



TERRIED

A COR DA PALAVRA

IDENTIDADE, GÊNERO E RESISTÊNCIA LITERÁRIA
AFRO-BRASILEIRA



NATANAEL VIEIRA
ALGEMIRA DE MACÊDO MENDES
ORGANIZADORES



TERRIED

A COR DA PALAVRA

IDENTIDADE, GÊNERO E RESISTÊNCIA LITERÁRIA
AFRO-BRASILEIRA



NATANAEL VIEIRA
ALGEMIRA DE MACÊDO MENDES
ORGANIZADORES

1.^a Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A COR DA PALAVRA: IDENTIDADE, GÊNERO E RESISTÊNCIA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA[livro eletrônico]. Natanael Vieira;Algemira de Macêdo Mendes (Organizadores) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83367-27-3

1. Educação

24-243051

CDD-918.16

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa 90.16
2. Ciências Humanas 105.9

 10.48209/978-65-83367-27-3



www.terried.com

contato@terried.com

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Representatividade que Educa: O Papel da Literatura Afro-Brasileira no Desenvolvimento Crítico de Crianças.....7

Claudienne da Cruz Ferreira

Roger Melo do Nascimento

Claudiney da Cruz Ferreira

doi: 10.48209/978-65-83367-27-0

CAPÍTULO 2

Interfaces Historio (Corpo) Gráficas: Sob o olhar da Etnocenologia.....25

Maria Ana Azevedo de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-83367-27-1

CAPÍTULO 3

A Interseccionalidade em Virgínia Mordida, de Jeovanna Vieira.....42

Ana Moraes Souza

Paulo Henrique Pressotto

doi: 10.48209/978-65-83367-27-2

CAPÍTULO 4

Mulheres Negras e a Historicidade Excludente: Resistência e Desafios à Hegemonia Brancocêntrica na Produção Acadêmica Brasileira.....57

Livia Barbosa Pacheco Souza

doi: 10.48209/978-65-83367-27-4

CAPÍTULO 5

Chica da Silva: Maternidade, Resistência e a Ressignificação da Mulher Negra na Literatura Afro-Feminina Brasileira.....73

Ester Estevão da Silva

doi: 10.48209/978-65-83367-27-5

CAPÍTULO 6

Representatividade negra em sala de aula: uma metodologia a ser executada.....89

Leticia Farias dos Santos

Oséias de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-83367-27-6

CAPÍTULO 7

Educação Quilombola e Antirracismo: Desafios e Perspectivas no Quilombo Contenda.....99

Keila Raiane Câmara Silva

doi: 10.48209/978-65-83367-27-7

CAPÍTULO 8

A Representação da Memória Ancestral nas Personagens Negras, no Romance Úrsula de Maria Firmina dos Reis.....114

Josilene dos Santos Sousa

Natanael Vieira

Algemira de Macêdo Mendes

doi: 10.48209/978-65-83367-27-8

CAPÍTULO 1

REPRESENTATIVIDADE QUE EDUCA: O PAPEL DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO DESENVOLVIMENTO CRÍTICO DE CRIANÇAS

*Claudienne da Cruz Ferreira*¹

*Roger Melo do Nascimento*²

*Claudiney da Cruz Ferreira*³

Doi: 10.48209/978-65-83367-27-0

Resumo: A literatura afro-brasileira desempenha um papel essencial na formação de valores, identidades e no fortalecimento do pensamento crítico de crianças. Este artigo analisa como essa vertente literária contribui para a educação antirracista, promove o letramento racial e auxilia na construção de identidades positivas, ao passo que, explora os desafios e as estratégias para sua implementação no ambiente escolar.

Palavras-chave: literatura afro-brasileira, educação antirracista, letramento racial, representatividade, identidade.

INTRODUÇÃO

A literatura exerce um papel essencial na formação de valores, crenças e identidades de crianças. Esse processo é particularmente relevante em um país como o Brasil, com sua vasta diversidade étnico-cultural, onde, também as desigualdades sociais e raciais ainda são profundas.

1 Mestra em História pelo Programa de Pós- Graduação em História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS/UFMA). Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Licenciatura em Educação Quilombola (LIEQ/PROETNOS/UEMA). Email: ferreira.claudienne3@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2717-8613>.

2 Mestre em Matemática pelo Programa de Matemática em Rede Nacional (PROFMAT/UFMA). Licenciado em Matemática e Especialista em ensino de matemática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci –UNIASSELVI. Email: rogerboll@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1579-2324>.

3 Especialista em Geografia Regional Brasileira pela Faculdade Iguazu (FI), Metodologia de Ensino de Geografia pela Faculdade Focus (FFOCUS), e em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Email: claudineydacruzferreira@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0770-4903>.

Diante do exposto, buscamos responder as seguintes questões norteadoras: Como a literatura afro-brasileira pode contribuir para a educação antirracista, por meio da construção de identidades positivas e o fortalecimento do pensamento crítico em crianças? Quais são os desafios e as estratégias para integrar a literatura afro-brasileira no ambiente escolar, promovendo a representatividade e o letramento racial? De que forma a valorização da diversidade e a desconstrução de padrões eurocêntricos podem ser impulsionados pela literatura afro-brasileira no contexto educacional?

Este artigo analisa como essa vertente literária pode fomentar a valorização da diversidade, a construção de identidades conscientes e a formação de leitores críticos. Exploraremos os conceitos de representatividade, o papel pedagógico da literatura afro-brasileira e os desafios enfrentados em sua aplicação no ambiente escolar.

CONCEITO DE REPRESENTATIVIDADE NA LITERATURA

Representatividade na literatura implica refletir a pluralidade social, cultural e étnica de uma sociedade, indo além da simples inclusão de personagens de origens diversas. Histórias autênticas e bem fundamentadas contribuem ao reforçar a autoestima, o pertencimento e o reconhecimento das capacidades individuais dos estudantes.

Por décadas, a literatura infanto-juvenil brasileira negligenciou a vivência de grande parte da população, com narrativas centradas em protagonistas brancos, de classe média, reforçando um imaginário social excludente (Silva, 2005). Entretanto, não devemos imaginar que esta ação não tenha sido intencional, visto que, representa politicamente o modelo de sociedade que se buscava construir.

E quando a partir da transição do século XIX para o XX aparecia personagens negros, eram representados de forma subalterna, preconceituosa e reforçando o racismo. Essa ausência ou sub-representação contribuiu para a perpetuação de um imaginário social que exclui ou marginaliza grupos étnico-raciais. Somente a partir da década de 80, tem-se construído novas narrativas e representações, nas quais temos observado “[...] o surgimento de novos discursos que produzem

novas formas de construir a identidade nacional brasileira considerando modelos mais plurais.” (Pereira, 2016, p. 431)

Segundo Silva (2005) é preciso perceber que a representatividade vai além do texto escrito, as ilustrações também desempenham um papel crucial, especialmente na literatura infantil. A representação de traços estéticos negros reforça uma percepção positiva da diversidade e contribui para desconstruir padrões hegemônicos de beleza que historicamente foram impostos como norma.

De acordo com Pereira (2016), a literatura desempenha um papel essencial na formação da consciência nacional, destacando-se pela sua capacidade de promover reflexões e interpretações profundas sobre a cultura e a identidade de um povo. Nesse contexto, o autor enfatiza a importância de priorizar a literatura em relação ao uso de materiais como livros didáticos e paradidáticos, por sua riqueza em oferecer perspectivas mais amplas e críticas.

No ambiente escolar, a representatividade na literatura é essencial para as crianças. Ver-se representado em histórias literárias contribui para a formação de uma autoestima saudável, fortalece o senso de pertencimento e encoraja o reconhecimento das próprias potencialidades. Para além disso, a diversidade literária amplia o repertório cultural dos leitores, incentivando a empatia e a valorização de outras perspectivas e realidades.

Pires Lima (2005), em seu artigo “*Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil*” ao realizar uma análise de obras literárias brasileiras, destaca a escassez da presença de personagens negros na literatura infanto-juvenil, ou quando aparecem, muitas vezes são retratados em papéis estereotipados de inferioridade, de subordinação, na condição de escravos (no sentido de naturalização da condição) ou empregados domésticos.

Nesse sentido, o texto traz uma importante crítica em relação a forma como os personagens negros são frequentemente vinculados ao sofrimento e à escravidão, o que cristaliza uma imagem de inferioridade. A constante representação contribui para a marginalização social e impede que crianças negras reconheçam a diversidade de papéis positivos para si mesmas. Poucos personagens negros são protagonistas, e quando são, frequentemente enfrentam narrativas de dor ou submissão, o que limita as possibilidades de identificação positiva. Desta forma,

é necessário reavaliar essas representações, não para censurar obras, mas para entender como elas refletem e mantêm crenças culturais racistas enraizadas na sociedade brasileira.

No contexto educacional, a representatividade literária se torna ainda mais relevante quando integrada às práticas pedagógicas, uma vez que, esta não é somente um ato de inclusão, mas uma forma de reparação histórica. Ao reconhecer e valorizar as narrativas de grupos historicamente excluídos, ela contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa. E estabelece uma base sólida para discussões mais amplas sobre identidade, diversidade e justiça social.

Concluindo, a representatividade na literatura é um alicerce para a formação de leitores críticos e conscientes. Ao apresentar histórias que celebram a diversidade e desafiam estereótipos, ela não apenas amplia horizontes como prepara o terreno para discussões mais profundas sobre questões raciais e culturais. É nesse sentido que a literatura afro-brasileira se destaca, não apenas ao promover a representatividade, mas também fomentar o letramento racial.

A representatividade literária, ao oferecer narrativas que refletem a pluralidade da experiência humana, serve como base para o aprofundamento do letramento racial. O próximo tópico, “Literatura Afro-brasileira e Letramento Racial”, explora como essa vertente literária transcende o campo estético e simbólico, posicionando-se como uma ferramenta pedagógica essencial para a construção de uma sociedade mais consciente e igualitária.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E LETRAMENTO RACIAL

A literatura afro-brasileira é uma ferramenta essencial para o letramento racial, pois propõe uma educação que ultrapassa o ensino formal e alcança o campo das relações sociais e culturais. Para tanto, é preciso entender o conceito de letramento racial enquanto a habilidade de compreender, analisar e questionar as dinâmicas raciais que estruturam a sociedade.

Desta forma, podemos compreendê-los a partir da relação na qual o letramento racial mediado pela literatura infanto-juvenil constitui proposta pedagógica capaz de indicar alternativas para a (re)construção da identidade racial dos aprendentes e dos professores que por meio de narrativas celebram a história, a

cultura e as experiências afro-brasileiras, promovendo a conscientização sobre as injustiças raciais.

Segundo Pereira (2016), autoras e autores como Sônia Rosa, Rogério Andrade Barbosa e Heloísa Pires Lima têm se destacado ao criar histórias que retratam personagens negros e exploram questões profundas relacionadas à ancestralidade, à resistência cultural e a celebração da cultura afro-brasileira.

As ilustrações, ao representarem traços estéticos negros com autenticidade, também desempenham um papel crucial, promovendo uma percepção positiva da diversidade. Por exemplo, a obra *O Menino Nito*, de Sônia Rosa, narra a história de um menino negro que enfrenta desafios cotidianos em um ambiente que reflete as dinâmicas da diversidade racial. Já *Histórias da Preta*, de Heloísa Pires Lima, celebra a ascendência e a tradição oral afro-brasileira, conectando as novas gerações com suas raízes. Desta forma, as duas obras literárias supracitadas são exemplos de como histórias podem atuar como espelhos que refletem identidades positivas para crianças negros (Pereira, 2016).

A presença de personagens negros em papéis centrais também ajuda a desconstruir a exclusão histórica desses grupos na literatura. Esses personagens oferecem modelos positivos, enquanto apresentam a leitores de outros grupos étnicos a riqueza da diversidade cultural brasileira. Essa abordagem promove o respeito e a empatia, elementos essenciais para a convivência em uma sociedade plural.

Outro ponto central da literatura afro-brasileira é sua capacidade de valorizar a diversidade estética. As ilustrações em livros infantis, por exemplo, desempenham um papel fundamental ao destacar características como cabelos crespos, tons de pele variados e vestimentas típicas de culturas africanas. Essas imagens não apenas ampliam o reconhecimento das diferenças como também celebram a beleza intrínseca dessas características, desafiando os padrões hegemônicos de beleza que predominam na sociedade. Que naturalizam através dos discursos o imaginário negativo sobre as características dos negros, em que:

Os cabelos crespos das crianças afro-descendentes são identificados como cabelo “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas tracinhas e nos cabelos crespos ao natural.

Trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala

de aula, são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos. (Silva, 2005, p. 28)

Nesse sentido, o letramento racial enquanto habilidade de compreender e questionar as dinâmicas raciais que estruturam a sociedade, proporciona por meio da literatura benefício não apenas para crianças negras. Ele também educa leitores de outras origens étnicas, ajudando-os a compreender as estruturas de opressão e a reconhecer seus papéis na promoção da igualdade racial (Cavalleiro, 2012; Lima, 2005; Silva, 2005).

Silva e Dias (2017) sinalizam que a construção e consolidação de valores não ocorrem exclusivamente no ambiente escolar público de educação básica. Outros espaços, como a família, os meios de comunicação, as igrejas, a comunidade e demais contextos de convivência social, também desempenham um papel relevante nesse processo. Contudo, é inegável a relevância da escola na formação de cidadãos críticos, já que o acesso ao conhecimento amplia a percepção das pessoas sobre o mundo e o funcionamento da sociedade, tornando-as mais preparadas para construir sua autonomia e transformar a realidade ao seu redor.

Desta forma, professores podem usar obras afro-brasileiras para iniciar discussões sobre história, cultura e relações raciais, promovendo um aprendizado que vai além do conteúdo curricular tradicional. A literatura afro-brasileira vai além de sua função educativa; ela também é uma forma de resistência e afirmação cultural. Ao narrar histórias que enaltecem a herança africana e celebram a diversidade, essa literatura ressignifica a experiência negra ao conferir-lhes protagonismo e dignidade. Dessa forma, ela não somente transforma leitores individuais, como também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Por fim, o impacto da literatura afro-brasileira no letramento racial prepara o terreno para a discussão sobre construção de identidade e valorização da diversidade. Essas duas dimensões estão intimamente conectadas, pois, é por meio do reconhecimento e da celebração das diferenças que as identidades individuais e coletivas se fortalecem. Esse diálogo constante entre identidade e diversidade será explorado no próximo tópico, destacando como a literatura afro-brasileira pode influenciar positivamente a formação de novas gerações.

LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

A construção da identidade é um processo dinâmico e contínuo que se manifesta na interação entre os indivíduos e o meio social em que estão inseridos. Nesse contexto, a literatura desempenha um papel significativo ao oferecer narrativas que auxiliam crianças a compreenderem quem são e a valorizar as diferentes dimensões culturais que os cercam. No Brasil, a literatura afro-brasileira emerge como um recurso poderoso para promover a formação de identidades positivas e fomentar a valorização da diversidade.

A identidade, entendida como um conjunto de características que tornam os indivíduos únicos e que, ao mesmo tempo, os conectam a grupos sociais, é construída a partir de vivências, relações e representações. No caso das populações historicamente marginalizadas, como a afrodescendente, a falta de representatividade nas narrativas culturais pode gerar sentimentos de exclusão e inferioridade.

Além de oferecer representações significativas para a população afrodescendente, a literatura afro-brasileira também desempenha um papel educacional para leitores de outras etnias. Ao abordar temas como racismo, ancestralidade e resistência, essas narrativas desafiam preconceitos e estereótipos, promovendo a empatia e o respeito pela diversidade. Para crianças que não pertencem a grupos marginalizados, a exposição a essas histórias contribui para a formação de uma visão mais ampla e inclusiva da sociedade.

Desta forma, podemos dizer que a literatura afro-brasileira é um instrumento vital para a construção de identidades positivas. Que para Rangel (2020, p. 282) representa “[...] grande significado na vida de estudantes negros, trabalhando assim sua história, sua cultura, sua autoestima e conseqüentemente, uma visão positiva de si mesmos”. Ela oferece narrativas que desafiam padrões hegemônicos e celebram a riqueza estética e cultural de matrizes africanas. Em contexto escolar, essas obras ampliam a compreensão das diferenças culturais, promovendo respeito mútuo e fortalecendo a coesão social.

A valorização da diversidade está diretamente ligada ao reconhecimento de que a sociedade é composta por múltiplas identidades, histórias e culturas. A literatura afro-brasileira contribui para esse reconhecimento ao narrar histórias que

colocam a pluralidade no centro do discurso. Isso se dá, por exemplo, na forma como elementos da cultura africana e afro-brasileira, como a capoeira, o samba e as religiões de matriz africana, são retratados com respeito e profundidade. Tais narrativas ajudam a desconstruir preconceitos e fomentam o orgulho pela riqueza cultural brasileira.

Na escola, a valorização da diversidade é essencial para criar um espaço de aprendizagem inclusivo e democrático. Posto que, segundo Gomes (2013) uma educação verdadeiramente inclusiva deve ser capaz de promover o respeito à diversidade e criar condições para que todos os alunos, independentemente de sua origem social, racial ou de gênero, possam se desenvolver plenamente.

Professores que utilizam a literatura afro-brasileira como ferramenta pedagógica ajudam a construir um clima de respeito e valorização das diferenças. Discussões baseadas em histórias afro-brasileiras permitem que estudantes reflitam sobre questões de identidade, preconceito e desigualdade, promovendo uma formação cidadã crítica e consciente.

Ao destacar a ancestralidade africana e suas influências nas esferas artística, linguística e social, essas obras resgatam um legado frequentemente negligenciado nos currículos escolares tradicionais. Esse resgate é fundamental para fortalecer as identidades individuais e coletivas de crianças negras, ao mesmo tempo em que promove um aprendizado mais abrangente para todos os estudantes.

Segundo Lima (2023) uma obra que corrobora para essa função da literatura afro-brasileira é o livro “*O Pequeno Príncipe Preto para pequenos*” de autoria de Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa, é uma releitura do *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Contudo, como apresentado pela autora em sua dissertação, apesar dos pontos comuns entre as duas obras, a obra se destaca pela nova perspectiva, posto que:

O Pequeno Príncipe Preto vive em seu minúsculo planeta com uma Baobá, uma árvore milenar e sagrada em diversas culturas do povo africano, e com a qual adquire toda a sabedoria sobre sua história, sobre sua cultura, suas tradições, além do respeito aos seus ancestrais. Assim, enquanto no clássico ela é uma erva daninha que ele deve matar para que não destrua seu planeta, na obra em questão o príncipezinho viaja por diferentes planetas espalhando suas sementes, que ele batiza de Ubuntu, com o objetivo de mantê-la viva por meio da ancestralidade, da empatia, da coletividade, da relação de respeito e afetividade. (Lima, 2023, p. 171)

Esta releitura do clássico *O Pequeno Príncipe*, traz o protagonismo negro e uma conexão profunda com a ancestralidade africana. A presença do Baobá como símbolo sagrado e fonte de sabedoria inverte a narrativa original, ressignificando de ameaça a elemento vital para a preservação da cultura e da memória ancestral. Essa mudança reflete a valorização de um paradigma coletivo, sintetizado no conceito de Ubuntu, que prioriza o respeito, a empatia e a interdependência. Ao espalhar as sementes de Baobá, o Pequeno Príncipe Preto simboliza o ato de perpetuar ensinamentos e valores essenciais para a construção de uma sociedade mais solidária e consciente de sua diversidade. Essa obra não apenas amplia a representatividade literária, como oferece uma importante ferramenta pedagógica para fomentar diálogos sobre identidade, cultura e relações étnico-raciais.

A conexão entre a construção de identidade e a valorização da diversidade vai além do campo literário, alcançando esferas sociais mais amplas. Quando crianças desenvolvem uma identidade sólida e aprendem a valorizar as diferenças, eles se tornam agentes de transformação em suas comunidades. Ao passo que a discussão entre elas prepara o terreno para o aprofundamento da temática da educação antirracista.

Essa conexão é natural, uma vez que a valorização das diferenças é um dos pilares fundamentais de uma educação comprometida com a igualdade e a justiça social. A literatura afro-brasileira, ao promover a reflexão crítica e a empatia, torna-se uma ferramenta indispensável para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

No próximo tópico, exploraremos como a educação antirracista pode ser estruturada, destacando o papel das narrativas afro-brasileiras na transformação das relações raciais e na formação de uma geração mais consciente e engajada.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista emerge como um dos pilares mais significativos na busca por uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Neste sentido, Ferreira (2006) argumenta que a luta contra a opressão racial e o status quo questiona as desigualdades sociais que, frequentemente, são naturalizadas e resultam em um sentimento de diminuição na autoestima e identidade dos negros.

Enraizada em princípios que promovem a justiça social, a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, essa abordagem educativa visa desconstruir preconceitos, combater práticas discriminatórias e fomentar a consciência crítica entre estudantes.

A literatura afro-brasileira desempenha um papel central na educação antirracista, ao oferecer narrativas que questionam estereótipos, valorizam a diversidade cultural e promovem a empatia. A inclusão da obra *Betina*, de Nilma Lino Gomes ou *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, ou *Contos Africanos para Crianças brasileiras* de Rogério Andrade Barbosa nos currículos escolares, exemplifica como essas histórias podem ser utilizadas para desconstruir preconceitos desde a infância.

Essas obras apresentam personagens negros como protagonistas e abordam questões relacionadas à autoaceitação, à ancestralidade e à resistência cultural. Por isto, Lima (2023, p. 170) afirma que:

[...] na obra de Gomes, a presença de Betina é a de sujeito ativo, com voz em todas as cenas, sempre em diálogo com sua avó em torno de todos os assuntos e que, ao se tornar adulta, consegue espaço e visibilidade na sociedade da qual faz parte. Os momentos das conversas são marcados pela tradição oral, inerente à cultura negra, como um espaço importante de transferência e aprendizagem.

A relevância da obra de Gomes está em apresentar Betina como sujeito ativo, empoderado e inserido em um contexto de resistência e valorização da cultura negra. A centralidade da tradição oral nas conversas entre Betina e sua avó ressalta a importância dessa prática como mecanismo de transmissão de saberes e fortalecimento identitário, rompendo com as estruturas de hegemonia cultural e os discursos coloniais que historicamente silenciaram vozes negras. Essa abordagem reforça o compromisso da autora com a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, ao evidenciar a riqueza das vivências e das epistemologias negras na construção de narrativas que desafiam estereótipos e promovem a visibilidade e a valorização da diversidade étnico-cultural.

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para a prática da educação antirracista. Em que a “[...] escola se torna o espaço disputado para a afirmação da história afro-brasileira e do reconhecimento da diversidade étnico-racial bra-

sileira, visando à mudança do paradigma assimilacionista marcado pelo ideário da mestiçagem” (Pereira, 2016, p. 435). Nesse contexto, os professores assumem um papel essencial como mediadores do conhecimento e facilitadores de discussões críticas.

A resistência à educação antirracista também se manifesta em setores da sociedade que enxergam a discussão sobre racismo como algo político ou ideológico. Esse fenômeno é agravado por discursos que minimizam as desigualdades raciais ou negam a existência do racismo estrutural. Que segundo Almeida (2019, p. 33): “[...] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. No entanto, é imprescindível reconhecer a educação antirracista enquanto uma questão de justiça social e um imperativo pedagógico para preparar estudantes a viverem em uma sociedade cada vez mais diversa e interconectada.

Outro aspecto relevante da educação antirracista é sua capacidade de promover o pensamento crítico entre os estudantes. Ao explorar temas como colonização, escravidão e resistência negra, as aulas tornam-se espaços para reflexão e questionamento das narrativas históricas tradicionais. A literatura afro-brasileira complementa o conteúdo curricular e oferece uma perspectiva alternativa que valoriza as contribuições das populações negras para a formação da identidade nacional. A cooperação entre escolas e comunidades pode criar uma rede de apoio que amplifique os impactos das práticas antirracistas, garantindo que essas iniciativas sejam sustentáveis e abrangentes.

Por fim, a educação antirracista é um processo dinâmico e em constante evolução. Ela exige o comprometimento de todos os setores da sociedade e a revisão contínua das práticas pedagógicas para atender às demandas de um mundo em transformação. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira desempenha um papel insubstituível, ao oferecer narrativas que inspiram, educam e transformam.

Essa abordagem prepara o caminho para o próximo tópico, no qual discutiremos os impactos da literatura afro-brasileira no desenvolvimento crítico de crianças. Ao promover a empatia, o respeito às diferenças e o engajamento social, a educação antirracista forma indivíduos mais conscientes e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO CRÍTICO

O desenvolvimento crítico é uma das competências mais valiosas que a educação pode fomentar nos indivíduos. Trata-se da capacidade de questionar, analisar e compreender o mundo de maneira reflexiva, superando interpretações simplistas e promovendo a autonomia intelectual. Neste contexto, a literatura afro-brasileira emerge como uma ferramenta pedagógica poderosa, proporcionando aos estudantes a oportunidade de ampliar suas referências culturais e desenvolver um olhar crítico sobre as desigualdades históricas, sociais e raciais que permeiam a sociedade brasileira.

A literatura, como expressão artística e cultural, tem o potencial de desafiar narrativas hegemônicas e desconstruir preconceitos profundamente enraizados. Por isto, “[...] a literatura infanto-juvenil voltada para a temática afro-brasileira e africana consiste num espaço privilegiado para a elaboração de um discurso positivador da diferença, da multiculturalidade e de reescrita da ideia de nação” (Pereira, 2016, p. 438). As narrativas permitem a reflexão sobre questões estruturais e da invisibilização das culturas de matriz africana. Essas histórias promovem um entendimento mais profundo das problemáticas sociais e incentivam os leitores a se posicionarem de forma crítica diante das injustiças.

A intervenção crítica das obras literárias na escola, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, posto que “como instrumento fundamental para a superação das relações raciais assimétricas na sociedade brasileira através da educação para o antirracismo” (Pereira, 2016, p.434). A literatura afro-brasileira, quando inserida no currículo, cumpre um papel essencial nesse processo ao fornecer histórias que confrontam os estudantes com realidades muitas vezes ignoradas ou distorcidas. Essa exposição os desafia a questionar estereótipos e padrões de comportamento que perpetuam a desigualdade.

Mais do que isso, a leitura de obras afro-brasileiras estimula o desenvolvimento de habilidades analíticas, como a capacidade de interpretar múltiplas perspectivas, identificar vieses e compreender os contextos históricos e culturais que moldam as narrativas. O contato com essas histórias também fortalece a capacidade de se colocar no lugar do outro, competência crucial para a convivência em uma sociedade plural e democrática.

Ademais, a literatura afro-brasileira contribui para a ressignificação de símbolos e discursos. Por exemplo, ao abordar temas como a diáspora africana e a resistência cultural, essas narrativas celebram a resiliência das populações negras e oferecem aos leitores a oportunidade de questionar as versões dominantes da história brasileira. Esse processo de desconstrução e reconstrução de significados é central para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permite aos estudantes compreenderem que a realidade social não é estática, mas construída por meio de interações e relações de poder.

Embora o potencial transformador da literatura afro-brasileira seja inegável, seu impacto depende diretamente da forma como é apresentada e discutida no ambiente escolar. A mediação pedagógica desempenha um papel central nesse processo, pois cabe aos educadores contextualizarem as narrativas, estimular questionamentos e promover debates construtivos.

Uma abordagem pedagógica eficaz deve ir além da leitura literal, incentivando os estudantes a relacionarem as histórias com suas próprias experiências e com a realidade social ao seu redor. Por outro lado, os educadores devem estar preparados para lidar com temas sensíveis e complexos, criando um ambiente seguro para que todos os alunos possam expressar suas opiniões e emoções sem medo de julgamento.

Outro aspecto importante da mediação é o uso de metodologias ativas, como debates, projetos interdisciplinares e análise crítica de textos, para aprofundar o impacto das narrativas afro-brasileiras. Essas estratégias tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico ao mesmo tempo em que ajudam os estudantes a internalizarem os valores e as lições presentes nas histórias.

Os benefícios do desenvolvimento crítico por meio da literatura afro-brasileira vão além do ambiente escolar. Crianças e jovens que são incentivados a pensar criticamente tornam-se cidadãos mais conscientes, capazes de participar ativamente da vida pública e de contribuir para a transformação social. Esses indivíduos estão mais preparados para identificar injustiças, combater preconceitos e propor soluções inovadoras para os desafios que enfrentam. Apesar dos avanços proporcionados pela literatura afro-brasileira no desenvolvimento crítico dos estudantes, ainda existem inúmeros desafios que precisam ser enfrentados para que seu potencial seja plenamente aproveitado.

No próximo tópico, discutiremos esses desafios em maior profundidade, bem como exploraremos as perspectivas para a consolidação de uma educação que valorize a diversidade e promova a justiça social. A partir dessa análise, buscaremos identificar caminhos possíveis para fortalecer a presença da literatura afro-brasileira nas escolas e maximizar seu impacto na formação de cidadãos críticos e engajados.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A integração da literatura afro-brasileira no ambiente educacional representa um avanço significativo no combate às desigualdades e na valorização da diversidade. No entanto, essa implementação enfrenta desafios variados, como a falta de representatividade nos currículos, a ausência de formação adequada para educadores e as barreiras culturais e institucionais à adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda no chão da escola, deve-se também pensar na formação para uma educação antirracista, na formação de todos os profissionais da educação, como gestores e demais funcionários. A sala de aula não é o único local de socialização dos estudantes e desta forma, é fundamental a formação desses profissionais para que saibam lidar com as questões étnicorraciais em todos os ambientes da unidade escolar (Rangel, 2020, p. 281)

Um dos principais obstáculos está na resistência de escolas e sistemas de ensino com currículos tradicionais e fragmentados, que priorizam autores e narrativas eurocêntricas em detrimento das produções culturais locais. Esse cenário reflete uma visão educacional descontextualizada, dificultando a inclusão de obras afro-brasileiras (Rangel, 2020, p. 281). Soma-se, o receio de que a abordagem de temas como racismo e desigualdade gere controvérsias entre alunos, pais e comunidades escolares.

A resistência de setores conservadores, a falta de formação docente e a distribuição desigual de materiais pedagógicos são barreiras que limitam a expansão do letramento racial no ambiente escolar. A formação docente é essencial para assegurar que os professores compreendam e respeitem a diversidade étnico-racial no contexto escolar.” (Custódio e Foster, 2019, p. 194)

Muitos docentes, sem a devida formação, enfrentam dificuldades para tratar dessas questões de forma eficaz, o que pode levar à superficialidade ou até a perpetuação inconsciente de preconceitos. A carência de materiais didáticos acessíveis e bem elaborados agrava a situação (Silva, 2005). Embora o mercado editorial esteja crescendo, ainda há limitações no acesso a obras que tratem de forma aprofundada e estética sobre a história e cultura afro-brasileira, especialmente em escolas de regiões economicamente desfavorecidas.

As disparidades regionais no Brasil também dificultam a implementação de políticas educacionais inclusivas. Escolas em áreas remotas ou vulneráveis frequentemente enfrentam limitações financeiras, logísticas e culturais, o que reduz suas chances de adotar práticas pedagógicas transformadoras. Apesar dessas dificuldades, as perspectivas são encorajadoras.

Diante da propagação da inferiorização do segmento étnico-racial negro nos materiais didáticos e na literatura, mais ainda se faz necessário, na atualidade, redobramos a atenção em relação às produções nesse enfoque, pois, em virtude da lei 10.639/03, a tendência é que haja investimento no mercado editorial, culminando com publicações e reedições nem sempre elaboradas com a devida qualidade estética e temática, no tocante à história e cultura africana e afro-brasileira, conforme exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) que regulamentam a aludida lei (Oliveira, 2008, p. 2)

Políticas públicas como a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, são marcos importantes. Todavia, sua aplicação efetiva exige fiscalização rigorosa e suporte técnico. Essa legislação representa uma ruptura epistemológica que abre caminho para uma educação mais inclusiva e intercultural (Gomes, 2012).

Programas de formação continuada para educadores são fundamentais para superar a falta de preparo docente. Oficinas, cursos e materiais específicos podem capacitar professores, oferecendo estratégias eficazes para trabalhar a literatura afro-brasileira de forma significativa.

O uso de tecnologias educacionais surge como uma solução promissora. Plataformas de ensino online, bibliotecas digitais e ferramentas interativas ampliam o acesso às obras e enriquecem a experiência de aprendizagem. Além dis-

so, mídias sociais e aplicativos educativos atraem os estudantes de forma mais moderna e engajante.

A participação da comunidade escolar no processo de inclusão é igualmente relevante. Quando pais, alunos e gestores são envolvidos, as chances de sucesso aumentam. Campanhas de conscientização, eventos culturais, feiras literárias e programas de incentivo à leitura fortalecem o engajamento e criam um ambiente mais receptivo às mudanças.

Consolidar a literatura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro requer esforços coordenados entre governo, escolas, editoras e sociedade civil. Redes de apoio entre educadores podem acelerar a disseminação de boas práticas, enquanto gestores educacionais devem valorizar a diversidade no currículo como um elemento essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, a inclusão da literatura afro-brasileira deve ser vista como parte de uma educação antirracista que valoriza a diversidade e combate todas as formas de discriminação. Ao superar os desafios e explorar as possibilidades, a educação contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde o impacto dessa literatura transcende os limites da sala de aula.

CONCLUSÃO

A literatura afro-brasileira, ao incentivar a empatia e a compreensão mútua, por meio da promoção da educação antirracista e do letramento racial contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural. Ao oferecer representações autênticas e inspiradoras, ela contribui para o desenvolvimento crítico de crianças, fortalecendo sua compreensão sobre diversidade e justiça social. Embora desafios persistam, os avanços alcançados até aqui indicam o potencial transformador dessa literatura. Cabe aos educadores, gestores e sociedade civil aprofundarem seus esforços para garantir que a representação e o letramento racial tornem-se pilares fundamentais da educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

Cavalleiro, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Custódio, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugênia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.62715.

Da Silva, Eduardo Dias; Souza-Dias, Romar. Letramento Racial Mediado pela Literatura Infanto-Juvenil na Educação Básica. *InterteXto*, v. 10, n. 2, 2017.

Ferreira, Aparecida de Jesus. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

Gomes, Nilma Lino. *Betina*. Ilustrado por Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

Gomes, Nilma Lino. *Educação e diversidade: práticas de educação inclusiva*. Autêntica Editora, 2013.

Gomes, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98 - 109, 2012.

Lima, Anna Paula Bahia Pessanha. *Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023.

Lima, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: Munanga, Kabengele. *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Oliveira, Maria Anória de Jesus. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. *Anais...*, p. 1-9, 2008.

Pereira, Luena Nascimento Nunes. Literatura Negra Infanto-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção. *Revista Interseções*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 431-457, dez. 2016.

Rangel, Aline Nunes. Legislação educacional e a questão étnico-racial: desafios para uma Educação antirracista no Brasil. *Revista Eletrônica Discente História.com*, v. 7, n. 14, p. 273-283, 2020.

Silva, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Munanga, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: Munanga, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAPÍTULO 2

INTERFACES HISTÓRIO (CORPO) GRÁFICAS: SOB O OLHAR DA ETNOCENOLOGIA

*Maria Ana Azevedo de Oliveira*¹
Doi: 10.48209/978-65-83367-27-1

Resumo: O tema proposto para a mesa três do II Encontro de História da Dança, intitulada *Interfaces Historio (corpo) gráficas*, somado ao convite para participar como palestrante, mostrou-se uma ocasião especial para que eu pudesse refletir sobre o assunto pelo olhar da Etnocenologia. O artigo objetiva compartilhar as pesquisas em dança entrelaçadas às histórias de vida de duas ex-integrantes do grupo de pesquisa Dança e Etnocenologia, coordenado por mim, no curso de Licenciatura em Dança, da Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará. O horizonte teórico-metodológico utilizado foi a Etnocenologia, conforme Silva (2023) e Santa Brígida (2015), disciplina cujo foco central é o estudo do corpo, a fim de estabelecer interfaces com as histórias de vida. No primeiro momento, coloca-se em evidência o projeto de pesquisa Dança e Etnocenologia, abordando o desenvolvimento de suas atividades. No segundo momento, por meio de relatos nas pesquisas em dança, de Farias (2019) e Medeiros (2016), sublinha-se a interface da história de vida e do corpo/dança na contemporaneidade, contribuindo para as pesquisas em dança na universidade e para a sociedade, sobretudo para os povos da região amazônica.

Palavras-chave: Dança; Etnocenologia; História de Vida; Corpo; Pesquisa em Dança.

INTRODUÇÃO

O encontro foi em uma manhã de sábado. Lembro-me da recepção calorosa por parte dos alunos Anicee do Carmo e Silva e Felipe Araújo de Melo, organiza-

¹ Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestre em Artes Cênicas pela UFBA. Especialista em Treinamento Desportivo na Infância e na Adolescência pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Graduada em Educação Física pela UEPA. Professora da Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências da Arte/Faculdade de Dança - FADAN. Coordenadora do Projeto de Pesquisa DANÇA E ETNOCENOLOGIA. Autora do livro VER-A-DANÇA: A TRANSFIGURAÇÃO DO COTIDIANO DA FEIRA DO VER-O-PESO NA CRIAÇÃO COREOGRÁFICA. <https://lattes.cnpq.br/0145317590210668>

dores do evento, ao chegar na Usina da Paz² da Cabanagem. Naquele momento, percebi o quanto aquele encontro transbordaria afeto. Afeto pelo encontro de/com pessoas, por tratar de histórias de vida, de corpo, de dança e de Etnocenologia.

O presente artigo versa sobre o tema da mesa três do II Encontro de História da Dança, intitulada *Interfaces Historio (corpo) gráficas*. A tríade de palavras proposta me fez levantar o seguinte questionamento: em que medida as interfaces historio (corpo) gráficas se entrelaçam nas pesquisas em dança? Para tentar uma resposta, trago ao diálogo a perspectiva da Etnocenologia, sob o meu olhar.

Olhar pelas lentes da Etnocenologia não se restringe apenas à ação de ver. Os olhos são, certamente, os órgãos do sentido que mais informam acerca do mundo que nos rodeia, é o canal pelo qual o homem vê. Aqui, o “olhar não está diretamente relacionado com o olho. Mas com o sentido de perceber, de compreender, de abrir os sentidos” (Loureiro, 2001, p. 137).

Da Etnocenologia, destaco a palavra *ceno*, que tem o corpo como ponto primordial e central dos estudos. Logo,

A relação da Etnocenologia com o corpo é fulcral para um entendimento mais profundo de sua função e possibilidades no corpus social, artístico e, até mesmo científico (de acordo com sua ideia inicial). Segundo Armindo Bião (1999), a partícula “ceno”, enquanto episteme central que articula um prefixo e um sufixo, remonta a acepção grega da palavra *skéne*, o lugar onde a alma habita [...] (Silva, 2023, p. 103).

Ainda segundo o autor, nessa acepção de corpo que se refere à *ceno*, o entendimento de corpo não é cartesiano. Na perspectiva da Etnocenologia, o corpo se amplia para o sentido de corpo encarnado, participativo e conectado a uma rede de relações socioculturais e religiosas. Além disso, o estudo parte do corpo do indivíduo em sua inteireza biológica, física, espiritual e emocional.

A fim de compreender o termo gráfica, chegamos à palavra coreografia, composta pela junção de *choreia* e *grapho*, os quais expressam, respectivamente,

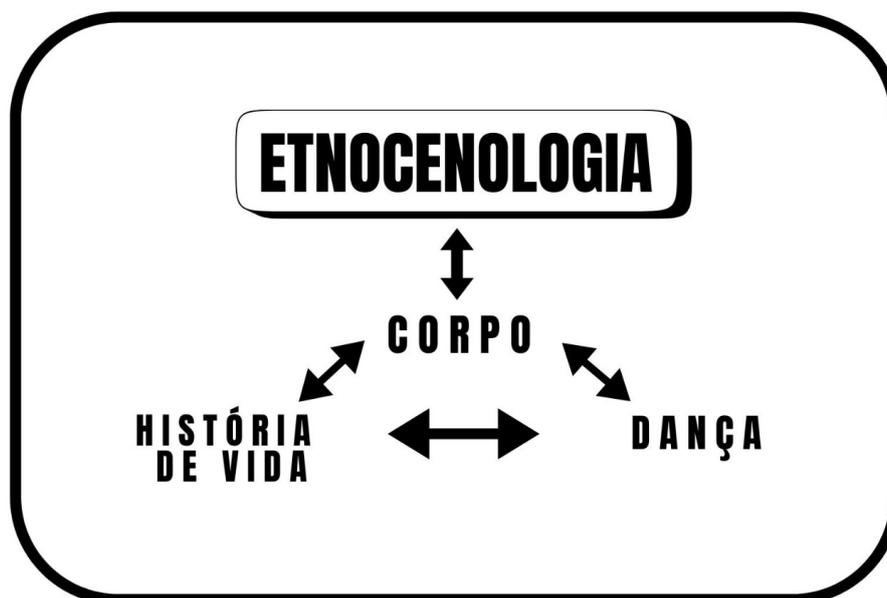
² As Usinas da Paz são complexos multifuncionais que oferecem uma variedade de ações e serviços que abrangem áreas cruciais para a transformação social, como saúde, educação, assistência social, cultura, esporte e lazer. O projeto, elaborado pelo Governo do Pará, é coordenado pela Secretaria de Estado Articulação da Cidadania (SEAC). Disponível em: <<http://www.seac.pa.gov.br/content/usinas-da-paz#:~:text=%22As%20Usinas%20da%20Paz%20s%C3%A3o,profissionaliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20empreendedorismo%20e%20outros>>.

dança e escrita. Desse modo, o termo gráfica me remeteu à noção de escrita acadêmica de danças.

Na comunicação, propus dialogar sobre a história de vida como elemento de base que ajuda a compreender as danças abordadas nas pesquisas, direcionadas pelas danças populares e referendadas pelos estudos da Etnocenologia. Contudo, reforço que a história de vida está no corpo, no significado do gesto, por sua vez, relacionado ao contexto coreográfico a partir dos movimentos corporais executados pelas pesquisadoras-brincantes, em um diálogo com a cultura e o grupo social a que pertencem.

Nesse sentido, elaborei o esquema abaixo, com a finalidade de elucidar a contribuição da Etnocenologia na trama da temática do evento, na qual história de vida, corpo e dança encontram-se imbricadas e inseridas no contexto das pesquisas em dança.

Figura 01: Etnocenologia e as interfaces temáticas.



Fonte: Arquivo pessoal Geane Leite Ferreira, 2025.

A Etnocenologia, enquanto etnociência das artes e formas de espetáculos, vem se debruçando nos “estudos das espetacularidades sob perspectivas culturais e estéticas” (Silva, 2023, p. 25), o que me desafia a articular história de vida e dança, corpo e cultura, pesquisa acadêmica e vida.

Os estudos da Etnocenologia propõem estar em um lugar de muitos caminhos e muitas trilhas. Então, elegi as pesquisas intituladas *Espetacularidade Bragantina: um estudo da dança do Retumbão na Festividade da Marujada de São Benedito em Bragança, no estado do Pará*, de Gabriela Pereira Farias (2019) e *Samba na escola: o samba de cacete no cotidiano da Escola José Corrêa de Medeiros na Vila de Calados, Baião-Pará*, de Joana D’arc Leite Medeiros (2016), resultados de Trabalhos de Conclusão do Curso – TCC, da Licenciatura em Dança, orientados por mim.

Vale frisar que ambos os trabalhos foram adaptados e transformados em artigos, e publicados respectivamente no livro *Etnocenologia Amazônica: Corpo Encostado* (2022) e no e-book *Dança, Educação, Memória e Etnocenologia: Implicações na formação do professor de dança do Parfor, no estado do Pará* (2018).

Ao abordar o corpo, o corpo que dança e suas diversas maneiras de dançar, destaco Mauss (1974), que trata sobre as técnicas corporais, ressaltando que o corpo é “[...] o primeiro e mais natural objeto técnico e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo” (Mauss, 1974, p. 217). Portanto, o corpo apresenta uma técnica pela qual se expressa, a partir de técnicas apreendidas pela cultura. Logo, as pesquisas citadas vão se apoiar nesse entendimento de corpo.

Ao mesmo tempo, as discentes-pesquisadoras estiveram sempre em contato com o ato de rememorar, buscando na memória as histórias de vida vivenciadas em algum momento de suas vidas, acionando o afeto/sentimento por estarem falando da sua cultura, da sua família e da sua dança. Para Rodrigues (1997, p. 30), “a dança exerce a função de revivificar a memória”, extrapolando a execução de passos e gestos, e passando a representar uma forte lembrança do passado, dando sentido e significado ao presente.

Compreendo que o projeto de pesquisa Dança e Etnocenologia tem sido um ambiente no qual os fenômenos pesquisados foram adensados pelas reflexões e discussões por meio dos autores como Sabino e Lody (2011), já que ambas pesquisas se dedicaram ao estudo de danças de matrizes estéticas afro-brasileiras.

Nesse sentido, faz-se necessário apresentar esse grupo de pesquisa através de suas atividades, que serão relatadas a seguir, como um espaço capaz de agregar e partilhar vivências, saberes/fazeres e afetos.

O GRUPO DE PESQUISA DANÇA E ETNOLOGIA

No II Encontro de História da Dança, sete anos após o início do grupo de pesquisa Dança e Etnocologia, o qual coordeno, fiz o exercício de rememorar fatos importantes que marcaram o meu encontro com a Etnocologia até a sua formação.

Em 2002, juntamente com um grupo de professores da Escola de Teatro e Dança – ETDUFPA, fui para Salvador, cursar mestrado em Artes Cênicas, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC/UFBA, por meio de um convênio entre a UFPA e a UFBA - MINTER em Artes Cênicas. Lá, cursei a disciplina Etnocologia, ministrada pelo professor Armino Bião³. Naquele momento, o aporte teórico apresentado pelo propositor da Etnocologia no Brasil foi de suma importância como conhecimento, aprendizado, vivência e, sobretudo, vivido intensamente devido à didática e à paixão, ao humor e ao amor transmitidos pelo mestre Bião. Daquele encontro, muitos projetos e pesquisas surgiram, referendados pelos estudos das práticas espetaculares, em especial, pela cultura amazônica.

Em 2013, passei a colaborar com o grupo de Estudos em Etnocologia – GETNO, coordenado pelo professor Miguel Santa Brígida⁴. Na ocasião, eu passei a coordenar os encontros com os alunos das licenciaturas em Dança e Teatro e dos cursos técnicos da ETDUFPA, enquanto Santa Brígida coordenava o GETNO com os pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES. Além disso, participei, eventualmente, das reuniões do grupo do TAMBOR – Grupo de Pesquisa em Carnaval e Etnocologia, também coordenado pelo referido professor.

Vale destacar que o estudo das práticas espetaculares vem se alargando nas pesquisas na UFPA, impulsionado não só por meio dos grupos de pesquisa, mas

3 Armino Jorge de Carvalho Bião (1950-2013) foi professor da Universidade Federal da Bahia. Primeiro coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC/UFBA (1997/2003). Diretor Geral da Fundação Cultural do Estado da Bahia (2003-2006). Primeiro Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE (1998-2002).

4 Miguel de Santa Brígida Júnior é Pós-Doutor em Artes Cênicas (PPGARTES-UNIRIO). Possui doutorado e mestrado em Artes Cênicas (PPGARTES-UFBA). Professor do Instituto de Ciências da Arte (ICA-UFPA), atuou no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA e na Escola de Teatro e Dança (ETDUFPA). Diretor Cultural da PROEX-UFPA desde 2016.

também, das disciplinas como Manifestações Espetaculares Brasileiras I e II, do curso de Licenciatura em Dança, ambas ministradas por mim.

Ao participar dos grupos de pesquisa, passei a coordenar, ao lado de outros professores da ETDUFPA, os três encontros paraense de Etnocenologia, em 2012, 2014 e 2016, o que possibilitou a reflexão e a discussão sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos dessa disciplina na Amazônia.

Desde o início de seu funcionamento, em 2016, o grupo de pesquisa Dança e Etnocenologia, formado por discentes do curso de Licenciatura em Dança, vem contribuindo de maneira significativa para um conjunto de pesquisas voltadas às danças populares, às festas, aos rituais, às brincadeiras e aos processos criativos em dança, potencializando o saber/fazer dos pesquisadores-praticantes, envoltos pela tradição e contemporaneidade, cujas práticas são socializadas e compartilhadas nos encontros do grupo.

Figura 02 – Encontro com os integrantes do grupo de pesquisa Dança e Etnocenologia.



Fonte: Arquivo pessoal Maria Ana Oliveira, 2018.

A imagem acima mostra uma das atividades do grupo, denominada Ciclo de Projetos – na qual os discentes-pesquisadores compartilham as suas pesquisas com outros integrantes do grupo. Naquele momento, a aluna Joana D’arc apre-

sentou a sua pesquisa sobre o samba de cacete e, em seguida, todos foram convidados a vivenciar a dança.

Além dessa atividade, os integrantes participam de encontros com convidados palestrantes – ciclo de palestras e atividades de compreensão, discussão e reflexão a partir de artigos da área – ciranda de leituras.

No grupo, pontua-se que, ao eleger a Etnocenologia como horizonte teórico-metodológico, o pesquisador desenvolve investigações que entrelaçam suas histórias de vida ao fenômeno estudado, pois as temáticas abordadas partem de suas experiências e vivências. Corroborando com o que diz Santa Brígida (2007): “a vivência e a descrição do fenômeno como impulso investigador e criador, é considerado como categoria fundamental por revelar o plano interno do artista-pesquisador-participante, com sua história de vida inserida nas práticas espetaculares” (Santa Brígida, 2007, p. 202).

Em depoimento, a discente-pesquisadora Gabriela Farias⁵ disse que:

Entrei no ano de 2017 no projeto de pesquisa Dança e Etnocenologia, coordenado pela professora Maria Ana. Minha imersão foi inicialmente inconsciente. Fui buscando as pesquisas que tivessem o corpo, a espetacularidade e a possibilidade de estudar as manifestações populares, como principal foco. Encontrei o viés da Etnocenologia, que abrangeu a forma de como busco realizar a pesquisa, pois vi nela a possibilidade de, como praticante, falar e levar para a academia a cultura popular, que é rica em todo o seu contexto, especialmente as danças praticadas por devotos de São Benedito, as quais remetem à minha família e a herança cultural que nossos ancestrais deixaram. Grande parte dos marujos que formam a irmandade tiveram seus primeiros contatos através da família, da tradição que já existia (Depoimento, Gabriela Farias, 2019).

Com base no que foi narrado, percebe-se alguns pontos importantes que envolvem o princípio investigativo, dentre eles: a escolha da Etnocenologia como campo de estudo do corpo, da espetacularidade e das práticas espetaculares e, especialmente, a possibilidade de a pesquisa dar voz a quem vive a manifestação – o saber do praticante, no contexto acadêmico.

⁵ Depoimento realizado na comunicação oral do trabalho intitulado *Espetacularidade Bragantina: um estudo da circularidade na dança do Retumbão no contexto da festividade na Marujada de São Benedito*, de autoria de Gabriela Pereira Farias, no GT - Cultura Popular, Performance e Etnocenologia, no XII Seminário Internacional de Pesquisa em Dança com o tema: Dança da/na Rua: Caminhos Possíveis, ocorrido no período de 23 a 27/09/2019.

Nesse caminho a ser investigado, os disparadores metodológicos iniciam pelo trajeto do pesquisador impulsionado pela sua trajetória de vida. Silva (2023) complementa dizendo que: “o trajeto percorrido pelo pesquisador revela, por sua vez, o caminho trilhado com base na experiência de vida sensível, artística e/ou acadêmica que o liga ao fenômeno pesquisado” (Silva, 2023, p. 81). O trajeto desperta lembranças e sentimentos, histórias de vida e vivências que são emolduradas nos projetos de pesquisa, cujos fenômenos são compreendidos pelo afeto. Santa Brígida (2015) assinala o

Afeto como o amálgama da energia do corpo pesquisante no envolvimento com o objeto e fenômeno de pesquisa, seus sujeitos, seu contexto e suas relações humanas. Afeto comungado, somado, dividido e multiplicado como dimensão criativa, operativa e espiritualizada para a pesquisa em artes cênicas brasileiras a partir da Amazônia (Santa Brígida, 2015, p. 23).

No grupo de pesquisa, o afeto do estar junto, o sentimento de grupo, o afeto do sujeito com suas práticas dançantes e suas histórias de vida, fez aflorar muitas pesquisas e outras ainda se encontram no seu desabrochar; não caberia discorrer sobre todas em um único artigo. Sendo assim, a seguir, os aspectos a serem traçados e apresentados resultaram das reuniões de estudo, das sessões de orientação e das contribuições de duas ex-integrantes do grupo de pesquisa Dança e Etnocnologia.

INTERFACES HISTÓRICO (CORPO) GRÁFICAS: NAS PESQUISAS EM DANÇA

Início a abordagem com a pesquisa realizada pela discente Gabriela Farias (2019) sobre o retumbão, uma das danças da Festividade da Marujada de Bragança, no estado do Pará. É uma dança de pares, na qual marujas e marujos entram e se posicionam no meio do salão: de um lado as mulheres e a sua frente os homens; juntos, os quatro dançam em sincronia, girando em torno de si e ao redor do outro, quando trocam de lado.

Em seu estudo, a pesquisadora recorreu à autoetnografia, a fim de possibilitar a compreensão da manifestação espetacular como pesquisadora-participante. Segundo Fortin (2006),

A auto-etnografia (próxima da autobiografia, dos relatórios sobre si, das histórias de vida, dos relatos anedóticos) se caracteriza por uma escrita do “eu” que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si (Fortin, 2009, p. 83).

Por meio desse pensamento, a pesquisadora buscou nos relatos e lembranças familiares o afeto, o sentimento e a emoção de como dançavam o retumbão. Ela relata sobre sua história:

Sou filha de uma bragantina que veio para Belém ainda muito jovem para tentar uma vida melhor, aos poucos, ela trouxe seus três irmãos e juntos conseguiram se estabilizar na cidade. Sou nascida em Belém, mas minhas raízes sempre foram fortalecidas em Bragança. Lembro-me das histórias de meu avô Manuel da Silva, de como ele dançava muito em sua juventude, especialmente o xote, de como ele era bom em arrastar o pé no Retumbão. Essas memórias estão muito vivas ainda na minha mente, ele sem dúvida é a minha maior referência sobre a marujada. Hoje, com 76 anos, ainda me ensina tanto com seus relatos e vivências, sua fé e religiosidade, que foi passada para filhos e netos (Farias, 2019, p.10).

Ao rememorar sua história de vida, a pesquisadora tem na figura do seu avô a recordação de como ele dançava o retumbão e ensinava os demais familiares. Nesse sentido, percebe-se que o aprendizado das danças populares ocorre pela transmissão, de geração para geração.

De acordo com Mauss (1974), “não há técnica e tampouco transmissão, se não há tradição” (Mauss, 1974, p. 217). A tradição da dança do retumbão é entendida como gesto transmitido de pais para filhos, em um processo de repasse de conhecimento e educação.

Figura 03– Criança aprendendo o Retumbão.



Fonte: Arquivo pessoal Gabriela Farias, 2018.

O processo iniciático nas danças, em alguns casos, como mostra a foto acima – a criança olhando para sua mãe, ocorre desde a infância, quando a mesma imita os mais velhos. Os ensinamentos são transmitidos via recurso oral e também pelo próprio movimento, como expressão simbólica e própria da sociedade que pratica aquele gesto ou movimento. “[...] Pela oralidade se ensina a tradição, conta-se a história e se reproduz práticas e relações [...]” (Lima; Chagas Jr., 2019, p. 56) além de se repetir gestos e movimentos, brincadeiras e práticas religiosas, sobretudo nas localidades interioranas.

Portanto, a criança aprende e passa a imitar os movimentos. Andrade e Santos (2021) complementam: “[...] a dança é aprendida no convívio social, primeiramente em casa, com os familiares, passando para outras áreas sociais, como a escola, a igreja e os terreiros especialmente nas celebrações ou eventos [...]” (Andrade; Santos, 2021, p. 106-107).

Enquanto na história de vida/dança do samba de cacete, abordada pela pesquisadora Joana D’arc Medeiros (2016), a lembrança do lugar, das pessoas, dos tambouros⁶ e da bebida tornam-se pontos fundamentais na descrição e compreensão do contexto sociocultural.

⁶ Tambouros - termo usado pelos brincantes ao referirem-se aos tambores usados no samba de cacete.

Lembro-me que na frente do barracão comunitário, ficavam dois tambouros expostos ao sol para afinar o som do batuque. Estes anunciavam que logo, logo, o samba de cacete ia começar. Era um aglomerado de pessoas que apreciavam e rapidamente o barracão estava cheio de gente. Os tocadores aqueciam os tambouros e a garganta com a gengibirra (batida de gengibre com cachaça). (Depoimento - Joana D'arc Leite Medeiros, 2016 *apud* Medeiros, Oliveira, 2018, p. 93).

Nessa perspectiva, a pesquisa recorre à memória, a fim de compreender uma dança que faz parte de uma comunidade quilombola, envolvida pela história pessoal impressa também no corpo das pessoas que vivem naquele lugar.

A festa do samba começava, eu ali sentada no cantinho do barracão, ao deleite do som do batuque dos tambouros, observando tudo e esperando ansiosamente o que de mais significativo me levara até lá. Quando surpreendentemente surgia a imagem dela no meio do salão. Uma mulher alta, morena, cabelo liso e longo, tinha o corpo violão, como diziam as pessoas da época, sua cintura era fina e o quadril largo. Sempre usava uma saia bem rodada com as barras batendo no chão, uma figura simples e generosa, mas quando dançava transbordava magia e encantamento, segurando o tempo todo a barra da saia, com uma leveza; seus movimentos pareciam flutuar, dançava de um lado para outro, varria o salão. Aquilo me deixava fascinada, minha atenção se voltava toda a ela, meu prazer era imenso, arrepiava-me, às vezes chegava a chorar de tanta emoção, apreciava cada movimento, cada detalhe do seu corpo, os quais me faziam bailar com os olhos e sempre depois tentava imitá-la, era a minha avó Catarina Guimarães (Depoimento - Joana D'arc Leite Medeiros, 2016 *apud* Medeiros, Oliveira, 2018, p. 93-94).

No relato acima, a imagem de sua avó dançando no salão é lembrada com muita admiração e fascínio. Lembrança carregada de leveza, da figura da mulher e do corpo que flutua, desliza, realizando movimentos fluidos, da mulher que dança e que varre o salão.

O samba de cacete é uma dança de pares soltos e em roda. O cavalheiro entra na roda, dançando e observando sua dama; ao identificá-la, executa o movimento de “caiana”⁷. Esse gestual, caracterizado pela lúdica amorosa, se manifesta por meio do repinicar dos batuques, dos gingados do corpo e dos movimentos de braços, no rodopiar diante da dama. Sendo assim, ambos se apresentam na roda, ele com movimentos de braços e gingados, na posição de pé e corpo curvado ou de cócoras, equilibrando-se entre o esquivar e chegar junto. Enquanto a

⁷ Caiana é o movimento de corpo curvado, braços abertos com o balançar de um lado para outro em direção à dama, cercanda-a e envolvendo-a na dança.

dama, com seu rebolado de quadril, mostra toda a sua sensualidade, balançando e movimentando a saia.

A pesquisadora comenta ainda que a tradição do samba de cacete na comunidade é comandada pelo mestre Getúlio Medeiros, que tocava o samba desde muito jovem. Ao revisitar a sua memória, o mestre lembrou que desde criança tinha o olhar atento às pessoas que dançavam e ao batuque dos tambouros, que lhe deixava entusiasmado, fazendo-o reproduzir o som em uma caixa de papelão, até que de repente se deu conta que o batucar transcorria em suas mãos.

Figura 04: Mestre Getúlio Medeiros.



Fonte: Arquivo Joana D'arc Medeiros, 2015.

Tradicionalmente essa manifestação é perpetuada pelos membros mais velhos da comunidade, entre homens ou mulheres. Na foto, mestre Getúlio esquenta o couro do tambouro. Ele é o responsável pelo repasse e ensinamento do tocar o tambouro aos seus filhos e netos. O aprendizado ocorre no fazer, no praticar, através da imitação e da repetição da ação, orientado por um membro da comunidade. Tal como na dança do carimbó⁸, os festeiros, assim como, os artesãos que confeccionam os instrumentos possuem grande conhecimento, sendo tratados como mestres, conforme Lima e Chagas Jr. (2019).

⁸ Carimbó “possui dinâmica impulsionada pelo baque (batida) dos tambores, com passos “miúdos” feitos pelos dançantes, que giram ciclicamente, como uma “dança de roda”, sem contato físico direto entre o cavalheiro e dama, no terreiro ou no salão”. (Lima; Chagas Jr., 2019, p. 34).

Vale frisar que o mestre na cultura popular é o responsável pela brincadeira, o condutor da manifestação. Além de ser o possuidor de todo o conhecimento da manifestação, ele deixa evidente que a transmissão desse conhecimento exige comprometimento com a continuidade da mesma. Vê-se que “a cada momento do presente o passado é resgatado e ao futuro interliga-se, resistindo às dificuldades quando o corpo junto com o “outro” – o da memória afetiva – realiza o movimento que se duplica pela força da manutenção” (Rodrigues, 1997, p. 30). Desse modo, os mestres procuram manter a prática espetacular, ensinando e repassando os conhecimentos.

Aquino e Porpino (2016) esclarecem que os mestres

[...] possuem algumas particularidades, entre elas: a capacidade de lembrar de todos os passos das danças, sua formação e organização, das sequências dos cantos, entonação das vozes, de acordo com os ritmos, a criatividade em adequar as músicas aprendidas à realidade socio histórica do lugar, a estética nas apresentações (figurino, maquiagem, adereços). Enfim, são pessoas que se distinguem pela maneira de apreender com mais atenção e por criar sistematizações que sejam capazes de se perpetuar por várias gerações (Aquino; Porpino, 2016, p. 61).

Uma integrante do grupo de pesquisa Dança e Etnocenologia, Raulene Farias Medeiros⁹, nos informa que o mestre Getúlio Medeiros, seu avô, além de participar do samba de cacete, criou o boi-bumbá mirim Estrela D’alva, na comunidade quilombola de Calados. Em 2023, ele recebeu a honraria de mestre da cultura de Baião, em um evento realizado pela prefeitura.

De acordo com a pesquisadora Joana D’arc, quando membros da comunidade de Calados apresentam o samba de cacete, percebe-se um orgulho imenso e a alegria estampada no rosto dos brincantes. Vê-se que é dança, cantoria, batuque, poesia, festa e divertimento de toda a comunidade.

Em se tratando do corpo que dança, nota-se uma movimentação própria das pessoas da comunidade, as quais possuem uma técnica. Recorro mais uma vez a Mauss (1974), quanto à noção de técnica, compreendida como “as maneiras pelas quais os homens de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional,

⁹ Raulene Farias Medeiros desenvolveu seu plano de trabalho intitulado *Danças Populares e Brincadeiras: estudo sobre práticas espetaculares*, como bolsista PIBIC/FAPESPA 2023/2024, do projeto de pesquisa Dança e Etnocenologia, investigando a espetacularidade da brincadeira do boi-bumbá mirim Estrela D’alva, da comunidade quilombola de Calados, no município de Baião-PA.

sabem servir-se de seus corpos” (Mauss, 1974, p. 211). Ao dançar o retumbão ou o samba de cacete, os brincantes trazem para o barracão ou para o terreiro as suas técnicas sociais e culturais aprendidas e socializadas nas comunidades em que vivem.

Evidencia-se que cabe aos pés o aterramento ao solo, pois a energia que sai do solo é transmitida para os pés descalços, reverberando para o corpo todo, o que significa dizer que com os pés “sobre o chão de terra, um contato físico e de grande valor é estabelecido, dando ao corpo uma condição notável de expressão para a realização da dança” (Sabino; Lody, 2022, p. 75). É do movimento de deslizar os pés no chão, que emana correspondência para a movimentação das outras partes do corpo.

Vale ressaltar a importância dos estudos do retumbão e do samba de cacete como pesquisas referendadas pela Etnocenologia, que traçam o diálogo entre o saber popular e o saber acadêmico e sobre cultura e universidade. Silva (2023) assevera que,

[...] a Etnocenologia deva ser compreendida como uma ponte que transita entre as culturas – e suas formas de espetacularidades – e a universidade, dando, obviamente, um retorno à sociedade. Afinal, são novas percepções que tentam participar ao mundo a almejada ideia de compreender **o que** e **como** “cada um vive e faz aquilo que conhece (Bião, 2009^a, p. 34). (Silva, 2023, p. 154-155).

As falas das pesquisadoras-brincantes mostraram que “narrar é reelaborar a história, é o relato de uma experiência corporalmente vivida [...]” (Aquino; Porpino, 2016, p. 63), sendo possível somente por quem vive, brinca e dança a manifestação, contribuindo para as pesquisas em dança na universidade, e para a sociedade, sobretudo, os povos da região amazônica.

O final da mesa do II Encontro de História da Dança foi um momento de celebração, comunhão e festa, ao reencontrar ex-integrantes do grupo de pesquisa. Em seguida, fui convidada a conhecer as dependências da Usina da Paz, um local amplo, equipado com salas para projetos de teatro, música, dança, além de quadra de esportes, dentre outros espaços que abrigam diversos serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o foco no estudo do corpo, ponto central da Etnocenologia, as pesquisas aqui abordadas evidenciaram o corpo amazônico, por meio da escuta sensível do corpo sobre suas histórias de vida/dança. O corpo que dança está imerso na sua cultura, associada à religiosidade, aos costumes, à natureza, às águas, às pessoas da comunidade, aos familiares e aos seus antepassados.

Cabe sublinhar que a reflexão principal a qual se chegou com esse artigo é de apresentar um novo olhar para as interfaces historio-corpo-gráfica, uma tríade de palavras que se amalgamam e se inter-relacionam nos estudos da dança, na perspectiva da Etnocenologia, que dialoga com a memória, a ancestralidade e a história de vida do pesquisador-praticante, buscando o reconhecimento e a valorização da dança em seu ambiente cultural.

Percebo o grupo de pesquisa Dança e Etnocenologia, desde o seu primeiro ano de funcionamento, como um ambiente no qual os alunos puderam adensar suas pesquisas, inclusive sendo contemplados com bolsas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Produção Artística – PIBIPA/UFPA e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFPA.

Enquanto coordenadora, tenho incentivado os integrantes a apresentarem suas pesquisas para além dos muros da universidade. Diante disso, destaco os trabalhos apresentados e publicados nos anais dos seguintes eventos: III Encontro Nacional de Etnocenologia - *Espetacularidades, Corpos, Afetos e Perceptos*, no ano de 2021, de modo *online*, pela discente-pesquisadora Geane Leite Ferreira, intitulado *Canto, Dança e Reza: A espetacularidade da tradição do Marabaixo na celebração do Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade*, o resumo *Sadhana: Uma poética dançada a partir do ritual Vaisnava no corpo da devota-artista-pesquisadora*, de autoria de Erika Souza de Carvalho, e no XII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRA-CE, *Artes cênicas na Amazônia: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos*, ocorrido na cidade de Belém do Pará, em 2023, o artigo *Marabaixo: A espetacularidade da figura feminina no cantar, dançar e rezar*, de Geane Leite Ferreira, os quais tiveram minha coautoria.

Olhar para a o corpo que dança o retumbão ou o samba de cacete é ver a história passada e as histórias de vida presentes imbricadas. É “[...] um olhar que veja a dança como uma realização que se remete às memórias, às etnias, às civilizações, aos povos e aos indivíduos” (Sabino; Lody, 2011, p.16). É tradição e contemporaneidade. É prática espetacular que se renova e se ressignifica em cada corpo. Corpo que gira, que samba, que arrasta o pé, que brinca e canta, saberes que contam e encantam a espetacularidade amazônica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os integrantes do grupo de Pesquisa Dança e Etnocologia, em especial à Gabriela Pereira Farias e Joana D’arc Leite Medeiros, por participarem do grupo e compartilharem suas histórias de vida/dança.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simeia Santos; SANTOS, Raquel Amorim dos. **A lúdica negra na Amazônia Bragantina**: as brincadeiras dançantes das crianças do quilombo. In: Em Aberto, Brasília, v. 34, n. 110, p. 99-112, jan/abr, 2021.

AQUINO, Maria Elizabete Sobral Paiva de; PORPINO, Karenine de Oliveira. Em Cada canto, um Conto, uma Canção: O Velho, a Tradição Oral e a Educação no Mato Grande/Rn. In: **Saberes do Corpo: tradição na dança**. Organização de Marcilio de Souza Vieira. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

FARIAS, Gabriela Pereira. **Espetacularidade Bragantina**: um estudo da dança do Retumbão na Festividade da Marujada de São Benedito em Bragança, no estado do Pará, do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA, defendido em dezembro de 2019, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Ana Azevedo de Oliveira.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da Etnografia a da Auto-Etnografia para a pesquisa na prática artística**. Tradução Helena Maria Mello. In: Revista Cena 7. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LIMA, Andrey F. de; CAHAGAS JR, Edgar M. **Carimbó**. Organização: Cyro H. de Almeida Lins e Giovanni Blanco Sarquis. Belém: IPHAN-PA, 2019. (Série: Minha história, Nossa Cultura).

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001.

MAUSS, Marcel. **Noção de técnica corporal**: Sociologia e Antropologia. São Paulo: EPU, 1974.

MEDEIROS, Joana D'arc Leite; OLIVEIRA, Maria Ana Azevedo de. No Batuque dos Tambores: A espetacularidade do Samba de Cacete na Vila de Calados. In: CARDOSO, Ana Cristina [et al]. **Dança, Educação, Memória e Etnocologia**: implicações na formação do professor de dança do Parfor do Estado do Pará. [recurso eletrônico]. 1. ed. Belém: Paka Tatu, 2018.

RODRIGUES, Graziela. **O Bailarino - Pesquisador - Intérprete**: o processo de formação. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de Matrizes Africanas**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTA BRÍGIDA, Miguel de. **A Etnocenologia na Amazônia**: Trajetos-Projetos-Objetos-Afetos. In: Revista Repertório teatro & dança. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Ano 18, n. 25 (2015.2). Salvador: UFBA/PPGAC.

SANTA BRÍGIDA, Miguel de. **A Etnocenologia como desígnio de um novo caminho para a pesquisa acadêmica** – ampliação do modo e do lugar de olhar a acena contemporânea. In: V Colóquio Internacional de Etnocenologia. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador: Fast Design, 2007.

SILVA, Filipe Dias dos Santos. **Etnocenologia no Brasil**: espetacularidades e encruzilhadas. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

CAPÍTULO 3

A INTERSECCIONALIDADE EM *VIRGÍNIA MORDIDA*, DE JEOVANNA VIEIRA

Ana Morais Souza¹

Paulo Henrique Pressotto²

Doi: 10.48209/978-65-83367-27-2

Resumo: *Virgínia mordida* (2024), da escritora Jeovanna Vieira, é uma narrativa visceral; onde acompanhamos Virgínia, uma mulher negra, bem-sucedida e com família aquilombada, mas que se envolve em um perigoso relacionamento abusivo. O presente trabalho se propõe analisar de forma interpretativa e por meio de revisão bibliográfica o racismo e o relacionamento abusivo experienciados pela protagonista.

Palavras-chave: Relacionamento abusivo; Racismo; *Virgínia mordida*.

1 Discente de graduação em Letras - Habilitação Português e Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Dourados). Desenvolve projeto de Iniciação Científica - PIBIC - UEMS/Dourados, vinculado ao curso de Letras, na área de Estudos Literários. Também é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - UEMS/Dourados. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Interinstitucional: Crítica feminista e autoria feminina: cultura, memória e identidade. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9647-6073>

2 Possui graduação em Letras - Português/ Francês/ Espanhol pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho - Unesp, e Mestrado em Letras - Unesp. É Doutor em Letras, na área de Estudos de Literatura e especialidade em Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. É Professor Associado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados, atuando na graduação em Letras e Pós-graduação - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Atualmente exerce cargo de confiança como Coordenador do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS-UEMS/Dourados. Exerceu cargo de confiança como Chefe da Editora UEMS (04/2014 - 01/2017). É membro do CEPEGRE - Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia - UEMS; também é membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Interinstitucional: Crítica feminista e autoria feminina: cultura, memória e identidade. É conselheiro do CEPE-UEMS (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) e da Câmara de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação. Coordenador de Área do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - na UEMS. Orienta projetos nas áreas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Internacionalização. É membro do Comitê Docente Estruturante do curso de Letras Port./Espanhol. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5625-4526>

INTRODUÇÃO

Virgínia mordida (2024) é o primeiro romance da escritora e jornalista Jeovanna Vieira e foi finalista do Prêmio Kindle em seu primeiro lançamento de forma independente (Cheluje, 2021). Na narrativa, acompanhamos Virgínia uma mulher negra, muito bem-sucedida, com amigas carinhosas e leais, e uma família amorosa e aquilombada³. Após um casamento de dez anos, que finda por falta de paixão e “frio na barriga”, e alguns anos de solteirice, a protagonista conhece Henrí, um ator argentino fracassado e sedutor que logo no primeiro encontro a cativa de forma arrebatadora. A partir do primeiro momento juntos, o casal não se separa mais e logo passa a habitar a mesma casa.

O que começa como um romance cheio de paixão e com conexões física e emocional profundas, logo se torna em uma espiral de manipulação e abuso. Henrí, o príncipe carinhoso, devotado no sexo e cuidadoso com suas preocupações, a envolve em uma teia de ciúmes, excessos e quebra de confiança que resultam em uma relação abusiva da qual Virgínia não consegue se desvencilhar. Como relacionamento abusivo, compreende-se que:

O relacionamento abusivo pode ser definido, em linhas gerais, como uma relação na qual são praticados atos de agressão para com a vítima de modo a torná-la submissa, prevalecendo uma convivência abusiva, não somente constatada pela violência física, como também psicológica, verbal e sexual. Embora também ocorra com homens, a presença de relacionamentos abusivos é mais recorrente com as mulheres (Leão *et al.*, 2017, p. 1).

Destacamos que nessa relação inter-racial entre Henrí e Virgínia existe o racismo envolvido, para além do relacionamento abusivo em si, e é importante ressaltar a interseccionalidade entre essa violência que abrange gênero e raça, pois as opressões se assomam. Segundo Silva *et al.*: “No que tange à análise interseccional da vitimização das mulheres negras, Rita Laura Segato entende que

³ *Aquilombar-se* é, portanto, uma ação contínua de existência autônoma frente aos antagonismos que se caracterizam de diferentes formas ao longo da história dessas comunidades, e que demandam ações de luta ao longo das gerações para que esses sujeitos tenham o direito fundamental a resistirem e existirem com seus usos e costumes. Esse existir tem um movimento fortemente voltado para a coletividade, para os laços que unem os quilombolas entre si e que, num movimento mais amplo e recente, une as comunidades de distintas regiões.

A resistência e a autonomia, aspectos fundamentais da construção identitária das comunidades quilombolas, são também as linhas motoras do movimento de *aquilombar-se* (Souza, 2008, p. 106).

a violência contra mulheres pretas e pardas possuem raízes coloniais, em que a dominação era pautada na raça” (2023, p. 16), por isso é importante destacar tal tópico. Sobre interseccionalidade, Collins aponta que:

A ideia de interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão interseccional, por exemplo, intersecções entre raça e gênero, ou entre sexualidade e nação. Os paradigmas interseccionais nos lembram que a opressão não é redutível a um tipo fundamental, e que as formas de opressão agem conjuntamente na produção da injustiça (Collins, 2019, p. 57).

A estreia de Vieira no romance é caracterizada por uma narrativa visceral e mordaz em que a autora explora de forma magistral as fragilidades humanas e tudo aquilo que suportamos em nome do amor que idealizamos. Dessa forma, por compreender a importância dessa obra e autora, o presente trabalho se propõe a analisar de forma interpretativa o racismo e o relacionamento abusivo vivenciados pela protagonista, sob a luz de conceitos teóricos como os de Bastos *et al.* (2024), Gomes *et al.* (2022), Gonzalez (1982, 1988), Leão *et al.* (2017), Silva *et al.* (2023) e Souza (2008).

Buscamos também aprofundar os debates das temáticas pertinentes à obra, pois de acordo com dados extraídos do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), em 2022, das mais de 200 mil mulheres que sofreram algum tipo de violência, a maioria (55%) eram mulheres negras. E, segundo informações do Sistema Nacional de Segurança Pública (Sinesp) - entre as mulheres vítimas de violência sexual - 62% eram pretas ou pardas (Senado Federal, 2024). Dados que corroboram a importância de abordar de forma sensível e consciente tal tópico em uma obra literária.

RACISMO E VIOLÊNCIA

A narrativa de *Virgínia mordida* aborda como tema central um relacionamento inter-racial abusivo. Embora a protagonista seja uma mulher bem-sucedida profissionalmente, estável financeiramente, com formação acadêmica, uma família e uma rede de apoio consistentes e amorosos, ela se deixa levar por uma ligação amorosa intensa e explosiva, indo contra todos os avisos de familiares e amigas.

A protagonista de *Virgínia mordida* passa dez anos casada com um homem que percebe não amar mais da mesma forma e assim decide separar-se. Alguns anos de solteira, porém, mostraram-lhe o quanto é difícil encontrar um companheiro que valorize seus desejos, que se importe realmente com ela, que seja protetor e amigo, e, mais ainda, que não tenha vergonha de andar à luz do dia de mãos dadas – sendo este um sinal clássico de racismo velado como pontua Lélia Gonzalez (1988).

A advogada Virgínia se apaixona instantaneamente ao conhecer Henrí, um ator argentino que não encontra – e não se esforça para tal – papéis em peças e vive de promover rinhas de galo. O ator possui inúmeros traumas familiares gerados pela mãe que possuía síndrome de Munchausen por procuração⁴; e um rol de ex-relacionamentos que terminaram de forma caótica e os quais o argentino acusa as ex-mulheres de serem as culpadas.

Ignorando os avisos das amigas que já haviam ouvido falar do histórico de relacionamentos problemáticos do ator, Virgínia se envolve com Henrí e o vê como um homem incrível, um parceiro cuidadoso e amoroso. Na primeira viagem do casal, logo no começo do namoro, a advogada percebe o quanto ansiava por ser cuidada: “Deixei meu cartão com ele, que se ocupou de resolver os perrengues que sempre sobravam para mim. Pude curtir. Pela primeira vez, alguém estava no comando” (Vieira, 2024, p. 21). E reflete o quanto ele era bom para ela inicialmente:

No começo, Henrí era o rescaldo de toda agonia que passei nesses anos solteira. Devotado no sexo, comprometido com meu gozo, interessado em escutar. Me ostentava, andando na rua de mãos dadas, exatamente como Renê fazia e, na solteirice, eu descobri que não era o usual (Vieira, 2024, p. 57).

Inicialmente, Virgínia mantinha o namorado perto das amigas. Encontravam-se no final de semana para colocar a conversa em dia e fixar-se como um casal perante o seu círculo social, isso era muito importante, mas rapidamente a situação foi se complicando:

⁴ A síndrome de Munchausen por procuração é um tipo de abuso infantil, em que um dos pais, geralmente a mãe, simula sinais e sintomas na criança, com a intenção de chamar atenção para si. Como consequência, a vítima é submetida a repetidas internações e exposição a exames e tratamentos potencialmente perigosos e desnecessários, gerando sequelas psicológicas e físicas, podendo levar a morte (Ferrão et al., 2023, p. 179).

Henrí não conseguiu manter por muitos domingos nem o clima ameno nem o que hoje eu leio como disfarce. Mais pela sua condição de ser humano do que pelo pouco talento como ator. Dóris viu, e eu vi também cada derrapada nos comentários, a forma como dizia sempre o que queria dizer em tom de brincadeira, feito um embuste. A gente mudava o rumo da conversa quando possível, tentando maquiá cada vacilo, tudo para estender nosso tempo juntas (Vieira, 2024, p. 38-39).

Para além dos comentários ruins, dos discursos que precisavam ser desculpados e contornados, Virgínia começa a evitar saídas e seu círculo social, pois sabe que Henrí pode causar problemas: “Para evitar a fadiga, fui me afastando das pequenas reuniões, foi ficando cada vez mais fácil para Henrí me manter numa bolha; de tão cansada, quem não estava mais querendo socializar era eu. No fim, só restávamos nós” (Vieira, 2024, p. 105). Afinal, logo o homem passou a demonstrar um comportamento mais rude e complexo:

Nos primeiros contatos, quando tudo ainda era inédito, Henrí dava boas dicas de lugares para conhecer em Buenos Aires, cantava Gardel, puxava a visita para um tango, além de preparar um belíssimo churrasco. Com o passar do tempo, o encanto ia dando lugar a certa bestialidade na atitude. Uma busca incessante e ferrenha pelo controle, meu controle, dos meus sentimentos, das minhas amizades, da minha forma de ver a vida e de amar, e até da minha conta bancária (Vieira, 2024, p. 39).

Aos poucos, Henrí vai envolvendo Virgínia em uma teia de manipulação que retira muito da sua autonomia e do poder de enxergar a situação em que se encontrava de forma clara. Um dos primeiros passos do argentino é afastar a namorada das amigas e familiares:

Henrí não demorou a sacar que para me dominar precisava enfraquecer minha relação com Penélope e Dóris. No começo tentou se aproximar, seduzi-las, mas quando percebeu que não tinha espaço, passou a atacá-las. Penélope e Dóris, as cobras. Aquelas cobras, malcomidas têm inveja de você, Virgínia. Tomar partido era rasgar minha pele (Vieira, 2024, p. 40).

O afastamento não se dá apenas de forma física, pois o ator passa a monitorar o celular de Virgínia. Sua primeira cena é acordar a namorada de madrugada aos prantos, pois havia visto uma mensagem de um homem em seu celular. Após Virgínia pedir infinitas desculpas e bloquear todos os contatos de possíveis “ameaças” para ele, Henrí não para por aí e se torna muito mais vigilante:

Acontece que, depois de não ter mais mensagem antiga de homem para Henri vigiar, ele começou a ler clandestinamente minhas conversas com a minha mãe, com Penélope, Dóris e Marina. Passei a evitar o uso do celular na frente dele, porque tudo virava um problema. Ele me via rindo e questionava com quem eu estava falando. Se deixasse meu celular na espreguiçadeira e fosse ao banheiro por três minutos, quando voltava, era certo que Henri estaria futucando o aparelho, sequer disfarçava (Vieira, 2024, p. 77-78).

Assim a garota afirma que “Para garantir um espaço de privacidade, passei a mentir sobre reuniões e e-mails importantes” (Vieira, 2024, p. 78). Também passa a deixar a mãe, os familiares e as amigas sem resposta por várias horas, tudo para não irritar o amado e desencadear uma nova discussão. E Virgínia chega a confessar para a amiga um dos motivos de não largar Henri: “Tenho medo de ficar sozinha, P., confesso [...] Talvez isso seja amor, esse que começa primeiro na gente, no que a gente suporta, no nosso limite” (Vieira, 2024, p. 73). Como afirma Gomes *et al.*, essa fala também se encaixa na dificuldade da vítima de distinguir o que é amor e o que é comportamento violento:

As narrativas sinalizam para a dificuldade feminina em, no início da relação conjugal, reconhecer a vivência do abuso. Isso se explica devido ao caráter tênue que diferencia amor de violência. Assim, condutas de controle e opressão, ainda que alertadas por familiares, são interpretadas como manifestações de zelo e prova de amor, ocultando a percepção do início da relação hostil (Gomes *et al.*, 2022, p. 4).

Esse comportamento é apontado pela psicóloga doutora Valeska Zanello, em sua obra *A prateleira do amor*, nela a autora afirma que: “as mulheres se subjetivam na prateleira do amor. Sua autoestima é construída e validada pela possibilidade de ‘ser escolhida’ por um homem” (Zanello, 2022, p. 61). E ainda:

O que faz com que mulheres aceitem qualquer coisa em uma relação não é o amor dedicado a esse ou àquele homem, mas a necessidade de serem escolhidas e validadas como “mulher”. Mulheres que “deram certo”. O dispositivo amoroso é, assim, o fator de maior desempoderamento das mulheres (Zanello, 2022, p. 66).

Virgínia não dependia financeiramente de seu abusador, como a grande maioria das mulheres que sofrem violência (Senado Federal, 2024); com sua família aprendera o amor por sua cor e ascendência; era uma mulher empoderada,

mas nada disso evitou com que fosse enredada em um relacionamento tóxico e perverso. Um dos motivos aparentes é o que afirma *Silva et al.*:

O primeiro desafio para a vítima de violência doméstica é reconhecer que ela está inserida em um ciclo de violência. O ciclo, no entanto, não começa com a violência física propriamente dita, mas sim com violências sutis e simbólicas dentro da relação. A violência física só irá acontecer no último estágio do ciclo (*Silva et al.*, 2023, p. 16).

Como a protagonista afirma, *Henrí* inicialmente mostrara-se como um homem carinhoso, preocupado, amoroso, amigável, e, na esperança de ver novamente aqueles momentos iniciais do romance, a mulher vai se arrastando e se afundando cada vez mais: “Mas era com ele que eu queria envelhecer. Repetir mais e mais dos dias perfeitos do começo, da viagem para a Bahia. Estou sempre buscando o efeito dos primeiros momentos de nós dois” (*Vieira*, 2024, p. 79). Para manter a paz e o relacionamento vivos, *Virgínia* se resigna e se diminui para caber nas expectativas do parceiro:

A manutenção dessa paz cai na minha conta. Começo a escolher melhor as palavras e a falar tudo de um jeito mais doce, fazer movimentos menos abruptos, inclusive as sobrancelhas. Meço a extensão dos sorrisos ou o volume das gargalhadas que poderiam disparar combate. O que me faria gargalhar, senão ele? Me calar acabou sendo a estratégia mais eficaz na tentativa de seguir caminhando com *Henrí*, circundando esse abismo (*Vieira*, 2024, p. 144).

Essas atitudes corroboram muitos relatos sobre relacionamentos abusivos, e como pontua *Zanello*: “É importante destacar que, pelo dispositivo amoroso, muitas mulheres acreditam que também depende delas a mudança do parceiro e tentar se esforçar para evitar o aumento de tensão” (2022, p. 124). Também é importante compreender que muitos abusadores são completamente cativantes e possuem a capacidade de subverter a situação, fazendo com que a própria vítima se sinta culpada e se responsabilize pela situação. Como afirma *Leão et al.*:

As mulheres, geralmente, têm extrema dificuldade em identificar o parceiro abusivo. Muitas vezes, este companheiro violento e controlador é capaz de reverter toda uma situação de abuso e colocar a culpa na sua parceira. Estas relações costumam causar baixa autoestima na vítima, visto que esta é constantemente incriminada por todos os acontecimentos ao seu redor, fazendo-a não se sentir boa o suficiente e/ou capaz de conquistar sua independência. Por conseguinte, são muitas as mulheres que desenvolvem problemas de autoconfiança e autodeterminação, causando até mesmo, em casos mais graves, a depressão (*Leão et al.*, 2017, p. 10).

As ações abusivas de Henri vão escalonando e se assomando, seu comportamento agressivo: jogar uma garrafa de café na parede, por Virgínia não querer matar logo, por exemplo, eram justificadas por excesso de amor e vontade de formar uma família. O racismo perpetrado pelo ator é sutil e mascarado, enquanto a namorada exulta pelo fato de seu amado não se envergonhar de andar de mãos dadas na rua, ela não percebe outros sinais mais velados, como, por exemplo, o desdém com as tradições de sua família: “Henri me interrompe. Isso é um grande circo, Virgínia, todo esse faz de conta de realeza negra brasileira” (Vieira, 2024, p. 63).

Essa é a fala do argentino em um momento em que toda a família da advogada prestava homenagem para uma importante antepassada. Em outra ocasião, o homem interrompe a hierarquia de respeito em uma roda onde declamavam ditos, poemas e músicas; também interrompe a roda de cantos da família em celebração, gerando um clima horrível e mostrando-se completamente desrespeitoso com as tradições familiares da namorada. Como afirma Souza: “A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro” (Souza, 1983, p. 2). Mesmo que não tenha proferido ameaças, xingamentos ou atos violentos, o fato de não respeitar as tradições e a identidade de Virgínia, já se mostra como um ato de violência racista.

Também no sexo, o argentino mostra a forma como não vê a amada como uma mulher como todas as outras, distinguindo-a por sua cor de pele e relegando a ela um tratamento completamente diferente e racista:

Na cama, percebia que ele performava uma versão mais violenta de si, talvez para mostrar potência. Vou ter que me esforçar mais pra dar conta de você. Não precisava de um ator de filme pornô em ação para estar sempre interessada no seu sexo. Meu interesse se renovava quando andávamos de mãos dadas no caminho da padaria ou nos abraçávamos na fila de qualquer órgão público. O que eu gosto mesmo é de ser tocada com o desejo que ele tem por mim. Henri nunca deixou de se inferiorizar em relação aos homens negros e às fabulações relacionadas aos seus grandes paus (Vieira, 2024, p. 65).

Segundo Bastos *et al.*, a violência contra mulheres negras em relacionamentos inter-raciais é devido ao racismo existente e a forma como os estereótipos se infiltram nas relações e nos tratamentos entre os parceiros:

A violência doméstica esteve intimamente articulada aos estereótipos racistas presentes no imaginário coletivo que são usados, inclusive, como dispositivos de legitimação da violência, principalmente aqueles relacionados à hiperssexualização e à objetificação das mulheres negras. Além disso, as violências psicológica e moral se apresentaram interligadas às atitudes racistas dos parceiros (Bastos *et al.*, 2024, p. 11).

Como é possível ver, na relação entre Henri e Virgínia, de acordo com sua visão sobre relação sexual, o homem enxerga aquela mulher como uma sedenta por um sexo voraz, compactuando assim com o estereótipo racista da “jezebel” – a mulher sexualmente agressiva e desinibida (Collins, 2019; hooks, 2023).

É importante compreender ainda que o racismo praticado pelos parceiros nas relações inter-raciais tem um papel ainda mais significativo na vida das mulheres negras, devido à violência com a qual incide. Como pontua Bastos *et al.*:

O racismo praticado pelos homens brancos nos relacionamentos inter-raciais — socialmente perpetuado e potencializado — assume diferentes roupagens e incide violentamente sobre a vida das mulheres negras. Diante disso, outro elemento a ser destacado é a forma como o racismo reverbera nas vivências de violência psicológica das mulheres negras. É importante frisar que o racismo também se manifesta enquanto uma violência psicológica que causa danos à autoestima e à identidade da população negra (Bastos *et al.*, 2024, p. 9).

O relacionamento dos dois segue com comportamentos cada vez mais abusivos de Henri, e com Virgínia sempre perdoando, tolerando, justificando, mas definindo em um espaço opressivo: “Me esforço para um sorriso, mas a nuvem carregada de angústia está estacionada sobre minha cabeça. Com o tempo, percebi que essa nuvem também pairava no céu da minha família, que, constrangida, se esquivava dos meus convites” (Vieira, 2024, p. 13). Mas é retirado e minado qualquer sentimento positivo da mulher, afinal: “A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e poder que ele é capaz de produzir” (Souza, 1983, p. 10).

Até mesmo com o trabalho de Virgínia que sustentava a casa e garantia a existência do casal, o argentino se colocava contra e buscava boicotá-la: “Nos dias de semana, havia um empenho de Henri para me envolver, me atrasar, me impor um fluxo de antitrabalho, se é que isso existe. Segurava meu braço, feito criança, como que implorando à mãe que não saísse de casa” (Vieira, 2024, p.

78). E a advogada apenas ia tolerando, buscando lembrar dos momentos que foram tão incríveis no começo, deixando para resolver o problema aparente depois: “Eu deixava para resolver essa pinimba depois. Era sempre no futuro que as diferenças iam ser resolvidas também. Haja amanhã para tanto incômodo” (Vieira, 2024, p. 78).

Além dos discursos que envolviam e manipulavam a namorada, Henri tinha um comportamento específico para os momentos de briga e nos quais Virgínia se aborrecia:

Quando Henri começa a bater com força no console do carro e a chorar compulsivamente, para no acostamento da Marginal e digo tudo o que for preciso para que aquilo acabe. Me desculpa, você tem razão, eu vou consertar tudo, eu devia ter te protegido, ter ficado do seu lado, me perdoa, meu amor. Me perdoa. Reconheci as razões de Henri (Vieira, 2024, p. 93).

O ato de se machucar, se bater até gerar hematomas ou cortes profundos, fazia com que Virgínia se sentisse culpada e desistisse da briga. Logo a mulher se colocava ao lado do namorado e o consolava, prometia fazer tudo para que este se acalmasse e se sentisse bem.

O fato de apenas acreditar no dito amor daquele homem problemático e se resignar cada vez mais, gera baixa autoestima e feridas psicológicas profundas na advogada. Como mostram diversas pesquisas sobre relacionamentos abusivos, o comportamento do abusador tende a sempre escalar após a fase de “lua de mel” – momento de paz após uma das agressões perpetradas e que seguem o ciclo da violência: tensão, agressão, lua de mel (Walker, 1979); e com Virgínia não é diferente. As violências psicológicas, verbais e emocionais ultrapassam a física. Em momento de briga, que inicia por comentários racistas de Henri à amiga da namorada e a expulsão do casal de uma festa, Virgínia reage confrontando o argentino o que o deixa raivoso:

Henri avança sobre mim, puxando meu corpo, colando seu rosto no meu, tapando minha boca com a mão. Mordo os dedos dele, não permito que me cale. A força da mão dele contra minha boca faz com que meus lábios se cortem, talvez no contato com o meu dente. O gosto de sangue avisa que a situação tinha ultrapassado todos os limites. Para tirar o peso do meu corpo de cima do meu, fujo o quadril para o espaço entre o banco de trás e o da frente e chuto o rosto de Henri. Na tentativa do segundo chute, ele segura minha perna. Desce a mão direita, que estava na minha boca, para o meu queixo, apertando com

mais força. Henri me encobre com o corpo. Segura minha perna, afasta uma da outra, abrindo como um compasso, me puxa pelos cotovelos, de modo que fico deitada com as costas plantadas no banco. Henri desce o rosto em direção à minha virilha e, por uma fração de segundo, acho que vai me chupar. Ainda com a mão apertando minha mandíbula, impedindo que eu gritasse, crava os dentes na minha vagina, lacrando meus grandes lábios com uma mordida. Minhas duas bocas caladas, grito pelos olhos (Vieira, 2024, p. 156).

Chegando à casa, os dois discutem um pouco mais e Henri tenta se aproximar de Virgínia que recua com medo. Aproveitando-se desse comportamento, o argentino faz questão de tentar reverter a situação, chegando a dizer que: “Mulheres como você enlouquecem os homens, olha o que você me fez fazer” (Vieira, 2024, p. 157); e segue dizendo que se ela não contrabalancear seu temperamento explosivo o namoro deve sim terminar.

Por fim, ao perceber o medo real de sua mulher, começa mais uma das cenas em que se bate até se machucar, e obtém de Virgínia o assumir da culpa: “Me arrastei até ele, acolhi meu agressor. Com pena, ajeitei a cabeça dele no meu colo, passando a mão sobre sua feição, irreconhecível, enquanto me perguntava o que havia de errado comigo” (Vieira, 2024, p. 158).

Após o episódio, Virgínia decide que está na hora de se afastar um pouco de seu agressor, a mulher reconhece que deveria sim findar o relacionamento, mas sabe que não possui forças para simplesmente abandonar Henri de uma vez. E passa a se questionar como foi que chegou até aquele ponto:

Como era possível? Eu, com quase trinta e oito anos, sagaz da vida, filha de militante, sofrendo violência doméstica? Não conseguia me encarar, como me mostrar para outra pessoa? Além disso, denunciar Henri era romper com ele, com tudo que projetei nele. Não estava pronta, meu objetivo com a terapia era este, ir tirando esse curativo devagarinho, substituindo por drogas mais brandas. Tipo redução de danos (Vieira, 2024, p. 161).

Procurar ajuda e falar abertamente era sinônimo de vergonha para ela, e Virgínia ainda buscava justificar os atos de Henri, encontrar uma boa desculpa para que pudesse perdoá-lo e se perdoar por aceitar aquele tipo de atitude:

Como eu ia contar para uma desconhecida a violência que sofri? Não foi um soco. Um chute. Não venceu minhas costelas. Foi poético até. Eu provoquei. Foi romântico. Ele só queria um pedaço de mim. Deve ser da mesma ordem do desespero que um bebê sente, aquela agonia de morder o bico do peito da mãe. Não era por mal (Vieira, 2024, p. 159).

Esse comportamento, o de justificar e aceitar tantas atrocidades também é característico de muitas vítimas de relacionamentos abusivos, pois o vínculo criado entre abusado e abusador é extremamente prejudicial à saúde mental, gerando na vítima uma incapacidade de reconhecer a violência e de denunciá-la. Segundo Leão *et al.*:

O relacionamento abusivo estabelece um vínculo extremamente danoso e prejudicial para a saúde mental da vítima. Por conseguinte, este transtorno coíbe a capacidade do indivíduo de denunciar ou até mesmo identificar o abuso ao qual está submetido.

A dificuldade de identificar o abuso sofrido dentro de uma relação advém dos constantes jogos de controle psicológico estabelecidos. O abusador provoca situações capazes de inferiorizar a vítima de todas as maneiras, prejudicando crucialmente a autoestima e independência desta, fazendo com que predominem os sentimentos de incapacidade e incompetência no inconsciente do indivíduo. Concomitantemente, seu parceiro apodera-se da fraqueza emocional da vítima adotando uma postura autoritária e fria, seguida de constantes ameaças. Portanto, a pessoa psicologicamente afetada por tais atos de violência possui uma imensa dificuldade de identificar o abuso pelo qual passa (Leão *et al.*, 2017, p. 13).

Virgínia, por fim, passa a se afastar de Henrí deixando de morar com ele, mas sugerindo que sigam namorando e se vendo aos finais de semana. Inicialmente, o homem reluta e para tentar demovê-la da ideia joga com seu psicológico: “Henrí me contou dos seus planos de acabar com a própria vida [...] É muito cruel que você me abandone, que me deixe desamparado” (Vieira, 2024, p. 164). Mas poucos meses após a saída de Virgínia de sua casa, Henrí deixa de responder suas mensagens e receber suas visitas, encontrando uma nova namorada para substituí-la. Em seu último contato com ele, Virgínia é humilhada ao procurá-lo em uma madrugada, onde Henrí faz um show para a nova amante, garantindo que sua ex é alguém perturbado por ir atrás de um homem comprometido e apaixonado.

Mesmo tendo o apoio da mãe e das amigas, frequentando a terapia e estando longe daquele que lhe fazia tão mal, Virgínia não se livra dos sentimentos ruins e dos danos psicológicos, tentando assim o suicídio para se livrar do incômodo existente: “Precisei pedir afastamento do trabalho, o laudo detalhou o motivo, superdosagem de medicamento controlado com ingestão de álcool. Fiz o caminho inverso, eu desconheci a paz porque resolvi subestimar o perigo” (Vieira, 2024,

p. 168). Mesmo após o término, as feridas profundas causadas por aquele homem racista e abusivo seguem com a vítima, segundo Leão *et al.*:

[...] durante o término de um relacionamento abusivo, a maioria das vítimas carrega consigo um sentimento de impotência, causado, principalmente, pelos abusos emocionais e psicológicos cometidos pelo parceiro. Seguido do sentimento de impotência, geralmente vem a culpa. Muitos dos indivíduos que passaram por esse tipo de relacionamento se sentem culpados e responsáveis pelos acontecimentos e eventos que levaram ao término da relação. Os problemas de um relacionamento abusivo, em alguns casos, podem ocorrer até depois do término. Especialistas apontam que abuso sexual e agressão física estão entre os fatores que levam alguém a desenvolver o Transtorno do Estresse Pós-Traumático, caracterizado pela ansiedade decorrente de alguma situação traumática. Os sintomas incluem lembranças, “flashbacks” e pesadelos do ocorrido; isolamento social e de atividades que remetem à violência sofrida; além de reações exageradas a estímulos, hipervigilância e taquicardia (Leão *et al.*, 2017, p. 15).

Virgínia termina o romance se recuperando aos poucos de um momento horrível em sua história. O relacionamento amoroso com Henri mina sua autoestima, sua capacidade de distinguir comportamentos nocivos e uma alta dose de culpa e autocensura. Sua família e suas amigas buscam ajudar em sua recuperação; inclusive uma de suas amigas produz uma peça em que o relacionamento abusivo é denunciado como forma de conscientização. Sua rede de apoio se posiciona de maneira firme e comprometida garantindo que Virgínia não fique sozinha e não sofra sem amparo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Virgínia mordida (2024), de Jeovanna Vieira, é uma história visceral, potente e vertiginosa. Uma narrativa centrada em temas espinhoso como relacionamento abusivo e racismo, mas extremamente essencial para os debates na contemporaneidade. Em sua narrativa, a autora projeta um enredo angustiante e sufocante, daqueles em que o leitor deseja prosseguir na história, mas se vê impactado e querendo que o sofrimento cesse.

O romance expõe a vida de Virgínia, mulher negra que vivencia um relacionamento inter-racial abusivo, de forma crua e singular. O horror vivenciado coincide com inúmeros relatos de pesquisas realizadas em todo o Brasil, onde

existe a dificuldade de se entender em uma relação de abuso, a destruição da saúde psicológica da vítima, o ciclo vicioso de violências que apenas seguem escalonando para comportamentos cada vez mais nocivos, a autoestima minada até a inexistência da vítima, a dependência emocional com seu agressor, entre outros.

Embora seja completamente doloroso acompanhar a trajetória da protagonista de *Virgínia mordida*, a importância de conhecer, compreender e debater tais temáticas se faz ímpar e abre uma janela para uma realidade nefasta que muitas mulheres enfrentam todos os dias. Também vale a pena ter o vislumbre final da personagem se recuperando devagar por meio de sua rede de apoio e com o auxílio de terapia, demonstrando a importância de tais práticas e ajuda para o reestabelecimento da vítima.

Em suma, buscou-se com o presente trabalho, por meio de análise interpretativa da obra e com base em conceitos teóricos como os de Bastos *et al.* (2024), Gomes *et al.* (2022), Gonzalez (1982, 1988), Leão *et al.* (2017), Silva *et al.* (2023) e Souza (2008), adentrar em algumas das temáticas principais da obra: relacionamento abusivo e racismo em relações amorosas. Buscamos aprofundar tais questões e suscitar ainda mais o debate e a reflexão sobre esses importantes tópicos. Por meio deste artigo, visamos também divulgar autora e obra para público e crítica nacionais.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. E. DE S.; SOUZA, T. M. C. Sentidos atribuídos por mulheres negras em relacionamentos inter-raciais: intersecções entre racismo e violência doméstica. *Psicologia & Sociedade*, v. 36, p. e277232, 2024.

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

CHELUJE, G. *Capixaba Jeovanna Vieira concorre ao Prêmio Kindle de Literatura*. A Gazeta, 27 set. 2021. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/entretenimento/cultura/virginia-mordida-da-capixaba-jeovanna-vieira-concorre-ao-premio-kindle-de-literatura-0921>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FERRÃO, A. C. F; NEVES, M. G. C. Síndrome de Munchausen por Procuração: quando a mãe adoce o filho. *Comunicação em Ciências da Saúde*. Brasília, v. 24, n. 2, p. 179-186, 2013. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/ccs/sindrome_munchausen_procuracao.pdf Acesso em: 18 fev. 2025.

GOMES, N. P. *et al.*. Permanência de mulheres em relacionamentos violentos: desvelando o cotidiano conjugal. *Cogitare Enfermagem*, v. 27, p. e78904, 2022.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92(93), 69-82, 1988. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/wp-content/uploads/2019/09/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lesia-gonzales1.pdf> Acesso em: 17 fev. 2025.

GONZALEZ, L. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher?*: mulheres negras e feminismo. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2023.

LEÃO, B. M; TERRA, J. M; GRECO, V. D; MILCZARSKI, Vitória Luiza de Camargo. *Relacionamento abusivo: o patriarcado e suas influências na atualidade*. Volume 8, set. de 2017.

SENADO FEDERAL. *Pesquisa DataSenado: violência contra mulheres negras*. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.senado.leg.br/institucional/datasenado/relatorio_online/pesquisa_violencia_mulheres_negras/2024/interativo.html. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, V. A; SALIBA, M. G. Violência doméstica e vitimologia: análise do ciclo de violência à luz das questões de gênero. *Revista Juris UniToledo*, Araçatuba/SP-Brasil, v. 8, n. 1, p. 1-25, 2023. e-ISSN: 2526-6500. Disponível em: <https://wyden.periodicoscientificos.com.br/index.php/jurisunitoledo/article/view/369>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SOUZA, B. O. *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro*. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VIEIRA, J. *Virgínia mordida*. São Paulo: Companhia das letras, 2024.

WALKER, L. *The battered woman*. New York: Harper and How, 1979.

ZANELLO, Valeska. *A prateleira do amor: sobre homens, mulheres e relações*. Curitiba: Appris, 2022.

CAPÍTULO 4

MULHERES NEGRAS E A HISTORICIDADE EXCLUDENTE: RESISTÊNCIA E DESAFIOS À HEGEMONIA BRANCOCÊNTRICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

*Lívia Barbosa Pacheco Souza*¹
Doi: 10.48209/978-65-83367-27-4

Resumo: Estudar sobre a exclusão histórica de mulheres negras na produção acadêmica é fundamental para desconstruir as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e para promover uma academia mais inclusiva, capaz de refletir a diversidade de saberes e experiências presentes na sociedade. Nesse contexto, o presente estudo analisa a exclusão histórica de mulheres negras na produção acadêmica brasileira, explorando a hegemonia brancocêntrica que por décadas dominou o campo do saber e suas implicações na epistemologia nacional. A pesquisa aborda a importância do registro e da valorização das contribuições dessas mulheres, destacando como suas experiências e saberes, muitas vezes baseados na oralidade e na memória, funcionam como ferramentas de resistência e fortalecimento identitário. Além disso, o estudo discute os avanços e desafios nas lutas por inclusão acadêmica, a relevância da decolonialidade e a necessidade de desconstrução das hierarquias epistêmicas que marginalizam as epistemologias negras. Através de uma revisão bibliográfica, o artigo visa contribuir para uma compreensão mais ampla das dinâmicas de exclusão e propor caminhos para a construção de uma academia mais inclusiva e plural, capaz de valorizar as diversas formas de saber.

Palavras-chave: Mulheres negras; Produção acadêmica; Exclusão histórica; Epistemologia decolonial; Oralidade e memória.

¹ Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguazu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguazu).

E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

Abstract: Studying the historical exclusion of black women in academic production is essential to deconstruct the power structures that perpetuate inequality and to promote a more inclusive academy, capable of reflecting the diversity of knowledge and experiences present in society. In this context, the present study analyzes the historical exclusion of black women in Brazilian academic production, exploring the white-centric hegemony that for decades dominated the field of knowledge and its implications in national epistemology. The research addresses the importance of recording and valuing the contributions of these women, highlighting how their experiences and knowledge, often based on orality and memory, work as tools of resistance and identity strengthening. In addition, the study discusses the advances and challenges in the struggles for academic inclusion, the relevance of decoloniality, and the need to deconstruct the epistemic hierarchies that marginalize black epistemologies. Through a literature review, the article aims to contribute to a broader understanding of the dynamics of exclusion and propose ways to build a more inclusive and plural academy, capable of valuing the various forms of knowledge.

Keywords: Black women; Academic production; Historical exclusion; Decolonial epistemology; Orality and memory.

INTRODUÇÃO

A produção acadêmica brasileira, historicamente marcada por um viés brancocêntrico e hegemônico, tem negligenciado a contribuição de grupos marginalizados, especialmente das mulheres negras, no campo do saber. Esta exclusão não é meramente um reflexo da ausência de protagonismo, mas sim de um processo estrutural que se perpetua por meio da invisibilização de memórias, histórias e perspectivas que rompem com os paradigmas dominantes (Rosa, 2015). A historicidade excludente, construída e mantida ao longo de décadas, reforça o status quo e limita o reconhecimento e a valorização das experiências de mulheres negras como sujeitos epistêmicos.

Neste contexto, o lugar de fala das mulheres negras brasileiras ainda encontra desafios significativos, especialmente no que diz respeito à legitimação de suas vozes no campo acadêmico. A oralidade, enquanto prática ancestral e resistência cultural, permanece subvalorizada nos espaços de produção e disseminação de conhecimento, sendo frequentemente vista como inferior ou in-

compatível com os padrões eurocêntricos (Xavier, 2021). Tal postura não apenas marginaliza saberes alternativos, mas também contribui para a perpetuação de estereótipos que desumanizam e deslegitimam as vivências e as narrativas das mulheres negras.

Apesar de avanços na luta por equidade e inclusão, o cenário atual ainda reflete lacunas significativas na representatividade e na valorização das epistemologias negras. Movimentos sociais e acadêmicos têm trazido à tona a relevância da decolonialidade como forma de questionar e subverter a lógica excludente que domina a produção de conhecimento. Contudo, a resistência à mudança evidencia a persistência de barreiras institucionais e culturais que dificultam a plena inserção de mulheres negras como protagonistas de suas próprias histórias no campo acadêmico (Lima, 2023).

Estudar este tema é de extrema importância para a construção de um campo do saber mais plural, inclusivo e comprometido com a justiça epistêmica. O registro das memórias, histórias e práticas de oralidade das mulheres negras brasileiras não apenas fortalece suas identidades, mas também desestabiliza narrativas hegemônicas que naturalizam a exclusão. Além disso, ao reconhecer e valorizar essas contribuições, abre-se caminho para a reconfiguração de paradigmas que promovam a equidade na produção e na circulação do conhecimento.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as condições históricas e estruturais que sustentam a exclusão de mulheres negras na produção acadêmica brasileira. Busca-se, ainda, discutir a importância do registro de memórias e histórias como forma de fortalecer o lugar de fala e a identidade dessas mulheres, bem como destacar as possibilidades de transformação social e epistêmica por meio da valorização de suas práticas e saberes.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, uma abordagem metodológica que permite reunir, analisar e sintetizar o conhecimento disponível sobre o tema abordado. Foram consultadas bases de dados amplamente reconhecidas, como Scielo, Google Scholar, e Periódicos CAPES, além de obras de referência em livros especializados, visando compreender os ele-

mentos históricos, sociais e culturais que influenciam a produção acadêmica no Brasil e o lugar ocupado pelas mulheres negras nesse contexto. A seleção de materiais seguiu critérios como relevância temática, atualidade das publicações e o alinhamento com os objetivos propostos, garantindo uma análise aprofundada e contextualizada.

A revisão bibliográfica foi orientada pela identificação de padrões, lacunas e perspectivas críticas na literatura existente. Ao sistematizar os principais argumentos, buscou-se evidenciar a relação entre as estruturas históricas excludentes e a invisibilização de mulheres negras no campo do saber, assim como ressaltar a relevância de narrativas que valorizam memórias e oralidades. A análise dos textos foi conduzida de forma analítica e interpretativa, assegurando que os resultados obtidos contribuam para a ampliação do debate e para o fortalecimento do lugar de fala e da identidade das mulheres negras no espaço acadêmico.

DESENVOLVIMENTO

Contextualização Histórica da Exclusão de Mulheres Negras na Produção Acadêmica Brasileira

A exclusão das mulheres negras da produção acadêmica brasileira está enraizada em um processo histórico de marginalização que remonta ao período colonial. Durante séculos, o sistema escravocrata não apenas retirou dessas mulheres a autonomia sobre suas vidas, mas também as privou do acesso à educação formal, confinando-as a atividades que reforçavam sua condição de subalternidade. A exclusão não se limitava à educação básica, mas permeava também os espaços de produção intelectual, os quais eram reservados exclusivamente às elites brancas, que controlavam os saberes e definiam os critérios de validação do conhecimento (Oliveira, 2019).

No contexto pós-abolição, a exclusão das mulheres negras do campo acadêmico foi perpetuada por políticas públicas que negligenciaram a inclusão social e educacional da população afrodescendente. A ausência de ações afirmativas e a manutenção de práticas discriminatórias em instituições de ensino consolida-

ram a desigualdade de oportunidades, mantendo as mulheres negras afastadas do acesso ao conhecimento formal. Além disso, as poucas que conseguiram romper essas barreiras enfrentaram desafios adicionais, como o racismo institucional e o sexismo, que reforçavam sua invisibilidade nos espaços acadêmicos.

A configuração da produção acadêmica brasileira também foi marcada por uma forte influência eurocêntrica, que desconsiderava saberes e práticas culturais de origem africana. Durante o período de modernização do Brasil, no século XX, a academia consolidou-se como um espaço hierárquico e excludente, onde o conhecimento produzido por pessoas negras era frequentemente deslegitimado. Essa estrutura reforçou a ideia de que apenas as epistemologias europeias eram capazes de gerar conhecimento válido, ignorando a riqueza das contribuições africanas e afro-brasileiras para o campo do saber (Oliveira, 2017).

A exclusão das mulheres negras do espaço acadêmico não se restringe ao acesso, mas também ao reconhecimento de suas produções intelectuais. Mesmo quando conseguem ocupar esse espaço, suas vozes são frequentemente marginalizadas ou apropriadas, perpetuando um ciclo de invisibilidade. Essa dinâmica reflete uma historicidade que legitima a hegemonia branca e masculina, enquanto relega as mulheres negras à condição de objetos de estudo, em vez de sujeitos produtores de conhecimento.

Além disso, a herança colonial deixou marcas profundas na estrutura educacional brasileira, que até hoje reproduz desigualdades de raça e gênero. As mulheres negras, inseridas em um contexto de múltiplas opressões, continuam a enfrentar barreiras significativas para se afirmarem como protagonistas na produção acadêmica. A falta de políticas públicas eficazes, a desigualdade socioeconômica e o racismo estrutural são fatores que perpetuam esse quadro e dificultam o rompimento com o status quo (Jesus e Bezerra, 2013).

Dessa forma, compreender essa exclusão histórica é essencial para contextualizar as lutas contemporâneas por equidade no campo acadêmico. A história das mulheres negras na produção de saberes é uma história de resistência e resiliência, que desafia as estruturas opressoras e reivindica a valorização de suas memórias, identidades e contribuições. Reconhecer essa trajetória é um passo fundamental para a construção de um campo do saber mais plural, inclusivo e comprometido com a justiça social e epistêmica.

A Hegemonia Brancocêntrica no Campo do Saber e Seus Impactos na Epistemologia

A hegemonia brancocêntrica no campo do saber é um legado de processos históricos que consolidaram o domínio de epistemologias europeias como padrão universal de conhecimento. A construção e a validação do saber acadêmico foram marcadas por um viés eurocêntrico que, ao longo dos séculos, excluiu outras formas de conhecimento, particularmente aquelas derivadas de culturas africanas e afro-brasileiras. Esse paradigma não apenas silenciou vozes marginalizadas, mas também estabeleceu hierarquias que legitimaram o racismo estrutural como um elemento constitutivo do sistema acadêmico (Pereira e Pereira, 2024).

No Brasil, o brancocentrismo se manifestou de forma contundente no período pós-abolição, quando as elites intelectuais buscaram afirmar um modelo de progresso alinhado aos valores europeus. Nesse contexto, o conhecimento produzido por pessoas negras, especialmente mulheres, foi desconsiderado ou categorizado como inferior. Essa exclusão teve impactos profundos na forma como o campo acadêmico reconhece e valoriza as contribuições de diferentes grupos sociais, reforçando uma lógica que privilegia as narrativas brancas e masculinas como únicas detentoras de legitimidade epistêmica.

A centralidade do brancocentrismo na produção do saber também se reflete na construção dos currículos e das metodologias de ensino. As epistemologias africanas, que enfatizam a oralidade, a coletividade e a conexão entre saber e prática, são frequentemente ignoradas ou reduzidas a objetos de estudo. Essa exclusão sistemática limita as possibilidades de se construir um campo acadêmico verdadeiramente plural, capaz de dialogar com diferentes perspectivas e práticas culturais. Além disso, reforça estereótipos que desqualificam as contribuições de mulheres negras, colocando-as à margem da produção intelectual (Silva e Backes, 2015).

Outro impacto significativo do brancocentrismo na epistemologia é a perpetuação de narrativas que invisibilizam ou distorcem as histórias e as experiências das mulheres negras. No campo acadêmico, essas mulheres têm sido frequentemente retratadas a partir de lentes estereotipadas, que as posicionam como objetos de estudo, em vez de sujeitos ativos na construção do conhecimen-

to. Essa abordagem desumanizadora não apenas desvaloriza suas contribuições, mas também contribui para a perpetuação de desigualdades e exclusões no âmbito acadêmico.

A hegemonia brancocêntrica também se manifesta na forma como as práticas acadêmicas são estruturadas, privilegiando formatos e linguagens que reproduzem o elitismo e a exclusão. A escrita acadêmica, por exemplo, muitas vezes desconsidera a importância da oralidade, elemento central nas epistemologias africanas e afro-brasileiras (França e Carvalho, 2022). Essa desvalorização das formas alternativas de produção de conhecimento evidencia um compromisso com a manutenção do status quo, em detrimento da abertura a outras possibilidades epistemológicas.

Nesse sentido, romper com o brancocentrismo no campo do saber exige uma reconfiguração profunda das estruturas acadêmicas e das práticas epistemológicas. É necessário reconhecer que o conhecimento não é neutro e que a validação de determinadas epistemologias em detrimento de outras é um ato político. Valorizar as contribuições das mulheres negras e das epistemologias afro-brasileiras é fundamental para superar as limitações do paradigma dominante e construir um campo acadêmico mais inclusivo, onde diferentes formas de saber possam coexistir e se complementar.

Oralidade, Memória e Narrativa: Ferramentas de Resistência e Valorização Identitária

A oralidade ocupa um papel central nas culturas africanas e afro-brasileiras, sendo uma ferramenta essencial para a preservação e transmissão de conhecimentos, histórias e valores. Em contextos de exclusão sistêmica, como o vivido pelas mulheres negras no Brasil, a oralidade tornou-se um mecanismo de resistência contra o apagamento cultural e histórico promovido pelas estruturas coloniais. Através da palavra falada, comunidades negras têm mantido vivas suas tradições, narrativas e epistemologias, afirmando sua identidade e questionando as dinâmicas hegemônicas de poder no campo do saber (Paula-Júnior, 2014).

A memória, intimamente ligada à oralidade, é outro elemento fundamental para a resistência e a valorização identitária. Ao contrário de uma história escri-

ta que frequentemente marginalizou ou distorceu as experiências das mulheres negras, a memória coletiva preservada por meio da oralidade permitiu que essas vivências fossem resgatadas e reinterpretadas a partir de uma perspectiva de protagonismo. A memória é, assim, um território de disputa, onde as narrativas dominantes são confrontadas e alternativas são apresentadas, permitindo que novas vozes ocupem o espaço público e acadêmico.

A narrativa, como expressão da oralidade e da memória, funciona como um instrumento político e cultural de empoderamento. Mulheres negras utilizam suas histórias individuais e coletivas para construir um lugar de fala que desafia as estruturas históricas de silenciamento. Essas narrativas não apenas ressignificam suas experiências, mas também contribuem para a formação de uma identidade coletiva que fortalece a luta contra o racismo e o sexismo. A partir desse processo, mulheres negras reivindicam seu direito de produzir conhecimento e de serem reconhecidas como autoras legítimas de suas próprias histórias (Silva e Hoffmann, 2016).

No âmbito acadêmico, a valorização da oralidade e da memória representa um desafio às estruturas tradicionais de validação do conhecimento, que privilegiam o registro escrito e desconsideram outras formas de saber. Incorporar narrativas orais ao campo acadêmico implica uma ampliação das perspectivas epistemológicas e uma ruptura com o elitismo que historicamente excluiu contribuições de mulheres negras. Essa inclusão é essencial para a construção de uma academia mais diversa, onde diferentes formas de produção e transmissão de conhecimento sejam reconhecidas e valorizadas.

Além de sua função de resistência, a oralidade e a narrativa também desempenham um papel crucial na formação de novos imaginários sociais. Ao resgatar histórias de superação, ancestralidade e pertencimento, essas ferramentas ajudam a desconstruir estereótipos e a promover uma visão mais inclusiva e plural da sociedade. Mulheres negras que compartilham suas experiências e saberes por meio da narrativa oral atuam como agentes de transformação, desafiando preconceitos e inspirando novas gerações a reconhecerem e valorizarem suas próprias identidades (Martins, 2021).

Portanto, a valorização da oralidade, da memória e das narrativas das mulheres negras não é apenas uma questão cultural, mas também uma ação política e epistemológica. Reconhecer essas ferramentas como formas legítimas de resistência e produção de conhecimento é um passo fundamental para a superação das desigualdades históricas e para a construção de uma sociedade mais justa. A centralidade dessas práticas no fortalecimento identitário das mulheres negras demonstra sua relevância tanto no campo acadêmico quanto no âmbito mais amplo das lutas sociais por equidade e inclusão.

Avanços e Limitações nas Lutas por Inclusão Acadêmica de Mulheres Negras

Nas últimas décadas, os movimentos sociais e as políticas públicas têm promovido avanços significativos na luta pela inclusão acadêmica de mulheres negras no Brasil. Um marco importante foi a implementação de políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais, que ampliaram o acesso de estudantes negras e negros às universidades públicas. Segundo Oliveira (2020), essas medidas não apenas possibilitaram a entrada de um número maior de mulheres negras nos espaços acadêmicos, mas também contribuíram para a diversificação do perfil estudantil e para o início de uma transformação no ambiente universitário, historicamente excludente.

Outro avanço relevante é o crescente número de pesquisas e produções acadêmicas realizadas por mulheres negras. Esses trabalhos têm desafiado as estruturas hegemônicas do saber e inserido novas perspectivas nas discussões acadêmicas, especialmente no campo das ciências humanas e sociais. A criação de núcleos de pesquisa e grupos de estudo focados em questões étnico-raciais e de gênero também tem sido fundamental para fortalecer a presença de mulheres negras na academia, proporcionando um espaço de acolhimento, troca de saberes e fortalecimento coletivo.

No entanto, apesar desses avanços, as limitações persistem. O racismo estrutural continua a influenciar o ambiente acadêmico, manifestando-se em formas sutis e explícitas, como a desvalorização das contribuições intelectuais de mulheres negras, o isolamento em ambientes predominantemente brancos e a

falta de representatividade nos corpos docentes. Além disso, muitas mulheres negras enfrentam dificuldades para conciliar as demandas acadêmicas com as responsabilidades familiares e profissionais, agravadas pelas desigualdades socioeconômicas que afetam desproporcionalmente essa população (Senna, 2018).

Outra limitação significativa é a ausência de suporte institucional adequado para garantir a permanência de mulheres negras nas universidades. Embora as políticas de acesso tenham sido ampliadas, muitas estudantes enfrentam barreiras relacionadas à precariedade financeira, à falta de políticas de acolhimento psicológico e à carência de programas de mentoria que promovam seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Essas condições acabam perpetuando um ciclo de exclusão, mesmo após o ingresso na universidade.

Adicionalmente, o campo acadêmico ainda enfrenta resistências em reconhecer a importância das epistemologias negras e das contribuições específicas de mulheres negras. Muitas vezes, suas pesquisas são marginalizadas ou tratadas como nichos especializados, em vez de serem reconhecidas como parte integrante e indispensável da produção do saber (Rosa, 2015). Essa desvalorização reflete a dificuldade da academia em romper com o paradigma eurocêntrico e em acolher outras formas de conhecimento como legítimas.

Diante disso, a luta por inclusão acadêmica de mulheres negras é um processo em constante construção, que demanda tanto a ampliação de políticas públicas quanto a transformação das estruturas acadêmicas. Reconhecer os avanços alcançados é importante, mas não suficiente, pois as limitações ainda impõem desafios significativos. É necessário continuar promovendo ações afirmativas, fortalecendo redes de apoio e incentivando uma mudança cultural e institucional que garanta a equidade de condições para mulheres negras na academia, permitindo que suas vozes e saberes ocupem o espaço que historicamente lhes foi negado.

A Relevância da Decolonialidade na Produção Acadêmica Brasileira

A decolonialidade é um paradigma teórico e prático que propõe a superação das heranças coloniais nas estruturas de poder, nos saberes e nas subjetividades.

No campo acadêmico, essa perspectiva busca desconstruir os alicerces eurocêntricos que historicamente definiram os critérios de validação do conhecimento e excluíram outras epistemologias, em especial as provenientes de povos africanos, indígenas e afrodescendentes. No Brasil, onde o racismo estrutural e as desigualdades históricas ainda moldam o sistema acadêmico, a decolonialidade emerge como uma abordagem essencial para transformar a produção do saber e ampliar sua legitimidade (Estermann et al. 2017).

Uma das principais contribuições da decolonialidade no contexto brasileiro é a valorização de epistemologias marginalizadas, reconhecendo-as como formas legítimas e essenciais de conhecimento. Essa perspectiva desafia a centralidade do pensamento ocidental e propõe a inclusão de saberes ancestrais, que integram a oralidade, a memória e a conexão entre o conhecimento e a prática cotidiana. Ao fazer isso, a decolonialidade possibilita a criação de um campo acadêmico mais diverso, capaz de dialogar com realidades plurais e de responder aos desafios contemporâneos de forma mais inclusiva e justa.

A decolonialidade também questiona as dinâmicas de poder que estruturam as instituições acadêmicas, onde as hierarquias raciais, de gênero e de classe continuam a influenciar a produção e a disseminação do conhecimento. No Brasil, essas dinâmicas têm historicamente privilegiado narrativas brancas e masculinas, enquanto deslegitimam ou invisibilizam as contribuições de mulheres negras e de outros grupos subalternizados. Ao desafiar essas hierarquias, a perspectiva decolonial promove uma redistribuição do poder epistêmico, permitindo que diferentes vozes e experiências sejam ouvidas e valorizadas (Baptista, e López-Gopar, 2019).

No âmbito da pesquisa, a decolonialidade incentiva a adoção de metodologias que respeitem as especificidades culturais e epistemológicas dos grupos estudados. Isso inclui a valorização da narrativa oral, da história comunitária e da experiência vivida como fontes legítimas de conhecimento. Essas práticas não apenas enriquecem a produção acadêmica, mas também fortalecem os laços entre a academia e as comunidades, promovendo um diálogo horizontal e uma relação de respeito mútuo. Para mulheres negras, essas metodologias oferecem uma oportunidade única de reafirmar suas histórias e identidades no espaço acadêmico.

Apesar de sua relevância, a implementação da decolonialidade na produção acadêmica brasileira enfrenta resistências significativas. A hegemonia eurocêntrica ainda domina os currículos, as referências bibliográficas e os critérios de avaliação acadêmica, dificultando a aceitação de epistemologias alternativas. Além disso, muitos pesquisadores que defendem a perspectiva decolonial enfrentam marginalização dentro das instituições, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais profundas para que esse paradigma se consolide como uma prática legítima e amplamente aceita no campo acadêmico (Ferreira, 2022).

Portanto, a decolonialidade não é apenas uma ferramenta teórica, mas também uma prática transformadora com o potencial de redesenhar o campo acadêmico brasileiro. Sua relevância reside na capacidade de descolonizar o saber, amplificando vozes historicamente silenciadas e promovendo a inclusão de perspectivas epistemológicas diversas. Ao adotar esse paradigma, a academia brasileira pode não apenas reparar injustiças históricas, mas também fortalecer sua capacidade de compreender e responder aos desafios de uma sociedade marcada pela pluralidade cultural e pela desigualdade estrutural.

O Registro e a Valorização das Contribuições de Mulheres Negras no Campo Acadêmico

O registro das contribuições de mulheres negras no campo acadêmico é uma ação de reparação histórica que visa corrigir as lacunas geradas por séculos de exclusão e invisibilidade. Durante muito tempo, o trabalho intelectual dessas mulheres foi sistematicamente ignorado ou desvalorizado em decorrência das dinâmicas racistas e sexistas que moldaram o ambiente acadêmico. Assim, o reconhecimento e a valorização de suas produções representam um passo fundamental para a construção de uma academia mais inclusiva e representativa (Barbosa e Pereira, 2019).

Além de reparar injustiças, o registro das contribuições de mulheres negras tem um impacto significativo na ampliação das bases epistemológicas do saber acadêmico. Suas perspectivas, muitas vezes ancoradas em vivências únicas e em um profundo entendimento das relações sociais e históricas, oferecem novas abordagens para questões complexas. Ao trazer essas vozes para o centro do de-

bate, o campo acadêmico se torna mais plural e capaz de responder às demandas de uma sociedade diversa.

A valorização dessas contribuições também desempenha um papel crucial na formação de novas gerações de acadêmicas e acadêmicos. Quando as histórias e os trabalhos de mulheres negras são incluídos nos currículos, bibliografias e eventos acadêmicos, elas se tornam referências para estudantes que antes não viam representações positivas de si mesmos nesses espaços. Esse processo de representatividade é essencial para fortalecer a autoestima e a sensação de pertencimento, estimulando mais mulheres negras a ingressarem e permanecerem no ambiente acadêmico (Weiss e Bueno, 2024).

No entanto, os desafios para o registro e a valorização dessas contribuições ainda são muitos. A falta de políticas institucionais para identificar, preservar e divulgar as produções acadêmicas de mulheres negras perpetua sua invisibilidade. Além disso, a predominância de critérios eurocêtricos na avaliação de trabalhos científicos dificulta o reconhecimento de epistemologias que fogem aos padrões tradicionais, como aquelas que integram oralidade, memória e experiências comunitárias.

Em suma, o registro e a valorização das contribuições de mulheres negras no campo acadêmico são indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além de desafiar as hierarquias epistêmicas que marginalizam suas produções, essas ações fortalecem as bases de uma academia comprometida com a diversidade e a inclusão. Reconhecer e valorizar essas contribuições não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também uma forma de enriquecer o campo do saber com perspectivas e conhecimentos fundamentais para o entendimento pleno da realidade social.

CONCLUSÕES

Este estudo buscou destacar as múltiplas dimensões da exclusão histórica de mulheres negras na produção acadêmica brasileira, evidenciando a importância de suas contribuições para a ampliação e diversificação do saber. Embora avanços significativos tenham sido alcançados nas últimas décadas, com a implementação de políticas de ação afirmativa e o crescente número de mulheres

negras no espaço acadêmico, ainda há desafios persistentes, a hegemonia branco-cêntrica e as estruturas de poder que definem as dinâmicas acadêmicas continuam a marginalizar muitas dessas vozes, subestimando suas produções e conhecimentos. Portanto, a luta por uma maior inclusão e valorização das mulheres negras na academia deve ser entendida como um processo contínuo e multifacetado, que exige ações tanto institucionais quanto culturais para garantir a equidade no campo do saber.

O caminho para uma academia verdadeiramente inclusiva e representativa exige, além da ampliação das políticas públicas, a implementação de práticas decoloniais que respeitem e promovam as epistemologias negras. A valorização das narrativas e experiências de mulheres negras no espaço acadêmico tem o potencial de transformar as bases do conhecimento, enriquecendo-o com perspectivas fundamentais para a compreensão das realidades sociais. O fortalecimento de redes de apoio, a criação de espaços de visibilidade e a contínua descolonização das práticas acadêmicas são passos cruciais para garantir que as futuras gerações de mulheres negras tenham o reconhecimento e a representatividade que merecem. Somente por meio dessas ações será possível transformar o campo acadêmico e construir uma produção de saberes que seja verdadeiramente plural e justa.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ-GOPAR, Mario. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. **Letras & Letras**, v. 35, 2019.

BARBOSA, Juliana Souza; PEREIRA, Maria Betânia Almeida. **A intelectualidade negra em Conceição Evaristo: voz insurgente no campo acadêmico literário**. Anais do 2º Encontro Internacional História & Parcerias, 2019.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, v. 5, n. 3, 2017.

FERREIRA, Alexandra Batistela. **Ensaio decolonialidade: o gênero ensaio como possibilidade de insurgência na escrita acadêmica**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2022.

FRANÇA, Daniela; CARVALHO, Ricardo Artur Pereira. A hegemonia branca e o conhecimento excludente no Design: uma análise sobre referências profissionais e bibliográficas. **Arcos Design**, v. 15, n. 1, 2022.

JESUS, Adriana do Carmo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A herança colonial e as implicações na educação do campo no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 50, 2013.

LIMA, Rafaela dos Santos. **Mulheres negras nas ciências: discussões sobre gênero, currículo e (in)visibilidade**. Tese de Doutorado (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023.

MARTINS, Ivana Souza da Silva. **Narrativas africanas e afro-brasileiras em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: a África nos atravessa**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2021.

OLIVEIRA, Ananda Vilela da Silva. As potencialidades de mulheres negras na produção acadêmica. **Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, v. 7, n. 12, 2020.

OLIVEIRA, Ananda Vilela da Silva. Exclusão do sujeito negro e a negação de raça na produção acadêmica em Relações Internacionais no Brasil. **Monções**, v. 8, n. 15, 2019.

OLIVEIRA, Vanilda Gonçalves. **A Produção Acadêmica Sobre As Relações Étnico-Raciais Em Livro Didático (2005 - 2015)**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2017.

PAULA-JUNIOR, Antonio Filogenio. Educação e oralidade na cultura negra no Brasil. **Revista Comunicar**, v. 21, n. 1, p. 191-200, 2014.

PEREIRA, Carlos Luis; PEREIRA, Marcia Regina Santana. Descolonização da política curricular monocultural e monorracista da formação de professores nas ciências naturais: rumo ao currículo e à educação antirracista. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2024.

ROSA, Katemari. **A (pouca) presença de minorias étnicoraciais e mulheres na construção da ciência**. XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2015.

SENNA, Ariane. A trajetória acadêmica de uma psicóloga, mulher trans e negra na universidade. **Geografia e Gênero**, v. 9, n. 2, 2018.

SILVA, Adejane Pires; HOFFMANN, Adriane Ester. **Histórias africanas: oralidade e memória**. Anais do III Simpósio Afrocultura: narrativas afro-brasileiras e indígenas, memórias e ensino, 2016.

SILVA, José Bonifácio Alves; BACKES, José Licínio. A presença da diferença negra e indígena na educação superior e o processo de ressignificação da universidade brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 2, p.120-135, 2015.

WEISS, Raquel; BUENO, Winnie. Pensar o mundo na encruzilhada: mulheres negras e a teoria social. **Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, 2024.

XAVIER, Giovana. Ciência de Mulheres Negras: um experimento de insubmissão. **Saúde Debate**, v. 45, n. 1, p. 51-59, 2021.

CAPÍTULO 5

CHICA DA SILVA: MATERNIDADE, RESISTÊNCIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA MULHER NEGRA NA LITERATURA AFRO-FEMININA BRASILEIRA

Ester Estevão da Silva¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-27-5

Resumo: Este artigo investiga as representações da maternidade e do corpo da figura histórica de Francisca da Silva de Oliveira, conhecida como Chica da Silva, em obras de autoria feminina e afro-brasileira. Com base em produções literárias afro-brasileiras, como *Chica da Silva – A Mulher que Inventou o Mar* (2001), de Lia Vieira, e *Chica da Silva – Romance de uma Vida* (2016), de Joyce Ribeiro, o estudo destaca a desconstrução de narrativas tradicionais que reduziram Chica a estereótipos erotizados e desumanizadores. A análise revela que essas obras reconstróem Chica da Silva como uma mulher complexa, atenta à maternidade e engajada em ressignificar seu papel na elite mineira do século XVIII, rompendo com os limites do racismo e da misoginia. A abordagem destaca a centralidade da maternidade na construção de sua identidade e evidencia como a literatura negro-feminina e a historiografia crítica ampliam os horizontes das narrativas afrodescendentes, promovendo uma visão plural e humanizadora da mulher negra no Brasil colonial.

Palavras-chave: Chica da Silva; Maternidade negra; Literatura afro-brasileira; Escrita feminina; Mulher negra.

INTRODUÇÃO

O legado da escravidão no Brasil negou às mulheres negras o direito à maternidade plena, reduzindo-as a “corpos utilitários” em uma estrutura desumanizadora. Sob o regime escravocrata, seus corpos eram vistos como instrumentos

¹ Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2023). Licenciada em Letras/Português pela Universidade Estadual da Paraíba (2020).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2720-7269>

Lattes: 6078008879085947

de reprodução, enquanto estereótipos como o da “mulata” e da “mãe preta” marginalizavam suas identidades, reforçando a invisibilidade de sua maternidade. A literatura tradicional brasileira perpetuou essas representações, ancoradas em imaginários escravocratas, onde o corpo da mulher negra era definido como objeto de reprodução ou prazer.

Nesse contexto, a literatura afro-brasileira emerge como espaço de resistência, ressignificando narrativas e conferindo às mulheres negras uma identidade humanizada. Chica da Silva, mulher negra alforriada e figura central nesse processo, destacou-se na elite mineira durante o Ciclo dos Diamantes. No entanto, sua imagem foi distorcida por narrativas eurocêntricas, que a erotizaram e apagaram sua complexidade histórica. Sua primeira representação literária aparece em *Memórias do Distrito Diamantino da Comarca de Serro Frio* (1868), de Joaquim Felício dos Santos.

A popularização de sua história pelo filme *Xica da Silva* (1976) e pelo romance homônimo de João Felício dos Santos reforçou estereótipos, destacando erotismo e exotismo em vez de sua agência histórica. Isso evidencia a necessidade de reavaliar representações de Chica da Silva, desconstruindo visões distorcidas e celebrando sua humanidade, maternidade e luta por protagonismo.

Diante disso, este trabalho investiga as representações da maternidade associadas a Chica da Silva em obras de autoria feminina, analisando *Chica da Silva — A Mulher que Inventou o Mar* (2001), de Lia Vieira, e *Chica da Silva — Romance de uma Vida* (2016), de Joyce Ribeiro, além de abordar registros literários e memoriais que consolidaram versões oficiais sobre a personagem.

FRANCISCA DA SILVA DE OLIVEIRA

Francisca da Silva de Oliveira, conhecida como Chica da Silva, nasceu escravizada no Arraial do Milho Verde, por volta de 1731 a 1735. Filha de um português e uma africana escravizada, Chica foi vítima de abuso sexual por seu primeiro proprietário, Manuel Pires Sardinha, com quem teve seu primogênito, Simão Pires Sardinha, em 1751. Em 1753, foi vendida ao contratador de diamantes João Fernandes de Oliveira, que a alforriou e a tornou sua companheira. Com ele, Chica ascendeu socialmente, tornando-se uma das mulheres mais ricas

e influentes da região diamantina no século XVIII. Teve treze filhos com João Fernandes, além de Simão, e garantiu educação de elite para todos, enviando os homens para estudar em Coimbra e matriculando as filhas no melhor educandário local.

Após a partida de João Fernandes para Portugal em 1770, Chica manteve sua posição social, participando de irmandades religiosas e administrando suas propriedades. Faleceu em 1796 e foi enterrada na Igreja de São Francisco de Assis, espaço reservado à elite branca, evidenciando sua integração social, apesar dos desafios enfrentados como mulher negra e ex-escravizada.

Sua trajetória foi registrada pela primeira vez em *Memórias do Distrito Diamantino da Comarca de Serro Frio* (1868), de Joaquim Felício dos Santos. No entanto, a obra reforçou estereótipos eurocêntricos, descrevendo Chica como “feia e corpulenta”, sem atributos que justificassem sua ascensão. A maternidade de Chica foi negligenciada, com foco apenas em sua relação com João Fernandes e sua imagem de “mulata sensual”. Essa representação reflete os preconceitos raciais e de gênero da época, que marginalizavam mulheres negras e suas experiências maternais.

A historiografia posterior perpetuou esses estereótipos, retratando Chica como extravagante, autoritária e hipersexualizada. No século XX, sua figura foi revitalizada, mas ainda sob a lente do exotismo e do erotismo, como no filme *Xica da Silva* (1976) e na novela homônima (1996). Essas representações reforçaram o mito da “mulata fatal”, obscurecendo sua humanidade e apagando sua maternidade.

A literatura canônica brasileira, em geral, limita a mulher negra ao arquétipo da “mulata”, associada à sensualidade e ao prazer, enquanto sua maternidade é ignorada ou distorcida. Conceição Evaristo (2005) destaca que, quando a maternidade negra é representada, é sob o estereótipo da “mãe preta”, que prioriza os filhos dos brancos em detrimento dos próprios. Essa distorção reflete um projeto nacional excludente, que nega à mulher negra o papel de mulher-mãe, reservado às mulheres brancas.

As obras de autoria afro-brasileira feminina, como *Chica da Silva — A Mulher que Inventou o Mar* (2001), de Lia Vieira, e *Chica da Silva — Romance*

de uma Vida (2016), de Joyce Ribeiro, rompem com essa lógica. Ao resgatar a maternidade de Chica, essas narrativas confrontam o apagamento histórico e literário de sua trajetória, promovendo uma reflexão mais profunda sobre o lugar da mulher negra na sociedade e sua representação na literatura.

RECONFIGURANDO A IMAGEM DE CHICA DA SILVA: CORPO E MATERNIDADE NAS OBRAS AFRO-FEMININAS BRASILEIRAS

No contexto das convenções literárias, o predomínio masculino exerceu uma influência significativa na construção e perpetuação de valores sociais. Por um longo período, a História, a Literatura e os estudos filosóficos e sociais estiveram centrados na perspectiva do homem branco e civilizado, consolidando uma visão unilateral da realidade. Essa visão, amplamente aceita como verdade inquestionável, excluiu perspectivas diversas e marginalizadas, reforçando hierarquias sociais e formas de enunciação dominantes.

A historiografia oficial, moldada pelas convicções das classes dominantes, silenciou sistematicamente as vivências das minorias sociais, normalizando a discriminação e perpetuando dinâmicas excludentes ao longo das gerações. Essa influência se estendeu à ficção, onde o ponto de vista feminino foi frequentemente marginalizado. A exclusão histórica das mulheres do espaço literário, dominado por vozes masculinas, evidencia a necessidade de expor as complexidades das subjetividades femininas.

Nesse cenário, a observação de Gayatri Spivak em *Pode o Subalterno Falar?* (2010) ressalta que, no contexto colonial, o sujeito feminino subalterno está duplamente ausente: tanto na narrativa histórica quanto no espaço literário. As vozes femininas são subjugadas e silenciadas por um contexto literário moldado predominantemente por figuras masculinas. Essa ausência contribui para a reprodução de estereótipos e normas que perpetuam as desigualdades de gênero. Diante desse cenário, as autoras emergem como agentes de mudança. Elas atuam como porta-vozes, oferecendo uma contranarrativa que desafia a exclusão das mulheres do espaço literário e contribui para a construção de formas de identificação do sujeito feminino. Ao dar voz às experiências silenciadas, as obras de

autorias femininas não apenas revelam as complexidades das subjetividades femininas, mas também desempenham um papel na desconstrução dos estereótipos perpetuados pelo discurso colonial, dando a estas figuras outras possibilidades de existência para além das impostas pelo regime discursivo dominante.

Assim, a literatura de autoria feminina não é apenas uma expressão artística; é uma ferramenta de resistência e transformação. Ao criar condições para que vozes, outrora negligenciadas, sejam ouvidas e valorizadas, as autoras desencadeiam um movimento fundamental na luta contra as desigualdades sociais, raciais e de gênero. Através de suas narrativas, elas são apresentadas para uma reconfiguração do panorama literário e, por extensão, para uma redefinição das normas sociais que moldam as identidades femininas. Sobre isso, Schmidt (1995) pontua que:

Falar sobre a instituição da “literatura” e a presença da mulher nos domínios dos discursos e saberes é, sem dúvida, um ato político, pois remete às relações de poder enraizadas nas práticas sociais e discursivas de uma cultura que se delineou a partir do ponto de vista normativo masculino, projetando seu “outro” na imagem negativa do feminino (SCHMIDT, 1995, p. 185).

Se vincularmos essa realidade as representações elaboradas sobre Chica da Silva, podemos considerar que suas representações foram majoritariamente construídas por homens. Entretanto, quando algumas poucas mulheres as fizeram, em sua maioria racialmente brancas, apesar de resgatarem a história de uma figura negra feminina e dar-lhes novos contornos, pouco tentaram desmistificar o mito levantado sobre a ex-escravizada.

Diante desse cenário, o feminismo crítico desempenha um papel central ao questionar a misoginia presente nas representações tradicionais das mulheres e ao focar na produção literária de autoras que desafiam os padrões ocidentais hegemônicos. Na literatura negra, a escrita adquire uma dimensão política, comprometida com a preservação da memória ancestral e das tradições africanas, ao mesmo tempo que confronta estereótipos e promove uma interpretação mais autêntica das experiências afrodescendentes.

A literatura afro-feminina emerge, assim, como uma confluência dessas perspectivas, recriando realidades, elaborando discursos de denúncia e reconfigurando identidades femininas negras, enquanto busca visibilidade e rompe com

as históricas marginalizações impostas às suas vozes. Dessa forma,

[...] inaugura-se a partir das escritoras negras um movimento de auto representação. Tendo sido seu brado historicamente abafado pelas vias da raça e do sexo, essas autoras contemporâneas encontrarão na literatura (agora concebida por suas próprias mãos) uma possibilidade de luta contra os estigmas sociais. (Dias, 2016, p. 110)

Nesse contexto, escritoras negras, conscientes de suas múltiplas intersecções e realidades, dedicam-se à divulgação de suas produções literárias, desafiando o apagamento histórico que tradicionalmente silenciou suas narrativas. A presença de vozes e personagens negras, frequentemente ausentes ou estereotipadas nas obras de autores brancos masculinos, ganha destaque nas produções lideradas por essas autoras.

A literatura afro-brasileira feminina, fundamentada por essa perspectiva, carrega a premissa de que o corpo negro feminino, historicamente marcado pela vitimização, sexualização, racialização e punição, deve se emancipar dessas inscrições opressoras. A partir de ações afirmativas e da autoafirmação identitária, conforme apontado por Alves (2010), essas obras tornam-se ferramentas fundamentais para a ressignificação desse corpo. Elas permitem a construção de novas narrativas que celebram a subjetividade, a humanização e a complexidade das mulheres negras, promovendo uma redesignação na percepção e no lugar que ocupam na sociedade.

No âmbito do projeto literário afro-feminino, emergem discursos em que vozes negras femininas, libertas de narrativas de submissão, constroem uma expressão escrita que redefine significados, tanto para si mesmas quanto para a coletividade. Essas narrativas celebram repertórios e eventos histórico-culturais negros, valorizando experiências e saberes antes marginalizados. Conceição Evaristo ressalta que a escrita das mulheres negras “explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade insiste em querer inferiorizada, mulher e negra”, oferecendo sempre “a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (Evaristo, 2005, p. 205).

Essa escrita, ou “escre(vivência)”, como conceituada por Evaristo, reivindica uma voz própria e autêntica, única à experiência vivida pela mulher negra. Nesse processo, o corpo da mulher negra deixa de ser o “outro” descrito como

objeto passivo, para se afirmar como sujeito ativo que se narra e se interpreta. Como aponta Evaristo, “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” (Evaristo, 2005, p. 54).

Na interconexão entre escrita e vivência, essa concepção do fazer literário feminino negro compreende os textos para além de um sentido estético, uma vez que “buscam sistematizar um outro movimento, aquele que abriga todas as suas lutas. Assume-se o lugar da escrita como direito, assim como se assume o lugar da vida” (EVARISTO, 2005, p. 206). Dessa forma, nesses textos, emergem figuras femininas negras que almejam não apenas a afirmação pessoal, mas também enfrentar desafios como o racismo, a solidão e o sexismo.

Como forma de expressão verbal, a literatura afro-feminina enaltece os legados intelectuais e culturais da tradição africano-brasileira, valorizando os saberes e práticas ancestrais das populações negras, enquanto desmantela discursos poéticos e ficcionais que buscam reprimir essas heranças. As possíveis proposições poéticas permitem concordar com Conceição Evaristo, ao mencionar que “[...] os textos femininos negros, para além de um sentido estético, buscam semantizar outro movimento, aquele que abriga todas as suas lutas. Torna-se o lugar da escrita, como direito, assim como se torna o lugar da vida” (Evaristo, 2005, p. 206).

Dessa forma, a produção textual das mulheres negras assume relevância ao desvelar aspectos de suas vivências e condições frequentemente negligenciados nas definições predominantes da realidade e nas pesquisas históricas. Ao adotar uma perspectiva diferenciada e enfrentar as limitações ideológicas e as imposições históricas, essa produção textual possibilita uma reflexão que desvende a essência de um Brasil afro-feminino, distinto da padronização comum. Nesse processo, ocorre a humanização da mulher negra, conferindo-lhe uma identidade própria, expressa por meio de um rosto, um corpo e um sentimento que refletem características singulares (ALVES, 2010).

Nesse ato de autodescrição e inscrição literária, as autoras afrodescendentes apagam e ressignificam os estigmas de animalidade, promiscuidade e imoralidade frequentemente associados à mulher negra. Dentro dessa perspectiva, as autoras afrodescendentes problematizam diversos eixos identitários, sendo a

maternidade um dos temas mais destacados. A partir das representações distorcidas da mãe negra no cânone literário nacional, essas escritoras constroem um contradiscurso que reintegra a maternidade às mulheres negras. Por meio desse movimento, elas promovem sua humanização sob um olhar literário e sociocultural, desafiando os estereótipos que desumanizam a mulher negra ao reduzi-la a papéis de servidão ou erotização.

Nesse cenário de transformação discursiva, este trabalho propõe analisar a representação do corpo e da maternidade de Chica da Silva em obras de autoria negro-feminina, como *Chica da Silva - A Mulher que Inventou o Mar* (2001), de Lia Vieira, e *Chica da Silva - Romance de uma Vida* (2016), de Joyce Ribeiro. Complementarmente, o debate será ampliado com a obra historiográfica *Chica da Silva e o Contratador de Diamantes: o outro lado do mito* (2003), de Júnia Furtado. Embora escrita por uma autora branca, essa obra busca desmistificar historicamente Chica da Silva, extrapolando os limites da ficção para questionar os estereótipos que marcaram sua trajetória histórica.

Ao articular narrativas literárias e historiográficas — com diferentes sensibilidades e intencionalidades —, a análise pretende investigar como essas obras contribuem para reconfigurar a percepção da mulher negra. A abordagem destaca a pluralidade de dimensões de Chica da Silva, ressaltando sua humanidade, agência e complexidade, reposicionando-a como um símbolo de resistência e reinvenção nas esferas da história e da literatura.

UMA NOVA PERSPECTIVA: LIA VIEIRA E O PIONEIRISMO DO ROMANCE AFRO-FEMININO SOBRE CHICA DA SILVA

Em 2001, Lia Vieira publicou *Chica da Silva – A mulher que inventou o mar*, o primeiro romance sobre Chica da Silva escrito por uma mulher. A obra, ilustrada por Iléa Ferraz, busca desconstruir o imaginário culturalmente consolidado sobre a personagem, oferecendo uma contranarrativa que desafia as representações eurocêntricas e estereotipadas associadas a Francisca da Silva. Com sensibilidade e compromisso com a ressignificação histórica, Vieira reinterpreta a figura de Chica, distanciando-a de visões exóticas ou sensualizadas e apresentando-a a partir de uma perspectiva crítica e subjetiva, alinhada às experiências de raça e gênero das mulheres negras.

A obra se insere na tradição da literatura afro-feminina, que, segundo Silva (2010, p. 100), consiste em um processo contínuo de “(re)invenções de memórias, histórias e narrações sobre identidades, femininas e feminismos negros”. Esse gênero literário promove um retorno dinâmico ao passado, ressignificando memórias e articulando-as com vivências, resistências e sonhos. Dessa forma, estabelece um diálogo entre passado, presente e futuro, pautado pela emancipação e pela construção de novas narrativas. Lia Vieira exemplifica esse movimento ao resgatar Chica da Silva como uma figura emblemática, cuja história é reinterpretada à luz das lutas e subjetividades das mulheres negras.

Voltado para o público infanto-juvenil, o livro de Lia Vieira oferece uma nova perspectiva sobre Chica da Silva, sem negligenciar os contextos históricos que a cercam. A narrativa se destaca pela cumplicidade entre narrador e personagem, construída por meio de uma linguagem sensível e cuidadosa, que contrasta com as representações estereotipadas presentes em outras obras. Ao retratar Chica em diferentes fases da vida — infância, juventude, maturidade e morte —, Vieira humaniza a personagem, resgatando aspectos frequentemente ignorados, como sua maternidade.

Desde a infância, Chica é apresentada como uma figura carismática, inteligente e determinada, características que desafiam a representação tradicional de mulheres negras subjugadas. Sua conexão afetuosa com a natureza e sua habilidade comunicativa são evidenciadas no trecho: “Chiquinha tinha carinho com a natureza e os bichos. Era uma avezinha, aprendera a falar como um papagaio de irresistível ânsia de comunicação, mas controlável com amor” (Vieira, 2001, p. 11). O uso do diminutivo “Chiquinha” reforça não apenas a doçura da fase infantil, mas também a intenção da autora de criar uma imagem afetuosa e próxima da personagem, conferindo-lhe uma dimensão humana e ressignificando a sua existência enquanto mulher preta histórica a qual, em outras obras, é hipersexualizada desde muito cedo.

Diferente das representações tradicionais, que oscilavam entre a invisibilização de suas qualidades e a redução de sua imagem a um estereótipo sensualizado, a narrativa de Vieira valoriza a beleza, a inteligência e a postura ativa de Chica. A descrição de que teria sido alguém portadora de “belos traços, um porte altivo e uma inteligência brilhante” (Vieira, 2001, p. 10), contrasta com as

versões memorialistas mais conhecidas sobre Chica da Silva, como a de Joaquim Felício dos Santos, rompendo os estereótipos desumanizadores frequentemente associados às mulheres negras.

Ao descrever o amadurecimento de Chica, a maternidade ocupa uma posição central na narrativa de Lia Vieira (2001), sendo um dos aspectos mais significativos para a ressignificação da personagem histórica. Seguindo o que até então se conhecia historicamente sobre Chica da Silva, Lia Vieira menciona o nascimento dos dois primeiros filhos de Chica, sendo o primeiro Simão, e o segundo, Cipriano.

A escrita de Lia Vieira reconstrói Chica como uma mãe zelosa, afetuosa e presente, aproximando-se da imagem que a historiadora Júnia Furtado viria a descrever em suas pesquisas, dois anos depois. A obra ressalta a centralidade da maternidade na vida de Chica, evidenciada no trecho: “Chica encheu o Castelo da Palha de filhos e filhas felizes e saudáveis [...]” (Vieira, 2001, p. 37), a qual, com a passagem dos anos, é descrita como possuidora de “aspecto de uma jóia rara”, dedicando-se zelosamente à criação de seu numeroso perfil: Simão, Cipriano, João Fernandes Filho, Francisca, Luísa, Rita, Antonia, Joaquim, Ana Quitéria e Helena, promovendo harmonia e estabilidade em seus domínios (Vieira, 2001, p. 43).

Essa representação valoriza a dimensão familiar de Chica, reconfigurando sua imagem tanto histórica quanto literária. Ao destacar seu papel de mãe comprometida e amorosa, Vieira subverte os estereótipos desumanizadores que, tradicionalmente, negaram às mulheres negras o exercício de uma maternidade plena e digna. Com isso, a narrativa rompe com a invisibilidade e a marginalização que marcaram as representações canônicas, reafirmando a maternidade como um elemento central no acompanhamento da figura de Chica da Silva e como símbolo de resistência e humanidade em meio às adversidades de sua época.

Além disso, as ilustrações de Iléa Ferraz reforçam essa dimensão maternal. Uma das cenas mais impactantes visualmente apresenta Chica com uma criança no colo, enquanto outra filha toca delicadamente o bebê que a mãe segura. Ao fundo, duas mulheres aparecem com outra criança da família, completando a cena de intimidade e acolhimento. Essa representação visual de uma mãe negra

cercada por sua descendência contrasta fortemente com a ausência ou invisibilidade de tais imagens na literatura tradicional brasileira.

Para além da maternidade, a narrativa de Vieira reinterpreta aspectos marcantes da trajetória de Chica, como sua relação com João Fernandes, de maneira mais humana e menos espetacularizada. Em vez de uma paixão marcada por instintos ou interesses superficiais, o relacionamento é descrito como algo construído gradualmente, com delicadeza e respeito.

A obra evidencia, também, que os comentários sobre Chica perduraram pelo arraial durante toda a sua vida. A insatisfação da união de uma ex-escravizada com o homem mais poderoso da colônia, sua consequente ascensão e inserção social e a aceitação foçada da elite branca local são evidenciados em trechos que mencionam:

Para o mundo exterior, a ligação assumiu o aspecto de uma infâmia dourada. A batalha dos moralistas era aquecida em citações:

- Até parecem senhoras, Deus me perdoe! Todas a se fazerem gente.
- Dá-se-lhe o pé e tomam a mão, corja!
- É uma negra boçal, mas tem ascendência sobre o homem mais rico do mundo: João Fernandes de Oliveira. Beije sua mão se for preciso. Só Chica traz o rei na barriga. (Vieira, 2001, p. 34)

Além disso, o texto de Vieira incorpora elementos da oralidade africana e do universo mítico-religioso afro-brasileiro, o que enriquece a narrativa e a torna uma contra-narrativa poderosa frente às representações eurocêntricas e misóginas da personagem. As escolhas estilísticas da autora, como a valorização de nomes e expressões africanas e a construção de Chica como uma “griot-menina”, reforçam a conexão da personagem com sua ancestralidade e tradição

Por fim, um dos aspectos mais ricos da narrativa, que leva o nome da obra, é a maneira como Lia Vieira ressignifica o mito do “mar de Chica”. Tradicionalmente interpretado como um símbolo de excentricidade e capricho, o mar em Chica da Silva – A Mulher que Inventou o Mar é recontextualizado como um desejo profundo de liberdade e pertencimento. Essa reinterpretação conecta a personagem à simbologia africana das águas, evocando Iemanjá e outros elementos da cosmovisão afro-brasileira. O mar torna-se, assim, uma metáfora para a força criativa e emancipatória de Chica, reforçando sua existência em um contexto colonial opressor.

JOYCE RIBEIRO E A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA FEMININA EM 'CHICA DA SILVA: O ROMANCE DE UMA VIDA'

Em 2016, surge no cenário literário brasileiro a segunda obra de autoria negra feminina dedicada a ressignificar a representação de Chica da Silva: Chica da Silva — o romance de uma vida, de Joyce Ribeiro. A autora, conhecida por sua atuação como jornalista no SBT, apresenta uma versão de Chica que se distancia das narrativas mais difundidas. Diferente da imagem de “mulher excêntrica, escandalosa e amoral perpetuada ao longo dos anos” (Ribeiro, 2016, p. 3), Ribeiro reconstrói romanticamente a história de Chica, acompanhando cada passo de sua trajetória. Alinhando-se às pesquisas de Júnia Furtado, a autora busca dar voz a uma figura que, por ser analfabeta como a maioria das mulheres de seu tempo, não pôde registrar sua própria história. “Sem direito a voz, pois era analfabeta como a maioria das mulheres de seu tempo, não escreveu relatos. O máximo que aprendeu foi assinar seu próprio nome” (Ribeiro, 2016, p. 4). A narrativa, permeada pelos pensamentos e sentimentos da personagem, retrata Chica como representação histórica de tantas “mulheres que, sem exposição pública, se assemelham à saga dessa mineira que foi magnífica, mesmo sem se dar conta do que representava” (Ribeiro, 2016, p. 4).

Ao escrever sobre outra mulher negra histórica, Joyce Ribeiro não apenas compartilha da mesma identidade racial de Chica, mas também desenvolve sua narrativa a partir de uma perspectiva feminina. Essa abordagem tem como objetivo desconstruir a representação elaborada pela supremacia branca masculina, corrigindo distorções e oferecendo uma interpretação mais autêntica da vida de Chica. No prólogo da obra, Ribeiro deixa clara sua intenção:

Meu objetivo com este livro é mostrar o poder transformador da confiança em nós mesmas, que gerou frutos até em uma época em que a valorização feminina sequer existia, e a certeza de que somos donas de nossas histórias, o que pode provocar reviravoltas, mudar os rumos de comunidades e de países. Hoje, podemos nos inspirar em tantas chicas que estão à nossa volta, que lutaram incansavelmente, sem esquecer o amor próprio, o amor pelos homens que mereceram sua confiança e, principalmente, o amor pelos filhos, nosso combustível vital. Viver à luz de exemplos como o de Chica da Silva é a nossa missão. Temos de lutar pelo amor, pelo respeito, pelo direito de sonhar, lutar contra a servidão e o comodismo; lutar pelo direito ao amor, em todas as suas nuances, com a coragem capaz de inspirar homens e mulheres do século XXI, como eu, como você, como todas as pessoas que nos cercam (Ribeiro, 2016, p. 5).

A narrativa percorre toda a vida de Chica, desde seu nascimento até sua morte. Nascida escravizada, Chica é comprada por Manuel Pires Sardinha, com quem tem seu primeiro filho, Simão Pires Sardinha. Pouco depois, é adquirida por João Fernandes, que permite que ela traga consigo o filho. “Ele permite que a moça – de belas feições e sedutora aparência, como é natural nas descendentes de negras da Costa da Mina – traga o filho Simão, agora com dois anos, um mulatinho viçoso e esperto, muito bem cuidado pela mãe” (Ribeiro, 2016, p. 21). O relacionamento entre Chica e João Fernandes é descrito como afetivamente mútuo, com o contratador concedendo-lhe alforria quase imediatamente após a compra. “Chica sente, talvez pela primeira vez, como é ser tratada de um jeito diferente” (Ribeiro, 2016, p. 22).

Na obra de Ribeiro, Chica é retratada como uma mãe cuidadosa, reforçando a imagem reconstruída por Lia Vieira e Júnia Furtado. Após a partida de João Fernandes para Portugal, Chica assume sozinha o cuidado dos filhos que permaneceram no Brasil, incluindo o caçula recém-nascido e as filhas. Quando as filhas internadas no educandário de Macaúbas adoeciam, eram cuidadas com dedicação: “[...] cuidadas lá mesmo com grande empenho da mãe” (Ribeiro, 2016, p. 46). Nos casos mais graves, retornavam para casa, onde recebiam os cuidados maternos de Chica. O trecho abaixo ilustra seu zelo:

E, da mesma forma que se apegava ao caçula, único varão que lhe resta, antes que se junte aos que se foram para o Reino, em busca de boa educação, ela se dedica às filhas, tanto às pequeninas que ainda estão em casa, quanto às internadas em Macaúbas. [...] Chica não se conforma em ficar distante de uma filha enferma. Quer se assegurar de que tudo seja feito para que se restabeleça. Ela mesma acompanha tudo, atenta aos menores detalhes, observando a preparação dos unguentos e dos chás indicados. Não descansa até que a saúde esteja de volta. Naquela família ninguém é deixado à própria sorte. Todos contam com respaldo e carinho, além de boa alimentação (Ribeiro, 2016, p. 64).

Fora do convento, Chica dedica-se a garantir bons casamentos para suas filhas, assegurando que vivam como esposas legítimas, diferentemente de sua própria experiência. Além disso, Ribeiro desmistifica o estereótipo de mulher lasciva associado a Chica, especulando sobre a origem desses boatos. A autora descreve a espera de Chica pelo retorno de João Fernandes:

A fama da sensualidade das mulheres negras é uma fantasia que se espalha nas terras do Reino e que um caso como o de João Fernandes só faz ampliar. [...] Mas ninguém descobre um só deslize daquela mulher. [...] Ela mesma sabe muito bem as histórias que inventam a seu respeito, até porque não faltam más línguas em seu próprio território. Nem se dá ao trabalho de perder tempo com falatórios. Chica da Silva é mais ela. [...] Ninguém toma o lugar dele ao lado de Chica. Espera a volta com uma paciência que nada tem a ver com seu espírito indomável, sem jamais pensar em um novo companheiro. A realidade que ela vive é muito distante das fantasias que insistem em criar sobre ela (Ribeiro, 2016, p. 66-67).

É desse modo que a obra de Joyce Ribeiro oferece uma representação humanizada de Chica da Silva, destacando aspectos negligenciados ou distorcidos por narrativas históricas tradicionais. Ao retratar Chica como uma mulher forte, cuidadosa e estrategista, a autora contrasta com os estereótipos perpetuados ao longo dos séculos. Ao reconstruir sua trajetória com sensibilidade, Ribeiro dá voz a uma figura que não pôde narrar sua própria história, consolidando o romance como uma ferramenta de ressignificação de uma personagem negra histórica. A obra reforça a importância de revisitar o passado sob a ótica de mulheres negras que, como a própria autora, compartilham de uma história de resistência e afirmação identitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo revisitou as representações de Francisca da Silva de Oliveira, conhecida como Chica da Silva, com foco na maternidade e na desconstrução de estereótipos raciais e de gênero presentes em narrativas historiográficas e literárias. A análise das obras *Chica da Silva – A Mulher que Inventou o Mar* (2001), de Lia Vieira e *Chica da Silva – Romance de uma Vida* (2016), de Joyce Ribeiro, revelou uma diversidade de perspectivas que desafiam as representações tradicionalmente moldadas por visões eurocêntricas e patriarcais.

Ao integrar ficção e historiografia, o estudo demonstrou como as narrativas de Lia Vieira e Joyce Ribeiro, enquanto produções de autoria negro-feminina, ressignificam a figura de Chica da Silva, enfatizando sua maternidade, humanidade e agência. Essas obras rompem com os estigmas associados ao mito da

“mulata brasileira” e reivindicam um espaço literário que celebra a subjetividade e a complexidade das mulheres negras.

Apesar dessas contribuições significativas, as produções literárias de autoria negra sobre Chica da Silva, como as de Lia Vieira e Joyce Ribeiro, permanecem à margem do reconhecimento acadêmico e do debate acadêmico. Obras mais extensas, como *Chica da Silva – A Cinderela Negra*, de Ana Miranda, e *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles, ambas de autoria branca, têm recebido maior visibilidade no cenário literário e acadêmico. Essa invisibilidade literária reflete uma questão estrutural mais ampla, em que as vozes negras — especialmente as femininas — ainda lutam por espaço e legitimidade em um cenário dominado por representações eurocêntricas.

A articulação entre essas narrativas ressalta a importância de revisitar figuras históricas negras sob perspectivas diversas, promovendo uma compreensão mais plural e humanizadora. Chica da Silva emerge, assim, não apenas como um símbolo de resistência e reinvenção, mas também como um exemplo da necessidade urgente de revisões críticas que desestabilizem as narrativas hegemônicas e ampliem o espaço para vozes historicamente silenciadas.

Por fim, este trabalho reforça a centralidade da literatura afro-feminina como instrumento de resistência e reconfiguração identitária. Ao desconstruir estereótipos e ressaltar a subjetividade das mulheres negras, essas produções contribuem para uma revisão do imaginário literário e histórico brasileiro, ampliando o alcance de suas contribuições para a sociedade. Espera-se que esta reflexão incentive novas pesquisas e debates que deem continuidade ao processo de resgate, valorização e visibilidade das narrativas negras femininas, garantindo-lhes o lugar de protagonismo que lhes foi negado ao longo da história.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam. *BrasilAfro Autorrevelado: Literatura Brasileira Contemporânea*. (Coleção Repensando África, Volume 7), Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

DIAS, Rafaela Kelsen. Maternidade e segregação em Conceição Evaristo. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: Gepiadde, v. 20, jan./abr., p. 105-121, 2016.

EVARISTO, C. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In *Mulheres no Mundo: Etnia, Marginalidade e Diáspora*. João Pessoa: UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005.

FURTADO, Júnia . Pesquisa contesta mito de Chica da Silva. Universidade Federal de Minas

FURTADO, Júnia Ferreira. A História do Vale do Jequitinhonha. *Cadernos Do Leste*, v. 8, n. 8, 2008.

FURTADO, Júnia Ferreira. Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, F. C. da. Maternidade negra em *Um defeito de cor*: a representação literária como disrupção do nacionalismo. *Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea*, (54), 245–275, 2018.

VIEIRA, Lia. Chica da Silva – a mulher que inventou o mar. Rio de Janeiro: OR Produtor Editorial Independente, 2001.

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

CAPÍTULO 6

REPRESENTATIVIDADE NEGRA EM SALA DE AULA: UMA METODOLOGIA A SER EXECUTADA

Leticia Farias dos Santos¹

Oséias de Oliveira²

Doi: 10.48209/978-65-83367-27-6

Resumo: Este artigo tem como temática principal relatar a escrita de um projeto na área de História sobre a importância da representatividade negra na narrativa histórica, principalmente no que se diz respeito ao que entra na sala de aula, nos livros didáticos. Muitas vezes há uma densa demanda de conteúdos que ainda continuam ficando de fora do livro didático, ou se quer entram em sala de aula. O dia 20 de novembro está aí para mostrar é de extrema importância valorizar conteúdos e movimentos negros também como parte integrante fundamental da narrativa, propriamente dito, da narrativa histórica. E isso, graças a abertura para novas temáticas e conteúdos vindos da história cultural, final do século XX.

Palavras-chave: Reescrita da história no ensino; Literatura; Representatividade.

INTRODUÇÃO

A partir dos movimentos científicos e literários e das produções que surgem a partir das décadas finais do século XX³, se percebe a preocupação de uma narrativa que contemple as demandas ocasionadas até então, como é em exemplo, o movimento da negritude, surgido na França nos anos de 1930. O fator chave da representatividade diversificada é posto pelas ciências humanas, principalmente pela História e Literatura como eixo primordial para análise. A História cultural da década de 1990 traz impacto no ensino aprendizagem dos

1 Formada em História pela Unicentro 2016.

2 Professor e doutor adjunto à Unicentro/ orientador campo de História.

3 Ver BARROS, José D'Assunção. *A nova história cultural- considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos*. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n.16, 1ºsem. 2011.

anos posteriores, principalmente nos livros didáticos. O projeto a ser trabalhado⁴, por sua vez, terá como objetivo analisar os efeitos proporcionados por essa narrativa na Aprendizagem Histórica e no ensino nas primeiras décadas dos anos 2000 com livros didáticos presentes no sudeste paranaense, e, com isso, como a Literatura pode se entrelaçar também protagonista desse embate: a partir de abordagens de livros didáticos e literários observar a passividade de alguns conteúdos perante outros e a seletividade e abordagem destes nesses ambientes.

A negritude é um movimento cultural e literário vindo dos anos 1930, originário da França por Aimé Césaire. Esse movimento surge a partir de intelectuais e escritores da África e Caribe e se estendeu por demais regiões, como é o caso do Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XX, porém a luta em prol de direitos de igualdade sociais, culturais e literários se inicia bem antes disso. Um estudo a partir de “artigos de jornal, manifestos, prefácios, entrevistas, prosa e poesia produzidos por negros em São Paulo entre os anos 1920 (surgimento da imprensa negra) e 1988 (centenário da Abolição), além de alguns escritos sociológicos e de crítica literária” (FERREIRA, p.2, 2006) foi o que trouxe luz aos primeiros achados do termo em questão utilizado em solo brasileiro.

Nessa obra [Cahier d’un retour au pays natal (1939) – de Aimé Césaire], a palavra “négritude” aparece com três sentidos: a) o povo negro (“Haïti où la négritude se mit debout pour la première fois...”); b) o sentimento ou a vivência íntima do negro (“[...] ma négritude n’est pas une pierre, sa surdité ruée contre la clameur du jour / ma négritude n’est pas une taie d’eau morte sur l’oeil mort de la terre / ma négritude n’est ni une tour ni une cathédrale [...]); c) a revolta e a consternação (“je dis hurrah! La visible négritude progressivement se cadavérise...”)7 (DAMATO, 1996: 116). Césaire funda, ao criar a palavra, uma nova poética, e, a partir dali, os primeiros textos da negritude seriam poemas em que o novo signo transitaria de maneira imprecisa. (FERREIRA, p. 6, 2006)

Negritude enquanto sentimento de pertencer, como se origina o termo, está presente nos dias atuais ora em letras de músicas, ora poesias, jornais e revistas e tampouco em livros didáticos, e/ou de forma muito sucinta e não tão esclarecedora. Logo, o que está presente já é um grande avanço oriundo da Nova História cultural dos anos de 1990 e da lei 10.639 de 2003, a qual estabelece o ensino

⁴ Este artigo diz respeito a um projeto a ser desenvolvido a respeito da narrativa histórica no campo escolar ressaltando conteúdos que reforcem a importância do movimento negro no campo literário.

obrigatório da(s) cultura(s) africana(s) e afro brasileira no ensino básico (não específico no livro didático).

A aprendizagem, interpretada como um processo de operações cognitivas, mentais e afetivas que envolvem aspectos variáveis. Por esse viés, a aprendizagem não se dá apenas na sala de aula, mas fora dela, e isso deve ser valorizado pela didática de ensino, não ignorada. A narrativa histórica, por sua vez, é “o processo mental comunicativamente realizado no qual o contexto é criado, de forma que a experiência do passado se torna a interpretação do presente e a expectativa do futuro.” (RÜSEN, 2012, p.75), o que se torna mais claro e objetivo a partir de similaridades subjetivas da Literatura para com o sujeito histórico.

Ao envolver o campo afetivo, a Literatura, tal como a Aprendizagem Histórica tem seu campo próprio de investigação. O projeto terá por objetivo obter uma compreensão mútua do que seria a literatura para a aprendizagem histórica, e o que seria a própria História para a literatura e seus fins, os quais retornam novamente para o Ensino de História diante de uma abordagem pré-estabelecida de conteúdos variáveis, dentre eles, a cultura afro brasileira dentro da narrativa historiográfica.

Nessa perspectiva, no projeto, procurarei trabalhar com o movimento da Revolta da Chibata (22 à 27 de novembro de 1910) a partir da obra literária do escritor e jornalista Fernando Granato: “O Almirante Negro”. Na obra, há a descrição do personagem João Cândido Felisberto- como protagonista principal do romance- enquanto alguém que sai de sua terra natal e entra para a marinha e o desenrolar da história até os confins da Revolta da Armada e da Chibata, no Rio de Janeiro, posteriormente (ver GRANATO, 2000). O livro retrata aspectos próprios de cada espaço, como a forma como era a relação dos marinheiros com seus comandantes, a vida desses marinheiros, entre outros fatores, na perspectiva de um narrador- estratégias típicas da escrita literária. A subjetividade da literatura entra em “consenso” com a consciência histórica do sujeito histórico por diversos ângulos, o que o autor, para criar sua narrativa também se “utilizará” da história para mesclar seus objetivos com ela, isso faz com que a Aprendizagem obtenha forma significativa para ambos os lados: tanto para a História quanto para a Literatura.

A literatura consegue trazer uma chave importante para a compreensão da História: a *sentimentalidade* e visão de organizar os seres dentro do seu micro espaço enquanto indivíduo, mas totalmente em inserção no meio social- talvez aí, a motivação por busca de conhecimento a respeito dos fatos históricos e melhor compreensão do tempo e do sujeito histórico através da afetividade, logo, da própria História.

A intertextualidade pode se fazer presente pelo fato de que a Aprendizagem Histórica se dá por meio da Consciência Histórica, da qual a Literatura tem propriedade significativa para se colocar presente, pois ela perpassa a vida dos sujeitos a todo tempo na história, o que também é de grande proveito para o Ensino de História, e possivelmente de uma futura aprendizagem de uma maior demanda (do campo literário para o campo histórico), do que já foi apreendido por uma demanda menor (o campo literário). Quando colocada a Literatura enquanto auxílio para a compreensão do processo de aprendizagem histórica é necessária juntamente a compreensão de como se dá a concepção de Aprendizagem Histórica, Ensino, Literatura e Historiografia (ou Narrativa Histórica).

MOVIMENTO DA NEGRITUDE

O movimento da negritude surge na primeira etapa do século XX na França com a intenção afirmar a identidade negra, rejeição ao racismo e colonialismo e valorização da cultura africana. Como na primeira etapa introdutória abordei o que será trabalhado em um futuro projeto, aqui buscarei melhor explicar elementos da negritude e o que vem a ser esse movimento e como pode possuir elementos muito importantes para a narrativa histórica e que é, de fato, patrimônio histórico imaterial brasileiro.

No Brasil, a partir da década de 1970 a palavra negritude, tal como sentido da palavra em francês, traz uma gama de artefatos e demandas de conteúdos a respeito do pertencimento negro para a historiografia.

A palavra esteve ausente dos dicionários brasileiros até 1975, data em que seria consagrada como “termo corrente da língua portuguesa” a partir da primeira edição do Dicionário Aurélio, no qual se encontra, sem indicação de datas ou etimologia, a definição mantida até hoje: 1. Estado ou condição das pessoas da raça negra; 2. Ideologia característica da fase de conscientização,

pelos povos negros africanos, da opressão colonialista, a qual busca reencontrar a subjetividade negra, observada objetivamente (sic) na fase précolonial e perdida pela dominação da cultura branca ocidental. (FERREIRA, p.8,2006)

No projeto, buscarei através de questionário buscar respostas para verificar a importância da união da literatura com a história, aproveitando essa riquíssima gama de conteúdos literários vindos de movimentos negros do século XX e das primeiras décadas do século XXI. Iremos também definir o que é e como se dá a Aprendizagem Histórica, de maneira clara e objetiva e explorar esse conceito, avaliar a necessidade e importância da intertextualidade na formação de sujeitos históricos críticos; fazer com que os estudantes melhor compreendam demarcações temporais e espaciais dos conteúdos historiográficos através da narrativa literária e repensar o que pode ser melhorado no contexto das aulas de História para que não sejam consideradas “chatas” e/ou “conteudistas” pelos estudantes do ensino básico através das metodologias de propostas curriculares e manuais didáticos que atendam ao estudante numa perspectiva em que se consiga salientar de sua Consciência Histórica perante acontecimentos históricos e desenvolver pesquisa em torno dessa metodologia de ensino.

METODOLOGIA DO PROJETO A SER APLICADO

Para o projeto, pensarei, ao entorno do movimento cultural surgido no final do século XX, como o pensador alemão Jörn Rüsen traz a aprendizagem histórica, a qual se dá pelas seguintes formas, a partir da tipologia narrativa da História: pela formação tradicional sobre a experiência temporal; pela formação de sentido exemplar sobre a experiência temporal; pela formação de sentido crítico sobre a experiência temporal e pelo sentido genético sobre a experiência temporal. Sendo a primeira satisfeita na orientação através da tradição, como algo aquisitivo; a segunda obtida com a experiência temporal submetida a regras num coletivo, porém aplicadas em casos individuais, ou seja, o conhecimento pela experiência; a terceira, parte de um pressuposto crítico em relação às diversas interpretações históricas, indagando a vida prática através da experiência histórica e memórias históricas processadas que auxiliam a auto compreensão (ver RÜSEN, 2012). Partindo desse pressuposto, a Literatura tem suma importância no processo de

Aprendizagem Histórica- não só enquanto ferramenta metodológica, mas juntamente como formação de um sujeito leitor crítico de seus direitos humanos e da própria democracia, e é de suma importância apresentá-la em sua subjetividade.

Segundo Barthes (BARTHES, 1982), a Literatura é o meio, em termos gramaticais, que “burla” a concepção de língua enquanto padrão, é o trapace da estrutura fixa da língua em prol de dizer o que não é permitido, o oculto, o sombrio, etc. A Literatura transpõe o senso democrático e “antifacista”, como por exemplo, a questão de gênero (feminino/masculino). Ao mesmo tempo em que não se prende totalmente à língua, ela se apropria (por esse fator) de outro saberes: históricos, geográficos, filosóficos, etc. sem a preocupação do “real”: “[...] a literatura não diz que sabe sobre alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa.” (BARTHES, 1982, p.65). A literatura não tem o compromisso de trazer os elementos contidos em determinado texto através das percepções de análises sobre os fatos históricos, mas acaba elencando peças fundamentais, principalmente no que se diz respeito aos romances históricos.

A Literatura também pode ser trabalhada no processo historiográfico enquanto direitos humanos, logo que, ela se apresenta a necessidade universal que almeja ser suprida através dos sentimentos, e a partir disso, a visão do sujeito (indivíduo interno) para com o mundo (o externo). Segundo Antonio Candido, essa necessidade nos humaniza enquanto cidadãos, e, portanto, também fiscaliza a situação de restrição dos direitos, ou de negação deles: miséria, servidão, etc (ver CANDIDO, 2011).

Todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização. Penso que o movimento pelos direitos humanos se entronca aí, pois somos a primeira era da história em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade à busca, não mais do estado ideal sonhado pelos utopistas racionais que nos antecederam, mas do máximo viável de igualdade e justiça, em correlação a cada momento da história. (CANDIDO, 2011, p. 170)

Assim sendo, pretendo propor com esse projeto uma atividade que vincule a narrativa histórica (presente nos livros didáticos da primeira década do século XXI) com a literatura (romances históricos, poemas e música de mesmo

período)⁵, em especial, com a obra *O Negro da Chibata*, de Fernando Granato (GRANATO, 2000). Para isso, será necessária observação e atuação em sala de aula no ensino básico- de preferência o Ensino Médio. Para uma turma “A” seriam disponibilizados materiais literários, como a inserção de pequenos trechos da obra de Fernando Granato durante aulas de história. Por sua vez, em outra turma, “B”, apenas conteúdos historiográficos (obviamente, em ambas as turmas com consentimento de explicar e explicar o conteúdo *Revolta da Chibata*). Essa atividade será pensada e elaborada durante os primeiros doze meses, para que os restantes possam ser suficientes para análise dos materiais coletados. A análise do projeto e abordagem teórico historiográfica se dará a partir dessa proposta.

A atividade penderá a ser um tanto quanto comparativa, mas em sentido de investigação entre os dois polos de conhecimento, tendo de um lado a História “bruta”, enxuta e aparentemente “morta” e estruturalmente hierárquica, e de outro lado, uma nova possibilidade- diante de um diálogo abrangente com a literatura; logo que muitas vezes, no senso comum se escuta: “história é chata”, “história é conteúdista”, “alienante”, “doutrinadora” e assim por diante. Comentários assim geram insatisfação na docência e, ao invés de acarretar desânimo deve fomentar dúvidas e questionamentos sobre a didática exercida com novas propostas de trabalho. Com a investigação, um novo propósito para a narrativa histórica será devidamente esmiuçado e analisado perante as respostas coletadas, questionando seletividade e hierarquia na escrita historiográfica.

AS FONTES

O trabalho será realizado a partir de dois momentos. Num primeiro momento se pretende analisar fontes teóricas a respeito de ensino e aprendizagem, literatura e de dados a respeito da Revolta da Chibata - situação da população negra na historiografia brasileira - principalmente na marinha. Também seria possível, juntamente com a obra de Fernando Granato, obras de Conceição Evaristo

5 O que está dentro e fora do livro didático, assuntos questionáveis em outro trabalho realizado a respeito do impacto da Nova História Cultural na narrativa histórica do ensino (ver SANTOS, L. OLIVEIRA, O. O impacto da Nova História Cultural no processo historiográfico de ensino aprendizagem no sudeste paranaense nas primeiras décadas do século XXI: uma análise do conteúdo do livro didático e outras literâncias. Cap. 5 . In.: _____. *Entre a educação e o ensino: fundamentos e práticas* / organizadora Gabriella Eldereti Machado. -- Santa Maria, RS: Arco Editores, 2024, pp. 66-75.)

a respeito das desigualdades sociais e outros meios literários, como a letras de músicas com conotação voltada á temática, como é o caso de *Vapor Barato*, de Jards Macalé e Waly Salomão- 1971 . Livros didáticos da Coleção *Nova História Crítica*, da editora Nova Geração, de 2005- de coletânea pessoal- também serão problematizados (principalmente onde aparecem conteúdos da Revolta da Chibata). A análise do livro *O Negro da Chibata* (GRANATO, 2000) e os materiais teóricos da historiografia da população negra brasileira será a base para a realização de observação e criação de planos de aulas para execução em sala de aula. Esses planos de aula serão distintos para duas turmas: um primeiro portando apenas conteúdos teóricos históricos e um segundo relacionando a historiografia da narrativa histórica com a literatura. A coletadas desses trabalhos dos estudantes servirá para a segunda etapa do projeto.

Num segundo momento, será desenvolvido, a partir de referenciais teóricos, principalmente a partir das concepções de aprendizagem, ensino e narrativa histórica, a desenvoltura de uma nova maneira de se apreender a História em conjunto com a literatura. Nessa etapa, se trabalhará as fontes (perguntas) coletadas dos estudantes como comprovação (ou não) da eficácia dessa metodologia. Será a partir de então analisadas as concepções de aprendizagem em que se é apresentada no contexto da narrativa histórica presente no livro didático (selecionado) e através do vínculo Literatura e História (comos recortes e as fontes selecionadas). Sendo a aprendizagem histórica conduzida a partir dos três fatores principais: experiência, orientação e interpretação, onde investiga os detalhes da cultura histórica no conjunto social. Como já mencionado anteriormente, o processo de aprendizagem é constante e sujeito a mudanças, correções, suplementações e dinamismo da crítica e da renovação de métodos e atitudes. Os paradigmas tendem a ter testes de adequação contínua e viabilidade de modelos de interpretação no sistema educacional.

Será trabalhado tanto com fontes primárias, quanto secundárias. As primárias para este trabalho como objeto de pesquisas serão as respostas coletadas dos estudantes, o livro de Fernando Granato *O Negro da Chibata* e os trabalhos de Jörn Rüsen, Certeau, Maria Auxiliadora Schmidth, Reinhart Koselleck, Roland Barthes, Antonio Candido, entre outros, para a contribuição da aprendizagem histórica e de uma narrativa significativa para os dias atuais. As fontes secundá-

rias acrescentadas na pesquisa serão outros trabalhos relacionados a temática do conteúdo disciplinar estudado e seu vínculo com a literatura, como é o caso do artigo de Maria Leal Pinto sobre o personagem Preto Chaves (ver PINTO, 2018), além dos trabalhos de autores sobre os autores já citados neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se, por fim, analisar através das fontes que serão colhidas o quão é importante a intertextualidade estar presente no cotidiano escolar enquanto formas e métodos para um melhor suporte da aprendizagem histórica – o diálogo da História com as demais ciências sociais e humanas- a partir de então, perceber como esse fator auxilia na aprendizagem histórica dos estudantes e no seu meio escolar, local, regional e nacional. Pois, dialogar a narrativa histórica com a literatura e meios literários em novas formas de interpretação do conhecimento no contexto escolar, valorizando a representatividade múltipla, os meios e fontes até então já produzidos e o conhecimento histórico presentes no ensino, é justamente colher fontes de interpretação sobre onde os sujeitos históricos atuam e onde se percebem agentes ativos na historiografia.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1997.

BARON, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. *O Ensino de História a partir da teoria de Jörn Rüsen*. Maringá, 2011

BARROS, José D'Assunção. *A nova história cultural- considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos*. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n.16, 1ºsem. 2011

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. Pp. 169-191.

CÉZAR, Temístocles. O que fabrica o historiador quando faz história, hoje? Ensaio sobre a crença na história (Brasil séculos XIX-XXI). *Rev. antropol. (São Paulo, Online)* | v. 61 n. 2: 78-95 | USP, 2018 dossiê.

CONFORIN, Rogério; REALES, Liliana. Estratégia Narrativa e Composição. In: _____ 1º Período- *Introdução aos Estudos da Narrativa*. Florianópolis: DECTI UFSC, 2009, pp.93-103.

FERREIRA, Ligia F. *“Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”: história e sentidos de três conceitos viajantes*. USP- São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricos-conceituais/ArtigoLigiaFerreira1Negritude.pdf>

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Ed. Papyrus, p. 111-151.

GRANATO, Fernando. **O Negro da Chibata**. Editora Objetiva. 2000.

OLIVO JR, Valdir. **Considerações sobre literatura e ensino**. UNICENTRO SEHLA-I, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fO-j2KZ-3g6Q>.

PINTO, Maria Leal. **A intertextualidade entre a história e a literatura do testemunho: o personagem Preto Chaves**. Revista Porto das Letras, Literatura do Testemunho. Vol. 04, Nº 03 – Edição Especial UFT-TO, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A Editores, 2012.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Concepções de Aprendizagem Histórica presentes em propostas curriculares brasileiras**. Curitiba, Paraná, 2009.

SCHOEN, Helena. **Estratégias de aprendizagem de estudantes de língua espanhola falantes de português**. Psic. da Ed., São Paulo, 36, 1º sem. de 2013, pp. 19-28.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico. In: **Leituras e Indagações**. Cad. Cedes, Campinas: Cad Cedes, 2010, p. 339-353.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E ANTIRRACISMO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO QUILOMBO CONTENDA

Keila Raiane Câmara Silva¹

Doi: 10.48209/978-65-83367-27-7

Resumo: Este estudo analisa os desafios enfrentados na implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto do Quilombo Contenda, localizado na Baixada Maranhense, no município de Viana. A escola, enquanto espaço de formação social e cultural, desempenha um papel fundamental na valorização das identidades quilombolas, mas enfrenta dificuldades estruturais e pedagógicas para incorporar efetivamente a história e a cultura afro-brasileira no currículo. A pesquisa destaca a persistência de uma abordagem educacional eurocêntrica, a carência de materiais didáticos específicos e a insuficiência na formação docente voltada para a diversidade étnico-racial como fatores que comprometem a efetividade da Lei 10.639/03. Além disso, discute-se o impacto da invisibilização das experiências quilombolas no ambiente escolar, que pode levar ao distanciamento dos estudantes de sua identidade cultural. A partir de uma abordagem qualitativa e de um estudo de campo, a pesquisa evidencia como a oralidade e as narrativas dos moradores contribuem para a construção de um ensino mais inclusivo e significativo. Com base em referenciais como Paulo Freire, Djamila Ribeiro e Chimamanda Ngozi Adichie, a análise demonstra que a superação dessas barreiras passa pelo reconhecimento do racismo estrutural e pela adoção de práticas pedagógicas que promovam o pertencimento e a representatividade dos alunos quilombolas. Dessa forma, este estudo busca contribuir para a ampliação do debate sobre a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, apontando caminhos para a construção de uma prática educativa que dialogue com a realidade quilombola e fortaleça a identidade negra no espaço escolar.

Palavras chave: educação quilombola; relações étnicas raciais; educação antirracista; identidade negra; currículo escolar.

¹Cursista do sétimo período do curso de Licenciatura em Educação Quilombola, do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica (PROETNOS), na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pesquisadora de iniciação científica no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e Sul Global (NEAFRICA).

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados na implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto escolar, com foco na realidade do Quilombo Contenda, no município de Viana, localizado na Baixada Maranhense. Embora existam diretrizes educacionais que reconhecem a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira, muitas comunidades quilombolas ainda enfrentam dificuldades para garantir uma educação que valorize suas identidades e conhecimentos tradicionais. Entre os principais desafios estão a escassez de materiais didáticos específicos, a falta de formação docente voltada para a diversidade étnico-racial e a predominância de abordagens pedagógicas que desconsideram a história e a cultura quilombola.

A Lei 10.639/03, que assegura o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, foi um marco importante ao exigir que as escolas incluam em seus currículos conteúdos que contemplem a diversidade da população negra. Contudo, a efetividade dessa lei ainda parece distante da realidade das escolas, principalmente nas comunidades quilombolas. Apesar da norma, muitos alunos não se veem representados nas grades curriculares e, como resultado, não desenvolvem o orgulho de suas ancestralidades, uma vez que o currículo escolar ainda se distancia da realidade vivida por essas comunidades. O ensino, na maioria dos casos, segue ancorado em um paradigma eurocêntrico, que minimiza ou ignora as contribuições e a história dos povos negros, reforçando estereótipos e perpetuando a invisibilidade das culturas afro-brasileira e africana.

A escola é o espaço onde as crianças têm seu primeiro contato com o conhecimento sistematizado, logo após suas experiências familiares. Diante disso, as instituições de ensino deveriam refletir sobre que tipo de educação desejam proporcionar, considerando o contexto da comunidade em que estão inseridas. No entanto, o distanciamento entre o ensino escolar e a realidade quilombola é uma das principais dificuldades enfrentadas na efetivação de uma educação que valorize as identidades negras. Quando o conhecimento transmitido na escola ignora a vivência dos alunos, há um risco de que essas crianças passem a enxergar sua própria cultura como inferior, afastando-se de sua ancestralidade e perdendo o sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, a educação quilombola deve estar alinhada às experiências e realidades dos alunos, promovendo a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento. A aprendizagem se fortalece quando os estudantes são estimulados a refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor e a questionar as problemáticas que vivenciam. Como enfatiza Paulo Freire (1979, p. 121), a educação deve ser emancipatória, permitindo que os indivíduos transformem sua realidade não apenas no âmbito cognitivo e individual, mas de forma coletiva e crítica. Somente por meio desse processo é possível romper com a estrutura de opressão que desvaloriza as identidades quilombolas e marginaliza seus saberes dentro do ambiente escolar.

Compreender o racismo no Brasil como um fenômeno estrutural é fundamental para entender esses desafios. Como aponta Djamila Ribeiro (2019, p. 7), “o primeiro ponto a entender é que falar sobre o racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural”. Essa perspectiva nos permite perceber que as desigualdades raciais não são fenômenos isolados, mas estão enraizadas em todas as esferas da sociedade, incluindo a educação. No campo educacional, isso se manifesta na ausência de políticas efetivas que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, resultando na marginalização de saberes e na desvalorização da identidade negra. Dessa forma, é fundamental investigar de que maneira a escola pode atuar como um espaço de resistência e fortalecimento da identidade quilombola, promovendo uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes.

Nesse sentido, a reflexão de Chimamanda Ngozi Adichie sobre o “perigo da história única” nos alerta para o risco de uma educação que apresenta uma única narrativa. Como ela afirma (2018, p. 26), “o problema com os estereótipos não é que não sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne uma única história”. A educação quilombola surge, portanto, como um espaço essencial para corrigir essa distorção, proporcionando uma visão plural das histórias e culturas que compõem o Brasil.

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa busca compreender como a Educação para as Relações Étnico-Raciais tem sido trabalhada no Quilombo Contenda e quais são os principais entraves para sua implementação efetiva. Ao trazer essa discussão, espera-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas

mais inclusivas, que reconheçam e valorizem a cultura e a história quilombola como elementos essenciais no processo educativo.

METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa, com foco na investigação da realidade educacional do Quilombo Contenda, localizado em Viana-MA. O objetivo principal foi analisar a relação entre a escola e a comunidade quilombola, examinando como essa interação influencia o percurso escolar dos estudantes e a construção de suas identidades.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se o estudo de campo como estratégia metodológica, possibilitando a coleta de dados por meio da observação direta e da realização de entrevistas. Essa abordagem permitiu compreender as experiências educacionais dos alunos e avaliar o grau de envolvimento da comunidade nas práticas escolares. Além disso, buscou-se identificar em que medida a escola contempla ou negligencia as especificidades culturais e históricas da população quilombola em seu currículo e nas práticas pedagógicas cotidianas.

A escolha da pesquisa de campo se justifica pela necessidade de uma análise aprofundada do contexto investigado, pois o contato direto com a realidade possibilita um olhar mais sensível sobre os desafios e potencialidades do ambiente escolar. Esse aprofundamento permitiu estabelecer conexões entre teoria e prática, favorecendo uma compreensão ampliada da interseção entre educação e identidade quilombola.

Um dos principais instrumentos metodológicos adotados foi a história oral, recurso essencial para acessar narrativas e experiências diretamente dos sujeitos envolvidos. No contexto quilombola, a oralidade desempenha um papel central na transmissão de saberes e memórias, sendo, portanto, uma fonte legítima para compreender as percepções dos moradores sobre a educação e sua função na comunidade. Ao valorizar esses relatos, a pesquisa reconhece a relevância do conhecimento local e das vivências dos entrevistados, contribuindo para uma reflexão crítica acerca da construção do currículo escolar e sua articulação com a identidade quilombola.

Dessa forma, a metodologia adotada fundamenta-se na escuta ativa e na observação atenta, respeitando as especificidades do quilombo e considerando

as diversas perspectivas dos sujeitos pesquisados. Ao integrar diferentes formas de conhecimento, o estudo propõe uma análise que transcende os dados formais, buscando compreender as dinâmicas sociais, culturais e educacionais que perpassam o cotidiano escolar e comunitário.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os quilombos no Brasil surgiram como espaços de resistência ao sistema escravagista, formados por pessoas negras que, trazidas da África em condições desumanas, recusaram-se a aceitar a exploração e a violência impostas pelo regime colonial. Forçados a abandonar suas vivências e adaptar-se à cultura do colonizador, esses indivíduos encontraram nos quilombos um refúgio e uma forma de preservação de sua identidade. Como apontam Silva e Silva (2014, p. 192), “como consequência da escravidão negra africana, o Brasil tornou-se a segunda maior nação do planeta com população de ascendência na África”.

Segundo Reis e Gomes (1996, p. 9), onde houve escravidão, também houve resistência, e ela se manifestou de diversas formas. Mesmo sob a ameaça do chicote, pessoas escravizadas negociavam pequenos espaços de autonomia, praticavam a sabotagem no trabalho, quebravam ferramentas, incendiavam plantações, enfrentavam senhores e feitores e organizavam revoltas, tanto individualmente quanto em coletivos. Dentre as estratégias mais comuns estava a fuga, que podia ocorrer isoladamente ou em grupo. No entanto, os autores destacam que essa fuga nem sempre levava à formação de comunidades autônomas, pois muitos escravizados preferiam se diluir no anonimato da massa escrava e dos negros livres.

Foi a partir dos quilombos que surgiram os primeiros movimentos sociais negros no Brasil, impulsionados pela luta por direitos historicamente negados. Mesmo após a abolição da escravidão, a população negra permaneceu marginalizada, sem acesso a direitos fundamentais como educação e saúde. Diante dessa realidade, os movimentos negros passaram a reivindicar políticas de reparação e melhores condições de vida. A persistência das desigualdades raciais, do racismo estrutural e do preconceito são resquícios da escravização que ainda impactam a sociedade brasileira. Durante séculos, a população negra foi silenciada, impedida de contar sua própria história a partir de suas vivências. Como observa Chima-

manda Ngozi Adichie (2019, p. 22), “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”.

É a partir desse cenário que a luta pela educação antirracista, impulsionada pela necessidade de desconstruir paradigmas eurocêntricos construídos ao longo dos séculos por uma única narrativa excludente. A Lei 10.639/03, que assegura o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representa um marco para a população negra, que há séculos reivindica essa reparação e inclusão. A educação, nesse sentido, é uma das principais bandeiras de luta do movimento negro, pois possibilita o reconhecimento e a valorização da diversidade existente na sociedade.

Nesse contexto, Amorim, Paula e Freire (2019, p. 2) ressaltam que “a negação de educação para os africanos e afrodescendentes no país é um problema que não se encerra na falta de escolas ou na oferta de escolas de má qualidade”. Os autores enfatizam que essa negação também ocorre pela ausência do reconhecimento da importância étnica e cultural dos negros no Brasil, perpetuando uma história distorcida e narrada sobre a visão única dos opressores. A escola, ao silenciar sobre as contribuições da população negra, reforça a exclusão e contribui para a deformação das historicidades negras.

Carril (2017, p. 551) corrobora essa visão ao afirmar que “a escola não pode mais permanecer atuando perante seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos e ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares”. A autora destaca a necessidade de posicionamento da escola frente à diversidade presente no ambiente educacional, promovendo o fortalecimento da identidade dos estudantes e a valorização de suas diferenças. Além disso, ressalta a importância de criar estratégias que incorporem as diversas culturas tanto dentro quanto fora do espaço escolar, considerando as especificidades e realidades dos alunos.

As Diretrizes Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola são documentos fundamentais para garantir a efetivação de uma educação que respeite as particularidades históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais das comunidades quilombolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNs) estabelecem que:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolva a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças (BRASIL, 2012, P. 26).

O mesmo documento ressalta que essa inclusão deve ser assegurada por meio da alimentação escolar, bem como pela inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico, elaborado em articulação com a comunidade, os sistemas de ensino e as instituições de Educação Superior (BRASIL, 2012, p. 26).

Entende-se a partir de então que a escola tem responsabilidades que não podem ser negligenciadas. Cabe a ela oferecer uma educação emancipatória e antirracista, rompendo com os padrões eurocêtricos historicamente impostos nos currículos escolares. Isso implica na valorização dos saberes quilombolas e na garantia de uma educação que respeite as identidades e trajetórias das comunidades negras, promovendo o reconhecimento de suas contribuições históricas, sociais e culturais para a construção da sociedade brasileira.

Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Quilombo Contenda, localizado no município de Viana, Estado do Maranhão. A escolha desse espaço se justifica por sua relevância histórica, social e cultural na luta quilombola por direitos, especialmente na área da educação. Contenda é um território que carrega memórias e práticas ancestrais, refletindo a resistência da população negra no Brasil. Além disso, a escola situada no território quilombola de Contenda, desempenha um papel fundamental na construção da identidade quilombola e na transmissão de saberes tradicionais.

Cabe ressaltar que a escolha do Quilombo Contenda como lócus da pesquisa também se deu pela inserção da pesquisadora na comunidade. Sendo morado-

ra do território e vivenciando suas dinâmicas cotidianas, torna-se possível uma aproximação mais aprofundada com as experiências educacionais quilombolas, possibilitando um olhar mais sensível sobre as demandas e desafios enfrentados pela população local.

A posição da pesquisadora como membro da comunidade investigada configura um aspecto relevante para a condução do estudo. Essa proximidade permite um acesso mais direto às fontes de informação e um entendimento mais detalhado da realidade local. No entanto, essa inserção também exige reflexões sobre o papel da pesquisadora na produção do conhecimento.

Por estar inserida no contexto quilombola, a pesquisadora parte de um olhar endógeno, que, segundo Fernandes e Sampaio (2006, p. 11), “consiste na participação da sociedade civil em seu processo de planejamento e de gestão, revelando o conhecimento e as capacidades locais.” Ou seja, trata-se de uma perspectiva interna à comunidade, que possibilita um aprofundamento das análises e uma escuta qualificada dos sujeitos da pesquisa.

Contudo, também demanda uma postura crítica e reflexiva para evitar vieses interpretativos e garantir a imparcialidade científica. Para isso, foram adotadas estratégias metodológicas que favorecem a objetividade da análise, como a triangulação de fontes e o uso de referenciais teóricos que sustentam a investigação.

A pesquisa busca, portanto, contribuir para a valorização da educação quilombola, ressaltando as narrativas e experiências dos sujeitos que vivenciam esse contexto, sem perder de vista o rigor acadêmico necessário para a construção do conhecimento científico.

Levantamento das Comunidades Quilombolas de Viana/Ma

O município de Viana, é a quarta cidade mais antiga do Estado do Maranhão, teve origem na aldeia Guajajara de Maracu, sendo localizada na Baixada maranhense. O município surgiu em 08 de julho de 1.757 em forma de vila, recebeu o nome Viana pelo governador português Gonçalo Pereira Lobato e Sousa.

Atualmente, no município de Viana/MA, existem 54 comunidades quilombolas, sendo que 13 delas estão em processo de certificação pela Fundação Cultural Palmares (FCP), 15 são tituladas pelo Instituto de Colonização de Terras (ITERMA), 19 certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e 7 comunidades assentadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A maior parte dessas comunidades têm escolas formais, no entanto, apesar de haver uma quantidade expressiva de comunidades quilombolas e escolas nesses territórios, não há a efetivação da Educação Escolar Quilombola e nenhuma proposta voltadas a essa realidade.

A proposta pedagógica da rede municipal de Viana ainda é considerada eurocêntrica, com uma perspectiva centrada nos valores europeus e que coloca a cultura europeia em posição elevada com relação as demais culturas. Nesse sentido, essa visão é preconceituosa, porque não reconhece outras expressões culturais e de outras formas de conhecimento além do europeu. Essa ideia eurocêntrica persiste pelo fato de a visão europeia ser vista sempre como “melhor e superior”. No entanto, essa representação eurocêntrica corresponde à educação que a comunidade quilombola de Contenda recebe nas escolas. Baseada em perspectivas europeias, não refletindo adequadamente as vivências e saberes da comunidade.

Imagem 1 – Localização geográfica de Contenda

Figura 01: Mapa de localização da Comunidade de Contenda, Viana – MA



Fonte: Elaborado por SANTOS, Maxswel Silva (2012).

Fonte: Google, 2023

Contextualização Histórica da Comunidade Quilombola de Contenda

A comunidade quilombola de Contenda, localizada no município de Viana possui uma história marcada por resistência e luta pela posse de seu território. Originalmente uma antiga fazenda, o nome “Contenda” pode remeter a conflitos, mas, para os moradores, representa a resistência dos primeiros habitantes na luta por liberdade e direitos. Atualmente, a comunidade ocupa uma área de 1.070 hectares, onde vivem 57 famílias autodeclaradas quilombolas.

Os primeiros registros sobre a comunidade indicam que a região era um espaço de produção de cana-de-açúcar, explorado com mão de obra escravizada. A trajetória de luta pela terra culminou na titulação do território em 11 de agosto de 2011 pelo Instituto de Colonização e Terras do Maranhão (ITERMA), com registro em cartório no 1º Ofício Extrajudicial de Viana.

A memória coletiva da comunidade é atravessada pela história de Francisca e seu parceiro, um homem escravizado. O relacionamento entre os dois foi rejeitado pelo pai de Francisca, que a submeteu a violência e a arrastou até uma fazenda em Santa Eulália. Diante da opressão, o casal fugiu para o município de São Bento – MA e, posteriormente, estabeleceu-se no território que viria a ser a comunidade de Contenda.

Essa narrativa foi transmitida por Joaquina, uma das moradoras mais antigas da comunidade. Nascida em 1910 e falecida em 2018 aos 108 anos, Joaquina foi uma figura central na preservação da história oral do quilombo. Sua memória reforça a importância das tradições orais na transmissão da identidade quilombola e na compreensão das dinâmicas históricas do território.

Relação Escola-Comunidade: Percepções e Desafios

A Escola Municipal Santa Rita, localizada em Contenda, atende tanto a comunidade local quanto os quilombos vizinhos. No entanto, ela está formalmente vinculada à comunidade quilombola de Melhora, o que destaca as diferenças administrativas e territoriais entre essas duas localidades. Embora próximas, cada uma possui suas próprias especificidades.

Durante o trabalho de campo, foram entrevistados docentes e moradores da comunidade, a fim de compreender as dinâmicas entre a escola e o quilombo. Os professores relataram que, embora reconheçam a importância da participação comunitária na escola, não possuem diretrizes claras sobre como promover essa inclusão.

O professor de Geografia, licenciado há oito anos e graduado em Pedagogia, mencionou a dificuldade de abordar temáticas quilombolas em sala de aula devido à estrutura curricular vigente: “É dificultoso abordar temáticas como essa em sala de aula com um currículo que não trata temas relacionados sobre essas questões”. Essa observação aponta para a desconexão entre o currículo oficial e as realidades locais, o que pode comprometer a efetividade da educação escolar quilombola prevista na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012).

O professor de História, com nove anos de experiência na escola, também destacou desafios na abordagem dessas temáticas. Segundo ele, os alunos demonstram desconhecer a história do quilombo, mas esse fenômeno não pode ser atribuído exclusivamente a eles, mas também à formação educacional imposta: “A culpa não é somente dos alunos, e sim da educação que é imposta a eles”. Essa declaração evidencia a necessidade de uma educação contextualizada, que valorize a identidade e a história local.

Do ponto de vista da comunidade, os relatos também indicam um distanciamento entre escola e quilombo. Uma moradora de 38 anos, agricultora e mãe de quatro filhos, afirmou desconhecer a existência da Lei 10.639/03, mas demonstrou entusiasmo ao saber de sua importância: “Os estudantes terão a oportunidade de aprender na escola a valorizar a história local da comunidade”. No entanto, ela também relatou que nunca foi procurada pela escola para atividades que envolvessem a comunidade.

Outro morador, militante dos movimentos sociais desde os 22 anos, reforçou a percepção de afastamento: “Apesar de serem tão próximos, são ao mesmo tempo bem distantes”. Segundo ele, a escola busca a comunidade apenas para reuniões administrativas ou quando exige a presença dos pais, sem envolvê-los ativamente no processo educativo.

Imagem 2 – Escola Municipal Santa Rita



Fonte: autora, 2023

Análise Crítica e Reflexões sobre a Educação Quilombola em Contenda

Os dados levantados apontam para um descompasso entre a educação formal e a identidade quilombola da comunidade de Contenda. Embora existam legislações que garantam o direito a uma educação contextualizada e antirracista, sua implementação enfrenta obstáculos estruturais, como currículos inflexíveis e a falta de formação específica para os professores.

A ausência de uma interação significativa entre a escola e a comunidade impacta diretamente o reconhecimento e a valorização da história local pelos estudantes. Para reverter esse cenário, é fundamental que a escola estabeleça estratégias de diálogo e colaboração com a comunidade, possibilitando uma educação mais alinhada às realidades quilombolas.

Em suma, a pesquisa evidencia que a educação escolar quilombola em Contenda ainda não alcança seu potencial transformador. Para que a escola cumpra seu papel na preservação da memória e no fortalecimento identitário da comunidade, é imprescindível que as políticas educacionais sejam efetivamente aplicadas e que o currículo escolar seja ressignificado a partir das vivências quilombolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises, observou-se o nível de interação entre a escola e o quilombo, e em como isso influencia a trajetória escolar dos alunos e a construção de suas identidades. A partir da abordagem qualitativa e do estudo de campo, foi possível identificar desafios e potencialidades desse contexto educacional, evidenciando a necessidade de uma maior valorização das especificidades culturais quilombolas no ambiente escolar.

Os relatos coletados demonstraram que, apesar dos esforços da comunidade em preservar sua cultura e identidade, ainda há lacunas na forma como a escola incorpora esses elementos no currículo e nas práticas pedagógicas. A oralidade, como uma ferramenta essencial de transmissão de saberes, muitas vezes não é devidamente reconhecida no processo educativo formal, o que reforça a necessidade de estratégias que promovam uma educação mais alinhada à realidade quilombola.

Além disso, constatou-se que a participação da comunidade no cotidiano escolar contribui significativamente para o engajamento dos alunos e para o fortalecimento de sua identidade. No entanto, ainda há desafios estruturais e pedagógicos que limitam essa interação, exigindo políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às demandas da população quilombola.

Dessa forma, este estudo reforça a importância de uma educação que respeite e valorize as vivências dos quilombolas, promovendo um ensino que não apenas reconheça, mas também integre suas histórias e conhecimentos. As reflexões aqui apresentadas podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais justas e representativas, garantindo que a escola seja um espaço de afirmação identitária e de construção de saberes em diálogo com a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial (2010)**. Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 4. ed., 1. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 171)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11-20.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira**” e “**História da África**”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

CARRIL, M. A. L. A. **Educação e a construção da identidade negra: as relações étnico-raciais no currículo escolar**. In: ZIZEK, S. (Org.). *Educação e relações étnico-raciais: abordagens e práticas pedagógicas*. 1. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2017. p. 550-567. Acesso em: 12 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

SILVA, Giselda Shirley da. SILVA, Vandeir José da. **QUILOMBOS BRASILEIROS: ALGUNS ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DO NEGRO NO BRASIL**. Revista Mosaico, v. 7, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2014. Disponível em: *seer,+4120-11952-1-CE.pdf. Acesso em: 22 dez. 2024.

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. (Org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo da história Única**; tradução Julia Romeu. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista** / 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Letras, 2019.

AMORIM, R. F.; PAULA, P. V. B.; FREIRE, N. M. **O Advento Da Lei 10.639/03 e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Disponível em: *TRABA-LHO_EV127_MD1_SA6_ID14917_03102019213318.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

FERNANDES, Valdir; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. **Formulação de estratégias de desenvolvimento baseado no conhecimento local.** *RAE-eletrônica*, v. 5, n. 2, Art. 11, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/raeel/a/RcJJvGrsT4PXdtPJyRRD3Hp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2025.

CAPÍTULO 8

A REPRESENTAÇÃO DA MEMÓRIA ANCESTRAL NAS PERSONAGENS NEGRAS, NO ROMANCE ÚRSULA DE MARIA FIRMINA DOS REIS

*Josilene Dos Santos Sousa*¹

*Natanael Vieira*²

*Algemira de Macêdo Mendes*³

Doi: 10.48209/978-65-83367-27-8

Resumo: Este trabalho explora a relação entre memória ancestral e história dos personagens negros na obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, abordaremos as questões de raça e etnia e sobretudo a condição dos escravizados na obra. A obra *Úrsula* foi publicada em 1859 e redescoberta após 100 anos da sua publicação por um historiador e bibliófilo paraibano chamado Horácio de Almeida e por José Nascimento Morais Filho, que identificaram a autora, pois usava o pseudônimo “uma Maranhense”. Na composição da obra apontam aspectos que tocam em questões como racismo e escravidão, dentre outros temas ligada ao colonialismo como o patriarcado. Revela também em seu enredo várias subjugações que as personagens negras do período escravocrata do século XIX, eram submetidas. Diante disso, à análise aqui proposta justifica-se por colocar em perspectivas as memórias das personagens negras da obra, evidenciando como esses elementos se fazem importantes na construção memorialística a respeito de aspectos socioculturais que de diferentes maneiras ainda se fazem presente na sociedade. A obra *Úrsula* possui uma verossimilhança com os acontecimentos histórico da época escravagista, mas transcende seu caráter histórico, materializando-se como ficção. Para fundamentarmos nosso trabalho utilizaremos às contribuições teóricas

1 Formada em letras literatura Portuguesa pela universidade Estadual – UEMA (2021), Mestra em Teoria Literária pela Universidade estadual -UEMA(2024), PPGLetra s- campus São Luís, foi bolsista FAPEMA.

2 Licenciado em Letras e Literaturas pela UEMA; Especialista em Literatura (FAVENI); Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras UEMA e Bolsista CAPES. E-mail: profnatanaelvieira@gmail.com

3 Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (1993), Mestrado em Teoria Literária pela Universidade Federal de Pernambuco (2002), Bolsista de Produtividade do CNPQ-2 - Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul(2006) com estágio de doutorado sanduíche em Coimbra-PT(2005). Realizou estágio de Pós-Doutorado, (CAPES) na Universidade de Lisboa em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.

de estudiosos como: Andrade (2021); Andreta (2013); Duarte (2005); Agenor Gomes (2022); Halbwachs (1990); LeGolf (1996); Lobo (1995); Mendes (2006); Reis (1859); Santos (2013); Telles (2003), dentre outros.

Palavras-chaves: Memória; Personagens negras; Úrsula; Autoria feminina.

INTRODUÇÃO

A obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, foi publicada em 1859 e tem em sua composição aspectos que tocam em questões como a escravidão, além disso, revela várias nuances dos personagens negros em um período escravocrata. É importante ressaltar que Maria Firmina dos Reis era uma mulher negra que estava à frente de seu tempo e permanece atemporal. *Úrsula* é narrada no âmbito do século XIX e evidencia as questões características da época. A narrativa começa com a descrição da luxuriante paisagem na qual a história se passa. Utiliza uma linguagem poética e apresenta um ambiente natural e sua temática sobre a escravidão, e a representação dos personagens negros de forma diferentes do que eram apresentados nas obras de sua época. (Schollhammer, 2009,p.9), em uma fala de Giorgio Agamben (2008) ao tentar conceituar o contemporâneo, pode ser vislumbrada no seguinte citação:

O contemporâneo é o intempestivo, diz Barthes, o que significa que o verdadeiro contemporâneo não é aquele que se identifica com seu tempo, ou que com ele se sintoniza plenamente. O contemporâneo é aquele que, graças a uma diferença uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo. (Schollhammer, 2009,P.09).

Diversas correntes de pensamento, que se fazem presentes de maneira indireta no enredo do romance, têm proposto novas verificações de fontes para que grupos “excluídos” e “silenciados” no processo histórico do Brasil possam se manifestar. Nesse sentido, Telles (2003) afirma que, no caso do Brasil, é importante refletir sobre o desenvolvimento educacional do país e o envolvimento de mulheres e negros nesse processo, pois diversos estudos encontraram novos dados e apresentam diferentes perspectivas para estudar o papel desses grupos na sociedade oitocentista. Referente às obras literárias, além de outros elementos,

um aspecto que se sobressai para que esses grupos sejam vislumbrados historicamente são seus diferentes personagens.

Dentre os personagens de *Úrsula*, cabe destacar Preta Susana e Túlio. A Preta Susana é retratada na obra como uma mãe e mulher que foi vítima das crueldades da escravidão no Brasil, pois foi capturada e levada no navio negreiro, sem poder de voz e com sua liberdade subtraída. Túlio é um jovem que luta contra sua condição de escravizado, como é possível observar no seguinte trecho: “Ele não é feliz, mas tem virtude; por isso, seu coração se amolece diante da cena dolorosa, esta Foi-lhe apresentado perante os seus olhos” (REIS, 1859, p. 23).

Assim, vemos que o desenrolar da narração mescla visões com o pano de fundo histórico da narrativa com foco em um grupo social invisível e oprimido: os escravizados. Nesse sentido é possível afirmar que *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, é um dos romances que rompem com diferentes hegemonias e as questiona, como é o caso da hegemonia masculina, patriarcal e escravocrata, tanto na organização social quanto no próprio fazer literário, tendo em vista a importância de *Úrsula* ser escrita por uma mulher negra. Com isso, a importância de personagens; Preta Susana e Túlio se faz ainda maior, pois são negros que,

dentro de um regime escravocrata, possuem voz significativa para contarem suas próprias histórias a partir de suas memórias e da subjetividade que os formam.

Andreta e Alós (2013, p. 197), nessa perspectiva, afirmam que “a estratégia discursiva da escrita literária permitiu uma possibilidade de dar voz para os antepassados é usada por Maria Firmina dos Reis em *Úrsula*”. Diante disso, é perceptível no romance que, através da voz dos personagens negros, em *Úrsula* é possível que questões tratadas historicamente sob um mesmo ponto de vista, na maioria das vezes, sejam vistas também do ponto de vista dos negros, como é o caso da escravidão e da discriminação racial. Nesse sentido, o fato de memórias dos personagens serem agentes importantes de suas construções e abordarem temas relacionados à condição do negro no decorrer da história de escravidão no Brasil, é possível afirmar que a memória ancestral, em *Úrsula*, é um aspecto muito significativo tanto para a construção do romance quanto para a abordagem desse tema por uma perspectiva literária.

É importante ressaltar que a memória à primeira vista parece ser algo preso ao passado, à lembrança de algo que passou e ficou, mas um olhar atento revela que a memória é dinâmica e vincula três dimensões temporais. Isso porque quando é evocada no presente, refere-se ao passado, mas com uma perspectiva de futuro. É possível fazer o estabelecimento de uma relação entre essa ideia de memória e a obra de Maria Firmina, tendo em vista fatos e pensamentos que permanecem em diferentes tempos históricos, representados através das representações realizadas por meio de seus personagens, como Susana e Túlio, que retratam sua história de vida em meio a escravidão.

Diante disso, a metodologia será uma análise crítico-social, bibliográfica sobre a narrativa, com o intuito de analisar a perspectiva das memórias dos personagens negros na obra, Susana e Túlio, evidenciando como esses elementos se fazem importantes na construção memorialística a respeito de aspectos socioculturais que, de diferentes maneiras, ainda se fazem presentes na sociedade, como a escravidão e o preconceito racial e acercar-se da memória ancestral.

Com a obra *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis, acaba quebrando uma hegemonia masculina na produção literária do país e principalmente os vários preconceitos ligados ao negro, sobretudo a mulher negra da época, sendo uma obra que aborda a questão racial pela perspectiva de alguém que sofreu a discriminação na pele. O universo narrativo de *Úrsula* é marcado por desencontros, ilusões e decepções. O desenlace fatídico e infeliz é um dos que diferencia a obra, em uma época na qual todas as narrativas se esperavam um final feliz que agrade a sociedade em que se prendia ao romantismo, o desfecho da morte leva os leitores a loucura, acabam com qualquer perspectiva do esperado final feliz. Nessa perspectiva o presente artigo tem como objetivo analisar a representação da figura do negro na obra *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis, discutindo o valor histórico da obra, e acerca da memória ancestral.

A Autora e a obra

Maria Firmina dos Reis foi a primeira autora mulher que escreveu um romance abolicionista da literatura brasileira, nascida no bairro de São Pantaleão em São Luís- Maranhão no dia 11 de outubro de 1825, foi registrada por João Es-

teves e Leonor Felipa dos Reis, a qual tinha um grau de parentesco com o escritor maranhense Francisco Sotero dos Reis. A autora Maria Firmina dos Reis Formou-se professora e conquistou o título de “Mestra da Régia”. Em 1847, a autora, com apenas 25 anos, ganhou o campeonato no concurso de cadeira de orientação pública em Guimarães-Ma. Em 1859, publicou *Úrsula*. Quanto às suas obras, as duas mais conhecidas da crítica são: *Gupeva* (1861), de temática indianista, e *Úrsula* (1859), que se encaixa no romantismo, aborda o tema da escravidão e da discriminação racial a partir de diferentes olhares.

O romance *Úrsula* foi redescoberto em 1962 em sua versão original em um sebo na cidade do Rio de Janeiro, por um historiador e bibliófilo paraibano chamado Horácio de Almeida, que identificou a autora, pois ela usava o pseudônimo “Uma Maranhense...” no Dicionário por Estados da Federação, de Otávio Torres, além de realizar consultas em outras referências, conseguiu identificar a procedência da autora (Lobo, 1993, p. 224). E José Nascimento Morais Filho, em sua jornada por Guimaraes, se deparou com vários textos de Maria Firmina Reis cem anos após a publicação de *Úrsula*.

É interessante ressaltar que no prefácio de *Úrsula* (1859), Maria Firmina criticava a educação voltada para as mulheres da época, principalmente quando comparada à educação dada aos homens. Além disso, no prefácio a autora versa acerca do fato da obra ser escrita por uma mulher, afirmando que isso já poderia ser considerado um motivo para que o romance por ela escrito não fosse sequer considerado. Nas palavras da autora:

Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo (Reis, 1859, p. 5).

Como é possível observar, não deixou de escapar à percepção da escritora que o fato de ser mulher seria um impeditivo para a apreciação de seu romance, tendo em vista a dominação de uma cultura patriarcal da qual as mulheres eram vítimas. Nessa perspectiva, percebe-se que o próprio fato de Maria Firmina dos Reis ser negra e mulher, em uma época aversa a essas características, já é um grande sinal da memória sendo vista por outro viés através da literatura, tendo

em vista que a escrita mantém, entre outros aspectos, uma relação direta com as memórias de quem a realiza. A validade de tal feito é ainda mais válida quando se percebe as dificuldades encontradas no caminho, como pode ser observado na afirmação de Duarte (2005, p. 133):

Como era comum numa época em que as mulheres viviam submetidas a inúmeras limitações e preconceitos, a autora omite seu nome tanto na capa quanto na folha de rosto de *Úrsula*, ali consignado o pseudônimo “Uma Maranhense”... Desta forma, a ausência do nome, aliada à indicação da autoria feminina e, ainda, a procedência da distante província nordestina juntam-se, [...], ao tratamento absolutamente inovador dado ao tema da escravidão no contexto do patriarcado brasileiro. O resultado é que uma espessa cortina de silêncio envolveu a autora ao longo de mais de um século. Silvio Romero e José Veríssimo a ignoraram. E muitos dentre os expoentes de nossa historiografia literária canônica fazem o mesmo, à exceção de Sacramento Blake e Raimundo de Menezes (Duarte, 2005, p. 133).

Há na afirmação de Duarte (2005), em suma, os principais motivos pelos quais a obra de Maria Firmina dos Reis ficou à margem dos estudos em literatura durante tanto tempo, tendo a necessidade de ser rememorada nos tempos atuais, redescoberta por José Nascimento Morais Filho, em sua obra *Maria Firmina: Fragmentos de uma vida* em São Luís, 1975 no Maranhão, e estudada por diversos teóricos da área como: Algemira de Macêdo Mendes em sua tese de doutorado intitulada; *Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na História da literatura Brasileira: Representação, imagens e Memórias nos séculos XIX e XX* e seu livro: *A escrita de Maria Firmina dos Reis na literatura afrodescendente Brasileira: Revisitando o cânone*.

O caráter romântico que salta aos olhos no decorrer da leitura do livro é uma das características mais apontadas por diferentes críticos que, no decorrer do tempo, detiveram-se sobre o romance. Entre os diversos motivos pelos quais esse resgate é feito, está o fato de que *Úrsula* tem em sua composição de diferentes aspectos, que, em grande medida, permitem que a época na qual foi escrito seja compreendida por diferentes perspectivas. Esse é o caso da questão do seu estilo ultrarromântico, mas documentando a sociedade escravista, que é uma das partes importante na obra.

O romance *Úrsula* é impresso na Tipografia do Progresso de Belarmino de Mattos, que também publica o Jornal *A Imprensa* às quartas e sábados por 200

réis cada. Na edição de 17 de outubro de 1857, a editora anunciava a iminente publicação do romance *Úrsula*, mas não citava a autora, mas identificava uma maranhense. Agenor Gomes (2022) confirma em suas palavras a força de Maria Firmina dos Reis uma mulher que desafiava os padrões sociais da sua época, que:

Maria Firmina dos Reis é a primeira romancista brasileira. Em sua obra, o homem negro escravizado e, especialmente, a mulher negra quebram a narrativa de subalternidade cultural pela sociedade escravista e assumem seu próprio discurso. Seus personagens verbalizam as palavras “livre” e “liberdade”, quase 30 anos antes da Abolição. [...]. Com o seu romance, a escritora se contrapõe a esse pensamento de subalternidade que, até então, dominava nas obras literárias do oitocentos. (Agenor Gomes,2022,p.23)

A autora, ao escrever uma obra que além de trazer temáticas referente a abolição, ela posiciona personagens negros escravizados que estão à frente do seus próprios discursos. Correlacionado com reflexões de Duarte (2005) o romance é possível perceber a importância da questão escravista no romance. O crítico enfatiza que, do ponto de vista formal, o texto é linear e alguns personagens não possuem uma complexidade psicológica significativa. Porém, a narrativa ganha corpo na medida em que são cada vez mais inseridos os personagens escravizados: Suzana e Túlio. Com isso, a representação da escravidão na obra, através dos personagens, se torna uma parte fundamental do romance.

Na época que foi escrita, e no decorrer dos tempos a obra *Úrsula* com sua temática abolicionista é visto como uma inovação, em seu corpus literário possibilitando em sua obra romancista um viés antiescravista, com personagens negros, na qual tem fala na trama. Segundo Agenor Gomes (2022, p. 41):

A abordagem da temática abolicionista por Maria Firmina dos Reis, no Regime do cativo, é uma inovação na produção romanesca brasileira. Do século XIX. Os personagens de *Úrsula* traduzem o sentimento da opressão da escravidão sob o ponto de vista do negro escravizado. A romancista, ao ampliar a voz das vítimas da diáspora. Assume posição política de condenação à escravidão. (Agenor Gomes, 2022,p.41)

E o grande teórico Krachenski (2018,p.54), em suas palavras vem confirmar este pensamento na qual entende que *Úrsula* é inovador por diferentes motivos, pois “marca uma importante diferença discursiva que se opõe profundamente ao abolicionismo hegemônico na literatura brasileira até então”. A autora segue seu

raciocínio afirmando que, na época, Úrsula apresenta uma solidariedade com a figura do escravizados que é totalmente nova, dotando as vítimas da escravidão de humanidade e complexidade.

MEMÓRIA ANCESTRAL E OS PERSONAGENS

Somente em 1920 a memória foi entendida como uma habilidade mental pessoal. Sua função é explicada, em muitas ocasiões, pelo viés da biologia, especificamente no campo da neurologia, como a capacidade cerebral de armazenar informações sobre diferentes fatos e assuntos. Para além do campo neurológico, a memória ocupa um lugar importante entre as maneiras pelas quais os fatos, principalmente históricos, podem ser revistos e analisados. Jacques Le Goff (1996) diz que a memória é um elemento extremamente importante para os modos pelos quais a identidade humana se organiza, tanto em seu sentido individual quanto na sua esfera coletiva.

A perspectiva de Le Goff aponta, então, para uma perspectiva da memória que a insere no meio social na medida em que influência a identidade humana e faz com que os indivíduos se relacionem entre si nas diferentes esferas sociais, estando eles inseridos em grupos que, através da memória, podem ser privilegiados. Desse modo, há de se considerar os modos pelos quais a memória se faz presente nas relações sociais em diferentes níveis no decorrer do tempo. Martins (2007, p. 37) afirma que “tornou-se lugar comum na cultura contemporânea lidar com três categorias fundamentais relativas à memória: lembrar, esquecer, comemorar”. No trecho a seguir, retrata este rememorar da personagem Susana, na qual rememora a sua liberdade:

A africana limpou o rosto com as mãos, e um momento depois exclamou:
-Sim, para que estas lágrimas?!... Dizes bem! Elas são inúteis, meu Deus; mas é um tributo de saudade, que não posso deixar de render a tudo quanto me foi caro! Liberdade! Liberdade... Ah! Eu a gozei na minha mocidade!
(Reis, 2018,p.120)

O processo de esquecimento acerca da memória ancestral dos povos escravizados, método na qual o colonizador idealizava, para que os negros não fugissem ou sentir falta de sua casa(cultura). Populações negras escravizadas

ao longo de nossa história, ao desembarcar no porto onde chegavam os navios negreiros, todos eram separados de seus entes queridos como tática dominante ou por precaver uma possível rebelião, evitado, mantendo-se afastado dos laços familiares e daqueles que falavam a mesma língua. Antes de cruzar o Atlântico, os escravos eram obrigados a realizar um ritual em torno de uma árvore chamada Baobá⁴.

A história das culturas afrodescendentes é tradicionalmente marcada por embates e discussões que envolvem reflexões sobre a temática da memória, da história, da identidade e das performances. Este debate tem seus marcos originais na história do tráfico e na existência de um ritual que envolvia circular em torno da “árvore do esquecimento” para garantir imunidade ao “banzo” e, principalmente, o apagamento dos nomes e das tradições culturais daqueles que seriam embarcados à força para diáspora. Assim, as várias tradições culturais africanas da diáspora sempre lidaram com esforços individuais e coletivos de guarda e preservação, reconstituição e reorganização de pedaços, narrativas, cânticos e performances, tecidos e traços, plantas e costumes entre outras bagagens que, junto com os corpos e almas, atravessaram o Atlântico. (Souza, 2007 p.30-31)

Além do ritual de contornar a “Árvore Esquecida”, outras situações também podem confirmar que os colonos estão interessados em “apagar” a memória do colonizado, porque por exemplo, a organização da escravidão nas Américas, desde negros na África, designados escravos em áreas onde o regime se mantinha, porque não tinham preocupado em manter as famílias unidas ou as hierarquias africanas, mas eles separaram pais de filhos, maridos de esposas, reis e súditos; velhos, adultos e crianças são escravizados sem respeito por sua idade ou identidade que representam a cultura africana.

A história das representações negativas construídas a respeito dos negros ao longo da história, ou seja, a memória coletiva está enraizada no imaginário social, seja branco ou preto. Tais táticas podem fazer com que os negros esqueçam suas histórias de luta e libertação, na qual os colonizadores preconizavam os povos escravizados, o distanciamento da sua origem e cultura, na tentativa de branqueamento e impor suas religiões.

4 O Baobá, também conhecido como baobá ou calabaceira, é uma árvore nativa do continente africano e da Austrália. É muito importante para o povo da África e é considerado um símbolo de fertilidade, abundância e cura.

Assim sendo, a memória, em sua construção social de acordo com Martins (2007), é realizada a partir de uma relação estabelecida entre a memória subjetiva dos atores presentes e a memória subjetiva de atores futuros, pois, nesse sentido, é necessária uma certa reflexão para que a resultante disso seja perceptível e tenha validade. Assim, Martins assevera:

Distinguir entre a memória subjetiva dos atores presentes e a memória subjetiva dos indivíduos futuros é um instrumento útil na intersecção entre memória atual e historiografia reflexiva. Com efeito, a memória pretende ser a depositária (que se pretende fiel) do passado em que o agente esteve envolvido (direta ou supostamente). A historiografia pretende ser a produtora da apropriação correta (adequada) do passado com base nos indícios e dados de que disponha, mediante procedimentos metódicos controláveis intersubjetivamente. Assim, está posta a distinção entre conhecimento do passado e lembrança do passado, de modo simultaneamente complementar e concorrente (Martins, 2007, p. 42-43).

Dessa maneira, o que pode ser interpretado da afirmação de Martins (2007) é que a própria construção da historiografia, ou da memória, não pode ser realizada sem uma relação entre a memória dos indivíduos envolvidos no fato histórico e os agentes responsáveis por distanciarem-se historicamente dele, observarem-no por diferentes ângulos. No entanto, é possível afirmar que a própria construção da memória tem em sua gênese uma subjetividade, pois é feita por diferentes atores e, além disso, mantém relações com outros campos do saber além da história, como, por exemplo, as artes. Santos (2013) entende que a presença e o dinamismo da memória nas produções artísticas afastam, ainda mais, da tarefa de lembrar e arquivar acontecimentos e, nessa esteira, dá destaque à arte literária.

Percebemos na obra *Úrsula* a reluta sobre o arquivar e o esquecer, referente ao momento histórico que foi o período escravocrata, e a memória do navio negreiro. Na qual o seguinte trecho, podemos refletir este período, rememoração da personagem Susana:

“Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos às praias brasileiras Para caber a mercadoria humana no porão, fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos mor-

rer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de leva-los à sepultura asfixiados e famintos! (Reis,2018,p.122)

A autora afirma, então, que “a memória que subjaz à produção literária é resultante de um processo que envolve a relação que o homem estabelece com a natureza social, consigo mesmo e com a linguagem” (SANTOS, 2013, p. 20). Com isso, pode-se entender que a relação entre literatura e memória se faz em diferentes níveis, pois a linguagem literária, e os seus sentidos, são realizados a partir de diferentes relações que escritores estabelecem com os elementos dos quais fazem uso ao escreverem suas obras.

Assim, o texto literário funciona, para além da possibilidade de apreciação estética, como lugar de memória, na medida em que através de narradores e personagens são vislumbrados temas e fatos que, por conta da própria construção dos romances, podem ser vistos por outros ângulos.

Nessa linha de raciocínio, é interessante a afirmação de Walter (2010, p. 4-5):

Textos literários, [...], funcionam como lugares impessoais de memória porque acumulam e geram significados da episteme cultural de um grupo, etnia, sociedade, nação. Esta memória acumulada e gerada mediante imagens mnemônicas não é mimética no sentido de traduzir o material memorizado de forma como atualmente aconteceu porque o ato de representação não é natural, mas sempre manipulado por processos subjetivos de seleção e transformação. Em outras palavras, a memória é inevitavelmente discursiva e sujeita à disposição psicológica da pessoa que memoriza. Ao ser situado dentro da rede de relações de poder que caracterizam a vivência social, os atos de memória são determinados por uma infinita série de reestruturações já que as ideias, objetivos e interesses que os alimentam sofrem variações. Assim, a memória deve ser considerada uma representação [...]

Diante do que é dito por Walter (2010), pode-se depreender que a memória presente em textos literários possui um caráter subjetivo que proporciona à visão de determinado fato, diferentes ângulos e matrizes pelos quais se pode avaliar tanto as causas como as consequências desse mesmo fato. Além disso, ainda com base em Walter (2010), o discurso que forma a memória no texto literário possui um valor significativo tanto para a própria construção do sentido do texto quan-

to para a validação do fato extraliterário, ao estar presente em romances, ganha contornos mais subjetivos que de maneira geral, não podem ser apreendidos em uma visão histórica geral. Foucault diz que:

[...]sobre o corpo que se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito. O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos [...], lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização (Foucault, 2000b, p. 22).

O que se observa, então, é que a presença da memória ancestral na literatura, ou, em outros termos, o aspecto memorialístico como um dos formadores do caráter literário de romances faz com que temáticas estudadas de maneiras gerais, considerando seus números e resultados em larga escala no decurso da história, sejam vislumbradas a partir da visão daqueles que viveram o fato histórico ou dele foram vítimas, refletindo sobre suas memórias ancestrais.

Entre os muitos temas, destacam-se a escravidão e o preconceito racial que, durante muito tempo, foram estudados apenas por um viés histórico. Porém, no decorrer do tempo, esses temas tornaram-se objeto de pesquisa em estudos literários, evidenciando, grosso modo, como são representados nas obras literárias tanto a questão em si da escravidão quanto suas vítimas. A afirmação de Andrade (2021, p. 514) corrobora:

No campo dos estudos sobre a escravidão, há muitas aproximações com a literatura para se compreender o passado escravista. Não se trata somente de escritores de romances históricos ou de obras que remontam às memórias ligadas ao cativo, mas especialmente daqueles que escreveram suas prosas e seus versos no contexto no qual estavam inseridos. Constituem exemplos desse tipo de análise as interpretações que têm sido feitas sobre as obras de Machado de Assis, além de outros nomes da literatura brasileira e estrangeira. (Andrade, 2021, p. 514)

Percebe-se, então, que a memória escravagista, presente na literatura, como forma de luta contra ela ou maneira diferente de visão, se dá através da representação dessas temáticas em obras literárias e, também, por meio daqueles que produzem as obras. Ao longo da história, por muito tempo os negros não tinham direitos mínimos em relação às pessoas brancas eram considerados como grupos

que deveriam ser excluídos do meio social, sem direito às oportunidades ou voz próprias.

Muito além de um fato histórico, a escravidão e o preconceito racial foram, e ainda são, uma tragédia humana que carece, ainda, de diferentes análises e interpretações. Isso porque ainda são problemas no mundo pós-moderno, em diferentes medidas e modos. A escravidão no Brasil foi e ainda é dolorosa, é interessante que a subjetividade das vítimas dessa tragédia também seja colocada em perspectiva.

Como é possível observar na afirmação de Andrade (2021), o fato de os produtores de literatura estarem inseridos nesses contextos em grande medida, um indício de que o vislumbre oferecido não se limita a uma constatação histórica, se configura como um modo de perceber o fato pela visão de suas vítimas que, durante muito tempo, não puderam exercer seus direitos, tanto de fala quanto de se posicionar em sua própria história.

Essa perspectiva de memórias ancestral, que versam sobre o recorte de suas raízes ancestrais, é uma das principais características da obra *Úrsula*, pois o romance proporciona uma visão sobre essas temáticas que superam uma compreensão geral e oferece uma perspectiva própria dos escravizados, principalmente sobre a memória do personagem Túlio, quando ele rememora o canto de sua Mãe, como pode ser vislumbrado na seguinte fala de Túlio:

[...]E entretanto este também era livre, livre como o pássaro, como o ar; porque no seu país não se é escravo. Ele escuta a nênia plangente de seu pai, escuta a canção sentida que cai dos lábios de sua mãe, e sente como eles, que é livre; porque a razão lhe diz, e a alma o compreende. Oh! A mente! Isso sim ninguém a pode escravizar! (Reis, 1859, p. 27).

O que se observa no discurso de Túlio, entre outros fatores, é que há diferentes concepções de escravidão e liberdade e a memória ancestral, pois Túlio faz referências a uma escravidão mental que não é possível de ser feita, pois ninguém a pode escravizar. Além disso, o próprio fato da rememoração da canção de sua mãe, na qual ele relembra a canção que aproxima com suas raízes ancestrais. Jung (2013), fala sobre a mente não surge do nada, mas emerge do inconsciente, trazendo consigo o que a define como natureza humana. Assim como a composi-

ção física e genética e a formação mental, que é o resultado de uma longa série ancestral, na qual o conteúdo é constituído pela hereditariedade mental.

Diante do exposto, é possível observar que a questão da memória ancestral relacionada aos personagens secundários, à escravidão e ao preconceito racial em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, dota a memória de um caráter literário que, ao ser representada nas vozes de Túlio e Susana, promovem uma perspectiva das temáticas que merece ser analisada. Isso porque a importância dessa representação é perceptível nas várias pesquisas que têm a autora e suas obras como objetos de análise, fazendo com que seja ainda mais pertinente a verificação dos modos pelos quais essas memórias que aludem à escravidão e ao preconceito racial e a ancestralidade são realizadas no romance de Maria Firmina dos Reis.

Parafrazeando, (Rosenfeld, 2014, p.35) em um ensaio sobre *literatura e personagem*, contido no livro *Personagem de ficção* de Antônio Candido e outros, relacionando com a escrita da autora (Maria Firmina), em sua narrativa realçar os aspectos essenciais ao apresentar os personagens, dando a eles um caráter nítido na qual, sobre a observação da realidade possa surgir.

Os personagens negros representados na obra, caracterizam-se de “*adjetivos psicológicos e características físicas*”. No trecho de *Úrsula*, relata os aspectos psicológico da Preta Susana, no trecho: (Reis, 2018, p.118) Que havia uma mulher escrava, e negra como ele; mas Boa, e compassiva. E os aspectos físicos da mesma, no trecho: (Reis, 2018, p.118) ,Trajava uma saia de grosseira tecido de algodão preto, cuja orla chegava-lhe ao meio das pernas magras, e descarnadas como todo o se corpo [...]

Maria Firmina dos Reis ao publicar *Úrsula*, e a verossimilhança de comparar o mundo do romance com o mundo real, e na ambiguidade das personagens, parafrazeando, Anatol Rosenfeld (2014, p.67), na qual os personagens não correspondem a pessoas vivas, porém nascem das pessoas reais, a autora possui suas fixações de memórias que transporta a vida real na obra.

CONCLUSÃO

Maria Firmina dos Reis em sua obra *Úrsula(1859)* construiu personagens revolucionários na qual a autora deu voz aos personagens negros, não era comum esta narrativa na qual os personagens negros falam sobre sua experiência com base em sua ancestralidade, podemos observar na personagem Susana que é definida pela autora como forte e sofredora, uma mulher negra que passou por torturas psicológicas e físicas com a escravidão no Brasil e o personagem Túlio, que possui característica de um bom homem pela atitudes de honra pelo outro, corajoso e fiel.

A autora se preocupa em apresentar os personagens negros, enfatizando o tema da escravidão com base nas memórias dos personagens, mas a obra se torna atemporal pelo fato de ainda persisti este problema que é a escravidão e preconceito. A crítica que Maria Firmina faz aos abusos de poder das figuras patriarcais sobre os personagens negros no período escravagista.

Por meio dessa reflexão, observamos que há muitos escritores “esquecidos”, como Maria Firmina dos Reis, entre os quais, ela merece ao menos um novo olhar sobre a vibrante história da literatura e sempre questiona e amplia uma visão da possibilidade de ler e abordar diferentes visões sobre está obra. Esta escritora maranhense, marcada pelo discurso dos afrodescendentes na literatura brasileira, deu uma contribuição decisiva para a salvação das minorias e merece ampliar os horizontes literários.

A obra *Úrsula(1859)* além de ter um discurso atemporal e uma narrativa simples na qual aborda voz autênticas que erradicam o preconceito sobre a imagem do negro nas narrativas abolicionistas hegemônica do século XIX. Também nesse sentido, a autora acrescenta um importante elemento discursivo ao romance *Úrsula(1859)*, que resgata a memória ancestral dos afrodescendentes de uma perspectiva interna dando voz aos negros, na qual na época escravagista os autores, representava os personagens negros permitindo voz, contudo a narrativa aqui estudada enfatiza a identidade dos negros brasileiros.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio (2008). **Che cosé il contemporâneo?** Roma: Nottetempo.

ANDRADE, Marcos Ferreira de. “**Contam que houve uma porção de enforcados. E as caveiras espetadas nos postes**”: **Literatura e Oralidade na revolta dos escravos de carrancas (1833)**. In: Revista Estudos Históricos, v. 34, n. 74, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eh/a/ctg6drt6GGBYH39jkT-ZtLrM/>>. Acesso em: 03.jul.2022.

ANDRETA, Barbara Loureiro; ALÓS, Anselmo Peres. **A VÓZ E A MEMÓRIA DOS ESCRAVOS: ÚRSULA, DE MARIA FIRMINA DOS REIS**. In: Revista Identidade! v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.est.com.br/periodicos/index.php/identidade/article/view/952>>. Acesso em: 06.ago.2022.

CANDIDO, Antônio [et. Al.] **.A Personagem de Ficção**. São Paulo: perspectiva, 2014.- (Debates;1/ dirigida por J.Guinsburg)

DUARTE, Eduardo de Assis. **Maria Firmina dos Reis e os primórdios da Ficção Afro-Brasileira**. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, Política, Identidades: Ensaios**. Belo Horizonte – MG: FALE/UFMG, 2005.

GOMES, Agenor. **Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da escravidão no Brasil**. – São Luís, AML, 2022. 362 p.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo – SP, Vértice, 1990.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique**, 10ª edição, Petrópolis: Vozes, 2013a.

KRACHENSKI, Naiara. **Escravidão e Subjetividade: notas sobre o romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis**. In: Itinerários – Revista de Literatura, n. 46, p. 5161, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/10221>>. Acesso em: 13.ago.2022.

LE GOFF, Jacques. **Memória-História**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1996.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **O enigma do passado: construção social da memória histórica**. In: Revista Textos de História, v. 15, n. 1, p. 35-48. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27981>>. Acesso em: 15.ago.2022.

MENDES. Algemira de Macêdo. **A Escrita de Maria Firmina dos Reis na literatura afrodescendente Brasileira: Revisitando o cânone**. Brasil. Chiado editora, 2016.

MENDES, Algemira de Macêdo. **Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na História da literatura Brasileira: Representação, imagens e Memórias nos séculos XIX e XX.** Tese (Doutorado em Teoria da Literatura). Pontifícia Universidade Católica, Rio grande do Sul, 2006.

MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina: fragmentos de uma vida.** São Luís: Gramada: Governador do Estado do Maranhão, 1975, p. 269.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. **Literatura, lugar de memória.** In: Revista Soletas, n. 28, 2014. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/view/16314/12499>>. Acesso em: 12.ago.2022.

REIS, Maria Firmina dos. Úrsula. São Luís – MA: Tipografia do Progresso, 1859.

SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. **LITERATURA E MEMÓRIA ENTRE OS LABIRINTOS DA CIDADE: REPRESENTAÇÕES NA POÉTICA DE FERREIRA GULLAR E H. DOBAL.** Tese (Doutorado em Teoria Literária). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife – PE, 2013.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2009.

SOUZA, Florentina. **Memória e performance nas culturas afro-brasileiras.** In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (Org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 30-39.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva.** Rio de Janeiro: Re-lume Dumará, 2003.

WALTER, Roland. **Literatura, História e Memória no Contexto Pós-Colonial.** In: EUTOMIA, Revista de Literatura e Linguística, v. 1, n. 05, p. 1-11, 2010. Disponível em:< <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1960/1526>>. Acesso em: 03.ago.2022.



TERRIED

A COR DA PALAVRA

**IDENTIDADE, GÊNERO E RESISTÊNCIA LITERÁRIA
AFRO-BRASILEIRA**



www.terried.com
contato@terried.com