Lélia Gonzalez (2020) afirma que a data libertou apenas 10% da população de cor no Brasil, visto que 90% já viviam em estado de liberdade e concentrados no restante do país, revelando a crise do regime escravista.

⁸ Classificação utilizada pelo IBGE, que compreendemos como população negra.

INDEXADORES:



as brancas (IBGE, 2018). As com 60 anos ou mais representavam 27,5% de pessoas pretas e pardas em relação às brancas que representavam 10,3% (IBGE, 2018). Ou seja, o analfabetismo atinge a população negra jovem duas vezes mais que a branca e para os mais velhos, quase três vezes mais. Quanto à mulher negra, jovem ou mais velha, é duplamente afetada pela exclusão da educação em função do trabalho, em especial do doméstico (cuidados com a casa e de pessoas) obrigando-lhe a interromper a trajetória escolar e configurando-se como o grupo com instrução mais baixa. Desse modo, tomando o marcador étnicorracial, os dados (IBGE, 2018) evidenciam que a questão racial configura-se como estrutural na produção de desigualdades para a população negra, sendo referendada pelo sistema educacional.

Os destaques acima evidenciam como o racismo foi e é constitutivo das desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais no Brasil, tornando-se o analfabetismo uma consequência desta desigualdade abissal entre a população negra e a branca, visto que denotam como as desigualdades educacionais atingem mais perversamente a primeira.

2.2. DA “INVENÇÃO DO ANALFABETO” AO ANALFABETIZADO

Enfatizamos que nos distanciamos das visões preconceituosas de analfabetismo como obstáculo ao desenvolvimento socioeconômico do país e da alfabetização⁹ como instrumento de superação da pobreza e conquista da cidadania (GRAFF, 2003; GALVÃO e DI PIERRO, 2007). Concordamos com Galvão e Di Pierro (2007, p.31) ao afirmarem que a construção do estigma quanto às pessoas que não sabem ler e escrever na perspectiva da sociedade grafocêntrica deve ser compreendida e situada “em relação a sociedades e tempos determinados”, ressaltando, portanto, que o preconceito contra a condição de analfabeto é uma construção social, observado também em Costa (2008).

Os estudos de Costa (2012; 2008) demonstram indícios de projetos e práticas educacionais voltadas para pobres, negros e adultos trabalhadores desde a segunda metade do século XIX. Contudo, a autora também afirma que começava a ser inventado o “analfabeto”, a institucionalização de uma figura a quem falta por mais que a maioria da população não soubesse ler e escrever e que o analfabetismo estivesse presente, de modos diferentes, em todas as camadas e grupos sociais (GALVÃO E DI PIERRO, 2007), ou seja, era composto por crianças e adultos, independentemente da classe social e da etnia, que representavam 82,5% da população acima de 5 anos. Todavia, os jovens e adultos que não detinham os conhecimentos de leitura e de escrita eram vistos como incapazes, ignorantes, inconscientes, imorais, vadios, pobres, doentes, degenerados, criando-se um lugar social de sujeito ignorante, infantilizado,

⁹ Ver AUTOR, 2019a, 2019b, 2016.

INDEXADORES:



vicioso e que precisava ser regenerado ao ser preparado para a vida política, para a vida civilizada, sendo libertado das trevas da ignorância (COSTA, 2008).

O projeto político pedagógico elitista atuante em escolas noturnas da época visava não pôr fim ao analfabetismo, e sim organizar hierarquicamente saberes e posições sociais entre os degenerados que poderiam ser regenerados e incorporados, ainda que de forma subalterna, aos valores da civilização. Aos que não sabiam ler nem escrever na perspectiva hegemônica foram associadas outras características como propensão ao crime, falta de higiene, ingenuidade, incapacidade política, além de um determinado fenótipo associado à raça em um mesmo sujeito, gerando a imagem de quem deveria ser controlado e, quando necessário, punido (COSTA, 2012).

Concordando com Costa, no entanto trazendo outras reflexões, propomos o termo analfabetizado ao compreendermos que as violações e exclusões reiteradas e arquitetadas em relação à efetivação do direito social e humano à educação, inclusive por meio de legislações e de políticas públicas imputadas pelo Estado brasileiro, foram analfabetizando os sujeitos, isto é, tornando-lhes analfabetizados, inscrevendo-lhes em uma situação de analfabetismo.

A narrativa em epígrafe de Oléria (2013) sobre a avó que apontaram “analfabeta”, mas que nunca soube o que era reprovação, expressa a sociedade desigual e desumana, calcada na violência do colonizador, opressora e negadora do ser mais (FREIRE, 1987), que proíbe aos outros de serem sujeitos transformando-lhes em objetos, ser menos, instaurando diferenças e hierarquias entre as vidas e criando exclusões. Como muitas de nossas avós, a de Oléria foi analfabetizada, convertida em “analfabeta” por uma sociedade injusta que a excluiu do direito social e humano à educação.

Neste sentido, instituir mecanismos e estratégias de exclusão e depois tomá-los como base para defini-los como “analfabetos” é usar a linguagem para nomear e criar exclusão por meio “de políticas públicas que geraram e geram a precarização para as pessoas negras” (NASCIMENTO, 2019, p.36), conforme os dados estatísticos (IBGE, 2018) e, portanto, como expressões da ausência, da negação e/ou da interrupção destas para a efetivação do direito à educação da população negra. Tais políticas vão determinar os que podem falar/escrever e serem escutados na sociedade brasileira, daí serem analfabetizados, pois elas contribuem para a manutenção de privilégios e de status-quo, gerando desigualdade e opressão que desvelam também a desvalorização do trabalho manual centrado na servidão do outro, visto que sua situação de trabalho indicaria uma condição inferior econômico-cultural, como querem nos fazer crer os opressores.

Kilomba (2019) nos adverte o quanto a língua, em sua dimensão política, cria, fixa e perpetua relações de poder e de violência definindo a identidade ao informar quem é normal e quem representa a verdadeira condição humana. O termo “analfabeto” traz em si uma exclusão racista, por isso a necessidade de nomear e de criar outro nome que desnaturalize o sofrimento. Discutir e propor

INDEXADORES:



outra terminologia constitui-se como um modo de afastar-se deste termo racista para não reproduzir a mesma violência e o trauma que ele envolve, realizando um “trabalho necessário de desmontar a língua colonial, como uma resistência” (KILOMBA, 2019, p.18) e, portanto, uma (re)existência como diz Oléria (2013): “sua avó formou na vida”, por conseguinte, o termo não lhe cabe.

Nesse processo político ativo de desumanização, é preciso compreender que o termo “analfabeto” devolve ao sujeito aquilo que é oriundo de um regime estrutural, de apartação e de poder. Regime que individualiza e patologiza uma forma de opressão e culpabiliza a vítima por ela, cria uma anomalia para definir quem pertence ou não à norma. Desse modo, gera uma patologização do sujeito “analfabeto” e não uma ruptura das estruturas que, por meio de repetidas opressões e desumanizações, provocam uma inadequação sobre espaços de direitos, como no depoimento abaixo:

Ser pobre não é defeito, para mim é um orgulho. Agora, *não saber é um defeito* [...], quando você chega num lugar, a pessoa olha para você e já enxerga logo. [...] Parece que a gente pensa que está escrito na testa da gente. Porque tudo em cima da gente muda. O jeito da gente caminhar, o jeito da gente pegar numa coisa, o jeito da gente se sentar na mesa, o jeito da gente se servir. Quando a gente vai falar uma coisa a pessoa não entende do jeito que a gente fala, porque às vezes a gente fala de um jeito, quem sabe ler fala de outro jeito. Muda, nem que seja uma letra, seja lá o que for, aí a *gente fica com medo*. Na hora que a gente entra num lugar só pensa que está todo mundo olhando para a gente, achando que a *gente é*, sei lá, assim *um tipo de bicho, marginal*. Sinceramente, *eu me sinto assim*. (Caxias, Maranhão; GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p.19/20, grifos nossos).

8

Ao propor o termo analfabetizado aspiramos nomear um sofrimento expresso por sujeitos como o do depoimento acima que se sentem como “um tipo de bicho, marginal” (GALVAO e DI PIERRO, 2007) por não saberem ler e escrever na perspectiva hegemônica, vivendo um sofrimento causado por uma sociedade violenta e desumana que objetifica-lhe com base em uma injustiça real (SEGATO, 2021). Neste sentido, definimos e caracterizamos quatro dimensões, oriundas das reflexões sobre os aspectos históricos, as políticas e as legislações do Estado e do diálogo teórico, que se interpõem e são separadas apenas por uma questão metodológica, visando à delimitação do termo analfabetizado:

1) **histórico-legal**: o Estado autoritário, opressor, infrator que vem imputando estados de exceção ou regras excepcionais para o tratamento da população não branca¹⁰ com base no conceito de raça por meio de documentos, de políticas e do não cumprimento de sua obrigação de aplicar e de fazer valer a lei de forma igual para todos (SEGATO, 2021).

2) **sociorracial**: com base no conceito de raça cria-se uma cidadania para os que se ajustam ao projeto da modernidade: homem branco, pai de família, católico,

¹⁰ Usamos o termo para abarcar outros grupos para além daquele focalizado no artigo.

INDEXADORES:

proprietário, *letrado* e heterossexual, excluindo os outros: *peessoas negras, mulheres, trabalhadores, analfabetos, pessoas escravizadas, indígenas* que são os excluídos da cidade letrada (SEGATO, 2021, grifos nossos) e também por meio do mito da democracia racial e da política de embranquecimento como supressão de memórias e apagamento de epistemes originárias.

3) **epistêmica**: com base no conceito de raça que invisibilizou e invisibiliza, apagou e apaga histórias e memórias que foram e são reduzidas e/ou fraturadas, contadas a partir de uma única perspectiva, definindo-se as pessoas não ou pouco escolarizadas e não brancas como objetos, como sujeitos sem histórias e sem memórias.

4) **psicológica**: com base no conceito de raça que ao estruturar o mundo de forma hierárquica e ao acentuar a distribuição de valor e prestígio define identidades, ao atribuir autoridade aos que podem ou não formular ideias e divulgá-las, escrever e falar causando um sofrimento que não é nomeado devido a injustiça real e que leva ao trauma (SEGATO, 2021).

Propomos o termo analfabetizado a partir da compreensão de que o conceito de raça estrutura o mundo de forma hierárquica e orienta a distribuição de valor e prestígio desempenhando um papel central na definição de quem está autorizado e pode produzir conhecimentos no mundo, portanto, como uma forma de combater tal ordem de coisas. Ressaltamos a importância de se nomear e de se criar outro termo que revele o racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019) e dimensione a responsabilidade do Estado opressor, violento, infrator e devedor, de modo não culpabilizar suas vítimas (SEGATO, 2021).

À vista disso, o racismo educacional é um tentáculo do racismo estrutural e, por consequência, o analfabetismo associa-se ao trauma por tornar os que não sabem ler nem escrever como os diferentes, os outros, os esquisitões, os ignorantes, os bárbaros, os incultos, porém “sua vó formou na vida” Oléria (2013) visto que precisou resistir, reinventar formas de construir outros saberes, de criar outras narrativas orais/escritas/escutatórias, pois, a vida toda alguma coisa tentou matá-la física e epistemicamente.

Para garantir a opressão e a manutenção de privilégios, estabeleceram-se teses racistas e preconceituosas como a crença na superioridade cognitiva, física ou moral de uns sobre outros: homem sobre a mulher, colonizador sobre pessoas escravizadas, patrão sobre trabalhador, instruídos sobre os sem instrução. Por meio de narrativas de superioridade e com base na raça, elegeram-se “os donos da escrita numa sociedade analfabeta” (PIOVEZANI, 2020) que, além da posse do dinheiro, de terras, de outros bens materiais e simbólicos, se constitui também pelas formas e recursos linguísticos distintos que excluem aqueles que compreendemos como analfabetizados.

2.3. DE OBJETOS A SUJEITOS: AS ESCRITAS/FALAS DE MULHERES DA EJA

INDEXADORES:



Os sujeitos analfabetizados produzem conhecimentos, saberes e epistemes muito antes de adentrarem nas escolas formais. Desse modo, reconhecê-los apenas pelo lugar da falta é reduzi-los a seres destituídos de histórias, memórias e saberes, que só passam a existir pela ótica de um conhecimento eurocêntrico que não os espelha em suas subjetividades como na canção. Pois, são trabalhadores/as que constituem famílias, que criam filhos, que constroem patrimônios físicos e simbólicos e, principalmente, se organizam para que pelo menos um membro dentre os seus possa alcançar níveis educacionais que eles não puderam por estarem concentrados na produção da existência e também por todas as violências engendradas pelo Estado. Logo, não passam a existir a partir da escola, da educação formal e da língua do colonizador, pelo gesto pedagógico de uma escola eurocêntrica que os desautoriza ao vê-los como ineptos e incapazes de serem portadores e de produzirem conhecimentos sendo, por conseguinte, um efeito do racismo educacional (SEGATO, 2021).

Neste sentido, ao retornarem à escola para efetivar um direito social e humano na idade jovem e adulta e ao se depararem com a negação, o apagamento e a invisibilidade de seus conhecimentos e de suas subjetividades, sofrem discriminação e violência moral, intelectual e psicológica e revivem um trauma configurado no sofrimento de não ser pela ótica eurocêntrica (SEGATO, 2021). Permanecer nesse espaço implica lidar com o sofrimento e encontrar brechas para resistir, se refazer, reexistir. No entanto, o sofrimento pode ser tanto que se torna insuportável e a instituição perde a oportunidade de ir ao encontro de suas demandas, pois são expulsos de um espaço em que não se sentem acolhidos.

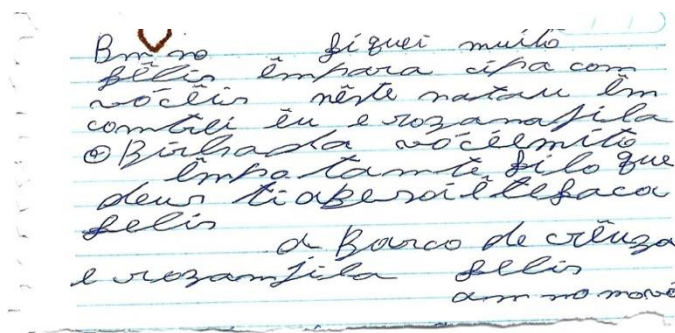
Para acolhê-los, é preciso reconhecer o sofrimento coletivo por um direito negado, nomear a injustiça e a dor impostas a esses grupos sociais, auxiliando-lhes a se reconhecerem como vítimas e não como culpados pela ausência da escolarização, isto é, como sujeitos que foram analfabetizados por um Estado infrator e que, por isso, possui uma dívida social e histórica com eles. Para tanto, necessitamos de modificar os gestos e as intenções das relações intersubjetivas nos cotidianos, de rever conhecimentos eurocentrados e de acolher afrodescendentes dentre outros ao compreender que ao retornarem à escola não vieram apenas para aprender, mas, sobretudo, para ensinar-nos (SEGATO, 2020).

Então, a escola e os professores devemos estar abertos a aprender com os que chegam após intensas lutas pela efetivação do direito à educação para os seus descendentes e para si mesmos. Os com mais idade que retornam, em geral, depois de terem garantido a escolaridade para filhas/os e possibilitam à instituição e ao Estado a reparação de uma dívida social e histórica com eles. Trazem outras histórias, outras memórias e outros saberes constituídos na produção da existência e, por isso, não se moldarão facilmente à fôrma educacional eurocêntrica, na qual não se veem refletidos, pois este é um lugar que causa dor e revive um trauma.

Teremos, então, de desenvolver estratégias pedagógicas que permitam dialogar com eles, de desconstruir o discurso hegemônico que os culpabiliza pela ausência da escolarização; de autorizá-los a produzirem escritas possíveis mediante a língua do colonizador; de desenvolver uma escuta atenta aos saberes, às demandas e às questões que trazem, bem como de valorizá-las.

Apresentamos dois recortes do material¹¹ de pesquisa que nos auxiliam a compreender as estratégias destacadas. O primeiro refere-se a um bilhete escrito por Creuza, uma mulher negra, que se autoriza a dizer por escrito o sentimento de felicidade ao comemorar uma data cristã junto ao empregador. A despeito da crítica sobre a gratidão da autora, ressaltamos justamente o lugar de autoria que assume para evidenciá-lo por escrito, rompendo, portanto, com a desautorização de sua escrita, conforme exemplo da figura 1:

Figura 1 – Material de Pesquisa



Fonte: AUTOR, 2019^a

No bilhete escreve: Bruno, fiquei muito feliz em participar com vocês neste Natal [?], eu e Rosângela. Obrigada. Você é muito importante, filho. Que Deus te abençoe e te faça feliz. Abraço de Creuza e Rosângela. Feliz Ano Novo. (AUTOR, 2019a, p.25.)

O segundo refere-se a um áudio enviado pelo aplicativo para a professora no início da pandemia de Covid-19, como resposta ao contato realizado junto aos estudantes da EJA para saber como estavam atravessando o período. Observa-se também o lugar de autoria que a estudante negra ocupa na resposta à docente, assumindo que está se cuidando, os procedimentos de higiene após o retorno da rua, o uso e a limpeza da máscara, o fato de estar mais tranquila porque os filhos estavam trabalhando e de aguardar o auxílio do governo federal visto que a renda foi impactada pela pandemia que impossibilitou a ida à escola e, principalmente, a realização de trabalhos que garantiam a sobrevivência, conforme a transcrição a seguir:

¹¹ O primeiro oriundo do banco de textos da pesquisa e o segundo doado à pesquisadora por Poubell, 2020 e proveniente de entrevista.

INDEXADORES:

“Boa tarde [...] É a gente tá indo, né? Tamo indo, graças a Deus, né? Tô, tô me cuidando. Se eu for na rua, chego em casa tiro a roupa, tomo banho, deixo o chinelo, a máscara, lavo. O auxílio tô aguardando, né? Porque meus dois filhos trabalha de carteira assinada, né? A gente tá naquilo, né? Vamo ver, mão de Deus”. (Entrevistada 1, Fonte: AUTOR, 2019).

Os recortes evidenciam, na dimensão do letramento ideológico, que há um “lugar de tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e a criatividade, de outro” (STREET, 2014, p.173). Tensão que se constitui por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo, particularmente, a língua e o letramento como lugares de disputa, nos quais as práticas são produtos da cultura, da história e dos discursos. Mas, também da apropriação de uso da escrita e da oralidade pelos não brancos, pouco ou não escolarizados, como expressões de um poder criativo e formas de resistência e de luta política contra políticas de dominação que querem mantê-los anônimos e mudos (HOOKS, 2019).

Configura-se como uma luta política, interna e externa, para saírem do lugar de objetos para o de sujeitos, em um movimento de reexistência, pois, o ato de escrever/falar, de “erguer a voz”, é uma expressão da transição de objeto para sujeito – a voz liberta (Hooks, 2019 *apud* AUTOR 2019, p.24). Ao participarem e fazerem uso de práticas sociais de escrita e oralidade em sociedades grafocêntricas, estas mulheres buscam romper, por meio de suas escritas/falas/escutas, com a objetificação ao assumirem a voz e ao inserirem suas palavras no mundo como sujeitos que são, que não precisam ser falados, que assumem a própria a fala, pois: “(...) Exatamente porque temos sido falados, infantilizados [...], que [...] assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar e numa boa” (GONZALEZ, 2020, p.77).

Então, autorizar-se a escrever/falar/ser escutado é colocar o opressor fora de si e assumir a responsabilidade pela construção de seu próprio discurso, de sua própria identidade, na qual alfabetizar é aprender a dizer a sua palavra, criadora de cultura (FREIRE, 1987). É ter a consciência do apagamento e da alienação no discurso opressor ocupando um lugar em que se deixa de ser objeto para ser sujeito de sua própria escrita/fala/escuta. Tomamos a língua do colonizador, da qual nos apropriamos para a luta em nossa transição de objetos para sujeitos que significa refazer-se, tornar-se eu nunca completo com marcas do passado e do presente: “esta língua e esta raça não são minhas, mas agora eu as uso para a luta” (NASCIMENTO, 2019, p.108).

Retomar a escrita, a fala e a escuta por meio da assunção de suas histórias, suas biografias, suas experiências, seus conhecimentos é lutar contra a alienação opressora, gerando um sentimento de segurança interior e de autorreconhecimento, como uma reparação da ordem colonial em uma perspectiva decolonial, na qual “somos eu, somos *sujeito*, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade (...) tornamo-nos *sujeito*” (KILOMBA, 2019, p.238, grifos autora).

INDEXADORES:



3. CONCLUSÃO

Ao retomarmos as questões iniciais e ao discutirmos o termo “analfabeto” com base na perspectiva decolonial e por meio de aspectos históricos da educação, buscamos revelar como o Estado e as elites negaram reiteradamente o acesso à escola pública e ao conhecimento para a população negra. Os fatos históricos, as legislações e as políticas públicas evidenciaram a infração do Estado brasileiro ao instituir procedimentos e práticas educacionais centralizadas no conceito de raça e de racismo estrutural como constitutivos de relações sociais, econômicas, educacionais, epistêmicas entre outras.

Portanto, é nesta ótica, que defendemos que as pessoas vítimas deste Estado foram analfabetizadas por ele, visto que o próprio forjou ações com dimensões histórico-legais, sociorraciais, epistêmicas e psicológicas como modos de desumanizá-las, em específico a população negra, conforme nos apontam ainda os dados estatísticos do IBGE (2018).

Enfatizamos que propor o termo analfabetizado para nomear um sofrimento e um trauma imputados pelo Estado brasileiro, não significa negar o direito social e humano à educação de milhões de pessoas jovens e adultas, principalmente da população negra, no entanto, implica responsabilizar aquele que tem sido opressor, infrator e autoritário quanto à efetivação deste direito e retirar a culpa de sua vítima.

Implica também reconhecer que as pessoas jovens e adultas como sujeitos que são, em particular aquelas provenientes da população negra e de seus descendentes, possuem e produzem conhecimentos, possuem memórias, histórias e saberes muito antes de adentrarem nos espaços escolares formais como uma compreensão fundamental para trabalhar a educação em uma perspectiva decolonial e antirracista.

Contudo, cabe ressaltar que a construção de relações de poder mais horizontais, mais igualitárias e mais justas, nas quais a raça e o racismo não sejam usados para a desumanização do outro, é imprescindível para a formação de uma nação democrática e como condição para que a educação seja, de fato, um direito social e humano de todos.

REFERÊNCIAS

ANTIGA poesia. Intérprete: Ellen Oléria. Compositor: Ellen Oléria. *In*: AO VIVO na garagem. Intérprete: Ellen Oléria. [S.l.]: IMMUB, 2013, 1 CD, faixa 16.

CORENZA, J. de A. As salas de aula das turmas da Educação de Jovens e Adultos têm cor? O que fazemos com ela? *In*: Pontes, R. e Vianna, V. M. (orgs.).

Entrelaçando olhares por uma educação planetária. 1. ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2014 (Seminário NEAd 3). p.127-134.

INDEXADORES:



- COSTA, A. L. da. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062012-153651/publico/ANA_LUIZA_JESUS_DA_COSTA.pdf Acesso em: 09 set. 2021.
- _____. **Mostrando-lhes o alfabeto da razão**: as escolas noturnas da corte (1860-1889). Escolas Noturnas, Século XIX, Educação Popular. Sociedade Brasileira de História da Educação, Universidade de São Paulo, s/d. Disponível em: <https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/474/0f6c425d94aeb0f2552b2ce823a21b5f.pdf> Acesso em: 12 set. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALVÃO, A. M. de O. e DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: Rios, F. e Lima, M. (orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.75-93.
- GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNADINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N. e GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p.55-78.
- HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução: Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (org.). Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua. Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf
- Acesso em: 22 fev. 2022.
- KILOMBA, G. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira – 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MACHADO, M. M. e COSTA, C. B. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PEREIRA, A. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, Apr-Jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145589> Acesso em: 15 fev. 2022.

PIOVEZANI, C. **A voz do povo**: uma longa história de discriminação. Petrópolis: Vozes, 2020.

QUIJANO, A. **El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento**. Hueso Húmero, n.38, Lima, abr. 2001.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Tradução: Danielle Jatobá, Danú Gontijo. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BECOS DA MEMÓRIA: CONCEIÇÃO EVARISTO. MARISQUEIRAS/ ILHA DE MARÉ, SALVADOR-BA.

PAULA TORRES FERNANDES¹²

RESUMO: O presente artigo retrata a importância de se discutir assuntos sociais enraizados a temas de cunho raciais, preconceitos e injustiças aos povos afrodescendentes que há tempos enfrentam com rastros de lutas dolorosas. Com isso, utilizou-se da literatura como ferramenta de difusão e disseminação de tal ideia. A autora escolhida, com sua maneira impar, refugia-se em memórias de infância e relata a miséria presenciada por seus personagens, que em meio confundem-se com a vida real. Para tanto, o objetivo é comparar a relação entre a obra em prosa de Conceição Evaristo *Becos da memória* com as narrativas orais de marisqueiras da Ilha de Maré, Salvador-BA e impulsionar os estudos de literatura comparada. A obra de Evaristo retrata, sobretudo, apresenta aspectos sociais, excluídos sociais, dentre eles favelados, meninos e meninas de rua, mendigos, desempregados, bebedores, prostitutas, vadios, entre outros. Somado a isso, uma pesquisa bibliográfica que abordou o contexto histórico da Ilha de Maré, bem como da narrativa: à fuga dos engenhos ao mariscar; do mar, marisqueiras; do contexto de poluição e contaminação ambiental, dos impactos e riscos ambientais da Ilha de Maré; da narrativa “minha raiz”; e, finalmente da narrativa “meu orgulho é mariscar”. O estudo dialogou com os seguintes autores, Evaristo (2013), Passerini (2006), Rodrigues (2012), Palmares (2014), Lopes (2015), Oliveira (2016). Para metodologia usou-se a abordagem qualitativa que versou a obra supracitada com os relatos das marisqueiras e os comportamentos sociais de sua comunidade no passado e atualmente. Nesse sentido foi possível observar que diante da modernização e dos impactos ambientais, percebeu-se a defesa das tradições marisqueiras nas memórias e narrativas locais.

PALAVRAS-CHAVE: Becos da memória; marisqueiras; impactos ambientais.

BECOS DA MEMÓRIA: CONCEIÇÃO EVARISTO. SHELLFISH GATHERERS, ILHA DE MARÉ, SALVADOR-BA.

ABSTRACT : This article portrays the importance of discussing social issues rooted in racial issues, prejudices and injustices against Afro-descendant peoples who have long faced painful struggles. Thus, literature was used as a tool for the dissemination and dissemination of such an idea. The chosen author, with her unique way, takes refuge in childhood memories and recounts the misery witnessed by her characters, who blend in with real life. Therefore, the objective is to compare the relationship between the prose work of Conceição Evaristo *Becos da Memória* with the oral narratives of shellfish collectors from Ilha de Maré, Salvador-BA and boost the studies of comparative literature. Evaristo's work portrays, above all, social aspects, social excluded, among them slum dwellers, street boys and girls, beggars, unemployed people, drunkards, prostitutes, vagrants, among others. Added to that, a bibliographical research that addressed the historical

¹² Mestranda no programa de Pós-graduação em letras: Estudos linguísticos na Unemat- Universidade Estadual do Mato Grosso / Atualmente é professora efetiva de Língua Inglesa da Prefeitura Municipal de Campo Novo do Parecis e professora substituta de Língua Portuguesa e Inglesa - IFMT - Instituto Federal do Mato Grosso.

INDEXADORES:



context of Ilha de Maré, as well as the narrative: the flight from the plantations to shellfish; from the sea, seafood; the context of environmental pollution and contamination, the environmental impacts and risks of Ilha de Maré; of the narrative “my root”; and, finally, from the narrative “my pride is to seafood”. The study dialogued with the following authors, Evaristo (2013), Passerini (2006), Rodrigues (2012), Palmares (2014), Lopes (2015), Oliveira (2016). For methodology, a qualitative approach was used, which dealt with the aforementioned work with the reports of the shellfish gatherers and the social behaviors of their community in the past and currently. In this sense, it was possible to observe that, given the modernization and environmental impacts, the defense of seafood traditions in local memories and narratives was perceived

Keywords: Becos da memória; shellfishes; environmental impacts

INTRODUÇÃO

Neste texto, pretende-se apresentar algumas questões em torno da relação entre a obra em prosa de Conceição Evaristo *Becos da memória* e, das narrativas orais de marisqueiras da Ilha de Maré, Salvador-BA, trazendo processos sociais da luta cotidiana pela sobrevivência e pela manutenção de modos de vida e trabalho tradicionais de marisqueiras por meio da coleta de mariscos nas lagoas, mangues na Ilha de Maré, território pertencente a Salvador/BA. Por meio desta observação, foi possível construir algumas problemáticas: como as artes tradicionais da pesca se mantêm? Como as famílias se organizam em associações? Como acontecem as discussões sobre os impactos ambientais existentes na Ilha.

Dessa forma, procura-se apresentar uma discussão sobre qual é o lugar das marisqueiras nos novos processos da pesca em Ilha de Maré, as lutas no presente e seus desejos de futuro.

Para isso, é preciso discutir o processo histórico que atravessa no presente e as transformações e mudanças que pressionam os modos de viver e trabalhar das marisqueiras e a relação com a obra de Conceição Evaristo *Becos da memória* para dar visibilidade às histórias e memórias de grupos subalternos: “Eu me lembro de que ela vivia entre o esconder e o aparecer atrás do portão. Era um portão velho de madeira entre o barraco e o barranco, com algumas tábuas já soltas, e que abria para um beco escuro” (EVARISTO, 2013, p. 27).

Conforme Passerini (2006, p. 11), “há um interesse, entre os pesquisadores que lidam com a questão das memórias e da história oral, pelo “estudo do problema do sujeito desde uma perspectiva histórica”.

Nesse contexto, é importante caracterizar o trabalho das marisqueiras: é quase sempre realizado em duplas, no momento da cata do marisco nos mangues, e o “catado”, o preparo do marisco para a pré-venda, é igualmente realizado em grupos, incluindo quase sempre as mulheres que fazem a cata e outras vizinhas ou parentes. E, certamente a prosa e a oralidade se fazem presentes nesse momento, em que assuntos como as profundas transformações ocasionadas pelo desemprego em massa, a devastação do ambiente marinho e o avanço turístico e industrial surgem como as principais dificuldades encontradas por esta classe.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. BECOS DA MEMÓRIA

A autora Conceição Evaristo registrou em *Becos da memória* injustiças sociais em um aspecto lírico de tom calamitoso. Além de mostrar o mundo dos

INDEXADORES:



excluídos, insultados, consegue ao mesmo tempo em sua obra exaltar a sensibilidade deles, evidenciada não só pelas marcas da exclusão mas também, por anseios, aspirações e lembranças. Com uma linguagem clara e realista, afrodescendente. Ora violenta, ora carismática e íntima, cativou quem a leu, revelando o ajuste e a assimilação à intelectualidade, à margem de discursos neoliberalistas.

Evaristo usou de metáfora para reconstruir a vida. Cogitaram-se pistas de possíveis percursos e leituras de cunho biográfico. O espaço utilizado estabelece o real e o ficcional. A criação de personagens como Maria-Nova, por exemplo, nos remete à imagem de outras Evaristos. Vê-se com facilidade na prosa de Evaristo entre o romance e a escrita de si. A autora propõe dois gêneros ao mesmo tempo: o individual e o coletivo. Do ponto de vista formal não é diferente: não se utilizam capítulos, mas fragmentos, bem a desejo do narrador popular à Walter Benjamin: “sonho que é uma vontade grande do melhor acontecer. Sonho que é gente a gente não acreditar no que vê e inventar para os olhos o que a gente não vê” (EVARISTO, 2013, p.74).

Nesse livro, o cunho é biográfico e memorialístico, Conceição Evaristo define de escrevivência, ou seja, a composição, de uma (des)estruturação negro-brasileira. Tanto na vida da autora, quanto em *Becos da memória*, a dinâmica se antepõe às escritas de Evaristo e da personagem Maria-Nova:

Poder vasculhar com os olhos a sua imagem, mas ela percebia e fugia sempre. Será que ela algum dia conseguiu ver o mundo circundante, ali bem escondidinha por trás do portão? Talvez. Em um sábado ou domingo em que a torneira estivesse mais vazia de lavadeiras. Hoje, as recordações daquele mundo, me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres! Miseráveis talvez! Como a vida acontecia simples e como tudo era e é complicado! (EVARISTO, 2013, p. 29).

19

Em suma, por meio dos códigos aflorados das palavras, a autora revela um sentimento de fuga, ao passo que anseia por mudanças: evadir para sonhar e se inserir para modificar.

O lugar narrado manifesta solidariedade aos menos favorecidos, vale dizer, especialmente, com a natureza das mulheres negras:

Escrevo como uma homenagem póstuma a Vó Rita, que dormia embolada com ela, a ela que nunca consegui ver plenamente, aos bêbados, às putas, aos malandros, às crianças vadias que habitam os becos de minha memória. Homenagem póstuma às lavadeiras que madrugavam os varais com roupas ao sol. Às pernas cansadas, suadas, negras, alouradas de poeira de campo aberto onde aconteciam os festivais de bola da favela. Homenagem póstuma ao Bondade, ao Tião Puxa-Faca, à velha Isolina, à Dona Anália, ao Tio Totó, ao Pedro Cândido, ao Sô Noronha, à Dona Maria, mãe do Aníbal, ao Catarino, à Velha Lia, à Terezinha da Oscarlinda, à Mariinha, à Donana do Padin. Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela (EVARISTO, 2013, p. 30).

INDEXADORES:



A obra deixa clara a textualização de Maria-Nova, aos olhos dos leitores, concretiza-se, mais do que todas as personagens, características de Evaristo: menina, negra, habitante durante a infância de uma favela e que vê na escrita uma forma de expressão e resistência à sorte de seu existir. Para Andreatti (2020, p. 02), “a memória torna-se fundamental para compreender o processo de criação do romance, uma vez que é por meio dela que os acontecimentos passados são recuperados e narrados pela voz de Maria-Nova”.

A narrativa de *Becos da memória* (2008 p. 12), conforme a própria autora admite, é uma mistura de memórias e narrativas inventadas por ela, no intuito de construir um relato que retratasse sua infância na favela. É nos espaços em branco deixados pelo esquecimento que a criação artística da autora pode aflorar:

E como lidar com uma memória ora viva, ora esfacelada? Surgiu então o invento para cobrir os vazios de lembranças transfiguradas. Invento que atendia ao meu desejo de que as memórias aparecessem e parecessem inteiras. E quem me ajudou nesse engenho? Maria-Nova (EVARISTO, 2018, p. 12).

Portanto, é uma tentativa de evitar o esquecimento das memórias. Assim, constata-se que o caráter ficcional que perpassa as narrativas memorialísticas permite a criação de fatos não vividos, mas que se adequam às histórias de vida, preenchendo lacunas e dando à memória um invólucro mais coerente. O que Conceição Evaristo traduz minuciosamente, na voz de Maria-Nova, recordando os fatos vividos em enquanto criança na favela e, com ajuda da menina personagem, transporta suas memórias e as narrativas que ouvia quando criança.

20

2.2. ILHA DE MARÉ

De acordo com os dados do último censo (IBGE, 2010), Ilha de Maré possui uma população de 6.434 habitantes, distribuída em uma área de 13,79 km². A Ilha de Maré localiza-se na baía de Todos-os-Santos e pertence ao município de Salvador, estado da Bahia, no Brasil. É formada pelas comunidades de: Oratório, Botelho, Engenho de Maré, Nossa Senhora das Neves, Itamoabo, Santana, Praia Grande, Mata Atlântica, Martelo, Maracanã e Bananeiras. Tornou-se oficialmente um bairro da cidade de Salvador em 2017. A sua população vive da pesca, da pequena agricultura familiar e, devido à proximidade da cidade de Salvador, muitos trabalham nos bairros desta cidade como Periperi, Paripe, Plataforma e Ribeira, assim como outros trabalham no Porto, ainda na capital.

O nome da ilha faz jus exatamente ao fato de as embarcações terem que esperar o nível da água ficar favorável para chegar ou seguir viagem. É assim desde o período colonial. Praia Grande possui duas escolas municipais e uma sede da Sociedade dos Amigos de Praia Grande de Ilha de Maré e adjacências. O desenvolvimento urbano ainda não chegou lá. Mas a modernidade dá mostra de interferência no coletivo (RODRIGUES, 2012, p. 61).

INDEXADORES:



Segundo Rodrigues (2012, p. 62):

Apesar de fazer parte do município de Salvador, é interessante reforçar que a Ilha de Maré está mais próxima e voltada ao Recôncavo. Localizada na região central da Baía de Todos os Santos, em frente ao Porto de Aratu, na foz do rio Cotegipe, a Ilha de Maré é uma extensão geográfica do subúrbio ferroviário de Salvador, com uma população em torno de 12mil habitantes, majoritariamente pessoas de baixa renda, longe do desenvolvimento urbano. É a segunda maior ilha da baía, com cerca de 14 quilômetros quadrados de área. Sem estradas, nem automóveis, o transporte local mais comum é o cavalo, ou a pé, através das estreitas trilhas de barro, sem nenhum tipo de pavimentação, e também pela praia com a maré baixa.

A Lei 7.400 de 2008 considera a Ilha de Maré uma Área de Proteção Ambiental (APA) que de acordo com Art. 217 dessa Lei:

É uma porção territorial em geral extensa, com certo grau de ocupação humana, dotada de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas, e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais.

Em Salvador existem quatro comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares, dessas três encontram-se na Ilha de Maré. Trata-se das comunidades Praia Grande, Bananeiras e Porto dos Cavalos/Martelo” (PALMARES, 2014).

Constata-se que “60% do território da Ilha de Maré refere-se às comunidades quilombolas” (RADIS, 2013).

Conforme Rodrigues (2012, p. 62),

A ilha, que já foi um grande centro de abastecimento no período colonial, hoje parece ter parado no tempo com a falta de investimentos sociais. Ainda que classificada como uma Área de Proteção Ambiental (APA) pelo governo, a poluição e a degradação crescem diante da rica biodiversidade. A escassez dos serviços públicos essenciais demarca o quadro da exclusão social, cujas regras estabelecidas pela política econômica da globalização se encarregam de ampliar a falta de acesso a outros gêneros e bens, além de coibir lastros de cidadania.

2.3. DA FUGA DOS ENGENHOS AO “MARISCAR”

Entre várias narrativas a fuga dos engenhos na parte continental sobressai-se sobre a origem dos povoados que moram na ilha:

A Coroa Portuguesa, com o objetivo de povoar a região de Ilha de Maré, concedeu terras a donatários, com registros de documentos históricos a partir do século XVI, e está associado ao sistema de Capitanias Hereditárias. No processo, os Tupinambás que moravam na Ilha de Maré, foram exterminados pelos portugueses. A história do povoamento da Ilha de Maré pelas comunidades quilombolas é

construída principalmente por narrativas orais. A origem da grande maioria dos atuais moradores da Ilha de Maré se refere, nessas histórias, à aspiração por liberdade: as fugas empreendidas a partir do Engenho Freguesia, atual Museu Wanderley Pinho, localizado no distrito de Caboto, em Candeias e de outros engenhos como Matoim e Jacarecanga também no município de Candeias. Nas histórias narradas por moradores de Bananeiras, escravos fugidos se instalaram no interior da Ilha de Maré, localização conhecida como Paciência, e encontraram índios. Com o tempo, essas pessoas se distribuíram para as áreas costeiras da Ilha (MARIZELHA LOPES, EM RODAS DE CONVERSAS, 2015).

Contam de duas formas a origem do povoamento da ilha, ambas provenientes da origem escrava dos negros pertencentes aos engenhos que ali existiam. Movidos à luta pela liberdade: a mais emocionante retrata a fuga a partir dos engenhos do continente; e a segunda, a partir de registros históricos, descreve o desenvolvimento da população, também, dos negros libertos dos engenhos da própria Ilha, legados do abolicionismo.

Conforme relatos de moradores, “na comunidade do Norte ainda existem ruínas de dois engenhos, um no Botelho e outro no Martelo, cujas ruínas deste último ainda existem. O do Botelho pertenceu à família Lopes”.

As duas procedências são categoricamente ajustadas e se complementam. Seguramente arquivada na memória da comunidade: “a fuga dos homens a nado, vindos dos engenhos do continente, provavelmente o Freguesia”. É contado que as fugas se davam à noite: os homens, ao chegarem a terra, exploravam o local, implantavam-se e posteriormente buscavam suas mulheres, também fugidas:

Minha vó era africana (ama de leite) e chegou de jangada fugida com uma trouxa de roupa apenas Vó Clarice. [...] Só vieram os homens fugidos e eles roubavam as mulheres que na época eram marisqueiras para os brancos. [...] Naquele tempo moravam no meio da Ilha [na Paciência] para ninguém ver de fora. Lá eles plantavam e também mariscavam (Extrato de roda de conversa, 2020).

Para Oliveira (2016, p. 10):

A origem quilombola descrita pela comunidade de Bananeiras nos remete

ao conceito de “quilombos históricos”, que trata daqueles originários do processo direto de escravidão e fuga, dentro do modelo mesmo “de idealização do quilombo de Palmares, ou seja, um conjunto isolado de escravos fugidos e reunidos em uma comunidade alternativa ao sistema escravocrata.”

2.4 MAR, MARISQUEIRAS.

Para darmos ênfase à nossa pesquisa, valorizamos essa classe importantíssima no processo de formação da Ilha. Rêgo (2018, p. 293) aponta que:

A Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz), produziu o vídeo-documentário “Mulheres das Águas”, sob a coordenação do pesquisador Carlos

Minayo, com produção de campo sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Pena. O vídeo deu destaque às marisqueiras de Ilha de Maré, dentre outras comunidades do Brasil ao retratar a vida e a luta das pescadoras nos manguezais do Nordeste.

Neste documentário, é abordado o racismo ambiental, mais uma característica “gritante” na relação com a obra de Conceição Evaristo, a denúncia social.

2.5 CONTEXTO DE POLUIÇÃO E CONTAMINAÇÃO AMBIENTAL NA ILHA DE MARÉ

A implantação de atividades industriais ao longo do tempo como do setor petroquímico e portuário tem influenciado inúmeras modificações no cenário de áreas tradicionalmente utilizadas pela população da Ilha de Maré, registrando com isso ilimitadas denúncias realizadas nos últimos anos pelas comunidades da Ilha.

Segundo um dossiê feito pelo Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais – MPB/BA colônia de pescadores de z-4 de Ilha de Maré (2021, p. 06):

Registra-se que desde a década de 1950 mais de 250 atividades industriais foram inseridas nas áreas abrangentes da Ilha de Maré, fortalecidas pela política econômica e ambiental do Estado brasileiro, diante incentivos fiscais e fragilidades legais, para o avanço de um dito cenário econômico, mas excludente quanto ao desenvolvimento humano das comunidades tradicionais da região.

23

A ocorrência na Ilha de Maré é um exemplo sério e explícito de injustiça social, ambiental e cultural, uma vez que este tipo de “desenvolvimento” não se preocupa em reconhecer a história da localidade e suas necessidades diante da auto-sustentabilidade. Os impactos existentes são incontáveis e confrontam com os aspectos tradicionais baseados pela pesca artesanal e também quilombola, o que desconstrói, além da estrutura do ambiente, traços sociais (RIOS, 2017).

2.6 IMPACTOS E RISCOS AMBIENTAIS

O estudo aponta estes fatores com maior relevância:

- Poluição e contaminação ambiental: poluição e contaminação química, emissões atmosféricas intensificadas que geram os odores e se tornam em níveis asfíxiantes para alguns/umas moradores(res);
- riscos e insegurança ambiental: Despreparo em caso da ocorrência de acidentes ambientais, como vazamentos e/ou derramamentos de óleo [...];
- danos à saúde: contaminação ambiental do ar, terra e água é uma consequência direta da exposição de produtos químicos e pela movimentação das operações dessas atividades denunciadas, ingestão de pescados e mariscos potencialmente contaminados e gerando bioacumulação de elementos químicos no organismo e alto grau cancerígeno;
- danos ao Ecossistema Marinho: o despejo da água de lastro dos navios, comprometendo a biota marinha local com risco

INDEXADORES:



de bioinvasão e alteração da diversidade marinha; o lançamento de efluentes submarinos de empresas classificadas com Potencial de Contaminação / Poluição e de Produtos Químicos; diminuição do território tradicional e de pesca: proibição de acesso a determinadas áreas tradicionalmente utilizadas pela população e pontos de coletas por pescadoras(res) e marisqueiras da Ilha, reduzindo com isso os ambientes de pesca e destruição de pesqueiros; o crescimento do setor turístico e imobiliário atraídos pela dinâmica de inserção das indústrias e chegada de trabalhadores, gerando diversas alterações espaciais no território tradicional com a construção de hotéis, pousadas, restaurantes e afins; redução da renda econômica e insegurança alimentar: Em virtude dos impactos ambiental e contaminação dos pontos de pesqueiros, ao manguezal, os corpos hídricos, e coroas de mariscagem na Ilha de maré, o que se nota é a diminuição do estoque e da qualidade da saúde dos pescados e mariscos da região, que são as maiores fontes de alimentação local e de renda da população; racismo ambiental: considerado o bairro mais negro de Salvador (IBGE, 2010), com grande parte da população se declarando como quilombolas, a Ilha de Maré é um território que vivencia nos conflitos socioambientais a expressão do racismo ambiental (MOVIMENTO DOS PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS – MPP/BACOLÔNIA DE PESCADORES DE Z-4 DE ILHA DE MARÉ, 2021).

2.7 ILHA DE MARÉ, MINHA RAIZ... MEU ORGULHO É MARISCAR!

24

Ilha de Maré é o lugar que eu tenho minhas referências. Conheci todos os meus bisavós, meus avós. Está aqui toda a minha família, toda a minha raiz. Ilha de Maré é o lugar onde eu conheço os bequinhos, as ruas, é o lugar onde eu tenho minha raiz. É o lugar onde os nossos mais velhos escolheu pra ficar e escolheu para que a gente continuasse e ficasse. Ilha de Maré é um lugar tão lindo e podia ser mais se não fosse tanta intervenção, né, de fora. Tem horas que fecho os olhos e fico pensando como seria lindo nosso rio se não tivesse o porto de Aratu, da Alquímica, Moinho Dias Branco, as empresas né, as refinarias, esses navio. Como seria lindo nossos rios. Tenho maior prazer, a única coisa que eu sei fazer, a minha profissão é mariscar, pescar. Faço isso com muito orgulho, com muito prazer. Minha família toda mesmo exercendo outra profissão, algumas de minhas irmãs. Mas a gente adora, sempre gostou de pescar. Eu não sei fazer nem as coisas mais simples como unha, cabelo, cortar cabelo né, arrumar tal. O que sei fazer mesmo é pescar, mariscar. A arte da pesca é para além da exploração. Entrar no mangue, mariscar, pegar os mariscos, né: sururu, ostra, lambreta, carangueijo, siri... é místico. É a gente entrar num lugar sagrado. A gente não entra, nem sai de qualquer jeito. Ir pro mar pescar é uma terapia também. A gente conversa com as pessoas. A gente fala de outras coisas que não é as preocupações do dia-a-dia que nos adocece. Ai da gente na pandemia se não morasse onde a gente mora, na ilha de Maré. Quantos de nossos companheiros e parentes que foram pra cidade e disse que está tão difícil viver com a pandemia por lá, E um dos meu maior orgulho em morar na Ilha de Maré é não ter pessoas que passe fome. Não tem ninguém aqui na

INDEXADORES:



comunidade que passe fome. O mangue e o mar nos ajuda a sobreviver, a viver bem (MARIZELHA CARLOS LOPES, 2021).

3. CONCLUSÃO

O artigo só reafirma o longo percurso de colonização que o Brasil carrega como herança. Não apenas um processo migratório, mas uma corrente na tentativa de suprir necessidades incondicionais e opressoras. Como consequência, o meio ambiente e a sociedade, lutam para sobreviverem em meio à irresponsabilidade de muitos em nome de um progresso devastador.

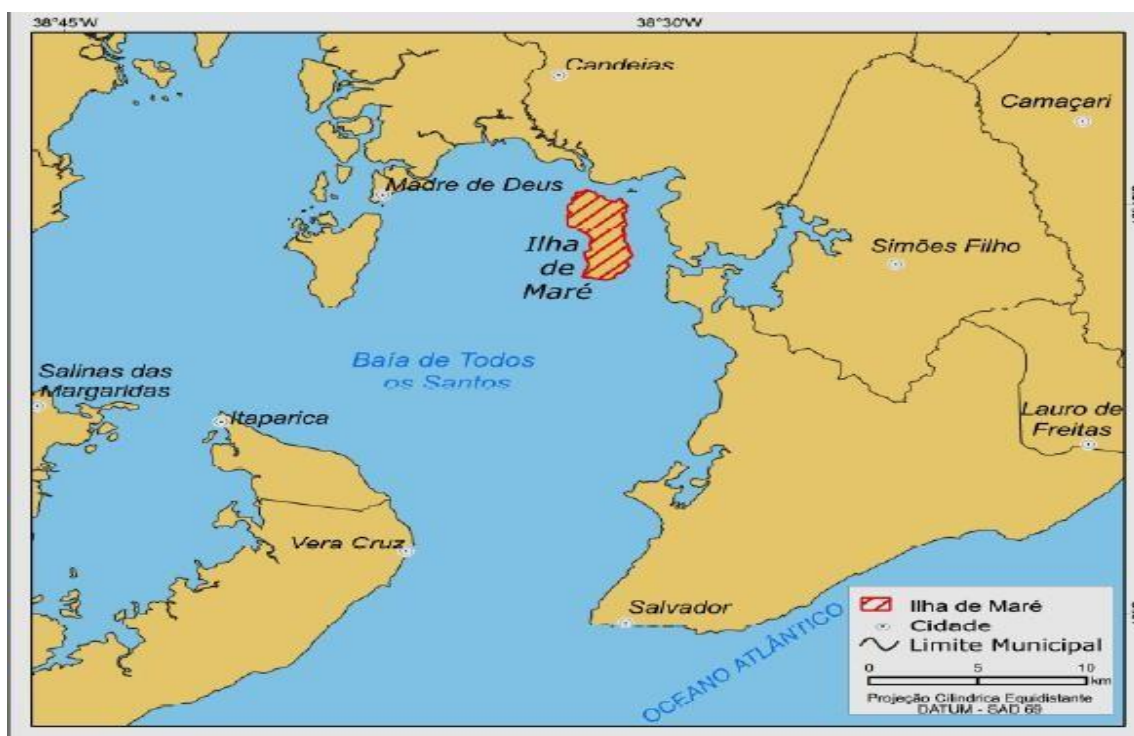
A possibilidade de implantar experiências para um futuro, desenraizar vidas ali plantadas e geradas a partir de uma tradição, uma cultura de inúmeros povos que perdem a dignidade junto com seu passado construído “a ferro e fogo”.

Essa colonização vem revestida de maus tratos, exploração de seus bens, submissão dos seus naturais, tendo como coadjuvantes os agentes do suporte físico, a mão-de-obra, os operários econômicos, os escudos nas lutas contra os crimes doloridos sem censura. O explorado dando vida à cobiça dos exploradores.

Na obra de Conceição Evaristo, a personagem Mari-Nova, é clamada à sua cultura, baseada em suas experiências cotidianas vividas. Preconceitos, fatalidades sociais, opiniões alheias marcaram suas reflexões. A autora tenta evidenciar um posicionamento em sua narrativa, fazendo um jogo misterioso, narrativa própria e fictícia. Encena conflitos reais ao universo das relações de gênero e etnicidade, marcado por um traço que busca privilegiar sua vivência de mulher negra no Brasil. Na voz de Maria-Nova, percebe-se o cotidiano de exclusão e miséria. *Becos da memória* conversa com a realidade presente na vida de muitos atores invisíveis que formam as áreas periféricas do país.

É justamente aí, por meio dessas características, que a obra dialoga com as marisqueiras da Ilha de Maré. No resgate histórico da narrativa são visualizadas às memórias de uma formação a partir de negros, como reflexão à construção do país e da própria formação da identidade brasileira, chamando atenção dos mais antigos e novos problemas. A trajetória dos que saíram da senzala para habitar a ilha, que ali, chamou-se de Maré, movida pela luta por liberdade, fuga a nado dos engenhos do continente. E, mais tarde, as marisqueiras retratam a vida sofrida de pescadoras nos manguezais, em que a Ilha de Maré é um exemplo claro e vivo de injustiça social, ambiental e cultural, na qual o desenvolvimento não se atém em recuperar e valorizar a história local e principalmente as necessidades diante da auto-sustentabilidade, confrontando toda tradição afrodescendente, destruindo o meio ambiente paralelo aos traços culturais.

Foto 01: Localização da Ilha de Maré



Fonte: Base Cartográfica da Bahia. SEI, 2001.

INDEXADORES:



Foto 02: Reunião do grupo de marisqueiras



27

Fonte: Marizelha Carlos Lopes, 2021.

INDEXADORES:



Foto 03: limpando o pescado



28

Fonte: Marizelha Carlos Lopes, 2021.

INDEXADORES:



Foto 04: Marizelha Carlos Lopes.



Fonte: Marizelha Carlos Lopes, 2021.

INDEXADORES:



Fotos 05 e 06: Poluição na Ilha de Maré (petróleo, garrafas).



Fonte: Marizelha Carlos Lopes, 2021.

INDEXADORES:



Foto 07: Garoto no mangue



Fonte: Marizelha Carlos Lopes, 2021.

INDEXADORES:



REFERÊNCIAS

- ANDREATTI, G. S. N. **A memória e seus percursos em Becos da Memória**, de Conceição Evaristo. In: XIV Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e V Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano, 2020, Cascavel. Anais do Seminário Nacional de Literatura, História e Memória. Cascavel: UNIOESTE, 2020. v. 14.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Macie Gagnebrir. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERND, Zilá. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.a.
- BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1998.b.
- ESCUADERO, S.V. **Urbanização**. (In)sustentável em Ilha de Maré: Estudo de Caso da vila de Santana. 2011. Disponível em:
[http://www.costeiros.ufba.br/Semin%C3%A1rio/Eixo%202/ESCUADERO,S.V_Urbaniza%C3%A7%C3%A3o%20\(In\)Sustent%C3%A1vel%20em%20Ilha%20de%20Mar%C3%A9_Estudo%20de%20caso%20de%20vila%20de%20Santana.pdf](http://www.costeiros.ufba.br/Semin%C3%A1rio/Eixo%202/ESCUADERO,S.V_Urbaniza%C3%A7%C3%A3o%20(In)Sustent%C3%A1vel%20em%20Ilha%20de%20Mar%C3%A9_Estudo%20de%20caso%20de%20vila%20de%20Santana.pdf). Acesso em: 18 out. 2021.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018. ePUB.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017 b.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Estados. Bahia. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba#> . Acesso em: 18 set. 2021.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Cidades. Salvador. Disponível em:
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=292740&search=bahia|salvador>. Acesso em: 19 set. 2021.
- MACHADO, Bárbara Araújo. **Escre(vivência): a trajetória de Conceição Evaristo**. Revista História Oral, v. 17, n.1, p. 243-265, 2014.
- LOPES, Marizelha Carlos. Relatos via Wahtssap, 06 out. 2021.
- MOVIMENTO DOS PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS - MPP/BACOLÔNIA DE PESCADORES DE Z-4 DE ILHA DE MARÉ. **Denúncia da contaminação química das comunidades tradicionais pesqueiras e quilombolas de ilha de maré**, Salvador – Bahia, 2021.
- PALMARES. **Comunidades Quilombolas**. Disponível em:
http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=BA#. Acesso em: 12 out. 2021.
- RADIS. **Águas contaminadas na Ilha de Maré**. 129 • JUN/ 2013. Disponível em:
http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/sites/default/files/copia_de_radis_129_23maio2013.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

INDEXADORES:



RODRIGUES, Marcos. **Breves considerações sobre o candomblé na Ilha de Maré** –Salvador: entre fios de memória 1. Cadernos de aulas do LEA. Nº 1, Vol. 1, Novembro de 2012.

SALVADOR. **Lei 7.400 de 2008**. Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do Município do Salvador. Disponível em: <http://www.sim.salvador.ba.gov.br/indicadores/>. Acesso em: 18 out. 2021.

SALVADOR. Prefeitura Municipal do Salvador. Atlas Ambiental Infanto-Juvenil de Salvador / Prefeitura Municipal do Salvador, 1ª edição. Salvador: Secretaria da Educação e Cultura, Secretaria do Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente, Superintendência do Meio Ambiente, 2006 a, 52 p.

SALVADOR. Atlas de Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador. 2006 b.

SIM. Sistema de Informações Municipais de Salvador. Dados do Censo do IBGE de 2010. Disponível em: <http://www.sim.salvador.ba.gov.br/indicadores/>. Acesso em: 18 out. 2021.

CIENTISTAS NEGRAS NO ENSINO DE QUÍMICA: REPRESENTATIVIDADE E REPRESENTAÇÃO

LUCINEIDE LIMA DE PAULO¹³
IZABELLA DE AQUINO LEANDRO¹⁴

RESUMO: A Lei 10.639/2003 determinou o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas redes de ensino do País; contudo, mesmo tanto tempo depois, ainda se veem lacunas e falhas na aplicação dessa norma. As aulas de Ciências e, especificamente de Química, podem trazer tais abordagens a partir de uma metodologia que valorize a produção científica de negros. Além disso, é preciso considerar o recorte de gênero, pois não só há apagamento dos cientistas negros, como há exclusão das histórias das mulheres negras que atuaram na ciência – em especial na chamada Área de Exatas. Este trabalho discute a necessidade de se apresentarem imagens de cientistas negras nas aulas de Química, de modo a destacar que a produção científica não é exclusivamente masculina e branca. Para isso, são apresentadas cinco cientistas negras com sugestões de abordagem didática que inter-relacionam a atuação dessa cientista a um conteúdo de Química trabalhado no Ensino Médio. Indica-se o uso de fotografias dessas mulheres, de modo a favorecer uma identificação da aluna negra, levando à conscientização de que também ela é capaz de ingressar no ambiente científico. Tais intervenções na prática escolar favorecem o aumento da autoestima das meninas negras, que passam a se perceber como possíveis cientistas, atuando em áreas antes dominadas por homens brancos. Argumenta-se, portanto, que não basta a representação de negros em livros didáticos (por exemplo, limitada ao estereótipo da mulher negra em espaços de carnaval): é preciso que haja representatividade da população negra em quaisquer espaços, registrada enquanto exerce diferentes funções de prestígio – tais como uma cientista negra.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Química, Lei 10.639/2003, Cientistas Negras, Representatividade, Representação.

BLACK WOMEN SCIENTISTS IN CHEMISTRY TEACHING: REPRESENTATIVENESS AND REPRESENTATION

ABSTRACT: The law 10.639/2003 determines the teaching of African and Afro Brazilian history and culture at Brazilian Schools; however, after so long, there are still gaps and failures in the application of this legislation. Science classes, specifically Chemistry, can approach this with a methodology that values the scientific production of black people. Besides, it is necessary to consider the gender approach, because is there an erasure of black scientists and an exclusion

¹³ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente leciona no Ensino Médio (Língua Portuguesa e Literaturas) e na Graduação (Produção de Textos Acadêmicos) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ.

¹⁴ Discente do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Compõe o corpo de bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

INDEXADORES:



from the stories of black women who worked in science – especially in the so-called STEM (science, technology, engineering and mathematics). This work discusses the need to present images of black scientists in Chemistry classes, proposing show that the scientific production is not exclusively male and white. For this, we introduced five black scientists with suggestions for a didactic approach that interrelate the work of these scientists to a Chemistry's content taught on high school. The use of photographs of these women is recommended, for the identification by female black students, driving them to awareness that they are capable of entering the scientific environment too. Such interventions in classes favor the increase of black girls' self-esteem, who perceive themselves as possible scientists, working in areas previously dominated by white men. It is argued, therefore, that the representation of black people in textbooks is not enough (for example, limited to the stereotype of black women at carnival): there must be representativeness of the black population in any spaces, registered while exercising different functions of prestige – such as a scientist black woman.

KEYWORDS: Chemistry Teaching, Law 10639/2003, Black Women Scientists, Representativeness, Representation.

INTRODUÇÃO

Pensar o processo educativo deve incluir o respeito à diversidade, em especial os tópicos previstos pela Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008. Os conteúdos listados por tais leis dizem respeito à obrigatoriedade de ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Assim, cabe às instituições educacionais conferir destaque à cultura da população negra da mesma forma que instrui acerca da cultura europeia, por exemplo.

Mesmo após tanto tempo da promulgação dessas leis, o que se verifica é um cenário com falhas e lacunas. Há, por um lado, reais tentativas de implementação da lei, com inserção de conhecimento sobre a África, suas filosofias, ciências, religiões etc. Contudo, tais ações se constituem comumente como projetos fragmentados, dependentes do interesse do docente – que frequentemente não recebeu formação na área. Por outro lado, há também trabalhos que reforçam estereótipos da história e cultura afro-brasileira ou o próprio apagamento desse conteúdo no meio escolar (MACEDO, 2016; ORLANDO *et al.*, 2008).

Para tudo isso, contribuía a ausência de material didático específico, a omissão desse conteúdo nos livros, a formação deficiente nas licenciaturas. Diferentes ações têm sido desenvolvidas nas universidades e institutos, visando minimizar falhas de formação e colaborando no desenvolvimento de planos de aula que incentivem o professor a incluir, em suas dinâmicas de sala, tais temáticas. Exemplo é a implantação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) nas instituições federais de ensino médio e universitárias. Esse foi um processo gradual, iniciado ainda nos anos 1950, na Universidade Federal da Bahia, com o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), e expandido a outros centros acadêmicos como NEAB – e posteriormente NEABI, pela inclusão da referência à cultura e à história indígena.

A proposta que ora se apresenta diz respeito ao desenvolvimento de sugestões de abordagem didática em alguns conteúdos de Química (Ensino Médio), com a menção a cientistas negras, com vistas a alguns objetivos. Busca-se, com isso, conferir mérito à cientista que tenha trabalhado determinado aspecto da Química, mas que não tenha tido reconhecimento. O uso de fotografias que tragam a imagem das mulheres negras é um fator de destaque, pois é a visualização da presença negra no campo científico que favorecerá à aluna uma identificação e a conscientização de que também ela pode ingressar no meio científico. Assim, o estereótipo de cientista (MACEDO, 2004), antes circunscrito à figura de um homem branco de jaleco, pode ser ressignificado para a dela mesma, atuando em pesquisa.

Dessa forma, antes da apresentação das cinco propostas de contextualização em aulas de Química, serão discutidas três questões interligadas: as lacunas na formação docente, quanto à implementação da Lei 10.639/2003; a relevância do livro didático na condução de uma aula antirracista; e, por fim, o apagamento dos

nomes de mulheres negras nas áreas científicas, em especial nas áreas reunidas sob a sigla STEM (do inglês, *Science, Technology, Engineering e Mathematics*).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A LEI 10.639/2003 E OS LIVROS DIDÁTICOS

Em muitas instituições escolares, ocorre a adoção de livros didáticos. Esse material é um apoio a docentes e também serve como fonte de conhecimento para estudantes. Tanto a ordenação do conteúdo, quanto a abordagem e a concepção pedagógica ali embutida afetarão o aprendizado. Por isso, é imprescindível que seja constituído por conteúdo de qualidade, já que possivelmente estruturará a dinâmica da aula e, dependendo das condições de acesso desse aluno, será a única fonte de informação sobre tal conteúdo.

Ao propor, no ano de promulgação da Lei 10.639, uma revisão de trabalhos que analisaram a abordagem do racismo em livros didáticos, Rosemberg *et al.* (2003) verificaram que tais livros reforçavam estereótipos e não propunham conscientização sobre o racismo – pelo contrário, já que ocorria

sub-representação de negros (e indígenas) no texto e ilustrações; atribuição de papel subsidiário, na construção literária, pictórica e no contexto social, aos personagens negros, adultos e crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, no texto e nas ilustrações, ocorre, por vezes, associação da negritude à animalidade (ROSEMBERG *et al.*, 2003).

Novos trabalhos que se propõem a analisar livros didáticos não apontam cenário muito diferente, por diferentes razões.

Lima e Silva (2010), pesquisando os critérios usados por professores de Química como balizadores na escolha de um livro didático, apontaram que “*grosso modo*, podemos dizer que, o que importa mesmo para o professor é a linguagem, a diagramação, a contextualização, as experimentações e o tipo de abordagem” (LIMA; SILVA, 2010). Constata-se, assim, que questões tais como respeito a direitos humanos, conscientização sobre preconceitos, combate a racismo ou busca por igualdade não foram critérios relevantes para aquele grupo estudado. O resultado disso é que os livros didáticos adotados naquela escola não necessariamente trarão história da ciência nascida na África, não conferirão destaque a cientistas negras, não buscarão fugir a uma ciência eurocentrada.

É fato que a professora e o professor podem incluir uma abordagem antirracista em suas aulas sem dependerem de livro didático que oriente a isso. Entretanto, para tal intervenção, seria preciso que docentes soubessem como fazê-lo. Há uma lacuna na formação de professores, que costumeiramente não tiveram, na licenciatura, disciplinas específicas capazes de lhes fornecer referencial suficiente para preparar tal modelo de aula.

INDEXADORES:

Os cursos de formação de professores deveriam atender à legislação que dispõe sobre tal ensino, tal como preconiza o Parecer 01/2004 (que regulamenta a Lei 10.639/2003):

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, **Educação Superior**, precisarão providenciar: [...]

- Inclusão de discussão da questão racial como **parte integrante da matriz curricular**, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004 - grifo nosso)

Essa formação contribuiria para a conscientização do professor, sobre como atuar numa luta antirracista – a começar pela construção de um currículo não mais eurocêntrico.

Analisando a inserção de disciplinas relacionadas à história e à cultura da África e afro-brasileira em currículos de cursos de Ciências Sociais em três universidades estaduais de São Paulo, Eva Silva (2018) aponta que, de maneira geral, não há disciplinas obrigatórias que contemplem as orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

É no quadro de optativas que encontramos algumas poucas disciplinas que abordam este tema de forma mais específica, mas um número ainda reduzido se comparado à lista de optativas oferecidas por estes Cursos, e, conseqüentemente, por não serem obrigatórias, acessadas por poucos alunos (as), a maioria deles negros (as), o que vai na contramão da Lei 10639/2003, que, para além da mera transmissão de conteúdos e conhecimentos, visa reeducar mentalidades e posturas racistas, no que são as relações entre negros e brancos (SILVA, 2018).

Considerando esse um cenário representativo de diversos cursos, constatam-se as dificuldades de uma efetiva implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas de Ensino Básico. Para minimizar tal lacuna, o livro didático deve ser completo e atender à legislação, segundo a qual precisa contemplar ensino de cultura africana e dos afro-brasileiros.

O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) estabelece princípios e critérios quando divulga o edital para aquisição de obras didáticas destinadas à rede pública. Entre diferentes itens, vale destacar:

1.1.6. promover positivamente a **imagem de afrodescendentes e dos povos do campo**, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

1.1.7. promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de

participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

1.1.8. abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2015 - grifos do autor).

Assim, pressupõe-se que os livros didáticos que chegam ao professor, para análise e seleção, atendem aos critérios listados. Cabe ao docente valorizar tais itens quando opta por uma ou outra obra.

Para Carvalho *et al.* (2019), “ao investigar os tipos de relação deste [do livro didático] com a temática africana e afro-brasileira, também se investiga os tipos de relação que a sociedade e o Estado estabelecem com a temática em si”. Assim, o livro conduz a prática pedagógica em sala de aula e tem potencial para ressignificar ideias, estimulando a eliminação de preconceitos – mas, por outro lado, se for omissivo ou discriminatório, pode reforçar posicionamentos racistas.

Bispo (2019) aprofunda essa visão, comentando que “o livro didático também é uma obra ideológica”. Para a autora, reforça-se a exclusão social nos livros didáticos distribuídos em escolas públicas, já que estes estão marcados pelos interesses de um grupo social diferente do grupo que vai, efetivamente, usar o livro em sala de aula.

Em trabalho que analisa livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático de 2018, especificamente quanto ao componente Química, Cristiane Bispo comenta, por exemplo, o não reconhecimento da produção científica de egípcios, povo que passou por profunda descaracterização, e a quantidade de imagens de cientistas brancos e negros. Bispo localizou, num mesmo livro didático, duas referências a cientistas negros por oposição a trinta menções a cientistas brancos.

Isso nos revela que a legitimação da superioridade europeia alcançou a cultura escolar e seus materiais didáticos, fazendo com que o processo de alienação ocidental pelo racismo científico, descaracterizasse os valores, os conhecimentos, a estética e a cultura dos povos que possuem traços africanos e ameríndios (BISPO, 2019).

Carvalho *et al.* (2019), após analisar qualitativamente livros didáticos de Química, concordam, pois verificaram que, “de um lado exibe-se uma Ciência (Química) europeia, vitoriosa frente à corrida epistêmica global. E do outro, oculta-se o conhecimento ancestral, vencido, subjugado pelo saber do opressor”.

Assis e Vaz (2020), debatendo representações discursivas do multiculturalismo nos conteúdos de termoquímica em livros didáticos, vão além e propõem um recorte a mais. Além de considerar a raça, tomam também o gênero, verificando, assim, a relevância concedida à mulher negra. Os autores observam que

Os Livros Didáticos de Química (LDQ) apresentaram poucas imagens do gênero feminino, principalmente da mulher negra. Um dos poucos exemplos é o LDQ5, que representa a mãe e a filha negras. A imagem, mesmo que representativa, idealiza a mulher como dona de casa, mãe, ligada sempre às tarefas domésticas (ASSIS; VAZ, 2020).

Dessa forma, por haver negligência quanto à abordagem dos conteúdos previstos na Lei 10.639/2003, impactando profundamente o conhecimento transmitido às alunas e aos alunos, constata-se o quanto ainda é preciso produzir material didático que atenda aos docentes. Essa produção já ocorre por meio de artigos científicos, relatos de experiência, entre outros meios.

Ao contribuir para uma aula contextualizada, afrocentrada, que proponha abordagem não caricata do continente africano nem reforce estereótipos racistas, o pesquisador não apenas amplia o volume de conhecimento do docente e da turma, mas também favorece a luta antirracista.

A fim de colaborar na construção dessa biblioteca virtual de propostas, apresenta-se, aqui, uma proposta de abordagem que favorece o reconhecimento das alunas negras, por passarem a ter acesso às científicas negras que sofreram apagamento de sua atuação e trajetória. Esta pesquisa constitui uma continuação do Projeto “Mulheres Negras na Ciência: do apagamento ao empoderamento” e gerou o segundo volume do Caderno de Atividades Pedagógicas – um guia com sugestão de abordagem de alguns temas, com os quais se pode conectar a participação de científicas negras.

40

2.2. MULHERES NEGRAS NA CIÊNCIA

Silva *et al.* (2019a) desenvolveram um trabalho que funciona como índice do apagamento de nomes de pessoas negras, na memória imediata de discentes. Os alunos foram convidados a preencher um formulário simples, anônimo, com o seguinte comando: “Cite uma pessoa que você considera importante nas seguintes categorias”. Houve 166 respondentes (entre discentes do Ensino Médio e da Graduação) que registraram nomes nas categorias: Artista, Esportista, Cientista, Jornalista e *Youtuber*. Entre os resultados, verificou-se, por exemplo, que as 31,9% menções a jornalistas negros se concentravam em apenas duas mulheres (Maju Coutinho e Gloria Maria) e que somente 1,2% dos *youtubers* lembrados eram negros.

Quanto à categoria “cientista”, observou-se um resultado imprevisto: duas docentes do *campus* foram assim classificadas. “Na categoria ‘cientista’, houve 95,2% de menções a pessoas brancas (em especial, Albert Einstein com 24,6% e Marie Curie com 17%) e apenas 4,8% a pessoas negras” (SILVA *et al.*, 2019), mas entre as pessoas negras, duas eram docentes negras da escola (somadas, alcançaram 3% de menção). Atribui-se essa referência ao papel de pesquisadoras que ambas desenvolvem no *campus*.

É inegável que, às instituições escolares, cabe um papel de conscientização quanto à real participação dos não-brancos na

INDEXADORES:



produção científica e, em especial, ao até agora omitido protagonismo das mulheres nas áreas de pesquisa. Entretanto, esse incentivo não pode se restringir ao gênero, pois observou-se que o apagamento das mulheres, na ciência, é grande; mas o das mulheres negras é muito maior (SILVA *et al.*, 2019).

Sugerem-se, aqui, trabalhos a partir de cinco cientistas negras: Alice Augusta Ball (química e farmacêutica), Jaqueline Goes de Jesus (biomédica), Mary Maynard Daly (bioquímica), Mae Carol Jemison (médica, engenheira química e astronauta) e Rose Gana Fomban Leke (biomédica). Buscou-se recortar aspectos do trabalho de cada uma que pudessem ser vinculados às aulas de Química, de modo a favorecer um reconhecimento de alunas negras com tais cientistas. Isso é relevante porque a chamada Área de Exatas conta pouca representação feminina (LIMA *et al.*, 2015), o que tem estimulado pesquisas e eventos em STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

A. ALICE AUGUSTA BALL

Figura 1: Alice Augusta Ball



Fonte: Wikimedia Commons

Alice Ball estudou na Universidade de Washington, formando-se em Química e Farmácia. Sua pesquisa de mestrado trata de composição química e

identificação de princípios ativos de plantas medicinais. Estudou de modo mais específico o óleo de *chaulmoogra*, visando ao tratamento da hanseníase.

Nas aulas do componente curricular Química, pode-se usar sua pesquisa para contextualizar tópicos ligados a interações intermoleculares, nomenclatura de compostos orgânicos ou quiralidade. Sugere-se uma atividade em que se discuta a automedicação, a partir de matérias jornalísticas.

B. JAQUELINE GOES DE JESUS

Figura 2: Jaqueline Goes de Jesus



Fonte: reprodução do Currículo Lattes

42

Em 2008, ingressou na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, instituição de referência para formação de profissionais na área da saúde, diplomando-se biomédica em 2012. Também é mestra em Biotecnologia, título obtido na Fundação Oswaldo Cruz da Bahia, e doutora em Patologia Humana e Experimental pela Universidade Federal da Bahia.

Para auxiliar na contextualização nas aulas de Química, pode-se usar sua pesquisa para discutir tópicos relacionados a ligações químicas, geometria molecular e funções orgânicas. Uma atividade possível seria abordar a importância do conhecimento acerca do DNA para a sociedade e sua presença na mídia.

INDEXADORES:



C. MARY MAYNARD DALY

Figura 3: Mary Maynard Daly



Fonte: Wikimedia Commons

43

Obteve o grau de bacharel em Química no *Queen College*, integrante da Universidade de Nova York, e foi a primeira mulher afro-americana a tornar-se doutora em Química (em 1947), pela Columbia University. Iniciou sua pesquisa sobre núcleo celular no Instituto Rockefeller e, após se inserir nessa área, a cientista dedicou-se a estudos relacionados aos efeitos do envelhecimento e da hipertensão no metabolismo da parede das artérias.

Nas aulas de Química, podem ser citados seus trabalhos ligados ao estudo das biomoléculas. Sugere-se trabalhar a temática carboidratos, junto ao conteúdo de química orgânica, numa discussão sobre consumo de açúcar, por exemplo.

INDEXADORES:



D. MAE CAROL JEMISON

Figura 4: Mae Carol Jemison



Imagem: NASA Image and Video Library

Ingressou na Universidade de Stanford em 1973, onde foi líder do coletivo negro *Black Students Union*. Ao longo da graduação, considerou tentar a NASA e, em 1977, formou-se em engenheira química.

Em 1987, foi a primeira mulher preta a ser admitida no programa de treinamento de astronautas da NASA, onde permaneceu até 1993. Em 1992, viajou para o espaço, na missão STS-47, tornando-se também a primeira mulher afro-americana a ir para o espaço.

Sua trajetória poderá contextualizar as aulas de Química em tópicos ligados a características do átomo e à radioatividade – além, é claro, de discussões relativas a viagens espaciais e ao conhecimento da composição química dos corpos celestes.

INDEXADORES:



E. ROSA GANA LEKE

Figura 5: Rosa Gana Fomban Leke



Imagem: Mark Henley

45

Rose Gana Fomban Leke é camaronesa e lecionava Imunologia e Parasitologia da Faculdade de Medicina e Ciências Biomédicas, da Université de Yaoundé I (universidade pública da capital de Camarões). Defendeu sua tese em Parasitologia e é PhD em Microbiologia e Imunologia. Durante seus estudos, concentrou-se em pesquisar infecções parasitárias, em especial a malária, focando-se na sua ocorrência durante a gestação.

Os conteúdos interações intermoleculares e funções inorgânicas são momentos em que os trabalhos dessa cientista podem ser apresentados às/ aos discentes. Em parceria com docentes de Biologia, é possível discutir características de doenças negligenciadas e, também, estudar as barreiras químicas presentes em sistemas biológicos.

3. CONCLUSÃO

A consciência de que o racismo não se restringe às ainda recorrentes injúrias raciais é o primeiro passo para aderir à luta antirracista de forma consistente. Para isso, não é suficiente celebrar traços culturais afro-brasileiros

INDEXADORES:



em datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra, ou promover campanhas no ambiente escolar – é preciso isso e mais. Uma atuação realmente engajada pressupõe o não apagamento das tradições e o reconhecimento da filosofia e da ciência nascidas nos diferentes países africanos. Educar contra o racismo exige uma tomada de atitude que altere o viés eurocêntrico dos conteúdos propagados pela escola, trazendo o olhar afrocentrado às aulas.

Na escola, há diferentes maneiras de se promover um resgate da parte da história negligenciada e do protagonismo negro, até agora omitido. A formação da professora e do professor constitui a base para que ocorra uma mudança desse modelo; contudo, materiais de apoio auxiliam pela atualização possível. Por isso, livros didáticos devem ser escolhidos com critérios não apenas técnicos, mas também sob análises que investiguem se há reforço de estereótipos e preconceitos. Tal orientação não se restringe aos livros de literatura ou história, mas atinge a todos, incluindo os das áreas chamadas Exatas, pois a mera imagem de um cientista pode impactar a percepção de discentes sobre o fazer científico.

O material de apoio usado em sala de aula se constituirá como o referencial de ciência para a aluna e o aluno. Logo, é imprescindível que não seja construída uma imagem da Ciência como feita apenas por homens brancos, pois de fato esse lugar-comum afeta a percepção de meninas e mulheres sobre o ser cientista.

Para Kabengele Munanga,

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 16).

Dessa forma é que se verifica a necessidade de uma formação do docente que abranja a história e a cultura africana e afro-brasileira, além de livros didáticos que atendam ao que determina a Lei 10.639/2003. Para contribuir nesse cenário, materiais didáticos devem ser formulados e compartilhados, não só para atualizar abordagens e auxiliar o processo de inserção do tema racismo em sala de aula, mas também para promover um conhecimento que favoreça o empoderamento negro e, especificamente neste estudo, uma tomada de consciência que permita à menina e à mulher negra o ingresso em áreas que não são comumente tidas como femininas, tais quais as ciências exatas.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Nayara Regina Bispo; VAZ, Wesley Fernandes. Ensino de Química e Cidadania: Análise dos Livros Didáticos de Química do Programa Nacional do Livro Didático. **Rev. Virtual Quim.**, 2020, Volume 12, Número 01 - Janeiro-Fevereiro 2020, 196-222. Data de publicação na Web: 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://static.sites.s bq.org.br/rvq.s bq.org.br/pdf/v12n1a16.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- BISPO, Cristiane Dos Santos. **Relações Étnico-raciais no Ensino de Química**: Análise dos Livros Didáticos Aprovados no PNLD 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores - Licenciatura em Química. Amargosa, BA: 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/207023322-Relacoes-etnico-raciais-no-ensino-de-quimica.html>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer Homologado. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF: 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf . Acesso em: 25 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018 - FNDE 2015**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018)**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/> . Acesso em: 25 nov. 2021.
- CARVALHO, I. V. de; MONTEIRO, B. A. P.; COSTA, F. A. G. da. A lei 10.639/03 no ensino de ciências: uma proposta decolonial para o currículo de Química. **Revista Exitus** - ISSN 2237-9460, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 47-76, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1100. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1100>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- LIMA, Betina Stefanello; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; TAVARES, Isabel. Participação das mulheres nas ciências e tecnologias: entre espaços ocupados e lacunas. **Revista Gênero**. Vol. 16, n.1, p. 11 - 31. Niterói-RJ: 2º sem. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31222>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; SILVA, Penha Souza. CRITÉRIOS QUE PROFESSORES DE QUÍMICA APONTAM COMO ORIENTADORES DA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 121-136, ago. 2010 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172010000200121&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/1983-21172010120208>.
- MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 187, p. 106-120, 6 dez. 2016. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- MACEDO, Elizabeth. A Imagem da Ciência: Folheando um Livro Didático. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 103-129, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a07>. Acesso em: 25 nov. 2021.

INDEXADORES:

MUNANGA, Kabengele. **Apresentação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus; COUTO, Fernanda Cristina; WATTHIER, Luciane. **Os Estereótipos do Negro Presentes em Livros Didáticos: Uma Análise a Partir dos Parâmetros Nacionais**. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). PEAB – Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências. Cascavel-PR: Unioeste, 2008. Disponível em http://sistema.app.com.br/portallapp/uploads/coletivos/peab_projeto_2008.pdf#page=54. Acesso em: 25 nov. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jun. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2021. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>.

SILVA, Eva Aparecida da. O "(NÃO) LUGAR" DA EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA USP, UNICAMP E UNESP. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 505-529, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/487>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SILVA, Millena Pereira da; PAULO, Lucineide Lima de. **Mulheres Negras na Ciência: do apagamento ao empoderamento. Uma proposta para contextualização de aulas de Química a partir dos nomes de grandes cientistas negras**. IFRJ: Duque de Caxias, 2019. Mimeografado.

SILVA, Millena Pereira da; PAULO, Lucineide Lima de; BARBATO, Napoli Carla; SILVA, Carla Mahomed Gomes Falcao. Percepção de Alunos e Alunas sobre Cientistas Negras: Um Recorte de Gênero e Raça. Resumo Expandido. **Anais do XVII Simpósio Brasileiro de Educação Química - SIMPEQUI**. Porto Alegre/ RS: ABQ, ago. 2019. Disponível em: <http://www.abq.org.br/simpequi/2019/trabalhos/90/480-24132.html>. Acesso em: 25 nov. 2021.

DIÁSPORA, IDENTIDADE E MEMÓRIA: O DESLOCAMENTO DA PERSONAGEM EM “THE THING AROUND YOUR NECK”, DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

ERNANI SILVERIO HERMES¹⁵

RESUMO: A literatura contemporânea de língua inglesa é atravessada por construções de identidade cada vez mais plurais, enunciadas no discurso literário a partir das fronteiras e dos interstícios. Dado esse contexto, objetivo, neste artigo, discutir as configurações de identidade em contexto diaspórico e em interlocução com a memória a partir do redimensionamento da categoria da personagem à luz do conceito de deslocamento. Para tanto, escolho como objeto de estudo o conto “The Thing Around Your Neck” (2009), da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que projeta no primeiro plano da narrativa o percurso de Akunna, uma nigeriana que imigra para os Estados Unidos, no processo de redefinição da sua identidade. A discussão é embasada na teoria da narrativa, Paul Ricoeur, e nos estudos culturais e pós-coloniais, Kathryn Woodward, Tomaz Tadeu da Silva, Edward Said, Stuart Hall e Homi Bhabha

PALAVRAS-CHAVE: Diáspora, Identidade, Memória, Chimamanda Ngozi Adichie.

DIASPORA, IDENTITY AND MEMORY: CHARACTER DISPLACEMENT IN CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE’S “THE THING AROUND YOUR NECK”

ABSTRACT: The contemporary literature in English language is traversed by plural identity constructions, uttered in the literary discourse through the perspectives of the frontiers and of the interstices. Given this context, I intend to, in this article, discuss the identity configurations in diaspora’s context in dialogue with memory through the redimensioning of the category of the character through the lens of the concept of displacement. In order to do so, I chose as object of study the short-story “The Thing Around Your Neck” (2009), by the Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, who projects in the narrative’s focus the course of Akunna, a Nigerian that immigrates to the United States, in the process of redefinition of her identity. This discussion is based on the theory of narrative, Paul Ricoeur, and in the cultural and post-colonial studies, Kathryn Woodward, Tomaz Tadeu da Silva, Edward Said, Stuart Hall and Homi Bhabha.

KEYWORDS: Diaspora, Identity, Memory, Chimamanda Ngozi Adichie.

49

¹⁵ Mestrando em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

INDEXADORES:



INTRODUÇÃO

Uma das grandes questões do século XXI é a dos hibridismos culturais resultantes dos movimentos coloniais e imperialistas que atravessaram os séculos anteriores. Os arranjos coloniais impulsionaram movimentos diaspóricos em todo o globo. Tal movimento é marcado pela violência e a dominação com as rotas de escravos, arrancados de suas terras na África para serem explorados nas Américas. Hoje, com os malabarismos do neocolonialismo e do imperialismo, movimentos semelhantes continuam a existir, ainda que com uma nova roupagem.

A relação entre o colonizador e o colonizado, a metrópole e a colônia, o local e o global e, sobretudo, as suas implicações culturais, são baliza das construções identitárias na contemporaneidade. Cada vez mais plurais, mais fragmentadas, mais deslocadas, mais moventes, as identidades constituem-se em um caráter de fronteira: entre o próprio e o alheio, a tradição e a modernidade, a terra natal e a terra estrangeira.

É nesse contexto que emerge a voz da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, nascida na Nigéria e que atualmente reside nos Estados Unidos. Seu fazer literário é atravessado pelos hibridismos culturais decorrentes dos processos coloniais que situam o discurso em um locus enunciativo demarcado pelos embates culturais entre a cultura local, nigeriana, e a cultura imperialista. Ainda, a autora ocupa-se em tematizar as questões relacionadas ao feminismo que, por meio de suas personagens, dá forma às identidades de mulheres que interseccionam violências de gênero, raça e classe.

Da obra da autora tomo como objeto de estudo o conto “The Thing Around Your Neck”, reunido na antologia homônima de 2009. A narrativa curta tematiza as questões da diáspora e das formulações de identidade atravessadas pelos signos da violência, como o racismo e o sexismo. Tais questões tomam forma a partir da construção da personagem central, Akunna. Desse modo, objetivo, pela análise da figura ficcional, redimensionar as questões relacionadas à noção de identidade e memória no contexto diaspórico.

Para pensar os conceitos centrais do trabalho, recorro à teoria da narrativa e aos estudos culturais e pós-coloniais, revisitando autores como Paul Ricoeur, para discutir memória, e Kathryn Woodward, Tomaz Tadeu da Silva, Edward Said, Stuart Hall e Homi Bhabha, para pensar as formulações de identidade em contextos diaspóricos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 DIÁSPORA, IDENTIDADE E MEMÓRIA

O termo ‘diáspora’ traz um valor semântico de dispersão. Razões sociais, naturais e políticas são evocadas para a dispersão de um povo. É conhecida pelo relato bíblico a diáspora judaica após o exílio na Babilônia e acentuada pela destruição de Jerusalém pelo imperador Adriano. Movimentos como o dos judeus são notados ao longo da história em diversos povos que, por motivos plurais – guerras, dominação, exploração, questões climáticas, totalitarismo –, dispersam-se para outros locais.

Stuart Hall, em **Da diáspora** (2003), problematiza o movimento migratório que atravessa o Atlântico, do Caribe rumo à Inglaterra. Tal deslocamento é explicado pelo teórico jamaicano tendo em vista que “a pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados dos Impérios – em toda a parte podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento, a dispersão, mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor” (HALL, 2003, p. 28).

Essa definição de diáspora, como esse movimento migratório demarcado por um contexto político, é visualizada de forma bastante aguda nos séculos XX e XXI como herança do colonialismo. No contexto anglófono, observa-se um movimento das antigas colônias na América caribenha para a antiga metrópole, como é o caso descrito por Hall. O mesmo movimento ocorre nas ex-colônias africanas – Nigéria, África do Sul, por exemplo –, outrora dominadas pelo Império Britânico, em direção ao Norte, tanto para a Inglaterra, quanto para os Estados Unidos.

Tal situação decorre em virtude da situação econômica das ex-colônias exploradas pelo poder imperial. A lógica colonialista, que opera na relação entre dominador e dominado, mesmo após a independência destas nações, continua de forma latente nas estruturas sociais. Por esse contexto, demarca-se um cenário de fortes desigualdades sociais e falta de perspectivas. Isto que é inserido no *modus operandi* do capitalismo global que, mesmo após a independência política das colônias, permanece ditando os jogos econômicos ao redor de todo o globo. Por essa perspectiva, as grandes potências econômicas são os antigos impérios – Inglaterra, França etc. – que continuam a exercer papéis de dominadores em relação às ex-colônias.

Nesse cenário, situam-se os Estados Unidos, que emergem como uma potência econômica imperialista a partir das duas grandes guerras que projetam esse país como expressão de poder bélico. A partir desse contexto, o país passa por um forte processo de industrialização, o que determina uma nação com um poder padronizador de consumo. Isso irá construir o grande *ethos* estadunidense do

American way of life, o *American dream*: os Estados Unidos como a terra do progresso, a terra das possibilidades, que atrai grandes movimentos migratórios, sobretudo dos países ditos subdesenvolvidos. Contudo, os povos que chegam ao país norte-americano experimentam o preconceito na forma do racismo, sexismo e demais violências.

Edward Said, em **Cultura e Imperialismo** (2011), sobre a configuração do colonialismo e do imperialismo, entende que

Nem o imperialismo, nem o colonialismo é um simples ato de acumulação e aquisição. Ambos são sustentados e talvez impelidos por potentes formações ideológicas que incluem a noção de que certos territórios e povos *precisam* e imploram pela dominação, bem como formas de conhecimento filiadas à dominação: o vocabulário da cultura imperial oitocentista clássica está repleto de palavras e conceitos como “raças” servis” ou “inferiores”, “povos subordinados”, “dependência”, “expansão” e “autoridade” (SAID, 2011, p. 43, grifos do autor).

Pelo que é exposto pelo teórico palestino, os impérios transcendem ao operativo econômico de busca por riquezas. Os arranjos do colonialismo e do imperialismo são erigidos por ideologias dominadoras que visam subjugar os povos. Para que isso tenha êxito, os colonizados, ocupando uma posição de subalternos, são dominados não apenas em termos de economia, mas de cultura, em que há uma investida de homogeneização desta em benefício da do colonizador/imperialista para que haja a aculturação, ou seja, o apagamento dos processos culturais locais para que as identidades sejam enfraquecidas.

52

Volto, então, a Stuart Hall que explica a diáspora deflagrada em razão dos movimentos imperialistas de exploração e dominação, em diálogo à identidade cultural, uma vez que

o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um 'outro' e de uma oposição rígida entre o de dentro e o de fora. Porém as configurações sincretizadas da identidade cultural requerem a noção derridiana de *différance*, uma diferença que não funciona através dos binarismos, fronteiras veladas que separam finalmente, mas são também *places de passage* (lugares de passagem) e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim (HALL, 2003, p. 32-33).

Isto é, o autor recusa-se a entender os processos diaspóricos a partir dos binarismos excludentes. A diferença demandada para a conformação da identidade cultural, nesse sentido, é colocada pelo viés das movências de sentido e de posições que abrem campo para um dos elementos mais intensos dessa configuração identitária: os hibridismos.

A identidade é, por excelência, interpelada pela cultura, ou seja, pelo capital simbólico que traz consigo ideologias, saberes e cosmovisões que carregam

INDEXADORES:



consigo um índice representacional necessário às conformações identitárias, como explica Kathryn Woodward,

a representação inclui as práticas de significação e os sistemas por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17).

Desse modo, a identidade se estabelece pela diferença em relação ao outro, ou seja, a sua interlocução com a alteridade. Isto é, a identidade é o que diferencia o sujeito do outro no momento em que ele é chamado à ação. Assim, o sujeito enuncia quem é subentendendo uma cadeia infinita de quem ele não é, ou seja, uma sequência de negações. Woodward ilustra essa questão dos sérvios e dos croatas que, colocados os sistemas representacionais que sustentam suas identidades, para definirem-se como tal precisam negar a si mesmos a identidade dos outros: o sérvio sabe que é sérvio porque não é croata, e o croata sabe que é croata porque não é sérvio.

Tomaz Tadeu da Silva, na mesma linha de pensamento de Kathryn Woodward, entende que

[...] identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representações. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96-97).

Assim, não sendo algo fechado em si mesmo, sendo afetada pela sua exterioridade e estando em um contínuo processo marcado pela mutabilidade, a identidade sofre interferências do seu meio cultural, dos sistemas representacionais, como já mencionado. É aqui que imbrico as noções de identidade aos hibridismos mencionados por Stuart Hall ao tratar da diáspora. A diáspora coloca o sujeito entre sistemas representacionais híbridos, em que enuncia sua identidade de um limiar, de uma fronteira: o da sua terra de origem e o da nova terra. Assim, de uma forma lógica, uma cultura híbrida irá configurar uma identidade híbrida.

Por esse viés, é necessário definir o papel da memória. Uma vez que entendo que esta tem papel significativo na mediação entre o presente, na nova terra, e o passado, na terra de origem. Assim, compreendo a memória pelos termos de

Paul Ricoeur, em **A memória, a história, o esquecimento** (2007), cujo pensamento entende que “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2007, p. 40). Assim, a memória é posta como um meio de significação do passado, que é trazido à tona no momento da rememoração. Ademais, tal procedimento de recuperação do passado é efetivado por meio de imagens: “*Dizemos indistintamente que nós representamos um acontecimento passado, ou que temos uma imagem, que pode ser quase visual ou auditiva*” (RICOEUR, 2007, p. 25, grifos do autor). Logo, a rememoração é a ressignificação do passado por meio de imagens projetadas à consciência do indivíduo, em um constante processo de reelaboração da matéria pretérita.

2.2 AKUNNA: DESLOCAMENTO, IDENTIDADE E MEMÓRIA

Chimamanda Ngozi Adichie, nascida em 1977, em Engu, Nigéria, migrou ainda jovem para estudar nos Estados Unidos. A autora é um dos nomes mais proeminentes da literatura contemporânea com destaque para o conto, romance e ensaio. No campo intelectual, são de extrema distinção as suas considerações sobre feminismo. Na seara da narrativa curta, destaca-se a coletânea de contos **The thing around your neck**, sobre o qual, Rosângela Marquezi (2019) pontua que

apresenta histórias fortes, que mostram uma escrita vigorosa com espaço para algumas experimentações de estilo, tal como no conto homônimo ao título em que a narração da história é feita em segunda pessoa. Essa característica faz com que o leitor consiga se colocar no lugar da personagem [...] (MARQUEZI, 2019, p. 04).

Pelo que é exposto pela autora, por meio do projeto ficcional de Chimamanda constrói-se a alteridade entre a figura da personagem e o leitor. Pelas construções das personagens, o leitor entra em contato com experiências plurais, projetadas no discurso com arranjos formais singulares, como o caso do conto aqui analisado, cuja narração é feita a partir da segunda pessoa gramatical.

O fazer literário de Chimamanda é atravessado pelo jogo híbrido entre a cultura do colonizado e a cultura do colonizador. Tais imbricamentos impulsionam construções identitárias plurais, justamente por estarem assentadas em bases representacionais heterogêneas. É esse pano de fundo do conto “The Thing Around Your Neck”. Na narrativa em questão, Akunna, uma jovem nigeriana, sai do seu país e vem tentar a vida nos Estados Unidos, onde experimenta a violência do racismo e do sexismo.

O conto apresenta uma voz narrativa que articula o discurso fazendo uso da segunda pessoa gramatical. O pronome pessoal da segunda pessoa, no original

em inglês, *you*, e na tradução feita ao português brasileiro, *ocê*¹⁶, é utilizado na manipulação do discurso. À primeira vista, o leitor pode pensar que é um narrador externo¹⁷, contudo trata-se de um narrador personagem. Como aponta Mieke Bal (2021), na sua teoria narratológica: “o ‘ocê’ é simplesmente um ‘eu’ disfarçado, um narrador em ‘primeira pessoa’ falando consigo mesmo” (BAL, 2021, p. 52). Desse modo, é a própria Akunna que está narrando a história, em outro tempo e nível narrativo, avaliando a sua experiência de migração para os Estados Unidos.

O primeiro ponto de análise que considero é uma via de mão dupla: as imagens dos Estados Unidos no imaginário nigeriano e as imagens da Nigéria no imaginário norte-americano expressas no texto de Chimamanda. Quando a personagem se despede dos seus conterrâneos, a imagística norte-americana é a da terra das possibilidades, do progresso, como fica evidenciado no discurso:

You thought everybody in America had a car and a gun; your uncles and aunts and cousins thought so, too. Right after you won the American visa lottery, they told you: In a month, you will have a big car. Soon, a big house. But don't buy a gun like those Americans (ADICHIE, 2009, p. 72).¹⁸

Ter um carro e uma arma reverbera os padrões de consumo construídos pelo discurso estadunidense. Ter um ‘carrão’ e um ‘casarão’ reforçam esses padrões no imaginário dos nigerianos e reafirmam o *ethos* do *American dream*, das possibilidades de progresso no país norte-americano. Na visão dos nigerianos, ter um visto norte-americano é como ter um bilhete premiado da loteria. Essa comparação reafirma o a construção da imagem dos Estados Unidos no imaginário dos conterrâneos de Akunna, de um lugar propício à ascensão social.

Na contramão, a imagem que Akunna encontra de seu país, Nigéria, na sua nova terra é marcada pelo exotismo, uma vez que os estadunidenses veem o país africano como atrasado e selvagem. Ao mudar-se para a casa de um parente,

¹⁶ No português moderno, são aceitas as formas *tu* e *você* para designar a segunda pessoa do discurso, o interlocutor. No entanto, nos esquemas de conjugação verbal, o *tu* é flexionado na segunda pessoa e o *você* na terceira pessoa.

¹⁷ Opto pelas categorizações do narrador propostas por Mieke Bal (2021): narrador externo (NE), quando não participa da fábula, não está no nível da história; e narrador personagem (NP), quando o narrador participa da fábula, acumulando o papel de personagem, no nível da história, e de narrador, no nível do discurso.

¹⁸ “Você achou que todo mundo na América tinha um carro e uma arma; seus tios e tias e primos também. Logo depois que você ganhou a loteria do visto americano eles lhe disseram: em um mês, você vai ter um carrão. Logo, um casarão. Mas não compre uma arma como os americanos” (tradução minha). Opta-se por colocar os fragmentos na língua original, inglês, a fim de comentar alguns pontos no contexto linguístico de origem e apresenta-se uma tradução em nota de rodapé.

INDEXADORES:

ele conta a ela um episódio que dimensiona como eles eram vistos pelos americanos:

Then he told you how the neighbors said, a few months after he moved into his house, that the squirrels had started to disappear. They had heard that Africans ate all kinds of wild animals (ADICHIE, 2009, p. 72).

19

Ao dizerem que os esquilos começaram a desaparecer, os vizinhos indicam que os africanos recém chegados ao bairro estavam comendo-os, pois era de seus hábitos comer todo tipo de animais. Ou seja, os africanos são colocados em uma posição de selvagens, como a explicada por Said (2011) ao descrever as bases da ideologia colonialista, que coloca o colonizado em uma posição de subalterno que necessita do colonizador para se desenvolver.

Desse modo, constroem-se os estereótipos, as visões de uma cultura sobre a outra distorcidas pela ideologia, neste caso, pelos mecanismos ideológicos atravessados pela colonialidade. Como aponta Edward Said, em **Orientalismo** (2007), o que se sabe sobre o Oriente é uma invenção construída pelo Ocidente. A distinção entre Oriente e Ocidente, segundo o teórico, é uma distinção epistemológica e ontológica que baliza a formulação de discursos teóricos e artísticos. Nos termos do autor palestino,

não se deve supor que a estrutura do Orientalismo não passa de uma estrutura de mentiras ou de mitos que simplesmente se dissiparia no ar se a verdade ao seu respeito fosse contada. [...] O Orientalismo, portanto, não é uma visionária fantasia europeia sobre o Oriente, mas um corpo elaborado de teorias e práticas em que, por muitas gerações, tem-se feito um grande investimento material (SAID, 2007, p. 33).

56

Assim, o que Said entende é que o orientalismo é essa falsa visão que enquadra a cultura diferente da sua, leia-se diferente da do colonizador, como exótica, selvagem, que precisa ser dominada. Desse modo, esta prática se relaciona com os mecanismos coloniais e imperialistas que visam colocar o outro em uma posição de subalternidade em benefício da manutenção do poder.

A partir disso há um contraste que cerca a personagem: a sua cultura de origem, a falsa imagem que ela tem da nova terra, os Estados Unidos, e o real contexto do imigrante na América. Tais dissidências constroem-se pelas distintas formas de organização social e compreensão do mundo. No início do conto é dito pela voz narrativa que: “The trick was to understand America, to know that America was give-and-take. You gave up a lot but you gained a lot, too.” (ADICHIE, 2009, p. 72)²⁰. Então, tem-se a ideia da nova terra como progresso, melhoria de vida:

¹⁹ “Então ele lhe disse o que os vizinhos disseram, meses depois que ele se mudou para aquela casa, que os esquilos tinha começado a desaparecer. Eles tinham ouvido que os africanos comiam todo tipo de animal selvagem” (tradução minha).

²⁰ “O truque era entender a América, saber que na América era dar e receber. Você dá muito, mas também ganha muito” (tradução minha).

INDEXADORES:



a falsa imagem da América. Na via contrária, na esteira do real que confronta a personagem, há um cenário de exploração dos imigrantes africanos, representado pelos empregos com salários menores que um estadunidense receberia.

O trabalho no novo país é o que desvela a exploração: “*You walked into the restaurant with the bright, clean awning and said you would work for two dollars less than the other waitresses*” (ADICHIE, 2009, p. 73)²¹. A mão de obra do africano na América é explorada, assim a ideia de que teriam uma vida melhor na América cai por terra. Esse contexto promove um diálogo entre a História e os movimentos contemporâneos: os primeiros africanos vieram para o continente americano como escravos, violentados, dominados, explorados nas *plantations*; no mundo contemporâneo, os movimentos diaspóricos, colocam os povos dominados em situação semelhante, ainda que com nova roupagem, são explorados, igualmente submetidos a situações de violência e as dinâmicas de subalternização são perpetuadas.

Ainda sobre as situações de violência, Akunna é submetida à violação sexual pelo familiar que a recebe nos Estados Unidos, como relata a voz narrativa:

Until your uncle came into the cramped basement where you slept with old boxes and cartons and pulled you forcefully to him, squeezing your buttocks, moaning. He wasn't really your uncle; he was actually a brother of your father's sister's husband, not related by blood (ADICHIE, 2009, p. 72-73).²²

Depois do ocorrido, a personagem resiste e foge da casa. Assim, o racismo e o sexismo estão relacionados: Akunna, pela violência sexual, é fragilizada o que a deixa mais vulnerável às situações de exploração já demarcadas pela categoria de raça. Isto é, uma opressão potencializa a outra: o racismo e o sexismo se entrecruzam na experiência da personagem que, no seu contexto diaspórico, corrobora para que ela se sinta deslocada no novo lugar, sem o apoio familiar, ficando sem acolhimento.

Na nova terra, Akunna entra em contato com diferentes compreensões de mundo, diferentes cosmovisões. Pelo relato, o leitor observa esses estranhamentos em relação ao diferente:

²¹ “Você entrou no restaurante com o toldo branco e limpo e disse que trabalharia por dois dólares a menos que as outras garçonetes” (tradução minha).

²² “Até que seu tio entrou no porão apertado onde você dormia com caixas e papelões velhos e puxou você com força para junto dele, apertando suas nádegas e gemendo. Ele não era seu tio de verdade; ele era irmão do marido da irmã do seu pai, sem nenhuma relação de sangue” (tradução minha).

INDEXADORES:



You did not know that people could simply choose not to go to school, that people could dictate to life. You were used to accepting what life gave, writing down what life dictated (ADICHIE, 2009, p. 75).²³

You wanted to write about the way people left so much food on their plates and crumpled a few dollar bills down, as though it was an offering, expiation for the wasted food. You wanted to write about the child who started to cry and pull at her blond hair and push the menus off the table and instead of the parents making her shut up, they pleaded with her, a child of perhaps five years old, and then they all got up and left (ADICHIE, 2009, p. 74).²⁴

As duas situações desvelam as diferenças sociais e culturais. Na sua concepção não havia a possibilidade de escolher, viver era aceitar as poucas possibilidades que se colocavam, diferente do novo país, onde as pessoas podiam escolher o que fazer de suas vidas. A falta de condições em seu país restringia as suas possibilidades de escolha, fazendo com que ela estivesse acostumada a fazer aquilo que desse para ser feito. Do mesmo modo, a organização cultural da sociedade lhe é estranha, ilustrada pela forma de relação entre pais e filhos. A criança que faz birra seria, em seu país, no mínimo repreendida; contudo, nos Estados Unidos os pais estabeleceram um diálogo e saíram. Por esses eventos, Akunna estabelece uma relação de estranhamento para com a cultura do país em que está e, ao estranhá-la, fica impossibilitada de reconhecer-se nela.

Os norte-americanos também olham para ela com olhar de diferença:

They asked where you learned to speak English and if you had real houses back in Africa and if you'd seen a car before you came to America. They gawped at your hair. Does it stand up or fall down when you take out the braids? They wanted to know. All of it stands up? How? Why? Do you use a comb? You smiled tightly when they asked those questions" (ADICHIE, 2009, p. 72).²⁵

58

O cabelo, elemento relevante na conformação das identidades afrocentradas, é confrontado e é objeto de especulação na nova terra. A tendência

²³ "Você não sabia que as pessoas podiam simplesmente escolher não ir para a escola, que as pessoas podiam ditar as suas próprias vidas. Você estava acostumada a aceitar o que a vida lhe dava, escrevendo o que a vida ditava" (tradução minha).

²⁴ "Você queria escrever sobre a forma como as pessoas deixavam tanta comida em seus pratos e umas notas amaçadas de dólar, como se fosse um oferenda, uma expiação pelo desperdício de comida. Você queria escrever sobre a criança que começou a chorar e puxar o seu cabelo loiro e empurrar os menus para fora da mesa e ao invés dos pais dela fazerem ela calar a boca, eles conversaram com ela, uma criança de talvez uns cinco anos, levantaram e saíram" (tradução minha).

²⁵ "Eles perguntaram onde você aprendeu Inglês e se vocês tinham realmente casas na África e se você tinha visto um carro antes de vir para a América. Eles ficaram boquiabertos com o seu cabelo. Ele fica levantado ou cai quando você tira as tranças? Eles queriam saber. Ficava levantado? Como? Por quê? Você usa um pente? Você dava um sorriso estreito quando faziam essas perguntas" (tradução minha).

INDEXADORES:



homogeneizadora do país imperialista é manifestada na forma como ela era vista pelos demais:

Many people at the restaurant asked when you had come from Jamaica, because they thought that every black person with a foreign accent was Jamaican. Or some who guessed that you were African told you that they loved elephants and wanted to go on a safari. (ADICHIE, 2009, p. 74).²⁶

A partir desses dois momentos, ao estranharem seu cabelo e pensarem que ela é da Jamaica, percebe-se que a ação dos estadunidenses direcionada a Akunna tem como base em seus preconceitos e nos estereótipos historicamente construídos. Ainda, o continente africano é relacionado a uma imagística exótica e selvagem, expressa no discurso pela menção dos elefantes e dos safáris, tais imagens que remetem à ideia de África como um lugar selvagem construída pela retórica colonialista. Desse modo, há um cruzamento de estranhamentos: ao mesmo tempo que Akunna não consegue se reconhecer no novo país e estranha aquela cultura, os outros também reagem com estranheza a ela, ao seu corpo e a sua identidade, reforçando preconceitos históricos.

A voz narrativa diz que: “At night, something would wrap itself around your neck, something that very nearly choked you before you fell asleep” (ADICHE, 2009, p. 74).²⁷ Isso que a sufoca não é definido no texto. Contudo, interpreta-se que esse sufocamento é reflexo da sensação de deslocamento sentida pela personagem, as estruturas de poder que agem sobre ela no novo país, as violências que recaem sobre ela e, como resultado, a desestabilização da identidade, fazem com que ela se sinta fragilizada. Sobre esse elemento do conto, Moraes e Correia (2020), ao analisarem a constituição do eu na narrativa, apontam que

o eu [...] sente-se desprotegido e que o deslocamento guarda formas inesperadas de ameaça e estranhamento, sutis e subjetivas ou objetivamente correntes. Algo lhe aperta o pescoço, emblema das forças externas e hostis que agem sobre a personagem desde a chegada ao novo país e que, muito provavelmente, geram a força interior da personagem (MORAES e CORREIA, 2020, p. 164).

A personagem, em sua vivência nos Estados Unidos, encontra um rapaz que destoa desse padrão. Filho de uma professora de estudos feministas, o rapaz leva Akunna para conhecer sua família, que a trata de forma distinta do que ela estava habituada, como é descrito: “You looked at them and felt grateful that they

²⁶ “Muitas pessoas no restaurante perguntaram quando você chegou da Jamaica, porque eles pensavam que toda pessoa negra com um sotaque estrangeiro era jamaicana. Ou alguém adivinhava que você era africana e dizia que amava elefantes e queria fazer um safari” (tradução minha).

²⁷ “À noite, alguma coisa se enrolava ao redor do seu pescoço, alguma coisa que lhe sufocava antes de dormir” (tradução minha).

INDEXADORES:



did not examine you like an exotic trophy, an ivory tusk” (ADICHIE, 2009, p. 78)²⁸. Ao diferenciar o tratamento recebido pelos familiares do menino, ela acaba revelando como se sentia aos olhos dos outros: um troféu exótico. Por essa passagem, o leitor consegue perceber como era o seu sentimento ao enfrentar o preconceito e os estereótipos. Nesse contexto, então, ela fica impossibilitada de construir um senso de pertencimento, uma vez que, aos olhos dos outros, ela era uma estranha.

Contudo, por mais que o tratamento fosse diferente, as dissidências sociais mantinham o distanciamento entre eles. Akunna sempre recebia presentes do rapaz e isso a incomodava: “You realized that in his life, he could buy presents that were just presents and nothing else, nothing useful” (ADICHIE, 2009, p. 77)²⁹. Assim, a condição social dele continuava marcando a incômoda diferença, ou seja, a questão forma um abismo entre os dois. Isto é, por mais que tivessem seus preconceitos desconstruídos, os padrões de vida tão diferentes demarcam posições sociais distintas, que fazem com que ela não se sinta à vontade com a família do rapaz.

Essa experiência da diferença desencadeia um processo de rememoração em que a personagem lembra de fatos que mantêm a sua ligação com a Nigéria. Uma lembrança pontual é narrada, de um determinado dia em que

The rain, the swampiness, you thought, made your father step on the brakes too late that day. You heard the bump before you felt it. The car your father rammed into was wide, foreign, and dark green, with golden headlights like the eyes of a leopard. Your father started to cry and beg even before he got out of the car and laid himself flat on the road, causing much blowing of horns. Sorry sir, sorry sir, he chanted. If you sell me and my family, you cannot buy even one tire on your car. Sorry sir (ADICHIE, 2009, p. 76).³⁰

60

A representação do passado efetuada no âmbito da memória a remete a uma de suas experiências mais marcantes. Em primeiro lugar, o fato a faz lembrar da posição subalternizada que ocupa trazida pelo pai se humilhando diante do dono do carro, um estrangeiro. A subalternidade é tão aguda que seu pai o oferece e

²⁸ “Você olhou para ele se sentiu-se grata por não ter sido examinada como um troféu exótico, como uma presa de marfim” (tradução minha).

²⁹ “Você percebeu que na vida dele, ele podia comprar presentes que fosse apenas presentes e nada mais, nada útil” (tradução minha).

³⁰ “A chuva e o chão pantanoso, você pensou, fizeram com que seu pai pisasse no freio tarde demais naquele dia. Você ouviu a pancada antes de senti-la. O carro que o seu pai bateu era grande, importado e verde escuro, com faróis dourados como os olhos de um leopardo. Seu pai começou a chorar e implorar mesmo antes de sair do carro e deitar na estrada, provocando uma explosão de buzinas. Desculpa senhor, desculpa senhor, ele repetia. Se você me vender e vender a minha família, você não vai conseguir comprar nem mesmo um pneu do seu carro. Desculpa senhor” (tradução minha).

INDEXADORES:

sua família como forma de pagamento, para compensar o estrago, mas ressalta que isso não pagaria nem um dos pneus do carro. O que chama atenção é a forma do sujeito subalternizado representar a si mesmo diante do outro que, pelo poder aquisitivo representado pelo carro de luxo, ocupa o lugar de dominante, em que se coloca em uma posição de medo e impotência. Nesse sentido, a oferta do pai remete à hierarquização construída pela colonialidade: no topo, os dominantes, representado pelo dono do carro, e de uma forma desvalorizada e inferiorizada, os subalternos.

É pela memória, portanto, que a personagem recupera a sua posição social. A partir desse momento, ela toma consciência sobre o seu lugar de subalternidade na cartografia social delineada pela lógica colonial. Não importa o lugar, seja na Nigéria, seja em outro país, a sua posição será a de subalternizada. Em seu país de origem, os representantes do capital estrangeiro e as elites locais – representadas pelo dono do caro que seu pai bateu – serão a classe dominante; em outros países, no caso, os Estados Unidos, ela também irá ocupar uma posição subalterna.

Desse modo, compreendo a formação da identidade em sua articulação com a memória na perspectiva de Ricoeur que, em **O si-mesmo como outro** (2014), enquadra a identidade em relação à dialética entre mesmidade, os aspectos que permanecem sobre o tempo, e ipseidade, as capacidades reflexivas inerentes ao sujeito. Aqui a memória é colocada como meio pelo qual a mesmidade é significada: a sua posição como identidade subalterna é evocada pelas lembranças da Nigéria. E, ao mesmo tempo, são esses aspectos que perduram no curso de sua vida que a impulsionam a refletir sobre a sua experiência e sobre si mesma, o que conduz o seu processo identitário que culmina no reconhecimento.

Ao final da narrativa, Akunna decide voltar à Nigéria após saber da morte do seu pai. Todavia, essa volta à terra natal também é influenciada pela sua falta de reconhecimento do novo lugar. A notícia da morte de seu pai vem como resposta à primeira correspondência que decide mandar para casa em todo o tempo que esteve no continente americano: “You wrote home finally. A short letter to your parents, slipped in between the crisp dollar bills, and you included your address” (ADICHI, 2009, p. 78).³¹ A resposta a sua demorada carta veio por parte de sua mãe, Akunna reconheceu pela caligrafia e ortografia. A correspondência informava que

Your father was dead; he had slumped over the steering wheel of his company car. Five months now, she wrote. They had used some of the

³¹ “Você finalmente escreveu para casa. Uma pequena carta para seus pais, colocada no meio de notas de dólar e você colocou seu endereço” (tradução minha).

money you sent to give him a good funeral: They killed a goat for the guests and buried him in a good coffin (ADICHI, 2002, p. 79)³²

A morte do pai é o elemento final para o seu retorno à Nigéria. Depois de ler a carta de sua mãe, Akunna se pergunta o que estava fazendo nesse tempo: “[you] tried to remember what you had been doing when your father died, what you had been doing for all the months when he was already dead” (ADICHI, 2009, p. 78).³³ A busca na memória por o quê teve feito nos últimos cinco meses soa como um sentimento de culpa da personagem por não estar junto de sua família em momento tão delicado. Nesse sentido, o conjunto de fatos que soma a morte do pai e a situação familiar as várias formas de violência que presenciou nos Estados Unidos fazem.

Desse modo, a personagem vive um limiar: entre Nigéria e Estados Unidos. O estranhamento, a diferença, a violência, a exploração, fazem com que ela não se enquadre no novo lugar. Sobre esse cenário, Stuart Hall, em **A identidade cultural na pós-modernidade** (2006), entende que

Um tipo diferente de mudanças estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos – constitui “uma crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2006, p.9).

62

Esse deslocamento do seu mundo social e cultural, ocasionado pela diáspora, faz com que o sujeito sinta-se deslocado em relação à cultura e em relação à si mesmo. Assim, Akunna tem a sua ‘crise de identidade’ ocasionada pela a mudança do seu lugar social: descontente com as condições de vida na Nigéria, imagina que nos Estados Unidos terá uma vida melhor. Isso faz com que haja um deslocamento de si mesma, em que a memória ocupa um papel de destaque, pois erige-se a dicotomia entre o passado, na terra de origem, e o presente, na terra estrangeira.

³² “Seu pai estava morto; ele tinha caído sobre o volante do carro da empresa. Cinco meses já, ela escreveu. Eles usaram um pouco do dinheiro que você mandou para dar a ele um bom funeral: eles mataram uma cabra para os convidados e o enterraram um bom caixão” (tradução minha).

³³ “[Você] tentou lembrar do que estava fazendo quando seu pai morreu, o que esteve fazendo todos os meses quando ele já estava morto” (tradução minha).

INDEXADORES:



A personagem, deslocada da sua cultura e de si mesma, ocupa um entre-lugar, uma vez que a construção identitária é afetada pelo deslocamento da sua cultura de origem. Ao mesmo tempo ela tem um distanciamento da sua cultura e um não reconhecimento de si em meio à cultura estrangeira. Essa posição é denominada por Homi Bhabha, em *O local da cultura* (2013), como espaço intersticial, que “é na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (BAHBHA, 2013, p. 20). Assim, as negociações identitárias são construídas nesses limiares residuais da diferença, intrincados de questões de raça, gênero e classe.

Desse modo, a identidade de Akunna é construída de forma plural em um contexto limítrofe. Os sistemas representacionais emergem do deslocamento da Nigéria para os Estados Unidos na forma dos seus conflitos culturais que redimensionam a compreensão que o sujeito tem de si para um lugar híbrido. Assim, a identidade é erigida pelos signos da diferença, da violência e da memória afetados pelo contexto diaspórico em que a personagem está inserida.

Nos termos de Cláudio Braga (2019, p. 104), “os contos de Adichie também trazem representações de sujeitos diaspóricos vivendo na diáspora nigeriana em território estadunidense”. O autor explica o caso de Akunna que vai trabalhar como garçomete ludibriada pela perspectiva da projeção social e que acaba, antes do final da narrativa, conseguindo legitimidade por meio do *green card*, mas acaba retornando à Nigéria. Por fim, Moraes e Correia (2020) tomam o percurso de Akunna como uma forma de representação do sujeito contemporâneo, uma vez que o que é exposto pela diegese

São questões semelhantes àquelas que circundam à experiência do sujeito contemporâneo, e que, ao longo da leitura, o leitor percebe como alheias a qualquer proposta estética de representação, pois trata-se, antes, de uma espécie de simulacro ficcional, figurativo do sujeito real, histórica e existencialmente contextualizado no processo tantas vezes agressor da globalização (MORAES e CORREIA, 2020, p. 153)

A construção da figura ficcional, portanto, reverbera a constituição do sujeito contemporâneo que tem uma experiência fragmentada e se vê envolto por um tecido social fraturado. No contexto diaspórico que se encontra Akunna, o estado de movência gera um esfacelamento dos sistemas representacionais (WOODWARD, 200) o que desestabiliza as formulações identitárias da personagem. Não deixo escapar que, nesse cenário, a memória exerce um papel de destaque, pois a rememoração da experiência vivida na terra natal age diretamente na construção do espaço intersticial habitado pela personagem.

3. CONCLUSÃO

A narrativa literária contemporânea dá forma a configurações de identidade cada vez mais plurais. Desse modo, observo que a literatura atual é imbuída de um discurso que se vincula à História, os movimentos históricos do colonialismo e do imperialismo afetam a forma de nos compreendermos, hoje, como sujeitos e a criação literária como uma expressão artística do pensamento é atravessada por tal concepção.

A diáspora coloca-se nessa esteira como um efeito colateral dos malabarismos coloniais de exploração, dominação e hegemonização. A subjugação de povos pelas potências colonialistas faz com que esses sujeitos sejam obrigados a ir em busca de novas perspectivas, tendo em vista que o desenvolvimento das ex-colônias fica comprometido pela herança do saque e do genocídio colonial. Esse elemento social é perceptível pelas diversas malhas narrativas tecidas pelas personagens de Chimamanda Ngozi Adichie.

Esse contexto é o elemento que impulsiona os processos identitários expressos pela construção da personagem Akunna, que sai do seu país de origem, Nigéria, rumo aos Estados Unidos em busca de melhores condições, assim como muitos de seus conterrâneos. A experiência da diáspora, no entanto, promove um deslocamento da personagem em relação à sua cultura e a si mesma. Tal processo faz com que a sua identidade seja desestabilizada à luz dos signos da diferença, da violência e da memória que, ao trazer as imagens da sua terra de origem, a coloca em um lugar e um tempo intersticial: entre o presente no estrangeiro e o passado na sua pátria.

64

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The thing around your neck. In. ADICHE, Chimamanda Ngozi. **The thing around your neck: short stories**. New York: A. Knopf e book, 2009. p. 72 – 79. Disponível em:
 <http://women.dartmouth.org/s/1353/images/gid294/editor_documents/events/new_york_book_club/chimamanda-ngozi-adichie-the-thing-around-your.pdf?gid=294&pgid=61&sessionid=27de843d-17bd-40b8-b07d-12cd8d33184b&cc=1>. Acesso em 29 mar. 2021.
- BAL, Mieke. **Narratologia: introdução à teoria da narrativa**. Trad. Elizamari Rodrigues Becker [et al]. Florianópolis: Editora UFSC, 2021.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Rente Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRAGA, Cláudio. **A literatura movente de Chimamanda Ngozi Adichie: pós-colonialidade, descolonização cultural e diáspora**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Thomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INDEXADORES:



HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MARQUEZI, Rosângela. Chimamanda Adichie: um novo olhar sobre um continente com uma “história única”. **Revista África e Africanidades**, Quissamã, ano XII, n. 32, p. 01-04, 2019. Disponível em:
<https://africaeafricanidades.net/documentos/0550112019.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MORAES, Paulo Eduardo Benites de; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira. O deslocamento do eu no conto “No seu pescoço”, de Chimamanda Ngozi Adichie. **Polifonia**, Cuiaba, v. 2, n. 47, p. 152-170, jun. 2020. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/10744>. Acesso em: 30 mar. 2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain Françoi [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Trad. Ivone C. Benedetti. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 07-72.

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: ANÁLISES SOBRE A PELÍCULA *BESOURO* E OS IMPACTOS SOBRE REPRESENTATIVIDADE NEGRA

JOSÉ LUIZ XAVIER FILHO³⁴

JOSANIEL VIEIRA DA SILVA³⁵

Resumo: O ensino de História tem um novo desafio atualmente: renovar-se acompanhando o desenvolvimento dos estudos históricos dentro das mídias sociais, apresentar e relacionar novos temas que podem e devem ser incorporados como parte do olhar sobre a História e seu ensino, e daí, para novas e enriquecedoras visões de mundo. Sendo assim, o docente precisa contar com recursos que possam de um lado mostrar-lhes como se dá a aprendizagem em sua disciplina, e, de outro, que sirvam de instrumento prático para as suas aulas, atendendo às expectativas atuais de ensino. Dito isto, optamos por trazer o cinema para sala de aula, dentro de um contexto de inovação em uma linguagem voltada para o espaço escolar. Esta pesquisa insere-se na articulação entre Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma determinada instituição de ensino de rede pública, e como foco o cotidiano escolar de jovens negros(as)/pardos(as), e conteúdos que insiram diversidade cultural dentro da sala de aula através de mídias digitais. Nessa abordagem, o trabalho parte de uma prática pedagógica aliando História e Cinema e as reflexões geradas após o uso da película cinematográfica de origem brasileira *Besouro*. Acreditamos na força potencializadora do uso do Cinema nas aulas de História e compartilhamos a experiência vivida, proposta metodológica e a repercussão e impactos sob a vida de jovens negros(as)/pardos(as) que se sentiram representados com o filme assistido. Logo, concluímos que a prática realizada ampliou a compreensão dos discentes sobre o uso das mídias aliando-as aos conteúdos didáticos, e, indo mais além, permitindo o confronto dos diálogos do filme com as relações sociais do cotidiano, o contexto histórico e das fontes textuais, e a socialização dos mais diferentes pontos de vista.

Palavras-chave: Ensino de História, Cinema, Mídias, Relações Étnico-raciais, Prática Pedagógica.

66

TEACHING HISTORY AND CINEMA: ANALYSIS ABOUT THE FILM *BESOURO* AND THE IMPACTS ON BLACK REPRESENTATIVENESS

Abstract: The teaching of history has a new challenge today: to renew itself by following the development of historical within social media and to present and relate new themes that can and should be incorporated as part of the look at history, and from there, to new and enriching ones. world views. Thus, the teacher with resources that can be practical to give on the one hand to show their learning instruments, and, on the other hand, that serve as teaching, needing to meet

³⁴ Mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco/ Docente de História da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos - PE.

³⁵ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais / professor do Mestrado Profissional em culturas africanas, da diáspora e dos povos indígenas da UFPE

INDEXADORES:



the current teaching characteristics. That said, choose to bring cinema to the classroom, within a context of innovation in a classroom approach to the school space. This research is part of the articulation between blacks of Youth and Adult Education (EJA) of a specific institution of public education, and as a focus the school routine of young people/brown people, and contents that insert cultural inside the classroom through digital media. Didactic approach, the work a pedagogical practice there and Cinema and part produced after the use of the film Besouro. methodological experiences lived and the repercussion and under the lives of young people who felt potentially loved with the watched film. Therefore, we conclude that a practice carried out expanded students' understanding of the social use of media, combining them with didactic content, and, going further, allowing the confrontation of the film's dialogues with everyday relationships, the historical context and textual sources, and the socialization of the most different points of view.

Keywords: Teaching History, Cinema, Media, Ethnic-Racial Relations, Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

É inegável o papel exercido pelo cinema como forma de entretenimento. As primeiras cenas do cinema foram exibidas publicamente em 28 de dezembro de 1895 em um café, em Paris (OLIVEIRA, 2012). No auge da modernização, possibilitada pela Revolução Industrial, a Europa experimentava novidades que projetavam sensibilidade. Antoine Lumière apresentou, a uma pequena plateia pagante, o invento de seus dois filhos, Louis e Auguste: pequenos filmes com cenas cotidianas de operários saindo de uma fábrica, um homem andando a cavalo, um bebê tomando banho e a emblemática imagem de um trem chegando a uma estação, o qual assustou os espectadores.

Nascido no final do século XIX, quando da apresentação do cinescópio por Thomas Alva Edison, na Feira Internacional de Chicago, e da apresentação do cinematógrafo, narrada acima, pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, na França, o cinema transformou-se pelas técnicas desenvolvidas nos séculos XX e XXI (MORIN, 2004). Contudo, o mesmo fascínio que em 1902 atraía as plateias a assistirem à *Viagem à Lua*, de Georges Méliès permanece e conquista espectadores ansiosos por filmes que incitam a imaginação e surpreendem pelo uso de avançada tecnologia. Segundo Arnaud Guigue,

O cinema pode ser apreendido [...] como experiência de vida. O que significa que ele pode ser outra coisa ou mais do que um objeto estético suscetível de ser julgado belo ou agradável. Ele pode marcar profundamente nossa existência da mesma forma que a literatura ou a música. Uma experiência de vida põe em jogo muito mais coisas do que nosso simples gosto, ela põe em jogo nossa própria existência e aquilo que somos (GUIGUE, *apud* MORIN, 2004, p.324).

68

Assim sendo, visto como experiência de vida, o cinema amplia os horizontes do conhecimento humano. A História do Cinema, associada ao contexto social de cada período da própria história da sociedade, pode ser bastante instigante no ensino de História. “O cinema também é uma arte expressiva das problemáticas da sociedade” (OLIVEIRA, 2012, p. 33). Se o sujeito dessa experiência analisa os temas, as imagens, os diálogos e as técnicas utilizadas para criá-lo, sua percepção da sociedade e da vida ganha novas perspectivas por um olhar diferenciado.

À vista disso, introduzir as imagens cinematográficas como material didático no ensino de História não é novidade. Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e conhecido autor de livros didáticos, procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina (BITTENCOURT, 2009). Segundo esse educador, os docentes teriam condições, pelos filmes, de abandonar o tradicional método de

INDEXADORES:



memorização, mediante o qual os discentes se limitavam e decorar páginas de insuportável sequência de eventos. Em suas palavras,

“Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia”, escreveu Serrano, acrescentando que, por intermédio desse recurso visual, os alunos poderiam aprender *“pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções”* (grifos do autor) (SERRANO *apud* BITTENCOURT, 2009, p. 371-372).

Decorridos vários anos de aperfeiçoamento de técnicas audiovisuais, os filmes adentraram no cotidiano dos alunos pela televisão e pelo vídeo, constatando-se verdadeira invasão de imagens, enorme aprendizagem “pelos olhos”, cujo alcance pedagógico, entretanto, é difícil de ser avaliado. Apesar de ser uma linguagem visual, midiática e artística com mais de cem anos de existência, do ponto de vista didático/educacional e dentro da crítica historiográfica dentro da sala de aula, o uso e a arte do cinema ainda não foram “captados” devidamente.

O seu uso, enquanto recurso didático, não é uma atividade nova. Conforme aponta Carvalho do Nascimento,

[...] diversos intelectuais ligados à corrente educacional da Escola Nova, na década de 1930, a exemplo de Fernando Azevedo, Francisco Campos, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Edgard Roquete-Pinto, dentre outros, já apontavam o forte potencial do cinema na educação das crianças e jovens da época. Até uma literatura específica sobre essa questão despontou com certo vigor no período, como podemos perceber nos livros de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil* e de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, *Cinema e educação*. A revista *Escola Nova* (n. 3), uma publicação da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, em julho de 1931, publicou um dossiê com diversos artigos dos mais renomados educadores (Manuel B. Lourenço Filho, Agenor de Roure, Jonathas Serrano, Francisco Venâncio Filho, dentre outros) todos enaltecendo as possibilidades didáticas e pedagógicas do cinema (CARVALHO DO NASCIMENTO, 2008, p. 3).

69

Destarte, a televisão, por exemplo, foi por muito tempo considerada por vários educadores empecilho ao aprendizado ou concorrente incômodo e difícil de ser vencido no processo de educação escolar. Apenas recentemente a escola tem iniciado uma aproximação mais realista com outros instrumentos de comunicação. Em vista disso, por que não incluir o cinema e mídias digitais em atividades realizadas na educação dos jovens, de forma a trabalhar a transversalidade e apontar questionamentos que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico?

INDEXADORES:



Entendemos que o trabalho com diversos documentos amplia a compreensão do estudante: permite o confronto, o diálogo, a crítica das fontes textuais, que expressam diferentes pontos de vista. Entretanto, só há História quando existe documento? Durante muito tempo os historiadores ligados a chamada história tradicional privilegiavam os documentos escritos e oficiais na produção do conhecimento histórico. Os fatos deveriam ser comprovados, e o documento era o local da História (FONSECA, 2010). Essa tradição historiográfica foi amplamente difundida nos currículos e livros didáticos. Qual a conclusão desse viés? Os livros difundiam, basicamente, a história política institucional, os fatos, os dados, os personagens marcantes.

Em resposta a questão acima, a resposta é não. Isto posto, pois as novas correntes historiográficas ampliaram o conceito de documento histórico. Passaram a ser consideradas e utilizadas como documentos históricos todas as evidências, registros da experiência humana. Assim, como produção historicamente realizadas no tempo e no espaço, o cinema passou a ser tido como documento. Mas para se chegar a esse entendimento, faz-se necessário que os docentes tenham uma mudança de postura em relação as fontes. Isso se dará por meio de um trabalho de levantamento e ampliação do acesso as outras fontes, e uma maior dinamização das aulas em tempos contemporâneos de uma era digital. Logo, a popularização das tecnologias da informação e comunicação e a ampla oferta de produções cinematográficas vêm facilitando o acesso às produções audiovisuais que, por sua vez, oferecem diversas alternativas para o trabalho pedagógico.

Para a pesquisadora Selva Fonseca (2003), a utilização de obras cinematográficas nas aulas de História pode ampliar o campo temático e documental, dando condições ao estudante de conhecer diferentes abordagens, conceitos e levá-lo a refletir sobre o seu próprio espaço histórico e social.

Porém, mais do que utilizar uma série de filmes relacionados às temáticas estudadas, o docente de História precisa ter uma metodologia para trabalhar com esse recurso com seus estudantes. Todavia, não estamos argumentando que o filme deva substituir o livro didático, outros recursos e materiais didáticos impressos. Ressaltamos que os filmes não podem ser encarados como a alternativa mais eficaz para tonar a aula de História dinâmica, mas sim, um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Obviamente, caberá ao docente escolher e selecionar, da melhor forma possível, como utilizará a mídia em sala de aula.

Partindo desse princípio, metodologicamente, ao aplicar a atividade com filmes na sala de aula, feito preliminarmente o levantamento e a escolha do filme, a partir do conteúdo da unidade e da faixa etária da turma, tomamos alguns cuidados preliminares, como, por exemplo: assistir ao filme antes e observar se todas as cenas eram cabíveis dentro do espaço escolar, e se será útil para prática pedagógica. A escolha da turma foi proposital, tendo em vista que dos 24 estudantes (17 do gênero masculino e 7 do feminino), entre 15 a 18 anos de

idade, que formam a turma, 20 são negros(as) e pardos(as) e sofrem com baixa autoestima por dois motivos sondados previamente (através de conversas esporádicas e do próprio convívio com a turma): não se sentirem representados pela cor da pele dentro do campo do cinema e o preconceito existente com as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por assim serem conhecidas, no âmbito da escola que foi palco dessa pesquisa, como a turma dos que “não querem nada com a vida e por isso são repetentes”³⁶.

Do sentido comercial ao interesse da pesquisa histórica, o Cinema é uma arte que encanta milhares de pessoas, e não passaria despercebido das reflexões dos historiadores. Logo, não é ignorado por aqueles que tentam criar mecanismos e estratégias para tornar o processo de aprendizagem mais estimulante. O artigo visa, portanto, analisar e debater sobre o uso do filme em sala de aula, enquanto prática pedagógica, durante a aula de História. O filme em questão, especificamente, foi *Besouro* (2009), que foi proposto a fim de suscitar reflexões e considerações acerca de como a película impactou sobre os estudantes negros(as) e pardos(as) no quesito diversidade negra dentro do cinema. Obviamente, também compartilhamos a trajetória metodológica utilizada, facilitando assim a prática utilizadas para os leitores e docentes.

DESENVOLVIMENTO

A temática histórica aparece de maneira constante nas cinematografias mundiais desde as suas origens. E, nesse sentido, apresenta ainda mais interesse no ensino de História, uma vez que apresenta temas que se relacionam diretamente com o conteúdo trabalhado em aulas. Nesta seção, dividimos em três etapas para melhor compreensão e desenvolvimento do que foi vivenciado: o uso do cinema dentro do campo da disciplina de História; a proposta metodológica; e os resultados obtidos.

71

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA

Todos os filmes são, de alguma forma, históricos, pois nos dizem sobre a época em que foram produzidos. Dessa maneira, um filme realizado na década de 1930 pode ser histórico se usado como documento para estudar a década de 1930, mesmo que não trate de um tema do seu passado. Mas, um filme que trata de um tema do seu passado carrega um “duplo” caráter histórico, pois além de se remeter à história na sua temática, também pode ser usado como documento de sua época.

Os trabalhos de historiadores sobre a iconografia cinematográfica começaram em torno dos anos 60 e 70 do século XX (BITTENCOURT, 2009), e acompanhando os debates que, entre outros fatores, destacavam a importância

³⁶ Frase extraída dentro de uma reunião com o corpo docente.

INDEXADORES:

da diversificação das fontes a serem utilizadas na pesquisa histórica, especialmente da história contemporânea. Dito isto, foi

[...] entre os franceses, Marc Ferro e Pierre Sorlin foram os primeiros pesquisadores a dedicar-se às investigações sobre cinema e história. Ambos se detiveram, sobretudo, na natureza da imagem cinematográfica, reconhecendo a complexidade do objeto que buscavam analisar, e introduziram métodos para uma efetiva crítica de fontes audiovisuais. As análises que realizaram sobre filmes soviéticos e do período nazista (Ferro) e do neorrealismo italiano (Sorlin) evidenciaram que a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, como acreditava Serrano em seu livro didático, mas reconstrói a realidade com base em uma linguagem própria, produzida em determinado contexto histórico (BITTENCOURT, 2009, p. 373).

Sendo assim, elucidamos que uma das obras mais citadas e consideradas clássicas pela historiografia é o livro do historiador Marc Ferro, intitulado *Cinema e História* (2010). Nesta coletânea de textos, o autor enfatiza o uso do filme como testemunho, e como tal, salienta o papel de mediação do historiador entre os elementos do filme e seus vínculos contextuais: autor, produtor, público-alvo, regime político e formas de censura social (FERRO, 2010)

Vale ressaltar que Marc Ferro foi um dos primeiros historiadores a se deter sobre as potencialidades do cinema em sua relação com a História. Ele defendeu “que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História” (FERRO, 2010, p. 86). Isto é, o que o historiador da terceira geração dos Annales³⁷ propõe é, a análise do filme não por uma abordagem semiológica, estética, ou meramente pela história do cinema. Mas sim, que o filme seja concebido como um produto.

O método de análise de Ferro (2010) baseia-se em uma leitura em que se integre “o que é filme” (planos e temas), e “ao que não é filme” (autor, produção, público, crítica, regime político). Em outras palavras, a proposta do historiador francês é que o filme seja concebido como “um produto, uma imagem-objeto”, e que o pesquisador o analise integrado à sociedade que o produziu, valendo-se do filme como testemunho. Conforme aponta Oliveira (2012, p. 36)

³⁷ A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. Em 1929, surgiu na França uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Ao longo da década de 1930, a revista se tornaria símbolo de uma nova corrente historiográfica identificada como Escola dos Annales. A proposta inicial do periódico era se livrar de uma visão positivista da escrita da História que havia dominado o final do século XIX e início do XX. Sob esta visão, a História era relatada como uma crônica de acontecimentos, o novo modelo pretendia em substituir as visões breves anteriores por análises de processos de longa duração com a finalidade de permitir maior e melhor compreensão das civilizações das “mentalidades”. Ver mais em: <https://www.infoescola.com/historia/escola-dos-annaes/>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

INDEXADORES:



Portanto, o filme ficcional que trata de tema histórico, segundo Marc Ferro, diz mais da sociedade que o produziu, que o consumiu e das abordagens históricas autorizadas em um dado momento do que propriamente do período que quis mostrar.

Logo, segundo Ferro (2010), a recusa do historiador em olhar para o filme como documento se dava por diversas razões: a falta de reconhecimento como legítimo socialmente e a não confiabilidade já que era considerado

[...] um truque, uma falsificação. O historiador não poderia apoiar-se em documentos desse tipo. Todos sabem que ele trabalha numa caixa de vidro, “eis minhas referências, minhas hipóteses, minhas provas”. Não viria ao pensamento de ninguém que a escolha de seus documentos, sua reunião, a ordenação de seus argumentos têm igualmente uma montagem, um truque, uma falsificação (FERRO, 2010, p. 33).

Ele propõe ainda que se deva

[...] analisar no filme principalmente a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é o filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa (FERRO, 2010, p. 33).

Segundo o autor, assim como o historiador, ao trabalhar com um documento, necessita entender, entre outros elementos, a linguagem desse documento, no trabalho com o cinema, é essencial que o(a) professor(a) tenha um domínio básico da linguagem cinematográfica para poder usufruir junto com os seus(suas) alunos(as) o máximo das potencialidades do uso filme em sala de aula.

No contexto contemporâneo, Robert Rosenstone (2010) alcançou um grande destaque sobre a relação entre cinema e História. Segundo ao autor, liberdade de criação e construção de narrativas, o que não desvalorizaria a sua proposta de abordagem histórica. Assim,

[...] “em vez de presumir que o mundo mostrado nos filmes deveria de alguma maneira aderir aos padrões da história escrita, por que não deixar que os filmes criem seus próprios padrões, adequados às possibilidades e práticas da mídia” (ROSENSTONE, 2010, p. 53).

Dito isto, atualmente com a contribuição de vários estudos interdisciplinares de antropólogos, linguistas, sociólogos e demais teóricos da comunicação, os(as) historiadores(as) podem dispor de uma metodologia mais abrangente para analisar tanto filmes de ficção como documentários ou filmes científicos. Com isso, foi no final dos anos 80 que os filmes passaram a ser utilizados com maior frequência como fonte para a história contemporânea. Isto se deu especialmente

INDEXADORES:



pela iniciativa de historiadores norte-americanos que, entre outras propostas, se empenharam na investigação sobre a história do cinema dos Estados Unidos e sobre sua poderosa indústria cinematográfica (BITTENCOURT, 2009).

Em sala de aula, contudo, o cinema demorou para entrar. No Brasil, somente em 1998, mais de um século depois de sua invenção, ele foi oficializado como recurso pedagógico pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (SILVA; PORTO, 2012). Contudo, problemas técnicos e falta de recursos das escolas continuaram mantendo o cinema longe da vida escolar por muito tempo. Entretanto, a presença do cinema no campo da pesquisa e do estudo em História pode ser considerada consolidada ou em constante consolidação.

Sendo assim, o quanto, ou como, os filmes devem ser analisados ou referenciados para um determinado estudo pode ser questionado e ainda precisa ser melhor definido. Mas, é incontestável que o Cinema pode e deve ser explorado na sala de aula, sobretudo no estudo da História, inclusive dentro da educação, mais especificamente.

2.2 METODOLOGIA

Inicialmente, para saber quais as expectativas que os estudantes tinham em relação à exibição de filmes na escola, questionamos qual a experiência deles com o cinema (estabelecimento) e também com o uso do cinema (filme) em sala de aula. Através de uma enquete realizada dentro da sala de aula, escutamos atentamente cada um dos estudantes e nenhum deles(as), 24 presentes, tinham ido ao cinema, porém todos(as) já tiveram experiência com filme dentro da sala de aula.

Vale ressaltar, também, outros questionamentos que fizemos com os estudantes, como, por exemplo: Quais são os tipos de filmes a que assistem? Valorizam a interpretação dos atores, a mensagem e/ou o conteúdo da obra? Buscam filmes que apenas mexam com as emoções e/ou os que também exigem um maior trabalho intelectual?

Entretanto, diante da pergunta que nos foi questionada: “Tem algum filme brasileiro como Pantera Negra³⁸?”, entendemos, no decorrer da nossa aula, que o que eles(as) estavam indagando, era se existia outra obra em que houvesse negros(as) como protagonistas, como heróis e heroínas. Por conseguinte, um

³⁸ Pantera Negra (Black Panther), um filme popular de herói e de aceitação massiva, com direção de Ryan Coogler, produzido pela *Marvel Studios*, no ano de 2018, e por ser o primeiro filme da história do cinema com a maior estreia de um diretor afro-americano, bem como a maior de um filme estrelado predominantemente por atores e atrizes negras e produzido por mais de 80% por funcionários negros(as) (XAVIER FILHO, 2021a). Disponível em: <<https://revistaestudosnerd.wixsite.com/estudosnerd/v-3-n-5-2021>>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

INDEXADORES:



filme que elevasse/fortalecesse a autoestima deles(as), enquanto maioria negra/parda da turma, e se sentissem representados na obra visual, não somente na posição de escravizados(as) ou descendentes dos mesmos(as), mas como protagonistas.

Logo, nossa ideia foi responder o que nos foi questionado e ir além: apresentar o cinema como expressão artística, técnica e cultural; possibilitar aos estudantes a experiência de assistência atenta e crítica a uma produção cinematográfica; desconstruir a ideia de cinema só como entretenimento. Enfim, propiciar, aos estudantes, a análise do longa-metragem *Besouro* como um produto historicamente construído, apresentando o diretor do filme como um sujeito e agente histórico que se posiciona em relação aos processos históricos e políticos de sua época. Por fim, pretendeu-se, nesta sequência apresentada, tratar o filme como fonte documental e também uma lição sobre resistência e negritude.

Como já citado, o filme foi assistido pela turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma instituição de rede pública, a Escola Municipal Cordeiro Filho, localizada no município da Lagoa dos Gatos, pequena cidade do interior de Pernambuco. A turma composta por 24 estudantes, destes 10 se declararam negros(as), 12 pardos(as) e 2 brancos(as)³⁹. A película foi vista na íntegra durante as aulas de História, lecionadas pelo docente José Luiz Xavier Filho.

*Besouro*⁴⁰ (2009), é um longa-metragem nacional, que transita pelos gêneros de ação, drama biográfico e fantasia. Roteirizado por Patrícia Andrade, João Daniel Tikhomirow e Bráulio Tavares. Dirigido, em seus 122 minutos de duração, pelas mãos de João Daniel Tikhomirow, que solenemente convidou Huen Chiu Ku, coreógrafo de *Kill Bill*⁴¹ (2003), uma superprodução norte-americana, para ser o responsável pelas cenas de luta do filme. Mesmo sendo mal recebido pela crítica nacional, obtendo notas baixas pela crítica especializada (3,5)⁴² e no IMDd - Base de Dados de Filmes da Internet (em inglês: *Internet Movie Database*) (5,8)⁴³, no ano que foi lançado, o longa brasileiro, ganhou o prêmio de melhor filme no *Pan African Film Festival*, em Los Angeles, nos Estados Unidos, em 2010.

Sobre o filme: Bahia, década de 20. No interior os(as) negros(as) continuavam sendo tratados como escravizado(as), apesar da abolição da escravatura ter ocorrido décadas antes. Entre eles está Manoel (Aílton Carmo), que quando criança foi apresentado à capoeira pelo Mestre Alípio (Macalé). O tutor tentou

³⁹ Dados divulgados com a devida autorização de cada um dos estudantes presentes.

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NhrSlxqDSEw>>.

⁴¹ *Kill Bill* é um filme norte-americano de 2003 e 2004, do renomado roteirista e diretor Quentin Tarantino.

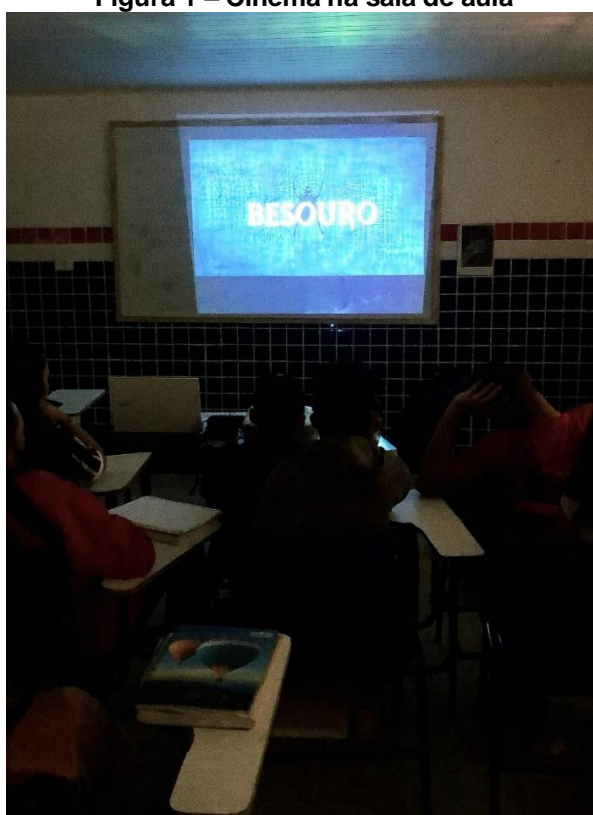
⁴² Disponível em: <<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-177506/criticas-adorocinema/>>.

⁴³ Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt1322277/>>.

INDEXADORES:

ensiná-lo não apenas os golpes da capoeira, mas também as virtudes da concentração e da justiça. A escolha pelo nome Besouro foi devido à identificação que Manuel teve com o inseto, que segundo suas características não deveria voar, mas desafiar as leis da física e da gravidade. Ao crescer Besouro recebe a função de defender seu povo, combatendo a opressão e o preconceito existentes. Besouro é um filme de aventura, paixão, misticismo e coragem⁴⁴. Uma história imortalizada por gerações, que chega aos recursos midiáticos com ação e poesia no cenário deslumbrante do Recôncavo Baiano. Não poderíamos deixar de citar, o didatismo e a sensibilidade ao retratar, dentro do filme, sobre as religiões de matrizes africanas e a forma poética ao apresentar o panteão sagrado das divindades afro-brasileiras: os orixás.

Figura 1 – Cinema na sala de aula



Fonte: Os autores (2022).

Película reproduzida, os estudantes avaliaram como positiva a obra vista, a produção cinematográfica reproduziu, de forma bastante satisfatória, o cotidiano de homens e mulheres em outros tempos e que atingiram o presente conforme o desejado pelos(as) estudantes: representatividade. Contudo, é importante

⁴⁴ Para saber mais: <<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-177506/>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

INDEXADORES:

ressaltar que um filme apresenta uma possibilidade de reconstrução do passado e/ou do presente. Sendo assim, outras vertentes também são possíveis e necessárias para essa reconstrução. O docente então, deve levar os estudantes a refletirem sobre as possibilidades plurais de recontar a história: a forma escolhida por um filme é uma narrativa possível.

Todo esse processo levou os estudantes a compreenderem se são (e porque são) espectadores passivos e por quais motivos gostam de determinados filmes em detrimento de outros. Nesse trabalho em específico, nós analisamos a situação social dos afro-brasileiros durante o período inicial do Brasil República, fazendo analogia aos tempos atuais. Propiciamos também aos estudantes conteúdos e conceitos relevantes, em textos impressos, acerca dos diversos tipos de resistência estabelecida pelos povos negros que ocupavam as condições de descendentes de escravizados(as) e textos com conceitos básicos sobre negritude.

Após o filme e as leituras que serviram de aporte teórico, como, por exemplo, textos sobre Negritude, Racismo e Educação de Kabengele Munanga; foi formado na sala de aula, grupos de 3 a 4 estudantes, cada um dos quais escolheram um dos temas proposto pelo docente. O mesmo acompanhou o grupo e discutia com eles(as) sobre o material coletado e a importância de fazer a análise da teoria em História e a obra assistida. Com base nas informações, foi orientado a construção de um texto coletivo, e em seguida um texto individual sobre reflexões que vieram à tona com o filme. E, por fim, expor todas as ideias discutidas e socializadas em sala de aula sob mediação do docente responsável.

Até aqui, ressaltamos que não existem modelos previamente estabelecidos que possam ser aplicados em todas as realidades. Os docentes são agentes indispensáveis no processo de adaptação e de proposições diversas às demandas, experiências e necessidades pedagógicas dos estudantes. Assim, apresentaremos brevemente aquilo que para nossa realidade teve êxito, em forma de projeto, que podem e devem ser complementadas, adaptadas e ressignificadas para cada realidade escolar e social.

2.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde quando foi trazido, escravizado(a), de vários países do continente africano para cá, até os dias atuais. O(a) negro(a) passou por várias fases ao longo da História do Brasil. Sua história foi contada por diversos(as) escritores(as) que retrataram sua contribuição cultural no processo de colonização ou sua participação, de forma submissa, como escravizado(a) que esperava, de maneira muito natural, ser libertado e integrado à sociedade.

Outros autores e autoras procuraram resgatar apenas as lutas pela liberdade em regiões específicas do país, enfocando as batalhas e as derrotas sofridas durante o processo de escravidão. Há ainda estudiosos(as) mais audaciosos(as)

INDEXADORES:



que focalizaram alguns heróis, como Zumbi dos Palmares⁴⁵, mártir do processo de resistência contra as autoridades coloniais do século XVII. Todavia são poucos os autores que têm retratado a história da participação efetiva dos escravizados africanos no processo de formação do povo brasileiro e da real herança cultural que nos deixaram.

Na educação não tem sido diferente. Pouco se fala da inclusão do(a) negro(a) no processo educacional; da exclusão da classe trabalhadora dos meios acadêmicos, do preconceito racial no processo educacional, da invisibilidade do(a) negro(a) nos meios midiáticos, livros didáticos e paradidáticos, enfim, da história da formação do povo brasileiro no processo educacional. Conforme aponta Xavier Filho:

Isto quer dizer que, está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, sexos diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais "características distorcidas". Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira. Caberá ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes (XAVIER FILHO, 2021b, p.115).

78

Atualmente, vivemos outro processo histórico. Isto graças ao esforço dos movimentos sociais negros, que há décadas vêm reivindicando a revisão histórica com relação à contribuição negro-africana em todos os aspectos da vida social, cultural, política e econômica na sociedade brasileira (GOMES, 2005). Consequentemente, pesquisadores(as) contemporâneos(as), grupos de resistência, organizações não governamentais, organismos internacionais e até mesmo o governo federal vêm se empenhando nesse sentido, mesmo que em passos curtos, afinal, não entendem que lei é obrigatoriedade, e não opção.

⁴⁵ Zumbi dos Palmares (1655-1695): líder do mais famoso quilombo da história do Brasil, o Quilombo dos Palmares, é considerado um dos principais nomes da resistência negra contra a escravidão. O dia 20 de novembro tornou-se o Dia Nacional da Consciência Negra em sua homenagem, pois nessa data ele foi morto por seus captores (GOMES, 2011).

INDEXADORES:



Para isso, dizemos que o docente deve assumir a responsabilidade no processo ensino e aprendizagem, preservando a consciência de que suas ações refletem diretamente no desenvolvimento dos estudantes. Obviamente, para adotar a postura mediadora, a formação do docente deve ser constante, extrapolando a sua formação inicial e firmando-se em uma carreira, dentro da licenciatura, construída por meio da observação dos estudantes e da atualização de práticas e conteúdos (MELO, 2011).

Sabemos, nesse sentido, que precisamos ir além das quatro paredes de uma sala de aula e transcender diante de conteúdos inovadores e também na formação dos profissionais da educação. É abordar a História por novos ângulos e olhares, é debater sobre a História Africana e Afro-brasileira que tanto é silenciada no Brasil devido ao preconceito, racismo e intolerância religiosa. Por isso, adotamos a prática pedagógica de aliar o ensino de História com o Cinema. E nisso, obtivemos bons resultados e participação efetiva dos estudantes que se se sentiram representados.

É através da percepção de suas experiências de vida que o estudante pode incorporar e aprender criticamente e conhecer com maior propriedade os saberes escolares de forma mais contínua e questionadora, melhorando sua compreensão do mundo e ampliando sua ação e interação social. Desse modo, o estudo da História e, conseqüentemente, a vivência do projeto que foi realizado, deve partir da compreensão e reconstituição da vida cotidiana para que seja possível entender essa dimensão na vida das outras pessoas e perceber que o sujeito, vivendo em sociedade, cria desde costumes pessoais até grandes ideias (XAVIER FILHO, 2021c). Sendo assim,

[...] a negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter negado sua existência (MUNANGA, 2012, p. 20).

Segundo o citado autor, a negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e suas culturas negadas. Vista desse ângulo, para os estudantes negros(as) e pardos(as) cujas plenas revalorização e aceitação da sua herança africana faz parte do processo do resgate de sua identidade coletiva, a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tem ainda em atualidade.

INDEXADORES:



Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei nº 10.639/2003, que introduziu, na Lei nº 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou posicionamentos, recomendações e ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais (HENRIQUE, 2001; JACCOUD, 2002).

Não deveria haver lugar para o preconceito e a discriminação entre os(as) brasileiros(as). Para tanto, precisamos, antes de mais nada, prestar atenção às formas e meios que nossos alunos e alunas utilizam para aprender. Trabalhar com cinema em sala de aula, e dar essa visibilidade e representatividade a grupos que são cruelmente silenciados e ocultados da História da nacional nos fornece subsídios para aprender e ensinar sobre as relações étnico-raciais em contextos multiculturais como a nossa realidade social, dentro e fora do espaço escolar. Logo, a Educação, em sentido amplo, é

[...] um conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança (LUCIANO, 2006, p. 129).

80

Destarte, “ver” um filme, do ponto de vista pedagógico, deve ainda conduzir a outra reflexão sobre um elemento técnico importante: o vídeo. Diante disso, depois das nossas observações durante o tempo de tela, pudemos observar os olhos atentos dos estudantes analisando àquilo que outrora foi indagada: “tem algum herói negro brasileiro como o Pantera Negra?”.

Elucidamos a necessidade em dar visibilidade a essas temáticas, processos e personagens históricos porque são frequentemente (ou sempre) silenciados nos livros didáticos de História e na memória coletiva do país. Em geral, os livros de História no Brasil reforçam a presença dos(as) negros(as) apenas no período de escravidão e na condição de escravizados(as), ainda que tentem valorizar sua busca pela resistência e pela rebeldia, o quesito religioso é deixado de lado. Durante uma hora e vinte e dois minutos, o filme serviu não apenas como entretenimento, mas como uma aula de História e fantasia. Anotações foram feitas durante o processo, nomes dos e das personagens memorizados, inquietações e questões foram levantadas sobre os orixás na apresentação que era feita no decorrer da aventura e a percepção de que os negros e negras não eram os mesmos indivíduos passivos que são retratados nas páginas do livro didático de História. Dessa forma, a escola que foi palco desta pesquisa e os jovens negros e negras, pardos e pardas, dos quais nos aproximamos inserem-

INDEXADORES:

se em um campo mais amplo cujos momentos fortes merecem ser retomados, sobretudo para percebermos a lacuna da discussão da diversidade permeia a própria luta política e constituição do campo da EJA. Assim, pode-se compreender por que o fenômeno da valorização da cor e a questão étnico-racial se tornam mais desafiadoras. Os estudantes se sentem a margem da escola, por serem vistos como os “repetentes e fora da faixa”, o que não deveria acontecer.

Os produtos finais foram socializados dentro da sala de aula: leitura individual de cada redação produzida, compartilhamento das impressões sobre o filme, como a obra visual pode representá-los(as), debates sobre a representatividade em tela por um filme brasileiro, situações pessoais (preconceito racial) foram expostas diante de frases extraídas da película e uma resenha crítica entregue ao docente da disciplina como forma de avaliação.

3. CONCLUSÃO

Quando falamos em projetos de trabalho na prática pedagógica ou até mesmo em meios de dinamizar a sala de aula, algumas questões vêm à nossa mente: modismo? Inovação? Salvação para os problemas de ensino e aprendizagem? Ao contrário, a concepção de um projeto pedagógico, como este que foi exposto, aliar Cinema e ensino de História, foi um trabalho intencional, compreendido e desejado pelos estudantes.

“O estudante é um ser social, não é uma tábula rasa” (FONSECA, 2010, p. 144). Os estudantes não apenas estudam e aprendem, mas fazem história, participam da história, possui concepções, informações sobre os fatos históricos, logo porque eles também são agentes da História. Indo além, eles e elas têm vida própria fora da escola, possuem conhecimentos múltiplos, e esse saber já construído deve ser o início do caminho a percorrer.

Assim colocado, o docente deve possibilitar a manifestação dos interesses, curiosidades e anseios em relação às questões propostas, assim como em relação aos procedimentos, às atividades para sua realização. As questões levantadas devem ser analisadas e interpretadas pelo docente como um material básico, norteador do desenvolvimento do projeto. Foi dentro desse aspecto que nasceu e se desenvolveu esse projeto pedagógico e pesquisa. O caminho que o Cinema dentro da sala de aula abriu foi o aporte necessário para introduzirmos teorias antes não discutidas, a aliança entre ensino de História com os recursos midiáticos nos trouxeram inovações e maior participação dos estudantes no campo do debate sobre representatividade, colorismo, racismo e fortalecimento na aceitação da cor da pele.

É de suma importância iniciar as discussões acerca das questões étnico-raciais no ambiente escolar logo no início do processo educacional, porque é nesse ambiente que são construídos socialmente valores de relevância para a formação do cidadão, e é também neste contexto que se propagam e acontecem situações de cunho discriminatório.

Por fim, comungamos com a ideia de que determinados silêncios e esquecimentos precisam ser enfrentados e trabalhados, principalmente em sala de aula e em todo espaço escolar. Ofertarmos uma proposta de atividade exitosa, com indicação de um filme que coube dentro da temática estudada. Pudemos e passamos a aprimorar o espaço escolar/educação a cada dia e que as leis relacionadas ao mesmo auxiliem na equalização da valorização das heranças dos povos africanos e por conseguinte afro-brasileiros que constituem a nossa nação, cujos descendentes colorem e diversificam as salas de aula.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO DO NASCIMENTO, J. Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*, 5(2), 1-23, 2008. Disponível em <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/34>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

FELINTO, Renata. *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. *De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social*. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos. *Negros e Política (1888-1937)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GUIGUE, Arnaud. Cinema e experiência de vida. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HENRIQUE, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

JACCOUD, Luciana. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço na intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

INDEXADORES:



- LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Vol. 1, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, Brasília: 2006.
- MELO, Elisabete. História da África e afro-brasileira: em busca de nossas origens. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- MORIN, Edgar. A religião dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- OLIVEIRA, Regina Soares de. A reflexão e a prática no ensino - História. São Paulo: Blucher, 2012.
- ROSENSTONE, Robert A. A história nos filmes/Os filmes na história. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- SERRANO, J. Epítome de História Universal. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática. Belo Horizonte: Roma, 2012.
- XAVIER FILHO, José Luiz. “Wakanda para sempre”: cinema, educação e negritude. Revista Multidisciplinar de Estudos Nerds/Geek, Rio Grande, p. 36-43, v.3, n.5, jan.jun, 2021a. Disponível em: <<https://revistaestudosnerd.wixsite.com/estudosnerd/v-3-n-5-2021>>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- XAVIER FILHO, José Luiz. Representatividade nas páginas do livro didático sobre as religiões e cultura de matriz africana. In: PRANTO, Aliny D. P. de Medeiros; MAIOR, Paulo Souto; SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos (Org.). Ensino de História: experiência e interculturalidade [recurso eletrônico]. João Pessoa: Ideia, 2021b. Disponível em: <<https://www.ideiaeditora.com.br/produto/ensino-de-historia-experiencia-e-interculturalidade/>>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- XAVIER FILHO, José Luiz. Ensino de História e desconstrução necessária: não existe lápis cor de pele. Revista Elite - Educação, Psicologia e Interfaces, p. 105-117, v. 1, n.03, jan./dez, 2021c. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/elite/article/view/13296>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

ESTÉTICA, IMAGINÁRIO E SABER AFRODIASPÓRICO: DIMENSÕES SIMBÓLICAS DO CANDOMBLÉ JEJE-MAHI, NO TERREIRO T'AZIRY LADÊ

LEANDRO TIAGO FERREIRA⁴⁶

MÁRIO FARIA DE CARVALHO⁴⁷

RESUMO: Esse artigo apresenta uma análise estético-simbólica relativa às instrumentárias utilizadas para a manutenção do Candomblé de nação Jeje-Mahi do Terreiro T'Aziry Ladê, situado na cidade de Caruaru, Monte Bom Jesus, Pernambuco. As concepções dispostas no Terreiro adentram o âmbito das periferias geográficas e epistemológicas, de modo que a proposição do estudo dos artefatos que constituem as noções estéticas relacionadas às divindades, intituladas Voduns, em um espaço acadêmico, resguardam o caráter decolonial do estudo. Tais objetos, expoentes estético-simbólicos do imaginário afro-brasileiro disposto na comunidade, confluem em suas dimensões de culto. O objetivo geral desse estudo, portanto, tangencia: compreender como a estética de artefatos representa a resistência religiosa do Candomblé de nação Jeje-Mahi, no agreste pernambucano, considerando uma perspectiva imagética e decolonial. Para compreensão da referida realidade social, o caráter qualitativo da pesquisa dimensiona a abordagem decolonial dos saberes dessa tradição, e conflui em uma análise fundada na Teoria do Imaginário postulada por Gilbert Durand. A fenomenologia orienta a investigação do cotidiano em direção à possibilidade de dar vazão à perspectiva não redutora, envolvendo as pluralidades do grupo e suas tradições. Registros fotográficos dos instrumentos de culto e a construção do diário de campo cristalizam as impressões obtidas na observação participante que, lidas a partir da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand, ressaltam as correspondências simbólicas. Os resultados obtidos confluem quanto às dimensões inteligíveis presentes nos artefatos de culto, que dimensionam, sensivelmente, aspectos inerentes à natureza das divindades as quais são atribuídos, adentrando o imaginário particular do corpo de culto do Terreiro e suas emanações, através do percurso que se transfigura do individual ao grupal.

PALAVRAS-CHAVE: Estética, Voduns, imaginário, decolonialidade.

⁴⁶ Graduando em Design - Universidade Federal de Pernambuco

⁴⁷ Doutor em Sciences Sociales - Université René Descartes – Paris / Professor Associado Nível III do Núcleo de Design e Comunicação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco

INDEXADORES:



***AESTHETICS, IMAGINARY AND AFRODIASPORIC KNOWLEDGE:
symbolics dimensions from the Jeje Mahi's Candomblé, in the Terreiro
T'Aziry Ladê***

ABSTRACT: This article presents an aesthetic-symbolic analysis of the instruments used for the maintenance of the Jeje-Mahi's Candomblé of the Terreiro T'Aziry Ladê, located in Caruaru city, Monte Bom Jesus, Pernambuco. The conceptions displayed in the Terreiro go beyond the geographic and epistemological peripheries, so the proposal of the study of the artifacts that constitute the aesthetic notions related to its deities, entitled Voduns, in an academic space, grants the decolonial character of this study. Such objects, aesthetic-symbolic exponents of the Afro-Brazilian imaginary disposed in this community, converge in their cult dimensions. The general objective of this study, therefore, is to understand how the aesthetics of artifacts represents the religious resistance of Jeje-Mahi's Candomblé nation, in the state of Pernambuco, considering an imagetive and decolonial perspective. To understand this social reality, the qualitative nature of the research is based on the decolonial approach to the knowledge of this tradition, and converges on an analysis based on the Theory of the Imaginary postulated by Gilbert Durand. Phenomenology guides the investigation of daily life toward the possibility of displaying a non-reductionist perspective, involving the pluralities of the group and its traditions. Photographic records of the instruments of worship and the construction of a field diary crystallize the impressions obtained in the participant observation that, read from Gilbert Durand's Theory of the Imaginary, highlight the symbolic correspondences. The results obtained converge on the intelligible dimensions present in the cult artifacts, which sensitively dimension inherent aspects of the nature of the divinities to which they are attributed, entering the particular imaginary of the Terreiro's cult body and its emanations, through the path that transfigures the experiences from the individual to the group.

KEYWORDS: Aesthetics, Voduns, anthropology, decoloniality.

INDEXADORES:



1. INTRODUÇÃO

A pesquisa está inserida no contexto da estética a partir das formas das ferramentas aplicadas nas práticas ritualísticas realizadas no Terreiro T'Aziry Ladê, fundado no ano de 1987 através da ação da matriarca Mãe Lourdes; atualmente gerenciada pelo Doté Rogério de Iemanjá. Esse espaço cultua, além de Orixás, Voduns, em Caruaru-PE, e mantém viva tal tradição, oriunda das africanidades. Nesse espaço de difusão das tradições ancestrais figura a possibilidade de inserção nas problemáticas advindas da comunidade e seus saberes, dispostos à margem das epistemologias hegemônicas. Os estreitamentos entre as emanações das pessoas que intuem o âmago das ponderações dispostas do terreiro e suas confluências, vão de encontro às atividades desenvolvidas em seu espaço.

A alteridade promovida no terreiro é marcada pelos atravessamentos e afetos construídos no acolhimento e convivência entre plurais realidades. O ajuntamento dessas existências recria a possibilidade de oposição às imposições oriundas da exclusão, às quais remontam um espaço de obscurantismo aos seus saberes e experiências, tal qual a criação de ciências. A socialização entre diferentes perspectivas de existência, nesse lugar, possibilita a troca de experiências que se estendem para além de seus limites territoriais, formatando uma cosmologia plural, na qual se estabelecem relações de consonância entre o individual que ruma em direção à construção do imaginário coletivo.

O imaginário atua enquanto o conjunto de imagens encrustadas nas potencialidades humanas e permite a compreensão sensível da existência em um determinado contexto sociocultural. Advém do trajeto antropológico, ou seja, das emanações interiores da pessoa, sendo constituído de processos de trocas mútuas e contínuas sujeitas a alterações pertinentes ao conceito de pluralidade, denotando a amplitude das experiências que abarcam sua criação.

A partir da exposição das pluralidades de existências e experiências ocultadas pela cultura, de tendências hegemônicas e redutoras, traçamos um paralelo e a idealização de críticas epistêmicas a partir das teorias decoloniais e suas projeções emancipadoras. A irromper com tal reducionismo imposto pelas elites sociais do Brasil colonial, continuado pelas instituições sociais atuais, o estudo do Candomblé Jeje-Mahi tende à contrariedade da referida condição, expondo perspectiva específica, crítica e decolonial, objetivando a inversão do binômio nagô-jeje que, por meio de sua instauração, ofuscou a produção de saberes relativos ao Candomblé cujos cultos se direcionam aos Voduns.

Dessa maneira, a pergunta de pesquisa que orienta a presente investigação é: como a estética de artefatos representa a história de resistência religiosa do candomblé de nação Jeje-Mahi no agreste pernambucano considerando uma perspectiva imagética e decolonial? E, no que concerne aos objetivos

específicos: analisar a construção estética de vestuário e de instrumentária dos Voduns; descrever uma abordagem decolonial e antropológica do design a partir da exposição dos costumes de uma comunidade menos evidenciada academicamente; e, identificar a dimensão estético-simbólica dos objetos de culto do Candomblé Jeje-Mahi.

A importância desse estudo reside na relevância de explorar perspectivas de análise simbólicas no imaginário do panteão de um grupo religioso por via de suas concepções e significações estéticas, expressas mediante aspectos visíveis e tangíveis recorrentes na prática do Candomblé, evidenciando questões que conduzem à formação de convenções advindas das formas expressivas de artefatos utilizados no processo de legitimação e resistência de um culto posto na condição de subalternizado na cidade de Caruaru.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CANDOMBLÉ JEJE-MAHI: ENTRE A TRAVESSIA E SEUS ATRAVESSAMENTOS

O resgate aos significados difundidos em solo africano por via da diáspora e dos atravessamentos provocados na confraternização entre cidadãos vizinhos. Nesse cenário, é possível elencar a comunicação das populações “jeje” para com os povos denominados lorubás e outras populações cujos laços se dimensionam no recorte geográfico do solo brasileiro. Tais grupos, fundamentam a conservação das crenças originárias dos seus povos nas ações protetivas e expansivas de matriarcas, a partir das quais, são instauradas em períodos similares, duas tradições, ambas compartilhando traços originários relativos aos povos que tangenciavam, tal qual seus cultos em solo africano.

No estado da Bahia, a criação dos primeiros templos religiosos relativos a uma nação “jeje” foi idealizada pelas ações da Gaiaku Ludovina Pessoa, “Ludovina, de origem africana, foi uma das mais importantes mães-de-santo do candomblé; possuía uma rede de relações que se estabelecia entre o Recôncavo, Salvador e a África.” (BONCIANI, 2008, p. 4), no município de Cachoeira, onde a tradição oral associa a formação dos candomblés tradicionais aos quilombos, atuando enquanto base para as questões sócio-religiosas.

No Rio de Janeiro, tal movimento se deu por intervenção de outra força feminina, com objetivo de conservação de tradições originárias da sua terra natal, no Benim, de acordo com Netto (2010), conforme citado por Conduru (2010, p. 4.): “Guaiaku Rosena, africana, natural de Allada – Benim, que veio para o Brasil em 1864 [...], para o Rio de Janeiro, fundou um terreiro no bairro da Saúde, com o Asé Podabá-Jeje”. O cotidiano rural desses templos, que necessitavam de grandes campos de mata para o culto das divindades do panteão Fon, tornou tais ritos ensimesmados.

INDEXADORES:



A condição de ensimesmamento expressa seu caráter de maneira dicotômica, ajudando na conservação das características originais da ritualística, mas dificultando a difusão de informação e o contato dos adeptos dos Candomblés com seus pares. A inviabilização da permanência nessas localidades agrárias, que, consideradas periféricas, cedem espaço aos terreiros localizados em centros urbanos (PRANDI, 1997).

É também notável a interação entre os povos de terreiros brasileiros e as populações africanas que trabalham na manutenção das vivências propagadas em seus cultos originários. Tal movimento verte as expectativas de pureza às tradições propagadas pela hegemonia cultural, que a entende enquanto válida apenas em sua homogeneidade, excluindo a troca de saberes diversos que, a deturpariam, para Hall:

A ideia de que esses são lugares “fechados” – etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade – é uma fantasia ocidental sobre a “alteridade”: uma “fantasia colonial” sobre a periferia mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como “puros” e de seus lugares exóticos apenas como “intocados” (2006, p.79-80).

A arte africana é constituída das trocas entre seus agentes, e está profundamente associada a religiosidade, de maneira que, o belo não existe por aspirações simplórias, mas formaliza a presença do sagrado. Relacionado às dimensões inteligíveis presentes no culto do Candomblé Jeje-Mahi, o caráter sacro artístico se direciona em devoção aos Voduns, dispondo seus significados sensivelmente, Bouche (2014) afirma que todo objeto se torna divino e adquire personalidade após seus rituais de consagração, sendo um apetrecho comum anteriormente, de modo que, com adaptações às realidades materiais e naturais brasileiras e aos aspectos diversos dos cultos, tal relação se concretiza em artefatos.

O resgate às interpretações do imaginário nas conotações de práticas do Candomblé Jeje-Mahi está alicerçado na formação deste, visto que essa tradição resulta das problemáticas inseridas no contexto de orientalidade, sob o qual se estabelece outra organização mental, à parte das conotações possíveis ao ocidente, disposta em um plano ímpar da pluralidade. Segundo Durand (1994), a possibilidade de conceituar tal multiplicidade de fundamentos das verdades múltiplas, que não se anulam ou contradizem.

2.2 IMAGINÁRIO: ASPECTOS FUNDAMENTAIS

As concepções compositoras do panorama mental dos adeptos, iniciados e lideranças religiosas que integram as atividades e práticas do Candomblé tecem relação íntima com o estabelecimento de significados aos fenômenos simbólicos experienciados por estes, formatando um imaginário que adentra as camadas inconscientes e conscientes dos seus pensamentos, indissociáveis. A atribuição de significado e de se simbolizar configura um movimento inerente à natureza

INDEXADORES:



humana (PITTA, 2005), reside nessa a expressão das experiências imateriais e a repetição de grandes imagens, ancestrais.

O resgate das concepções oriundas da ancestralidade afro-brasileira é inerente às práticas realizadas numa casa de Axé, em prol da construção que se destina aos âmbitos sensíveis, na qual estas se efetivam através da congregação de elementos visíveis. As reflexões direcionada às práticas sensíveis inclinam os olhares dos integrantes a um aspecto inteligível, permitindo a interiorização dos saberes e conhecimentos perpetuados,

Enquanto práticas regulares de um terreiro, a composição em camadas de lugares (o centro do barracão), de pessoas (o santo assentado) e de objetos (as oferendas) orienta a trajetória da visão: das superfícies visíveis (enfeitadas, arrumadas, destacadas) para o interior não visível (RABELO, 2015, p. 15).

As representações apresentadas se relacionam ao regime simbólico e manifestam o inconsciente, em contraste aos aspectos do consciente, tendo o simbolismo a predileção não-sensível, inerente à metafísica (DURAND, 1994). É nessa direção que se apresenta a transposição de tais símbolos para a realidade, sendo essencialmente necessário para a perpetuação de um culto dotado de significados implícitos, tal qual o Candomblé. A organização simbólica, de acordo com suas formas de expressão, está fundamentada em quatro categorias lineares, cujos significados são convergentes: o *schème*, o arquétipo, o símbolo e o mito. Dispostos em uma esfera de confluência para o mesmo ponto, a concretização de uma imagem ancestral, é necessário que haja o encontro entre as potencialidades destas etapas para a efetivação da narrativa apresentada.

O *schème*, considerado anterior à imagem, tece ligações às tendências gestuais e suas conotações inerentes. Figura nessa instância, o movimento expresso dotado de significado, além das afeições indicadas por estes, Durand postula que (2012, p. 60) “O esquema é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e a não-substantividade geral do imaginário”. A gestualidade teatraliza a presença dos Voduns nos corpos de seus iniciados e em terra, território sensível, passível de racionalização. As danças, com seus passos firmes, exprimem características específicas de cada divindade, expressas consoante a um ritmo ou música específica orquestrada pelos atabaques. Para além desse aspecto gestual, os movimentos de mãos performados atribuem noções relativas às construções identitárias de tais deidades, sendo únicas.

A definição de arquétipo culmina na expressão geral dos *schèmes*: o local da maiêutica enquanto ação de parto, que possibilita dar luz às ideias, o estado sob o qual ocorre a homogeneização entre o imaginário e os processos racionais, pois: “O arquétipo é, pois, uma forma dinâmica, uma estrutura organizadora das imagens, mas que transvaza sempre as concreções individuais” (DURAND, 1994, p. 56). É possível elencar os arquétipos às imagens gerais que povoam o

inconsciente coletivo ou individual, enquanto representações às quais são associadas experiências ou formas de racionalizar.

Habitual em rituais e literaturas, o símbolo é empregue para a referenciação aos significados secretos (PITTA, 2005), discretos aos olhos destreinado, ilustrando a dimensão arquetípica. Essa esfera se relaciona às possibilidades de representações estéticas relativas à visão, possuindo suas características expressas através da visualização de seus sentidos implícitos. No Candomblé, o caráter simbólico dos artefatos é disposto em domínios que denotam a presença dos devotos, tal qual o uso das cores em peças de roupa ou fios de contas, e dos Voduns, em paramentas e artefatos em seus assentamentos.

À última esfera, o mito, está incumbida uma narrativa histórica, fundamentada na noção de racionalização, resultando na normatização dos hábitos humanos, dilatando os padrões de comportamento, “O mito é um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias” (DURAND, 2012, p. 63). A dimensão mitológica do Candomblé denota sua presença no emprego da fala, tal circunstância reafirma sua noção de orientalidade, uma vez que as narrativas míticas ocidentais recorrem à escrita para a passagem de suas verdades à posteridade, em contraponto, para essa religiosidade, a oralidade assume papel principal na difusão de saberes referentes às narrativas que revolvem a tais divindades.

O encontro dessas classificações origina constelações de imagens, que se estruturam a partir do isomorfismo entre símbolos convergentes (NOGUEIRA, 1993), sendo estruturadas a partir das variações interpretativas oriundas do contexto no qual estão inseridas, além de questões socioculturais, para distinguir as imagens alinhadas nestas, promovendo seu reagrupamento em categorias distintas.

Os regimes das imagens, postulados por Gilbert Durand, têm como objetivo entender a repercussão/repetição de um símbolo, a forma como este se encontra disposto para as pessoas, a maneira a qual estes são encontrados inseridos nos contextos sociais aos quais estas pertencem, por serem considerados não-específicos de uma cultura, relativos ao inconsciente coletivo, assim, são postulados dois regimes das imagens,

Gilbert Durand percebe no material que estuda duas intenções fundamentalmente diversas na base da organização das imagens: uma dividindo o universo em opostos (alto/baixo, esquerda/direita, feio/bonito, bem/mal, etc.), outra unindo os opostos, complementando, harmonizando. O primeiro é o regime diurno, caracterizado pela luz que permite as distinções, pelo debate. O Segundo é o regime noturno, caracterizado pela noite que unifica, pela conciliação (PITTA, 2005, p. 22).

O primeiro regime, diurno, é reflexo das imagens que se dispõem no universo do heroísmo, dotado de traços que remetem às armas e ao universo masculino (PITTA, 2005), sendo estritamente dicotômico e racional, esquizomorfo, separando princípios antagônicos através do debate. Seguindo ideais da

INDEXADORES:



dialética platônica, é notável o emprego da luz das ideias para a segregação de aspectos dissonantes, e sua segregação, esse regime tece relações com a posição vertical do ser humano que anseia a ascensão. As armas compositoras do arsenal disposto nesse regime exemplificam de seu caráter retilíneo, como a flecha, que exprime sua natureza de busca pela vitória e domínio sobre a conquista para além das características irracionais, em direção a razão solar (DURAND, 2012).

O segundo regime, o noturno, é essencialmente associado a duas estruturas fundamentais, que baseiam os desdobramentos apresentados. A primeira, a mística, é originária da necessidade de da construção de harmonia, para Pitta (2005, p. 30) “não se trata mais da polêmica, mas da quietude e gozo”, tal deleite, oriundo da mansidão se manifesta no desejo e intuito de união através da intimidade, presente no domínio social, afetivo e representativo que se relaciona diretamente ao universo feminino. Sua segunda estrutura, sintética, é caracterizada pela dialética dos poderes antagônicos, a coerência da convivência entre opostos, através de processos referentes ao eufemismo das características pela qual se permite a existência e convergência de princípios opostos, congregando-os através da conciliação e trocas oriundas da afetividade dentro de um cenário de harmonia cósmica, apoiando-se nas renovações naturais e na dramatização de seus aspectos.

Os Candomblés, em sua totalidade, dispõem de uma ampla gama de *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos em seus fundamentos de culto que manifestam o inteligível de maneira sensível. É possível afirmar todos estes aportes concatenam em um ponto de convergência comunal: ao redor das ideias referentes às figuras das divindades cultuadas, no caso dos Candomblés de nação Jeje-Mahi, seus Voduns.

2.3 (DE)COLONIALIDADE E SABER AFRODIASPÓRICO: RETOMADA AO JEJE-MAHI

Os procedimentos de colonização dos corpos africanos e dos futuros corpos afro-brasileiros, exercidos de maneira compulsória pelos poderes do patriarcado, do capitalismo e do etnocentrismo são advindos dos constantes esforços que concatenam em prol do esvaziamento histórico e social das nações ocupadas por estruturas de poder colonialistas. O encadeamento de posicionamentos maniqueístas e etnocêntricos oriundo das nações europeias determinava o continente africano enquanto selvagem, classificando as experiências humanas em binômios como Oriente-Occidente (QUIJANO, 2005).

A divisão do globo propiciada por conceitos maniqueístas tais quais “oriente” e “occidente”, versa, dentre diversos fatores, com as maneiras as quais os países e suas populações estipulam seus ideais de cultura e métodos encontrados e aplicados para a concretização da difusão de seus saberes, no qual a África nunca integrou o occidente (MIGNOLO, 2005). Os parâmetros de sociedade

INDEXADORES:



oriundas dos pensamentos europeus, presumiam sua aplicabilidade a qualquer sociedade para que esta fosse considerada civilizada. Essa imposição resultou no estranhamento palpável ao conhecer formas outras de existência, a suprimir o seu desenvolvimento e progresso (QUIJANO, 2005).

A imposição sistemática e violenta de uma pseudocivilidade europeia, versada na sujeição dos corpos negros, que teriam em seu destino a cicatriz da escravidão, pelas culturas europeias objetivava extirpar atributos das culturas africanas, dentre estes, o abandono das suas religiosidades nativas e originais, proveniente de uma série de procedimentos de contenção das particularidades desse povo. Esse aspecto da colonização objetiva descreditar os passados históricos do povo colonizado, Fanon afirma:

Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética (1968, p. 175).

Dentre os fatores que se destacam para o abandono da fé originária, é possível indicar a troca das línguas originais pelo idioma do colonizador, se estendendo para além dos atributos da comunicabilidade cotidiana, adentrando nas dimensões da religiosidade. Entre os atributos do idioma original, figura a salvaguarda das narrativas e ciências religiosas, para Marianni (2001, p. 5) “A língua do colonizador é uma marca indelével nas línguas que resultam da história das colonizações.”, nesse sentido, a imposição da colonialidade dos idiomas dos povos colonizados, é também privá-los de suas identidades.

Atuando enquanto base estrutural de apoio para a valorização de saberes dos terreiros, a decolonialidade propõe a retomada epistemológica da intimidade de uma tradição religiosa essencialmente brasileira, o Candomblé, formado na gênese da diáspora, tendo seu recorte traçado a partir da Nação Jeje-Mahi, cujo culto inclui, para além de Orixás, Voduns. Figura nessa tradição uma importância menosprezada ou não reproduzida nos âmbitos acadêmicos por sua inversão ao binômio nagô-jeje, sob o qual figuram o enaltecimento das culturas provenientes dos Candomblés Ketu, cujas divindades são denominadas Orixás.

Ignorando tradições outras, tão importantes quanto, esse fenômeno possui origem indissociável da colonialidade, Parés (2007, p. 159-160) afirma “[...] incentivada pelo poder colonial britânico na sua disputa com os franceses, a etnogênese iorubá alcançou renovado vigor com a chamada Renascença de Lagos, nas décadas de 1880 e 1890.”, tal fato seria crucial para a ressignificação das relações entre as civilizações lorubás e baianas.

É possível traçar paralelos entre a ascensão do lorubá e a exclusão de outras crenças, uma vez que estas, por serem oriundas de outros povos que não tiveram as mesmas oportunidades de crescimento, passariam a ocupar um espaço de periferia cultural. O contato na Bahia com os territórios lorubás que

adentravam, tal progresso tornou-se mais simples, como a dispersão de notícias sobre estes, Parés (2007, p. 160) afirma “[...] notícias sobre o “nacionalismo cultural iorubá” poderiam ter revertido indiretamente na Bahia, gerando um clima favorável para a revalorização da correspondente identidade nagô.”, nessa lógica, a Bahia ecoava a África iorubana.

Para além do fator de maior reconhecimento das culturas Iorubás, cujos povos se denominaram nagôs no Brasil, a ação de intelectuais que demarcavam a fé oriunda desses povos enquanto “pura”, conceito muito relacionado aos ideais que mistificam uma África sem intervenções, a tornariam mais passíveis de estudos, uma vez que esta teria seus ecos ressoando na cultura afro-brasileira e seus Candomblés:

Quando, a partir da década de 1930, os intelectuais passaram a valorizar de uma forma mais ostensiva a “pureza” africana dos candomblés nagô-ketus, eles estavam apenas reconhecendo uma dinâmica interna do Candomblé já consolidada, embora ao mesmo tempo estivessem contribuindo para reforçá-la (PARÉS, 2007, p. 161).

A decolonialidade abordada na criação desse trabalho preza pela disseminação dos entendimentos oriundos da nação Jeje-Mahi e intui a retomada epistemológica desses saberes outros, cuja existência torna-se notável a partir das sensibilidades. O aspecto sensível norteia o encontro da persistência que dá vazão ao caráter não necessariamente racionalista no qual se torna possível dar vazão às emanções das pessoas integrantes do Candomblé Jeje-Mahi oriundo do Terreiro T’Aziry Ladê.

93

2.4 METODOLOGIA

O aporte metodológico apresenta caráter qualitativo (GIL, 2008) oriundo da subjetividade ao analisar o tema a partir da ótica dos integrantes do grupo. Por via desse trajeto, o método fenomenológico orienta a investigação dos fenômenos estudados e possibilita dar vazão às imagens e noções construídas de maneira intuitiva a partir dos fatores experienciados e possibilitados por essas construções. Nesse recorte, a fenomenologia proporciona a possibilidade de refletir impressões e intentos a partir das imagens em uma perspectiva não redutora, um movimento que ousa a tentativa de envolver as pluralidades provenientes do grupo estudado, além de suas tradições e ritos:

Somente a fenomenologia se coloca, por seu princípio, antes de toda redução, para examinar, para experimentar o ser psicológico de uma imagem. A dialética dos dinamismos da redução e da exageração pode esclarecer a dialética da psicanálise e da fenomenologia (BACHELARD, p. 340, 1993).

O registro fotográfico adquire função basilar enquanto instrumento de coleta de dados, para Ball e Smith (2011) “Neste esforço para capturar e analisar as realidades das práticas sociais, tecnologias fotográficas e de vídeo provaram inestimável fornecimento de registros dos detalhes”. O artifício fotográfico se

INDEXADORES:



direciona às instrumentárias utilizadas pelos Voduns na sua passagem pela terra. Tais objetos possuem características particulares, percebidas a partir do retrato fotográfico, que frisa expressões no espaço ao qual pertencem e integram o culto religioso, assim como no semblante do tempo.

A necessidade da construção de um diário de campo fez-se urgente, de modo a facilitar o acesso aos registros realizados a partir das impressões sensíveis da pesquisa em campo e a observação participante. Ao adentrar o campo inteligível, é produzida sua base teórica, na qual ocorre a consulta dos aspectos dispostos pelo grupo, nos quais se fundamentam noções para as impressões entre os sujeitos e os objetos no Candomblé.

A leitura imagética e simbólica das fotografias e dos registros do diário de campo são justapostas à teoria do imaginário de Gilbert Durand (1994, 2012), denotando a atribuição de significados presentes nos artefatos de culto utilizados pelos Voduns integrantes das famílias Kaviono, Dan e Nagô, que formatam a base religiosa disposta nas estruturas do Terreiro T’Aziry Ladê. Recorrendo às impressões sensoriais reconhecidas pela estética, são traçados paralelos entre tais objetos de mão e os fios de conta que remetem às suas cores, empregues para a identificação de seus devotos. O resgate às peculiaridades dos povos de terreiro é posto como contraponto às medidas hegemônicas, a procura por tais características pretende extrapolar os limites suscitados e angariar informações que se aproximem do implícito mais subjetivo oriundo das emanações internas do grupo.

Realizar, por meio desse movimento de integração ao âmbito acadêmico, e a troca de saberes, pode ser responsável por uma parcela da representatividade dessa comunidade. De acordo com Fanon (2008, p. 29): “Só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares.”, possuindo como processo de realinhamento, difundir saberes de terreiro nos espaços que o foram negados.

2.5 O panteão Jeje-Mahi e seu culto no Terreiro T’Aziry Ladê

A fundação do Terreiro T’Aziry Ladê, por intervenção de Mãe Lourdes durante o ano de 1987. A partir do contato de sua matriarca com Pai Zezinho da Boa Viagem, responsável pelo Terreiro da Boa Viagem, e Pai Israel de Averequete, responsável pelo Terreiro dos Palmares, o terreiro se aponta enquanto integrante dos saberes da nação Jeje-Mahi, de características amplas, promovida por suas sínteses compositoras.

As divindades presentes nos Candomblés de nação Jeje-Mahi apresentam origens múltiplas, remontando a estrutura de comunicação e trocas orgânicas presentes tanto em solo africano quanto brasileiro. Nessa religião, divindades de diferentes espaços geográficos se aglutinam para a formação de uma religiosidade promotora da união de diferentes conceitos, preservando suas

INDEXADORES:

distinções. O culto é demarcado pela justaposição dos Voduns de origem mundubi, aos de origem mahi (PARES, 2007), e aos Orixás, de origem iorubana. O norteamento religioso fundamental às crenças e o distinto imaginário das práticas dispostas no âmbito dessa crença possui seu aporte nos conhecimentos conservados a partir da interação entre tais populações. Tal ocorrência tem seu ponto basilar a partir de construções relativas a três categorias específicas, nas quais se reúnem as divindades do panteão em “famílias”. Os cultos formatados a partir desse arranjo compõem a devoção aos Vodun da família Kaviono, aos Vodun da família Dan, e aos Vodun da família Nagô, venerados pelos povos africanos e brasileiros após a diáspora.

A primeira família de Voduns, denominada Kaviono, abrange as divindades relacionadas aos movimentos cerúleos, sintetizados no elemento natural do trovão, a partir do qual ocorrem os desdobramentos relacionados aos elementos raio e fogo. Seus atributos também tecem relação com as tempestades, uma vez que estas são ocorrências naturais dispostas no céu. Suas teatralizações remontam aspectos guerreiros, em correlação ao expurgo proveniente de seus elementos naturais, e atuam em prol da justiça. Figuram igualmente nesse panteão, divindades oceânicas, referentes às ondas marítimas, a espuma e as atividades pesqueiras. Tais divindades tecem a conjunção entre os aspectos opostos provenientes das fisicalidades marítimas e cerúleas, tal qual suas interações. Apresentando, em suma, comportamentos brandos, tais deidades são concebidas enquanto caçadores-coletores, tal qual pescadores e guerreiros, aos quais são atribuídos elementos relacionados às funções de manutenção do equilíbrio entre as potencialidades.

A segunda família contempla os Voduns Dan, correlacionados a elementos como o arco-íris e os efeitos prismáticos de suas cores, tal qual as chuvas e os ciclos de tempo demarcados por esse fenômeno. Para além de tais atribuições, também possuem paralelos com substâncias aquáticas, tendo seus cultos associados aos assentamentos profundos de água doce. Seus mecanismos de teatralização e manifestação tecem relação íntima com o aspecto animal ofídico, a simbologia presente na figura das serpentes intui o dinamismo do movimento e as mutações características às divindades integrantes dessa classificação.

A última família diz respeito aos Voduns Nagô, cujas atribuições e naturezas são múltiplas. Tendo se aproximado desse panteão a partir dos movimentos diaspóricos, essa família somatiza às concepções já dispostas pelos povos denominados “jeje”, deusas, denominadas Yabás, divindades que versam com atribuições do gênero feminino. Seus elementos naturais apresentam o recorte da amplitude vital necessária para a existência mais básica, adentrando os domínios das águas doces e salgadas, além das tempestades. Para além desse aspecto, é possível observar a adição de divindades masculinas de vasta popularidade, cujos domínios concernem a forja dos metais, a criação e a caça.

Os atravessamentos provocados pela diáspora adentram a estruturação das crenças perpetuadas no Terreiro T’Aziry Ladê, é por via das concepções dos

povos escravizados que a base epistemológica desse espaço se consolida, penetrando os costumes mantidos no âmbito para além do aspecto religioso. Esse processo de mutações constantes se estende para outras possibilidades de desenvolvimento do imaginário do terreiro, os enlaces às diversidades são concebidos enquanto oportunidade de criar vazão às emanações e impressões a partir da promoção de um espaço que acolhe e respeita as diferenças. Dentre essas questões, é possível denotar que as idealizações que abarcam as pluralidades, apresentadas a partir dos processos assimilativos presentes na união dos distintos panteões de distintas geografias e nas crenças das populações tradicionais, e são.

4.2 DO IMAGINÁRIO AO OBJETO: ATERRAMENTO DO INCONSCIENTE

O retorno ao inconsciente presente nas estruturas do culto do Terreiro ocorre de maneira gradual, as camadas neste dispostas se desvelam ao serem contrapostas as relações inteligíveis promovidas pela interação com os seus aspectos sensíveis, materializados nos artefatos que concretizam o culto aos Voduns. O caráter atribuído a tais instrumentos revela também aspectos das suas compreensões, racionalizadas por intermédio da síntese estética (CARDOSO; CARVALHO, 2015) que dinamiza e congrega as grandes ideias que permeiam as concepções sobre tais divindades, é a partir desse atributo que se transpõem significados ocultos, de abstrações manifestas concretamente.

A estética de tais objetos orienta a apreciação de suas propriedades a partir dos sentidos, suas conotações identificáveis por intermédio desses, remetem as estruturas nas quais estão depositadas as relações de percepção da visão, o reconhecimento intuitivo a preconização dos significados e as interpretações oriundas da racionalização das potências imaginárias. Atribuir significado aos fenômenos constituintes das questões relativas aos contextos que se interpõem às relações entre indivíduos é uma especificidade atribuída ao imaginário, projetando inquietações oriundas dos questionamentos aos quais as repostas residem dos esforços de resgate ao inconsciente, presente na estrutura do Candomblé.

O panteão Kaviono apresenta sua liderança na figura do Vodun identificado de sexo masculino, denominado Sogbô, seus elementos de culto presentes nesse terreiro estão confeccionados em materiais metálicos, provenientes do latão, e são divididos em duas partes. O primeiro artefato diz respeito aos aspectos formais de um machado, intitulado de oxê, enquanto o segundo objeto de culto empunhando por esse Vodun remete a um chocalho, cujo nome é xerê, que reproduz o som dos trovões que antecedem chuvas.

Figura 1 – Oxê de metal



Fonte: Acervo Terreiro T'Aziry Ladê

O machado empunhado por Sogbô anuncia as estruturas contidas em suas narrativas, remontando o caráter heroico presente em suas construções mitológicas, que intuem atribuições de honra e grandeza destinadas a essa divindade. Ecoam nesse instrumento e materializam-se a partir deste, expressões da sua natureza divina. Essa arma, concebida para a realização da justiça, expressa a correlação com as noções estipuladas da soberania uraniana, símbolo que adentra as possibilidades de correlação com a ascensão (DURAND, 2012), tal qual seu caráter solar. Refletindo as experiências oriundas da extirpação das discrepâncias com os pressupostos estipulados por uma grandeza maior, é possível afirmar que nesse objeto residem as características relativas à liderança pertencente a esse Vodun, reverberando em ressonância com as estruturas solares, às quais se reserva o espaço de divisão de preceitos opostos, dissonantes.

As considerações dos membros do terreiro sobre as concepções que embasam a disposição de tal artefato e as correlações com o Vodun a quem pertence se demonstram múltiplas, contudo, sempre retornam ao fato dessa divindade estar atrelada a justiça. O machado atua enquanto impulsor de tal característica, é a partir desse que se expressa um caráter diferente do guerreiro, mas ressoa nas estruturas de uma figura dotada de discernimento de juiz, cujas capacidades diferenciam as disparidades entre o bem e o mal.

Figura 2 – Xerê de metal



Fonte: Acervo Terreiro T'Aziry Ladê

O chocalho nomeado xerê é utilizado para anunciar a de Sogbô em terra, reproduzindo sons similares aos trovões, relacionados a este Vodun. A utilização

dessa ferramenta se associa ao campo musical, exclusivamente relacionada a essa deidade. Os ornamentos naturais cravejados no artefato remetem a folhas, enquanto o formato da sua caixa acústica remonta um cetro diminuto, esculpido em losango, projetando a adição de nobreza a divindade a qual pertence, uma vez que atribui características ascensionais e, de certa forma, fálicos, figurações relacionadas as noções do rei (DURAND, 2012).

INDEXADORES:



Figura 3 – Fio de contas de Sogbô



Fonte: Acervo Terreiro T'Aziry Ladê

Os fios de conta destinados aos devotos de Sogbô são compostos da união intercalada das cores vermelho e branco. A associação entre as cores utilizadas na montagem desses adereços está disposta em dois aspectos, o primeiro correlaciona-se aos símbolos espetaculares, que se endereçam à pureza do branco (PITTA, 2005), é nesse ideal de limpidez que se projetam as características singelas pertencentes a personalidade dessa divindade, tal qual seu aspecto de júri, a neutralidade do branco é seu plano de fundo. O vermelho, relativo ao dinamismo do fogo e poder oriundo desse elemento, reforçam o caráter “quente” desse Vodun, relacionadas ao expurgo e o movimento dotado de agilidade.

Dentre os voduns correlatos aos elementos marítimos, é possível elencar a divindade nomeada Averekete, que atua enquanto mensageira entre as contrapartes celestes da família, tido enquanto filho de Sogbô e da divindade feminina, marítima, Naeté. As manifestações de tal deidade apresentam-se de acordo com as imposições de gênero do sexo masculino, dotada de jovialidade, e relacionam-se de maneira direta com a pesca e a fartura advinda da interação humana junto à natureza oriunda das águas salgadas.

Figura 4 – Barco e flechas metálicas



Fonte: Acervo Terreiro T'Aziry Ladê

Os aparatos de mão utilizados por Averekete remetem a construções marítimas, o barco representa o movimento e elo entre oposições, convergindo com as atribuições de seu caráter mensageiro. As embarcações, cujas funções

tendenciam a navegação sobre as escuras águas oceânicas, indicam a característica de posicionamento dessa divindade acima, e ao mesmo tempo relacionado às estruturas sombrias da água, substanciadas nas imagens nictomórficas (PITTA, 2005) que apresentam a ambiguidades de sua natureza.

A parte superior do bote é arrematada por uma estrutura que revela um arco dotado de flechas apontadas em direções pendentes aos céus, cortando o ar, e remontam um aspecto de transcendência contínua cuja relação íntima com a purificação através das armas indica postura, retilínea. A flecha também é expoente tecnológico (DURAND, 2012), substituto da asa e das organizações angélicas que tensionam a ascensão, esse elemento está direcionado a inventividade proveniente do caráter jovial do Vodun que a carrega, relacionado às possibilidades de reinvenção da realidade a partir dos novos saberes.

Figura 5 – Fio de contas de Averekete



Fonte: Acervo Terreiro T'Aziry Ladê

100

Os fios de contas relacionados a esse Vodun, apresentam tons dourados e azulados, que tecem relação com a luz solar, a claridade implacável. O isomorfismo manifestado o pertencimento aos símbolos espetaculares, correlacionados a noção de claridade, cuja aproximação é pressentida pela visão. A combinação específica entre azul-celeste e dourado (DURAND, 1994) descrevem possibilidades relativas às elevações imaginárias, relacionadas aos horizontes isentos de mistério, e suas clarezas objetivas.

O dourado tece relação solar, expresso no aporte tonal que integra esse elemento, por sua vez, o azul-celeste pode ser interpretado a partir de duas óticas. A primeira o associa de maneira direta ao elemento celeste, está impresso nesse azul a fundamentação da profundidade que concede vazão ao brilho heroico dos símbolos dourados. A segunda tece relação com seu encadeamento marítimo, traçando a comunicação entre os símbolos representados pela profundidade das águas e seus mistérios, que se opõem ao heroísmo, denotando características místicas que intuem a assimilação de posturas antagônicas.

A família Dan apresenta sua liderança no Vodun Gbesen, cujas manifestações teatralizam o fetiche ofídico, dimensão cuja repetição está também manifestada em outras divindades pertencentes a tal categoria. Suas representações apresentam-se enquanto um jovem de sexo masculino, cujo domínio encontra-

INDEXADORES:



se relacionado às magias divinatórias e as águas trazidas pelas chuvas cíclicas, tal qual a sustentação e passagem do tempo. Em contraponto às suas características fleumáticas, esse Vodun também se apresenta enquanto combativo e nobre. Em suas representações se estreitam laços ambivalentes e paralelos, contudo, convergentes, figurando nestas, as pluralidades da razão humana.

Figura 6 – Serpentes, alfanges e abebés



Fonte: Acervo Terreiro T'Aziry Ladê

Os símbolos ofídicos presentes nas manifestações de Gbesen no plano terreno atuam em aspectos polivalentes aos quais se submetem as estruturas simbólicas do inconsciente, a passagem do tempo cíclico (PITTA, 2005) está contida nesse aparato material, tal qual os desdobramentos promovidos pela figura da cobra que se dispõe enquanto trajeto do tempo. Essa natureza animalisca remete aos signos cíclicos do tempo. Em suas apresentações, se espetacularizam outras expressões da sua natureza, tal qual a união das disparidades. Os caracteres fálicos e lunares (DURAND, 2012) representados por esse animal adentram a percepção da fecundação destacada dentre suas atribuições. A característica oriunda da chuva está relacionada a passagem do tempo a partir da contagem dos ciclos de colheita, enquanto a fecundação da terra por via da água proporciona a manutenção da vida.

A estrutura heroica denotadora da nobreza se remonta a partir dos símbolos como a espada. Empunhada por Gbesen, essa ferramenta de caráter fálico denota as estruturas masculinas de sua natureza, apresentando isomorfismo relativo à verticalidade tesa (DURAND, 2012) a partir da separação das propriedades femininas presentes em sua personalidade. Essa paramenta, cujos significados estão embebidos em valorações de cunho solares, diurnos, impõe a separação e purificação das oposições aos princípios transcendentais contidos em suas concepções, apresentando sua formalidade masculina.

O espelho utilizado por Gbesen remete às variações noturnas oriundas da sua natureza feminina, inerentemente nictomórfica (DURAND, 2012). Esse elemento sintetiza o retorno aos reflexos primários, representado pelo caráter aquático e a reflexão disposta nas águas escuras, cujas possibilidades intuem a percepção das subjetividades. Nesse artefato estão compreendidas características do ciclo lunar (PITTA, 2005), no qual se debruça a polissemia de gêneros sintetizados na figura dessa divindade. Muito embora a racionalização institua suas

manifestações ao gênero masculino, estão dispostos nesse Vodun atributos múltiplos, que concernem a amplitude dos desdobramentos da vida.

A polivalência dos aparatos simbólicos compositores da figura serpentária tece relação com a binaridade da manutenção das estruturas perenes que tangenciam a existência, expressa na síntese de gêneros opostos integrantes da construção das paramentas relacionadas a Gbesen, sendo esse o único Vodun de gênero masculino cuja fecundidade simbólica tece relação para além do gênero ao qual pertence, atribuídas às estruturas que adentram a possibilidade de manutenção e criação da vida.

Figura 7 – Fio de contas de Gbesen



Fonte: Acervo Terreiro T'Aziry Ladê

O fio de contas de miçangas intercaladas entre verde e amarelo tecem relação com a divinação e o domínio temporal relacionado a esse Vodun. É pressuposto que o uso da coloração verde remeta às características da natureza, direcionadas a flora, considerando as noções do semblante proveniente da fecundação incumbida a tal divindade, atuante direta na manutenção dos ciclos da chuva, enquanto o amarelo tece relação com as binaridades expressas em síntese orgânica, representando o fim dos elementos cíclicos.

As concepções que concernem a formação da família Nagô orientam-se de maneira distinta, relacionadas às suas origens iorubanas (PARÉS, 2007), não apresentando uma liderança. Concentradas devido às suas relações geográficas, e não necessariamente as atribuições com as quais tecem domínio, as particularidades dessas deidades estão dispostas em âmbitos múltiplos, cujas narrativas tecem ilações entre si.

A análise aqui disposta se direciona a figura de Oxalá, considerado a divindade na qual resvalam os conceitos paternos da cultura a qual pertence, tal qual o detentor do maior caráter de pureza, Oxalá, intitulado dono do “branco do branco”, é relacionado às potências aéreas, a exemplo do movimento do ar que capaz de transmutá-lo em vento, dentre suas especificidades figura o domínio da sabedoria necessária para a criação das tecnologias, tal qual a possibilidade de fecundação, relacionado às mitologias da criação.

Figura 8 – Opaxorô confeccionado em metal



Fonte: Acervo Terreiro T’Aziry Ladê

Concerne às características da idade avançada dessa divindade, considerada a figura paterna mais antiga de seu panteão, cujas manifestações são exclusivamente masculinas, o cajado, denominado opaxorô. Confeccionado a partir de metais e estilizado com discos que remetem a camadas compostas por guizos e adornos de animais aquáticos, como peixes, além da flora, como folhas, e cujo no topo figura elementos de outras divindades, localizados abaixo da coroa e um pássaro, traduzindo uma relação hierárquica.

Contraposto às questões presentes em sua constituição que remetem à simbologia de ascensão (DURAND, 2012), esse elemento que aponta o alto e direciona-se às camadas superiores também intui o caráter da imobilidade própria da natureza de Oxalá.

Os adornos metálicos que descrevem folhas, são característicos da flora, mediante a utilização destes, é percebida tal parte enquanto integrante das criações proporcionadas a partir da fecundidade de Oxalá, relacionados diretamente às potências criadoras e do devir.

Dentre outras características secundárias pertencentes ao artefato, estão símbolos ictiológicos, relativos aos peixes que miram a ascensão promovida pela estrutura retilínea do bastão. Essa representação das características animais primordiais, tal qual instintos dos gestos de engolimento e deglutição (PITTA, 2005), englobam os aspectos de seus similares menores, representando categorias às quais não seriam destinadas atenção, contidas em si, representando uma totalidade da natureza. A presença dos símbolos de peixes traz à tona reflexos aquáticos, compreendidos em um simbolismo único.

Em uma última instância se localizam insígnias de outras divindades, contidas abaixo da coroa de Oxalá essa simbologia atribuída a realeza não está disposta de acordo com seu significado literal, entretanto, traça paralelos com suas atribuições solares (DURAND, 2012), de modo que representa a energia masculina de Oxalá. Relacionando-se à hierarquia oriunda do poder da criação, esse adorno não significa a sujeição de outras divindades ao seu poder, mas uma estrutura que se replica em toda as possibilidades de saberes do Candomblé: o respeito à sabedoria dos mais velhos, oriunda das experiências.

A presença do pássaro que encabeça a totalidade dessa construção, a pomba branca, constrói significados que dispõem à noção de asa e do angelismo (PITTA, 2005), na qual a presença do animal intui a paz em si própria, um dos atributos relacionados a Oxalá, tal qual a soberania proveniente da potencialidade expressa no voo e a transcendência causada por tal ação, que visa o alcançar das potências presentes no céu.

Figura 9 – Fio de contas de Oxalá



Fonte: Acervo Terreiro T’Aziry Ladê

O branco está disposto em todas as proporções do culto direcionado a Oxalá, sendo a única cor associada a este. Tal aspecto da singularidade dessa divindade se encontra presente também nos fios de contas destinados à identificação dos que tecem relação com sua energia, de modo que a alvura presente em tais artefatos se consolida enquanto basilar para a construção da personalidade dessa deidade. Nesse sentido, são atribuídas a essa tonalidade inferências que lhe atribuem aspectos significantes relativos à fecundação. A neutralidade da cor que apresenta as características de Oxalá tecem relação com a característica branca leitosa, perolada, presente nas estruturas fecundantes tidas enquanto masculinas, remetendo a sua potencialidade criadora, oriunda desse gênero.

104

3. CONCLUSÃO

Analisando os artefatos integrantes do Candomblé Jeje-Mahi disposto no Terreiro T’Aziry Ladê, visando o encontro de recorrências estéticas, ao imaginário, foi possível perceber que os objetos pertencentes e intrinsecamente relacionados ao culto das divindades presentes nesse espaço estão relacionadas a características múltiplas. Partindo desse ponto, é possível que sejam proporcionadas interpretações que se relacionam com os desdobramentos das intérpretes, mas recorrendo na mesma proporção às questões oriundas de um inconsciente coletivo, remetente tanto às questões relativas à natureza, da qual são oriundas e tecem domínio, ou das suas atribuições racionalizadas enquanto oriundas do caráter humano as quais são relacionadas.

INDEXADORES:

Nesses instrumentos estão imbuídos aspectos definidores da personalidade de cada Vodun, de maneira que ousam sintetizar suas atribuições a partir de elementos básicos, dentre estes, é possível destacar o uso de cores, materiais e das formas como possibilitadores de percepção das materialidades. Estão contidas nesses objetos, traços que remontam as narrativas míticas compositoras do imaginário que circunda as construções de tais divindades, de modo que seria difícil definir qual antecede a outra, de modo que se formatam em complementaridade às suas formas. Essas composições materializam os significados dispostos no imaginário de cada divindade, de modo que as percepções atribuídas aos Voduns estão dispostas nestas como em suas próprias presenças quando a utilizam, representando suas manifestações em um campo terreno, presentidos através dos sentidos.

É através desses artefatos que se materializam as potências relacionadas aos Voduns em um espaço passível de percepção estética, sendo essenciais para a perpetuação ao culto dessas deidades, tal qual a continuidade do Candomblé em si próprio. Esses objetos adquirem um valor sacro a partir de suas concepções uma vez que estão relacionados intimamente às divindades as quais pertencem, sendo então consideradas representantes das mesmas, não ocorrendo desassociação entre ambas, ou a possível utilização de similares ornamentos sem a possível resignificação de suas atribuições inerentes, nesse aspecto, passam a ser reconfiguradas também as particularidades formais que os formam.

A análise de tais objetos possibilitou a inferência das estruturas recorrentes que tangenciam aspectos significantes recorrentes nas formatações de significados de tais paramentas, tais elementos estão intrinsecamente relacionados ao imaginário do terreiro e ressoam de maneira constante com as estruturas da teoria do imaginário postuladas por Gilbert Durand, tendo sua caracterização oriunda do inconsciente disposto nas práticas de terreiro, que tece relação íntima com as epistemologias propostas majoritariamente pelos povos escravizados. É possível afirmar que remetem, ao resgate das particularidades mnemônicas, ancestrais, relativas aos contatos das populações que aqui se assentaram.

A continuidade das atividades e saberes presentes no solo sagrado do Terreiro T'Aziry Ladê retomam conceitos sensíveis do aprendizado, uma vez que são promovidas a partir da convivência entre pares que configuram o capital humano do terreiro. É nesse sentido que os conhecimentos propostos no âmbito desse espaço versam com as teorias decoloniais, a partir do fazer, do contato humano, é mantida uma estrutura que se arrisca ao distanciamento das implicações oriundas da sociedade hegemônica, representando um polo de promoção de saberes outros, cujos espaços tendem a ser achatados por não contemplarem as possibilidades de sujeição impostos pela cultura dominante.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BALL, Michael; SMITH, Gregory. Ethnomethodology and the Visual: Practices of Looking, Visualization, and Embodied Action. In: BALL, Michael; SMITH, Gregory. **The SAGE Handbook of Visual Research Methods**. 1. ed. Los Angeles: Sage Publishing, 2011. p. 392-412.
- BONCIANI, Rodrigo Faustini. A formação do candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia. **Revista de História**, São Paulo, n. 158, p. 309-314, jun. 2008.
- BOUCHE, Pierre. **Sept ans en Afrique occidentale: la côte des esclaves et le Dahomey**. 2. Ed. Paris: Hachette BnF, 2014.
- CARDOSO, Fernando da Silva; CARVALHO, Mário Faria de. Contemporaneidade, pesquisa social e imaginário. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, p. 105-117, jul./dez. 2015.
- CONDURU, Roberto. **Das casas às roças: comunidades de candomblé no Rio de Janeiro desde o fim do século XIX**. Topoi, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 178-203, jul./dez. 2010.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1994.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. 1. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.
- GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARIANNI, Bethania. ABRIL – Língua, colonização e revolução: discurso político sobre as línguas em Moçambique. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, vol. 4, nº 7, novembro de 2011 1
- MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- NOGUEIRA, Maria Aparecida Lopes. A (ex) (des) estrutura em Gilbert Durand. **Cad. Est. Soc.**, Recife, v. 9, n. 2, p. 259-266, jul./dez. 1993.
- PARÉS, Luis. **A formação do Candomblé: história e ritual da nação Jeje na Bahia**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.
- PITTA, Danielle. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. 1. ed. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.
- PRANDI, J. Reginaldo. **Herdeiras do axé: sociologia das religiões afro-brasileiras**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RABELO, Miriam Cristina Marcilio. Aprender a ver no Candomblé. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 44, p. 229-251, jul./dez. 2015.

INDEXADORES:



JUREMA SAGRADA: SABERES, ANCESTRALIDADE E DECOLONIALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Márcio de Oliveira

RESUMO: O texto trata da religiosidade Jurema Sagrada em perspectiva decolonial, com base na oralidade, memória e tradições, contrapondo a tradicional educação moderna. Para referenciar metodologicamente o escrito, buscamos entrar em contato com uma bibliografia contundente relacionada a temática Jurema Sagrada, além de teóricos da educação como Paulo Freire, Maria Betânia de Albuquerque, Vera Maria Candau, e sobretudo, as contribuições pertinentes do sociólogo Boaventura Santos. A pergunta que norteou o artigo é elaborada dentro de um contexto: aprofundamento pessoal com relação a religiosidade Jurema Sagrada, paralelamente, o contato acadêmico com teorias e conceitos que postulam processos cognitivos elaborados pelos excluídos do paradigma moderno de civilização. Então, Saberes mobilizados no uso ritualístico e de cura com as plantas, ervas, folhas, cascas, sementes de um terreiro de Jurema Sagrada, tratados numa perspectiva decolonial, podem ser trabalhados no cotidiano escolar como forma de emancipação, libertação e transformação de sujeitos? Almejamos demonstrar com o escrito as especificidades da religiosidade estudada, verificar como são elaborados, construídos, organizados conhecimentos em um terreiro religioso e evidenciar como professores podem trabalhar estes saberes no cotidiano escolar. Utilizamos na pesquisa um conjunto de artigos, monografias, teses, dissertações e livros, principalmente, disponibilizados na disciplina Cotidiano na Educação Básica do mestrado profissional em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em fim produziremos uma pesquisa baseada em uma revisão bibliográfica.

Palavras chaves: Saberes decoloniais, Jurema Sagrada, Cotidiano escolar.

SAGRADO JUREMA: CONOCIMIENTO, ANCESTRALIDAD Y DECOLONIALIDAD EN LA COTIDIANA ESCOLAR

RESUMEN: El texto aborda la religiosidad de la Jurema Sagrada en una perspectiva decolonial, basada en la oralidad, la memoria y las tradiciones, en oposición a la educación moderna tradicional. Para referenciar metodológicamente el escrito, buscamos entrar en contacto con una bibliografía fuerte relacionada con el tema Jurema Sagrada, así como con teóricos de la educación como Paulo Freire, Maria Betânia de Albuquerque, Vera Maria Candau y, sobre todo, las contribuciones pertinentes de el sociólogo Boaventura Santos. La pregunta que guió el artículo se elabora dentro de un contexto: la profundización personal en relación a la religiosidad de la Jurema Sagrada, en paralelo, el contacto académico con teorías y conceptos que postulan procesos cognitivos elaborados por los excluidos del paradigma civilizatorio moderno. Así, el Saber movilizado en el uso ritual y curativo con plantas, hierbas, hojas, cortezas, semillas de un terreiro de Jurema Sagrada, tratado en una perspectiva decolonial, puede ser trabajado en el cotidiano escolar como forma de emancipación, liberación y

INDEXADORES:



transformación de ¿asignaturas? Nuestro objetivo es demostrar con la escritura las especificidades de la religiosidad estudiada, verificar cómo se elabora, construye, organiza el conocimiento en un terreiro religioso y mostrar cómo los profesores pueden trabajar este conocimiento en la vida escolar cotidiana. En la investigación se utilizó un conjunto de artículos, monografías, tesis, disertaciones y libros, principalmente disponibles en la materia Cotidiano en Educación Básica de la maestría profesional en Educación Básica de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ), con el fin de producir una investigación basada en una revisión bibliográfica.

PALABRAS CLAVE: Saber decolonial, Sagrada Jurema, Cotidianidad escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma continuidade da proposta de pesquisa produzida no Instituto de Educação Professor Joel Monnerat, localizado na cidade de Três Rios. Esta, foi direcionada para XII Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (FECTI) em 2018, e teve como título “Medicina Botânica no culto a Jurema Sagrada”. A busca de dados qualitativos para a proposta de estudo secundarista, foi realizada no Terreiro de Jurema Sagrada Mestre João do Laço, também localizado na cidade de Três Rios, administrado pelo juremeiro Erik Assumpção.

A problemática que norteará a escrita do artigo, surge num contexto de aprofundamento pessoal com relação a religiosidade Jurema Sagrada, paralelamente, ao contato acadêmico, pós graduação *lato sensu* Mundos Nativos: Saberes, Cultura e História dos povos indígenas, com teorias e conceitos que postulam processos cognitivos elaborados pelos excluídos do paradigma moderno de civilização, e pronunciam uma dialogicidade entre o conhecimento universal, e saberes originários no sul da linha do Equador. Incluo nesta conjuntura, inquietações que surgem em consequência do atual momento político do Brasil, momento de extremo retrocesso, intolerância, preconceito e racismos mais aflorados. Busco com o texto responder a seguinte inquietação: Saberes mobilizados no uso ritualístico e de cura com as ervas, no interior de um terreiro de Jurema Sagrada, tratados em perspectiva decolonial, podem ser trabalhados no cotidiano escolar como forma de emancipação, libertação e transformação de sujeitos?

110

Para chegar ao objetivo desejado uso como metodologia de pesquisa, análises qualitativas de artigos, monografias, dissertações teses e livros que discutem o universo da Jurema Sagrada, junto com a bibliografia disponibilizada na disciplina Cotidiano na Educação Básica, do mestrado em Educação profissional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

No escrito apontaremos de forma sintética as especificidades da religiosidade Jurema Sagrada. Entendo que a temática religiosa indígena (SANTIAGO, 2008) e pouco conhecida e estudada nas regiões sul/sudeste, validando um esforço cognitivo de apresentar características pertinentes. Verificar como são elaborados, construídos, organizados, saberes no cotidiano de um terreiro religioso será outro objetivo do texto em questão. Por fim, evidenciar como professores podem trabalhar com saberes originários de terreiros, no cotidiano escolar contribuindo para uma educação plural, emancipadora, crítica, decolonial.

RELIGIOSIDADE JUREMA SAGRADA

Como nos transmite Marli André (2005), nos últimos 20 anos, dentro da área de pesquisa Educacional, ocorreram mudanças, ampliações e diversificações, nos

INDEXADORES:



temas, problemas, referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e contextos de produção (ANDRE, 2005). Concordando com a professora, acredito que a temática escolhida, saberes originados num terreiro de Jurema Sagrada e seu uso no espaço escolar, não se enquadra aos estudos, que segundo a autora, nas décadas de 60 e 70 se centravam nas análises das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto (ANDRE, 2005), ou seja, como a estrutura interfere no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Ao contrário, este estudo privilegia o cotidiano escolar, interações sociais na escola, um aprendizado heterogêneo, dialógico que respeita o conhecimento prévio do aluno (FREIRE, 2019).

Contudo, conhecer de forma mais detalhada a temática proposta, Jurema Sagrada, se torna importante para o bom entendimento do texto.

A acadêmica Idalina Freitas Lima Santiago esclarece que, o culto a Jurema é uma prática religiosa de tradição indígena, especialmente dos grupos indígenas do Nordeste, vinculado à árvore do mesmo nome (Jurema), a qual possui seu habitat no agreste e caatinga nordestina (2008). Segundo Santiago, *apud* Camargo, a planta considerada sagrada, tradicionalmente usada para fins rituais e medicinais, é a *Mimosa hostilis*, jurema-preta, que pertence à família das Mimosáceas. (Santiago – 2008)

Como demonstra os estudos de Grunewald (2005) e Pordeus (2014), a religiosidade Jurema Sagrada, não só se espalhou para alguns pontos do Brasil, mas também para Península Ibérica, território europeu. Ismael Junior Pordeus nos esclarece:

Depois da Umbanda e do Candomblé, a Jurema é a mais recente religião brasileira a cruzar o Atlântico e a entrar no complexo de transnacional da Península Ibérica, particularmente, em Portugal, onde dá sinais de expansão. Cada vez mais se instala um debate antropológico sobre as consequências culturais da globalização, que coloca a religião em um lugar de destaque. As religiões se apresentam hoje como transnacionais, conforme Appadurai (2001). E o que será tratado neste artigo, a partir de tópicos de um estudo em realização, em uma *Jurema* – o Centro Espírita Vila Alhandra –, situada em São Lourenço, Azeitão, Portugal. (Pordeus – 2014, p 247).

Percebemos com os relatos de (SANTIAGO, 2008 e PORDEUS, 2014) que o culto à Jurema Sagrada, surge na região Nordeste, se espalha para algumas localidades do Brasil e do mundo, se transformando em uma religiosidade transnacional, levando consigo todo um aparato simbólico, representativo, cultural, que tem nos Encantados a sua razão de existência.

Então, quem são os Encantados? Onde residem? O que representam para a Jurema Sagrada?

Maria do Carmo Brandão e Luís Felipe Rios, informam que o mundo espiritual onde reside os Encantados é chamado de Juremá (BRANDÃO e RIOS, 2001). Neste local de espiritualidade residem principalmente os Caboclos e os Mestres. Segundo os pesquisadores citando Pinto (1995), os Caboclos são entidades de

origem indígena que trabalham principalmente com a cura através do conhecimento das ervas.

Os Caboclos são simbolizados nas mesas por príncipes, estátuas de índios e apetrechos confeccionados por ameríndios ou inspirados neles como cocares, flechas, colares etc. (...) Comem frutas, flores, mel, carne bovina ou peixe que pode ser crua, cozida no vinho ou assada na brasa. Com a introdução dos sacrifícios dos animais nas práticas juremeiras é comum oferecer - lhes pequenos animais como, passarinhos, preás, e outros “bichos de caças”. São oferecidas raízes como mandioca, a batata doce e alimentos confeccionados a partir delas. Alguns juremeiros oferecem vinho branco, outros apenas sucos de fruta e refrigerante como guaraná. Os Caboclos geralmente não fumam e no momento das reuniões e giras a eles destinadas não se deve fumar. (Brandão e Rios – 2001, p 165)

Os Mestres, segundo os acadêmicos Brandão e Rios (2001) eram:

Pessoas que, quando em vida trabalhavam em lavouras e possuíam conhecimentos de ervas e plantas curativas. Por outro lado, algo trágico teria acontecido e eles “se passado”, isto é, morrido, encantando-se, podendo assim voltar para acudir os que ficaram “neste vale de lágrima.” (Brandão e Rios – 2001, p. 165)

Idalina Maria Freitas Lima Santiago nos informa que existem outras entidades que frequentam os terreiros de Jurema Sagrada como os pretos e as pretas velhas, ciganos e exus. (Santiago – 2008).

O juremeiro Eric Assumpção, sacerdote principal do Terreiro de Jurema Sagrada Mestre João do Laço, localizado na cidade de Três Rios no Estado do Rio de Janeiro, espaço religioso trabalhado por Oliveira (2020), em artigo recente, demonstra de forma didática a importância dos Encantados para a religiosidade estudada. Perguntado sobre a importância dos Encantados na transferência de conhecimento, e de como manipular ervas nos rituais religiosos e de cura, Eric Assumpção foi enfático:

A maior parte dentro da sabedoria vem junto com os sacerdotes. Os Encantados trazem o conhecimento sobre a preparação de uma garrafada, de alguns costumes de vida que eles tiveram de como usar as ervas. Eu não sabia preparar uma garrafada. O Encantado seu João do Laço que trouxe o conhecimento. É costume que nós aprendemos com nossos sacerdotes com a vivência. (Oliveira – 2020, p. 54)

Tendo como base de raciocínio o relato do juremeiro Eric Assumpção, podemos inferir que os Encantados possuem a ciência da Jurema (OLIVEIRA – 2017), o conhecimento que é passado para os sacerdotes e destes, com certeza, para os que frequentam os terreiros cotidianamente, e aqueles, que por alguma necessidade, procuram os ensinamentos da Jurema para um alívio no dia - a - dia. Avistamos neste relato, um possível processo de ensino e aprendizagem dentro deste local sagrado. Processo, como reconhecemos, é substanciado pela utilização de ervas e por bebidas que tem sua origem na flora que circunda tais terreiros. Albuquerque (2015), Oliveira (2020), corroboram com seus estudos para elucidar a importância das ervas, folhas, cascas, sementes, envolto aos

rituais religiosos e de cura, para o processo de ensino e aprendizagem no interior de terreiros religiosos.

SABERES ORIGINADOS EM TERREIROS RELIGIOSOS

Saberes originados em locais religiosos, principalmente de matriz indígena e afro-brasileira, têm sido estudados com muita frequência dentro da área da Educação, conhecimento que é produzido, sobretudo, em contato com a flora – ervas, folhas, frutos, cascas, sementes – e fauna envolta a tais localidades cultural, como percebemos no texto de Oliveira (2020).

Maria Betânia Barbosa Albuquerque, professora do programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), será uma das precursoras em demonstrar a importância de saberes construídos em terreiros religiosos, isto em contato com flora, fauna, orações, cânticos, narrativas, mitos, para um ensino pluriétnico, intracultural, decolonial e contra epistemológico. Em um artigo fundante, a professora lança a pergunta “pode uma planta ensinar?” (ALBUQUERQUE, 2015). Neste texto a educadora trabalha a construção saberes num terreiro de Santo Daime, evidentemente, em contato com as ervas que fazem parte da receita da ayahuasca, nome indígena dado a bebida cultural. Albuquerque nos esclarece como acontece a educação pelas plantas:

A educação pelas plantas, expressão criada para nomear esta modalidade de prática educativa mediada pelo daime, difere, nesse sentido, dos processos de aprendizagem instituídos pela escolarização formal da modernidade. Uma diferença fundamental reside no fato de que o conhecimento não é possível de ser obtido a partir dos livros ou da razão instrumental, mas sob o estado de êxtase, estado de expansão da consciência ocasionado pela ingestão da bebida. (Albuquerque – 2015, p. 7045).

Outros acadêmicos se lançaram a entenderem os processos de construções cognitivas em locais que não são os institucionalizados como verdadeiros pela cultura hegemônica eurocêntrica, no caso, as escolas e universidades. Jose Colares de Mota Neto, em sua tese de mestrado na Universidade do Estado do Pará, tese orientada pela professora Maria Betânia Barbosa Albuquerque, e defendida em 2008, vai nos elucidar como nas relações cotidianas de um terreiro de Tambor de Mina circulam saberes de várias matizes: praticas religiosas e rituais, ensinamentos morais, saberes ancestrais dos Encantados, narrativas míticas. (Neto – 2008). Luiz Rufino Rodrigues Junior, vem nos propor uma pedagogia da encruzilhada arrebatada por Exu (Junior – 2018). Marcio Barradas Sousa e Maria Betânia Albuquerque, no livro: Educação não escolar: Religiosidade e modos de fazer de uma curandeira, propõem entender os saberes e as práticas educativas cotidianas presentes no atendimento de pessoas submetidas a orações e tratamentos de cura realizados pela senhora Odinéia Barbosa, na comunidade quilombola de Abacatal, no município de Ananindeua, Para. (SOUSA e ALBUQUERQUE, 2021).

INDEXADORES:



Oliveira, no artigo: O uso das plantas no ritual de Jurema Sagrada: Identidade, ancestralidade e protagonismo indígena na contemporaneidade, vai nos colocar dentro do contexto educação de terreiro e religiosidade Jurema Sagrada. O teólogo nos esclarece que existem processos de ensino aprendizagem e construção de saberes no cotidiano de um terreiro de Jurema Sagrada, claro tendo como elo de ligação o uso da flora. Neste trecho o pesquisador nos informa:

Na Jurema os ensinamentos são passados dos Encantados para seu sacerdote, do sacerdote para seus iniciados, do sacerdote para a comunidade. Para existir este processo de ensino e aprendizagem necessariamente à ingestão do vinho da Jurema, do uso do cachimbo com o fumo da erva sagrada, e todo um aparato ritual envolto a cascas, raízes, folhas, frutos, que legitimam o ensino. (Oliveira – 2020, pag. 50)

Alexandre Alberto dos Santos Oliveira, nos informa a existência de uma ciência da Jurema junto com seus mistérios.

A ciência é o mistério maior da Jurema. Algo que pertence ao âmbito dos sentidos que segundo os juremeiros e juremeiras, só a entende quem a vivencia ou quem já nasceu com ela “dentro de si”. É uma força inata que tem o objetivo de ajudar os viventes no plano material da Terra e facilitar suas vidas, a tornar os desejos alcançáveis, os sonhos realizáveis, ao tornar o impossível no possível. (Oliveira – 2017, p 158)

Analisando as citações e o trabalho como todo dos teóricos acima citados, compreendemos a existência de mecanismos de produção de saberes dentro do terreiro de Jurema Sagrada, Alexandre nos remete a uma Ciência da Jurema. Produção de saberes ancestrais indígenas, africanos, de populações rurais, ou seja, saberes dos excluídos da modernidade, que como bem nos informa Boaventura Sousa Santos, foram colocados a um segundo plano ou dizimados pelas epistemologias do Norte, sendo esta, a única fonte de conhecimento válida de verdade (Santos – 2019).

114

SABERES ELABORADOS NUM TERREIRO DE JUREMA SAGRADA E O CONTATO COM COTIDIANO ESCOLAR

Em fins do século XX e início do século XXI, foram aprovadas pelo governo central algumas políticas públicas que darão maior visibilidade a estudos relacionados às Histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas. As leis nº 9.394 – 1996, nº 10.639 – 2003, nº 11.645 – 2008, serão outorgadas com o objetivo claro de reparar malefícios impostos há negros e indígenas, que durante quatro séculos tiveram seus corpos e almas cooptados pela colonização e o colonialismo. A validação legislativa é consequência da participação pulsante de movimentos negros, indígenas, organizações não governamentais (ONG), posições inclusivas de universidades públicas e privadas, em geral, de uma parte considerável da sociedade civil, que via na exclusão de direitos, na exclusão de sujeitos, na exclusão de saberes, um mecanismo de perpetuação da elite do atraso no Brasil (SOUZA, 2019).

INDEXADORES:



Com o advento do século XXI, o cotidiano escolar torna-se mais plural, vários saberes se encontrarão, coexistirão. No entanto, esta instituição tem um lastro histórico de exclusão sapiencial por estarem, ainda na atualidade, inseridas num contexto paradigmático construído no pretérito moderno, com as grandes navegações; o colonialismo; a colonialidade; o fortalecimento da ciência moderna; a imposição do sistema capitalista de produção; por fim, um sistema escolar e curricular que prevalece a posição do professor como possuidor do conhecimento, o aluno é apenas um receptáculo de informações. Sistema educativo que se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 2019). Depositar conhecimentos científicos eurocêntricos (SANTOS, 2019). A relação professor e aluno não é dialógica, não se constrói pessoas pensantes, ao contrário, prepara – se sujeitos para a produção capitalista, a mecanização, a alienação. Paulo Freire dará o nome a este processo de ensino e aprendizagem de Educação Bancária (FREIRE, 2019).

Como sobrepor este paradigma moderno instalado na educação? Como vencer a dita educação bancária? Como saberes organizados dentro de um terreiro de Jurema Sagrada, possa chegar a espaços escolares como conhecimento válido e importante para a construção de um sujeito crítico da sua realidade? E sobretudo, como os docentes podem trabalhar conhecimentos oriundos de terreiros, ou de outros espaços não oficiais de produção cognitiva?

Alguns pesquisadores ajudarão a responder estas inquietações.

Paulo Freire, crítico fundante da educação bancária, na sua obra celebre Pedagogia do Oprimido, vai fornecer mecanismos pedagógicos para superar de forma mais holística esta educação hegemônica. Ele nos propõe: uma educação humanista, emancipatória, transformadora, libertadora, uma educação como ato cognoscente (FREIRE – 2019), baseada na dialogicidade entre o educando e o educador. O pesquisador cunha o conceito de educador – educando / educando - educador (FREIRE, 2019). Freire, num trabalho cognitivo fabuloso, nos esclarece que a educação autentica não se faz de A – educador – para B – educando- ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizado pelo mundo (FREIRE, 2019).

Simplificando, o processo de ensino e aprendizagem se faz no diálogo entre o professor transformador/libertador e aluno, não existindo superioridade entre eles, sendo o professor um mediatizador de sujeitos (FREIRE, 2019), não um depositador de conteúdo, característica necessária do professor bancário. Este dialogo educacional libertador, está inserido, e é mediado por temas que fazem parte do mundo do educando, um diálogo histórico, por isto, a importância e o respeito que o professor possui com o conhecimento prévio trazido pelo discente, e o mais valioso, a voz que o aluno detém no contexto da educação libertaria. Freire nos esclarece, em outra obra basilar para a didática emancipadora, Pedagogia da Autonomia, a importância do respeito com o conhecimento prévio do aluno e passibilidade deste aluno ter voz:

INDEXADORES:

Por isto mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares chegam a ela – saberes socialmente construído na prática comunitária – mas também, como a mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir por exemplo, a poluição dos riachos, e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (Freire – 2019, p. 31 e 32)

Pensando pela lógica de Paulo Freire, do respeito ao conhecimento prévio dos alunos, e o ato de dar o poder palavra a estes, visualizamos que saberes originários em um terreiro de Jurema Sagrada, que surgem nas interlocuções entre os ancestrais (Encantados), sacerdote e participantes do ritual, envolto a uma diversificada flora brasileira (OLIVEIRA, 2020), podem servir como temáticas geradoras, abrindo diálogos emancipatórios no cotidiano escolar.

Sendo a Jurema Sagrada uma religiosidade que está inserida em várias localidades, em sua forma pura (tradição indígena) ou fazendo parte dos rituais da Umbanda ou do Candomblé (SANTIAGO, 2008), o educador problematizador pode iniciar uma discussão relacionada ao respeito sobre as múltiplas religiosidades que coexistem em determinada comunidade, trabalhando diretamente a conscientização sobre tolerância religiosa. Também, pode servir de mecanismo para o aluno crítico entrar em contato com as várias etnias que compõem a sociedade brasileira, tocando posteriormente em temáticas associadas ao preconceito racial, discriminação, desigualdade social. Ou, como esta religiosidade tem como uma de suas características de existência o contato direto com a natureza, o uso da flora na ritualística, abrir uma roda de conversa sobre a preservação das matas, dos rios, das encostas, da fauna que toma estes locais como habitat, ou seja, um debate sobre educação ambiental. Na literatura, porque não usar histórias dos Encantados, suas narrativas, mitologias, para adentrar em estudos de literaturas já consagradas pela educação moderna.

Verificamos nos exemplos elencados acima a viabilidade de comunhão entre conhecimentos populares, que surgem em cotidiano de terreiros, e científicos, catalisando uma ecologia de saberes, tirando do ostracismo todo um aparato cognitivo rejeitado por estruturas de pensamentos que foram cunhadas no auge da Modernidade, ancorados na tríade: capitalismo, colonialismo, patriarcalismo (SANTOS, 2019). Boaventura de Sousa Santos propõe, dentro do conceito de Epistemologias do Sul, linhas orientadoras (SANTOS, 2019), as sociologias das ausências, a sociologia da emergência, a ecologia dos saberes e artesanias da prática (SANTOS, 2019), ferramentas epistemológicas para dialogar, fazer ressurgir, e laborar conhecimentos que foram jogados há um segundo plano pela história da humanidade ocidental. Conhecimentos, tradições, visões de mundo: indígenas, negras, camponesas, de mulheres, homossexuais, enfim, dos excluídos do Sul abissal.

Trabalhando com o pensamento de Boaventura dos Santos sobre as Epistemologias do Sul, atentamos sobre ausência de saberes nas nossas escolas, como verificado por Freire, mas aludimos às possibilidades de emergências de novos saberes, como propomos neste pequeno artigo, saberes originados em um local religioso, ancestral, que servem e podem contribuir para abrir vários diálogos (artesanaria das práticas) em escolas, comunidades, câmaras de vereadores, nos vários plenários do nosso país, surgindo como consequência, uma ecologia dos saberes.

Inês Barbosa de Oliveira, muito influenciada pelos estudos de Boaventura Santos, vai nos propor, a desaprendizagem e a desobediência como emancipação social (OLIVEIRA, 2020). A pesquisadora demonstra que é contraditório falar de desaprendizagem num universo que trabalha o processo de ensino e aprendizagem, a área da Educação. Mas de forma libertadora, nos explica o porquê de usar o conceito de desaprendizagem dentro do universo educacional:

A noção de desaprendizagem é aqui utilizada como um meio para deslocarmos – nos do ideário hegemônico que concebe a escola como um espaço somente de aprendizagem, e por vezes apenas como espaços de aprendizagem formais, permitindo-nos entrar no debate sobre o problema representado por um conjunto de conhecimento socialmente aprendidos e que funcionam como empecilho à aprendizagem democrática, emancipatória e favorável a justiça social e cognitiva. (Oliveira – 2020, p. 52)

117

Insurgir contra currículos formatados para uma robotização do aluno, para o aparelhamento do capital, que beneficia uma minoria em detrimento da maioria, currículos e processos de ensino e aprendizagem, que levam o aluno a alienação cultural, política, social, humanística, característica fundante da educação universalista, faz muito sentido na realidade que vivemos. Os processos cognitivos originados em terreiros religiosos, que não fazem parte do conjunto de temas pertinentes para escola universalizante moderna, podem servir como uma ação de desaprendizagem do que já está posto, e de desobediência pedagógica. O labor insurgente (CANDAU, 2020), desobediente e que produz desaprendizagem oriundo do professor (a) que leva para o chão da escola, músicas, danças, instrumentos musicais de culto, narrativas ancestrais, histórias de juremeiros, demonstrações de como manipular ervas, vestimentas, artesanatos, páginas de redes sociais que tem como conteúdo saberes sobre a Jurema Sagrada (OLIVEIRA, 2020), um mundo de diferença e experiências outras, podem proporcionar possíveis emergências de saberes. Estes saberes emergentes, que surgem do trabalho do docente subversivo podem se tornar presentes no cotidiano escolar, viabilizando termos uma educação decolonial como nos esclarece Vera Maria Candau:

A pedagogia decolonial propõe que no situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade – colonialidade hegemônico, mas resistem

INDEXADORES:



e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica (Candau – 2020, p.681)

Entendo que saberes construídos num terreiro de Jurema Sagrada, envolto a flora, e levados para o espaço escolar por professores e professoras subversivos dos processos de ensino e aprendizagem e currículos colonizados, são saberes que surgem dos excluídos, dos inferiorizados, subalternizados, o indígena, o preto, o pobre, o homem rural, por isto, evidencio que estes conhecimentos podem se transformar em saberes decoloniais e produzirem diretamente uma pedagogia decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O artigo buscou responder inquietações relativas à possibilidade de saberes produzidos no interior de um terreiro de Jurema Sagrada, envolto a um aparato de ervas, cascas, folhas e frutos, trabalhados no cotidiano escolar, servirem como mecanismo de emancipação, libertação e transformação de sujeitos. O caminho que sigo para chegar ao objetivo, e que pode ser o caminho, inicia com uma pequena caracterização da religiosidade estudada, as relações entre Encantados, sacerdote e comunidade, que segundo informações colhidas, produz um processo de ensino e aprendizagem local. Seguindo, demonstro a existência de processos de ensino aprendizagem em vários locais religiosos e de cura espiritual. Por fim, constato, não de forma definitiva, possíveis métodos, didáticas e insurreições curriculares que podem ser benéficas para a formação de um discente crítico, plural, livre de maculas sociais, construtor de um mundo mais justo.

118

Como a metodologia foi basicamente uma revisão bibliográfica sobre a temática pesquisada; texto, livros, dissertações disponibilizados na disciplina Cotidiano na Educação Básica do mestrado profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, possivelmente, aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem no terreiro Jurema Sagrada, e a transição destes conhecimentos para o espaço escolar, não foram totalmente esclarecidos. Mas futuras pesquisas, com metodologias diferenciadas, outras visões teóricas, podem contribuir de forma mais densa e profunda para a elucidação destes processos educacionais transformadores que surgem em um terreiro sagrado.

Por fim, entendo que a relevância de estudos que buscam dar voz a sujeitos que foram calados por séculos no Brasil, é gigantesca, mesmo que de forma inacabada, incompleta. Falar, estudar, possíveis instrumentos de emancipação social do ser, de desalienação, de uma justiça cognitiva, no cenário de retrocesso político, social, econômico, moral, empático, torna -se fundamental.

INDEXADORES:



REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: questões de teoria e de método**. Educação e Tecnologia, Belo Horizonte- MG, v. 10, nº 1, p. 29-35, jan/jun. 2005, p. 29-35
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Pode uma planta ensinar? Reflexões Contra Epistemológica**. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação, PUC/PR, de 26 a 29/10/2015, p. 7042 - 7057
- BRANDÃO, Maria do Carmo; RIOS, Luís Felipe. **O Catimbó – Jurema do Recife**. In. Prandi, Reginaldo (org). Encantaria Brasileira: O livro dos Mestres, Caboclos e Encantados. Editora Pallas Rio de Janeiro – RJ, p. 160 – 181, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes**. Revista Espaço do Currículo. João Pessoa- PB, v 13, nº especial, p.678 – 686, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 70ª edição, São Paulo – SP, 2019
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. Paz e Terra, 61ª edição, São Paulo – SP, 2019.
- GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **Sujeitos da Jurema e o resgate da “Ciência do índio”**. In. Labate, Beatriz Caiuby; Goulart, Sandra Lucia (orgs). O uso ritual das plantas de poder. Editora Mercado de letras, Campinas – SP, p.239 a 278. 2006.
- JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Revista Periferia, v. 10 nº 1, p. 71-88 jan/jun. 2018.
- NETO, João Colares Mota. **A educação no cotidiano do terreiro: Saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia**. Dissertação de mestrado em Educação apresentada a Universidade do Estado do Pará – 2008.
- OLIVEIRA, Alexandre Alberto dos Santos – **Juremologia: Uma busca etnográfica para sistematização de princípios da cosmovisão da Jurema Sagrada**. 2017. 275 p. Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião apresentada à Universidade Católica de Pernambuco.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Epistemologia do Sul e cotidiano escolar: Desaprendizagem, desobediência e emancipação social**. Desidades, nº 28, ano 8, p. 51 – 67, out/dez – 2020
- OLIVEIRA, Marcio de. **O uso das Plantas no Ritual da Jurema Sagrada: Identidade, Ancestralidade e protagonismo indígena na Contemporaneidade**. Dossiê temático para uma educação étnico-racial, Revista África e Africanidades, ano XIII – n. 36 p. 49 – 73, 2020.
- PORDEUS, Ismael Junior. **A expansão da Jurema na Península Ibérica**. Revistas de Ciências Sociais de Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 247-262, 2014.
- SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima. **A Jurema Sagrada da Paraíba. Qualitas**. Revista Eletrônica Qualitas, v 7, nº 1, 2008

INDEXADORES:

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império Cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul.** Autentica, 1ª edição Belo Horizonte – MG, 2019.

SOUSA, Jessé de. **Elite do Atraso.** Estação Brasil, Rio de Janeiro – RJ – 2019

SOUSA, Marcio Barradas. ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Educação não escolar: Religiosidades e modos de fazer em curadora.** Editora CRV. Curitiba -PR – 2021.

INDEXADORES:

