

# I SEMINÁRIO REGIONAL DE ESCRITURAS NEGRAS: PRODUÇÃO DE SABERES E LUTAS ANTIRRACISTAS



**I Seminário Regional de Escrituras Negras:** produção de saberes e lutas antirracistas,  
ArteSam - Rio de Janeiro, Vol.: 01; janeiro de 2020. ISBN: 978-85-471-0342-2.



## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>3</b>
<b>A expressão da literatura africana de língua portuguesa: reflexões a partir da obra “A última tragédia” de Abdulai Silva.....</b>	<b>4</b>
Alan Nascimento Rodrigues	
<b>Interfaces entre violência contra a mulher e empoderamento feminino na contística de Conceição Evaristo: o caso das personagens Luamanda e Salinda.....</b>	<b>13</b>
Guilherme Moés Ribeiro de Sousa Kalina Naro Guimarães	
<b>Experiência no programa da Residência Pedagógica para a construção de um ensino antirracista.....</b>	<b>28</b>
Bruna G. S. Silva Maynara A. S. Santos	
<b>Negritude e estereótipos: uma análise de “O mulato”, de Aluísio de Azevedo.....</b>	<b>40</b>
Izabela Cristina de Lima Silva Rita de Cássia Ribeiro de Souza	
<b>A conscientização da cultura negra nas escolas por meio da literatura.....</b>	<b>50</b>
Viviane Silva Santos	
<b>A formação docente e a história e cultura afro-brasileira: uma experiência no projeto Residência Pedagógica na Escola Municipal Padre Antonino.....</b>	<b>61</b>
Anna Gabrielly N. da Silva Vitória Hédilla de Sousa Roberto	
<b>Da escrita ao oral: as vozes negras na poética de Cristiane Sobral e Mel Duarte.....</b>	<b>70</b>
Morgana Santos Ferreira Railma Ferreira Ramos	
<b>Incidências de lá e traumas daqui: uma leitura feminista a partir de Lia Vieira e Lília Momplé.....</b>	<b>83</b>
Paulo de Freitas Gomes	
<b>Representação social do negro no livro didático e na História da educação brasileira.....</b>	<b>95</b>
Deyvson Carlos de Farias Nascimento	
<b>Silenciadas e invisibilizadas: como a historiografia apresenta as mulheres negras.....</b>	<b>107</b>
Goberlândia Pereira de Andrade	
<b>Uma história quase apagada: uma análise da história de Alagoa do Monteiro a partir do discurso dos fiéis da Paróquia de Nossa Senhora das Dores.....</b>	<b>117</b>
Shirley B. F. da Silva	

## APRESENTAÇÃO

O *I Seminário Regional de Escrituras Negras: produção de saberes e lutas antirracistas*, foi idealizado no ano de 2019, pelo Grupo de Estudos Literários em Escrituras Negras (GELEN-CG) e pelo Centro Acadêmico de História João Pedro Teixeira – UFCG (Gestão: Liberdade é não ter medo 2018-2019), a fim de apresentar a produção científica, política e cultural negra na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Teve como principal objetivo reunir docentes, discentes e pesquisadores da escola pública, da graduação e pós-graduação interessados em compartilhar suas produções tanto acadêmicas como artísticas.

Levando em consideração o que Angela Davis destacou na sua obra *A liberdade é uma luta constante* (2018), o racismo é composto por elementos estruturais que são importantes de serem debatidos, principalmente sobre a persistência dos estereótipos e de como as pessoas negras têm sido desumanizadas tanto pela mídia como no jogo de interações sociais. Neste sentido, uma das principais perguntas que perpassaram as pesquisas, apresentações e produções artísticas, presentes neste I Seminário, girou em torno da compreensão do impacto do racismo tanto nas instituições quanto nas atitudes individuais. Por causa disso, reunimos produções de saberes tanto da psicologia como da história, da literatura, da filosofia e outras, que caracterizaram nosso I Seminário como transdisciplinar.

Nesta primeira edição destacamos a importância da produção acadêmica assim como da produção artística que tem dividido espaço com o debate das escrituras negras na contemporaneidade. Por isso, na nossa programação, demos destaque às produções de dança, de música, de poesia e de artesanato que trouxeram debates frutíferos para a luta antirracista no nosso ambiente e fora dele. A partir disso, os desdobramentos deste I Seminário Regional estão presentes neste Anais como uma forma de luta, de comunidade e de otimismo. Parafraseando, novamente, Angela Davis (2018, p. 56): “é nas coletividades que encontramos provisões de esperança e otimismo”. Este Anais simboliza isso!.

Profa. Dra. Manuela Aguiar Damião de Araújo  
Bruno Silva de Oliveira  
Bruna Gabriella Santiago Silva  
Arthur Reginaldo Oliveira Braga  
*Organizadores*

# **A EXPRESSÃO DA LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA “A ÚLTIMA TRAGÉDIA” DE ABDULAI SILA**

Alan Nascimento Rodrigues (UFCG)  
alanmsn10@hotmail.com

## **RESUMO**

O presente estudo analisará aspectos da literatura africana de língua portuguesa à luz da crítica e teoria pós-colonialista, a fim de trazer reflexões sobre aspectos da expressão literária guineense. Para tanto, tomaremos como objeto de análise o romance *A última tragédia* (2011), do escritor Abdulai Sila. Trata-se do segundo romance escrito pelo autor que é considerado pioneiro na escrita romancista em Guiné-Bissau com a publicação de *Eterna Paixão*, em 1995. Entendemos que falar de literatura africana de expressão portuguesa é considerar as especificidades étnicas e culturais que cada país manifesta através de seus escritores. Segundo Leite (2012) e Augel (2007; 2011) essas literaturas encontraram maneiras próprias de dialogar com as “tradições”, “intertextualizando-as, obtusamente, no corpo linguístico”. Neste sentido, o presente estudo utiliza-se da reflexão dos estudos culturais e pós-coloniais (BONNICI 1998 e 2009), para buscar evidenciar como a presente literatura, mesmo com a chegada da literatura escrita, sobretudo de origem europeia, ela consegue preservar traços de suas tradições: a literatura oral, também como forma de resistência ao colonialismo europeu que a escrita literária africana costuma denunciar. O romance *A última tragédia*, ao transportar muito da cultura africana guineense para suas páginas e narrativa, expressa através de seus personagens protagonistas (Ndani, o Velho Régulo e o Professor) a contestação do povo negro, quase sempre posto em lugares comuns que lhes inferioriza, coopta a sua subjetividade e durante séculos serviu-se de desculpas etnocêntricas para promover a política de dominação de um povo (branco/europeu) sobre outro (negro/africano).

Palavras-chaves: Literatura africana de expressão portuguesa; Guiné-Bissau; Colonialismo; Identidade étnica. Teoria pós-colonialista.

## **1. Introdução**

Abdulai Silá nasceu em Catió, pequena cidade do sul da Guiné Bissau e viveu parte da sua vida sob o regime colonial português. Presenciou momentos difíceis da luta armada de libertação nacional e participou ativamente nas brigadas de alfabetização no país. De 1979 a 1985 frequentou a Universidade Técnica de Dresden, na Alemanha, e formou-se em Engenharia Eletrotécnica. Seguiu depois para os Estados Unidos da América onde obteve pós-graduações ao nível das Telecomunicações e da Informática. Foi o fundador da SITEC e da EGUITEL, empresas guineenses de Telecomunicações que desempenham um papel pioneiro no desenvolvimento tecnológico em Guiné-Bissau.

Em *A última tragédia* (2011), ao narrar as histórias de seus personagens e que se entrecruzam à sorte da sonhadora Ndani, a obra dar voz aos que historicamente foram silenciados pela elite burguesa colonial, assim como pelos regimes militares que se seguiram em Guiné-Bissau. Segundo Augel (2011), seria esta uma chave de leitura possível para referida obra, que guarda uma outra memória, a memória popular, latente e viva no imaginário da população.

Nesse sentido, Ndani, pode representar a condição da mulher negra africana, que está submetida aos ditames de uma sociedade que lhe impõe várias interdições: sejam aquelas advindas das crenças religiosas locais, tal como representada pela maldição carregada pela personagem; sejam aquelas em que lhe é retirada a liberdade de escolha (o que ela subverte); seja sua própria condição de mulher numa sociedade colonial que segrega em função da cor e etnia.

As personagens, dos seus lugares de atuação, sejam como educador (o Professor), seja como líder da comunidade (Velho régulo), são a expressão de liberdade e resistência frente aos males causados por uma outra cultura que inibe a força própria e capacidade de um povo. Na obra, temos indicada as tensões entre colonizador e colonizado, descrita nos seguintes termos quando Augel (2011, p. 3) diz que: Para submeter povos conquistados, o colonizador considerou necessário quebrar-lhe a vontade, coisificá-los, surrupiar-lhes a língua, as crenças, engabelá-los com mistificações e roubar-lhes a capacidade de escolha própria. Desprestigiar, desconsidera a cultura autóctone em detrimento da cultura imposta, embriagando o colonizado com o elixir da civilização, foi uma tática recorrente e eficiente. Em *A última tragédia*, nota-se, a cada passo, as estratégias que vão de encontro ao discurso maniqueísta da época que insistia em estigmatizar os ‘nativos’ como ignorantes, ingênuos, incapazes, referencias reducionistas, justificativas para o ímpeto dominador e para a espoliação inescrupulosa.

Esta tensão entre o mundo do colonizado e o mundo do colonizador serve de pano de fundo para levantarmos questões e reflexões sobre a literatura africana de língua portuguesa. Assim, para fundamentarmos o presente trabalho, basearemos o apoio teórico-metodológico em Eulálio & Durand (2015) que trazem um estudo sobre a literatura africana de expressão portuguesa, enquanto indica a influência da cultura, dos costumes e da oralidade na escrita de obras de autores angolanos e moçambicanos; Augel (2007; 2011) por apresentar a obra do Abdulai Sila como aquela que manifesta a voz do povo africano, que busca construir-se como nacionalidade valorizando suas tradições, história e as línguas locais; e Bonnici (1998; 2009)

por trazer categorias importantes da teoria e crítica pós-colonialista e que nos norteará nas considerações sobre a obra de Abdulai Sila.

Sendo assim, o presente estudo tentará responder questões como: como a personagem Ndani é representante da resistência do povo africano frente ao estabelecimento dos costumes de outra cultura não africana? Como estas tensões são apresentadas pelo autor Abdulai Sila na referida obra e com que pressuposto? Quais aspectos são marcantes na personagem Ndani que revelam aspectos na literatura guineense?

É possível indicarmos que a discussão sobre a literatura africana de expressão portuguesa presente na obra, enfatiza a relação dessa literatura com a oralidade e que ela se coloca como resistência. Os personagens são a expressão da vontade de reconstrução de um povo que busca através da arte literária afirmar sua pertença a um país, a uma cultura, uma linguagem e costumes. Não podemos olhar para a construção da literatura africana sem considerar o contexto no qual a obra foi escrita, pois reconhece-se que a literatura guineense, embora seja pautada em ficção, recarrega suas tintas nas vivências do seu povo e faz da criação literária um *locus* da reafirmação da cultura africana e conseqüentemente da identidade do seu povo.

Por tanto, o presente estudo justifica-se por propiciar um estudo analítico profundo da obra *A última tragédia*, promovendo, assim, as discussões literárias sobre a literatura africana de língua portuguesa. Abdulai Sila é considerado o primeiro romancista de Guiné-Bissau, tendo suas primeiras obras lançadas a partir da década de 1990. Nesse sentido, é relevante apresentarmos um estudo da referida obra, pois a literatura de Guiné Bissau ainda encontra-se pouco estudada e a presente investigação poderá colaborar para fortalecimento do arcabouço crítico a respeito da obra e divulgação da literatura africana de língua portuguesa.

## **2. Fundamentação teórica**

A nossa atitude interpretativa frente a obra *A última tragédia*, terá inicialmente, como ponto de partida os postulados teórico-críticos do pós-colonialismo. Segundo Bonnici (2009), trata-se de um olhar “político” sobre o texto, baseando-se na relação de poder e discurso. O que isso significa? Significa debruçar-se sobre o texto literário, buscando compreender as relações de poder políticas e econômicas, o discurso ideológico e social que subjaz no texto. Assim, ler o texto segundo esta perspectiva, será realocar as vozes presentes na narrativa para que se

evidencie as tensões ali representadas. Compreendendo, pois, que o texto não é desinteressado, ou neutro, mas carrega consigo posicionamentos políticos e sociais, que revelam: “Quem fala na narrativa?” Por que fala? E para quem está falando? É neste sentido que no prefácio da obra *A última tragédia*, Augel (2011) falará que a intenção do escritor Abdulai Sila é dar espaço para que outras vozes ecoem: vozes historicamente silenciadas e relegadas ao protagonismo de papéis sociais “comuns” e, por isso, consideradas expressões inferiores.

Nesse sentido, o leitor deverá estar sensível à relação expressa na obra, quando ela pode ainda reverberar a relação na qual a figura do colonizador – homem branco europeu – é posto como humanamente e moralmente superior e os demais apenas como espectros malformados desses homens “superiores”. A crítica propõe desnudar as relações que inferiorizam mulheres, negros, grupos étnicos e populações não eurocentradas. Europeus que, em muitos momentos, tomaram o outro como um diferente e não reconhecido como sujeito, mas apenas como objeto. Objeto dos mais diferentes discursos econômicos, políticos, sociais e religiosos que tomam da sua “condição superior” para implementar e justificar a exploração do homem pelo homem mesmo.

Ao considerar a voz do outro (o não europeu), é abrir espaço para outras formas de pensar e refletir sobre o mundo. Isso porque o sujeito africano, a mulher, a mulher negra, o ameríndio não são postos como objetos descritos por quem sempre falou. A “verdade” é encarada como historicamente construída, ou seja, ela é temporalmente situada e carrega o olhar de quem detém o poder naquele momento. Quem detém os meios de poder (econômico, político, midiático etc.) é quem estabelece os discursos; é quem estabelece a “verdade” sobre o que se diz sobre os corpos, como se determina e rotulam os sujeitos. Dessa forma, a crítica pós-colonialista tomará os discursos na literatura para compreender a condição humana colocada neste contexto de tensões e lutas. Pois, se há uma relação de imposição pelos diferentes meios (culturais, ideológicos, econômicos, políticos), sempre houve outras formas de manifestação dos saberes, das experiências humanas dos povos. E uma maneira de subverter o colonialismo é evidenciá-lo e dar voz aos “sem voz”, como é possível observar na literatura africana de língua portuguesa.

Segundo Bonnici (2009) a crítica pós-colonialista torna possível reavaliar as relações de poder hegemônicas, que colocam o Outro (europeu) em detrimento do outro (não europeu). O pós-colonialismo revisita, a partir do século XX, a história por não ser possível tolerar a condição na qual foram colocados homens e mulheres negros africanos ou não escravizados; a

relação de submissão feminina ao patriarcado, comumente arraigado em crenças religiosas de homens brancos, cristãos a qual pertence os meios políticos, econômicos que insistem em criar uma narrativa única para dar conta da realidade. Realidade em que homens e mulheres são colocados em condição de dependência e em situação em que tem sua dignidade humana negada.

Neste sentido, padrões estéticos europeus são postos em questão e a escrita também passa a ser revista. Nascem movimentos que procuram fortalecer uma identidade nacional, que empodere atores locais e busque estilos próprios, diferentes dos produzidos na metrópole (BONNICI, 2009, p. 227). A própria literatura é criada como foco de resistência. Segundo Bonnici (2009, p. 230) “A opressão, o silêncio e a opressão das sociedades pós-coloniais decorrem de uma ideologia de sujeito e de objeto mantida pelos colonizadores. Nas sociedades pós-coloniais, o sujeito e objeto pertencem a uma hierarquia em que o oprimido é fixado pela superioridade moral do dominador.” Enquanto o colonizado é descrito como ingênuo, sem cultura e bárbaro.

Assim, críticos tentam identificar modos como os povos não europeus são silenciados, como são representados e indicam sobre qual situação a mulher é duplamente posta em subalternidade. Porque ela enfrenta, para além da relação mais ampla da mulher na sociedade, ela continua tendo sua condição humana minimizada pela cultura patriarcal. Então a literatura pós-colonial, também desenvolve seu trabalho com o intuito de entrever as relações construídas em que homens e mulheres. Segundo Bonnici (2009), a crítica pós-colonialista será quem levará adiante questionamentos sobre o estabelecimento de cânones literários, reconhecendo neles diversas arbitrariedades; proporá outra leitura dos textos, considerando as vozes do discurso neles expressos; uma reescrita que evidencie a pertença ao lugar que não o do colonizador. Tudo isso é parte do movimento de descolonização e desmascaramento do poder colonial em todos os esses espaços.

A partir das questões expostas acima podemos observar que a obra *A última tragédia* (2011) do escritor guineense Abdulai Sila<sup>1</sup> tem um caráter bastante significativo, enquanto obra literária, escrita por um africano que viveu intensamente o processo de descolonização no seu país. Segundo Augel (2011, p. 8), com sua obra literária

---

<sup>1</sup> Sila testemunhou a passagem da ‘Guiné-Portuguesa’ a um Estado multiétnico soberano que se quer nação (Guiné-Bissau). Ele vivenciou o período de conflitos armados que perduraram 11 anos (1963 - 1973) dos que lutaram pela independência da colônia.

Abdulai Sila é um proeminente representante de uma literatura que pretende recobrar a memória subalterna, recuperando a voz dos silenciados, lançando mão da reconstituição da História como base do discurso dominador, dirigido contra um outro, hegemônico e diametralmente oposto.

Ou seja, a autora eleva à condição de saber as vozes da periferia, dando a eles o que lhes fora negado pelo poder dominante.

Olhar e analisar a referida obra é, pois, compreender a questão de submissão negra por povos europeus, mas é também perceber como o poder colonizador não se materializa apenas no Estado. É um poder internalizado pelos povos locais que vão abdicando da sua religião, dos costumes e vão adotando, através da catequese, de outras formas de vida, postas como verdades absolutas. Refletir sobre literatura africana de língua portuguesa é, assim, mergulhar nos meandros dessas relações de poder que colocam negros e brancos em lugares opostos. Relações que não reconhecem a alteridade do outro, como realmente outros, haja vista, como pode ser percebido na obra, em que os povos locais representados na obra são vistos pelo colonizador como passíveis de todo tipo de violação, simplesmente porque não são reconhecidos como pessoas. O etnocentrismo europeu é posto o tempo inteiro como justificativa para o racismo.

Portanto, a leitura e análise de *A última Tragédia* deve dar conta da problematização de conceitos como colonização, descolonização, racismo, identidade, diáspora, gênero e a condição da mulher negra no contexto africano descrito na obra. Os próprios personagens retomam no decorrer de suas trajetórias o significado e a importância de se colocar como legitimamente o outro (não europeu). A literatura de Abdulai Sila é, pois, política ao apontar sobre a necessidade da retomada do lugar de pertencimento de negros e negras africanos que devem ser reconhecidos em sua dignidade humana e em originalidade étnico-cultural.

Para tanto, como recomenda Candido (2007) o ponto de análise da obra deverá ser a personagem (Ndani), pois reconhece que esta não existe separadamente de outros contextos de significação da obra, como: enredo, linguagem, discursos, tempos, estrutura, contexto de produção etc. Para o Candido (2007, p. 55) “[...] o romance se baseia, antes de mais nada, numa certa relação de ser vivo e ser fictício, manifestada através da personagem, que é concretização deste.” Analisar e interpretar o romance, nesse sentido, é reconhecer os pontos de contato entre a personagem com outras partes significativas para a construção da obra literária: é reconhecer,

por exemplo, que a personagem é um construto ficcional, mas que pode tocar a realidade social, pessoal e histórica do autor para que se lhe confira verossimilhança. Para Abdulai Sila a personagem toca a expressão da realidade histórica de como foi no passado para atualizar a mensagem sobre a necessidade de ruptura com uma cultura colonial que subjuga outras alteridades.

### **3. Resultados e Discussões**

Sila (2011), em *A última tragédia*, volta ao período colonial para buscar compreender as origens e causas dos males atuais do seu país. Segundo Augel (2011), o autor põe em evidência as tensões sociais e antíteses da sociedade onde se evidencia o elemento racial condicionando tanto as relações sociais, quanto as relações políticas, econômicas e religiosas. Neste sentido a referida obra mostra-nos as tensões entre o imaginário do colonizador e as dos povos nacionais.

Na referida obra literária, ao contar as histórias dos seus personagens, Sila (2011) consegue ser sensível aos problemas que precisam ser enfrentados para que a luta por independência não se restrinja apenas aos espaços geográficos, mas que consiga reverberar em mentalidades e reestabeleça a cultura própria do lugar. Não é construir outra cultura, é buscar o que se perdeu no tempo. É, pois, encarar a realidade em que homens e mulheres foram objetificados, e usar da literatura para fazer pensar esses lugares da margem e trazê-los para o centro da discussão.

Neste sentido é possível percebermos que o autor traz o mundo do colonizador sempre ao lado dos mundos do povo nacional. Para, com isso, ele opta por falar sobre a condição da mulher negra na sociedade africana; mostrar seus personagens comprometidos em reescrever de outras histórias, outras formas de vida, não mais legitimados pelo ditames da cultura europeia; ela propõe denunciar as relações hipócritas das elites portuguesas que faziam do posto social que ocupavam na colônia, uma espécie de penduricalho para enriquecimento pessoal; e busca resgatar a identidade do povo, ao subverter a linguagem, buscando retratar suas tradições, costumes e subjetividade do povo africano.

O autor usa da escrita aos moldes europeus, porém tenta resgatar a oralidade, a contação de histórias, no decorrer da obra. Ficando mais evidente, quando no prólogo deixa em suspensão os acontecimentos ocorridos na vida dos personagens; e quando deixa em aberto a possibilidade

de outras narrativas. Desse modo o a narrador é uma figura análoga ao *griots*, sujeito responsável preservação da memória, cultura e tradição dos lugares da África. Entre as marcas pelas quais podemos afirmar o que está posto acima, temos a seguinte citação. “Portanto, a partir de agora, por favor, quem quiser que conte outra passadas, verdadeiras ou falsas, reais ou fictícias, que o faça livremente, verbalmente ou por escrito. Pode até ser por fax ou por correio eletrônico, mas, por favor, sem acrescentar sal, nem tirar mulu!” (SILA, 2011, p. 188).

O grito dos personagens é pela liberdade. Liberdade de contar e escrever suas próprias histórias. Por isso, é preciso subverter a ordem vigente quando ela não reconhece a dignidade da pessoa humana. Esse desejo de fazer refletir sobre essa condição de submissão imposta, no caso descrito na obra, entre guineense e portugueses, considerando um recorte histórico real, é que dar o tom de *A última tragédia*. Abdulai Sila é de certa forma transgressor quando coloca seus personagens em tramas que ainda retrata a situação existencial de muitos homens e mulheres mundo à fora. Seus personagens falam com as expressões do lugar de origem, expressões do Criolo são acrescentadas à narrativa como sinal de uma literatura que tem seu começo marcada pela contestação, pela busca de si...pela valorização da cultura, da cor, enfim, do que si é. “Nem no princípio, nem no fim!” (SILA, 2011, p.188).

## REFERÊNCIAS

AUGEL, Moema P. **Três faces da nação**. In. SILVA, Abdulai. *A última tragédia*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011, p. 7 – 20.

AUGEL, Moema P. *O desafio do escomburo: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura de Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BONNICI, T. **Teoria e crítica pós-colonialistas**. In.: BONNICI, T; ZOLIN, L (orgs). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3.ed.rev. e amp. Maringá: Eduem, 2009. p.257-285.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. *Mimesis*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

CANDIDO, Antonio.(1965). **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8° ed. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 2000.

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. In: *A personagem do romance*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 51 - 81.

Eulálio, Marcela de Melo C. Durand, Alain-Philippe. Literaturas africanas de expressão portuguesa e a oralidade. **Revista Letras Raras**. Vol. 4, Ano 4, Nº 2 – 2015.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e Escritas pós-coloniais**: estudos sobre literaturas africanas. – Rio de Janeiro: edUERJ, 2012.

SILA, Abdulai. **A última tragédia**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

# INTERFACES ENTRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E EMPODERAMENTO FEMININO NA CONTÍSTICA DE CONCEIÇÃO EVARISTO: O CASO DAS PERSONAGENS LUAMANDA E SALINDA

Guilherme Moés Ribeiro de Sousa  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB),  
guilherme\_moes@yahoo.com.br

Kalina Naro Guimarães  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB),  
kalinaro@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho discute a representação do empoderamento feminino e da violência contra duas personagens na obra *Olhos d'água* (2016), de Conceição Evaristo, a saber Luamanda, de conto homônimo, e Salinda, cuja narrativa intitula-se *Beijo na face*. Para isso, a análise das obras contou principalmente com os estudos de Bordo (1997), Bourdieu (2012), Duarte (2016), Piscitelli (2009), Ribeiro (2018), que versam, dentre outros temas, sobre gênero, feminismo, dominação masculina e empoderamento da mulher. Os resultados apontam para a construção do feminino tomando-se como referência a mulher negra da periferia, que, em boa parte de suas ações, problematiza o patriarcado, com seus padrões sexuais e de gênero. Em *Luamanda*, como se pôde verificar, acompanha-se a trajetória de uma mulher muito segura e livre sexualmente, que, apesar disso, foi vítima de estupro. Todavia, a despeito dessa experiência traumática, a personagem, que no final da narrativa conta com quase cinquenta anos, ainda busca o amor. Esse conto permite uma discussão em torno do que se tem preconizado socialmente e culturalmente no tocante aos padrões de relacionamento amoroso, codificados na heterossexualidade e na monogamia. Essa normatização, muitas vezes, contrasta com a personalidade de muitos sujeitos que se veem perdidos diante de tantas prescrições coercitivas, como é o caso de Luamanda, que só pelo fato de sair com muitas pessoas, poderia facilmente receber nome de “puta”. Caso semelhante é o de Salinda, que, vivendo um amor homoafetivo, sustenta um empoderamento marcado pela ruptura com os padrões de gênero e sexuais. Mais do que isso, a personagem problematiza os esquemas socialmente construídos sobre o amor, pois ela ama o ser humano, independente de sua genitália.

**Palavras-chave:** Violência contra a mulher. Empoderamento. Conceição Evaristo.

## 1 INTRODUÇÃO

Maria da Conceição Evaristo de Brito, mais conhecida como Conceição Evaristo, é uma autora negra cuja produção literária se debruça, principalmente, sobre a representação do mundo pautada na vertente afro-brasileira. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Conceição é autora de diversos livros, passeando tanto pela prosa, com romances e contos, quanto pela poesia. Ganhou mais repercussão a partir do ano de 2015, quando ficou em terceiro lugar em um importante prêmio literário brasileiro, o Prêmio Jabuti, na categoria contos e crônicas, com o livro *Olhos d'água*, embora já fizesse vinte cinco anos desde que lançara seus primeiros textos literários na série *Cadernos Negros*

(LITERAFRO, 2019). Seduzida pelas palavras que sempre circundavam o narrar, o contar de histórias por seus tios, vizinhos e amigos, Conceição entregou para o mundo as suas vivências através da sua prosa-poética singular: a sua “escrevivência”, como costuma dizer.

Nessa perspectiva, essa mulher-escritora, que viu na educação um meio de transformação da sua realidade e de toda a sociedade, mostra-se de grande relevância para os estudos em literatura, sobretudo àqueles que se deleitam sobre as questões de gênero, especialmente voltadas à mulher negra, uma vez que na sua escrita se percebe a relação entre a sua memória individual e a memória coletiva, sob um tom de resgate, mas também de denúncia.

Dessa maneira, este trabalho objetiva analisar as faces da violência contra a mulher nos contos *Luamanda* e *Beijo na face*, ambos presentes em seu livro *Olhos d'água* (2016). Por conseguinte, busca-se compreender qual(is) a(s) especificidade(s) da violência de gênero em se tratando do contexto social e cultural da mulher negra; identificar as denúncias inferidas no tratamento da violência contra a mulher presente nos contos; diferenciar os modos de violência que acometem as personagens e em que medida se dá o seu empoderamento.

Para tanto, confluí-se para uma leitura dos contos considerando os elementos-detalle, em um movimento de ir e vir do todo à parte e vice-versa, na tentativa de apreender a complexidade do texto literário, assim como pressupõe Bosi (2003). Isso posto, simultaneamente implementa-se uma análise-descritiva e reflexivadas tramas dessas narrativas com base, sobretudo, nos estudos de Bordo (1997), Bourdieu (2012), Duarte (2016), Piscitelli (2009), Ribeiro (2018) no que se refere a temas ligados ao feminismo.

## **2 AMOR, EMPODERAMENTO E MULHER EM LUAMANDA**

O conto *Luamanda*, que leva no título o nome da personagem principal da trama, traz a história de uma mulher que busca um amor na vida. O interessante é que mesmo tendo iniciado cedo a busca do “príncipe encantado”, já com quase cinquenta (50) anos, ela continua solteira. Luamanda é, na verdade, uma mulher muito bonita, caracterizada pela juventude, pois “(...) a sua pele não denunciava as quase cinco décadas que já havia vivido.” (EVARISTO, 2016, p. 59). Seu corpo, metaforizado na lua redonda e cheia no céu, é representado de forma sexual à medida que as conhecidas curvas se constituem traço marcante dos padrões contemporâneos de beleza. No trecho “Era a lua a mostrar-se redonda no céu, Luamanda na terra se desminlinguia todinha.” (EVARISTO, 2016, p. 59), percebe-se que a lua tem força e efeito nos sentimentos da personagem. Essa relação entre natureza e o humano teve seu grande

momento no Romantismo e, no conto em questão, atua de forma poderosa como metáfora do feminino.

O amor – e as reflexões sobre ele – é o tema central do conto. Prova disso é que de treze (13) parágrafos que constituem a trama, em oito (8) deles, há questionamentos sobre o que seria esse amor: “O amor dói?” (*ibidem*, p. 60), “O amor é terra morta?” (*ibidem*, p. 60), “O amor é terremoto?” (*ibidem*, p. 60), “O amor é um poço misterioso onde se acumulam águas-lágrimas?” (*ibidem*, p. 61), “O amor se guarda só na ponta de um falo, ou nasce também dos lábios vaginais de um coração de uma mulher para outra?” (*ibidem*, p. 61), “O amor não cabe em um corpo?” (*ibidem*, p. 61), “O amor é um tempo de paciência?” (*ibidem*, p. 62) e “O amor comporta variantes sentimentos?” (*ibidem*, p. 63). Este último ocorre logo após ela sofrer violência sexual, “(...) violada por um fino espeto, arma covarde de um desesperado homem, que não soubera entender a solidão da hora da partida.” (EVARISTO, 2016, p. 62).

Cada uma dessas reflexões sobre o amor espelha um momento da vida de Luamanda. “O amor dói?” (*ibidem*, p. 60) é o que ela se pergunta depois de levar uma “surra” da mãe aos onze anos de idade; ora, se a mãe a amava, o amor seria então dor? Esse sentimento e reflexões a nível metapsicológico eram marcas dessa menina que passa a entrar na puberdade, período de mudanças físicas e fisiológicas, com crescimento de pelos, dos peitos, de amores platônicos; seria então o amor um terreno infértil? É quando, aos treze anos, sob o olhar da lua que se fazia luz no céu da noite, Luamanda perde a virgindade com um “(...) menino que se fazia homem ali, a inaugurar em Luamanda o primeiro jorro, fora de suas próprias masturbantes mãos.” (*ibidem*, p. 60). Essa menina que começa a se fazer mulher é então iniciada sexualmente em um cenário que remonta um espaço marginal, periférico: um terreno baldio foi a cama nesse primeiro momento. Melhor dizendo, Luamanda já havia sido iniciada sexualmente em um momento anterior quando se masturbava com suas próprias mãos, o que demarca o caráter transgressor da personagem.

O modo como a cena sexual é descrita no conto, com a indicação de que um menino se faz homem quando faz sexo com uma mulher, assinala um discurso que confirma padrões de gênero, ao permitir uma reflexão no sentido de que um homem só se torna homem quando estabelece relação sexual com uma mulher? Percebe-se, nesse caso, uma tendência para a confirmação dos padrões de gênero vinculados ao patriarcado, em que o menino só se torna homem quando transa, em uma relação sexual, em que há a dominação dele sobre a mulher. O diferencial dessa cena no conto é que o foco narrativo se volta para o prazer da mulher, de Luamanda, que chega a chorar de prazer. Na prosa-poética fascinante que representa o gozo sexual presente no trecho: “O gozo-dor entre as suas pernas lacrimavaginava no falo

intumescido do macho menino, em sua vez primeira no corpo de uma mulher.” (*ibidem*, p. 60), é válido observar o neologismo por aglutinação “lacrimevaginava”, em que se busca representar, justamente, esse prazer da personagem principal que está associado a esse choro-gozo da sua vagina. Nesse momento, reflete-se sobre o amor como algo que movimenta montanhas, como um acontecer explosivo, forte, um terremoto.

Após muitas experimentações, Luamanda conhece um homem que faz seu coração bater de outra forma. Assim, engravida várias vezes e, sob a cumplicidade da lua cuja presença demarca cada gravidez, tem cinco (5) filhos que são expulsos de seu corpo em “(...) lágrimas amnióticas e sangue (...)” (*ibidem*, p. 61). Como se vê, o choro, a lágrima e outras imagens da tristeza estão sempre associadas a momento que deveriam marcar a felicidade, como é o caso da relação sexual e do nascimento dos filhos. O homem, então, navega “(...) no **buraco-céu** aberto de seu corpo.” (**grifo meu**) (*ibidem*, p. 61), que funciona como uma representação metaforizada dessa mulher como lua, cujo buraco aberto, metaforizando a vagina, é o espaço do prazer do homem que navega nesse lugar. No entanto, há uma certa inversão de valores patriarcais nesse contexto, porque quem navega no *buraco-céu* de Luamanda é o *seu* homem: “Navegação íntima de seu homem no buraco-céu (...)” (*ibidem*, p. 61). Dessa maneira, o uso do pronome possessivo *seu* traz consigo uma significação que se contextualiza social, cultural e historicamente de uma maneira diferenciada do que se espera – da posse do homem sobre a mulher –, abrindo caminho para o domínio, o que no conto parece ter uma vertente sexual, da mulher sobre o homem.

Mesmo depois de ter tido filhos, depois de ter vivenciado experiências sexuais com vários homens, Luamanda “(...) experimentava [agora] o amor em braços semelhantes aos seus.” (*ibidem*, p. 61). O amor entre iguais configura uma relação homossexual lésbica, o que é representado sob um tom muito poético, especialmente quando se nota a ausência do órgão sexual masculino: “No primeiro instante, senti falta do encaixe, do membro que completava. Num ato de esquecimento, sua mão procurou algo ereto no corpo que estava diante do dela. Encontrou um falo ausente.” (*ibidem*, p. 61). Nesse caso, o verbo completar associado a essa falta do homem é uma referência à dominação do macho, que agora está ausente causando, assim, estranhamento.

Contudo, a expressão dúbia e contraditória, “Encontrou um falo ausente”, implica metaforicamente em uma presença: Luamanda encontra outro tipo de satisfação, que se configura em novas referências sexuais, permitindo o que, no conto, não se torna um problema, mas permite novas sensações e preenchimentos: “(...) quando a sua igual dançou com leveza a

dança-amor com ela, saudade alguma sentiu, vazio algum existiu, pois todas as fendas de seu corpo foram fundidas nas femininas oferendas da outra.” (*ibidem*, p. 61).

Quando dessa relação homoerótica de Luamanda, surge o questionamento do narrador-observador: “O amor se guarda só na ponta de um falo, ou nasce também dos lábios vaginais de um coração de uma mulher para outra?” (*ibidem*, p. 61), o que abre margem para uma discussão em torno da validade de alguns relacionamentos heterossexuais, especialmente no que concerne ao prazer da mulher na relação, o que algumas vezes não é considerado importante seja pelo próprio homem/companheiro, seja pela sociedade, devendo ela apenas buscar proporcionar prazer ao homem. O relacionamento homossexual, nesse caso, é apresentado como aquele em que ambas as mulheres, que apresentam fendas enquanto órgãos sexuais e de prazer, são compatíveis e uma causa prazer na outra, o que torna desnecessário a presença dominante do falo masculino, que embora devesse ser objeto de prazer, se torna objeto que causa dor e é referência de dominação. É importante que se diga, no entanto, que no conto não há nenhum tipo de hierarquização ostensiva em relação ao relacionamento homo ou heterossexual da personagem principal, já que as experiências são contadas de modo a participar, todas, da festa do corpo, sem julgamentos, nem preconceitos.

Nessa perspectiva, na cena em que ela tem relação sexual com o jovem, enquanto este amamentava-se “(...) no tempo vivido dela.” (*ibidem*, p. 61), uma referência ao ato erótico do homem com os seios da mulher, ela se realimentava “(...) reencontrando a sua juventude passada e encantada pela virilidade quase inocente dele.” (*ibidem*, p. 61). Esse vínculo que há com a juventude, sempre exaltada no conto, seja por essa relação de Luamanda com um jovem, seja pela sede da personagem em experienciar os mistérios do corpo, seja pelo fato dela, embora já tenha quase cinquenta anos, não aparentar ter tanta idade. Há, ainda, uma descrição muito sensual da juventude do jovem e ao tamanho de seu falo vinculada ao prazer sentido por Luamanda:

Era tão grande a juvenil força do moço a atravessar o corpo de Luamanda, que ensandecida, às vezes, quando ele estava lá embaixo no buraco-perna, ela pensava que o intumescido bastão dele ia penetrar no seu corpo, desde lá de baixo e lhe vazar pela boca afora. (EVARISTO, 2016, p. 61).

Em contraposição a essa relação com a juventude, Luamanda transita também na velhice, ao conhecer um velho e com ele ter momentos de prazer. A personagem principal demonstra atenção e paixão por características do velho que se opõem àquelas que ela valoriza no jovem, o que demonstra que o desejo de Luamanda é livre, e não é delimitado por projeções

idealizadas sobre os corpos e sobre o outro. Mais pertinente ainda é entender o porquê de Luamanda ter “(...) no corpo do velho (...) melhor [executado] o ritual do amor.” (EVARISTO, 2016, p. 62). Muito provavelmente isso se dá porque, como bem diz a narradora, “O amor é um tempo de paciência.” (EVARISTO, 2016, p. 62), até porque “(...) o velho vinha lento, calmo, cuidadoso, cioso do fundo caminho que ele teria de adentrar.” (*ibidem*, p. 62).

Nessa perspectiva, evidencia-se o empoderamento sexual da mulher representado na figura de Luamanda, que é livre para escolher com quem deseja se relacionar. Cabe esclarecer, conforme postula Djamila Ribeiro (2018, p. 135), em *Quem tem medo do feminismo negro?*, que

O termo “empoderamento” muitas vezes é mal interpretado. Por vezes é entendido como algo individual ou a tomada de poder para se perpetuar opressões. Para o feminismo negro, possui um significado coletivo. Trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitos ativos da mudança.

A mudança a que Djamila faz referência é, exatamente, a tentativa de desconstruir com o que a sociedade construiu social e historicamente sobre o gênero feminino: a reclusão ao ambiente doméstico e às funções de uma dona de casa, ligadas ao cuidar do marido e dos filhos. É justamente nesse viés de Piscitelli (2009) discute a diferença entre gênero e sexo biológico, associando o primeiro a uma construção social que difere do segundo, que tem base exclusivamente biológica. Não obstante, apesar de se mostrar uma mulher sexualmente mais livre do que se costuma haver, que vai em busca de saciar seus desejos e dos seus próprios prazeres, Luamanda fora violentada sexualmente, estuprada por um homem inconformado com o término do relacionamento com ela. A violência fora tão grande que deixara sua “(...) vagina ensanguentada, perfurada, violada por um fino espeto, arma covarde de um desesperado homem.” (EVARISTO, 2016, p. 62). A agressão contra essa mulher repercutiu por meses no sangue da sua menstruação que era confundido com o pus que escorria do seu útero. “Foi um tempo em que precisou exercitar a paciência com o seu próprio corpo.” (*ibidem*, p. 63), até porque as consequências dessa violência trouxeram dormência e dor, sensações opostas mas que convergem para o tempo em que o lugar cheio de vida de Luamanda, seu sexo que tanto lhe permitiu o gozo, precisou se refazer.

Com o passar do tempo, Luamanda já estava prestes a se tornar avó, já que sua filha mais nova iria dar à luz a uma criança. Com isso, a busca pelo tempo que passou reaparece na mente da personagem, que agora volta a se olhar no espelho e a procurar a sua antiga e jovem

face. É nesse instante em que o conto faz uma referência intertextual ao poema “Retrato”, de Cecília Meireles, o que pode ser facilmente verificado no trecho que diz:

Encarou novamente o espelho e se lembrou de um poema, em que uma mulher, contemplando a sua imagem refletida, perguntava angustiada onde é que ela deixara a sua outra face, a antiga, pois não se reconhecia naquela que lhe estava sendo apresentada naquele momento. (EVARISTO, 2016, p. 63)

Assim, Luamanda começa a sentir a velhice que já dava sinais na cor branca a dominar os seus cabelos negros. Porém, não seria o avanço da idade e dos sinais que vinham com ela que impediriam Luamanda de seguir no rastreio do amor que tanto lhe trouxera “experivivências”. “Acordou, para o encontro que estava por acontecer naquela noite, quando ouviu os assobios de alguém que aguardava por ela lá fora. Apressou-se. Podia ser que o amor já não suportasse um tempo de longa espera.” (EVARISTO, 2016, p. 64). Na verdade,

Como resistir a tudo isso se vivemos numa sociedade que não apenas cultua corpos jovens e bem “malhados”, mas que também se alimenta de uma cultura altamente narcisista e visualmente orientada, na qual a preocupação com a(s) aparência(s) vem-se tornando central para todos, principalmente para as mulheres? (BORDO, 1997, p. 20).

Dessa maneira, percebe-se que o tempo é um fator muito significativo na construção da história de Luamanda, pois é ele quem persegue a personagem tanto no tocante à idade, quanto nos acontecimentos que acometem sua vida no amor e também na dor. As percepções construídas acerca de Luamanda, nesse conto, se dão a partir da visão de um narrador em terceira pessoa, que é onisciente, onipotente e onipresente, e que adentra profundamente no psicológico da personagem, permitindo ao leitor uma compreensão mais aguçada das manifestações das desconstruções dos papéis de gênero da personagem. Essa fuga dos padrões se dá ao passo que ela se distancia da espera mulher “bela, recatada e do lar”<sup>2</sup>, tanto pelo fato de buscar o seu próprio prazer e sua satisfação amorosa e sexual, bem como por se mostrar empoderada quando mesmo diante da idade avançada, não se prende às atribuições corriqueiramente vinculadas ao feminino, que são os afazeres domésticos e o cuidado com o lar.

### **3 CIÚMES, VIOLÊNCIA E HOMOAFETIVIDADE NO CONTO *BEIJO NA FACE***

---

<sup>2</sup> Não é que se diferente no aspecto do belo propriamente dito, mas do belo no sentido figurado, no sentido daquela mulher comportada, padrão esperado pela sociedade machista e que oprime a expressão feminina.

O que finito era, se eternizava. E um leve e fugaz beijo na face, sombra rasurada de uma asa amarela de borboleta, se tornava uma certeza, uma presença incrustada nos poros da pele e da memória. (EVARISTO, 2016, p. 57)

Assim como em *Luamanda*, o conto *Beijo na face* traz consigo a temática do amor. O título já remete à cena descrita do primeiro parágrafo do texto, a da lembrança que a personagem principal, Salinda, tem de um beijo que lhe fora dado no rosto e que a deixa extasiada ao recordá-lo. Todo o conto tem como plano de fundo a personagem Salinda desfazendo as malas que trouxe da viagem que fez à casa de sua tia Vandu, enquanto as suas lembranças são apresentadas ao leitor. Nesse primeiro momento da trama, não se sabe ao certo se esse beijo fora dado por um homem ou por uma mulher, porque os substantivos utilizados para se referir ao ser praticante desse gesto de carinho e amor, como o *corpo*, em “Rememorou ainda o corpo que um dia antes estivera em ofertório ao seu lado.” (EVARISTO, 2016, p. 51), não permitem chegar a uma definição. Salinda, na verdade, vivia uma paixão extraconjugal, em que “Tudo parecia um sonho.” (*ibidem*, p. 51), em contraponto ao que ela vivia cotidianamente em seu casamento, marcado por desconfiança e opressão.

Prosseguindo a leitura do conto, percebe-se que Salinda, na verdade, estava imersa em um relacionamento abusivo, marcado pelo ciúme e a vigilância do marido, o que faz uma referência à obra machadiana *Dom Casmurro* (ASSIS, 1992), em que Bento Santiago, o narrador-protagonista do romance, ao contar sobre a história da suposta traição de sua esposa, revela também o ciúme descomunal por Capitu.

Atualizando a figura do ciumento, o marido de Salinda provoca momentos quase que ininterruptos de violência de tipos diversos: física, psicológica, simbólica. Nesse contexto, o amor deste homem confunde-se com a tentativa de posse do corpo e desejos da esposa, culminando numa perseguição violenta: “Estava sendo observada em todos os seus movimentos. A vigilância sobre os seus passos pretendia, se possível, abarcar até os seus pensamentos.” (EVARISTO, 2016, p. 52).

Essa situação permite uma discussão que já fora trabalhada por Bourdieu (2012, p. 18), quando trata da dominação masculina – “A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção (...)” –, acarretando na perspectiva construída social, cultural e historicamente de que a mulher é posse, propriedade privada do homem. O delírio e a loucura do marido em relação à Salinda são tão grandes que “A mulher ou o homem que estivesse assentado ao seu lado no ônibus poderia ser o detetive particular que o seu marido tinha

contratado para segui-la.” (EVARISTO, 2016, p. 52). Inclusive, os seus próprios filhos eram usados pelo marido como investigadores e sempre eram indagados sobre a mãe, para onde fora, com quem, e como se comportara.

Com uma vida dupla, Salinda quando com o amor fora do casamento, “(...) a felicidade lhe era servida em conta-gotas.” (*ibidem*, p. 52), sente-se feliz, pois esse amor é como se fosse um remédio que a faz manter viva e forte, para suportar a violência do seu marido. Por ser clandestino e problematizador da norma sexual hegemônica, já que se tratava do amor entre iguais, a relação de Salinda deveria ser vivida no silêncio, necessitando do “direito de amar, somente” (*ibidem*, p. 52). Observamos, aqui, que além da vigilância concreta empreendida pelo marido, o conto também faz referência a vigilância sociocultural, que relega a homossexualidade à condição de marginalidade e estado ilegítimo, desconsiderando que a sexualidade humana é, “na verdade, uma construção social, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, moldados em situações sociais concretas” (WEEKS, 2000, p. 40).

Os momentos em que Salinda fugia desse ambiente desconfortante e apavorante que era o de estar na presença do marido era quando estava em Chã de Alegria, onde morava sua tia Vandu. Viver e estar na presença do marido era um momento desconfortante e infeliz para Salinda. Contudo, adia a desmanchar seu casamento em virtude das graves e constantes ameaças do seu esposo: desde matá-la ou suicidar-se, escrevendo carta culpando-a por isso. Essa situação narrada infelizmente dialoga, ainda muito, com a realidade de muitas mulheres presas em relacionamentos abusivos, por medo dos seus companheiros. Essa situação traz consigo a alegoria da mulher que sofre e se faz deixar sofrer essa violência em nome da “família”. Conforme Bourdieu (2012, p. 49-50),

Não se pode, portanto, pensar esta forma particular de dominação senão ultrapassando a alternativa da pressão (pelas forças) e do consentimento (às razões), da coerção mecânica e da submissão voluntária, livre, deliberada, ou até mesmo calculada. O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos do *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. Assim, a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer são, ao mesmo tempo e sem contradição, *espontânea e extorquida*, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos efeitos duradouros que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõe. (*grifos do autor*)

Como possibilidade de resistir à opressão, vivendo, ainda que por pouco tempo, livremente sua própria vida, Salinda viaja com os filhos à Chã de Alegria, onde morava sua tia Vandu. O nome desse lugar é bem sugestivo, porque aponta para um espaço em que a alegria se faz presente, já que neste espaço podia ser e viver quem era, partilhando o amor com a pessoa que escolheu. Salinda só podia sair sozinha para o trabalho, visitava a tia com a presença dos filhos e por ela era acobertada enquanto se encontrava com o seu verdadeiro amor: “Tia Vandu era guardiã do novo e secreto amor de Salinda.” (EVARISTO, 2016, p. 53).

Ao Salinda rememorar os momentos com o seu amor, o cheiro da roupa da pessoa amada, também tinha em mente as constantes pressões psicológicas com as quais o marido a ela se dirigia:

Vinha então com as perguntas de sempre: o que ela fizera durante os anos em que, ainda solteiros, terminaram o namoro e se separaram? Quem era o homem, pai da primeira filha dela? Por que, depois de tanto tempos afastada, ela aceitou voltar e se casar com ele? E assim, aos poucos, Salinda foi percebendo que nunca deveria ter assumido novamente uma relação com ele. (EVARISTO, 2016, p. 54)

É nítido, como bem se pode observar, que Salinda se encontra imersa em um relacionamento abusivo, fenômeno que é muito comum no contexto da própria sociedade contemporânea. Muitas mulheres são vítimas diárias de ameaças e de ridicularizações por parte dos seus companheiros, que dizem que elas não conseguiram alguém melhor, que dizem para elas não usarem saias curtas, que dizem que não precisam usar maquiagem porque eles não gostam, que dizem que ela não pode ter amigos, porque todos eles estão mal-intencionados com ela, enfim. Uma série de argumentos preconceituosos, com viés de dominação e ciúme, são enunciados e repercutem na vida da mulher, que passa a perder a autoestima, podendo, inclusive, mergulhar em um processo muito comum que tem acarretado muitos problemas e, até mesmo, a morte de muitas: a depressão, famoso mal do século XXI.

Ao se lembrar de quando estava em Chã de Alegria, Salinda é alegorizada na imagem de uma ave que está livre, fora da gaiola, espaço doméstico onde se encontrava o marido e onde exercia sua dominação alicerçada nos pressupostos da sociedade patriarcal. Essa cena tem um elo muito forte com um miniconto da escritora Marina Colasanti (2010) chamado *Sem que fosse tempo de migração*, em que um homem aprisiona sua companheira em uma gaiola, só que um dia ela foge como um pássaro que quer a liberdade e ele entra dentro da própria gaiola e fecha a porta, embora não houvesse ninguém para tirá-lo dali.

Voltando à Salinda, dada a lembrança da sua felicidade pela liberdade e distância do marido naquele momento junto à tia, o sorriso da sua filha mais velha demonstrava, talvez, o

apoio à felicidade da mãe. Neste caso, a narradora aponta uma possível cumplicidade entre mãe e filha, duas mulheres, duas gerações. Ser mulher como a mãe coloca a filha em uma condição de mais empatia, compreendendo seu sofrimento e possuindo maior benevolência com suas ações.

Os flashes das boas lembranças retornavam à mente de Salinda e ela recorda de quando conheceu o amor que com ela dividia os melhores momentos. Um certo dia, em Chã de Alegria, fora ao circo juntamente com seus filhos, onde gostava de “(...) vigiar a acrobacia do bailarino na corda bamba. Naquele dia, quem se apresentava era uma mulher.” (EVARISTO, 2016, p. 56). É justamente neste momento da trama que se evidencia a relação homoafetiva de Salinda com a equilibrista do circo. É nesse momento em que o foco narrativo mais uma vez muda e o silêncio se rompe com o tocar do telefone: o marido diz a Salinda que já estava sabendo de tudo, “Perguntou se ela havia esquecido que os olhos da noite podem não ser somente estrelas. Outros olhos existem; humanos vigiam.” (EVARISTO, 2016, p. 56). O homem, então, ameaçou tomar os filhos para si e que iria lutar por isso. No entanto, Salinda, representando a força da figura feminina, “(...) recebeu o golpe com a cabeça erguida.” (*ibidem*, p. 57). Foi assim que o alívio tomou conta de Salinda, o peso de carregar esse amor escondido desvanecera-se.

Em mais um conto de Conceição Evaristo – já que assim também fora em *Luamanda* – Salinda se depara com o espelho e vê refletida a imagem da sua amada: “Mulheres, ambas se pareciam. Altas, negras e com dezenas de *dreads* a lhes enfeitar a cabeça. Ambas aves fêmeas, ousadas mergulhadoras na própria profundidade.” (EVARISTO, 2016, p. 57). E é justamente diante de um cenário de conforto que Salinda observa a infinitude do seu amor eternizado a partir do rompimento com o cárcere que lhe fora obrigado, rompe assim com os padrões, rompe com a violência – embora o conto termina sinalizando que Salinda terá que enfrentar dura batalha judicial, sendo exposta a mais situações de violência, porque, certamente, em seu divórcio, seu relacionamento extraconjugal e com uma mulher será explorado, de maneira maldosa e cruel – que ela aguentara em nome da família patriarcal, em franca decadência. Salinda desloca-se do espaço da dor e projeta sua felicidade para a eternidade com o seu amor. Nesse caso, a dor de estar casada com um crápula terminou, mas a de ter um ex-marido escroto que lutará pelos filhos apenas para lhe infligir uma punição, não. A dor continuará doendo, só que agora, de mãos com a verdade do seu amor, ela resistirá. Sendo assim, é importante que se tenha em mente a importância de uma emancipação radical da mulher frente às opressões que a perseguem nesse contexto social e cultural machista (RIBEIRO, 2018).

Estabelecendo uma ponte com o conto analisado anteriormente, pode-se dizer que ambas estas mulheres de Conceição Evaristo, Luamanda e Salinda, se mostram sujeitos que rompem com o que se esperaria do comportamento de uma mulher diante de um regime tão coercitivo quanto é o patriarcado. Ambas em busca do verdadeiro amor, são apresentadas de uma forma psicologicamente aprofundada por um narrador-personagem heterodiegético que mostra ao leitor as nuances amorosas de mulheres que fogem do lugar-comum que lhes fora atribuído social, cultural e historicamente. Ambas protagonistas, sobressaem-se à figura dos personagens masculinos, que nem sequer são nomeados com substantivos próprios, sendo tratados como “o marido”, “o jovem”, “o velho”, dentre outros. Ambas que confrontam os padrões da sexualidade, relacionando-se com pessoas do mesmo sexo, mulheres, o que aponta para um amor sem limites, que transcende as normas sociais rumo à felicidade. Há, como se pode observar, uma identificação das personagens com as mulheres, especialmente as mulheres negras da vida real, que são representadas, de certa maneira, por Conceição Evaristo em sua obra, posto que

Essa identificação com o Outro embasa a “escrevivência” da autora e se impõe enquanto diferencial de relevo (...). A ficção de Evaristo faz-se afro-brasileira não apenas pela temática do negro ou pela cor da pele da autora, mas, sobretudo, pela perspectiva que embasa suas opções estéticas e, conseqüentemente, a linguagem que utiliza e os encaminhamentos dados aos enredos. A instância da autoria, tão questionada nas últimas décadas, ganha relevo na “escrevivência” – texto ancorado na memória individual e coletiva –, e isto desde que os escravizados lançaram suas primeiras reflexões no papel, ainda no século XVIII, a exemplo da poesia de Phillis Wheatley (1753-1784) e da prosa de Olaudah Equiano (1745-1797). (DUARTE, 2016, p. 31)

Uma das principais diferenças entre ambas se dá em face das perspectivas temporais de cada uma. Luamanda preocupava-se com o passar do tempo e o seu respectivo envelhecimento, com a presença de marcas de idade, dadas as várias procuras e tentativas, sobretudo as sexuais, em busca de um amor que a completasse. Nesse sentido, a sexualização presente no conto de Luamanda é maior do que a presente em *Beijo na face*. Isso ocorre pelo fato de que o amor para Luamanda estava, de certa forma, associado ao sexo e ao prazer que para ele seria praticá-lo, prova disso é que ela sai com muitos homens, jovem, velho, com mulher, e até mesmo chega a sofrer violência sexual por causa do inconformismo do companheiro com o fim do relacionamento. O tempo para Luamanda é essencial e embora ansiosa em busca do amor que lhe fizesse feliz, o conto é finalizado com ela ainda nessa busca. Para Salinda, por sua vez, o amor se aproxima mais do dito amor romântico, aquele vinculado às memórias, ao carinho, ao afeto, embora também ao sexo, mas em menor proporção quando comparado à situação de

Luamanda. A história de Salinda, vale ressaltar, também permite uma reflexão em torno dos relacionamentos abusivos, já que o marido a mantém quase que em cárcere privado e, diferente de Luamanda que era livre nesse sentido, Salinda só fica livre da gaiola quando seu segredo é descoberto. Além disso, o forte tom homoafetivo do conto *Beijo na face* mostra um diferencial na relação de Salinda, que já sabia que o seu verdadeiro amor era uma outra mulher e não precisava procurar mais ninguém.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cenas narradas nos dois contos analisados neste artigo, que trazem as personagens femininas em situações de mais paridade com o masculino, permitem uma articulação com o feminismo, enquanto movimento que “busca repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que adaptar-se a modelos hierarquizantes” (ALVES; PITANGUY, 2003, p. 9) e apontam para uma perspectiva de empoderamento da mulher, sobretudo da mulher negra, da periferia, a partir do rompimento com as barreiras do patriarcado que as impedem de se felizes e que as violentam. Luamanda, como se pôde verificar, mostra-se uma mulher muito segura e livre sobretudo sexualmente. Contudo, tal condição não a livra de ser estuprada, o que mostra que a violência sexual não abate apenas as mulheres consideradas frágeis e que estão em lugares e situações vulneráveis, mas é um perigo inevitável, inerente à condição das mulheres, conforme diz Despenes (2016), citando Camille Paglia.

Em *Luamanda*, mesmo com quase cinquenta anos, a protagonista ainda se encontra em busca de um amor. Precisaria mesmo Luamanda de um amor? Isso não a limitaria, tendo em vista seu vigor sexual e seus anseios de desejo e de prazer? Será que todas as pessoas precisam de ter outra ao seu lado para serem felizes? Não poderiam ser felizes sozinhas? Não poderiam ser felizes à moda Luamanda? Há, na verdade, socialmente e culturalmente na história do ocidente uma preconização das relações e relacionamentos, primeiramente, heteronormativos, secundamente monogâmicos, o que, muitas vezes, contrasta com a personalidade de muitos sujeitos que se veem perdidos diante de tantas prescrições coercitivas, como é o caso de Luamanda, que só pelo fato de sair com muitas pessoas, poderia facilmente receber nome de “puta”.

Caso semelhante é o de Salinda, sobretudo quando se fala do amor homoafetivo feminino. Salinda, inclusive, pode ser considerada uma das principais representantes homossexuais da contística de Conceição Evaristo por trazer consigo esse amor vinculado ao

carinho, ao afeto, ao sentimento, desmistificando a ideia que geralmente é disseminada socialmente de que todo homossexual é promíscuo e vulgar, que só busca o sexo e por isso não merece ter alguém ao seu lado para chamar de amor. Dado o exposto, o empoderamento de Salinda, além do rompimento com os padrões de gênero, converge para a quebra contundente dos padrões sexuais, mais ainda: com os esquemas socialmente construídos de amor, porque ela é uma pessoa que ama o ser humano e não o sexo propriamente dito, o que fica expresso nas lembranças afeitas e olfativas que ela tem, apontando para uma perspectiva de gostar o outro, independente do seu sexo.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 1992.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Orgs.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: \_\_\_\_\_. **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 461-479.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner – 11ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

DESPENDES, Virginie. **Teoria King Kong**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. Rubem Fonseca e Conceição Evaristo: olhares distintos sobre a violência. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salette Rosa Pezzi dos. (orgs.). **Trajetórias de literatura e gênero: territórios reinventados**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016, p. 25-36.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

LITERAFRO. **Literafro** - O portal da literatura Afro-Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2019. Disponível em: [www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo](http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo). Acesso em: 26 de jul. 2019.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José. (orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores, 2009. p. 116-148.

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

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogia da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-82.

## EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO ANTIRRACISTA

Bruna G. S. Silva<sup>3</sup>  
Maynara A. S. Santos<sup>4</sup>

Propondo um debate acerca do ensino de história, buscamos discutir a importância de uma educação antirracista utilizando ferramentas presentes no cotidiano dos alunos, como a música, matérias de jornais e filmes, dialogando com as suas respectivas experiências em relação ao racismo. A escolha do objeto foi motivada durante as aulas desenvolvidas juntamente com o projeto Residência Pedagógica, na Escola Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio Escritor Virgínius da Gama e Melo, na cidade de Campina Grande - PB, na disciplina eletiva (própria do modelo da escola cidadã integral) intitulada “Direitos Humanos Para Humanos Direitos?”. A metodologia se desenvolveu através de um diálogo entre relato de experiência e diários de campo. Nos valem das contribuições de bell hooks em sua perspectiva de ensino transgressor e de Nilma Lino Gomes para pensarmos a necessidade da inserção de uma educação antirracista no processo educacional.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica; Educação Antirracista; Educação transgressora; Movimento Negro.

### Apresentação

O ingresso em sala de aula durante a graduação nos proporciona diversas oportunidades, inclusive a de questionarmos quais materiais e de que maneira está ocorrendo o ensino de história e seu entrelace com as diversas demandas sociais da escola e principalmente dos alunos. O Programa Residência Pedagógica<sup>5</sup> nos permitiu durante um ano e meio vivermos o cotidiano da escola e iniciarmos nossa formação docente, durante esse período tendo como supervisor docente o professor de História Adriano César Cabral de Almeida, desenvolvemos a disciplina “Direitos humanos para humanos direitos?” e, com esse questionamento,

---

<sup>3</sup> Graduanda em história pela Universidade Federal de Campina Grande. Bolsista pelo programa Residência Pedagógica. (E-mail: bruna\_gabby@hotmail.com)

<sup>4</sup> Graduanda em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Bolsista pelo programa Residência Pedagógica. (E-mail: maynarasantos13@gmail.com)

<sup>5</sup> O Programa Residência Pedagógica tem como principal intuito a formação dos futuros docentes que atuarão na área da educação, o projeto faz parte de uma das ações de política nacional de aprimoramento da formação docente dos alunos que estão se graduando nas Instituições de Ensino Superior, sendo um dos programas da Capes. O projeto foca no fortalecimento da relação IES e escolas públicas, assim, aproximando o aluno da IES da sala de aula, práticas didáticas e metodológicas, desenvolvendo na prática o exercício da docência, este tendo o aparato dos coordenadores, professores e direção escolar.

nomeamos a disciplina eletiva<sup>6</sup> na ECI – Virgínius da Gama e Melo, escola estadual localizada no bairro das Malvinas, na cidade de Campina Grande – PB.

A disciplina possuía um objetivo bastante explícito que era trabalhar das mais diversas formas a relação dos Direitos Humanos ao longo da história e buscar romper com os estigmas tão utilizados nos últimos anos que “direitos humanos só protegem bandidos” e que “bandido bom é bandido morto”<sup>7</sup>. A escola apresentou diversas eletivas desenvolvidas pelos professores e residentes, tendo os alunos autonomia para escolha da disciplina de sua preferência após a apresentação da “Feira de Eletivas”, que ocorreu entre os dias 25 de fevereiro de 2019 e 06 de maio de 2019, abordando temas como sexualidade, tortura, xenofobia e o racismo - em as suas mais diversas expressões.

Neste trabalho buscamos empreender uma reflexão sobre as aulas que ocorreram com a temática racial, tendo em vista que os temas das aulas eram escolhidos em conjunto com os alunos, sendo a duração da temática racial durante a disciplina bastante longa, contabilizando o total de seis semanas analisando temas diversos em que os alunos puderam refletir acerca das contradições entre racismo e os direitos humanos no Brasil - pensando o racismo através da produção cultural música, sentenças judiciais e abuso policial.

Desta forma, buscamos neste trabalho propor uma reflexão sobre o caráter educador do movimento negro e suas lutas na construção de uma educação antirracista, juntamente compartilhando nossa experiência pelo Programa Residência Pedagógica na ECI Virgínius da Gama e Melo, que nos permitiu pensar a necessidade de uma educação antirracista e novas formas de reflexão, além de ferramentas para uso em sala de aula visando dialogar com o ensino de história - tendo em vista que a condição social do negro na sociedade brasileira tem raízes na escravidão e se faz necessário um amplo debate envolvendo causa e consequências no campo da historiografia.

### **Por uma verdadeira democracia: o ensino da história da população negra e a construção de uma educação antirracista**

---

<sup>6</sup> As disciplinas eletivas fazem parte da grade curricular das ECIs – Escolas Cidadãs Integradas. São interdisciplinares, pensadas e propostas por professores de duas a três disciplinas e possuem os objetivos de aprofundar o estudo em diversos temas, ocorrem uma vez por semana tendo uma carga horária de duas horas semanais para exercício das atividades.

<sup>7</sup> Com o acirramento das eleições presidenciais o vasto discurso da direita brasileira em que os direitos humanos só protegiam bandidos foi em grande medida alimentada por diversos grupos com grande alcance entre os jovens como o MBL- Movimento Brasil Livre e pelo próprio presidente do Brasil atualmente, desta forma buscamos pensar a partir desse ideário que já era bastante recorrente entre os alunos.

O ensino de história e a própria historiografia são campos de disputa de narrativas, dos grandes nomes da história oficial e dos, até então, excluídos da história (PERROT, 2017). Assim, compreendemos o empenho dos movimentos negros, que historicamente lutam pelo acesso dos negros à educação, pelo ensino de história da África e da história do negro brasileiro na construção do Brasil. Esse campo de disputa de narrativas e acesso ao sistema educacional se tornou uma das grandes bandeiras de luta e reivindicação da população negra, como aponta o historiador Petrônio Domingues ao analisar o papel da Frente Negra Brasileira:

Para transformá-lo em realidade, um grupo das “pessoas de cor” logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos, pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra”. (DOMINGUES, 2008, p. 518).

A educação foi percebida pelos movimentos negros como uma possibilidade de ascensão, como uma forma de serem inseridos e conquistar o status de cidadão. Uma das primeiras ações foram o combate contra o analfabetismo entre a população negra, assim como informa DOMINGUES (2008) ao trazer diversas experiências da população negra para implementação de escolas negras, associações e colégios que podem ser vistas dias após a abolição. A reparação histórica dos mais de três séculos de escravização viria por meio de uma educação que englobasse os negros, assim como para o historiador Amílcar Pereira, que afirma que para que exista “uma verdadeira democracia” no Brasil, a educação precisa ser repensada, levando a contribuição dos segmentos negros e sua luta “pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil” (PEREIRA, 2012, p. 111).

Estudiosos que trabalham a perspectiva da educação antirracista<sup>8</sup> destacam os movimentos negros como propulsores desse movimento, destacando além da luta pelo acesso à educação, a importância em relação ao ensino da história do negro nas escolas brasileiras a partir de uma visão contra-hegemônica. Desta forma, além de inserir negros no ambiente escolar, a forma como a história deles é contada também precisa de modificações, assim como aponta PEREIRA (2012), analisando a luta do movimento negro brasileiro no setor educacional pelo alcance aos direitos de uma educação de qualidade e antirracista, tendo como pauta a “reavaliação do negro na história do Brasil”.

Uma das grandes conquistas do movimento negro na atualidade foram a implementação de leis como 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, que torna obrigatório o

---

<sup>8</sup> Nos referimos aqui aos estudos dos historiadores Petrônio Domingues, Amílcar Cabral, Giovana Xavier e pesquisadores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, bell hooks.

ensino de História da África. No entanto, para que este ensino seja feito de maneira antirracista, se faz necessário o uso de ferramentas que proporcionem um ensino da história do Brasil, e da África, que, com materiais adequados, possa mostrar a diversidade e contribuição dessa parcela da população (MUNANGA, 2009, p. 11), possibilitando que os negros apareçam nas salas de aula de forma autêntica e rompendo com as imagens de unicamente escravizados, através de uma literatura que faça frente àquelas que os relega a papéis como o da Tia Anastácia de Monteiro Lobato, pelas quais os alunos tenham conhecimentos diversos e silenciados sobre seu país.

Para romper com essas imagens se faz necessário repensar os materiais que utilizamos em sala de aula, por isso, indicamos como os livros didáticos comumente contribuem para a construção dessas imagens “engessadas”, sendo preciso, assim, de novas ferramentas para o ensino de história da África que mostrem outras faces desse grande continente (MUNANGA, 2008, p. 12). Circe Bittencourt analisa como perspectivas eurocêntricas fazem parte do livro didático e como este “manual” também ensina como se deve ensinar, a autora diz que:

O livro didático, nesse aspecto, elabora as estruturas e condições do ensino para o professor, sendo comum existirem os “livros do professor” ou do “mestre”. Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem [...]. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado. (BINTERCOUTT, 2004, 73)

A formação através do livro didático não apenas nos orienta sobre quais, mas também como devemos abordar, a sala de aula é um espaço de luta constante pela narrativa, assim Maria Auxiliadora Schmidt aponta quando diz que a sala de aula é um espaço privilegiado para a educação histórica, onde é possível desnaturalizar visões do passado que têm influência em nosso presente (SCHMIDT, 2004, P. 59), e é esse espaço privilegiado, onde as experiências individuais e coletivas ocorrem simultaneamente, o melhor local para se pensar uma educação antirracista. Essa educação pensa os alunos enquanto sujeitos portadores de sensibilidades, afetos, que estão em processo de construção da sua subjetividade, reflete sobre os alunos negros que não possuem referências e/ou são lembrados apenas nos períodos que remetem ao período de escravização do negro.

Entendendo que toda construção imagética perpassa temporalidades e define as imagens que circulam na sociedade, entendemos que no âmbito educacional essas imagens trazem consequências violentas, causando uma ideia de que uma determinada pertença étnica é anormal, contribuindo para violências físicas e simbólicas (CAVALLEIRO, 2018, p.151). Analisando o racismo no ambiente escolar, a autora aponta que a construção de imagens desumanizadas irá interferir diretamente nas dinâmicas das salas de aula, promovendo

exclusão, violência e, em alguns casos, a rejeição desse aluno, chegando a afetar diretamente seu desempenho, sendo o papel do educador nas interferências concretas nesse cotidiano um elemento fundamental:

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideia preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. [...] Ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra (CAVALLEIRO, 2018, p. 150 – 151).

Para pensarmos uma educação antirracista, é importante destacar alguns aspectos que possibilitam essa construção, como a relação e o comprometimento dos docentes nesse processo, necessários para entender a heterogeneidade e os conflitos presentes em nossa sociedade, evidenciando que o reconhecimento do racismo enquanto estrutura que permeia a nossa educação e buscando inovar na busca de ferramentas que possibilitem a construção de novas imagens e a valorização das identidades pertencentes aos grupos não brancos. Um dos passos iniciais é compreender o racismo enquanto estrutural:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem às relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Neste sentido o *racismo estrutural* se caracteriza enquanto estrutura que perpassa todas as instituições e indivíduos, estruturando uma sociedade racista que domina as relações sociais, o mercado de trabalho e a produção de conhecimento (ALMEIDA, 2018, p. 39). Dentro de uma lógica racista, a produção de conhecimento tende supervalorizar o pensamento eurocêntrico e excluir as contribuições da produção de conhecimento dos negros do Brasil, dificultando o reconhecimento da população negra enquanto participantes da sociedade e a negação de uma identidade étnica nos ambientes escolares (CAVALLEIRO, 2018).

Bell hooks (2017), com o conceito de *educação transgressora*, propõe uma educação que se comprometa com a prática da liberdade, uma educação possa contribuir para a transgressão dos alunos além das percepções da educação tradicional e isso perpassa diretamente pela forma que o educador exerce o ofício em sala de aula:

Tivemos de lembrar a todos, várias vezes que nenhuma educação é politicamente neutra. Mostrando que o professor do departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por “grandes homens brancos” está tomando decisão política, tivemos de enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política, tivemos de enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a

política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. que determina o que ensinamos e como ensinamos. (HOOKS, 2017, p. 53).

O corpo docente precisa desaprender o racismo para aprender sobre a colonização e a descolonização (HOOKS, 2017, p. 55), para hooks, o educador precisa entender que para viver em uma sociedade múltipla, os alunos precisam de conhecimentos múltiplos, apontando também para a necessidade de entender que alunos não são apenas consumidores passivos e precisam ser ouvidos, e ser ouvido dentro do cotidiano das salas de aula com conteúdos que dialoguem com as necessidades dos alunos para que, assim, eles possam ter voz e contribuição no processo de ensino e aprendizagem, nomeando este processo como *educação transgressora*, no qual se deve moldar novas formas de ensino e aprendizado.

Essa educação do próprio educador começa fora da sala de aula, como aponta Nilma Lino Gomes ao analisar como, historicamente, o movimento negro politiza e educa a sociedade civil para a construção de um ensino antirracista - e são essas experiências que trazem o caráter de reivindicação e luta dos movimentos negros. Podemos compreender que durante o processo educacional o Movimento Negro Brasileiro tem grande agência na modificação de como é pensada e contada a história do negro, buscando nesse campo empreender novos sentidos sobre raça e racismo, Gomes aponta que “O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil”. (GOMES, 2018, p. 38).

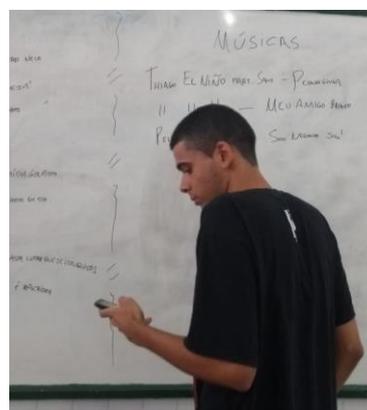
Desta forma entendemos que o processo de uma educação antirracista se faz de forma dialética entre professores e alunos, precisando romper os muros das salas de aulas e com materiais que possam trazer reflexões e questionamentos da ordem social vigente, que busquem compreender a sala de aula enquanto um espaço de disputa. A partir dessas prerrogativas desenvolvemos nossas atividades na ECI Virgínius da Gama e Melo, contando com oficinas de músicas, análises de matérias jornalísticas, júris simulados e sempre em rodas de conversas, ouvindo e compartilhando experiências dos alunos que vivenciaram o racismo em seu cotidiano.

### **As oficinas: construindo um debate antirracista**

As oficinas que abrangeram o debate racial ocorreram entre os dias 01 de abril e 07 de maio de 2019. Os temas abordados eram escolhidos pelos alunos ao final de cada encontro e os mesmos escolhiam se o tema teria continuidade nos próximos encontros e, a analisar pela permanência do debate racial, (que constituíram para nós um processo de aprendizado) compreendemos enquanto temas ausentes no cotidiano escolar. Foram divididas em encontros semanais com carga horária de duas horas, que ocorreram na devida ordem:

**Tortura e direitos humanos:** O debate da tortura e como estas foram constituídas historicamente foi o nosso pontapé inicial para analisarmos as formas de tortura no período da escravização. Trabalhamos com imagens e os detalhamentos desses processos de violências que são marcas profundas no debate da escravização, para complementar a noção das torturas à população negra no período da escravização e como estas trouxeram reminiscências para a sociedade brasileira até a atualidade, nos utilizando de cenas do filme “Quanto vale ou é por quilo?” (2005) dirigido por Sérgio Bianchi. Ao fim em uma roda de conversa, os alunos leram trechos que detalhavam formas de tortura e expressaram seus sentimentos ao ter contato com essa realidade não tão distante e tão presente.

**Os usos da música para compreensão do racismo e da desigualdade racial:** nesse encontro, buscamos utilizar músicas que denunciassem as desigualdades raciais estruturadas pelo racismo. Convidamos o rapper e historiador Huan Nóbrega, um dos integrantes da Batalha do Prado, que levou para a sala de aula a história da música negra e a luta antirracista. Esse processo foi bastante enriquecedor, pois através da música foi possível uma reconstituição da luta negra no Brasil. Os alunos participaram fazendo beat box e construindo textos e poesias que refletissem sobre as diferenças na sala de aula.<sup>9</sup>



<sup>9</sup> Todas as imagens presente neste artigo foram feitas durante as aulas pelos residentes. Na foto Huan Nóbrega, graduando em história e um dos organizadores da batalha do Prado.

**Excludente de ilicitude e o direito de matar:** as relações nas aulas anteriores entre o passado da escravização e as desigualdades sociais resultaram em pensarmos juntamente com os alunos de quais formas as novas políticas propostas para o excludente de ilicitude afetaria a população negra. Na sala de informática os alunos fizeram de maneira autônoma pesquisas sobre ações policiais, e se dedicaram a pesquisar o caso do assassinato do músico Evandro do Rosa do Santos, que teve seu carro alvejado por militares do exército em abril de 2019. Propomos um júri simulado em que a sala foi dividida em três grupos – advogados de acusação e defesa e o júri popular. Com suas pesquisas, os alunos fizeram longos debates sobre a função das UPPs na cidade do Rio de Janeiro, da violência policial e do racismo.

**Violência policial e os índices:** Tendo em vista que o debate feito pelos alunos os deixou bastante inquietos, utilizamos notícias de jornais eletrônicos para refletir sobre o índice de morte e encarceramento da população negra no Brasil. Focamos no tema do encarceramento em massa e, juntamente com os alunos, analisamos os dados de diversos estados do país, evidenciando como os negros são majoritariamente encarcerados no país ao trazer como essa relação foi feita com o processo de escravização, falta de oportunidades e o racismo no sistema judiciário.

**Encerramento da oficina “Racismo e diversidade étnica”:** Na oficina anterior marcamos um júri para encerramento das oficinas, propondo aos alunos os nomes de Marielle Franco, Amarildo e Bárbara Quirino, no qual os alunos empreenderam pesquisas sobre a trajetória de tais pessoas e se dispuseram a defendê-los diante do júri. Ao fim dos júris fizemos uma revisão sobre o racismo estrutural que permeia as instituições brasileiras. Encerramos as oficinas sobre essa temática no turno da manhã após cinco encontros, muita reflexão e produção.<sup>10</sup>



<sup>10</sup> Murais confeccionados ao final da eletiva “Direitos Humanos para Humanos Direitos?”, os temas do racismo institucional e o encarceramento, e intolerância religiosa foram os presentes nos painéis.

## **A feira de eletivas: resultados e reflexões.**

Ao fim das disciplinas eletivas, foi organizada na escola a feira de eletivas, com o objetivo que os alunos pudessem mostrar o que foi produzido durante as aulas e seus devidos resultados. Nesse processo, os alunos da eletiva “Direitos Humanos para Humanos Direitos?” organizaram uma apresentação musical com paródias feitas durante a oficina sobre música e racismo. Os alunos confeccionaram cartazes trazendo fotos e reflexões sobre o encarceramento em massa da população negra e a intolerância religiosa no Brasil.

Os alunos apresentaram a paródia da música “despacito” que ficou intitulada “Deixa disso” composição do aluno Rian Natanael - 2º ano A, a letra reivindica a tentativa de viver em uma escola sem preconceitos e mais tolerante:

Deixa disso – Rian Natanael  
Sim,por causa do passado ele vem a sofrer  
E até hoje essa dor não passou  
É,é muita coisa para combater  
Esse preconceito que horror

Nós como é pessoas temos que respeitar  
Seja pela cor,olhos ou andar  
E pensar que ainda agimos por impulso  
Oh yeah!  
Já,já está na hora de mudar  
Amar o próximo e ainda olhar  
A pessoa negra como são os outros  
2x)  
Deixa disso!  
Esquece o preconceito e também racismo  
E vamos nessa juntos lutar é comigo  
O negro não é ladrão e nenhum bandido

Prometam que nuncam mais façam isso  
Julgar um pela cor

Vocês sabem que é racismo

Dizer sempre que um "nego" rouba isso e aquilo

Que são eles que matam

E são os principais assassinos

E a sociedade nos impondo a mais um hino

Que os "preto" é o errado, piores que lixo

Por isso vai respeitá-lo

Também vai ajudá-los

E muito bem ama-los

Sabes que isso tudo é bom bom

Eles também são bom bom

Por isso digo logo a verdade

Seja branco, negro ou cor de Marte

A humildade é acima é de tudo

Mas antes disso é o amor um pelo outro

Deixa disso, deixa disso

Esqueça o racismo

Vai esquecendo de poquito a poquito

Chega de moleza,, vem é ser feliz

Vamos melhorar nosso é país

Os alunos ensaiaram as letras e apresentaram juntamente com discursos sobre igualdade, respeito e á favor de uma sociedade mais justa para todos.



### **Considerações finais**

Lélia Gonzalez, em 1980, refletia sobre o sexismo e o racismo na cultura brasileira. Ela lutou para que a população negra pudesse falar em primeira pessoa e não ser eternamente um objeto descritivo, reivindicando uma escrita histórica do povo negro a partir de novas perspectivas (GONZALEZ, 2018, 192). Essas perspectivas promoveriam um novo ensino que não focasse apenas nas auguras da população negra, mas como resistiram na luta por seus direitos, entendendo que o combate ao racismo se faz coletivamente. Essa reivindicação de longa data na luta dos povos negros brasileiros foi o que nos inspirou ao montar a eletiva, com o intuito de problematizarmos os temas que estão presentes na vida e história dos alunos, mas que por inúmeros motivos não são trabalhados de formas didáticas. buscando empreender o exercício de trazer a história para o cotidiano.

Em um primeiro momento buscamos apresentar que historicamente os negros e negras foram sociabilizados de formas diferentes e, assim, pensar sobre dívida histórica e políticas públicas, partindo de uma reflexão no âmbito da justiça para aguçar o senso crítico e percepção desses alunos em relação à premissa de que “bandido bom é bandido morto”. Ainda buscamos também mostrar as formas que essa população negra resiste em uma sociedade permeada pelas desigualdades de classe, raça e gênero e, como resistiram ao processo de escravização, exaltando sua ancestralidade e práticas culturais.

Acreditamos que o ensino deva ser antirracista, e que o conhecimento é uma das premissas para que a escola se torne um ambiente acolhedor e múltiplo para as diversas diferenças que habitam o espaço escolar. A feira de eletiva nos mostrou que as aulas e debates foram apreendidos de maneira muito pessoal por cada aluno, que coletivamente se dedicaram nas oficinas e na apresentação final. A relação universidade e escola pública nos permitiu vivenciar uma experiência única, que nos enche de esperança por acreditar que uma educação libertadora pode trazer reflexões e aprendizados mútuos nos mais diversos contextos da vida social e, principalmente, na educação.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Sílvio. **“O que é racismo estrutural?”**. Belo Horizonte (MG): letramento: justificando, 2018.
- BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2018.
- CAVALLEIRO, Eliane. (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- DIAS, L.R. **Quantos passos já foram dados? – A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003**. In ROMÃO, J. (org). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: MEC/Secad, 2005, p. 49-62.
- DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 17-48.
- DOMINGUES, P. **Um “templo de luz”! – A Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, n. 39, 2008, p. 517-534 [São Paulo].
- GONZALEZ, LÉLIA. Primavera para as rosas negras. 1. Ed. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**, trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2 ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** / Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- MUNANGA, Kabenguele. / **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações** – São Paulo: Global, 2009.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. **“Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história**. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 111-128 – 2012.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. **Educação e diversidade em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: Operários, mulheres e prisioneiros**. 7ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017, p. 177-249.

## NEGRITUDE E ESTEREÓTIPOS: UMA ANÁLISE DE “O MULATO”, DE ALUÍSIO DE AZEVEDO

Izabela Cristina de Lima Silva  
*izabelaclsilva@gmail.com*  
Universidade Estadual da Paraíba

Rita de Cássia Ribeiro de Souza  
*casssiart@gmail.com*  
Universidade Estadual da Paraíba

O presente artigo busca discutir os estereótipos acerca da negritude na obra “O mulato”, de Aluísio de Azevedo. Objetivamos analisar criticamente os aspectos que apresentam o negro como objeto numa visão distanciada e marginalizada, e não como sujeito numa atitude compromissada (FILHO, 2004). Assim, ressaltamos que as atividades didáticas da obra literária em questão, devem apresentar um teor crítico voltado para a desconstrução dos padrões preestabelecidos pela elite branca dominante.

Palavras-chave: O mulato. Estereótipos. Negritude.

### INTRODUÇÃO

A figura do negro sempre esteve presente no literário brasileiro desde o século XVII, entretanto tal presença se deu inicialmente no que pode-se chamar “literatura *sobre* o negro”, tendo como exemplo a primeira obra naturalista brasileira, objeto da presente pesquisa, “O mulato” (1881), de Aluísio de Azevedo. A obra se classifica no que Domício Proença Filho (2004) chama de “o negro como objeto, a visão distanciada”, ou seja, ele é assunto da obra, entretanto ainda apresenta estereótipos da elite *branca* dominante. Tais estereótipos levantados por Filho (2004) no artigo “A trajetória do negro na literatura brasileira” serão retomados durante todo esse artigo.

Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo, natural de São Luís do Maranhão, lugar onde a trama é ambientada, é considerado o introdutor do naturalismo no Brasil e sua maior figura, exhibe em “O mulato” uma inovação na literatura brasileira, através de um “romance social”, pois apesar de seguir parcialmente a concepção romântica no sentido de desencadear uma história de amor entre dois jovens, Raimundo e Ana Rosa, o autor expõe a realidade social em que estava inserido, deixando marcado o preconceito racial maranhense, além de apontar os abusos cometidos pela igreja e seus servos e pastores.

Nesse cenário em que os negros não tinham um lugar digno socialmente, se movem os personagens de “O mulato”. Raimundo, homem culto, rico, formado em direito

na Europa, seria aclamado na sociedade se não fosse sua descendência de filho de uma mulher escravizada: era “mulato”. Já nota-se aqui um estereótipo apontado por Domício (2004), Raimundo é o “*escravo nobre*, que vence por conta de seu branqueamento”, pois apesar de suas origens ele é visualmente branco dos olhos azuis e vive durante grande parte da trama sem sequer saber de suas origens. Entretanto, após fazer tal descoberta ele vê seu romance com Ana Rosa desmoronar.

A moça branca é sua prima, ela tem uma criada cafuza chamada Mônica, que a amamentou, por isso é chamada de “mãe-pretinha”. Mônica foi alforriada, porém descrita no romance como “boa-preta” deixou-se ficar na casa dos seus senhores, a partir disso é observado novamente um dos estereótipos apresentados por Domício (2004): o do *negro vítima*, o objeto de idealização do branco.

Outro estereótipo apresentado é o do *negro animalizado*, é percebido isto em uma fala da avó de Ana Rosa, Dona Bárbara, a respeito do possível casamento da neta com Raimundo. Dona Bárbara, mulher extremamente racista, embora religiosa, faz um paralelo entre os negros e os animais que coçam a orelha com o pé, evidenciando esse tipo de estereótipo, além de demonstrar sua hipocrisia religiosa, pois ela repudiava a união de Ana Rosa e Raimundo por puro racismo.

No momento da narrativa em que Raimundo descobre suas origens e vê-se cada vez mais distante de Ana Rosa, ele encontra sua mãe, mas sem saber de quem se trata a descreve como um ser aterrorizante. Percebe-se novamente um estereótipo voltado ao negro, como sendo um “*escravo demonizado*, tornado fera por força da própria escravidão.” (p. 4) Após esse ponto alto do romance, é apresentado a Raimundo o porquê dele ser repellido socialmente desde sua chegada ao Maranhão, “Todavia, uma circunstância o intrigava, e era que, se os chefes de família lhe fechavam a casa, as moças não lhe fechavam o coração; em sociedade o repeliam todas, [...] mas em particular o chamavam para a alcova.” (p. 69), esse fato é apresentado por Domício (2004) como “*negro erotizado*: o negro/mestiço sensualíssimo, objeto sexual”, ou seja, novamente um estereótipo é efetivado nesse romance.

Embora “O mulato” apresente tais características estereotipadas da figura do negro, sendo nobre, vítima, animalizado, demonizado ou erotizado, é inegável que o trabalho de Aluísio de Azevedo seja de grande importância social para a época, levando em consideração o contexto em que a obra foi inserida e o público que alcançou sua

crítica, representando dessa forma uma denúncia as contradições e preconceitos raciais da época, Aluísio lança as personagens na realidade naturalista, embora reproduzindo tais estereótipos apresentados.

## **O NATURALISMO DE ALÚISIO DE AZEVEDO**

Na literatura brasileira, o naturalismo inicia-se com a obra de Aluísio de Azevedo “O mulato” (1881), um texto híbrido e de transição, pois ainda possui indícios do romantismo (CRUZ, 2006). Ao publicar a obra, o autor adquire muitos inimigos, principalmente no Maranhão, sua cidade natal, pois o caráter de denúncia trata-se de “ressonâncias de uma vivência articulada no seio de uma sociedade escravista e de lusitanismo hegemônico que marcam profundamente a trama real da província de São Luís do Maranhão” (ALMEIDA, 2010) o que incomoda a sociedade maranhense. Portanto, é válido ressaltar a importância da obra para o processo evolutivo da literatura brasileira, porém o esforço de Azevedo em criar uma narrativa que se oponha ao preconceito racial não é efetivamente alcançado, pois o volume reforça estereótipos construídos pela sociedade com personagens negras moldadas por padrões engessados, criados pelo corpo social branco dominante, do que os negros eram restringidos a ser.

## **NEGRITUDE E ESTERÉOTIPOS**

As significações que permeiam os termos *negritude* e *estereótipos* estão em campos distintos e somente podem cruzar-se por intermédio do racismo, pois enquanto o termo “negritude” diz respeito a resistência dos povos negros contra as opressões advindas da elite branca dominante, o “estereótipo” é justamente esta opressão propriamente dita em formato de: “Imagem, ideia que categoriza alguém ou algo com base apenas em falsas generalizações, expectativas e hábitos de julgamento.”(DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE) Ou seja, quando se trata das ideias, imagens e generalizações voltadas para a negritude, trata-se sobretudo de racismo, pois como afirma Sueli Carneiro “Uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade.” (p. 70)

Isto se aplica no campo literário justamente nas imagens direcionadas ao negro, que não representam suas singularidades, mas indiciam ideologias e atitudes esperadas pela supremacia branca, e que não necessariamente se aplicam a realidade, considerando que em tais textos literários a condição negra é objetificada e marginalizadora. Tendo em vista o que Antônio Cândido afirma em “Literatura e sociedade” (2006): “literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre.” (CÂNDIDO, p. 28), ou seja, tendo-se constatado que a literatura reflete os padrões de comportamento social, considerando a estrutura racista vigente no Brasil desde os primórdios da escravização, conclui-se que o texto literário, especialmente o analisado nesta pesquisa, “O mulato”, de Aluísio de Azevedo, tem características racistas.

Assim constata-se que a literatura foi (e ainda é em determinados contextos) uma ferramenta para manutenção de preconceitos e perpetuação do racismo. Nesse sentido, o termo “negritude” existe como uma forma resistir, desde os primeiros movimentos quilombolas na luta pela liberdade, até o meio literário na busca por representatividade, ou seja, embora a palavra tenha sido recentemente dicionarizada ela já estava presente na vivência da população negra em sua essência. A autora e doutora em Letras Francês Zilé Bernd explica em seu livro “O que é negritude”, a origem do termo:

É interessante lembrar também que a palavra *négritude*, em francês, tem uma força de expressividade e mesmo de agressividade que se perde em português, por derivar de *nègre*, termo pejorativo, usado para ofender o negro, uma vez que existe a palavra *noir*. A idéia foi justamente assumir a denominação negativamente conotada para reverter-lhe o sentido, permitindo assim que a partir de então as comunidades negras passassem a ostentá-lo com orgulho e não mais com vergonha ou revolta. Essa foi uma estratégia para desmobilizar o adversário branco, sabotando sua principal arma de ataque – a linguagem – e provando que os signos estão em permanente movimento de rotação. Logo, os signos que nos exilam são os mesmos que nos constituem em nossa condição humana. (BERND, 1988, p.17)

Nota-se que a significação/ressignificação do termo confere o grande poder que o meio social tem sob a linguagem, “uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a *língua é uma posição dessa estrutura*.” (NASCIMENTO, 2019, p. 19), pois o que antes era pejorativo torna-se afirmação de orgulho étnico, no caso do termo em questão. Os estereótipos aplicados pela branquitude sob o negro competem mais uma maneira de deslegitimação da identidade racial,

entretanto sempre há tempo de ressignificação crítica, a exemplo da que ocorreu com o termo "negritude". Tendo isso em vista, os tópicos seguintes aprofundam-se nas representações do indivíduo negro na obra naturalista "O mulato", de Aluísio de Azevedo, entendendo a literatura como um reflexo do meio e buscando compreender os estereótipos a partir dos seguintes enfoques: idealização, desumanização e sexualização, presentes no romance em questão.

## **O ESCRAVO NOBRE E O NEGRO VÍTIMA: OBJETOS DE IDEALIZAÇÃO DA BRANQUITUDE**

Dentre os estereótipos apontados por Filho (2004), acerca da figura do negro na literatura brasileira, dois deles chamam a atenção para a *idealização* da branquitude sobre o negro. Tendo em vista os séculos de escravização no Brasil, em que pessoas racializadas foram literalmente um produto da elite branca, conclui-se que tal idealização se dá no fato de que ainda há a perpetuação do sentimento de posse sob os corpos negros, e portanto a idealização conforme tais anseios. Acerca do primeiro estereótipo Filho (2004) discorre:

Começo pelo *escravo nobre*, que vence por força de seu branqueamento, embora a custo de muito sacrifício e humilhação. É o caso [...] de Raimundo, o belíssimo mulato de olhos azuis criado por Aluísio de Azevedo em *O mulato*, lançado em 1881. Essa *nobreza* identifica-se claramente como a aceitação da submissão, apesar [...] da denúncia do preconceito assumida. (FILHO, 2004, p. 2)

O branqueamento que acomete Raimundo se dá no fato de que seu pai, um senhor de escravos, relaciona-se com uma das mulheres que escravizava, dando à luz ao protagonista. Esse processo de miscigenação brasileira, fruto do estupro colonial praticado pelo colonizador nas mulheres racializadas, constitui um reflexo da realidade para o embranquecimento da personagem Raimundo. (CARNEIRO, 2011). Kabengele Munanga (2008) aborda acerca do projeto de embranquecimento brasileiro evidenciando o valor da identidade cultural e racial dos negros no seu livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negras*, em que:

Formulamos a hipótese e logo a tese de que o processo de formação da identidade nacional do Brasil recorreu aos métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade. Se o embranquecimento tivesse sido (hipoteticamente) completado, a realidade racial brasileira teria sido outra. No

lugar de uma sociedade totalmente branca, ideologicamente projetada, nasceu uma nova sociedade plural constituída de mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos, cujas combinações em proporções desiguais dão ao Brasil seu colorido atual. (MUNANGA, 2008, p.15)

Apesar de sua descendência, Raimundo tem o fenótipo padrão branco e perdura por quase toda a narrativa sem sequer saber de suas origens. Por esta razão é interessante observar que embora a obra tenha como tema principal “o negro” e assuma um caráter de denúncia aos preconceitos raciais, ainda assim o casal protagonista é visualmente branco, ou seja, apesar de sofrer os reflexos do racismo, Raimundo viveu boa parte de sua vida sem ao menos dar-se conta de sua negritude, vivendo na Europa, onde gozava de uma vida dotada de privilégios.

Ao fazer uma leitura crítica da obra, fica nítido novamente que o posicionamento adotado tem um viés de objetificação e que “a nobreza de caráter de Raimundo associa-se outra dimensão estereotipada: a do *negro vítima*, sobretudo quando escravo.” (FILHO, 2004, p. 3) Nesse sentido, destaca-se a personagem Mônica, criada cafuza que amamentou Ana Rosa e por isso é descrita como “mãe-pretinha”. Ela foi alforriada, portanto poderia desfrutar de sua liberdade, mas renegou-a e permaneceu na casa de seus senhores “numa dedicação desinteressada e passiva” (AZEVEDO, 1978, p. 62)

Tal descrição do negro como indivíduo que escolhe servir à sua própria liberdade é também uma maneira de violentação de sua individualidade, pois subentende-se que ele não possui ambições e sonhos, mas somente desejo de servir, o que não representa a realidade de luta desse povo. O “negro vítima” é a máxima representação da idealização do branco sobre o negro, como sendo aquele que serve porque é predestinado a servir.

## **A DESUMANIZAÇÃO DOS CORPOS NEGROS: NEGRO DEMONIZADO E ANIMALIZADO**

A objetificação de corpos negros é uma grande ferramenta para a perpetuação de uma sociedade racista, sendo assim, não é difícil deparar-se com discursos em que a “beleza branca” é dominante, enquanto os negros são coisificados e inferiorizados. No artigo intitulado a “Trajetória do negro na literatura brasileira”, de Filho (2004) há a denúncia aos estereótipos de desumanização da negritude. Tendo em vista o romance em questão, *O Mulato*, há representações que desumanizam determinadas personagens, a

começar por Domingas, mãe biológica de Raimundo, transformando-a em um aspecto de *escravo demonizado* pois seus traços a tornam uma espécie de fera por força da própria escravidão (FILHO, 2004).

Raimundo, ao chegar à sacristia, estacou e estremeceu todo: o vulto esquelético e andrajoso, que lhe aparecera à noite, como um fantasma, ali estava, naquela meia escuridão, a dançar uns requebros estranhos, com os braços magros levantados sobre a cabeça. O rapaz sentiu gelar-lhe a testa um suor frio e conservou-se estático, quase duvidoso de que aquilo que tinha defronte de si fosse uma figura humana. (p. 128)

O cenário sombrio do trecho acima citado, corrobora fortemente ao aspecto assustador de Domingas, reforçando a imagem de uma mulher negra sem nenhum traço de ventosidade. E em um contexto em que o clero negava a existência de alma em corpos negros, a sacristia reflete o sagrado e o corpo de Domingas a ausência dele, desassociando-a da própria raça humana.

A ausência de alma associa-se a outro estereótipo impresso na obra, o *negro animalizado*, que, nesse caso, apresenta-se como uma crítica a hipocrisia da personagem religiosa Maria Barbara, vó de Ana Rosa, que repudia a ideia de possuir descendentes negros ao afirmar: “E só peço a Deus que me leve, quanto antes, se tenho algum dia de ver, com estes olhos que a terra há de comer, descendente meu coçando a orelha com o pé!” (AZEVEDO, 1978, p. 140).

## **PERVERSÃO E EROTIZAÇÃO DOS CORPOS NEGROS**

A visão da supremacia branca sobre o negro abarca diversos prismas, entre eles tem-se a representação do negro a partir de um olhar à sexualidade. No romance *O mulato* isso ocorre sob dois vieses: o primeiro seria o da *perversão*, no qual a sexualidade do negro torna-se sinônimo de depravação, que pode inclusive macular a branquitude. O segundo viés é justamente o oposto, pois trata-se do próprio olhar *erotizador* da branquitude sobre o negro, ou seja, para eles a carne negra é apenas carne sexual, não de um ser humano. Bell hooks aborda essa questão em *Olhares Negros* (2019) quando afirma que “eles tratam os corpos do Outro não branco como instrumentos, como terrenos inexplorados, como fronteiras simbólicas que serão solo fértil para sua reconstituição.” (p. 70)

A definição de *negro pervertido* está interligada com o pensamento racista presente socialmente, no qual acredita-se que as pessoas negras tem mais experiência de vida, são mais mundanas ou sexuais (HOOKS, 2019). Isso é exemplificado no seguinte trecho de “O mulato” (1978, p.52):

As negras, principalmente as negras!... São umas muruxabas, que um pai de família tem em casa, e que dormem debaixo da rede das filhas e que lhes contam histórias indecentes! É uma imoralidade! Ainda outro dia, em certa casa, uma menina, coitada, apareceu coberta de piolhos indecorosos, que pegara da negra! Sei de outro caso de uma escrava que contagiou a uma família inteira de impigens e dartros de caráter feio! E note, doutor, que isto é o menos, o pior é que elas contam às suas sinhazinhas tudo o que praticam aí por essas ruas! Ficam as pobres moças sujas de corpo e alma na companhia de semelhante corja! Afianço-lhe, meu caro senhor doutor, que, se conservo pretos ao meu serviço, é porque não tenho outro remédio! (AZEVEDO, 1978, p. 52)

Esse trecho demonstra não somente que a branquitude desmoraliza a sexualidade das mulheres negras, mas também que acreditam que essas mulheres podem disseminar suas “imoralidades” para as mulheres brancas, consideradas imaculadas. Esse fragmento da obra apresenta-se como uma crítica a hipocrisia da sociedade maranhense, tendo em vista que as mulheres negras não eram as únicas a vivenciar sua sexualidade.

Levando em conta o romance em questão, isto é evidenciado quando a personagem Raimundo percebe que sempre era repellido socialmente por causa de sua descendência negra, “todavia, uma circunstância o intrigava, e era que, se os chefes de família lhe fechavam a casa, as moças não lhe fechavam o coração; em sociedade o repeliam todas, [...] mas em particular o chamavam para a alcova.” (AZEVEDO, 1978, p. 69) Sobre esse comportamento social bell hooks afirma que “encontros com a Outridade são claramente marcados como mais excitantes, mais intensos e mais ameaçadores. O fascínio está na combinação de prazer e perigo.” (2019, p. 74) Ou seja, as mulheres interessavam-se por Raimundo com o intuito de trazer à tona suas fantasias e desejos, que faziam questão de esconder da sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em virtude dos aspectos mencionados acerca da obra naturalista *O mulato*, percebe-se que embora a pretensão de Aluísio de Azevedo fosse de denúncia ao racismo praticado pela elite maranhense, o autor utiliza o negro como um objeto, sem aprofundar-se nas suas singularidades, e “envolve, entretanto, procedimentos que, com poucas exceções, indiciam ideologias, atitudes e estereótipos da elite branca dominante.” (FILHO, 2004, p. 1). Contudo, é inegável a importância da obra para a literatura brasileira, considerando o contexto em que foi inserida. Sendo assim, configura-se também como um forte instrumento para o ensino literário em sala de aula. Esse ensino deve ter um caráter antirracista, ou seja, apresentando um teor crítico voltado para o rompimento dos padrões preestabelecidos pela supremacia branca. Para isso, é de grande importância uma educação dialogada permitindo aos alunos uma reflexão sobre o texto literário. Segundo Freire, o diálogo permite:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90).

Assim, para desconstruir os estereótipos expostos ao longo desse artigo, defendemos uma educação reflexiva em que o alunado tenha oportunidade de fazer questionamentos a partir da leitura do texto literário e ressignificá-lo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rodrigo Estranho de. **O Mulato de Aluísio Azevedo**: positivismo, anticlericalismo e República. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://anpocs.com/index.php/papers-34-encontro/st-8/st16-6/1499-ralmeida-o-mulato/file&ved=2ahUKEwiVodW7iuHmAjF7kGHU1ZBzMQFjAAegQIBRAB&usg=AOvVaw2cUjc\\_G02VYZvIw94RLmDS](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://anpocs.com/index.php/papers-34-encontro/st-8/st16-6/1499-ralmeida-o-mulato/file&ved=2ahUKEwiVodW7iuHmAjF7kGHU1ZBzMQFjAAegQIBRAB&usg=AOvVaw2cUjc_G02VYZvIw94RLmDS). Acesso em: 29 ago. 2019.
- AZEVEDO, Aluísio. **O mulato**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1978.
- BERND, Zilá. **O que é negritude**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9º ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul: 2006.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo negro: 2011.
- CRUZ, Laura Camilo dos Santos. O fazer naturalista em o mulato, de Aluísio de Azevedo. **Manuscrita**, Vitória - ES, ed. 14, p. 237-243, Dez. 2006.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. 1º ed. São Paulo: Editora Elefante: 2019.
- FILHO, Domício Proença. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Estud. av. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.
- MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Wn31>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

# A CONSCIENTIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NAS ESCOLAS POR MEIO DA LITERATURA

Viviane Silva Santos<sup>11</sup>  
Universidade Federal de Pernambuco  
vss9290@gmail.com

## RESUMO

Este trabalho tem como proposta discutir acerca da representação da negritude na escola, assim como a identificação do alunado com a cultura negra e seus arquétipos fenotípicos. Dessa forma, faz-se uma discussão sobre as formas nas quais é possível trazer questões sobre a subjetividade negra em escritos literários com o intuito de ir além da discussão da escravidão, conseguindo dessa forma situar contemporaneamente a negritude para que os alunos reconheçam suas ancestralidades e também percebam que a produção literária negra supri outros assuntos relacionados à alma humana. Além disso, é importante criar repertório representacional negro para os alunos, portanto, será utilizado o conto *Olhos d'água* (2016) de Conceição Evaristo, com o intuito de exemplificar, por meio da escrita literária, vários aspectos da subjetividade humana, como a perda de referência biológica, a importância dos pais e do passado, a miséria social, o sincretismo religioso, etc. A metodologia é bibliográfica, unindo conhecimentos da área de educação e literatura, visando a convergência de teorias que busquem valorizar o contexto do aluno – nesse caso o território brasileiro e sua história desde a escravidão – e a literatura como plataforma que gera empatia e reconhecimento, visto que hoje há uma tentativa de apagamento da identidade negra social no país. Por isso, o objetivo desse trabalho é encontrar mecanismos de debate sobre a negritude nas escolas levando em consideração a lei 10.639 que torna obrigatório o ensino da cultura negra nas escolas brasileiras no ensino fundamental II e no ensino médio. O resultado esperado é de que a discussão literária possa ajudar o professor a debater a subjetividade negra e que consequentemente os alunos possam então humanizar a figura do negro histórico no Brasil além de se reconhecerem como pertencentes a essa cultura e povo, e, dessa forma, que eles se humanizem também. Portanto, entendemos que o trabalho se faz necessário quanto à relação sala de aula – escravidão – história do Brasil, mas também acaba por reverberar conhecimentos e formas de se debater a produção literária nacional, valorizando-a e disseminando novos referenciais às crianças e adolescentes brasileiros.

**Palavras-chave:** Educação, literatura brasileira, Conceição Evaristo, história negra.

## INTRODUÇÃO

Não é segredo ao brasileiro contemporâneo que o processo de colonização do país realizado pelos portugueses no século XVI acarretou em uma intensa miscigenação de raças, e que o Brasil, por receber as três, acabou por ser um centro da reverberação desse contato imediato e inseparável desde então. Não apenas misturou-se as cores, mas também herdamos como nação a produção artística, cultural, religiosa e alimentar dessas três raças. Logo, é de se estranhar que hoje, na pós-modernidade, o brasileiro tenha aversão a identificar-se como negro, fato que pode ser justificado e facilmente compreendido quando consideramos a cultura hegemônica branca ocidental.

---

<sup>11</sup> Mestranda bolsista da Capes no Programa de pós graduação da UFPE em Teoria da literatura, 2019.

Sendo assim, é importante pensarmos em como reverter esse quadro de preconceito propagado na nossa sociedade, visto que temos relatos de teóricos que nos asseguram comportamentos preconceituosos em outras partes do mundo que possuem uma população negra tão extensa quanto a nossa. Dessa forma, trabalhar a escravidão na escola se faz requisito fundamental para a diminuição do preconceito racial, além de prover uma melhora na qualidade da educação do cidadão adulto brasileiro, visto que é na escola onde se quebram paradigmas sociais que nem sempre a educação doméstica consegue transgredir.

Para isso, é necessário não apenas pensar o negro historicamente situado como escravo, feito assim por um processo de exploração e transposição geográfica, mas sim pensarmos um negro com uma cultura que não o inferiorizava na África, um povo que produz cultura e arte expansivas, e reconhecer que o brasileiro herda toda essa influência.

Essa herança nos leva aos orixás do candomblé, aos temperos e comidas criadas pelo negro em sua necessidade de sobrevivência na época da escravidão, nos leva às rodas de dança, as oferendas à Iemanjá no ano novo, e nos leva a Conceição Evaristo<sup>12</sup> e sua literatura lírica tão sensível ao falar do humano, especialmente sobre suas dores.

Contudo, antes de nos debruçarmos sobre o conto *Olhos d'água* (2016) de Conceição Evaristo, é necessário trilhar um caminho que nos mostrará a importância de se discutir sobre a condição do negro atual nas escolas, de como interpretamos nossa história cultural, e de como tentar reverter o preconceito social, além de apresentarmos a autora e sua produção literária, tão relevante no cenário nacional, e como sua presença como referência pode mudar a concepção que as crianças hoje possuem sobre o negro.

## **DE ONDE VEM O PRECONCEITO?**

Pensa-se ao ler essa frase em lugares fixos, cidades, países, bairros, continentes, a escala é variável e se mostra válida também, afinal, se pensarmos na África como um continente formado majoritariamente por indivíduos negros, pode-se inferir que eles, até a exploração de suas terras e de seu povo pelos europeus, desconheciam essa diferenciação de tratamento, desconheciam o preconceito. Uma cultura formada por reis,

---

<sup>12</sup> Maria da Conceição Evaristo de Britto (1946) é uma escritora mineira doutora em Literatura comparada pela Universidade Federal Fluminense. Entre suas principais obras estão: *Ponciá Vivência* (2003); *Olhos D'água* (2014); *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011).

com histórias riquíssimas sobre ancestralidade e espiritualidade, que ao ter contato com os brancos passou a sofrer sob o pretexto de uma pseudo superioridade branca.

Sendo assim, a miscigenação não se provou um processo fácil ou amigável, sempre que há uma mistura de raças, a humanidade, historicamente, procura um depositário para a supremacia, seja no Apartheid, seja no nazismo.

No ocidente, essa supremacia recaiu sobre a raça branca, detentora do capital e da terra, explorou pessoas, território, riquezas e culturas, massificando seu ideário superior por séculos, chegando na contemporaneidade munido de argumentos empíricos para se mostrar superior. O grande problema dessa reverberação é que até hoje o preconceito contra negros persiste no ocidente, tanto e de tal forma que faz com que os negros não queiram se ver como tal.

Eu ainda posso ver imagens de homens negros brutalmente assassinando uns aos outros que foi parte da narrativa de ficção do filme de Singleton intitulado Boyz 'Nthe Hood. Aquelas imagens foram dolorosas de assistir. E é dessa forma que deve ser. Deveria doer nos nossos olhos ver o genocídio racial perpetuado na comunidade negra, seja ficcional ou real. Ainda no cinema onde eu vi o filme, a maior parte da plateia negra pareceu encontrar prazer naquelas imagens. Esta resposta foi um poderoso testemunho, revelando aquelas formas de representação na sociedade supremacista branca que ensina aos negros a internalizar o racismo que está tão entranhado na nossa consciência coletiva que nós achamos prazer na nossa imagem de morte e destruição. (HOOKS, 1992; p. 6, tradução nossa)<sup>13</sup>

Essa passagem de bell hooks, autora norte-americana, traz esse choque sobre essa não-identificação com a imagem negra, o preconceito não é mais unilateralmente situado nos indivíduos brancos, infiltrou-se no subconsciente de todos como a norma, um dogmatismo que oblitera todo um passado de sofrimento e exclusão e torna-se, na contemporaneidade, uma fonte de entretenimento historicizada, mas não reflexiva, pois as pessoas já não o querem ou não podem fazê-lo.

Identificar-se como negro talvez tivesse impedido esse episódio de risadaria coletiva, em ambiente público e advindo de cenas de sofrimento; é de se questionar não apenas a identificação como indivíduo de mesma raça, mas também como seres de mesma

---

<sup>13</sup> “I can still see the images of young black men brutally murdering one another that were part of the fictional narrative of John Singleton’s film BOYZ ‘NTHE HOOD. These images were painful to watch. That is how it should be. It should hurt our eyes to see racial genocide perpetuated in black communities, whether fictional or real. Yet, in the theater where I saw this film, the largely black audience appeared to find pleasure in these images. This response was powerful testimony, revealing that those forms of representation in white supremacist society that teach black folks to internalize racism are so ingrained in our collective consciousness that we can find pleasure in images of our death and destruction.”

espécie, um trabalho de reconhecer o humano que está sendo representado na tela do cinema, e dele poder ver-se.

Partindo para o contexto nacional, Djamila Ribeiro faz comentários em *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018) sobre como foi crescer como uma criança negra no Brasil.

Todo dia eu tinha que ouvir piadas envolvendo meu cabelo e a cor da minha pele. Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência.” (RIBEIRO, 2018, p. 8)

O texto da Djamila nos abre os olhos sobre o fato de que o preconceito não é coisa de adulto, ou pelo menos que as crianças aprendem ainda muito jovens a repercutir falas e atos preconceituosos. Além do fato de que a escola ainda persiste numa fala que localiza os negros como imigrantes (como se aqui já não fossem da terra) e que estão presos à ideia da escravidão. Logo, a escola acaba por contribuir com a estruturação do racismo.

Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo.” (RIBEIRO, 2018, p. 12)

Quando se fala que o racismo é estrutural, o que se tenta explicar é que não apenas os ambientes sociais como a escola, por exemplo, ajudam a propagar essas ideias, como também ele funciona para manter a estrutura de privilégio de uma raça sobre a outra. Por mais que a nossa sociedade seja capitalista, o privilégio não é dado apenas pelo poder aquisitivo, mas sim em várias formas de se configurar como, por exemplo, o negro rico, que embora em situação de privilégio com relação ao negro pobre, não desfruta da aceitação do branco rico.

Então o preconceito vem do branco, vem da infância, vem da escola, vem de todas as estruturas que permitem que haja distinção no tratamento entre as pessoas. Nesse caso, lutar contra o preconceito é também lutar pela educação e pela escola como um ambiente mais justo com relação à igualdade racial.

## **A LITERATURA E O RACISMO NA ESCOLA**

Sendo a infância a porta de entrada para a consolidação de ideologias e comportamentos, não é de se estranhar que a escola assuma essa papel de intervir na busca pelo fim do racismo. Nela, as diversas matérias do currículo escolar podem conversar e

convergir em prol dessa busca. Contudo, infere-se, aqui, que a literatura consiga pleitear o assunto porque permite o questionar do mundo, assim como registra as visões do homem, (também como a história) seja ele sincrônico ou diacrônico, a fim de humanizar o humano, (permita-se o pleonasma) por meio do lirismo e da poesia. Segundo Antonio Candido:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Dessa forma, a literatura questiona e ajuda a entender a língua como objeto, as emoções humanas e os diferentes pontos de vista, logo quem conta as histórias está em relação de poder com relação a quem escuta, mas também ela é forma de conhecimento, maneira de saber o que aconteceu no passado. Dito isso, é defensável discutir a escravidão e a vida dos negros na sociedade brasileira contemporânea por meio da literatura, pois o conhecimento advindo dela perpassa história, cultura e conhecimento de mundo, além de apresentar autores novos às crianças, aumentando seu repertório cultural.

Por conseguinte, não se pode negar à criança em desenvolvimento que ela conheça seu passado histórico, e que por meio dele, estimule a empatia e alteridade, a fim de que eventos como o narrado por bell hooks acima citado não voltem a ocorrer. Para isso, a criança negra precisa entender que a escola é seu lugar de direito também, assim como a literatura o é. Criar hábitos de aprender nas crianças negras é empoderá-las e retirá-las dos estereótipos sociais que as marginalizam. Segundo Regina Pahim Pinto:

Um “ambiente” escolar hostil, ou pelo menos indiferente aos problemas enfrentados pela criança negra tanto na sociedade como na escola, e, portanto, discriminador, tem sido apontado pelos estudiosos e pelas lideranças negras como uma das eventuais causas desse fenômeno (de que os negros continuam a apresentar uma perfil educacional inferior aos brancos – grifo nosso). Esse ambiente hostil tem sido detectado no currículo, no material didático das mais diferentes disciplinas, nas relações entre alunos e entre professores e alunos. (PINTO, 1993, p. 26)

Ou seja, o racismo é propagado na escola e os professores não sabem como combatê-lo. A escola, acima de todas as esferas sociais, não pode ser um ambiente que inferiorize à criança, ou um lugar na qual ela se sinta coibida ou desprezada. Para que isso não aconteça, os mecanismos de educação, assim como os docentes, precisam dar conta

dessa idiosincrasia juvenil, mas também da unidade social, quebrando preconceitos no grupo de alunos, e tornando o indivíduo organicamente inserido no contexto escolar.

Questionar a hegemonia racial da produção artística que aprendemos na escola pode ser um caminho, como diz Ribeiro “Não é realista esperar que um grupo racial domine toda a produção do saber e seja a única referência estética.” (2019, p. 27). É preciso mostrar às crianças que os pessoas negras não apenas existem e consomem cultura, como a fazem, estando nessa mesma sociedade, é impossível dissociá-los do conhecimento cultural e científico que a escola tem por obrigação de repassar. Ainda segundo Ribeiro:

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo?” (RIBEIRO, 2019, p. 65)

Não deveria, mas a prática configura a tentativa de apagamento dessa produção em detrimento do cânone branco brasileiro, especialmente na literatura. E como diz Candido, (2011, p. 191) “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos ‘direitos humanos’ e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Logo, não apenas consumi-la, mas também produzi-la e fazer com que os autores negros sejam reconhecidos e estudados é também um direito inalienável.

Mas há também a tentativa de se fazer reconhecer esse direito, a lei número 10.639/03 que intitula a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana nas escolas para os níveis fundamental e médio. O art 26-A define que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL, 2003, on-line).

Sendo assim, hoje há, em tese, espaço para discutir a cultura e história do povo africano e suas reminiscências no Brasil. Embora a prática escolar nem sempre permita que esse tópico se desenvolva plenamente, pois pode não ser uma prioridade da escola, contudo, não discutiremos a efetivação dessa lei nas escolas, *a priori*, ficamos com sua importância e existência para que se permite estudar o tema, seja ele por um viés histórico ou pelo literário.

Portanto, aqui se faz a proposta de se pensar o tema por meio da literatura, mais especificamente na forma do conto *Olhos d’água* (2016) de Conceição Evaristo,

liricamente rico e que permite que se possa pensar o lugar de negritude na nossa sociedade pós-moderna, como também suas subjetividades e as heranças deixadas desde a escravidão.

## O SUBJETIVO EM CONCEIÇÃO EVARISTO

Criar olhos que desmistifiquem o papel do negro é fundamental na escola, e a literatura, como foi defendido ao longo desse artigo, possui papel importante nessa função. Segundo a própria Conceição Evaristo, é necessário uma literatura que não trate os povos negros apenas a partir do tom de pele ou dos traços fenotípicos, uma literatura que moderna na qual:

Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral. (EVARISTO, 2009, p. 19)

Humanização sem estereótipos, uma literatura que trate também do subjetivo. Conceição Evaristo mostra sua capacidade de lidar com o tema em *Olhos d'água* (2016), no qual em um conto de título homônimo, a autora trilha o passado da vida da personagem anônima a fim de encontrar justificativas para o esquecimento da cor dos olhos de sua mãe.

O objetivo de se trabalhar esse conto, é de que com ele, possa-se discutir assuntos outros além da escravidão e do sofrimento do povo negro, atravessar esse estigma e criar pontos de reflexão frequentes aos humanos, mas que por ventura possam ter sido esquecidos (ou silenciados) na retratação da cultura afrodescendente.

O conto se inicia com uma inquietação da personagem anônima de Evaristo, ela se pergunta à noite e já em um tempo passado “De que cor eram os olhos de minha mãe?” (EVARISTO, 2016, p. 15).

Por conhecer bem as características físicas principais de sua mãe, a personagem se reconhece incrédula de sua desmemória, e a partir de então se vê completamente convicta a buscar a resposta para a sua pergunta interna.

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve

adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. (EVARISTO, 2016, p. 16)

A personagem tem na figura da mãe uma referência de intimidade e reconhecimento de seus principais traços emocionais, contudo, não é capaz de lembrar-se de um traço físico específico. Embora a personagem afirme a existência de pelo menos 6 irmãs, (não se sabe se todas vivas) em nenhum momento ela pensa em perguntar a uma das irmãs sobre a cor dos olhos da mãe, e parte em uma viagem *a priori* introspectiva e *a posteriori* de fato, até o interior de Minas Gerais em busca de respostas.

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. [...] Às vezes, as histórias da infância da minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. (EVARISTO, 2016, p. 16)

O tema da fome também aparece de forma contundente, não é apenas a saudade da mãe, o esquecimento, o medo da perda da ancestralidade, é toda a convergência desses temas importantes que compõem o conto de Evaristo. A ilusão também assume aqui uma função notável, se não havia comida, por que cozinhar? Para ludibriar a fome ou gerar nas crianças memória de cozinha, mesmo quando nada havia que pudesse confirmar o ato de cozinhar?

Esses questionamentos são respondidos pelo texto “Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.” (EVARISTO, 2016, p. 17). E distraindo às crianças, elas sobrevivem a fome. Contudo, mais a frente, o texto acaba por retornar ao impasse sofrido pela protagonista de não saber a cor dos olhos da sua mãe, o que pode facilmente ser inferido como metáfora para algo maior, uma ancestralidade africana, ou o apagamento dessa herança na modernidade, especialmente no Brasil.

Outro tópico importante a ser considerado no texto da autora é o seu lirismo, a construção de imagens feita por Conceição dá ao seu texto um ponto de vista poética, que normalmente a crítica literária não assume sobre textos que falam de corpos e culturas negras.

As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas

bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida.  
(EVARISTO, 2016, p. 16)

Dessa forma, é possível se trabalhar em sala de aula não apenas a fome como temática recorrente nesse conto, como também o lirismo que a autora emprega na descrição de suas imagens, além de fazê-los refletir no que emprega a pobreza em termos de perspectiva social a essas crianças que passam fome desde cedo, qual as chances que elas terão de serem bem-sucedidas financeiramente? Em que ponto está a desigualdade social e se esse ainda é um tema recorrente no Brasil de hoje?

Outro ponto que vale a ressalva é o sincretismo religioso, processo no qual duas culturais entram em conflito sobre suas ideias e tentam ajustar suas existências:

O sincretismo é um processo que se propõe resolver uma situação de conflito cultural. Neste a principal característica é a luta pelo "status", ou seja o esforço (sic) empreendido no sentido de conseguir uma posição que se ajuste à idéia (sic) que o indivíduo ou o grupo tem da função que desempenha dentro de sua cultura. (VALENTE, 1955, p. 41)

Sendo assim, ao transferirmos esse conceito para as religiões de matrizes africanas, entendemos como o sincretismo religioso entre os orixás africanos e o cristianismo influenciou a representação cultural africana no Brasil, a transposição dos Santos católicos com os Orixás da Umbanda e suas interpretações correspondentes.

No conto, há essa dualidade na representação, enquanto a mãe da protagonista reza para Santa Bárbara, (Iansã na Umbanda) santa conhecida por intervir nas chuvas e nos raios, a personagem principal se volta à fé nos Orixás, e associa as águas dos olhos de sua mãe as águas de Oxum. “A cor dos olhos de minha mãe era a cor de olhos d’água. Águas de mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície”. (EVARISTO, 2016, p. 19)

É preciso mergulhar nos olhos-rio para entender o lugar de fala dessa mulher-mãe que chora, a metáfora aqui, pode-se inferir, funciona como um elo ao passado de sofrimento, o quanto chorou, e chora, este povo ao longo da história. A fome e a miséria os faziam chorar quando mais novos e agora os fazem chorar a saudade, o medo do esquecimento, a fé, a ancestralidade.

Por fim, após descobrir que os olhos de sua mãe são cor d'água, a personagem retorna a sua vida, contudo, percebe que esse apagamento da memória perpassa gerações, pois ao conversar com sua filha, ela lhe é perguntada: “ – Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?” (EVARISTO, 2016, p. 19)

A ancestralidade aqui quer evitar o apagamento dessa memória da identidade de um povo, que é tão miscigenado, mas que ao mesmo tempo estabeleceu preconceitos raciais tão cristalizados. Conceição Evaristo, neste texto valoriza e nos faz pensar sobre a história de exploração vivida pelos negros, como também sobre a importância do papel social da mulher e da sororidade, sobre a fome e as perspectivas das crianças que crescem nessas condições, à ancestralidade e a herança cultural e biológica passada as novas gerações, sobre sincretismo religioso e as adaptações que a cultura africana sofreu em território brasileiro, ao mesmo tempo que humaniza a mulher negra protagonista de seu conto, ao tratá-la com muito lirismo e subjetividade, dando conta de seu subconsciente e de seus desejos internos. De inquestionável maturidade textual, o texto *Olhos d'água* da autora brasileira nos tira de um lugar comum para se debater a escravidão em sala de aula e nos dá perspectivas amplas sobre o tema e sobre a literatura brasileira, sua produção e seus questionamentos.

## **CONCLUSÃO**

Portanto, destacamos aqui a importância e o valor de se estudar a história africana nas escolas brasileiras, assim como consta na lei acima citada, como um recurso também para que se entenda o processo cultural que acometeu o país desde a chegada dos portugueses e como a miscigenação agregou ao nosso povo heranças distintas de povos distintos, mas que hoje coexistem.

Sendo assim percebemos também que a cultura negra sofre apagamento de suas narrativas nos meios literários, e este artigo buscou, por meio de uma escrita e autora contemporânea, dar visibilidade a essas produções, especialmente no campo escolar.

O texto de Conceição Evaristo se mostrou apto pois retira a negritude de uma representação historicizada sobre a escravidão e põe em discussão uma mulher negra contemporânea e sua subjetividade enigmática, um texto dotado de lirismo que humaniza as personagens e se distancia de uma caracterização estereotipada do negro no Brasil, especialmente da mulher, tradicionalmente hipersexualizada nas narrativas.

Ao utilizar um conto, o professor de ensino básico pode, assim, desmistificar a cultura e a escrita negra, assim, como repensar sincretismo religioso, o papel da mulher enquanto mãe, ancestralidade, lirismo, metáforas, escravidão, lugar de fala e fome, entre outros temas.

Dessa forma, além de cumprir com a determinação da lei 10.639/03, ele garante no alunado uma nova referência cultural e literária, ampliando o acervo das crianças e permitindo outras visões de mundo, dando voz, assim, a pessoas historicamente silenciadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Site do Planalto, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 19 de dezembro de 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

EVARISTO. Conceição. Olhos D'água. In: \_\_\_\_\_. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

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

HOOKS, Bell. **Black looks: race and representation**. Boston: South End Press, 1992.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: ênfase na identidade. Fundação Carlos Chagas. Cad. Pesq., São Paulo, n.86, p.25-38, ago. 1993.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

\_\_\_\_\_. **Quem tem medo do feminismo negro**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

VALENTE, Waldemar. Sincretismo Religioso Afro-brasileiro. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1955.

# **A FORMAÇÃO DOCENTE E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA EXPERIÊNCIA NO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL PADRE ANTONINO**

Anna Gabrielly N. da Silva (UEPB)<sup>14</sup>  
E-mail: [gabrielly-silva@live.com](mailto:gabrielly-silva@live.com)

Vitória Hédilla de Sousa Roberto (UEPB)<sup>15</sup>  
E-mail: [vitoria.hedilla@gmail.com](mailto:vitoria.hedilla@gmail.com)

## **Resumo**

Com as mudanças teóricas e paradigmáticas que vem envolvendo o ensino da História e da cultura afro-brasileira, a partir da Lei 10.639/2003, a sala de aula torna-se um lugar privilegiado para a construção do conhecimento. Pois, nesse lugar tem um professor que com suas práticas e as tecnologias oportuniza através de novos olhares, a desconstrução dos estereótipos negativos com relação a este legado da nossa História. Visto que, por muito tempo os afro-brasileiros foram tratados como submissos atrasados e de certa forma responsáveis pela criminalidade decorrente na atualidade. Com esta perspectiva, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma vivência pedagógica com o projeto: História e cultura afro-brasileira na sala de aula, desenvolvido na escola municipal Padre Antonino no município de Campina Grande-PB. Este trabalho tem como fundamento a História Cultural cujas noções de “práticas” e “representações” têm sido bastante úteis para os professores diversificarem as abordagens dos temas envolvendo o espaço do continente africano, o povo, o legado cultural e a trajetória histórica. A partir desses diálogos os educandos foram estimulados a realizarem uma diversidade de atividades significativas envolvendo diferentes temáticas, demonstrando a importância da cultura africana para a formação do nosso País. Portanto, o resultado desse projeto, nos trouxe a certeza da viabilidade da construção dos conhecimentos significativos para os educandos. Para nós foi uma experiência significativa na nossa formação docente como residente do Programa Residência Pedagógica, veiculado a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no componente curricular de História.

**Palavras-chaves:** Ensino de História. Cultura- Afro. Docência.

## **INTRODUÇÃO.**

Inicialmente, é importante ressaltarmos a sala de aula, como o nosso local de pesquisa e análise, um local para a construção do conhecimento, experiências e interação social, desde a infância à vida adulta, a sala de aula é um espaço presente na vida de

---

<sup>14</sup> *Graduanda do Curso de História Licenciatura Plena da Universidade Estadual da Paraíba - PB, [gabrielly-silva@live.com](mailto:gabrielly-silva@live.com).*

<sup>15</sup> *Graduanda pelo Curso de História Licenciatura Plena da Universidade Estadual da Paraíba - PB, [vitoria.hedilla@gmail.com](mailto:vitoria.hedilla@gmail.com).*

professores e alunos, em busca da educação formal. Com isso, a educação brasileira vem se transformando e buscando melhorias para comunidade escolar, visando a busca por uma educação de plena e de qualidade que abranja todos as especificidades necessárias da sociedade. Sendo assim, se faz necessário observar falhas que se fizeram presente na história da educação brasileira e realizar pesquisas com soluções para sanar os problemas atuais. “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética”. (FREIRE, 2015, p. 64)

O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, por muito tempo sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana, os conteúdos programáticos pelo currículo, gestão escolar, como também a preferência do professor, que por vezes não é imparcial nesse processo, dedicavam-se mais ao estudo da História Europeia, que se tornou o estudo tradicionalista, analisar a formação e desenvolvimento humano apenas por uma perspectiva eurocêntrica, que tende a colocar a Europa com todas as suas características: cultura, língua, seu povo, etc. como a protagonista da História do homem. Mesmo sabendo, que o continente Africano é o berço do nascimento da humanidade, com a descoberta do *Australopitecos africanos*, na África do Sul em 1924. Estudos realizados a partir do século XX desmistificam a visão eurocêntrica, cabe citar a famosa obra “Orientalismo – A invenção do oriente pelo ocidente” do intelectual Edward Said.

Cabe salientar, quando a História da África era abordada no ensino básico de educação, apenas no conteúdo de colonização portuguesa, quando os portugueses chegaram ao que se tornaria o Brasil em 1500 e iniciaram o genocídio indígena e o tráfico de africanos para escravização em terras estrangeiras, e dessa forma, realizar a monopolização de riquezas. Com isso, a abordagem dessa temática sempre foi negativa, ao demonizar a cultura e região africana com base na premissa da religião cristã, como também, o livro didático e o docente referir-se em sala de aula, ao negro africano como **escravo**, há um equívoco, pois ninguém é **escravo**, as pessoas foram **escravizadas**. O termo escravo, naturaliza essa condição aos seres humanos, também remete o significado pejorativo e preconceituoso que foi construído durante a História do Brasil. Além disso, nessa mesma perspectiva o negro africano e o indígena brasileiro aparecem na história na circunstância de seres submissos passivos, enquanto os portugueses europeus são seres ativos e muitas vezes heroicos.

Visto que, por muitos anos a História sobre a colonização foi escrita por um viés eurocêntrico. Sabendo disso, nosso trabalho tem como objetivo desmistificar termos

pejorativos acerca do continente Africano bem como dos seus descendentes, além disso, analisar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2018, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e sua efetivação e desenvolvimento nas escolas de rede pública. Como também, a elaboração de práticas pedagógicas e metodologias do profissional docente, que oportunizem novos olhares acerca desta temática.

“Desde 2003, a Lei federal nº 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e cultura da África e dos afrodescendentes no ensino fundamental e médio. Não foi uma decisão unilateral imposta de cima para baixo, mas o atendimento de uma reivindicação encaminhada pelos movimentos sociais. O objetivo é romper com o silêncio que persistem nos currículos tradicionais e ampliar o espaço da África e dos africanos na memória coletiva do Brasil que é considerado o país com maior população afrodescendente do mundo”. (MACEDO, 2017, p. 7).

## **DESENVOLVIMENTO.**

Em busca de um novo olhar sobre a colonização e o continente africano foram desenvolvidos estudos e pesquisas ao decorrer dos anos que levaram até a criação da lei 10.639/ 2003 atual 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, o que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente em uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 2015, p. 63).

Para que possamos perceber a importância desse ensino que retrata a cultura, a ancestralidade, a religião e a diversidade dos povos que são responsáveis pelo nascimento do nosso País, e como esse ensino está sendo trabalhado nas aulas de História da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Antonino, a qual é parceira no Programa Residência Pedagógica

Pois, como é sabido à uma escassa falta de materiais didáticos e meios necessários para que o docente estabeleça uma aula de boa qualidade sobre a temática e além disso, há uma centralização das aulas nos livros didáticos, que corroboram com a falta de

autonomia dos profissionais do ensino para desenvolverem uma aula de boa qualidade. Ademais, na maioria dos casos os próprios livros didáticos trazem termos pejorativos e discriminatórios acerca do conteúdo a ser abordado, como também trazem mais conteúdo de outras temáticas, que não são equivalentes as temáticas afro e indígena, fazendo desse modo, o próprio conteúdo abordado no livro ser escasso comparado aos conteúdos europeus, assim como a própria escola que por muitos anos excluiu esse conteúdo e sendo um lugar preconceituoso por se tratar de diferentes realidades de vida presentes no ambiente escolar, a educação formal, necessita priorizar as particularidades individuais do vivido, pois a educação precisa tocar o alunado e sua realidade.

Estando ciente disso, foi desenvolvido uma nova metodologia de ensino através da elaboração de um livro sobre a temática, para que fosse ofertado melhores qualidade de ensino, que respeitasse as diferenças e pluralidade presente na sala de aula e buscasse associar a realidade de vida dos jovens negros e periféricos para que se reconhecessem como sujeitos da história.

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula deve estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento”. (FREIRE, 2002, p. 27).

Sabendo que a escola tem seu papel fundamental na sociedade cabe ao professor desenvolver métodos de ensino que transformem a aula em uma melhor percepção para os discentes. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica regido e fomentado pela CAPES é de fundamental importância para o aperfeiçoamento na formação prática dos cursos de licenciaturas que promove uma experiência na escola de educação básica. E proporciona os residentes a desenvolverem suas próprias metodologias, pois, durante o período de Residência, o mesmo, observara como o ensino da História e cultura Afro-brasileira está sendo trabalhado na sala de aula e poderá contribuir com ideias e novas fontes de pesquisa que não seja só o livro didático. Como música, quadrinhos, revistas, filmes, vídeos e até mesmo a confecção de um livro.

Pois, na maioria dos casos não só os professores deixam de dar esse conteúdo, mas não tem as fontes necessárias para abordarem sobre a temática. Com isso cabe a formação da escola e dos Profissionais do ensino desenvolverem mais pesquisas e trabalhos para que aja fontes que possam ser trabalhadas em sala de aula. A lei que propõe novas diretrizes curriculares para história e cultura afro-brasileira e africana, recomenda que os professores de História devem considerar os negros afro-brasileiros e africanos como sujeitos históricos, autônomos, valorizando dessa forma a história, cultura (música, culinária, dança),

religião, economia e política. Para que, aconteça por meio da educação e da conscientização, a quebra do preconceito social para com esse povo.

Com a Lei nº 10.639/2003 atual 11.645/2008 também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra 20 de novembro, atual feriado brasileiro, em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é definido pela luta e resistência contra o preconceito racial no Brasil, é importante ressaltar que a maioria dos alunos e até mesmo os Professores não sabiam a sobre quem era Zumbi dos Palmares e sua História. Francisco Zumbi é descendente de Reis e Rainhas Africanas que vieram para o Brasil vítimas do transporte de negros para a escravidão. Quando tinha seus 6 anos foi sequestrado e morou com um Padre até os 15 anos, onde fugiu, foi rebatizado de Zumbi e iniciou a sua luta pelo fim da escravidão e liberdade de seu povo.

É válido salientar a braveza de Zumbi e sua esposa Dandara, não só era esposa de Zumbi mas guerreava, cuidava dos afazeres do quilombo como também era a responsável por organizar ataques, não se sabe muito sobre a história de Dandara, justamente pela escassez de fontes. Mas, a sua importância e representatividade ao lado de Zumbi geram uma resistência. Existiram diversos tipos de resistências, entre elas lutas, danças, comidas e até mesmo nas tranças. Por isso, é de fundamental importância trabalhar esse conteúdo na sala de aula para que os jovens negros na escola, que em muitos casos sofrem preconceitos conheçam a história de seus antepassados que foram reis e rainhas vítimas de um processo de extermínio de milhares de negros e indígenas.

“No Brasil, cruzaram-se dois movimentos ideológicos, o da ideologia da dominação racial, que ao difundir ideias de inferioridade do negro justificava a escravidão e o mito da democracia racial que ao negar a dura realidade do negro brasileiro naturalizou as desigualdades raciais”. (ROCHA, 2006, p. 27). Sendo assim, é importante evidenciarmos a realidade brasileira, na qual, negros e negras são vítimas de racismo cotidianamente, por um país no qual a população em sua maioria é negra, porém, é uma nação racista. Para mudar essa realidade cruel brasileira, é preciso investir em políticas públicas, e principalmente na educação brasileira.

“Todavia, ainda que provocadora de mudanças, as proposituras da nova lei conduzem a questionamentos que merecem muita atenção por parte dos educadores pois, como ministrar aula sobre a História da África e das culturas africanas se a imensa maioria dos cursos de licenciatura do país não contemplam a matéria? Como debater o tema em sala de aula para uma sociedade que ainda não assumiu seus preconceitos e idiosincrasias? Como abordar temáticas da história africana e cultura afro-brasileira se os livros didáticos, na maioria das vezes, perenizaram imagens

que corroboram a inferiorização dos negros, limitando o conhecimento em torno de suas experiências ao apresentá-las a partir da violência, da intolerância, do castigo, da fuga e demais elementos característicos da submissão dos corpos? ”. (CAMPOS, 2004, p. 42).

## **METODOLOGIA.**

“Tudo muda, a cada momento, no mundo contemporâneo” (THEODORO, 2010, p 49). Sabe-se que a educação se transforma a todo momento no mundo contemporâneo. Tendo em vista, o desenvolvimento dos novos meios de comunicação e tudo a nossa volta. Com isso, o ensino aprendizagem passou a ser afetado, visto que, os diferentes fatores sociais, políticos e religiosos presentes na sociedade afetam as propostas de fazer pedagógica desenvolvida pela escola e os profissionais do ensino.

Nessa perspectiva, os docentes têm que aprimorar o conhecimento de tal forma que não só ensinar seja o suficiente, mas fazer com que os discentes aprendam alguma coisa.

Faz-se mister ainda, salientar que para melhoria de recursos didáticos e um ensino com competência os professores tem que contar com a gestão escolar, familiares e a própria sociedade. Pois, como é sabido, tudo que acontece na mesma, afeta o ensino ofertado no âmbito escolar. Tendo em vista, esses fatores foram trabalhados na sala de aula o projeto intitulado: História e cultura Afro-brasileira: conhecimento e valorização, para que os avaliar o cumprimento da lei 10.639/03, atual 11.645, e o conhecimento dos alunos sobre a temática aplicada, para que possam criar possibilidades de valorização da sua cultura e descendência.

Pois, como demonstra a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que estabelece conhecimento, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

“A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber”. (BNCC, p. 399, 2018).

Como residentes do Programa Residência Pedagógica presenciamos a efetivação da Lei 11.645/08 na sala de aula através do Projeto realizado pela Preceptora Marinalva Bezerra Vilar de Carvalho, sendo auxiliado pelos residentes. Utilizando de metodologias como método interrogativo para avaliar as percepções dos educandos sobre o conteúdo, levando em conta a linguagem oral e tendo em vista colocá-los como sujeitos de sua própria história que através do conhecimento possam reconhecer termos pejorativos e discriminatórios e tomem atitude correta perante a discriminação

Foram trabalhados diversos conteúdos para a confecção do livro. Com a utilização de recursos didáticos como filmes, vídeos, livros, mapas referentes ao continente africano, realizando leitura de imagens de negros antes e depois do período escravocrata, além de músicas e poemas, alimentação, danças e aspectos culturais dos Afro-brasileiros.

A princípio, os educandos não tinham o conhecimento prévio por conta de um ensino eurocêntrico que por muitos anos, excluiu negros, indígenas e mulheres da historiografia. Nesse sentido, ao realizar a primeira atividade do projeto os alunos não sabiam que a África se tratava de um continente, muitos demonstravam ter uma visão estereotipada da África como um País.

No entanto, com o decorrer do projeto as visões foram se desmistificando e passaram a demonstrar que haviam aprendido muito com a confecção do livro e refletiram sobre a importância da temática dentro da sala de aula, para aqueles alunos negros identifiquem os acontecimentos do passado de seus descendentes e terem uma visão de África como um Continente que é rico de recursos minerais e com Reinos e não só a África e Afro-brasileiros vistos como um povo atrasado e submisso, sendo reconhecidos somente como escravos.

Por meio da realização do projeto os alunos mostraram-se interessados com a cultura e a diversidade de povos, para combaterem preconceitos étnicos raciais e ressaltar a importância da educação nesse processo contra a intolerância e preconceito.

No campo das relações raciais, a atuação da UNESCO tem influenciado as pesquisas e debates sobre a temática no país, através de seu “Setor de Combate ao Racismo e à Discriminação”. Nos anos 50, financiou no país, pesquisas de intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, sobre essa temática. Essas pesquisas tornaram-se clássicas, e até hoje, são consideradas fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira. Assim se apresenta o Setor da Unesco: “O Combate ao Racismo e à Discriminação encontra-se no coração do mandato da UNESCO no mundo. Desde sua criação, a UNESCO tem envidado

esforços no sentido de elaborar instrumentos internacionais que embasem princípios, conceitos e critérios universais de apoio à luta contra o Racismo e a Discriminação”. (ROCHA, 2006, p. 50).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Este trabalho possibilitou relatar a nossa vivência no Programa Residência Pedagógica – CAPES, bem como a importância do ensino da História e cultura Afro-brasileira e indígena na sala de aula. Para que tanto os profissionais do ensino como os alunos possam reaver seus conceitos e preconceitos enraizados na nossa sociedade. Essa experiência foi de grande importância, para a nossa prática docente como futuras professoras de História, possibilitou o contato com a lei 11.645/2008, como também nossa potencialização de novas didáticas e criação de novas metodologias para o âmbito escolar. Além disso, através de novas metodologias o ensino torna-se mais dinâmico e consegue captar a atenção dos alunos para uma construção de uma sociedade igualitária e justa. Ademais, foi de fundamental importância para que os residentes desenvolvessem sua própria metodologia para ser utilizada no exercício futuro da profissão.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daquele conteúdo. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2002, p. 64)

Vale ainda salientar, a importância da lei 11.645/2008 para a nossa sociedade brasileira, por mais que as estatísticas atuais nos mostrem um aumento da inclusão da comunidade negra nas várias áreas de ocupação, ainda é predominante o domínio branco em altos cargos de chefia, alto nível escolar e acúmulo de riquezas. Com a possibilidade do debate e conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula, podemos desmistificar preconceitos e estereótipos que foram por muitos anos plantados na nossa sociedade, como também, abrir a possibilidade para nossos jovens se sintam representados nas aulas de História ao explicar o conteúdo afro-brasileiro, a dança, a culinária, vestimentas, língua, religião. Pois a representatividade em sala de aula é significativa. Apesar de presenciar o descaso com a educação no nosso País, o profissional do ensino mantém estudos e pesquisas em prol de melhores métodos de

ensino para serem trabalhados na sala de aula e garantirem um futuro de melhor qualidade para os jovens que virão. Pois só através da educação é possível transformar as pessoas e o mundo, e garantir melhores condições de vida a população Além de reaver preconceitos e viver igualmente como demanda, a constituição A figura do professor é de fundamental importância para a formação de cidadãos conscientes, visto que é ele quem ensina diversas áreas do conhecimento e da sociedade.

## **REFERÊNCIA.**

BRASIL, **Ministério da educação e do esporte, secretaria de educação fundamental** – BNCC – 2018.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. **O ensino, a história e a lei 10.639**. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 10, p. 41-52, out. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/gabri/Downloads/11963-46433-1-PB.pdf> Acesso em: 28 de dez de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire - 51ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KARNAL, Leandro. **Histórias na sala de aula: conceitos, práticas e propostas** / Leandro Karnal (org) – 6. ed., 1º Reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. José Rivair Macedo. – 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão Da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no brasil contemporâneo**. Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia\\_artigos/3rocha\\_dissertacao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia_artigos/3rocha_dissertacao.pdf) Acesso em: 28 de dez de 2019.

# DA ESCRITA AO ORAL: AS VOZES NEGRAS NA POÉTICA DE CRISTIANE SOBRAL E MEL DUARTE

Morgana Santos Ferreira - *UEPB*  
*morganasfer@gmail.com*

Railma Ferreira Ramos - *UEPB*  
*railma.ferreira@yahoo.com.br*

**RESUMO:** A trajetória da literatura brasileira insere-se em um sistema hegemônico, predominantemente masculino e branco, marcado por uma histórica exclusão e silenciamento da mulher negra no meio literário, sobretudo em sua produção. No campo da representação simbólica, quando raramente apresentada, essas mulheres foram tomadas como objeto a partir de uma visão distanciada e, portanto, estereotipada ancorada no percurso de seu passado escravo. Partindo dessas premissas pode ser observado que esta exclusão está diretamente associada a questões políticas, sociais e ideológicas, caracterizando uma dupla opressão no tocante gênero e raça. A fim de reclamar o direito à palavra, a literatura feminina de autoria negra surge com escritoras que trazem no corpus poético suas vivências como sujeito em uma sociedade discriminatória, e a palavra como objeto de poder, outrora restrita a uma classe privilegiada, passa na contemporaneidade a ser intensamente reivindicada por diferentes grupos que assumindo o seu lugar como sujeito do seu discurso, a partir de uma atitude compromissada, buscam afirmar sua identidade cultural na literatura. É neste contexto que objetivamos observar e discutir de que modo a poética das escritoras Cristiane Sobral e Mel Duarte provocam o enfrentamento a manutenção de um sistema literário tradicionalmente excludente. Para tanto, nos apoiaremos nos pressupostos teóricos de Evaristo (2005); Ribeiro (2017); Navarro e Schmidt (2007). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a qual apresenta como corpus de estudo a análise os poemas “Retina Negra”, “Black Friday” e “Menina Melanina”, sendo eles produzidos através de manifestações literárias distintas, que desafiam os preceitos tradicionais, através de vozes que vão do texto escrito ao oral.

Palavras-chave: Literatura. Escrita feminina negra. Contemporaneidade.

## 1. Introdução

A partir de uma visão diacrônica, podemos notar que o âmbito literário nacional priorizou por uma hegemonia, na qual homens brancos detiveram o poder da palavra, e construíram suas obras por meio de um olhar depreciativo acerca de diversos grupos minoritários. Logo, as criações advindas desses grupos se mantiveram ao longo do tempo à margem da literatura, já que o lugar que ocupam na sociedade é um fator determinante para restrição de acesso a alguns espaços, inviabilizando, conseqüentemente, a existência de suas construções intelectuais.

No entanto, no cenário contemporâneo esse espaço é contestado, e a classe tida como marginalizada, passa a apresentar um contradiscurso, a fim de viabilizar as várias perspectivas sociais e a representação dos inúmeros grupos existentes. Com isso, inicia-se um processo de autorrepresentação, tendo em vista que anteriormente os silêncios foram cobertos por vozes que se sobreporão e buscaram falar em nome deles (DALCASTAGNÈ, 2012).

Diante disso, cabe analisarmos como essa minoria vem desenvolvendo suas produções, a medida que utiliza o fazer literário como “uma forma de resistência simbólica aos discursos dominantes” (BOSI, 1977, p.144). Para tanto, o presente estudo tem como objetivo observar e discutir de que modo a produção poética contemporânea das escritoras Cristiane Sobral e Mel Duarte provocam o enfrentamento a manutenção de um sistema literário tradicionalmente excludente.

O primeiro tópico está direcionado para a relação da monopolização do discurso no espaço literário, ao discutir a questão da autorização discursiva estamos colocando em debate a necessidade de uma reorganização estrutural da sociedade, considerando que “quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência” (RIBEIRO, 2017, p. 64).

No tópico seguinte discorreremos acerca da busca pela autorrepresentação nesse espaço, considerando a necessidade de refletir sobre o silenciamento dessas autoras. Por fim, realizamos a análise dos poemas “Retina Negra” e “Black Friday”, da autora Cristiane Sobral, e “Menina Melanina” da poetisa Mel Duarte, sendo eles produzidos através de manifestações literárias distintas, os dois primeiros por meio da escrita e o último através da oralidade.

## **2. A monopolização do discurso literário: um olhar sobre o outro**

A tradição literária brasileira em seu decurso histórico configurou-se, assim como outras esferas da sociedade, em um espaço de exclusão, visto que, a sua trajetória constitui-se em um sistema hegemônico fundamentado em uma estrutura de manutenção de poder que privilegia certos grupos em detrimento de outros. Em geral, homens brancos e de classes sociais mais elevadas representam o quadro de autores com discursos autorizados e consagrados pela crítica literária, ao mesmo tempo em que, a criação intelectual de grupos historicamente marginalizados é deslegitimada, especialmente

quando se trata de mulheres negras, já que estas estão inseridas em um processo de dupla opressão, sustentada pela intersecção gênero e raça.

As razões pelas quais esses grupos se mantiveram discursivamente silenciados, podem ser melhor compreendidas quando pensamos em discurso não como um amontoado de palavras e frases que estabelecem sentido entre si, ou apenas como um instrumento de comunicação entre um locutor e interlocutor, mas a partir da perspectiva foucaultiana que, segundo Djamila Ribeiro o concebe “como um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois estaremos falando de poder e controle” (RIBEIRO, 2017, p. 56).

Para Foucault, o discurso que controla a sociedade centraliza-se naquele que detém o saber, construindo, desta forma, amarras invisíveis de dominação entre diferentes classes sociais, políticas e ideológicas, uma vez que “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Desse modo,

[...] quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é o branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade de que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento. (RIBEIRO, 2017, p. 24-25).

Partindo dessa premissa, faz-se necessário pensarmos sobre qual conhecimento foi verdadeiramente legitimado pelo corpo social, bem como sobre quem está autorizado a produzir esse conhecimento. Isto nos explicaria, por exemplo, o fato de grandes nomes como Maria Firmino dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira e pioneira na crítica antiescravista, ter sido emudecida durante quase dois séculos, e como a construção de identidades pode ser utilizada para determinar lugares sociais, oprimir ou beneficiar.

É a partir da percepção de que essa estrutura de hierarquização do conhecimento determina quem pode ou não falar, que podemos pensar formas de desconstruir e reorganizar esta conjuntura, rompendo com silenciamentos históricos e viabilizando que grupos minoritários, como as mulheres negras, tenham lugar como sujeito do próprio discurso, e que a partir de uma atitude compromissada possam inscrever sua identidade cultural na sociedade, especificamente no campo literário, o qual “desde a sua formação

até a contemporaneidade, apresenta um discurso que insiste [...] em instituir uma diferença negativa para a mulher negra” (EVARISTO, 2005, p. 52)

Essa construção literária da figura feminina negra se deu, durante muito tempo, a partir da visão do outro, ou seja, de escritores brancos que pouco conhecia a realidade dessas mulheres e que tomados pelos conceitos racistas e sexistas da época às vincularam aos mais diferentes estereótipos e ideologias da estética branca dominante, como pode ser observado nas obras *A Escrava Isaura* (1876), de Bernardo Guimarães, com sua escrava branqueada, a mulata sensualizada na figura de Rosa e a negra feia representada por Joaquina; Rita Baiana, a mulata sensual e objeto de desejo masculino, em *O cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo; e a demonização de Lucinda, em *As vítimas-algozes* (1869), de Joaquim Manoel de Macedo.

Ao (re) apresentar uma diferença negativa da mulher negra, a literatura reproduz simbolicamente, estereótipos que a subjagam, através de qualitativos carregados de imagens de um passado de escravização, exploração, sensualidade, libido e virilidade exacerbada, negando-lhe aspectos positivos, que promovem uma construção afirmativa de suas identidades. (SANTIAGO, 2012, p.99)

Embora já no período oitocentista contássemos com a escrita de autoras negras como a anteriormente citada, elas constituíam um quadro bem pequeno de um momento histórico da literatura nacional, ao ocupar um lugar que Spivak (2010) determina de subalterno, essa minoria esteve subjugada ao silêncio e a impossibilidade de se autorrepresentar literariamente, tinham pouca visibilidade e legitimação discursiva. Assim, a monopolização do discurso no espaço literário serviu, ao longo de sua trajetória, para manutenção de um sistema de desigualdade que invisibilizou e transformou em singular as pluralidades da existência humana.

### **3. Cristiane Sobral e Mel Duarte: a busca pela autorrepresentação no corpus literário brasileiro**

No período oitocentista as escritoras negras que se apropriavam da palavra literária como ferramenta de enfrentamento ao sistema hegemônico, encontravam tensões significativas entre autenticidade do que escrevia e a legitimidade, socialmente consolidada, que determinava quem estava autorizado a falar, e que, portanto, mantinha seus discursos literários silenciados. Essa “negação da legitimidade cultural da mulher como, sujeito do discurso exercendo funções de significação e representação foi, [...]

uma realidade que perdurou até, mais ou menos, a década de 1970” (NAVARRO; SCHMIDT, 2007, p. 86).

Desta maneira, é na contemporaneidade que a literatura de autoria negra feminina amplia seu espaço, a fim de estabelecer “uma contra-voz a uma fala literária construída nas instâncias culturais do poder” (EVARISTO, 2005, p. 54). Com isso, essas mulheres passam a escrever sobre suas próprias dores, lutas, inquietações e memórias, além de, buscar (re)afirmar a identidade negra através da valorização de elementos culturais e estéticos do seu povo. Nesse contexto, “a literatura nacional se vê obrigada a abrir um espaço de inserção e de discussão do produto desta manifestação” (ALVES, 2010, p. 56).

Na busca por essa autorrepresentação, surgem vozes como as de Cristiane Sobral Correa de Jesus e Mel Amaro Duarte, que “a partir de sua posição de raça e classe, apropria-se de um veículo que pela história social de opressão não lhe seria próprio, e o faz por meio do seu olhar e fala desnudando os conflitos da sociedade brasileira” (ALVES, 2010, p. 185). Criando, então,

uma literatura em que o *corpo-mulher-negra* deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como *sujeito-mulher-negra* que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se torna o lugar da vida. (EVARISTO, 2005, p. 54, grifo do autor).

Dentro desse contexto, as escritoras citadas pautam suas produções em experiências reais, através de manifestações literárias distintas. Sobral a partir do texto escrito, que surge primeiramente com publicações de poemas nos anos 2000, na série *Cadernos Negros*, projeto iniciado em 1978 que proporcionou a visibilidade acerca da produção de autoria afrodescendente e fomentou a criação literária das periferias, realizando, conseqüentemente, mudanças na literatura brasileira, uma vez que assumiu o papel de divulgar as vozes silenciadas pelo cânone. (FIGUEIREDO, 2009)

A partir de 2010 a autora passa a publicar poesia e prosa de forma independente, iniciando com o lançamento do livro *Não vou mais lavar os pratos*; seguido de *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção*; *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz*; *O tapete voador*; *Olhos de Azeviche* e *Terra Negra*. Livros dos quais carregam em seu

*corpus* a condição do sujeito feminino negro, além de trazer um discurso de libertação e empoderamento, a fim de reivindicar e reestabelecer a figura da mulher negra tanto na literatura quanto na sociedade atual.

Inserida em um meio de produção do texto escrito, historicamente negado à figura feminina, escritoras como Sobral criam um espaço autônomo na escrita pública, e desafiam o sistema hegemônico ao se apropriar progressivamente de todos os campos da comunicação e da criação, esses debates e combates balizam as travessias de uma fronteira que tende a se reconstituir (PERROT, 2005). Nesse contexto

escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que se pode evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere as “normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. (EVARISTO, 2007, p. 21).

À medida que se rompe os paradigmas estabelecidos à escrita e o saber, que se mantém até hoje relacionados ao poder e foram usados como formas de exclusão de determinadas vozes, o campo literário passa a ser desmarcado, e a mulher negra, a resistir através da sua própria produção.

Já a escritora Mel Duarte estreou primeiramente por meio da oralidade em saraus e atualmente possui duas obras publicadas, *Fragments dispersos* e *Negra Nua Crua*. Mesmo inserida no meio da produção escrita, a poetisa não abandonou a oralidade e tornou-se organizadora do *Slam das Minas – SP*, surgido em 2016 e inspirado no grupo *Slam das minas – DF*, primeiro grupo formado apenas por mulheres, pois se entende que assim como outras manifestações literárias, os *Slams* ainda são espaços de maioria masculina.

Esse movimento artístico surgiu na década de 1980 nas periferias dos Estados Unidos, e chegou ao Brasil em 2008, através da pesquisadora e poetisa Roberta Estrela D’Alva. O movimento consiste em uma modalidade de poesia falada, no qual é desenvolvido através de uma espécie de batalha entre poetas. Nas competições, que ocorrem nos espaços públicos, vivências múltiplas e questões atuais são expostas e debatidas a partir das produções líricas dos participantes, tornando-se um espaço discursivo acessível às vozes de vários grupos sociais e classes populares.

Utilizando-se desse espaço, os participantes expõem suas inquietações, ao mesmo tempo em que abordam criticamente questões acerca do seu universo. Ao prezar pelo compartilhamento da palavra, o projeto da visibilidade às vozes que foram destituídas de

poder e legitimidade ao longo do processo histórico (PEREIRA; ESPOSITO, 2019), ganhando com isso, um caráter de movimento social urbano, constituído de autorrepresentação e empoderamento de indivíduos, caracterizando-o, sobretudo, como um movimento de resistência. Desse modo, a produção escrita e oral das autoras citadas estabelecem na e pela linguagem literária uma autoafirmação da identidade negra feminina, a fim de ressignificar a imagem negra, e tornar o campo literário um espaço heterogêneo.

#### 4. Autorrepresentação e enfrentamento nos poemas *Retina Negra*, *Black Friday* e *Menina Melanina*.

Dentro da literatura de autoria feminina negra, as produções vêm buscando transgressão no *corpus* literário, além de (re)afirmar a legitimidade acerca de suas construções. Em um dos poemas do livro *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz* (2014), a autora Cristiane Sobral questiona os padrões estéticos eurocêtricos impostos a mulher, ao mesmo tempo em que traz a valorização e empoderamento da identidade negra:

##### **Retina Negra**

Sou preta fujona  
Recuso diariamente o espelho  
Que tenta me massacrar por dentro  
Que tenta me iludir com mentiras brancas  
Que tenta me descolorir com os seus feixes de luz

Sou preta fujona  
Preparada para enfrentar o sistema  
Empino o black sem problema  
Invado a cena

Sou preta fujona  
Defendo um escurecimento necessário  
Tiro qualquer racista do armário  
Enfio o pé na porta e entro. (SOBRAL, 2014, p. 20)

Sobral construiu um eu lírico feminino afrodescendente que se reconhece como tal e recusa os padrões estabelecidos pela sociedade, que tenta instituir a estética branca como universal, causando o apagamento de qualquer modelo que se oponha. Em meio a essa imposição, o “Black” aparece simbolicamente como uma representação de resistência e,

sobretudo, como uma afirmação de identidade. Essa resistência as imposições sociais são reforçadas na estrofe seguinte quando o eu lírico defende o “escurecimento necessário”, estabelecendo-o como algo essencial para o fortalecimento da comunidade negra.

Além disso, ao utilizar o termo “preta fujona” que aparece no primeiro verso de cada estrofe, a autora relaciona o adjetivo com a escrava que fugia das demandas do senhor e a mulher negra atual que se liberta desses padrões, trazendo para esse contexto a negação à subalternidade. No verso seguinte “tiro qualquer racista do armário”, podemos notar que Sobral expõe o incomodo causado no sujeito racista ao perceber o crescente número de pessoas que assumem sua identidade negra e ganham espaço no âmbito social, essa transgressão incomoda e faz transparecer atitudes racistas, antes veladas e guardadas “dentro do armário”.

Ainda nessa estrofe, o último verso, demonstra uma atitude de ruptura, no qual o eu poético diz pôr o pé e entrar. Essa entrada associa-se com a entrada da mulher negra no meio social, que lhe excluiu ao longo do tempo. Com isso, podemos perceber um texto poético construído por meio de um discurso de resistência, ao mesmo tempo em que denuncia a padronização valorizada socialmente e a própria sociedade racista. Já em *Black Friday*, retirado do mesmo livro, o enfrentamento ocorre ao trazer o rompimento de estereótipos, à medida que o eu lírico nega a figura de mulher-objeto, lhe dirigida desde o período da colonização:

### **Black Friday**

Alguns homens sonham com meu corpo  
Entre os seus lençóis  
Eles desejam desesperadamente  
Consumir meu sexo  
Mas não suportariam meu banzo  
Meu clamor  
Não aguentariam vestir a minha pele negra  
Nem por um segundo

Eles poderiam tomar posse de tudo que sou  
E até germinar ali os seus filhos  
Mas sairiam sem olhar pra trás

Esses homens devorariam o meu corpo  
Com ardor  
Como lobos sugariam o meu interior  
Até secar meu ventre...  
Impunes, voltariam para os seus lares brancos  
Sem o meu menor pudor

Tenho medo desses homens  
Que rezam para o criador  
Que juram um falso amor  
Eu tenho medo desses homens

Não aceito os seus sorrisos  
Nem me iludo com as suas promessas  
Não sou produto com desconto  
Esqueçam as ofertas

Black Friday  
Meu corpo nunca estará em liquidação!  
Para vocês jamais venderei barato  
O que sempre custará o dobro. (SOBRAL, 2014, p.63)

Já na primeira estrofe Sobral tece criticamente à construção de um cenário que dialoga com o passado da mulher negra, ou seja, da escrava que era obrigada a servir o seu senhor, evidenciando a existência de uma herança escravocrata que coloca essa mulher em uma posição objetificada. A escritora continua esse diálogo ao apresentar a posse do corpo feminino na segunda e terceira estrofe, algo que segundo hooks (1995, p.468) se “perpétua uma iconografia de representação da mulher negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros”

Essa objetificação do negro, sobretudo da mulher negra perdurou ao longo do tempo, trazendo para os dias atuais resquícios que os qualificam negativamente, diante disso, o eu lírico estabelece um discurso denunciador ao afirmar temer esses homens e por fim, demonstra seu empoderamento ao não aceitar esse lugar de subordinação. Na mesma estrofe há uma relação com o título do poema, no qual é declarado que seu corpo não estará em liquidação, indicando assim a sua insubmissão.

Nesse sentido, o empoderamento do eu lírico aparece rompendo com a associação da figura feminina negra como símbolo erótico e corpo-objeto, algo desenhado no corpus literário ao longo do tempo, como ocorreu com as personagens Rosa e Rita Baiana. Segundo Miriam Alves o corpo da mulher negra

é um corpo vitimado que necessita se desvencilhar das marcas de sexualização, racialização e punição nele inscritas para redefini-lo numa ação de afirmação e autoafirmação de identidade (ALVES, 2010, p.71).

O poema *Menina Melanina* da autora Mel Duarte, estreado primeiramente de forma oral, hoje publicado no livro *Negra Nua Crua* (2016), traz um discurso de

empoderamento para a mulher negra, que foi e ainda é desvalorizada socialmente por questões de gênero e raça:

### **Menina Melanina**

Passou por incertezas  
Momentos de fraqueza  
Duvidou se há beleza  
No seus olhos escuros,  
Seu cabelo encrespado,  
Sua pele tom noturno,  
Seu gingado erotizado.

Algumas por comodismo não se informam, nem vão atrás  
Pra saber da herança que carregam, da força de seus ancestrais!  
Preferem acreditar que o bom da vida é ter um belo corpo e riqueza  
E que chegará ao ápice de sua carreira quando se tornar a próxima  
Globeleza.

Preta:  
Mulher bonita é a que vai a luta!  
Que tem opinião própria e não se assusta  
Quando a milésima pessoa aponta para o seu cabelo e ri dizendo que ele  
está “em pé”  
E a ignorância dessa coitada não a permiti ver...  
Em pé, armado,  
Foda-se! Que seja!  
Pra mim é imponência!  
Porque cabelo de negro não é só resistente,  
É resistência.

Me aceitei, quando endredei  
Já são 8 anos de cultivo e paciência  
E acertei quando neguei  
Esse padrão imposto por uma mídia de uma sociedade que não pensa.

Preta, pretinha  
Não ligue pro que dizem essas pessoas,  
E só abaixe a tua cabeça  
Quando for pra colocar a coroa.”

Na primeira estrofe, são expostas as inquietações da vivência de uma mulher negra em uma sociedade que durante séculos utiliza a cor da pele como um fator de exclusão, gerando critérios de superioridade no meio social, algo que acarreta a forma como o próprio sujeito se enxerga. Os questionamentos acerca da beleza negra em “Duvidou se há beleza/No seus olhos escuros/Seu cabelo encrespado/Sua pele tom noturno/Seu gingado

erotizado.”, são apresentadas como uma forma de expor que a tentativa de padronização estética pode criar sentimentos de inferioridade no sujeito negro.

Na segunda estrofe, em tom aconselhador, o eu lírico afirma há existência de uma necessidade de se reconhecer negra e buscar sua ancestralidade, para que não haja a possibilidade de subordinação, nesse momento, assim como Cristiane Sobral, Mel Duarte traz a ressignificação identitária por meio do cabelo, algo que se reforça no momento que o sujeito lírico confessa sua aceitação de negritude ao “endredar”. A partir disso, nota-se que em ambos poemas o cabelo é utilizado simbolicamente como um ícone de luta, já que

dentre as muitas formas de violência imposta aos escravos e à escrava estava a raspagem do cabelo. Para o africano escravizado esse ato tinha um significado singular. Ele correspondia a uma mutilação, uma vez que o cabelo para muitas etnias era considerado como marca de identidade e dignidade. Esse significado social do cabelo negro atravessou o tempo, adquiriu novos contornos e continua com muita força entre os negros da atualidade. (GOMES, 2012 p9-8)

Diante das análises, podemos perceber que as autoras provocam o enfrentamento ao sistema hegemônico, bem como a má representação anteriormente realizada, ao partir de uma visão compromissada que constrói uma identidade negra feminina positiva, nesse contexto a identidade é tomada como uma construção histórica, social e cultural, seja pela manifestação escrita ou oral. Nessas produções a mulher negra deixa de ser tomada como objeto e passa a falar sobre si, elas rompem com os estereótipos e colocam em discussão questões raciais, além de, contestar a imposição do padrão estético branco, que tenta alterar as características da mulher negra, para tal, promovem a exaltação à sua estética e ancestralidade.

## **5. Considerações finais**

Cristiane Sobral e Mel Duarte enfrentam o sistema literário excludente, ao se apropriar da palavra, antes negada, e dar voz a um “eu” negro feminino que se autodescreve no corpus literário nacional, buscando suas raízes e recuperando elementos culturais que foram apagados historicamente. O ativismo político das autoras é refletido em suas literaturas, de modo que ao aliar militância a construção poética, elas passam a resistir através dos próprios versos.

Nesse contexto, as escritoras vão de encontro com a ideia de bell hooks quando afirma que “o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito”. (HOOKS, 1995, p. 466). Seja por meio do que Evaristo (2007) chama de matéria narrada ou mediante a apropriação do discurso oral ou escrito, ambas contribuem para uma legitimação das vozes minoritárias, e sobretudo enfrentam a hegemonia presente no campo literário, na tentativa de torná-lo um espaço democrático.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, Miriam. **A literatura negra feminina no Brasil** — pensando a existência. Revista da ABPN, n.3, v.1, nov.2010-fev. 2011, p. 181-189.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. Coleção Clássicos da Literatura Klick Editora, 1977.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

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

DUARTE, Mel. **Negra Nua Crua**. São Paulo: Ijumaa, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira**. Revista Palmares: cultura afro-brasileira, Brasília, ano 1, n. 1, set. 2005. p. 52-57. disponível em <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista01.pdf>> acesso em: 10 de out 2019

\_\_\_\_\_. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues. **A mulher negra nos Cadernos Negros: autoria e representações**. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de pós-graduação em Estudos Literários. Belo Horizonte: 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. In: Relações raciais, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1567> acesso em: 12 de set de 2019

HOOKS, Bell. **Intelectuais negras**. Revista Estudos Feministas. Rio de Janeiro, v.3, nº 2, p. 464 – 478, 1995

NAVARRO, Márcia Hoppe; SCHMIDT, Rita Terezinha. **A questão de gênero: ideologia e exclusão**. In: 2o Congresso sobre a 98 | Literatura, espaço autobiográfico e memória Mulher, Gênero e Relações de Trabalho, 2007. Goiânia: Instituto Goiano do Trabalho, 2007. v. 1.

PEREIRA, Cilene Margarete; ESPOSITO, Domyrique Roberta de Oliveira. **Espaço feminino nas competições de poesias Slam: discurso de resistência na performance de Gabz**. Crítica Cultural – Critic, Palhoça, SC, v. 14, n. 1, p. 99-110, jan./jun. 2019. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica\\_Cultural/article/view/7448](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/7448) > acesso em: 20 out de 2019

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG), Letramento, 2017. SANTIAGO, Ana Rita. **Vozes literárias de escritoras negras**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goullart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: Ed. Teixeira, 2014.

# INCIDÊNCIAS DE LÁ E TRAUMAS DAQUI: UMA LEITURA FEMINISTA A PARTIR DE LIA VIEIRA E LÍLIA MOMPLÉ

Paulo de Freitas Gomes (Doutorando/PPGL/UFPB)  
*pdefreitasgomes6@gmail.com*

**RESUMO:** Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a condição feminina na sociedade, especificamente em Brasil e Moçambique, considerando as múltiplas identidades femininas existentes nesses territórios. Mostrando-nos que independente das espacialidades territoriais as mulheres, em suas trajetórias de vida, são marcadas pela força patriarcal, da qual procura com discursos conservadores apoderar-se de corpos alheios. Nos costumes da tradição masculinizada é corriqueiro o silenciamento feminino, transgredir essas normas tem sido um desafio para os que se propuseram e desejam, no fio da história, romper com as matizes da intolerância e negação do “outro”. Atingir o reconhecimento e valorizar a presença da mulher na construção social tem sido pauta das organizações feministas, portanto, propomos uma reflexão, a partir da literatura de Lia Vieira e Lilia Momplé, sobre o domínio machista e o empoderamento feminino, direcionada por expressões como: pensamento colonizador, local de fala e abordagens interseccionais. Partindo dessas proposições, estabelecemos uma discussão sobre a representação feminina e sua inserção social. Tomaremos a literatura para acompanhar nossas ideias, usando-a como corpo de análise, em específico trataremos dos contos “Porque Nicinha não veio?” e “Ninguém matou Suhura”, ambos de autoria feminina. O nosso objetivo, além de evidenciar vozes literárias de pouco destaque social, instiga um diálogo sobre realidades femininas tragadas pelo exagerado senso de orgulho masculino. Na atualidade em que dispomos é preciso traçar determinados questionamentos e trazê-los para a arena da discussão acadêmica, sabendo que os mesmos possibilita-nos a problematização de fatos que exigem a urgência do diálogo. Para aprofundarmos nossas análises recorreremos às argumentações de Marcia Tiburi (2019), Hollanda (2018), Carla Akotirene (2018), Djamila Ribeiro (2017), entre outros apoios teórico-críticos que reforçam nossas explicações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Machismos. Representação Feminina. Resistências. Abordagens Interseccionais.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No decorrer da história alguns grupos sociais foram selecionados e acobertados por privilégios classificadores. Com o passar do tempo as normas de exclusão foram naturalizadas no cotidiano da humanidade e aqueles que não cumpriam os requisitos determinantes eram isolados e não estavam aptos à usufruir do Estado.

Um cordão de isolamento era imposto e, a partir dele, enxergava-se uma sociedade com hábitos estreitos nas relações interpessoais. A busca por uma identidade homogênea emanava de condutas cisheteronormativa. O grupo privilegiado, constituído, principalmente, por homens brancos e abastados, deleitava-se em espaços públicos e ditava suas próprias leis, porém, abnegando experiências outras. Por sua vez, as vítimas desse sistema opressivo, estavam sujeitas a uma realidade marcada pela supressão de direitos.

Partindo dessas proposições, estabelecemos uma discussão sobre a representação feminina e sua inserção social. Tomaremos a literatura para acompanhar nossas ideias, usando-a como corpo de análise, em específico trataremos dos contos “Porque Nicinha não veio?” e “Ninguém matou Suhura”, ambos de autoria feminina. O nosso objetivo, além de evidenciar vozes literárias de pouco destaque social, instiga um diálogo sobre realidades femininas tragadas pelo exagerado senso de orgulho masculino.

## **2 A AFROBRASILIDADE EM QUESTÃO: “POR QUE NICINHA NÃO VEIO?”**

A literatura produzida por/sobre mulheres tem amadurecido a cada dia no Brasil. Principalmente quando esta ficcionaliza temas de cunho social que, necessariamente, precisam ser veiculados para não serem tragados pelo esquecimento e alcancem o interesse das instâncias governamentais.

É o caso da produção literária de Lia Vieira, autora afrodescendente. Dedicase em produzir textos sensíveis à condição de vida da comunidade negra no Brasil. Seus textos estão imersos no cotidiano de mulheres de todas as idades e classes sociais, assim como de homens que sofrem com os percalços derivados da exclusão, delimitando lugares de fala. Ao que tange o termo “lugar de fala” Djamila Ribeiro explica:

É pensar, sobretudo, quem foi autorizado a falar numa sociedade racista, machista. É só a gente começar a olhar as próprias produções bibliográficas dos nossos cursos, é só a gente começar a olhar quem são, numa redação, jornalistas. A gente não parte dos mesmos lugares de direito à fala. As pessoas gostam de dizer que tem que dialogar, mas como dialogar se um está no topo e o outro está na base? O outro sequer é ouvido, né? Então a gente falar de lugares de fala é pensar as hierarquias que estão postas na sociedade que autoriza que determinados sujeitos falem, ao passo que outros ficam invisíveis (RIBEIRO, 2017, p.02).

Os ideais críticos que cercam esse termo não é o de proibição de sujeitos, que sempre foram reconhecidos pela tradição histórica, falarem sobre assuntos que se distanciam de suas práticas de vida, mas o de validar o protagonismo de cada cidadão.

As marcas históricas de um grupo social quando não expressas com coerência, e para isso é preciso conhecer suas raízes, pode causar um tom de ilegitimidade ou minimizar sua importância, dando abertura para indagações que desconsideram sua natureza. O lugar de fala, para Djamila Ribeiro, não se trata da localização rasa de personagens no discurso, concentra-se em investigar as posições de poder estabelecidas

em uma narrativa. Portanto, quanto mais influência tem um personagem, mais possibilidades ele terá para direcionar o discurso e elucidar suas premissas.

Somos convidados, neste momento, à refletirmos sobre os traumas ficcionalizados por Lia Vieira, no conto “Por que Nicinha não veio?”:

A sirene tocou, marcando o início das visitas. O calor sufocante de mais uma tarde sem chuvas. A indolência do corpo e do pensar. Um dia atravessava o outro. Cumpria pena no Talavera Bruce. O artigo 157. Só um alívio entre tantas outras iguais a fazia sobrevivente: a visita de Nicinha, sua mãe. Nicinha jamais fizera julgamento do seu gesto, nunca censurara ou se referira ao acontecido (VIEIRA, 2017, p. 15).

O conto “Por que Nicinha não veio?” trata-se de uma narrativa breve, mas cheia de sentimento. É revelado, no início do texto, o ambiente onde as ações são desenvolvidas, é a partir do entoar da sirene que somos evocados a compreender os fatos que a voz narrativa ilustra.

O narrador-observador se constrói, também, como conhecedor minucioso das experiências de dor das quais aquele ambiente já foi cenário. Portanto, temos uma enunciação validada pela onisciência, consciente das emoções que invadem o espaço narrativo. Tudo acontece em uma penitenciária feminina, é importante mencionar que o público carcerário não tem sido pauta nas entrelinhas dos textos, muito menos ficcionalizado em produções literárias.

Se a comunidade masculina sofre com o esquecimento da população externa a sua realidade prisional, as mulheres infratoras padecem com mais intensidade a ojeriza populacional. As visitas aos homens são mais recorrentes, o sentimento de apoio é mais acentuado, quando se refere às mulheres, muitas delas sofrem objeções, inclusive, dos seus familiares.

A imposição de estereótipos e papéis sociais femininos impulsionam a invisibilidade de mulheres privadas de sua liberdade. Temos poucas informações governamentais a respeito desse público, contudo, de acordo com o Ministério da Justiça o encarceramento feminino cresceu 698% entre os anos de 2000 e 2016, e poderá chegar aos 700% entre os anos de 2019 e 2020.

Muitas dessas mulheres são enclausuradas em presídios mistos, dirigidos por homens. Apesar dos setores serem definidos por gênero, proibindo o contato com os detentos, não invalida as mulheres de serem violadas, em muitos momentos, por aqueles que ditam as normas no ambiente.

O texto citado faz referência ao artigo 157 do código penal, isso para explicitar que a maioria dos crimes que levam as mulheres à prisão é de natureza, judicialmente entendida, simples. Os chamados crimes recorrentes. O envolvimento com o tráfico de drogas, sempre em paralelo à presença masculina, e apropriação indébita de bem alheio são os delitos que aparecem no topo da lista.

A relação com o tráfico, como já foi mencionada, por vezes, estabelece-se em apoio à figura do homem (companheiro, pai, filho). Não é frequente as mulheres ocuparem posição de destaque na hierarquia do tráfico, elas contribuem nas vendas. É comum serem abordadas pelo porte de drogas nos seus pertences, colocadas por seus companheiros, até mesmo sem ciência do ocorrido ou encontradas dentro de suas próprias casas.

Quando se trata de furto esta infração ocorre, na maioria das vezes, para auxiliar na manutenção daqueles que estão sob sua tutela ou precisam de ajuda. Esse é o caso relatado no conto, não está expressa toda ação do crime, contudo, às informações expostas implicam-nos a essa compreensão.

Segundo dados do INFOPEN, o perfil majoritário das mulheres em privação de liberdade é de pretas, pobres e com pouca escolarização. A respeito dessa informação podemos refletir as marcas de segregação racial amalgamadas na sociedade brasileira. A saber, a cultura dominante privilegiasse de embargos protetivos, com acesso e condição de permanência na escola. Não queremos com isso tecer argumentos envoltos de senso comum, no entanto, não temos a pretensão de inviabilizar essa realidade.

Os aspectos estruturais do conto de Lia Vieira estão norteados pelas marcas de gênero, raça e classe social. Submetendo o sujeito feminino à condição de invisibilidade, e esta é enfatizada pela sonogação de um nome, ou seja, a personagem protagonista perde sua identidade, não nomeá-la é uma provocação da voz narrativa, convocando o leitor ao diálogo sobre elementos de ruptura e conscientização política.

Carla Akotirene (2018, p. 42) argumenta que a afluência desses aspectos nos permite “partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressão”. A autora da obra *O que é interseccionalidade?* evidencia o grupo vítima de sobreposições “higienizadoras”, no caso, discute a interceptação das experiências de negritudes desautorizadas por discursos hegemônicos, dispensando “reivindicações identitárias ausentes da coletividade constituída e que distancia-se da categoria de Outros” (2018, p. 43):

Trazia sempre palavras confortadoras, revistas, novidades que ali não tinham eco... Mas fazia bem o jeito bom de querer que a mãe lhe passava. Única amiga, cumpriam juntas a pena. Uma dentro, outra fora das grades. Não faltava nunca. Tinha sempre uma “coisinha especial”. O mundo exterior entrava ali por seus olhos meigos e a serenidade de sua presença (VIEIRA, 2017, p. 15).

A sororidade é um sentimento que ganha espaço nas entrelinhas da narrativa, através da personagem Nicinha, a mãe companheira. São pontuadas duas questões que se tornam fundamentais nessa parte do conto. A primeira condiz ao não abandono da família, no caso, da mãe. O corpo-família concentra-se nessas duas pessoas (mãe e filha). Atentamos para isso porque é comum as mulheres serem rechaçadas, quando se encontram nessa situação, por seus familiares.

A segunda corresponde ao companheirismo entre as mulheres. O movimento feminista tem proporcionado uma prática de paridade entre os seus membros. Expondo a urgência de empatia e a redução de julgamentos e rivalidades, dando espaço para a proteção mútua entre as mulheres. É isso que Nicinha faz com sua filha, mostra-se defensora e cordial à realidade alheia. Sem julgamentos procura dar amparo e força para que ambas saiam daquele momento de dificuldade:

Perguntou as horas. Alguém lhe soprou um número. Recostou-se inquieta, nervosa, amedrontada. Acendeu um cigarro. Tudo se aquieta à sua volta. Melancolia. Presságios. O tempo se excede. Terminando o horário de visitas. Todas recolhidas. Em seu armário, um bilhete pregado: “Nicinha não virá mais. Foi atropelada no percurso até aqui. Mais informações na administração.” Uma imensa força, como que vinda de fora, estremece o corpo torturado. Ela leva uma das mãos diante do rosto, como se fosse para livrar-se de uma teia de aranha. Os olhos estão semicerrados e ela fala em delírio. Agita os braços ao redor, boca e olhos abertos. Não atendeu quando alguém chamou seu nome. Apodrecera o fio a que estava atada e despencou nas profundezas. Ficaria por lá a espera. Contaria carneirinhos que por lá não passariam, pois aquele não era o caminho. Mas ela não sabe. Ausente, nunca saberia (VIEIRA, 2017, p. 16).

O conto chega ao fim com um desfecho já premeditado pelo leitor, não por conhecer toda a narrativa, mas por saber que a comunidade afrodescendente tem enfrentado muitos desafios e, cotidianamente, precisam se livrar de retaliações e ataques.

A maneira fria de como foi dada a informação do falecimento de Nicinha demonstra a visão animalésca aludida à comunidade negra e de classe baixa, como se uma notícia tão brusca não provocasse impacto algum na vida de uma mulher.

Poderia ser diferente, mas a escolha final desse conto é um aglomerado de vozes que em sinfonia pedem socorro. Levar a mão ao rosto corresponde à tentativa de livrar-

se de toda aquela situação, pressupõe o desejo de ter uma nova chance para que pudesse fazer diferente, do retorno, mas encontra-se paralisada, sozinha. O medo e a sensação de vazio são seus companheiros naquele instante. Fazer com o que o outro esteja ausente de/em seu próprio mundo é uma forma brusca de dominação, provando superioridade de um grupo em detrimento de outro.

As mulheres nas prisões sofrem uma escravidão psicológica, chegam a enlouquecer pela falta de humanidade no trato para com elas e ficam vulneráveis às ordens de pessoas despreocupadas com as suas recuperações, sem dar-lhes amparo algum. Metralhadas por tantos agravantes, quando libertas saem com muitos traumas, quando não, o apagar de sua própria vida aparece como a única alternativa para alcançar a liberdade.

O INFOPEN registra que as mulheres, em privação de liberdade, estão vinte vezes mais suscetíveis ao suicídio do que o restante da população. São muitos os agravantes que as direcionam para isso, a começar pelo local inóspito e violador, sem um mínimo de privacidade. Muitas delas sequer foram condenadas, passam anos em completa dependência do estado, como forma de punição as submetem à falta de informação sobre a situação prisional e o tempo da pena, o que gera angústia e desesperança.

Traçamos um panorama sobre a experiência feminina no cárcere, conforme a narrativa de Lia Vieira nos viabilizou explicar, em contexto individual, já que o conto trata de uma experiência subjetiva. Entretanto, o texto analisado nos proporciona uma compreensão ampla dessa experiência, sem limitações vamos para outros recortes possíveis.

Recordamos das mulheres gestantes, das que amamentam, das mulheres portadoras de HIV, homoafetivas, do público portador de deficiência física e das idosas destituídos de liberdade social. Lembranças mescladas ao tecido líquido avermelhado, mensalmente apocalíptico, suspenso por via vaginal; presente desde o principio da vida, da originalidade do universo, no entanto, encarado com tanta repugnância.

### **3. INCIDÊNCIAS DE MOÇAMBIQUE RELATADAS POR LÍLIA MOMPLÉ**

No preâmbulo da história moçambicana temos a mulher como personagem submisso aos ímpetos masculinos. Assim como no Brasil existe uma estrutura

governamental apoiada na instrumentalização do poder sobre o outro, distanciando-se de uma política social estabelecida para o benefício coletivo.

Mesmo em meio às dificuldades e estratégias de coerção, os movimentos feministas repercutem em terras moçambicanas, exigindo o avanço da democracia estatal e de uma política igualitária entre os gêneros, enfatizando as necessidades alusivas ao corpo feminino e suas experiências.

Algumas das medidas implantadas compreendem à inserção da mulher no mercado de trabalho, contrárias à violência doméstica, em proveito do acesso à escolaridade e repressível às relações abusivas, embora sendo um fato recorrente. Aspiram-se condições de permanência feminina nos díspares âmbitos de Moçambique, além de outros anseios que viabilizam a ascensão da mulher neste país, tendo ciência de que muito se tem a fazer, pois:

Os homens continuam sendo vistos como figuras públicas, cidadãos, trabalhadores, fornecedores e cabeças de família. Esta dicotomia contribuiu para a situação de dependência e inferioridade das mulheres. As mulheres na prática exercem de forma limitada os seus direitos políticos, económicos, civis, sociais e continuam a sofrer restrições para aceder à propriedade, à herança, à educação, a saúde, a justiça, ao desempenho profissional e ao trabalho assalariado. Do mesmo modo, a sua presença nos espaços públicos continua limitada aos números e não a qualidade. O seu poder de influência é limitado (AMÉLIA et al., 2011, p. 29).

Neste momento não trataremos de discorrer sobre as políticas reguladoras e a institucionalização de leis que, de uma maneira ou de outra, têm pautado o quadro situacional da mulher em Moçambique. Todavia, interessa-nos problematizar as razões que julgam necessária a implementação dessas normas recolhidas e documentadas nas/para as relações humanas.

A exploração sexual tem sido uma das causas que deram impulso ao levante de organizações em apoio à mulher, considerando a integridade e dignidade enquanto fator de ordem primeira da existência humana, sem distinção e prioridade de pessoas. Em específico, muitas meninas são violadas por indivíduos que se apresentam com a solução para os infortúnios pelos quais passam suas famílias.

Lília Momplé procura, em seus contos denunciativos, evidenciar vidas postas à margem; como situa Achille Mbembe, em *Necropolítica* (2018), corpos marcados para morrer:

Suhura vive com a avó desde a morte da mãe. Conheceu o pai que, segundo a opinião da avó, era um homem predestinado a morrer cedo, pois tinha um temperamento orgulhoso, o que de modo algum convém a um negro. Da mãe, conserva uma vaga recordação de doçura e melancolia (MOMPLÉ, 2009, p. 75).

A citação acima faz parte do conto “Ninguém matou Suhura”, cujo título também dá nome a primeira obra literária produzida por Lília Momplé, em 1988, pela Associação dos Escritores Moçambicanos. Dentre tantas outras estórias-verdades, como afirma a autora, analisaremos o roteiro de vida de uma garota em início da adolescência, estágio de suma importância na vida de qualquer ser humano, independente de sua classe social.

Suhura, como outras meninas de seu bairro, vive em situação de vulnerabilidade, passa por dificuldades e, junto a sua avó materna, tem vivências muito simples. Seus pais, de acordo com o desenvolver da narrativa, morreram quando ainda tinha pouca idade. Não é revelado de qual forma, o que é intencional, pois a voz autoral é incisiva em denunciar o pouco caso feito às vidas negras pela dominação colonial, confirmando-se na citação a seguir:

Sorri intimamente à perspectiva da aventura desta tarde. Não é a primeira vez nem será a última. Sente-se ainda jovem e com direito a procurar fora do lar a satisfação de necessidades que considera legítimas. Além disso, está plenamente convencido que a fidelidade conjugal é um dever exclusivo das mulheres e, muito particularmente, da sua mulher. Por isso, sorri, em paz consigo mesmo. O senhor administrador nada sabe sobre a rapariga, nem sequer o nome. É apenas mais uma bela negrinha que lhe passa pelas mãos, sem dúvida muito menos importante para ele que qualquer um dos seus animais de estimação (MOMPLÉ, 2009, p. 65-66).

Encontramos muitas marcas da visão machista no enredo em destaque. O homem não-negro apresenta-se, mais uma vez, como a figura dominante, acha-se no direito de apropriar-se de outras vidas, colocando-as a seu dispor sempre quando achar viável.

Vejamos que há um tratamento animalizado posto à figura da personagem Suhura, cujo nome não interessa ao senhor administrador, este surge para personificar a cultura segregacionista e abusiva instaladas na pátria moçambicana.

Outro intento à minimização feminina aparece quando o senhor administrador julga a fidelidade conjugal como uma atitude atrelada, tão somente, ao universo feminino, principalmente quando se trata do seu espaço doméstico, convicção suprimida da vida dos homens, isentando-se, desta forma, de julgamentos sociais. Em contrapartida, a avidez de um homem não pode ser desassistida:

- Velha, não sabe o que está a dizer! -berrou irritado- eu pedi à nuno Agira, que já foi mulher de muito administrador e de outra gente grande, para aconselhar, por respeitar a sua velhice. Eu podia chegar a sua casa e levar a sua neta para o senhor administrador e pronto. Mas eu não gosto de faltar ao respeito e, por isso, pedi à nuno Agira para falar primeiro. E você, velha, em vez de ficar contente, quer discutir as ordens do senhor administrador?! Onde é que aprendeu essas maneiras? Ou é essa gente, amiga dos terroristas, que anda a virar a sua cabeça? (MOMPLÉ, 2009, p. 82).

Quando o encarregado de mediar o encontro entre o senhor administrador e Suhura falou do interesse do seu patrão na menina, sua avó, mesmo temida à força atroz que contornava a sua família, indispôs a aceitar, todavia, logo foi interceptada. A supremacia colonizadora se institui enquanto maquina de posicionamentos dos indivíduos agentes e dos não independentes. Em outro momento já fizemos menção ao local de fala e seus fatores, a citação acima é um exemplo dessa implosão de interesses, enquanto a avó luta em posição ínfima, o dominante faz uso do seu *status quo*, valendo-se de sua hegemonia racial e aquisitiva para derrotar sua rival.

Outra ocorrência referenciada por Lília Momplé é a situação na qual vivenciava o país, a guerra colonial. O trecho “E você, velha, em vez de ficar contente, quer discutir as ordens do senhor administrador?! Onde é que aprendeu essas maneiras? Ou é essa gente, amiga dos terroristas, que anda a virar a sua cabeça? (MOMPLÉ, 2009, p. 82).” sinaliza o período dos muitos conflitos em busca da independência de Moçambique.

Os movimentos de libertação começam a ser fortificados após a Segunda Guerra Mundial, especificamente entre as décadas de 50 e 60, no entanto, antes desses anos uma elite intelectualizada já desponta sua insatisfação acerca do regime colonial português e as intervenções eurocêntricas que gerenciava a até então colônia portuguesa. A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) deu início a uma campanha de guerrilha, espalhando entre os moçambicanos os principais interesses políticos dos portugueses, convictos do projeto de subalternização no qual estavam inseridos, munem-se de ideais comunistas e anticoloniais:

- Quando é que posso buscar sua neta? - Quinta-feira. Respondeu maquinalmente a avó, sem saber o que dizia. Pretendia apenas ganhar tempo e pensar em casa na melhor maneira de defender a neta. E na quinta-feira, quando o sipaio foi buscar a rapariga à hora marcada, ela enganara-o dizendo que Suhura estava doente. Tivera que suportar lhe os insultos e ameaças que ele, desconfiado, lhe atirava aos berros, antes de assentarem que o dia do encontro seria hoje. E ela, sua vó, desgraçadamente, é obrigada a pedir-lhe que vá. – Avó, não! Avó, não! – Suplica a rapariga, quando a velha acaba de falar. – Suhura, minha neta! O sipaio leva-te à força e podem até prender-te e arrancar-te de mim. Eu sei que é horrível isto que te peço, mas diz-me se podemos fazer outra coisa?! – geme a avó, perdida de angústia. Suhura

compreende então que não há outra saída. Que ela e a avó nada podem contra o senhor administrador e o seu sipaio. E que, na verdade, não vale a pena resistir (MOMPLÉ, 2009, p. 82-83).

O conto “Ninguém matou Suhura” é a história ficcionalizada de muitas famílias que sangram ao se deparar com situações tão desumanas. Além de molestar o gênero oposto, há a negação do respeito a um corpo em crescimento, invalidando os direitos da infância e da juventude. Em Moçambique, dados do ministério da saúde revelam que tem crescido o número de crianças e jovens molestados, assim como mulheres são violadas por seus próprios parentes e vizinhos. Especialistas discutem que o Código Penal moçambicano precisa ser reavaliado, pois as leis ultrapassadas acabam por influenciar a cultura do estupro.

De acordo com a legislação judicial moçambicana, vigente desde o ano de 1886, ao homem que cometesse estupro poderia ser-lhe concedida a liberdade, desde que o mesmo permanecesse casado com a vítima pelo menos cinco anos. Reiteramos que as normas reguladoras acabavam por minorar a gravidade da cultura de estupro e assumiam, conseqüentemente, uma postura indiferente aos traumas deixados pela violação. Colocando o casamento como uma estratégia consoladora para a gravidade dos fatos.

Quando o Código Penal foi posto em discussão, algumas mulheres foram às ruas para exigir o direito de proteção ao seu próprio corpo. Os deputados acabaram por retirar os artigos que implicavam os crimes dessa natureza, ou seja, concernentes à liberdade do indivíduo que comete agressão sexual sem consentimento, retificando a proposta anterior.

Apesar da conquista, abusos sexuais, em suas múltiplas versões, atingem crianças e mulheres cotidianamente em Moçambique. Recentemente, a organização não-governamental Human Rights Watch (HRW) solicitou, com urgência, uma investigação da parte das autoridades governamentais moçambicanas, registrando que mulheres vítimas do ciclone Idai, em situação vulnerável, estavam sendo coagidas a fazer sexo com líderes comunitários em troca de comida e de outros artefatos humanísticos. Ao tomarem ciência destas informações, os responsáveis comprometeram-se em supervisionar com mais cautela as áreas atingidas e prover ações para que esses agravantes não ocorram:

Apesar de todos os seus planos para suportar com resignação o inevitável, Suhura sente agora que não pode tolerar qualquer contato físico com este desconhecido que avança para ela, com o ventre a tremer, e procura fugir-lhe a todo o custo. Trava-se então uma luta surda feroz que o desejo cego do senhor administrador e o desespero da rapariga prologam até à exaustão. [...] Já não sabe se quer possuir ou matar a negrinha que ousa resistir à sua vontade e que, embora subjugada pelo seu corpo passante, estrebucha e morde como um

animal encurralado. Por fim, usa de toda a sua força, indiferente às consequências. Um grito rouco e breve é a resposta de Suhura. Depois o silêncio e a imobilidade total (MOMPLÉ, 2009, p. 85-86).

Contra a sua vontade, a vítima vai ao encontro do algoz que a espera, como um animal atemorizado para o abatedouro. Não sabe como proceder, contudo, tem a certeza de que não deixará um desconhecido abusar de seu corpo, tampouco, desfazer-se de sua intimidade sem um mínimo de condescendência.

O desespero apossa-se do corpo inocente de Suhura, uma batalha por sobrevivência é travada. As vítimas de estupro, quando têm a chance de serem ouvidas e conseguem falar sobre o momento em que foram molestadas, explicitam os traumas enquanto marcas fixadas em sua própria pele. Sentem vergonha do ocorrido como se as próprias fossem causadoras da agressão. Retornando à análise do conto, o senhor administrador, tomado por violência, alimenta seu impulso sexual com o de silenciar, por vez, o corpo negro que resiste a sua presença.

A imobilidade definitiva de Suhura é uma metáfora utilizada pela voz autoral para explicitar a ambição presente nos tempos contemporâneos. No contexto capitalista o desinteresse pela vida alheia tem feito parte do cotidiano social, sendo intensificado com o passar do tempo. Os humanos estão se tornando artifícios descartáveis do sistema materialista que rege a sociedade.

O bem-estar coletivo tem perdido sua funcionalidade, sendo interpelado pelo individualismo que surge como plano de fundo das nações, em específico, de países como Brasil e Moçambique:

- Mataram minha neta! Mataram a minha Suhura! Por que fizeram isso, se ela foi, coitada?! Ela não queria ir, mas foi! Coitada da minha Suhura! – Grita ela chorando convulsivamente. [...] - Não grita, velha. Ninguém matou Suhura. Ninguém matou Suhura. Compreende?! A avó compreende muito bem (MOMPLÉ, 2009, p. 87-88).

Assim como a personagem protagonista, muitas mulheres não sobrevivem às artimanhas impensadas dos homens, apagando suas existências. As linhas que compõe a estrofe final da narrativa revelam o sentimento de desamparo e a impunidade dos que cometem feminicídio e outras censuras contra o gênero feminino.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As políticas afirmativas de apoio à mulher são conquistas das muitas vezes que, durante anos, permaneceram ocultas do direito de manifestação cível, exclusas do mercado de trabalho e desassistidas de suas necessidades. Mesmo com o advento das conquistas, percebeu-se que muitas mulheres ficaram depostas desses benefícios, ocupando-se de ascender um grupo seletivo com representação branca e de ordem heteronormativa.

Os movimentos feministas precisaram rever suas concepções e atentar para as múltiplas identidades configuradas à representação feminina. Ao invés de direitos exclusivos, sabendo que só uma parte desfrutava destes, começa-se a visibilizar os interesses das comunidades de mulheres negras, homoafetivas e de classe social inferiorizada, indiciando a cultura machista como uma problemática que precisa ser discutida sob uma abordagem interseccional.

O campo literário surge, principalmente no século XX, como espaço de resistência. As mulheres começaram a apropriar-se da palavra escrita para denunciar seus desconfortos e os ataques sofridos pelo patriarcado que, embora entendido como ultrapassado, revigora-se a cada dia, em caráter multifacetado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMÉLIA, Lilisia. *et al. Movimento feminista em Moçambique*. 2011, p. 01-31. Disponível em: <<http://www.nawey.net/wp-content/uploads/downloads/2012/11/Movimento-Feminista-em-Mo%C3%83%C2%A7ambique.pdf>> Acesso em: 20 Mai. 2019.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MOMPLÉ, Lília. *Ninguém matou Suhura: histórias que ilustram a História*. 5. Ed. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 2009.

RIBEIRO, Djamila. Ser negra aqui é ser estrangeira no próprio país. [Entrevista concedida à] Sonia Racy. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 18 dez, 2017. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/blogs/direto-da-fonte/ser-negra-aqui-e-ser-estrangeira-no-proprio-pais-diz-djamila-ribeiro/>> Acesso em: 06 Jun, 2019.

VIEIRA, Lia. *Só as mulheres sangram*. 2. Ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

# REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO E NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Deyvson Carlos de Farias Nascimento (UFCG)  
*deyvsoncarlos.cg@hotmail.com*

## RESUMO

O objetivo do trabalho é analisar as mudanças significativas que ocorreram no decorrer da história da representação social do negro. É fato que a representação social possui uma grande influência na maneira de pensar e agir dos indivíduos, por esse motivo, uma representação teoricamente elaborada pode influenciar na construção de autoestima e autoconceito das pessoas afrodescendentes. Levando em consideração o fato do negro ter uma herança estigmatizada por consequências de construções sociais totalmente equivocadas da realidade social, nota-se que a forma que é expressada a representação social do negro no livro didático, atualmente, pode ser fonte de grande importância para desmistificação de mitos e superação de ideias racistas obsoletas que, apesar de minorias, ainda se mostram presentes nas relações étnico-raciais.

O método utilizado para construção do artigo tem como pressuposto a análise de livros didáticos, a leitura de textos acadêmicos etc., que auxiliarão no processo de construção de um pensamento crítico relevante para transmitir uma visão de realidade da representação social do negro atuante na estrutura da sociedade brasileiro e no decorrer da história da Educação.

O artigo é fundamentado com bases teóricas de autores sobre os quais escreveram Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre o assunto, coletâneas organizadas por autores que dedicaram seu tempo a pesquisas sobre a questão racial e a prática de ensino, bem como autores da área de filosofia e antropologia que construíram ideias relevantes que são aproveitadas na construção de um pensamento que nos traz uma luz para o entendimento da realidade social do negro e sua representação na história da educação.

A representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos e julgamentos, que são elementos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida que passa a integrar o seu universo interior. Essa representação faz parte é uma herança histórica que deixou um preconceito de marca nos afrodescendentes.

Dessa forma, o artigo argumenta a respeito de como a representação social, principalmente as caracterizadas nos livros didáticos ou na vivência em sala de aula nos anos iniciais da escolarização, tem poder nas formas de construção de imagem social do negro, assim como também em pressupostos vinculados em relação a intersubjetividade dos indivíduos afrodescendentes. Nesse contexto, os processos de construção social são responsáveis pelas difusões de ideias que ficam marcadas na tradição cultural das pessoas. Portanto, uma imagem estereotipada da comunidade afrodescendente tem que ser desmistificada para que haja possibilidade de ascensão social do negro, para que os processos de inclusão na carreira acadêmica e profissional, seja efetivada de forma mais harmônica, livre de discriminações raciais.

**Palavras chaves:** Representação social do negro. Intersubjetividade. Autoconceito. Tradição Cultural. Construção Social.

## **INTRODUÇÃO**

Esse artigo é resultado de uma pesquisa sobre “ A representação Social do Negro no Livro Didático e na História da Educação Brasileira”. Esse trabalho foi elaborado como forma de avaliação discente da disciplina Laboratório de Pesquisa e Ensino do Curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Campina Grande.

O objetivo do trabalho é analisar as mudanças significativas que ocorreram no decorrer da história da representação social do negro na educação brasileira. É fato que a representação social possui uma grande influência na maneira de pensar e agir dos indivíduos, por esse motivo, uma representação teoricamente elaborada pode influenciar na construção de autoestima e autoconceito das pessoas dos afrodescendentes. Levando em consideração o fato do negro ter uma herança estigmatizada por consequências de construções sociais totalmente equivocadas da realidade social, nota-se que a forma que é expressada a representação social do negro no livro didático, atualmente, pode ser fonte de grande importância para desmistificação de mitos e superação de ideias racistas obsoletas que, apesar de minorias, ainda se mostram presentes nas relações étnico-raciais.

O artigo argumenta a respeito de como a representação social, principalmente as caracterizadas nos livros didáticos ou na vivência em sala de aula nos anos iniciais da escolarização, tem poder nas formas de construção de imagem social do negro, assim como também em pressupostos vinculados em relação a intersubjetividade dos indivíduos afrodescendentes. Nesse contexto, os processos de construção social são responsáveis pelas difusões de ideias que ficam marcadas na tradição cultural das pessoas. Portanto, uma imagem estereotipada da comunidade afrodescendente tem que ser desmistificada para que haja possibilidade de ascensão social do negro, para que os processos de inclusão na carreira acadêmica e profissional, seja efetivada de forma mais harmônica, livre de discriminações raciais.

## **TEMATICA DE INVESTIGAÇÃO**

Na tese de doutorado de Ana Celia da Silva, ela argumenta que seu interesse pela temática de investigação da questão racial começou por volta dos anos 70 quando ela ingressa em sua carreira de professora no ensino médio. Nesse período, a professora começa a observar situações de discriminações racial e argumenta que o interesse pela temática dessa investigação teve início na década de 70, com o ingresso na carreira de professora de ensino médio e, logo depois, na carreira de orientadora educacional. No processo de ensino, Ana Celia observou atitudes discriminatórias de crianças de pele clara contra crianças de pele negra, bem como a ausência de reação por parte de algumas dessas

últimas, que se mostravam envergonhadas por serem discriminadas, assim como as reações de outras às agressões, as quais não eram bem vistas pelos professores, que consideravam as discriminações como “coisas de crianças” (Ana Célia, 2011, p.15).

Nesse contexto, nota-se que o ambiente escolar é o lugar privilegiado sobre o qual é mais propício a acontecer esse tipo de conduta. A escola é onde se encontra uma grande variedade de etnias, culturas e classes socioeconômicas, sobre as quais, um grupo étnico pode sofrer discriminação. Esse exemplo que a autora transmite, a partir de sua vivência na carreira acadêmica, é voltado para as questões raciais presentes em alguns momentos nas salas de aula. Ver-se também que parte dos professores demonstram desinteresse ou negligência com esse tipo de conduta, ocasionando muitas das vezes uma espécie de legitimação em relação à essas atitudes. Com isso, as práticas discriminatórias podem voltar a ocorrer em outras circunstâncias. Dessa forma, a relação professor/aluno deve ser considerada como fonte essencial de extrema importância quando se fala em prática de ensino, pois é a visão pedagógica libertadora dos professores, voltada para as questões éticas e morais, que vão modelar a personalidade do alunado, de forma que, cresçam sabendo e atuando de forma conveniente com seu papel de cidadão.

Nessa época, foi criada uma instituição de grande importância para o processo de luta contra as discriminações raciais. O Movimento Negro Unificado é uma organização fundada por estudantes e intelectuais com objetivo de denunciar e militar contra o racismo, assim como também exigir direitos humanos e civis para os afrodescendentes. O Movimento Negro Unificado iniciou estudos sobre o mito da democracia racial e a ideologia do embraqueamento. Nesse contexto, Ana Célia define a ideologia do embraqueamento como:

“Característica do Estado e de suas instituições, que expande através dos materiais pedagógicos uma imagem estereotipada negativa do negro e uma imagem estereotipada positiva do branco, tendendo a fazer com que o negro se rejeite, não se estime e procure aproximar-se em tudo do branco e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos, estabelecendo dessa forma um processo de fuga de si próprio, dos seus valores e dos seus assemelhados étnicos” (Ana Célia, 2011, p. 16).

Nesse contexto, o que acontece é um processo tanto de estereotipagem quanto de desenraizamento cultural. Esse pressuposto se mostra presente em sua pesquisa de mestrado intitulada *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro* no livro de *Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I*. Nessa pesquisa, Ana Célia investiga a existência de estereótipos em relação ao negro nos textos de ilustração no livro didático. A pesquisa mostra que 82 livros utilizados em 22 escolas do bairro da liberdade em Salvador sobre os quais apresentam 435 ilustrações de crianças brancas em atividades de lazer, ao em sala de aula, e apenas 51 ilustrações de crianças negras, na maioria das vezes trabalhando ou realizando ações consideradas negativas.

Nesse contexto, é possível notar que nos livros analisados a representação social do negro aparece na maioria das vezes de maneira pejorativa, construindo uma imagem que impõem o seu lugar na estratificação social como uma classe menos favorecida e

estigmatizada. Entretanto, é na medida que a representação social do negro nos materiais didático e nos meios de comunicação estabelecerem uma compreensão da importância da representação social para construção de uma imagem positiva das relações étnico raciais, que a redução ou extinção das formas pejorativas de preconceitos iram se dissolver, proporcionando elementos de construção de identidade, autoestima e cidadania da comunidade negra.

## **REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO**

De acordo com Ana Célia, os estudos de representação social não são antigos. No Brasil, existe um movimento acadêmico voltado para os estudos das representações sociais, que vem se desenvolvendo no sentido de uma familiarização com o seu conceito, análise, crítica e produção científica. Uma iniciativa desse movimento foi a formação de um grupo de trabalho sobre o assunto nos III, IV e V Simpósios de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), realizados em 1991, 1992 e 1994 (Ana Célia, 2011).

Tais estudos podem ser vistos como características de uma análise científica das transformações sociais que se mostram presentes com mais intensidade no final do século XX. O conceito de relações étnico-raciais ganha força a partir dos movimentos sociais, principalmente, da década de 60 nos estados unidos. Nessa época, a sociedade passou por uma intensa luta por direitos civis. Essa fase de empoderamento das populações afrodescendentes proporcionaram a conquista de direitos civis no acesso a universidades, escolas, cargos no mercado de trabalho etc., que eram negligenciadas por aqueles que se representam como “ classe dirigente”. Nesse contexto, Moscovici caracteriza as representações sociais a partir das seguintes definições:

“ Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” [...]. (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1996, p. 181).

“ A representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar” [...]. (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Dessa forma, a partir da representação social é possível uma construção de conceitos a partir do curso das comunicações sociais, na medida em que prepara os indivíduos para ação social, guiando seus comportamentos e modelando os elementos que constituem novos significados de entendimentos da realidade social. O movimento negro pelos direitos civis é uma expressão do empoderamento que a representação social pode

proporcionar contra os costumes e sistemas culturais de uma sociedade etnocêntrica que se representa como “ modelo de humanidade”.

Durkheim (1978), precursor desses estudos, foi o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”, argumentando sobre a influência do pensar social sobre o individual. Entretanto, Moscovici acrescentou o entendimento de que a representação coletiva não é a soma das representações dos indivíduos que compõem a sociedade e criticou Durkheim por não abordar nem explicar a pluralidade de modos de organização do pensamento social (Ana Célia, 2011, p.28). Nesse contexto, é possível notar a grande pluralidade de formas de representações sociais que podem se expressas de acordo com os interesses voltados para cada ação social presente na sociedade.

A representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior (Ana Célia, 2011). Essa representação faz parte é uma herança histórica que deixou um preconceito de marca nos afrodescendentes. Nesse contexto BHABHA afirma que:

[...] “ ser negro é estar entre aqueles cuja presença é “vigiada – no sentido de controle social, e ignorada, no sentido da recusa psíquica – e ao mesmo tempo, sobre determinado – projetada psiquicamente, tornada estereotípica e sintomática” [...]. (BHABHA, 1998, p. 326-327).

Na vida social cada pessoa é representada por classe e status social. As reações dos indivíduos se mostram de acordo com as posições sociais que ocupam. Quando se trata de um indivíduo tido como fora do “ padrão de modelo de humanidade” ele não é visto por si próprio, mais por etnia, raça, classe socioeconômica ou denominação religiosa. É o processo de percepção e internalização de estímulos que constituem a representação social. Esse processo constitui uma tomada de consciência sobre a qual deriva a sistematização hierárquica da estratificação social. Esse pressuposto é característica fundamental das relações de poder. Nesse contexto Foucault afirma que:

“ A teoria do Estado, a análise tradicional dos aparelhos de Estado sem dúvida não esgota o campo de exercício e de funcionamento do poder. Existe atualmente um grande desconhecido: quem exerce o poder? Onde o exerce? Atualmente se sabe, mais ou menos, quem explora, para onde vai o lucro, por que mãos ele passa e onde ele se reinveste, mas o poder... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm. Mas a noção de "classe dirigente" nem é muito clara nem muito elaborada. "Dominar", "dirigir", "governar", "grupo no poder", "aparelho de Estado", etc. É todo um conjunto de noções que exige análise. Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (Foucault, 1979, p. 70-71).

Nesse contexto, as relações de poder se mostram presente também quando se fala em representação social. No caso do negro, de diversas formas, principalmente no livro didático, quando se fala em desigualdade social, a representação social mostra que essa classe não é a que detêm poder, sendo reduzida a classe de subordinação. Esse pressuposto faz dessa classe em algum momento estereotipada e estigmatizada por parte dos que estão hierarquicamente níveis acima em suas respectivas posições sociais.

Entretanto, A representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução de sua identidade, autoestima e autoconceito. Além do mais, as representações sociais podem ser transformadas a partir de universos socialmente construídos a partir das ações concretas dos seres humanos. De acordo com Ana Célia, representação social do negro, baseada, em grande parte, no senso comum, está sofrendo uma transformação, a partir de outras visões de realidade e de solicitações de ordem econômica, política, moral e social. Esse pressuposto é consequência dos movimentos sociais que lutam desde de o abolicionismo até os tempos contemporâneos por direitos civis e por uma real possibilidade de democracia racial.

## **POPULAÇÃO NEGRA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O domínio e utilização, pelos escravizados, da linguagem escrita, foram armas para a conquista da liberdade e do respeito, imprescindíveis para construção da cidadania de mulheres e homens negros (Marcus Vinícius, 2016, p. 8). Nem sempre a população negra teve acesso à educação. Falo a respeito do tipo de educação a níveis acadêmicos. A educação que os negros tinham era do tipo doméstica. Aprendiam apenas o básico para servir seus senhores. Vindos em grande maioria da África e tendo bastante conhecimento de técnicas até mesmo avançadas em termos de tecnologias que eram implementadas na criação de gado, na agricultura, no artesanato etc., o que lhes faltava era poder político, econômico, diplomático e militar de forma que pudessem exercer um papel intelectualmente suficiente para enfrentar de frente a grande potência Eurocêntrica que dominava as terras e os mares.

Foram mais de quatro séculos de escravização, sobre os quais o poder do conhecimento sempre esteve em pose das classes dirigentes, deixando os indivíduos afrodescendentes sobre a tutela senhoril em uma posição de servidão. Poucos tinham acesso a livros, apenas os negros privilegiados recebiam educação a níveis, digamos assim, de certa forma, alfabetizados. Apenas no século XX, um tempo depois do abolicionismo, os negros ganharam um pouco de espaço, de forma mais ampla a um maior número de pessoas, para ter acesso à educação.

As questões relativas à população negra foram incorporadas à educação brasileira. Isso se deu a partir de um longo processo de reivindicação construídas pelos movimentos sociais criados pela população negra durante todo o século XX. A partir dos anos de 1980, estas reivindicações começaram a encontrar ressonância em diferentes segmentos da

sociedade, possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação (Marcus Vinícius, 2016). No decorrer dos anos de 1990, a situação foi sendo progressivamente alterada pelas pesquisas produzidas no interior dos Programas de Pós-graduação em Educação, que passaram a eleger a questão como tema de investigação. A área de história da educação acompanhou este movimento e, desde então, passou a produzir pesquisas que começaram a modificar o panorama de escrita da historiografia educacional (Marcus Vinícius, 2016).

Muito já tinha sido escrito sobre a população afrodescendente. Desde os escritos dos defensores abolicionistas Joaquim Nabuco e do negro liberto Luiz Gama até os antropólogos Gilberto Freire, Roberto Damatta entre outros, as questões étnico-raciais foram tratadas em termos voltados para uma conjuntura história antropológica dos afros descendentes. Na parte pedagógico, no campo voltado especificamente a educação, a área de estudo ainda é muito recente, sobre a qual poucos são os trabalhos acadêmicos direcionados a população Negra. Apenas a partir dos anos 1990 que começaram a ser elaborados trabalhos acadêmicos com foco na historiográfica da educação negra no Brasil. Esses estudos tratam da questão de como foi complexa a implementação da população negra no ambiente escolar e posteriormente na carreira acadêmica.

## **ENSINO E PESQUISA DA EDUCAÇÃO AFRODECENDENTE**

Em relação a população negra, a historiografia da educação brasileira vem questionando a formas tradicionais de representação dos negros na educação, sobre as quais se destacam três correntes que são admitidas como constitutivas no movimento de construção da historiografia educacional brasileira, são ela: tradicional, marxista e a mais recente a partir dos aporte teóricos da história cultural. Cada uma dessas formas procura analisar as formas recorrentes que estigmatizarão os negros na historiografia da educação brasileira. Na corrente tradicional, uma das formas de ensino da disciplina de história da educação aparecia a partir de obras organizadas em forma de manuais.

Para compreender a forma como os negros foram incorporados ao tipo de produção, devemos ter como referência as obras produzidas a partir dos anos de 1970, pois, segundo Warde e Carvalho (2002), é naquele período que aparece com maior frequência obras que passam a abordar o desenvolvimento histórico da educação no Brasil. É exatamente dentro deste período que encontramos um dos manuais característico do ensino: História da educação brasileira, de José Antônio Tobias, publicado pela primeira vez em 1972 (Vinícius, 2016).

Diferentemente da grande maioria dos manuais de história da educação, nele encontramos um tópico voltado exclusivamente para o tratamento da educação dos negros. Nesse tópico, Tobias afirma que:

“ O negro era o escravo e, para tal fim, chegou ele no Brasil. O jesuíta foi contra a escravidão, mas não pôde vencer a sociedade da Colônia e da Metrópole que, na escravidão, baseavam sua lavoura e economia. Por isso, o negro jamais pôde ir à escola. Com dificuldade, conseguiam os missionários que, aos domingos, pudessem os escravos assistir à missa, rezada na capela dos engenhos ou em outro lugar” (TOBIAS, 1972, p.97).

Mesmo depois da proclamação da independência e da libertação dos negros eles não frequentavam as escolas. Contudo, em Minas Gerais existia uma lei que permitia que os negros libertos frequentassem as escolas. Isso demonstra que estava começando a surgir ideais libertários de forma que fossem criadas instituições em defesa dessa classe social. Contudo, de uma maneira geral, no processo de educação tradicional, os negros sempre foram alocados em lugares vinculados ao trabalho e a margem do processo de escolarização.

Nos anos de 1970, houve uma transformação na forma de construção da história da educação, que passou a ser fortemente influenciada pelas teorias marxistas. Estas teorias começaram a ser utilizadas como uma das referências conceituais para elaboração das narrativas históricas, fazendo com que a educação deixasse de ser considerada como algo em si mesmo, para ser situada em relação a outras dimensões da sociedade. Sob a influência das teorias marxistas, houve uma modificação dos procedimentos de análise, passando-se a valorizar novas fontes e novos objetos de pesquisa que propiciaram uma reelaboração da escrita da história da educação (Marcus Vinícius, 2016). Dessa forma, Galvão argumenta que:

“Se a História da Educação Tradicional buscava julgar os grandes pensadores ou os movimentos educacionais, essa tendência não desapareceu, mas assumiu um outro contorno, quando a área tornou-se campo fértil das influências do marxismo de vulgarização. Desta vez, o desejo de colocar-se a favor das camadas populares fez com que alguns pesquisadores... julgassem alguns movimentos, classificando-os como progressistas ou conservadores, cometendo, mais uma vez, o anacronismo e atribuindo à História o papel de juíza” (LOPES; GALVÃO 2001, p. 38).

Nesta corrente houve uma excessiva valorização da ideia de contexto histórico, conferindo grande destaque aos aspectos econômicos e políticos, sobretudo ao antagonismo entre as classes sociais (dominador-dominado). Nesse contexto, sob o impacto das teorias marxistas, a história da educação dos negros foi sobreposta como objeto de estudo a partir de um ponto de vista influenciado pela teoria da práxis, sobre a qual, o objetivo era fixar modelos de ação e conduta que permitiam aos educadores identificar os avanços da educação em direção a proposta do marxismo, de realização plena da humanidade dentro do desenvolvimento da história. Nesse contexto, trazendo essa teoria marxista da práxis social para uma abordagem pedagógica da área de educação, principalmente, no que se vincula a questão da implementação da educação da comunidade negra nas atividades escolares e acadêmicas, podemos notar que, de todo modo, o desenvolvimento da história da humanidade no que se vincula a escolarização

das camadas menos favorecidas socioeconomicamente, também tem como pressuposto a ideia de “luta de classes” para seu pleno desenvolvimento e estabilidade na sociedade contemporânea.

Contudo, as mudanças que ocorreram na história da educação a partir de sua apropriação das teorias marxistas não permitiram uma modificação em relação ao tratamento da questão racial e não foram capazes de retirar os negros da invisibilidade que se encontravam nas narrativas oriundas de uma versão mais tradicional da historiografia educacional, mas proporcionaram uma construção analítica da educação, baseada mais uma vez a partir do contexto histórico da práxis social, sobre o qual, o objetivo era a ascensão de forma mais justa, de uma classe social perante outra.

No final do século XX, a história da educação passou por uma nova reconfiguração nos procedimentos de construção de suas narrativas. Este movimento foi impulsionado por uma relação cada vez mais estreita com movimentos que passaram a interferir no processo de construção das narrativas históricas como um todo, destacadamente a tradição da história cultural (Marcus Vinícius, 2016). Nesse contexto, Maria de Carvalho afirma que:

“ As transformações que nos últimos anos vêm reconfigurando a historiografia educacional brasileira deixam às suas margens a História da Pedagogia. Novos interesses, novos problemas e novos critérios de rigor científico fazem que a antiga história das ideias pedagógicas, uma das zonas mais frequentadas pela produção historiográfica anterior, seja abandonada. As razões de tal abandono são múltiplas e se inscrevem no quadro das mudanças de paradigma que, sob impacto das transformações sociais deste fim de século, redesenham o perfil das chamadas ciências humanas” (Maria de Carvalho, 1997, p. 57).

Nesse contexto, de acordo com o pensamento da autora, é possível notar uma ascensão das ciências humanas, devido as transformações e reivindicações sociais. Em pouco mais de um século, desde o começo da Libertação dos Negros e da concretização do Abolicionismo, muitos direitos foram conquistados a partir de lutas de movimentos sociais da comunidade negra e das classes subordinadas em geral. Esse pressuposto proporcionou um amplo campo de estudo para as áreas de Humanas, tendo como fundamento, não apenas o estudo de tudo aquilo que foi dito e vivenciado, mas também expressando uma visão de que o estudo da história e das estruturas sociais são necessárias para transmitir um conhecimento crítico da realidade social de forma que tudo aquilo que foi questionado como antidemocrático, autoritário e irracional seja desmistificado e aniquilado de uma vez por todas da história. Dessa forma, os erros do passado não vão se repetir e o real positivismo social pode reinar de forma racional e justa.

## **PRODUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Os temas sobre diversidade racial e educação como consta nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, e Ações Afirmativas no ensino superior são temas cujo impacto, na primeira década do século XXI, aparece em publicações acadêmicas, produções voltadas à formação docente, debates em fóruns educacionais, assim como na mídia não especializada. Nesse contexto, Surya afirma que:

“A ampliação e consolidação das pesquisas com o recorte racial, no entanto, é um fenômeno recente na historiografia da educação brasileira. Embora já possamos falar de duas décadas de produção, quando comparada a outros objetos consagrados há mais tempo no campo (instituições, ideias pedagógicas, formação docente, legislação, por exemplo), a história da educação da população negra ainda é uma área relativamente nova. A relevância do tema e a maior quantidade de investigações que têm vindo a público através de diversas modalidades de trabalhos – na forma de livros, teses, dissertações, comunicações em eventos científicos e artigos de revistas” (Surya Aaronovich, 2016).

Outra possibilidade de entender a discussão sobre o segmento negro nesses trabalhos seria o viés marxista desses autores. Durante muito tempo no Brasil, e ainda hoje, existiu “entre a esquerda brasileira, a opinião uniforme de que a democracia racial era um mito, [...] entre os marxistas brasileiros, ainda prevalecia a ideia de que o único meio de combater o preconceito racial era a organização e luta da classe trabalhadora” (GUIMARÃES, 2004, p. 21). Nesse aspecto, o ativismo social aparece como o instrumento mais poderoso na luta por direitos civis das populações afrodescendentes.

É importante demonstrar o aumento da investigação sobre a história da educação da população negra. Dessa forma, é possível ter entendimento que esteve em vigor na história da educação durante algum tempo, de que a população negra não teve acesso à escola antes da segunda metade do século XX. Dessa forma, as questões aqui abordadas podem construir novas concepções e discussões acerca das relações raciais e da educação assim como também, modificar preconceitos e discriminações presentes na sociedade contemporânea.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da elaboração desse artigo, argumentei sobre as formas de representação dos negros na historiografia educacional brasileira, procurando demonstrar os procedimentos de construção das interpretações que os desconsideraram como sujeitos, sobretudo através da permanente negação de sua relação com os espaços escolares. Esse ponto de vista se fundamenta na ideia de que na historiografia educacional do Brasil, até a metade do século XIX, os negros não frequentaram escolas.

O artigo argumente a respeito de como a representação social, principalmente as caracterizadas nos livros didático presentes em nossas escolas, tem poder nas formas de

construção de imagem social do negro assim como também em pressupostos vinculados em relação a intersubjetividade dos indivíduos afrodescendentes. Os processos de construção social são responsáveis pelas difusões de ideias que ficam marcadas na tradição cultural das pessoas. Vimos que uma imagem estereotipada da comunidade afrodescendente teve que ser desmistificada para que a possibilidade de ascensão social do negro, principalmente nos processos de inclusão escolar, fosse efetivada. Ainda a muito o que ser estudado, as questões de Etnologia são objetos de estudo ainda recente na sociedade contemporânea quando se trata da pedagogia da escolarização de pessoas afrodescendentes. Além do mais, a militância social negra deve seguir firme na luta pela permanência de seus direitos sociais, principalmente os conquistados na área da educação.

Nesses termos, Lévi Strauss argumenta que o que ofende os negros é a sua sistemática exclusão por causa de sua cor, de certas regalias oferecidas a brancos de cultura e educação muito duvidosa. É a atitude generalizada destes para com eles, a falta de consideração e a deliberada indiferença que fazem com que desejem cada vez mais a libertação deste ostracismo e da degradação que os estigmatizarão (Lévi Strauss, 1960). Nesse contexto, Levi Strauss defende a igualdade de capacidades intelectuais. A coletânea organizada por Levi Strauss foi utilizado pela Unesco como uma espécie de panfleto educativo como forma de representação social utilizado o método científico das ciências humanas para criticar as correntes ideológica do racismo biológico.

A representação social do negro na educação sempre aparece como uma classe minoritária e periférica. Isso acontece por causa de uma dívida enorme que os colonizadores fizeram para com esse povo. Dívida essa, que propiciou a criação de estratificações sociais, sobre as quais, o negro aparece em lugares periféricos. Do final do século XX até os dias atuais, muito já foi feito em termos de justiça social. Contudo, em relação a carreira acadêmica e em preparação para os melhores cargos profissionais, ainda a muito o que fazer em termos de igualdades de oportunidades e de justiça social.

## **BIBLIOGRAFIAS**

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **O Estado da Arte da pesquisa em História da Educação da População Negra no Brasil**. Vitória: SBHE/ Virtual Livros, 2015.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marco Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Ed. Contexto, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In: Menezes, M. C. **Educação, Memória, história: possibilidades de leituras**. Campinas: Mercados das Letras, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da educação: notas sobre uma questão de fronteira. In: **Educação em Revista**. BH: Fae/UFMG, Ed. Autêntica, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Da visão do trabalho social**. Tradução de Carlos

Alberto Ribeiro de Moura et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 1979.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. SP, Ed. Juris-credi, 1972.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Petrópolis: Vozes/INL, [1883] 4º ed., 1977.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; Galvão, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2001.

Silva, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que

mudou? / Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2011.

Strauss, Claude Lévi. Raça e Ciência. 1960.

# **SILENCIADAS E INVISIBILIZADAS: COMO A HISTORIOGRAFIA APRESENTA AS MULHERES NEGRAS**

Gioberlândia Pereira de Andrade (UFCG)<sup>16</sup>

## **RESUMO**

O presente artigo se propõe a fazer um resgate histórico de análise bibliográfica acerca dos processos de silenciamento e invisibilização aos quais as mulheres foram submetidas no decorrer dos tempos, visto que, elas ocuparam lugares de destaque nos movimentos de resistência e Independência do Brasil. Desse modo, destacamos neste trabalho Maria Quitéria de Jesus, considerada uma das primeiras mulheres a pegar em armas e alistar-se às escondidas, em um período que existia toda uma rigidez hierárquica de estrutura social no Brasil, proibindo as mulheres a exercerem funções consideradas de ordem masculina. Pretende-se levantar questionamentos que sirvam de suporte, para que se possa compreender o papel social atribuído às mulheres que vai se perpetuando como verdades absolutas. Tomamos como referência o momento histórico da sociedade francesa a partir dos séculos XVIII e XIX, por compreendermos que essa época foi grande conquista feminina, e assim poderemos analisar historicamente como os nomes de mulheres surgem em distintos momentos históricos. Essa pesquisa será de caráter exploratório, bibliográfica e historiográfica e pretendemos que assim seja, um recorte de algumas dificuldades que as mulheres enfrentaram nesse período analisado, para transpor as barreiras da invisibilidade e com isso firmar nomes femininos em feitos históricos que marcaram a sociedade como um todo. Essa necessidade investigativa se justifica devido a toda essa perspectiva histórica e cultural de silenciamento histórico das mulheres, quando sabemos que elas tiveram participação em grandes movimentos de resistência no Brasil. Por fim, pretende-se a partir deste estudo e discussão contribuir para ressaltar a relevância que as mulheres tiveram para a construção da história do Brasil e do mundo, desmistificando as representações de gênero naturalizadas e silenciadas pela história.

**PALAVRAS – CHAVE:** Historiografia, Invisibilidade, Mulheres.

## **INTRODUÇÃO**

Há uma narrativa histórica que nos tem sido apresentada na cultura ocidental representando um modelo antropocêntrico do fazer histórico e conseqüentemente relegou às mulheres um papel de invisibilidade e silenciamento. A figura feminina foi construída como um modelo de submissão e impotência, sendo tratada como um objeto que deveria atuar no campus do privado, Santo Agostinho já abordava sobre essa perspectiva no período Medieval, e algumas historiadoras brasileiras também refletiram sobre a referida

---

<sup>16</sup>Discente do curso de História, Departamento de História, UFCG, Campina Grande/PB, e-mail: gioberlandia29@hotmail.com

temática a exemplo de Mary Del Priore no livro *Ao Sul do corpo condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia* (2009) e Margareth Rago no livro *Do cabaré ao lar: A Utopia da Cidade Disciplinar* (1985).

Refletir sobre os caminhos da historiografia até a consolidação de uma História das Mulheres implica em reconhecê-las como sujeitos da História e desconstruir a visão que privilegia a masculinidade como o modelo ideal a ser reverenciado. O desenvolvimento da Nova história cultural aliado ao feminismo e novos paradigmas científicos contribuíram para a inserção das mulheres no estudo da História como sujeito que participou ativamente da construção histórica.

Embora a “historiografia oficial as tenha esquecido”, as mulheres nunca estiveram ausentes da história. Não se trata agora de agregá-las ao ensino dessa disciplina como um elemento que foi esquecido. Como categoria de análise altera as inter-relações, introduzindo os conceitos do heterogêneo e do plural na complexidade das significações da experiência humana, o que vai exigir profundas alterações na forma como nos educamos. Pensando nisso, pretendemos fazer um resgate histórico acerca dos processos de silenciamento e invisibilização aos quais as mulheres foram submetidas no decorrer da história, visto que, elas ocuparam lugares de destaque nos movimentos de resistência e Independência do Brasil. Sendo assim, neste artigo destacamos algumas mulheres brasileiras inviabilizadas pela historiografia, dentre elas Maria Quitéria de Jesus, uma das primeiras mulheres a alistar-se no exército brasileiro, a escolha por esta mulher parte da necessidade de nos preocuparmos com a pouca quantidade de estudos sobre as mulheres negras na historiografia brasileira, e por saber que elas foram muito importantes para a construção do nosso país.

A necessidade de se estudar essa temática é devido à percepção que temos quanto à relevância de se estudar a questão de gênero, considerado um tema atual e de grande relevância porque diz respeito às diferenças socioculturais que existem e persistem entre homens e mulheres. Essas diferenças se apresentam culturalmente por um conjunto de qualidades que distinguem e ditam o que deve e o que não deve ser o comportamento e a identidade social de gênero. Estabelecendo hierarquias dentre os gêneros, que naturalizam as diferenças culturais, mascarando formas de opressão e de domínio de gênero. E resultando em manutenção de papéis sociais que reproduzem injustiças sociais, algumas delas tão camufladas por trás de camadas naturalizadas de “qualidade” de etnia, classe

social, condição de gênero que só se tornam perceptíveis quando submetidas a questionamentos e críticas.

Se a invisibilidade das mulheres é um grande problema demarcado pela historiografia, imagina quando se trata da invisibilidade das mulheres negras fruto do racismo e do machismo que estruturam a sociedade brasileira e fazem com que essas mulheres ocupem o lugar de subalternidade, exploração, mesmo compondo a maior parte da população. São várias camadas de violência, inclusive simbólica, que fazem parecer que a história dessas mulheres não importa, pois elas apenas compoem a massa de anônimos.

Integrar este conceito de análise ao estudo da história não significa acoplar a questão feminina como questão exótica à parte. Não interessa nessa perspectiva uma unidade sobre a condição da mulher. Interessa é ver a mulher na história integrada ao processo histórico. É preciso convencer que a marginalização da mulher nos estudos históricos não implica que as mulheres tenham sido excluídas do processo histórico. Por questões de ética e de rigor histórico, resultado errôneo ensinar a história dentro de uma perspectiva parcial, fragmentada, ignorando a experiência coletiva de mais da metade da humanidade.

A Escola de Annales apesar de ter mantido as mulheres fora das principais discussões, ao direcionar as pesquisas do âmbito político para o social, possibilitou estudos sobre a vida privada, as práticas cotidianas, a família, a sexualidade, entre outros. E estes temas permitiram a inclusão das mulheres na história. É importante destacar que o desenvolvimento da nova História Cultural e suas inúmeras abordagens tem permitido o estabelecimento de um novo olhar sobre pessoas, grupos e objetos que habitualmente foram “esquecidos” e possuem poucos documentos sobre seus feitos. Assim a nova história cultural se coloca no campo da pesquisa historiográfica aberta a novas conexões com os campos de saber e conseqüentemente proporciona aos historiadores um rico espaço para a pesquisa e uma melhor compreensão e interpretação das relações que envolvem esses sujeitos.

A história das mulheres está intimamente ligada à história social e à história cultural, alcançou um campo de pesquisa específico dentro das discussões teóricas da nova história que é o estudo de gênero. A exclusão da história que foi imposta às mulheres, conforme afirma Perrot (1992), tornou-se um elemento motivador para dar visibilidade às produções e estudos dos pesquisadores sobre gênero e mulheres na

História. Em consonância com este pensamento Burke (1992), chama a atenção para uma historiografia que tem possibilitado aos historiadores o exame de uma maior variedade de evidências, e deste modo às mulheres antes excluídas tornaram-se personagens mais frequentes.

As novas abordagens metodológicas, possibilitadas pela Nova História Cultural priorizando as experiências cotidianas de homens e mulheres e a visão de que as realidades são social e culturalmente construídas nas relações existentes entre os inúmeros agentes, interesses e práticas trouxeram um novo vigor para a produção do conhecimento histórico. Não obstante a história tornou-se como um campo de possibilidades, em que os diferentes sujeitos sociais têm diferentes formas de contemplar o real e, por isso formas diferentes de intervir no real.

Para o pesquisador tornou-se possível pensar o processo de escrita da história abordando novas temáticas e assim ampliando o campo de pesquisa, levando ao desenvolvimento de outras vertentes da história.

Vivemos em um mundo em que não existem igualdades de oportunidades para mulheres e homens. Ainda que em países como o nosso esta igualdade está colocada juridicamente desde muitos anos atrás, neste sentido é preciso avançar e modificar essa situação cada vez mais.

### **POR QUE AS MULHERES FORAM INVISIBILIZADAS PELA HISTÓRIA?**

Primeiro é preciso compreender que a história das mulheres é de quem ficou de fora do circuito oficial de poder. Sendo assim, trazer à tona essas questões pode incomodar determinados setores mais tradicionalistas da sociedade, que enxergam a atuação ‘natural’ das mulheres como o círculo doméstico, por muito tempo foi pensada a história das mulheres atrelada ao lar, à família, a casa.

É preciso ressaltar que as mulheres ficaram fora da historiografia, devido o lugar da história ser tratada por homens, ou seja, uma história que sempre foi feita pelos/para os homens, dos grandes heróis, dos grandes feitos históricos, uma história marcadamente masculina, dos grandes homens, desbravadores, tão bem contadas pela Escola Metódica.

A historiadora Joana Maria Pedro, da Universidade Federal de Santa Catarina, buscou figuras femininas em processos judiciais, artigos na imprensa e registros policiais. Joana explica que, durante muito tempo, a História como disciplina centrou-se nos atos oficiais de Estado, disputas políticas e guerras. Com isso, focalizava figuras e ações

masculinas, invisibilizando as mulheres. Mesmo essa visão sendo restrita, uma vez que as mulheres estavam até em ambientes tidos como masculinos, como o exército. (PEDRO, 2005).

Outro aspecto que precisamos enfatizar é quanto à dificuldade de se escrever a história das mulheres devido à escassez de fontes e documentos como bem destaca Michelle Perrot. A historiadora francesa lembra que, para escrever a História, são necessárias fontes. E isso é mais difícil quando se trata de mulheres. “Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos”. (PERROT, 2007).

Como sabemos para a história é necessária o uso de fontes documentais para que se possa estudar e comprovar eventos e fatos históricos, neste sentido, precisamos de documentos para nortear as nossas discussões, e na falta deles fica muito difícil para o historiador/a realizar seu trabalho com qualidade. No entanto, é preciso compreender que se as mulheres estão fora das representações deliberadamente. É importante sustentar essa narrativa criada pelo machismo de que não participamos da História. O currículo é tradicional e ancorado na perspectiva do homem branco.

Parece que há uma necessidade de relegar a participação das mulheres nos movimentos de resistência, entendemos que elas desde muito tempo têm contribuído nos processos históricos não só no Brasil, mais em vários lugares pelo mundo, elas estiveram presentes na Revolução Francesa, na Guerra do Paraguai, no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil, no Exército Brasileiro conforme destacaremos mais a frente através da personagem histórica brasileira Maria Quitéria de Jesus.

No fazer histórico sobre a questão feminina há certos problemas. Um deles é a falta de historiadores, homens e mulheres, que interpretem com maior frequência o estabelecimento, o início e a importância dos fatos históricos que envolvem as mulheres, como falta um maior número de pesquisas regionais ou sínteses, que nos permitam resgatá-las de regiões onde o tema ainda não despertou vocações.

Faltam debates sobre a história das mulheres. E poderíamos nos perguntar: para que serve a história das mulheres? E a resposta viria simples, para fazê-las existir, viver e ser. Esta é uma das funções primordiais da história. São perguntas e tarefas difíceis. Elas apontam, entretanto, para questões muito concretas e cotidianas. É frequente cobrar-se às perspectivas crítica em educação o fato de não apontarem soluções concretas.

A dominação masculina na sociedade, na escola, no ensino de história é um fato muito concreto e cotidiano. Agir para contestá-la não é nenhuma tarefa abstrata e distante. Pertence à própria esfera do cotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda feira pela manhã, em nossas salas de aula. Mas pode ser iniciada mesmo antes no domingo à noite e na nossa própria casa. É preciso dar lugar as mulheres que foram e ainda hoje são silenciadas pela historiografia.

## **A MULHER NA CONSTRUÇÃO DO BRASIL**

É perceptível a invisibilidade feminina na construção da sociedade brasileira, é um fato detectado em qualquer manual que tenta contar nossa história dos primeiros tempos. Por uma questão biológica, se não fossem outras, ninguém poderia negar a existência do sexo feminino, responsável pela reprodução de homens e mulheres. Mas por onde andava ele, afinal? A história do Brasil, como a dos povos ocidentais, é uma história masculina onde não sobrou espaço para mulheres. Como imagem ou representação elas estão sempre presentes. É só recorrermos à literatura dos viajantes, que misturando o que aqui viram com o imaginário europeu, representaram a América através de uma mulher nua que em suas mãos segurava a cabeça de um homem.

Durante o Brasil Colônia sabemos de muitas mulheres que tentaram invadir o espaço público<sup>17</sup> Ana Pimentel governou a capitania de São Vicente após seu marido, Martim Afonso, retornar a Portugal, em 1533, transformando-se na primeira mulher a ocupar cargo executivo no Brasil; D. Brites de Albuquerque, na ausência e após a morte do marido, Duarte Coelho, primeiro donatário da Capitania de Pernambuco e Alagoas, tornou-se ativa governadora assim como Isabel de Lima, que administrava a capitania de Santo Amaro.

Muitas mulheres possuíam engenhos e recebiam sesmarias para administrar. Além de romperem a regra estabelecida para o mundo feminino, que as reduzi às paredes privadas do lar, foram esquecidas pela história. Algumas figuras emblemáticas permanecem como Joana Angélica, que deu a vida pela independência brasileira, opondo-se à entrada dos portugueses no Convento da Lapa, na Bahia; Maria Úrsula Lencastre,

---

<sup>17</sup> A separação entre o espaço privado e o público, que transformou o último em espaço da política e do poder por excelência, sempre foi alvo das críticas feministas. Carole Pateman, trabalhando sobre a dicotomia entre os dois espaços, atesta que a separação público/privado se estabelece como uma divisão dentro da própria sociedade civil, se expressando de diversas maneiras, denominando relações de poder entre os gêneros.

que se transformou em mulher soldado, lutando sob o falso nome de Baltazar de Couto e a enfermeira Ana Néri, que participou como voluntária da Guerra do Paraguai. Também Anita Garibaldi, Princesa Isabel são personagens caricatas na nossa história. Mas a vida do conjunto das mulheres era muito diferente.

O papel designado à mulher resumia-se em ser boa esposa e excelente mãe. Seu fracasso nessa área marginalizava-a. A falta de filhos era problema exclusivo seu, a infecundidade jamais decorria do homem, o sexo potente, segundo Aristóteles. O prazer sexual era permitido somente às prostitutas, porque a paixão, segundo os ditames da época, poderia colocar em risco o santo casamento. As prostitutas, mulheres de “vida fácil”, podiam dançar, cantar e vestir roupas provocantes.

As mulheres sérias casavam-se cedo e tinham como missão trazer crianças ao mundo. Nada de decotes ousados, dedos dos pés à mostra, muito eróticos, perfume ou maquiagem. Era vaidade condenável tanto sorrir demais e mostrar dentes bonitos, como sorrir de menos para não mostrar dentes ruins. Somente ser casada não era suficiente: era necessário parecer casada, vestir-se, falar e portar-se como tal. Para isso, invocava-se sempre a sua “natureza”: pacata, dócil, emotiva, doente, sujeita naturalmente à dominação masculina.

### **A MEMÓRIA DE UMA HEROÍNA: O PIONEIRISMO DE MARIA QUITÉRIA DE JESUS**

Logo após a proclamação da Independência do Brasil, o Conselho Interino de Governo, sediado em Cachoeira na Bahia, conclamou os baianos do Recôncavo a se alistarem para luta da independência do Brasil. O escritor Brenno Ferraz (1923) que descreve a guerra da Independência da Bahia informa que Maria Quitéria solicitou o consentimento ao pai, Gonçalo Alves de Almeida, para ingressar no Regimento de Artilharia em Cachoeira, o que lhe foi negado. Maria Quitéria intervém e argumenta a sua vontade de, mesmo sendo mulher, participar na luta, assim dizendo:

É verdade, que não tendes filho, meu pai. Mas lembrai-vos que manejo as armas e que a caça não é mais nobre que a defesa da pátria. O coração me abrasa. Deixai-me ir disfarçada para tão justa guerra. Respondeu-lhe o pai: ‘Mulheres fiam, tecem e bordam; não vão à guerra’. (FERRAZ, 1923, p. 58).

Na citação é mostrada a dificuldade de se conviver com uma rígida hierarquia social, na qual as mulheres eram relegadas a participação social, elas não tinham direitos e nem voz ativa.

Todavia, com a ajuda da irmã, Maria Quitéria, vestida com a roupa do cunhado José Cordeiro de Medeiros, apresentou-se ao Regimento de Artilharia. Apesar da proibição de seu pai, ela foi defendida pelo Major José Antônio da Silva Castro avô do poeta Castro Alves comandante do Batalhão de Voluntários do Príncipe D. Pedro – popularmente apelidado de “Batalhão dos Periquitos”, devido aos punhos e gola de cor verde de seu uniforme e incorporada a esta tropa, em virtude de sua facilidade no manejo das armas e de sua reconhecida disciplina militar.

O soldado Medeiros, como foi chamada Maria Quitéria, segundo a escritora Edite Mendes e o biógrafo Pereira Reis Júnior, (ABREU, 1973) combateu na Bahia de Todos os Santos em Ilha de Maré, Barra do Paraguaçu e na cidade do Salvador na estrada da Pituba, Itapuã, e Conceição.

Entrou em combate, juntamente com o Batalhão dos Periquitos, na estrada da Pituba, em novembro de 1822, quando os portugueses tentaram surpreender a esquadra brasileira. Este foi seu “batismo de fogo”, como diz Pereira Reis Junior (1953, p. 47).

Em Itapuã, em fevereiro de 1823, entra pela 2ª vez em combate. Atacou 35 e venceu uma trincheira inimiga conduzindo prisioneiros ao seu acampamento. Também participou na defesa de Foz do Paraguaçu, em abril de 1823, avançando com um grupo de mulheres contra uma barca lusa que forçava por aportar ali.

Diante da grandeza e da coragem da mulher que se passou por homem para defender a Bahia e o Brasil, o General Labatut, conferiu-lhe as honras de Primeiro Cadete. Um Decreto Imperial lhe conferiu as honras de Alferes de Linha e em 28 de julho de 1996, um decreto do presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu Maria Quitéria como Patronesse do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro, uma das poucas divisões do Exército que aceitam integrantes do sexo feminino. Uma estátua foi erigida em 1953, ano do centenário de sua morte, em sua homenagem na praça que leva, também, o seu nome. Sua imagem está presente em todos os quartéis do país por determinação ministerial.

Vale registrar que a escritora inglesa Maria Graham, que a conheceu pessoalmente ressaltou:

Maria de Jesus é iletrada, mas viva. Tem inteligência clara e percepção aguda. Penso que, se a educasse, ela se tornaria uma personalidade notável. Nada se observa de masculino nos seus modos, antes os possui gentis e amáveis. (BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL), 1940).

Maria Quitéria fugiu de casa, indo para o campo de batalha, onde combateu e venceu. Numa época em que a mulher não tinha autonomia em nenhuma esfera da vida. Ela deixou o exemplo de mulher lutadora e participativa da vida pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os historiadores fizeram a historiografia do silêncio. A história transformou-se em relato que esqueceu as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, fora do acontecimento. Mas elas não estão sozinhas neste silêncio-profundo. Elas estão acompanhadas de todos aqueles que foram marginalizados pela história como os negros, os índios, os velhos, os homossexuais, as crianças, etc. Portanto, escrever a história das mulheres é libertar a história. Libertar a história das amarras das metanarrativas modernas, falocêntricas.

Se historicamente o feminino é entendido como subalterno e analisado fora da história, porque sua presença não é registrada, libertar a história é falar de homens e mulheres numa relação igualitária. Falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que esteve presente, mas reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos. Desconstruir a história da história feminina para reconstruí-la em bases mais reais e igualitárias.

A História das mulheres ao colocar no centro a questão das relações entre os sexos, revisita um conjunto de problemas tão caros à historiografia - o poder, as representações, as imagens e o real, o social e o político, o pensamento simbólico, enfim a marginalização, o esquecimento de sujeitos na história do ocidente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A MOÇA baiana que se fez soldado para lutar pelo Brasil. A Tarde, Salvador, 21 ago. 1953. Caderno 1, p. 1.

ABREU, Edite Mendes da Gama e. **A mulher na Independência da Bahia**: aspectos do 2 de julho. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1973.

BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL). **Maria Graham no Brasil**. Anais da Biblioteca nacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1940. v. 40, 335 p. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/anais/anais\\_060\\_1938.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/anais/anais_060_1938.pdf)>. Acesso em: 30 Out. 2019.

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres: As vozes do silêncio**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 220.
- FAILUTTI, Domenico. Maria Quitéria. ANAIS DO MUSEU PAULISTA, Tomo XXIX, Universidade de São Paulo, SP, 1979.
- FERRAZ, Brenno. **A guerra da independência da Bahia**. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia, 1923.
- MATOS, Maria Izilda S. (Org.); SOLLER, M. A. (Org.) **Da invisibilidade ao gênero**. 1. ed. São Paulo: NEM/PUC-SP, 2003, v. 1, 250 p.
- PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. *História, Franca*, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra. Trad. Denise Bottmann. 2010
- PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo, companhia das letras, 2007
- PERROT, Michelle. **Historia da Vida Privada: da Revolução Francesa a Primeira Guerra mundial**. São Paulo, companhia das letras, 2009
- REIS JUNIOR, Pereira. **Maria Quitéria**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1953.
- TAVARES, Luis Henrique Dias. **História da Bahia**. 10. ed. Salvador; São Paulo: UNESP; EDUFBA, 2001.
- VELOSO, Carlos. **A mulher na construção do Brasil: Do descobrimento à independência**. Coimbra: Minerva, 1996.

# UMA HISTÓRIA QUASE APAGADA: UMA ANÁLISE DA HISTÓRIA DE ALAGO DO MONTEIRO A PARTIR DO DISCURSO DOS FIÉIS DA PARÓQUIA DE NOSSA SENHORA DAS DORES

Shirley B. F. Da Silva (UFMG).<sup>18</sup>  
shirleyhist.ufcg@gmail.com

## Resumo:

O trabalho tem como objetivo observar o discurso religioso em volta do povoamento da região de Alagoa do Monteiro, no que se trata da pré-história local até o surgimento da capela de Nossa Senhora das Dores. Analisando o livro de Rietveld *A herança de Manuel Monteiro: Duzentos anos de igreja católica em Monteiro (1800-2000)*, tendo como foco os índios Xukurús e a figura de Manuel Monteiro como principais personagens. Analisando o discurso através de Foucault, observando como o discurso criado pela igreja católica influenciou e até os dias atuais influencia a população acerca dos seus antepassados e de seus fundadores como também ajuda a disseminar a intolerância religiosa na região, igreja católica que tem um cunho medieval, a história oral com Oliveira Alves, e o apagamento histórico com Ricouer, como também tentar reaver e trabalhar com uma história local. Buscando questionar o apagamento e esquecimento da história dos negros na região em toda a obra analisada. Por fim, problematizando a falta de fontes acerca do tema.

**Palavras-Chave:** Alagoa do Monteiro. Xukurús. Apagamento histórico. Religiosidade. Discurso

## Introdução

“Eu vou te levar onde canta o sabiá, onde a lua nos espia com olhar de menina. O cheiro do mato vem surgindo das colinas. Nossa cama é a grama pra fazer amor, menina. Sou caboclo do sertão, só tenho amor no coração pra oferecer. A natureza, minha casa, a vida a viver, tudo pra eu e ocê...” ( Rita de Cássia-Cabloco do sertão)

---

<sup>18</sup> Graduanda em História pela Universidade Federal de Campina Grande, bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência), Tendo como foco de pesquisa as relações étnico raciais no território de Alagoa do Monteiro entre 1800 – 1912, trabalhando a questão dos vaqueiros e sua influência na construção da região.

A cidade de Monteiro está localizada ao sul do Estado da Paraíba, a cerca de 300 km da capital João Pessoa. Faz divisa com Sertânia, Iguaraci e Tuparetama (Pernambuco), ao oeste; ao norte com a Prata; ao leste com Camalaú e Sumé; e ao Sul com Zabelê; segundo os dados fornecidos pelo *site* da Prefeitura de Monteiro. Segundo os dados do IBGE (2010), se tornou município em 1872 e abrangia toda a região que atualmente chamamos de sertão do cariri de fora.

Porém sua história começa bem antes com as pinturas rupestres que até hoje não se sabe ao certo que tribo/aldeia são responsáveis por elas. No livro que será analisado A herança de Manuel Monteiro, organizado pelo Padre João Jorge Rietveld, holandês que andou pela Paraíba e escreveu obras voltadas a história e ao clima semiárido, e pelas professoras Sandra Valéria da Silva Xavier e Elaine Cristina de Sousa Silva, ambas naturais de Monteiro.

O livro publicado em 2002 tem o intuito de mostrar a história do surgimento do povoado e conseqüentemente toda a formação do atual município de Monteiro pela fé cristã. Para isso o livro vai desde a pré-história do município até os anos 2000, explicando que cada acontecimento tinha interferência da religião católica.

O objetivo do trabalho, no entanto seria estudar a formação do povoado de Alagoa do Monteiro e quem a formou não focando apenas na figura de Manuel Monteiro, mas, em quem foi este homem que após anos doou terras a igreja e formou o povoado de Alagoa do Monteiro. Também iremos observar quem estava na região antes mesmo dos portugueses ou holandeses e o que o discurso religioso diz sobre estas pessoas.

A problemática das fontes se fez presente ao longo do trabalho, pois, há pouco registrado e muito menos sobre o objeto do estudo do presente trabalho. As fontes escritas – escassas, já que não estão mais nas prateleiras para a venda e não se acha exemplares nas bibliotecas municipais – são tendenciosas e tendem a mostrar uma história positivista dos grandes homens, esquecendo então aos que realmente suaram e fizeram com que Monteiro se tornasse a princesinha do Cariri.

Atrevemo-nos a dedicar este trabalho a todos aqueles que já não estão presentes e que sua história aos poucos está sendo esquecida, contando que a população não conhece a história do local e os órgãos públicos não se voltam à história.

O trabalho em questão tem como base Foucault e Ricouer, como também história oral narrada pela autora do trabalho (SILVA, Shirley Bezerra Felix da), já que a mesma reside no local da pesquisa, trabalhando, portanto as continuidades da história em alguns aspectos que serão narrados ao longo do texto.

### **Lagoa do Peri- Peri.**

Por muitos anos se acreditou que os índios Xukurús faziam parte da tribo dos Cariris que deram origem ao nome da região, porém, recentemente foi descoberto que essa tribo era parte da grande aldeia dos Tarairiús.

De início os Xukurús odiavam os portugueses, mas com as guerras entre tribos, os Xukurús do norte ao expulsar os Cariris daquele lugar (que foram para o Ceará) fizeram amizades com estes portugueses. Os Xukurús do Sul, no entanto continuaram nas terras que hoje são o município de Monteiro; e mais tarde após a vinda dos fazendeiros, essa aldeia foi levada para região de Cimbres atual Pesqueira (PE), onde seus descendentes vivem até hoje.

O primeiro nome dado a região foi Lagoa do Peri-Peri, segundo o livro *A Herança de Manuel Monteiro*. Segundo o dicionário Aurélio, Peri é uma planta que pertence a família das gramíneas e é da língua tupi, as duas palavras juntas (Peri-Peri), significaria que naquele lugar realmente se teria muito dessa planta. Realmente tinha uma lagoa no local e era exatamente nesse local que esses índios fizeram morada mesmo que estes fossem nômades. O livro ainda coloca que seria provável que os utensílios e vestimentas desses nativos eram feitas de Peri (Rietveld, 2002. Pag. 25).

Sobrevivendo de agricultura e também da caça, o livro traz que essa aldeia comia carne humana sendo mais comum o comer o cadáver dos parentes, pois, estes estariam guardados dentro do corpo de seus parentes e não haveria melhor lugar para se ficar.

O texto deixa de lado que algumas aldeias comiam os parentes para que os dons ou qualidades do que faleceu fossem adquiridas pelo nativo que comeu da carne do que faleceu, sendo que, não é possível pela falta de fontes realmente afirmar com precisão se este era o caso dos Xukurús.

Estes índios eram altos e fortes e aos oito anos passavam pelo rito de passagem em que a partir daquele momento seriam considerados homens adultos, tinham o lábio

inferior e as orelhas perfuradas e colocados pedaços de madeira ou pedaços de ossos como mostra a imagem a seguir (Figura 1).

Figura 1: Índio Tarairius, retratados por Albert Eckhout



Figura 1 - Índio Tarairius, retratados por Albert Eckhout. Fonte: (A herança de Manuel Monteiro: Duzentos anos de igreja católica em Monteiro (1800-2000)Pág. 306)

A partir da imagem se observar algum cidadão nascido e criado em Monteiro, que sua família também é de Monteiro (Figura 2), encontraremos algumas semelhanças já que com o fenômeno da mistificação na região de Monteiro não se tem mais esse sentimento de pertencimento a uma tribo ou a uma raça ou ser, negro, indígena descendente de europeus, esse povo são apenas monteirenses.



Figura 2 - Lenildo Felix da Silva nasceu em Monteiro assim como todos seus antepassados. Fonte: Arquivo pessoal.

Na família de Lenildo vulgo meu pai, há o conhecimento que sua tataravó foi “pegue a dente de cachorro”, o que significa que essa pessoa era “selvagem” e foi tirada dos matos e se casou com um europeu ou com um negro o que geravam os caboclos que mais tarde seriam os vaqueiros que seriam o braço forte da região de Lagoa do Monteiro.

Com o processo de mestiçagem, o culto a outros deuses foi tolerado pela igreja, pois, segundo o texto analisado, na região há algumas pinturas ditas rupestres (Figura 3) e em algumas há um crucifixo que dizem ser desenhado pelos índios, pois o apóstolo São Tomé teria vindo até a região no ano I e teria ensinado aos índios sobre o catolicismo e estes só haveriam se esquecido de seu passado portanto, não eram do diabo como tanto colocavam os religiosos. Segundo o autor uma dessas deidades chamava-se Estrela D'alva, e um fato curioso é que atualmente na região esse é um nome de uma sitio que atualmente está localizado na cidade de São Sebastião do Umbuzeiro, e a população que vive nessa zona perpassam de forma oral ao menos o nome desta deidade.



Figura 3 - Figuras rupestres encontradas em Monteiro. Fonte: (A herança de Manuel Monteiro: Duzentos anos de igreja católica em Monteiro (1800-2000): pág. 305

Esse discurso apaga que os religiosos acharam melhor manter alguns costumes indígenas para que conseguisse catequizá-los como mostra o filme A missão (1986), dirigido por Roland Joffè que mostra o processo de catequização na América espanhola e demonstra que alguns dos padres decidiram por “deixar passar” alguns costumes indígenas

ou até mesmo, incorpora-os a cristianismo para uma maior aceitação desse novo segmento religioso para os índios, o que vai de encontro com a tese do autor de que esses índios já conheciam o cristianismo europeu.

Para além disso, o livro traz que os índios tinham feiticeiros e usavam drogas para ficavam altos para terem contatos com seus deuses, acredito que isso se torna um tanto preconceituoso se levarmos em conta que a essa época já se havia pesquisas que colocavam que na verdade eles não usam esses endógenos para recreação, mas para um ato religioso que tem toda uma preparação para que ocorra. Os pesquisadores concebem que o povo de Monteiro conhece mais os Xukurús que os cariris pelo contato direto que tiveram.

### **Culto a Nossa Senhora das Dores e a relação com o medievo europeu.**

“[...] Era o final da época medieval, que foi muito cruel para o homem. A mentalidade popular foi marcada por fortes contrastes e por um grande medo dos sofrimentos da vida... na época medieval conformava-se, procurando no céu modelos para este conformismo. Não é de admirar que os sofrimentos de Jesus e de sua mãe exerciam uma forte atração no povo.” (Huizinga, 1984 Megale 1998 apud Rietveld, 2002).

O medievo é tido como período das trevas onde os homens viviam em escuridão e tormentos e que a ciência teria regredido o que atualmente é refutado pelos medievalistas. O discurso colocado na citação que iniciou esse texto nos mostra que, a visão desses pesquisadores é que o homem no geral se conformava em viver nessa escuridão, o que podemos confrontar já que é de saber comum que a igreja tinha regras severas em volta ao conhecimento e a tudo que fugisse da religião.

Voltando a Monteiro, em algumas cidades missionários fizeram o trabalho de catequização, como em Campina Grande com a forte presença dos franciscanos. Já em Monteiro não houve expedições de missionários porém, foram os portugueses leigos que não conheciam as novas regras adotadas pela contra reforma que catequizaram os habitantes que ali estavam na maneira medieval exaltando a dor de Maria, com exceção de Zabelê que adotou Nossa Senhora das Dores por devoção ao Padre Cícero Romão que ia muito à cidade.

Esse culto medievalista é tão expressivo que a primeira imagem da santa trazida pelos Monteiro vindos do Pernambuco e que teriam sua origem na região de Piancó e do Rio de Piranhas é um retrato explícito da imagem de Maria do século XVIII na Europa

com espadas cravadas em seu peito, e há várias discussões sobre o número de espadas como podemos observar nas figuras 4 e 5 a seguir:



Figura 4 - Representação da virgem Maria do século XVIII. Fonte: (A herança de Manuel Monteiro: Duzentos anos de igreja católica em Monteiro (1800-2000)pág.322)

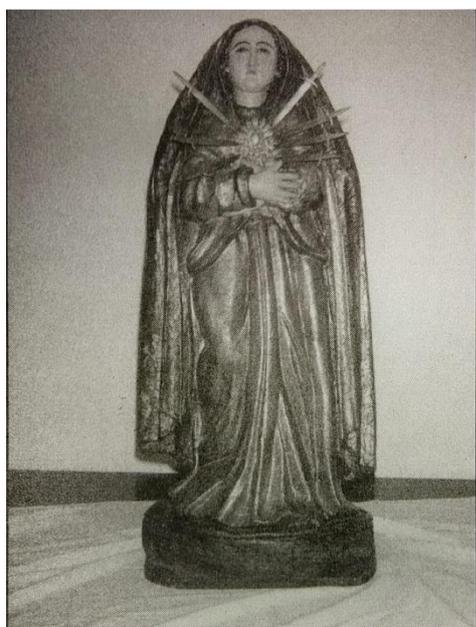


Figura 5 - Primeira Imagem de Nossa Senhora das Dores de Monteiro. Fonte: (A herança de Manuel Monteiro: Duzentos anos de igreja católica em Monteiro (1800-2000)pág. 322)

## **Manuel Monteiro e o Nascimento de um povoado.**

Como já mencionado anteriormente os Monteiros inicialmente teriam sua origem em Piancó e Rio de Piranhas, mas, o Monteiro que nos referimos viria da região onde hoje seria a cidade de Pesqueira no Pernambuco.

O livro analisado traz a hipótese de Monteiro ter sido um vaqueiro e que por criar gado que era permitido pelos fazendeiros da época conseguiu aos poucos comprar terras e se tornar o dono de toda aquela região como podemos ver no mapa a seguir (Figura 6):

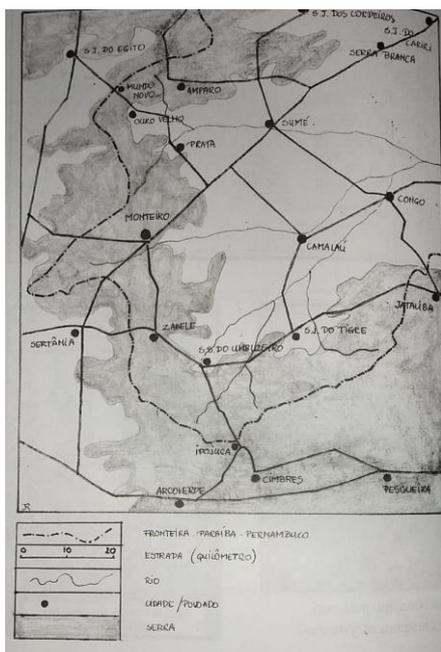


Figura 6 - Mapa da região de Monteiro. Fonte: (A herança de Manuel Monteiro: Duzentos anos de igreja católica em Monteiro (1800-2000) pág. 334)

Por ser um vaqueiro fica o questionamento se ele era negro, pois, por ser um vaqueiro e o próprio livro o coloca, poderia ser um escravo que com o ganho de terras teria evoluído socialmente.

Com o crescimento de suas terras Monteiro decidiu juntamente com sua esposa Josefa, que iria construir uma capela e assim o fez doando algumas terras a igreja e assim construindo a região de Alagoa do Monteiro que posteriormente seria a Igreja matriz do município.

Com a construção da igreja e da vinda dos padres a Monteiro, sendo que nenhum deles vieram da Paróquia de São João do Cariri, mas, vindos geralmente de Pernambuco. Foi construído o que a população chama de “açude velho”. (Figura 7)



Figura 7 - Imagem do Açude antigo do frei Caetano de Messina. Fonte: A herança de Manuel Monteiro: Duzentos anos de igreja católica em Monteiro (1800-2000) (pág. 326)

Dáí por diante Monteiro só foi crescendo com a construção das capelas das cidades, como a de São Sebastião que tem o santo como padroeiro por ele ser o santo da guerra, da fome e da doença, que teria curado os habitantes do surto de cólera que chegou a Paraíba por Monteiro e matou 10% da população de Alagoa do Monteiro.

Sendo assim, Monteiro cresceu passou a ser município e a partir de 1959 foi se desmembrando e seus distritos foram se tornando município e Monteiro se tornando um único município e ainda assim o maior em extensão territorial da Paraíba e polo comercial e estudantil da micro região do sertão do cariri de fora.

### **Considerações Finais.**

O território de Alagoa do Monteiro é marcado por várias figuras que estão sendo apagadas da memória e da história, pois, a falta de aulas sobre história local como também a tradição da oralidade está sendo esquecida pelas novas gerações.

A falta de fontes acerca da pesquisa dificultou bastante, pois as obras existentes são mais voltadas às questões religiosas ou até mesmo pela história dos grandes homens. A falta de documentos sobre os negros escravizados na região ainda é um desafio o que se tem é apenas um ou dois parágrafos que correspondem aos escravos desempenharem o papel de vaqueiros na cidade.

Na oralidade alguns quando questionados sobre um determina assunto não conhece, mas, usando expressões como: “Pego a dente de cachorro”, usando nomes de lugares como, Estrela D’alva, Angico e etc, começam a relembrar histórias de seus

antepassados isso com as pessoas entre 40 a 50 anos, as mais jovens que isso, não lembram e nem conhecem nada sobre o local.

Os vaqueiros ainda são muito presentes, sendo que agora não mais relacionados a uma obrigação de trabalho, mas, como estilo de vida e esporte.

Concluimos, portanto que a história de Alagoa do Monteiro ainda é um assunto a ser muito pesquisado, e a ser colocado nas salas de aula do local ou então muito da cultura deixada vai ser vivida, mas, não compreendida, não saberemos de onde veio e quantas vidas carregamos quando vestimos o gibão de couro e adentramos o mato seco no lombo do cavalo, e puxamos o boi na unha como faziam nossos antepassados que faziam para sobreviver enquanto nós os fazemos para nos divertir.

E como nordestina e cabocla que sou não poderia terminar esse texto primeiramente me atrevendo a sair da metodologia e deixar aqui minha alegria em mostrar a minha história, o meu lugar como também, dedicar este trabalho a todos que já não estão aqui e infelizmente não vão ver este trabalho mas, por nós e pelo leitor serão lembrados, os vaqueiros que perderam a vida procurando o gado selvagem, os índios assassinados, e os que morreram sem ter a história ouvida e contada deixo meu muito obrigada e termino deixando um recado: “Se você não escrever sua própria história ninguém o fará e tudo pode ser esquecido conforme as cascas velhas forem se cansando e partindo sem destino.”

## Referências

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Edições Loyola. São Paulo. 5º edição. 1999.

**IBGE**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/monteiro/historico>> acesso em: 10 de julho de 2019.

**LETRAS BR**. Disponível em:> <https://www.letras.mus.br/mastruz-com-leite/1481875/>> acesso em: 10 de julho de 2019.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTEIRO**. Disponível em:< <https://www.monteiro.pb.gov.br/portal/a-cidade/localizacao>> acesso em: 10 de julho de 2019.

RICOEUR, Paul, 1913. **A memória, a história, o esquecimento**/Paul Ricoeur – tradução: Alain François [et.al.]. – Campinas, SP:Editora da :Unicamp, 2007.

RIETVELD, João Jorge Pe. **A Herança de Manuel Monteiro:** Duzentos anos de igreja católica em Monteiro (1800-2000)/ João Jorge Rietveld Pe., Sandra Valéria da Silva Xavier, Elaine Cristina de Sousa Silva. – João Pessoa. IMPREEL/2002 Pag.03-65