

REVISTA MULEMBA

Revista Científica - ISSN: 2176-381x



29
v.15
2023

 Faculdade de Letras
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LETRAS
50
ANOS
UFRJ





MULEMBA



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v. 15, n. 29, ago-dez, 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Dr. Roberto de Andrade Medronho

Vice-Reitora

Dra. Cássia Curan Turci

FACULDADE DE LETRAS

Diretora

Dra. Sônia Cristina Reis

Diretor Adjunto de Ensino de Graduação

Dr. Humberto Soares da Silva

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Diretora Adjunta de Pós-Graduação e Pesquisa

Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Vice-Diretor de Pós-Graduação e Pesquisa

Dr. Pedro Paulo Garcia Ferreira Catharina

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS VERNÁCULAS

Coordenador

Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira

Substituta Eventual

Dra. Violeta Virgínia Rodrigues

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

Chefe do Departamento

Dra. Ana Paula Victoriano Belchor

Substituta Eventual

Dra. Beatriz Protti Christino

SETOR DE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Supervisor

Dra. Vanessa Ribeiro Teixeira

Conselho Editorial

Ana Paula Ribeiro Tavares (Univ. Lisboa), Ana Mafalda Leite (Univ. Lisboa), Benjamin Abdala Júnior (USP), Carmen Lucia Tindó Secco (UFRJ), Conceição Lima (São Tomé e Príncipe), Edna Maria dos Santos (UERJ), Elena Brugioni (Unicamp), Elisalva Madruga (UEPB), Filomena Malva (My Angola), Francisco Noa (UEM), Glória Brito (CLEPUL), Inocência Mata (Univ. Lisboa), Jane Tutikian (UFRS), Júlio Machado (UFF), Laura Cavalcante Padilha (UFF), Livia Apa (Univ. Nápoles), Lourenço do Rosário (A Politécnica, Moçambique), Jorge Vicente Valentim (UFSCAR), José Octavio Van-Dúnem (Univ. Agostinho Neto, Angola), Margarida Calafate Ribeiro (Univ. Coimbra), Maria Geralda de Miranda (UNISUAM), Maria Nazareth Soares Fonseca (PUC/MG), Maria Odete Semedo (Guiné-Bissau), Mário César Lugarinho (USP), Maximiliano Torres (UERJ), Nazir Ahmed Can (Universitat Autònoma de Barcelona), Pires Laranjeira (Univ. Coimbra), Renata Flavia da Silva (UFF), Rita Chaves (USP), Silvio Renato Jorge (UFF), Simone Caputo Gomes (USP), Tania Macêdo (USP), Vânia Chaves (Univ. Lisboa), Vera Duarte (Cabo Verde).

Editores Executivos

Carmen Lucia Tindó Secco – UFRJ (*campus* Fundão) – CNPq, FAPERJ
Vanessa Ribeiro Teixeira – UFRJ (*campus* Fundão)

Editores Colaboradores

Beatriz de Jesus Santos Lanziero – ISERJ
Fernanda Antunes Gomes da Costa – UFRJ (*campus* Macaé)
Guilherme de Sousa Bezerra Gonçalves – Colégio Pedro II
João Víctor Sanches da Matta Machado – UFRJ (*campus* Fundão)
Júlia Goulart da Silva - UFRJ (*campus* Fundão)
Maria Geralda de Miranda – UNISUAM e Centro Cultural da Justiça Federal
Marlon Augusto Barbosa – UFF, bolsista Pós-Doutorado na UFRJ, bolsa Faperj
Nota 10

Tradutores

João Victor Sanches da Matta Machado – UFRJ
Ester Moraes Gonçalves – UFRJ

Organizadores da Mulemba volume 15, nº 29 de 2023

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra Gonçalves
Mariana Sousa Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Correspondência

Revista Mulemba

Setor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa
Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, UFRJ
Av. Horácio Macedo, 2151 – Cidade Universitária – Ilha do Fundão
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
21941-590
E-mail: revistamulemba@letras.ufrj.br

Dados para catalogação

Mulemba – Revista do Setor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da UFRJ.
A Revista Mulemba é uma revista semestral, disponibilizada exclusivamente em meio eletrônico,
podendo ser acessada pela URL: <https://www.revistas.ufrj.br/index.php/mulemba>

Rio de Janeiro, UFRJ, v.15, n. 29, ago. – dez., 2023.

Periódicos. 1. Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: Divulgação da Cultura e das Letras Africanas; Debate Crítico e Democrático

ISSN 2176-381X

Design e Diagramação

Editora Letra1 | <https://www.editoraleta1.com>



MULEMBA

SUMÁRIO

Apresentação

- As literaturas africanas de língua portuguesa na educação básica: propostas e relatos de experiência**
Cinthia da Silva Belonia, Guilherme de Sousa Bezerra Gonçalves,
Mariana Sousa Dias, Renata Gomes, Sheila Ribeiro Jacob 7

Dossiê

- Memórias: um olhar sobre a escola e os saberes do povo Kalunga**
Deise Nanci de Castro Mesquita 12

- Um pouco mais sobre nós: uma experiência de letramento racial com contos africanos e afro-brasileiros**
Élida Santos Ribeiro, Daniele Pivatelli, Tainá Ferreira,
Layla do Carmo Cruz dos Santos, Otávio Henrique Rodrigues Meloni 40

- A leitura literária de *Terra Sonâmbula*:
por uma educação emancipatória**
Sarah Vervloet Soares 62

- O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: relato de experiência do/no PIBID**
Cíntia Acosta Kutter 77

- Educação antirracista: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como instrumento crítico-reflexivo e de aprendizagem no Ensino Fundamental II**
João Vichor Alves da Silva 89

Entrevista

- Entrevista com Dina Salústio**
Katria Gabrieli Fagundes Galassi 101

Temas Livres

- Um segredo sobre um segredo: literatura e fotografia no contemporâneo**
Taiana Machado, Clarisse Pessoa 110

- Pelas mãos delas: perspectivas sobre a literatura e as artes visuais produzidas por mulheres angolanas no século XXI**
Adriana Cristina Aguiar Rodrigues, Thaíssa Gabrielle Ferreira Henrique 125

- “Bissau é um enigma, Guiné um mistério”: a questão da identidade guineense em *No fundo do Canto*, de Odete Semedo**
Sara Elizabeth Martins Ferreira Silva Pinto 148



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v.15, n.29, e202364195, 2023
DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e202364195

Apresentação

As literaturas africanas de língua portuguesa na educação básica: propostas e relatos de experiência

Cinthia da Silva Belonia¹ 

Guilherme de Sousa Bezerra Gonçalves² 

Mariana Sousa Dias^{1,2} 

Renata Gomes¹

Sheila Ribeiro Jacob^{1,2}

¹Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil.

²Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mails: cinthiabelonia@gmail.com; guisbezr@gmail.com; marianasousadias@yahoo.com.br; sheila.jacobb@gmail.com

Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco
Vanessa Ribeiro Teixeira

Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra
Mariana Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Como citar:

BELONIA, Cinthia *et al.*
As literaturas africanas de língua portuguesa na educação básica: propostas e relatos de experiência. *Revista Mulemba*, v.15, n.29, e202364195, 2023. doi: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202364195>

No céu da língua portuguesa que a todos abriga, brilham as estrelas feitas de palavras. Estrelas-textos sempre a preservar e enriquecer o idioma enquanto narram ao leitor não só a terra em que vivemos, mas aquelas outras em que gostaríamos – ou não – de viver.

Eduardo de Assis Duarte

Neste ano de 2023, completam-se vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares da Educação Básica. Tal legislação, anos depois, viria a ser ampliada e atualizada pela Lei 11.645/08, reconhecendo a importância de também

abordar, no ambiente escolar, a Cultura e a História Indígenas. No entanto, como sabemos, são diversos os desafios para pôr em prática o que se lê em tais documentos oficiais, passando pela necessidade de formação dos(as) docentes nessas áreas, pela produção e disponibilização de materiais didáticos adequados, pela diversificação dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, além de outros fatores.

Como destaca a pesquisadora Iris Amâncio, um dos caminhos que podem contribuir para a efetivação das referidas leis é a aproximação, dos/as estudantes, ao universo literário africano de Língua Portuguesa. De acordo com ela, “um dos roteiros que se pode percorrer na relação entre o Brasil e o continente africano tem sido o dos diálogos literários, paralelamente às interações históricas, culturais e socioeconômicas” (2008, p. 47). Ainda segundo a pesquisadora, “a leitura dos textos africanos de Língua Portuguesa [em sala de aula] corresponde, portanto, a uma viagem em diferença: durante a trajetória, montam-se e desmontam-se cenas imaginárias em espaços poéticos e ficcionais ainda pouco navegados” (2008, p. 49).

Logo, levar, para a sala de aula, textos literários africanos produzidos em língua portuguesa enriquece o trabalho docente tanto no aspecto ético quanto estético. É a possibilidade de pôr em contato diferentes paisagens culturais, históricas, geográficas e simbólicas, proporcionando o questionamento a estereótipos relacionados ao continente africano e trazendo à tona vozes e versões comumente ignoradas por um currículo tradicionalmente excludente e construído a partir de conceitos e bases eurocêntricos, em que tais territórios estão associados a (apenas) violência, fome e miséria. Rita Chaves, na apresentação de uma antologia de contos africanos pensada para o ambiente escolar, afirma que “as literaturas africanas são chaves para penetrar os muitos mundos que o continente guarda, desvendando alguns de seus mistérios pelas palavras” (2009, p. 8).

Para além da questão temática, tais textos apontam para um mar de múltiplas possibilidades de realização da nossa própria língua portuguesa. A possibilidade de conhecer uma língua que se coloca como um instrumento imposto pelo colonizador, mas que apresenta e/ou exalta a cultura, a vivência, a resistência e a história dos povos que vivem nesses países. Assim, para os estudantes, são apresentadas novas possibilidades de discurso e reconhecimento de identidades a partir de uma língua compartilhada, como destaca Rita Chaves mais uma vez:

O português em que esses contos são escritos tem a força de uma língua que conhecemos bem. É a língua cotidiana que ali está, mas que, em cada um dos países, encontra diferentes formas de se realizar. Há a mistura com os idiomas locais, palavras novas, há expressões que pedem maior atenção, há, principalmente, um modo diferente de falar da vida que se transforma e pede novas linguagens (2009, p. 9-10).

Esses servem ainda para refletirmos como, no espelho invertido do jogo colonizatório, as “línguas de Angola nas suas intensas variações” invadiram o português, conforme destaca Ana Paula Tavares, em uma crônica que começa assim:

E no princípio era a língua nas suas viagens de ida e volta pelo Atlântico a alargar os verbos para conter o geral, o particular e o à volta. E uma antiga oração milagreira, dita e escrita em língua geral para ser entendida por todos e por ser a arte das línguas para se ligar a todas as redes que eram muitas nos caminhos todos que desaguavam no mar. E a língua se fez luz e arte e ocupou geografias afastadas que o trabalho escravo cimentou. (2019, p. 35)

Ao apresentar essas novas variações e novos discursos e possibilidades estéticas para a língua portuguesa em sala de aula, o estudante é apresentado a uma literatura que toma para si a língua portuguesa e a preenche com seus elementos, redefinindo modos de pensar e reconhecer essa língua que já nos parece tão comum e novos modos de fazer literário. Imaginar caminhos de efetivação da Lei 10.639/03 nos leva, portanto, a querer navegar pelo oceano linguístico e cultural que nos conecta ao continente africano, sem apagar as tensões, as violências e as relações de opressão que marcam nossa história compartilhada. Entendemos a sala de aula como uma via possível para a construção de tais pontes, permitindo que se (re)conheçam as estrelas feitas de palavras que brilham no céu da língua portuguesa, como lemos na epígrafe. Trata-se, portanto, de momento de celebração e de reflexão crítica sobre os avanços e os desafios que ainda temos pela frente.

Para contribuir com tais debates, a revista *Mulemba* traz aos leitores a sua nova edição, dedicada à reflexão das estratégias e dos caminhos empreendidos por profissionais da educação e por instituições de ensino, ao longo dos últimos 20 anos, para a concretização das diretrizes pedagógicas estipuladas pela Lei 10.639 de 2003. Há, nos textos que compõem esta publicação, relatos de experiência, itinerários formativos e propostas interventivas que exemplificam e iluminam o trabalho diverso, rico e renovador de pesquisadores e professores brasileiros.

Em “**Memórias: um olhar sobre a escola e os saberes do povo Kalunga**”, por exemplo, guiada pela *Náusea* de Agostinho Neto e por preciosos registros fotográficos, Deize Mesquita costura um sensível panorama de escolas do nordeste goiano, em que a preservação dos saberes ancestrais Kalunga é encampada e defendida pela comunidade. Ao longo de “**Um pouco mais sobre nós: uma experiência de letramento racial com contos africanos e afro-brasileiros**”, os pesquisadores Élide Santos Ribeiro, Daniele Pivatelli, Tainá Ferreira, Layla do Carmo Cruz dos Santos e Otávio Henrique Rodrigues Meloni descrevem as múltiplas experiências de estudantes com a palavra literária, promovidas por meio do oferecimento de um curso de extensão que visava reunir a leitura e discussão de contos de autores africanos às

vivências dos estudantes. Sarah Vervloet Soares, em “**A leitura literária de *Terra Sonâmbula*: por uma educação emancipatória**”, relata, de forma minuciosa, o processo de produção de diários, em que as linguagens verbais e não verbais se mesclam, a partir da leitura ativa do romance de Mia Couto em turmas do Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense (IFF). Cíntia Acosta Kutter, no artigo “**O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: relato de experiência do/no PIBID**”, por sua vez, põe em relevo os esforços de instituições e docentes para que professores em formação, ligados ao Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), criassem cursos e oficinas, voltados ao Ensino Fundamental, com contos africanos e afro-brasileiros. Em “**Educação antirracista: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como instrumento crítico-reflexivo e de aprendizagem no Ensino Fundamental II**”, João Victhor Alves da Silva parte da leitura de *O filho do vento*, de José Eduardo Agualusa, em uma turma do ensino básico, como estratégia para responder e mitigar as raízes racistas da sociedade brasileira.

Aos textos voltados ao dossiê da edição n. 29 da revista *Mulemba* – as múltiplas interfaces entre educação, as literaturas africanas e a legislação brasileira –, acrescenta-se, ainda, a **entrevista com a escritora caboverdiana Dina Salústio**, realizada por Katria Galassi – em uma conversa marcada pelo afeto, a autora perpassa temas como a leitura, a escrita e a constituição educacional da mulher em Cabo Verde.

Ao fim, publicamos três artigos de temática livre que são também um rico e crítico material para docentes de diferentes níveis de ensino. No primeiro, “**Um segredo sobre um segredo: literatura e fotografia no contemporâneo**”, de Taiana Machado e Clarisse Pessoa, fotografias de artistas angolanos e a obra de Djaimilia Pereira de Almeida são o marco inicial para a discussão do conceito de contemporaneidade, à luz do italiano Giorgio Agamben. Em “**Pelas mãos delas: perspectivas sobre a literatura e as artes visuais produzidas por mulheres angolanas no século XXI**”, Adriana Rodrigues interpreta o escasso acesso à educação e a oportunidades de emprego de mulheres angolanas como cenário para mapear a participação feminina nas artes visuais e na literatura entre 2011 e 2023. E, por fim, em “**‘Bissau é um enigma, Guiné é um mistério’: a questão da identidade guineense em *No fundo do canto*, de Odete Semedo**”, Sara Martins propõe uma análise de como se dá a construção da identidade guineense na obra da autora, considerando as marcas da violência presentes na história do país e os conflitos e dilemas entre os valores ancestrais/tradicionais e os do colonizador.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Os organizadores.

Referências

AMÂNCIO, Iris. O universo literário africano de Língua Portuguesa como ferramenta para efetivação da Lei 10.639/03. *In: AMÂNCIO, Iris (org.). Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 47-105

CHAVES, Rita. Por um mar navegam as mesmas palavras. *In: CHAVES, Rita (org.). Contos africanos de língua portuguesa.* São Paulo: Ed. Ática, 2009. p. 7-10

TAVARES, Ana Paula Tavares. Aprender a falar a língua de Angola. *In: TAVARES, Ana Paula. Um rio preso nas mãos: crônicas.* São Paulo: Kapulana, 2019. p. 35-40



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v.15, n.29, e202361625, 2023
DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e202361625

Dossiê

Memórias: um olhar sobre a escola e os saberes do povo Kalunga

Memories: A look at the school and wisdom of the Kalunga people

Memorias: una mirada hacia la escuela y los saberes del pueblo Kalunga

Deise Nanci de Castro Mesquita 

Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia, GO, Brasil.

E-mail: mesquitadeise@ufg.br

Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco
Vanessa Ribeiro Teixeira

Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra
Mariana Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Recebido: 0103/09/2023

Aceito: 27/10/2023

Como citar:

MESQUITA, Deise.
Memórias: um olhar sobre a escola e os saberes do povo Kalunga. *Revista Mulemba*, v.15, n.29, e202361625, 2023. doi: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202361625>

RESUMO

Tomando “Náusea”, do angolano Agostinho Neto, como tela de fundo, este texto descreve uma viagem realizada no nordeste goiano, mais especificamente nos municípios de Teresina de Goiás, Monte Alegre de Goiás e Cavalcante, onde foram visitadas escolas Kalunga e entrevistadas algumas representantes de suas comunidades, que narram histórias de resistência pela preservação de suas culturas ancestrais, em meio a lutas e conquistas pela institucionalização de uma educação formal, pública e gratuita em seus territórios. São crônicas recontadas a partir do olhar de uma “estrangeira”, não Kalunga, que, no intuito de se equivocar menos nas observações, comentários e análises sobre o que vê e ouve, busca respaldo documental em fotografias, filmagens e falas coletadas durante três breves dias de jornada por Vãos de um preservado Cerrado, onde, há séculos, povos africanos e seus descendentes buscam refúgio e liberdade. Pelo veio da memória, o conto guia a compreensão de que a lembrança pode causar dor, mas é imprescindível para a justiça e o Bem Viver.

Palavras-chave:

escola, cultura, saberes, memória e Kalunga.



ABSTRACT

With “Nausea”, by the Angolan Agostinho Neto, as a backdrop, this text describes a trip through the northeast of Goiás/Brazil, in the municipalities of Teresina de Goiás, Monte Alegre de Goiás and Cavalcante, during which Kalunga schools were visited and some community representatives were interviewed. They tell stories of resistance in order to preserve their ancestral culture, amidst struggles and conquests for the establishment of free, public and formal education in their territories. These are chronicles recounted from the perspective of a “foreigner”, a non-Kalunga, who, in order to equivocate less in the observations, comments and analyses of what was seen and heard, uses documentary support in the form of photographs, filming and speech collected over three short days of journeying through the Vãos (gaps) of a preserved biome Cerrado, where, for centuries, African peoples and their descendants have sought refuge and freedom. By means of memory, the tale leads to an understanding that reminiscences may cause pain, but they are essential for justice and Well-being.

Keywords:

School, culture, wisdom, memory and Kalunga.

RESUMEN

Tomando “Náusea”, del angolano Agostinho Neto, como fondo de pantalla, este texto describe un viaje realizado en el nordeste de la provincia de Goiás/Brasil, más específicamente en los municipios de Teresina de Goiás, Monte Alegre de Goiás y Cavalcante, donde fueron visitadas escuelas Kalunga y encuestadas algunas representantes de sus comunidades, que narran historias de resistencias por la preservación de sus culturas ancestrales, en medio a luchas y conquistas por la institucionalización de una educación formal, pública y gratuita en sus territorios. Son crónicas recontadas a partir de la mirada de una “extranjera”, no Kalunga, que, en el intuito de equivocarse menos en las observaciones, comentarios y análisis sobre lo que ve y oye, busca respaldo documental en fotografías, grabaciones y hablas colectadas durante tres breves días de jornada por Vãos (brechas) de un preservado Cerrado, donde, hace siglos, pueblos africanos y sus descendientes buscan refugio y libertad. Por los velos de la memoria, el cuento guía a la comprensión de que el recuerdo puede causar dolor, pero es imprescindible para la justicia y el Bien Vivir.

Palabras-clave:

Escuela, cultura, saberes, memoria y Kalunga.

A cosmologia Kalunga

De repente, olhou para longe e disse ao sobrinho, estendendo o braço:

— O mar. Mu'alunga!

O sobrinho olhou para ele esperando mais alguma coisa, sem compreender o significado que o tio queria dar àquela palavra. Porém, ante o silêncio do tio, desviou a atenção.

Velho João já olhava de novo a areia e monologava intimamente: Mu'alunga. O mar. A morte. Esta água. Esta água salgada é perdição. O mar vai muito longe, por aí fora. Vai até à América. Por cima, azul, por baixo, muito fundo, negro. Com peixes, monstros que engolem homens, tubarões.

(...) Depois vieram os navios, saíram os navios. E o mar é sempre Kalunga. A morte. O mar tinha levado o avô para outros continentes. O trabalho escravo é Kalunga. O inimigo é o mar.

Náusea, Agostinho Neto

Neste texto, Kalunga será sempre escrito com K, inicial maiúscula e no singular, para marcar o sentido que consegui abstrair do nome dado aos povos e seus descendentes vindos de África para o Brasil que, fugindo da subjugação e da morte, passaram a povoar a região da Chapada dos Veadeiros, no nordeste goiano, há mais de trezentos anos. Com K para diferenciar de “calunga”, palavra com significado pejorativo, equivocado, desviado de seu original pelos colonizadores portugueses, tentando fazer crer que os negros eram inferiores e insignificantes; com a primeira letra capitular por se tratar de um substantivo próprio, o título de uma entidade específica, o vocábulo que designa um povo; e sem flexão no plural, por se tratar de um coletivo que simboliza a comunidade feita com os diversos, em unidade, um porque há mais de um, um como parte do todo, do universo, do cosmos.

Mas, antes ou para além dessas, há outras razões que justificam e dão sentido a este pujante nome. Para os grupos de etnia Banto capturados no Congo e em Angola, por exemplo, Kalunga era uma palavra ligada às suas crenças religiosas, que se referia ao mundo dos antepassados e de onde vinha toda a força de seu povo, um símbolo de realeza e de poder dos ancestrais. Parte dessa cosmovisão aparece no conto de Agostinho Neto, “Náusea” (1980), quando menciona o *Mu'alunga*, “o mar” que vai “muito longe, por aí fora”, por onde homens são arrastados “à América” e, “por baixo, muito fundo, negro”, engolidos por “monstros”, “tubarões”; e que é assim descrita em “Uma história do Povo Kalunga”:

Para eles, o mundo era representado como uma grande roda cortada ao meio e em cada metade havia uma grande montanha. Numa metade da roda, o pico da montanha ficava virado para cima. Mas na outra metade a montanha estava invertida, de cabeça para baixo. De um lado da roda, a montanha de cima representava o mundo dos vivos. De outro, a montanha de ponta cabeça representava o mundo dos mortos, terra dos ancestrais. As duas montanhas eram separadas por um grande rio que eles chamavam de Kalunga. Por isso, para eles, Kalunga era o nome desse lugar de passagem, por onde os homens podiam entrar em contato com a força de seus antepassados. (MEC, 2001, p. 31-32)

Esta compreensão também parece poder explicar o porquê da identificação desses remanescentes quilombolas com a região de Goiás, onde a princípio foram obrigados a se esconder; e a forma de vida que mantêm até hoje. Naquele tempo, a Chapada dos Veadeiros era um lugar quase inacessível, o que, obviamente, retardava a chegada de seus perseguidores. Os locais escolhidos pelos grupos à época eram inóspitos, sempre provisórios, pois eram constantemente forçados a se retirarem em fuga, eram um mar de serras e morros cheios de buritis, rodeados por encostas íngremes, com caminhos estreitos em curvas que subiam e desciam e iam de encontro com paredões de pedra que caíam nas terras baixas dos vales, como muralhas impossíveis de ultrapassar. Mas agora, mesmo intactos, esses lugares se tornaram familiares, são apenas Vãos, em encostas e vales, que se espalham pelas serras em volta de um grande rio, o Paranã, Kalunga que os mantém unidos a tudo que é vivo e que contribui para manter a vida, na terra e no céu, na água e no ar.



Figura 1 – Rio Paranã, no município de Teresina de Goiás.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Simbolicamente, dia a dia, ressignificam a ancestral cosmologia do *Mu'alunga*, antes Kalunga “morte”, “inimigo”, quando “vieram os navios, saíram os navios” e “tinha levado o avô para outros continentes”, para o “trabalho escravo”. Agora, Kalunga vida, que protege do branco, que defende da morte, que rega o trabalho livre e que acolhe em nova Pátria, no majestoso bioma Cerrado, no Centro-Oeste do Brasil.

Mas um dia esses africanos foram aprisionados e trazidos para o Brasil como escravos, atravessando um grande rio, calunga grande, o mar oceano. Então, para eles, a morte passou a ter outro sentido. A morte era um sentimento. O sentimento que os escravos traziam na alma, depois de terem perdido sua liberdade. Por isso eles passaram a chamar de malungos todos aqueles que consideravam como seus irmãos, sobretudo os que tinham vindo juntos da África. Eles eram irmãos porque tinham um mesmo destino. Porque era no mesmo barco, o navio negreiro, que eles tinham feito a travessia da calunga grande. Não era de estranhar que eles aceitassem o nome de calungas que os brancos lhes davam. No entanto, no quilombo da região da Chapada dos Veadeiros, os antigos escravos africanos encontraram de novo o sentido da força que está na palavra Kalunga. Ali, o grande rio Paran, atravessando todo o território que eles ocupavam, era o que protegia o quilombo do resto do mundo do branco. As terras banhadas por suas águas eram o que permitia a cada um continuar vivo. Ali eles estavam defendidos da morte, que seria certa se tivessem que voltar a ser escravos. O Paran podia ser, como na África, o rio que separa a vida e a morte. (MEC, 2001, p. 32)

Assim, a cada fuga e nova paragem, esses bravos guerreiros foram aprendendo a conviver pacificamente com algumas etnias indígenas que também se escondiam dos colonizadores por ali, se espalhando por toda aquela terra, inclusive formando novos grupos familiares. E hoje, após persistentes lutas, conseguiram se estabelecer nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, territórios titulados pela Fundação Cultural Palmares (FCP) no ano de 2000 como Sítio Histórico e Patrimnio Cultural pelo Estado de Goiás, mas somente reconhecido por Decreto Presidencial em 2009.



Figura 2 – Território Kalunga no município de Cavalcante.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

E é também neste Cerrado, que tanto os Kalunga cuidam de preservar, que existe uma planta também de nome calunga, que torna sagrada a terra onde nasce, pois ali o terreno nunca se seca, indicando que o lugar é propício para plantar o alimento que sustentará a vida da comunidade. Por isso, essa terra não pode pertencer a uma família apenas, mas deve ser de todas, pois é dela que se servirão em momentos de precisão. Esta singela manifestação da natureza, aparentemente inferior e insignificante, tal como queriam fazer crer os colonos sobre os escravos, lembra a necessidade da união e da solidariedade, marca a realeza africana sustentada pela força dos ancestrais, é o símbolo da dignidade do negro e da grandeza do povo Kalunga.



Figura 3 – Território Kalunga no município de Monte Alegre de Goiás.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A escola Kalunga

Para trazer ao palco parte da história recente desse resiliente povo, a seguir são apresentados alguns relatos de uma breve viagem realizada nesses três territórios do Sítio Histórico Kalunga, quando foi possível dialogar com uma respeitada anciã e uma jovem gestora, para ouvir suas narrativas sobre como a escola chegou à comunidade e como tem sido o processo de aliar o ensino formal regido pelas diretrizes curriculares da Secretaria do Estado da Educação (SEDUC) aos saberes e fazeres que consolidam a história, a língua, os costumes, as festas e a identidade desses remanescentes afrodescendentes e indígenas, traduzidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares de Teresina de Goiás, Monte Alegre de Goiás e Cavalcante.

A educação formal, com seus conhecimentos científicos, é também um tesouro muito caro à comunidade Kalunga. Em visita às suas casas, é possível identificar na singeleza das paredes de adobe ou taipa, rebocadas de cimento ou não, fotos dos filhos, netos, bisnetos, tataranetos, afilhados... vestidos com a beca e o capelo de formatura escolar no ensino médio. Sem exceção, quando instados a comentar sobre os quadros, com simplicidade e orgulho, mencionam que esses jovens se formaram em escolas Kalunga da própria comunidade e que alguns deles seguem seus estudos em Cursos de Graduação nas Licenciaturas, em Educação do Campo, Pedagogia, História, Geografia etc., e em Bacharelados relacionados principalmente a questões ambientais, agrárias e rurais; e que outros, inclusive, já atendem a Programas de Pós-graduação em nível de especialização e mestrado, a distância ou presencialmente, não só em Goiás, mas no Distrito Federal, Tocantins e Rio de Janeiro.

No entanto, a mais ilustre e titulada Kalunga não frequentou escolas de educação básica ou universidades, e só conheceu e visitou uma cidade pela primeira vez aos 50 anos de idade. Trata-se da Doutora *Honoris Causa* Procópio dos Santos Rosa, a matriarca quase centenária Iaiá, cujos avós, pais e filhos, como ela, também nasceram e, enquanto vivos, se mantêm intrinsecamente conectados àquelas terras à margem direita do Rio Paranã, em Monte Alegre de Goiás. Sua liderança advém do reconhecimento por suas aguerridas lutas pela defesa, manutenção e desenvolvimento do território: contra a ameaça da implantação de usina hidrelétrica que poderia inundar o local; na busca pela titulação das terras onde há séculos vivem, plantam e preservam, e que grileiros recém-chegados querem apossar e explorar; na construção de escolas, contratação de professores e melhorias nas condições e permanência desses profissionais nos locais de trabalho; pela chegada da rede de energia elétrica, de Internet e de água encanada nas comunidades; na garantia do funcionamento local de Unidades Básicas de Saúde (UBS) equipadas com ambulância e equipes do Programa de Atendimento Familiar Domiciliar, entre outros. O título foi concedido

pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Campos Belos que, por essas e outras razões, reconheceu a notória atuação de Dona Procópio na defesa do meio ambiente e na promoção da paz entre os povos.



Figura 4 – Guerreira Iaiá: parteira, rezadeira e dançadeira de súaia.
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A conversa longa e pausada aconteceu no alpendre de sua casa, que fica ao lado do Museu Iaiá Procópio, organizado e mantido em sua homenagem pela neta Lourdes Fernandes de Souza, popularmente conhecida como Bia Kalunga. Lucidamente, recordou fatos sobre as inúmeras vezes que participou, “junto com o Durval, da Associação”, das discussões e confrontos com representantes dos Municípios e do Estado, pelo inalienável direito de os territórios Kalunga receberem suas próprias escolas, ao invés de terem suas crianças e jovens deslocados para as cidades. Essa batalha foi inicialmente vencida em 1990, com a construção da primeira escola “de palha”! Uma alegria só! “Das crianças, foi tudo!”, pois, antes, só os “maiores” é que aprendiam a “ler, escrever e fazer contas”, orientados por pessoas alfabetizadas que passavam pelas comunidades uma vez ou outra, ou quando algum deles se dispunha a enfrentar horas de caminhada ou o distanciamento do convívio familiar, em escolas distantes, fora da comunidade.



Figura 5 – Museu Iaiá Procópio.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Iaiá lembra que, depois de muita luta, sem que ninguém fosse comunicado, pois “ninguém sabia se vinha”, “quando deu fé, eles chegaram”, “de canoa!”, “saíram carregando palha de tudo quanto foi lugar, madeira...” e “arrumou o colégio tudo”. Daí, veio “a secretária”, mandaram também “as professoras”, que “vinham de Monte Alegre, Campos Belo...”, mas “não tinha sela, não tinha cavalo, não tinha colchão, não tinha cama, não tinha nada! Só o colégio mesmo”. Depois, “tudo foi acabando, tudo foi acabando...”, até que o colégio virou uma bagaceira”, sem condições de acolher as crianças para as aulas e abrigar as professoras que tinham que ficar por meses lá, naquele mesmo espaço, sem ver suas famílias. Persistiram na troca do telhado utilizando as palhas que conseguiam arrancar de seus terrenos, até que se esgotaram, e seguiram abrigo das professoras que bravamente resistiam, em suas próprias casas.

Enfim, depois de muita labuta, em reunião da comunidade, decidiram que ela mesma iria até Goiânia para falar com a Secretária de Educação, levando fotos, “um quadro da escola esbagaçada”. E, durante o encontro com essa autoridade, falou que “não queria mais escola de palha, queria de telha, porque não tinha palha mais para cobrir”. E conseguiram, primeiro uma, depois outra e outras... dezoito escolas de ensino fundamental e médio, no Sítio Histórico Kalunga, hoje. E, apontando para a escola de alvenaria situada em frente à casa, onde primeiro se avista um majestoso Jacarandá em flor, concluiu: “das crianças, foi tudo estudando, tudo crescendo, de pouquinho em pouquinho... a metade foi saindo...” e, como a neta, “depois que estudou um bocado, quando já estava mocinha, foi para Campos Belo e estudou quatro anos lá”, e quando “viu que não estava bom, foi para Brasília, acabar de formar lá”. Assim, hoje, a exemplo da neta, outros jovens se formam e são os profissionais que prestam concursos para os cargos de professores e gestores, que são aprovados e contratados, que retornam e seguem na luta pela adequação do ensino formal à realidade rural e étnica dos Kalunga, com suas experiências e histórias, na terra conquistada e abençoada por seus antepassados.



Figura 6 – Colégio Kalunga II – Monte Alegre de Goiás.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O PPP “Caminhando para o futuro”, 2023, de onde são retirados alguns excertos também explanativos desse processo, que são apresentados a seguir, foi disponibilizado por esta neta, a gestora Bia Kalunga, a responsável pela direção do Colégio Estadual Quilombola Kalunga II, sede da unidade de Monte Alegre de Goiás e de suas extensões em Bom Jardim, Tinguizal, Barra, Areia, Saco Grande, São Pedro, Carolina e Sucuri, totalizando nove escolas. Trata-se, pois, do PPP que vem sendo construído

e atualizado anualmente pelos representantes apenas desta unidade. Não obstante, de certa forma, o documento reflete a compreensão do fazer escolar Kalunga como um todo, pois foi somente a partir de 2021, por meio de reuniões realizadas nas comunidades com o apoio de suas associações, que a direção das escolas pertencentes às três unidades foi desmembrada, possibilitando a aproximação do processo gestor aos anseios dos moradores locais. Em suma:

A construção do Projeto Político Pedagógico é o caminho para formarmos o alicerce da nossa Instituição. Mais do que um instrumento legal, esse estudo visa organizar o universo escolar para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem e nas relações escolares desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

Para tanto, o PPP deverá ser o fio condutor numa trajetória democrática e educacional, estando de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola, Documento Curricular para Goiás (DC/GO) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A escola é pautada por legislações, métodos, conteúdos, clima organizacional e currículos. Ocorre que nenhum desses elementos fará sentido se não deixarmos óbvio os objetivos propostos, os hábitos e valores, as competências e habilidades que desenvolveremos em todos os níveis de forma transdisciplinar, as formas de ação e estrutura de cada unidade de ensino, repensando e ressignificando constantemente a nossa identidade sociocultural, seja na questão escolar ou social.

É, portanto, fundamental que se conheça a realidade social na qual a escola se insere, as famílias e a comunidade envolvidas no processo, e os aspectos culturais, visto que esse conjunto de fatores está diretamente ligado ao modo com que alunos e pais se relacionam com a escola e influencia na aprendizagem. (PPP, 2023, p. 7-8)

Em suas próprias palavras, o “trabalho árduo” de atendimento aos objetivos previstos no PPP se materializa nos “Planos de Ação” desenvolvidos ao longo do ano letivo, que são construídos e reformulados constantemente com vistas a “conciliar as relações sociais e políticas internas e externas” ao quilombo. Afinal, há uma Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica organizadas em um ensino fundamentado, informado e alimentado *na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nos marcos*

civilizatórios, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, nos acervos e repertórios orais, nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e na territorialidade (Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012), e que, a exemplo das escolas não quilombolas, estão submetidas a uma avaliação da aprendizagem conforme os parâmetros do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, calculados a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Assim, não parece ser aleatório o fato de que esteja previsto, na seção 18.1 do Mapa de Ação constante do PPP de 2023, o Projeto Jovem de Futuro (GO2).

Seus objetivos são:

1. Garantir a Aprendizagem.
2. Reduzir as desigualdades de aprendizagem.
3. Mitigar o abandono e a evasão.
4. Reduzir as desigualdades.
5. Garantir a aprendizagem.

Suas tarefas incluem:

1. Levantamento dos estudantes com baixo rendimento nas habilidades em Língua Portuguesa, conforme os descritores críticos detectados nas avaliações diagnósticas (SAEGO 2022); planejamento semanal com os professores, inserindo nos planos os descritores críticos; técnicas de redação; e aulas interativas envolvendo aulas práticas em redação, literatura e gramática.
2. Levantamento dos estudantes com baixo rendimento nas habilidades em Matemática, conforme os descritores críticos detectados nas avaliações diagnósticas (SAEGO 2022); análise dos descritores críticos e planejamento coletivo com os professores de área (semanalmente); aulas semanais, teóricas e práticas trabalhando os descritores críticos, conforme as avaliações diagnósticas SAEGO; aplicação e correção de um simulado nas áreas de matemática e ciências da natureza, para analisar se houve compreensão das habilidades previstas em cada objeto de conhecimento/conteúdos trabalhados; e reunião do grupo gestor e professores de matemática, para avaliar e registrar o desempenho da ação (Matemática do Cotidiano).
3. Levantamento dos alunos infrequentes, entrando em contato com os responsáveis; visita domiciliar, caso não retornem ao primeiro contato; acolhimento

individual e coletivo com roda de conversa, conscientizando sobre a importância dos estudos na vida de cada indivíduo; conexão com os alunos e construção de relacionamento para entender a raiz do problema ou a causa da baixa frequência; busca ativa (Dia D) para conscientizar os pais e responsáveis em relação a sua participação e responsabilidade no desenvolvimento do ensino aprendizagem dos filhos; e fazer com que o aluno entenda a importância de estar na escola, a importância de estudar e o quanto ele é importante.

4. Palestras de lideranças em combate ao racismo; apresentações de produções e narrativas de pessoas negras: autores, diretores de filmes e cantores; rodas de leitura com autores e histórias negras; desfile, comidas típicas, danças e grupos de alunos cantando curraleiras.
5. Coletivo para tratar das demandas das atividades da escola itinerante; definição de tarefas dos grupos de folia, de rezas, de capoeira, balé, teatro; ornamentação da escola itinerante; organização das vestimentas, ensinos, escolhas de músicas; parte teóricas, entrevistas e registros com os mestres da comunidade para definir sobre a temática reza ou folia; e reflexão sobre o meio ambiente e como é descartado o lixo produzido no evento.

Seus resultados preveem:

1. Aumento em 30% do hábito pela leitura, interesse em interpretação textual; compreensão das habilidades com crescimento da proficiência em 10% nas avaliações.
2. Compreensão das habilidades com crescimento da proficiência em 15% nas avaliações.
3. Garantia do retorno de 100% dos alunos evadidos e faltosos.
4. Conscientização dos alunos, erradicação do racismo em 100% dentro da escola e na comunidade.
5. Preservação da cultura local, desenvolvimento crítico dos alunos e formação de pessoas multiplicadoras dos saberes e fazeres Kalunga.

Mas como aliar esses saberes Kalunga e suas questões locais aos conteúdos formais exigidos no currículo escolar de educação básica, que ditam os parâmetros avaliativos oficiais, sem desprezar as condições das quais emergem esses resultados? Como evitar que esse modelo quantitativo de monitoramento e de gerenciamento humano seja mais considerado do que todo o potencial pedagógico e cognitivo dos alunos, professores e gestores? Como enfrentar o desafio de planejar roteiros que possam ser desenvolvidos em cinquenta minutos, em salas multisseriadas que exigem a atenção de um só professor a grupos de alunos de 1º, 2º e 3º anos, de 4º e 5º anos, de 6º e



Figura 8 – Livros literários em escola Kalunga.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A afrobetização Kalunga

O termo “afrobetização” não consta do documento, mas foi utilizado pelo Kalunga Prof. Me. Tales Damascena de Lima, durante sua participação em uma Roda de Conversa intitulada “Práticas Escolares Quilombolas”, durante o VII Fórum Nacional Escola de Educação Básica para Todos! / II Ciclo Internacional de Debates, em setembro de 2023. A íntegra de seu diálogo com a Profa. Dra. Kalyna Ynanhiá Silva de Faria está disponível para acesso gratuito no canal oficial da TV UFG, no *Youtube*, pelo *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=AuGIPLo3tAA>.

Para apresentar a sua compreensão de escola Kalunga e explicar a sua prática *afrobetizadora*, Tales inicia dizendo que se trata de um espaço onde não há distinção entre o dentro e o fora da sala, o ambiente formal e informal de aprendizagem, quem é o responsável por ensinar e quem vai aprender, para que se deve explicar e o que se pode fazer com isso fora dali, no existir cotidiano. *Escolar-se* é apenas mais um jeito do Kalunga ir se constituindo em “compartilhante”. Assim expressa o poeta, escritor, relator de saberes, lavrador de palavras e liderança quilombola, Nego Bispo, quem cunhou essa “denominação”:

Quando ouço a palavra confluência ou a palavra compartilhamento pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço troca, entretanto, sempre digo: “Cuidado, não é troca, é compartilhamento”. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende. Quando cheguei ao território em que estou hoje, já existiam outros compartilhantes que nos recepcionaram. Na Caatinga, os umbuzeiros nos recepcionaram. Eles compartilharam seus frutos, suas folhas e suas raízes quando chegamos, e não trouxemos nada para os umbuzeiros. Eles já eram nativos daqui, viemos habitar esta terra depois deles. Foi assim com os pássaros, foi assim com uma planta chamada pinhão – que não é o pinhão manso, é um pinhão cuidado por nós, ditos humanos, que as juritis adoram. Elas comem esses pinhões e, vez por outra, pegamos uma juriti. O pinhão compartilha com a juriti, a juriti compartilha conosco, e nós vamos compartilhar de novo com o pinhão. Agora que já estamos aqui há mais tempo, entramos também no ciclo local de compartilhamento. (SANTOS, 2023, p. 21)

A escola é, pois, apenas mais um lugar onde o Kalunga chega como habitante. É só mais um espaço a que se sente pertencente. Em seu território, aqui, ali, acolá, o Kalunga experimenta uma simbiótica relação com tudo, com as pessoas, os animais, as plantas, os minerais... No cosmos, terra e céu, água e ar, por onde circula, o Kalunga não mora, simplesmente compartilha, mantém nele e dele uma relação de pertencimento. Por isso, não vai à escola para fazer alguma coisa diferente do que já faz. Vai à escola para fazer lá, também, o que já experimenta em todo o canto por onde habita.

Fui criado brincando de fazer o que os mais velhos faziam. Eles passavam o dia no engenho produzindo rapadura, melaço, batida e beneficiando a cana-de-açúcar com tração animal. Nós, crianças, fazíamos a mesma coisa, de brincadeira. Brincávamos de farinha e moagem, de fabricar engenho e produzir, só que os nossos bois não eram bois vivos, eram bois artesanais. Eram frutos que podíamos aproveitar, madeira do mandacaru que esculpíamos. Brincávamos de ser adultos, de fazer o que os adultos faziam. E assim aprendíamos a fazer tudo. Mas também brincávamos nos festejos feitos a partir da arte local, da arte do nosso povo. (SANTOS, 2023, p. 23-24)

Tales faz uma analogia entre a escola e a capoeira: ambas têm a ver “com jogar, viver a roda, fazer girar a vida”. Para ele, isto explica por que a Roda de Conversa é uma prática cotidiana da educação quilombola: “são momentos de compartilhamento de músicas, cantigas, corporeidades, espiritualidades...” que deixam à mostra algumas coisas que não parecem estar fisicamente presentes ali, que não parecem fazer parte do universo Kalunga, mas que existem em outros mundos. Assim é que, quando passa a habitar o espaço escolar, a criança Kalunga brinca para saber de outras coisas que acontecem fora dos quilombos, não apenas pela oralidade, mas também pela “escrituração” (SANTOS, 2023):

Na cidade, só havia a escola escriturada. Não havia outras escolas, escolas da inspiração ou da brincadeira. (...) Nesse período, de tanto brincar de fazer as coisas, fui para a escola aprender, pela escrituração, o que acontecia no outro mundo, o mundo das escrituras, o mundo de fora da comunidade. Fui para a escola escriturada para ser necessário, não para ser importante. Para poder contribuir com a resolutividade da nossa comunidade. (SANTOS, 2023, p. 12-13)

E é por esta razão que a comunidade defende e luta tanto, e há tempos, pela construção e a manutenção das escolas em seus territórios, para que todos possam ser necessários! Esta é a concepção Kalunga de saber e viver: não ser útil ou importante, mas imprescindível para a vida de todo o universo, uma parte singular de um todo ao qual é integrante. E, embora seja a proposta ancestral de complementariedade, harmonia e reciprocidade que se contrapõe à concepção de competitividade do viver bem, do ter sobre o ser, que fundamenta todos esses povos, não há como idealizar uma única escola para todas as comunidades quilombolas, tendo como objetivo apreender conhecimentos que são alheios ao necessário, para o Bem Viver de seu povo, em seu território, que se constitui no e do cosmos.

Afrobetizar-se, pois, não é se apropriar da escrita, mas acessar um outro saber, a *escrituração*, que leva à percepção dos fundamentos que regem outra racionalidade. Quem se escolariza tem o compromisso de contribuir com a *resolutividade da comunidade*, pois saber é algo e viver é ser alguém que faz falta, que precisa estar presente, do que e de quem se vai atrás. Por isso o Kalunga habita a escola, habita a universidade e volta a habitar o quilombo, para fazer girar a roda da vida: início, meio e início. Nas palavras da poeta quilombola Ana Mumbuca:

Diante de todos os desafios, a cada dia se faz necessário que os quilombolas de todo Brasil tomem consciência da neocolonização em execução. Pois a falta de compreensão e afirmação quilombada são utilizadas como estratégias pelos colonialistas e seu sistema de negação, no qual investem na afirmação para nossa autonegação da história, origem, cor, espiritualidades, e toda nossa cultura. Tiram de nós o que somos e nos deixam vazios de nós. Nisto, seremos permanentemente atacados, se não soubermos dessas estratégias de dominação, será difícil combatermos o modelo de produção colonialista que avança de forma avassaladora sobre os quilombos (...). Os ataques atingem a todos, tanto nos aspectos individual, quanto no coletivo. Os jovens estão visivelmente na mira de tais ataques colonialistas. Acredita-se no comprometimento da juventude quilombola ao adentrarmos em espaço como a academia, construirmos possibilidades e mecanismos de denúncia e confluenciamento de conhecimentos. Como defesa é preciso tornar visível, também através da sistematização acadêmica, os modos sustentáveis de existir dos povos, considerando como sujeitos que lutam na construção ou manutenção do jeito circular de existência, identificando não apenas o mestre da geração vó, mas os da geração neta também. Seguindo a luta no controle do quilombo que temos, quilombo que vamos ter e o quilombo que queremos. Defendendo o jeito quilombo de ser. (SILVA, 2019, p. 47-49)

Tal como nas escolas regulares, durante os anos iniciais do processo de *afrobetização*, as crianças Kalunga passam a identificar, nos livros, como as palavras faladas, cantadas e aquelas desenhadas em roupas, rótulos, cartazes etc. tomam forma na escrita, para também descrever fatos e narrar histórias. Daí a importância, segundo Tales, de serem disponibilizados a elas textos que têm a ver com suas vidas, obras literárias de autores não apenas brancos, mas afrodescendentes que falam em linguagens semelhantes as suas, de coisas que apresentam o mundo dos seus jeitos próprios; também, da repetição ritmada das narrativas, ditos populares, parlendas, canções, rezas, danças, jogos etc. que ajuda na memorização dos saberes, sem que

se transformem em algo meramente decorado, sem sentido ou valor; e conclui: “afinal, a cultura dita o ritmo”. De fato, é o ritmo que vem dos festejos religiosos, das celebrações pelas colheitas, dos giros de folia, com seus quinjengues, tambus, matracas, guaiás, pandeiros, violas..., que segue ecoando em seus corações, fazendo circular a roda da vida Kalunga.

Se as histórias dos tempos antigos são importantes para conhecer o povo Kalunga, tão importantes quanto elas são suas festas. Ainda hoje, como acontecia no tempo antigo, é nas festas que eles compreendem de verdade o que significa ser Kalunga. A festa é o momento do encontro, da reunião das famílias. É a hora de rever tios e primos que moram mais longe, saber de parentes que não dão notícia há muito tempo. É nas festas que as pessoas mais moças se encontram e começam namoros que podem dar em casamento. E é lá que os próprios casamentos são celebrados. Lá se batizam os filhos de moços e moças que se conheceram e se casaram nas festas de outros anos. É nas festas que as pessoas se encontram para fazer negócios. E quem nasceu na comunidade Kalunga e foi morar na cidade, ou na rua, como se costuma dizer por lá, volta para casa para aproveitar as festas. É quando se realizam as festas que as pessoas de fora, de Cavalcante, Monte Alegre, Teresina de Goiás e mesmo de mais longe, vêm conhecer o povo Kalunga. E é também nessas ocasiões que as pessoas que têm mais autoridade entre os Kalunga negociam com a gente de fora, políticos e outros agentes do governo, a solução dos problemas da comunidade. É ali que os sitiantes mais pobres e as pessoas mais importantes, os parentes mais distantes e as lideranças mais reconhecidas podem se ver como parte de um mesmo todo. É ali que eles podem sentir que pertencem de fato a uma comunidade, que fazem parte de um povo que tem uma história e uma identidade, que são alguém do povo Kalunga. É por isso que, para eles, as festas são tão importantes. (MEC, 2001, p. 49)

Como mencionado por Bia Kalunga, essas efemérides e a organização de seus festejos também ditam o “calendário sociocultural” do Plano de Ação das escolas. Nessas datas, toda a comunidade migra para os locais do evento, mas a preparação da “Escola Itinerante” se inicia com muita antecedência e se estende por quase todo o período letivo. Os grupos são divididos segundo as tarefas previstas: montagem da tenda, decoração do espaço, escolha e ensaio das músicas, danças e rezas, produção das vestimentas, preparação das comidas etc. E, para as crianças e seus familiares, uma atividade desse grandioso evento é especialmente esperado: o sarau de leitura

literária. É quando as crianças leem, narram, encenam as histórias das obras a que tiveram acesso no aconchego dos “Cantinhos de Leitura” da escola e que sempre fazem questão de levar para casa. Nesse dia, com muita reverência e gratidão, toda a comunidade celebra o esforço desempenhado pelos filhos e seus mestres.



Figura 9 – Premiada leitora de escola em Teresina de Goiás.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

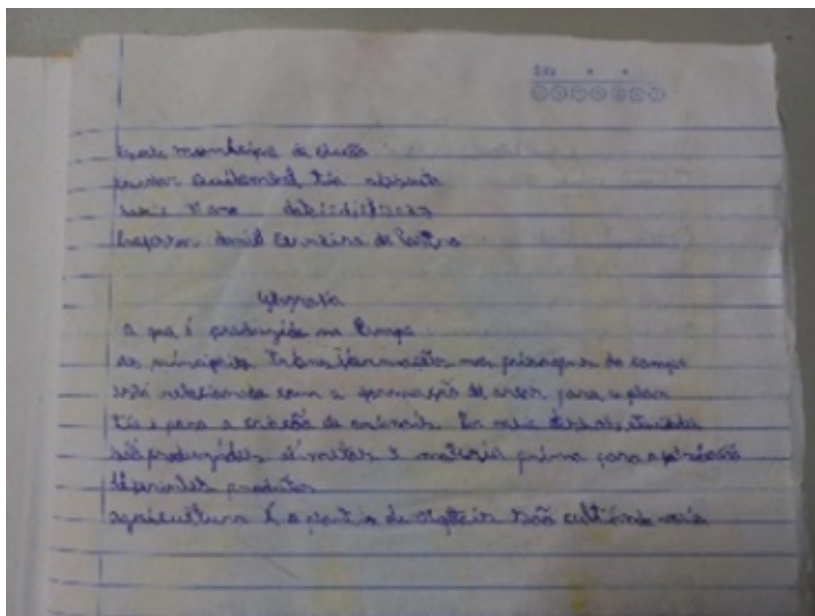


Figura 10 – Atividades escolares de crianças Kalunga.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

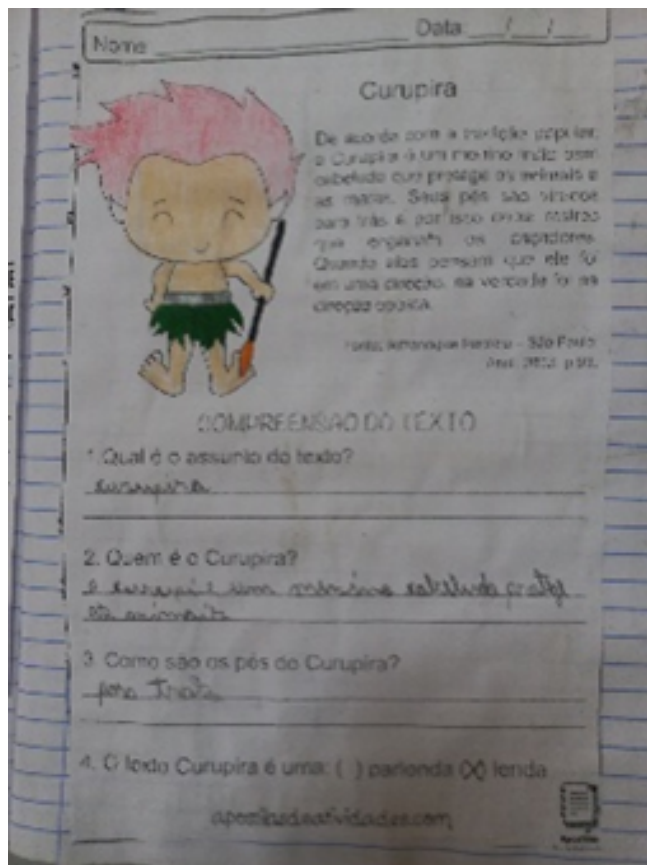


Figura 10 – Continuação. Atividades escolares de crianças Kalunga.
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A memória Kalunga

Velho João lembrou-se de que umas vezes o mar estava muito furioso, mas nunca ninguém se levantou contra ele. Kalunga matava e o povo ia chorar vítimas nos batuques. Kalunga acorrentou gente nos porões e o povo apenas teve medo. Kalunga chicoteou as costas e o povo só curou as feridas. Kalunga é a fatalidade. Mas por que foi que o povo não fugiu do mar?

Olhou para Kalunga e sentiu-se mal. Uma coisa subia-lhe da barriga ao peito. O cheiro do mar fazia-lhe mal, agora. Enjoava. Desviou os olhos de Kalunga. Estes encontraram a linda rua asfaltada, verde e negra, e lá adiante a cidade, à beira do mar, Kalunga!

Sentiu náuseas. Não podia mais. Vomitou todo o almoço.

O sobrinho amparou-o e enquanto voltava para casa, em silêncio, ia pensando na mania que têm os velhos de beber demais.

Náusea, Agostinho Neto

A conclusão do conto de Agostinho Neto, em relação à leitura de seu sobrinho sobre sua ânsia, provoca reflexão: por que será que, “em silêncio, ia pensando na mania que têm os velhos de beber demais”? A despeito dos devaneios do tio sobre o Kalunga, o mar, a morte..., por que só levar em conta um suposto mau hábito injustificado de ele se embriagar? Será que o jovem desconhece a cosmologia Kalunga? Não sabe sobre a história nefasta de escravidão a que seus ancestrais foram submetidos? Serão esses fatos uns daqueles “fantasmas” que as famílias “guardam em seus armários”, para supostamente evitar a vergonha e o constrangimento? Ou há, simplesmente, um inconsciente apagamento dos fatos, por questão de sobrevivência e/ou resignação?

Para alguns, talvez, seja melhor esquecer, não guardar lembranças que causam dor. Mas será possível alcançar a justiça sem passar a limpo a história, sem identificar seus algozes, sem julgar seus atos e sem condená-los a, ao menos, reconhecer suas barbáries? Resiliência, sim, leniência não! E essas pinturas expostas nas paredes do salão de entrada da Escola Municipal de Educação Escolar Quilombola Tia Adesuita, em Teresina de Goiás, permanecem gravadas lá, para que as crianças possam saber de onde vêm e quem foram os protagonistas de suas histórias, para que aprendam a reverenciar sua grandeza e apropriarem-se de sua força. Para que todos reconheçam a perversão humana, a bravura dos africanos e descendentes, e a resistência dos indígenas e de outros povos originários.



Figura 11 – Escola Municipal de Educação Escolar Quilombola Tia Adesuita.
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.



Figura 12 – *Umaz vezes o mar estava muito furioso, mas nunca ninguém se levantou contra ele.*

Fonte: Pintura exposta na Escola Municipal de Educação Escolar Quilombola Tia Adesuita.



Figura 13 – *Kalunga acorrentou gente nos porões e o povo apenas teve medo.*

Fonte: Pintura exposta na Escola Municipal de Educação Escolar Quilombola Tia Adesuita.



Figura 14 – *Kalunga chicoteou as costas e o povo só curou as feridas.*

Fonte: Pintura exposta na Escola Municipal de Educação Escolar Quilombola Tia Adesuita.



Figura 15 – *Mas por que foi que o povo não fugiu do mar?*

Fonte: Pintura exposta na Escola Municipal de Educação Escolar Quilombola Tia Adesuita.

E, ainda mais, que essas memórias ilustradas em singelas pinturas sem qualquer menção de autoria sirvam para impulsionar o grito de revolta, de luta e, também, de vitória!

A nossa territorialidade passa pela tessitura de vidas que carregam a luta ancestral. Afirmamos que a resistência encontra inteiramente ligada as formas organizativas, como pilar que garante a nossa existência. Buscamos a superação do estigma de sermos identificados como descendentes de escravos, pois pertencemos aos diversos grupos de africanos livres, trazidos ao Brasil de forma covarde. Afirmamos categoricamente que não somos descendentes de escravos, pois tal afirmação nos enfraquece e condiciona a uma contínua memória do processo colonizador no qual fomos submetidos. Nenhum descendente de colonialista aceita/foram/são conceituados como descendentes de escravizadores. Por nenhuma qual razão nós povos contra-colonial, devemos aceitar tal nomeação. Temos plena consciência do ato de rebeldia e resistência dos nossos ancestrais, no qual não conformaram com as condições impostas a eles e buscaram a liberdade, andando quilômetros e quilômetros a procura do espaço de refúgio libertário, até encontrar esse lugar no qual colocaram o nome de Mumbuca, pela razão da existência da abelha nativa preta que faz sua morada na terra, assim como os mumbucas tem conectividade territorial. (SILVA, 2019, p. 45-46)

Fogo!... Queimaram Palmares, Nasceu Canudos

Fogo!... Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.

Fogo!... Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.

Fogo!... Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.

Fogo!... Queimaram Pau de Colher...

E nasceram, e nasceram tantas outras comunidades que os vão cansar se continuarão queimando.

Porque mesmo que queimam a escrita,
Não queimarão a oralidade.

Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.

Mesmo queimando o nosso povo
Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo



Figura 16 – Estes encontraram a linda rua asfaltada, verde e negra, e lá adiante a cidade, à beira do mar, Kalunga!

Fonte: Pintura exposta na Escola Municipal de Educação Escolar Quilombola Tia Adesuita

Referências

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Uma história do povo Kalunga*, 2001

BISPO DOS SANTOS, A. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023.

NETO, A. “Náusea”. *In: Estórias africanas*. São Paulo. Ática, 1980.

Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Quilombola Kalunga II, Monte Alegre de Goiás, 2023.

SILVA, A. C. M. *Uma Escrita Contra-Colonialista do Quilombo Mumbuca, Jalapão-To*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2019.



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v.15, n.29, e202360703, 2023
DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e202360703

Dossiê

Um pouco mais sobre nós: uma experiência de letramento racial com contos africanos e afro-brasileiros

A little more about us: A racial literacy experience with african and afro-brazilian stories

Un poco más de nosotros: una experiencia de alfabetización racial con historias africanas y afrobrasileñas

Élida Santos Ribeiro¹ 

Daniele Pivatelli²

Tainá Ferreira²

Layla do Carmo Cruz dos Santos² 

Otávio Henrique Rodrigues Meloni³

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

²Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil.

³Instituto Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mails: elidasribeiro@gmail.com; danipivatelli@gmail.com; aina.sofie@gmail.com; laylaccs@gmail.com; otavio.meloni@ifrrj.edu.br

Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco
Vanessa Ribeiro Teixeira

Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra
Mariana Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Recebido: 31/08/2023

Aceito: 17/10/2023

Como citar:

RIBEIRO, Élida Santos *et al.* Um pouco mais sobre nós: uma experiência de letramento racial com contos africanos e afro-brasileiros. *Revista Mulemba*, v.15, n.29, e202360703, 2023. doi: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202360703>

RESUMO

É sabida a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica a partir da Lei 10.639/03, mas se tornou patente que, na prática, essa lei encontra dificuldade de realização – especialmente pela falta de material didático adequado e de profissionais formados de maneira pertinente e satisfatória. A necessidade de se desenvolverem projetos educacionais antirracistas enfrenta a resistência contra séculos de

ensino eurocêntrico, de apagamento cultural e de subalternização. A partir de uma perspectiva metodológica cartográfica, buscamos dar acesso a experiências partilhadas no curso de extensão “*Um pouco mais sobre nós: contos africanos de língua portuguesa e possibilidades em sala de aula*”; entretecendo os relatos da experiência com trechos de contos de autoras e autores africanos e afro-brasileiros partilhados ao longo do curso. Com estes relatos, pretendemos saudar a potência de espaços de trocas e leituras que subvertam a estrutura opressora colonial, responsável, durante anos, por oferecer uma história única, silenciadora, bem como cavar formas outras de reunir, de escrever, de tecer impressões. Ademais, esperamos que os contos mencionados possam subsidiar iniciativas de letramento racial afins, guarnecidas pelas literaturas africanas e afro-brasileiras, na direção de uma educação antirracista e emancipadora.

Palavras-chave:

Literaturas africanas, letramento racial, educação antirracista, contos africanos.

ABSTRACT

The obligatoriness teaching of Afro-Brazilian History and Culture in basic education is known from Law 10.639/03, but it became clear that, in practice, this law finds it difficult to implement – especially due to the lack of adequate teaching material and professionals formed in a relevant and satisfactory manner. The need to develop anti-racist educational projects faces resistance against centuries of Eurocentric teaching, cultural erasure and subordination. From a cartographic methodological perspective, we seek to provide access to experiences shared in the extension course “A little more about us: African tales in Portuguese and possibilities in the classroom”; interweaving the reports of the experience with excerpts from stories by African and Afro-Brazilian authors – shared throughout the course. With these reports, we intend to salute the power of spaces for exchanges and readings that subvert the oppressive colonial structure, responsible, for years, for offering a unique, silencing history, as well as digging for other ways of gathering, writing, weaving impressions. Furthermore, we hope that the mentioned tales can subsidize similar racial literacy initiatives, supported by African and Afro-Brazilian literature, towards an anti-racist and emancipatory education.

Keywords:

African literatures, racial literacy, anti-racist education, african tales.

RESUMEN

La enseñanza obligatoria de la Historia y la Cultura Afrobrasileñas en la educación básica se conoce por la Ley 10.639/03, pero quedó claro que, en la práctica, esta ley tiene dificultades de implementación, especialmente debido a la falta de material didáctico adecuado y de profesionales formados de manera pertinente y satisfactoria. La necesidad de desarrollar proyectos educativos antirracistas enfrenta resistencia contra siglos de enseñanza eurocéntrica, borramiento cultural y subordinación. Desde una perspectiva metodológica cartográfica, buscamos brindar acceso a las experiencias compartidas en el curso de extensión “Un poco más de nosotros: cuentos africanos en portugués y posibilidades en el aula”; entrelazando los relatos de la experiencia con extractos de historias de autores africanos y afrobrasileños, compartidos a lo largo del curso. Con estos informes pretendemos saludar el poder de los espacios de intercambio y lecturas que subvierten la opresiva estructura colonial, responsable, durante años, de ofrecer una historia única y silenciadora, así como de indagar en otras formas de recoger, escribir, tejer impresiones. Además, esperamos que los cuentos mencionados puedan subsidiar iniciativas similares de alfabetización racial, apoyadas por la literatura africana y afrobrasileña, hacia una educación antirracista y emancipadora.

Palabras-clave:

Literaturas africanas, alfabetización racial, educación antirracista, cuentos africanos.

Preâmbulo

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos [...]

Evaristo, 2019.

O termo “aquilombamento literário” é uma expressão simbólica que faz referência ao conceito de “quilombo” – uma comunidade formada por pessoas afrodescendentes fugitivas da escravização no Brasil colonial. Trata-se de uma metáfora utilizada para descrever a criação de espaços de resistência, solidariedade e afirmação cultural por meio da literatura. Assim, tal conceito gera uma ideia mágica que abre portas entre diferentes culturas que compartilham a língua portuguesa. Essa ideia ganha vida por meio das histórias tecidas por autores como Conceição Evaristo. Dessa maneira, como cada história é um elo que conecta pessoas de lugares distantes como Angola, Brasil, Moçambique, Cabo Verde (África e suas diásporas), Evaristo nos convida a explorar um universo em que os personagens têm vozes fortes e experiências profundas, rompendo as correntes do esquecimento, impactando a vida dos leitores.

Nesse contexto, a ideia de criar comunidades literárias e intelectuais ressoa como um convite para a construção de espaços de resistência, solidariedade e afirmação cultural. Um exemplo desse espaço foram os encontros do curso de Literatura Africana de Língua Portuguesa *Um pouco de nós: contos africanos de língua portuguesa e suas possibilidades em sala de aula*, em que leitores e estudantes se reuniram para explorar narrativas que refletissem a história e as realidades das diferentes partes do mundo lusófono e de seu próprio mundo particular. Inspirados por Conceição, que incorpora o espírito de aquilombamento em suas narrativas escritas, fomos apresentados a personagens que, como os membros de um quilombo, buscaram resgatar suas vozes e histórias do silêncio imposto pela opressão.

Além disso, esse aquilombamento literário não é apenas um olhar para o passado, mas também um abraço ao futuro. É importante apoiar autores contemporâneos, que reafirmem a ideia de resistência literária, principalmente aqueles que são das periferias, espaços às margens do mundo. As palavras e histórias que esses autores compartilham, como novos elos dessa corrente literária, ressaltam a importância de preservar e expandir as vozes que ganham força ao longo das páginas.

No âmbito educação, especialmente para crianças negras, a importância da literatura de autores como Evaristo e da resistência literária é ainda mais significativa. Essas histórias oferecem espelhos em que os jovens podem ver suas próprias experiências refletidas, construindo um senso mais forte de identidade e autoestima. Ao trazer essas narrativas para a sala de aula, estamos construindo pontes entre gerações, permitindo que as vozes do passado inspirem e fortaleçam o futuro. Assim, as palavras e a magia do aquilombamento literário se tornam uma parte vital da jornada educacional, empoderando as crianças a se conectarem com suas raízes, sonhos e potenciais.

Introdução

Cânticos, velas de cera e ramos de alecrim trazem o divino ao querer humano. Corpos em êxtase; rostos inquietos, desesperadamente ansiosos pela seiva nova que se convoca.

Sentia-se a gota fazendo-se ao longe.

Dina Salústio,
jornalista, professora, escritora cabo-verdiana

Uma pesquisa recente (CAVALCANTE, 2023) constatou que o ambiente escolar é o lugar em que mais se sofre preconceito racial no Brasil. É sabida a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica a partir da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), entretanto, se tornou patente como essa lei encontra dificuldade de realização, tendo em vista os hiatos entre o enunciado da lei e a enunciação na prática escolar e social (AMÂNCIO, 2008). É inegável que essa lei, fruto de décadas de luta de movimentos sociais, em especial do movimento negro organizado, trouxe significativos avanços legais para a inclusão de temáticas ligadas às culturas africanas e afro-brasileiras, fundamentais para a formação cultural de nosso país. Sabemos, porém, que, nesses vinte anos de vida, a implementação prática daquilo que a lei preconiza foi efetuada de forma lenta, pouco planejada e com muitos problemas estruturais que dificultaram sua plena realização em seu âmbito principal: a sala de aula.

Dentre tantos entraves, como a demora para a inserção de determinados conteúdos nos currículos básicos e a dificuldade de mensurar se tais conteúdos e temas são realmente trabalhados com crianças e jovens do Ensino Básico, destaca-se a complexidade estrutural para a instrumentalização dos docentes, desde seu processo de formação nos cursos de graduação até sua posterior capacitação para aqueles já formados sem qualquer disciplina dedicada aos temas. Há lacunas ainda persistentes nos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores, bem como nota-se o distanciamento entre os/as professores/as de educação básica e os produtores de conhecimento científico sobre as relações étnico-raciais no Brasil, sobre a persistência do racismo estrutural e do mito da democracia racial, sobre os movimentos negros de resistência na diáspora e sobre história e cultura africanas, incluindo aqui as literaturas africanas (GOMES, 2008).

Afinal, a implementação teórica nos currículos é malograda se aqueles que irão trabalhar diretamente com as turmas não possuírem um ferramental – teórico e prático – apropriado para conduzir tais discussões. Kabengele Munanga nos ajuda a refletir sobre essa questão, evidenciando que

os educadores e as educadoras brasileiros não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores/as o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação resultantes dessa situação colocam o nosso discurso em prol de uma escola democrática quotidianamente em xeque e indagam a nossa postura profissional (MUNANGA *apud* GOMES, OLIVEIRA & SOUZA, 2010, p. 54).

Vivendo cotidianamente em situação de “xeque”, educadores/as dos diversos níveis de ensino, em especial no Ensino Básico, deparam-se com duas opções: por conta própria, na maioria dos casos, estudar e buscar seus próprios ferramentais sobre os temas compreendidos pela lei; ou ignorar sua existência, restringindo sua veiculação a eventos organizados em datas específicas, como algo para constar. Para que isso não siga acontecendo e não transforme a lei 10.639/03 em uma “lei morta” em sua própria redação, Lima (2004) nos alerta que é

[...] essencial cobrar das autoridades, em especial dos gestores de instituições de ensino, o apoio para fazer da iniciativa da lei uma realidade. Foi estabelecida a obrigatoriedade, mas ela não basta, para que o obrigatório se torne viável e produtivo tem que haver investimento na formação. Estudantes universitários: militem pela inclusão destes assuntos nas disciplinas dos currículos de suas faculdades, institutos, departamentos. Isto é possível, e já vem sendo feito. Professores: solicitem da rede de ensino a realização de cursos – isto é possível, e também já é realidade em alguns lugares. Busquem e criem espaços (seminários, mesas-redondas, debates, simpósios) e cursos onde se estimule o aprofundamento no estudo destes temas e as reflexões sobre práticas pedagógicas adequadas (LIMA, 2004, p. 87).

Reforça-se, então, a necessidade de termos profissionais de Educação bem-preparados para implementar conteúdos, temas e discussões propostos pela lei de forma responsável e coerente, utilizando seus caminhos de construção e debate para a transformação do espaço escolar em um campo inclusivo e capaz de promover uma educação realmente antirracista.

Como bem salientou Frantz Fanon¹, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater

¹ A obra referida é: FRANTZ, Fanon. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (BRASIL, 2004, p. 14).

Quando nos referimos à necessidade de se desenvolverem projetos educacionais que sejam, em sua mais fina partícula, antirracistas, incorporamos uma luta contra séculos de ensino eurocêntrico, de apagamento cultural e de subalternização. Nas milhares de escolas, principalmente públicas, espalhadas por todo esse país, jovens e crianças negras são soterradas de referências a heróis e personagens que não os representam, aprendem a história de suas origens pela visão idealizada dos “vencedores”, nunca dos “vencidos”, e acabam por desenvolver certa aversão ao espaço escolar/acadêmico, pois ali não se identificam.

A pesquisadora brasileira Nilma Lino Gomes (2012) nos alerta para o silêncio que se instaura no ambiente escolar quando somos confrontados com temas raciais:

a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (p. 105).

A escolha pela omissão ao tema em boa parte de nossos currículos escolares faz com que nos deparemos com um projeto educacional que falha em sua perspectiva de inclusão e contribuição cidadã para a solução de um problema estrutural da sociedade brasileira: o racismo. Para reverter esse quadro preestabelecido, é necessário compreender que

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a

superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (MUNANGA e GOMES, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (GOMES, 2012, p. 107-108).

Como sugere o trecho acima, descolonizar o currículo necessariamente gera conflito e passa por descolonizar o pensamento e os saberes. Nesse processo, fundamental para a construção de uma educação antirracista, faz-se necessário repensar não apenas a lógica de construção conteudista dos currículos da educação básica, mas também, e talvez principalmente, o processo de formação de professores/as em suas respectivas graduações. Apenas uma mudança neste sentido proporcionaria uma revisão do sistema educacional brasileiro, que se tornou um espaço de exclusão social e racial ao longo do tempo, ainda reforçando estereótipos raciais como herança da escravidão. Segundo Cavalleiro (2005):

Nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais (CAVALLEIRO, 2005, p. 14).

A partir das colocações então tecidas, este texto busca reconhecer a urgência da promoção de avanços práticos não somente da aplicação da referida lei, mas de transformações pedagógicas, sociais, culturais que combatam efetivamente o racismo estrutural que opera em seus tantos subterfúgios, tendo o espaço escolar como privilegiado – lugar de reprodução e sustentação do racismo, mas sobretudo como possibilidades reais de deslocamentos e de resistência. A reflexão trazida por Cavalleiro (2005) orientou a elaboração e a realização do curso de extensão *Um pouco de nós: contos africanos de língua portuguesa e suas possibilidades em sala de aula*,

voltado para a capacitação de docentes, em especial de Língua Portuguesa e Literatura, mas também aberto a educadores/as de outras áreas. Desenvolvido e mediado pelo professor Otavio Henrique Meloni, o curso foi oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, mais especificamente no âmbito do Campus Volta Redonda.

O curso, elaborado como sequência de dois momentos extensionistas anteriores, teve como principal objetivo a leitura e a análise de contos africanos de língua portuguesa, observando caminhos e abordagens propícias para salas de aula de diversos segmentos, sempre relacionando os textos literários a temáticas raciais, em específico. Como objetivos teóricos, o curso propiciou aos/às participantes discussões sobre o conceito de conto e suas possíveis (ou não) aplicações aos contos africanos de língua portuguesa, bem como relações entre tais literaturas e autores/as brasileiros/as. Para além do conteúdo do curso, buscaremos evidenciar a metodologia horizontal em que ele foi conduzido, bem como as implicações subjetivas do espaço que esteve desde sempre aberto para tanto.

Apontamentos metodológicos preliminares – *um pouco de como buscamos narrar*

Se intencionamos tratar, aqui, de relatar uma experiência, cabe revelar sob qual entendimento de experiência estaremos orientados/as. Sob a perspectiva cartográfica, quando se escreve sobre algo experienciado, não se espera descrever um estado de coisas, ou relatar como ocorre um dado fenômeno, de forma a construir uma *representação fiel dos fatos*. A perspectiva moderno-ocidental, aliás, constringe-nos a ambicionar esse tipo de feito, em que um observador neutro (somente no masculino mesmo) descreve e/ou representa, o mais objetivamente possível, fatos e fenômenos.

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari² (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. [...] De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim (PASSOS *et al.*, 2015, p. 32).

² A obra de Deleuze e Guattari que está sendo referida aqui é *Mil Platôs*, v. 1, 1995.

Nessa (des)direção, buscando acessar e dar acesso à experiência compartilhada, buscaremos abrir espaço para as subjetividades que despontam, para os deslocamentos nas trajetórias, para a afetação das percepções. Não sendo uma opção meramente cosmética – um balangandã metodológico – a perspectiva cartográfica do conhecimento, da experiência, é constituída em uma política cognitiva. Conhecer é criar realidades, realidades essas encharcadas de contingências políticas e de caráter singular, não obstante sua tessitura coletiva.

O território em que a experiência ocorre deixa de ser raso, fotográfico, relatável, passando a afirmar sua espessura, suas múltiplas camadas e planos, incluindo as diversas possibilidades de narrar. Em outras palavras, não se busca, aqui, fechar uma construção linear de sucesso: “Havia o problema e a necessidade da formação; o curso aconteceu; o conhecimento foi aplicado; gerou resultados; o racismo sumiu e do dia pra noite a vida mudou”. Habitando um território existencial (Alvarez e Passos, 2015), convém desestabilizar as políticas de narratividade que se destinam a confirmar premissas, que clarificam achados, que atestam verdades. Buscamos, então, amplificar a força dos desvios, das fugas, dos atravessamentos: “do caso extrai-se a agitação de microcasos como microlutas nele trazidas à cena” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 161). Multiplicar sentidos, incitar: existe algo que se move.

Dito isso, femos o narrar.

Um pouco mais sobre nós: contos africanos de língua portuguesa e possibilidades em sala de aula

*Aí explica pra assistente social, que pai de gente igual a gente
Não sabe usar a mente só o pau,
Que quem educa nós, na escola estadual,
Joga na cara todas as manhãs que ganha mal
Que é incrível quantos de nós senta no fundo da sala pra ver se fica invisível,
Calculo o prejuízo!
Nossas crianças sonha que quando crescer vai ter cabelo liso (shiii)
Sem debater fatos, que a fama da minha cor fecha mais porta de zelador de orfanato
'Cê sabe o quanto é comum dizer que preto é ladrão,
Antes memo da gente saber o que é um.*

Emicida,
rapper, cantor e compositor brasileiro

A linguagem mais aguerrida de quem viveu *in loco* seu apagamento identitário e o branqueamento acadêmico das salas de aula, junto ao descaso do Estado com um projeto educacional público e de qualidade, parece-nos apresentar realidades de forma melhor do que poderíamos explicar. Emicida toca em pontos fundamentais, não apenas nesses versos, mas em muitas de suas outras canções. Além de se preocupar tanto com o jovem negro que “senta no fundo da sala pra ver se fica invisível”, como com a criança que sonha “que quando crescer vai ter cabelo liso”, o rapper demonstra, ainda, estar atento ao mundo universitário e à exclusão acadêmica aos estudantes e pensadores negros em outra canção, *Boa esperança*: “Sério és, tema da faculdade em que não pode pôr os pés” (Emicida, 2015). Então, como promover deslocamentos neste cenário?

Conforme mencionado, este trabalho visa trazer relatos de experiências dos participantes do curso de extensão. Com estes relatos, pretende-se demonstrar a importância de espaços de trocas e leituras que subvertem a estrutura opressora colonial, responsável, durante anos, por nos oferecer uma história única, silenciando sujeitos. Os relatos permitem identificar a importância do curso para os sujeitos, tanto no âmbito acadêmico, quanto pessoal.

Fiando com Layla³:

O curso Um pouco mais sobre nós: contos africanos de língua portuguesa e possibilidades em sala de aula foi de extrema importância para minha formação acadêmica. Já possuía graduação em pedagogia, o que me proporcionou habilitação para o magistério (profissão em que atuo). Atualmente estou cursando Licenciatura em Letras e, somente através do curso de extensão, tive a oportunidade de um contato maior com as literaturas africanas e pude conhecer autores e seus maravilhosos e fortes trabalhos escritos. Além disso, o curso possibilitou momentos de muita reflexão e de debates densos, com trocas significativas entre os participantes.

O referido curso de extensão se deu de forma remota: nos encontrávamos às sextas-feiras, no fim da tarde, durante dois meses. Previamente, líamos os contos eleitos para cada encontro – tais contos eram selecionados, inicialmente, pelo professor Otávio que, posteriormente, confiou sua seleção às participantes: em cada semana, uma pessoa ou grupo de pessoas selecionava os contos a serem trabalhados. Essa

³ Entendemos aqui que a singularidade das impressões e atravessamentos das participantes do curso que aqui se (des)fiam não se assentam nem como citações comuns nem como corpo do texto, mas que se enunciam em forma própria. Esse formato inventado coaduna com a metodologia referida e estará presente ao longo desta seção.

lógica de confiança e horizontalidade não era pessoalizada: se tratava de confiar não somente na proatividade dos(as) participantes do curso, mas no processo coletivo, no encontro como potência em si. Essa postura não hierárquica, por ser também uma política cognitiva, alcançava multiplicar os espaços de fala: não havia alguém *explicando* os contos, enquanto os depositários da educação *aprendiam*. Havia a partilha. A partir da partilha, de como cada um se encontrava diante dos contos, de trechos selecionados e relidos de forma síncrona, de laços e pontes que se iam associando com o conteúdo subjetivo dos contos, aí sim se fiavam as contextualizações históricas, literárias, sociológicas, antirracistas.

Fiando com Tainá:

Ao me aventurar pelo curso, criado pelo formidável Prof. Otávio, mergulhei em um mar de emoções que ecoaram como um despertar profundo dentro de mim. Sendo mulher negra, escritora e moradora da comunidade da Rocinha, cada conto africano que exploramos se transformou em um espelho onde pude enxergar minha própria trajetória, minhas raízes e minha resiliência.

Diversos contos e autores foram lidos no decorrer do curso. Vejamos um trecho do conto Sapato de Verniz, de Dina Salústio:

[...] Sentiu-se estranhamente gente ao ver as pessoas pararem para cheirar o perfume que saía da sua casa, dela e do chão que pisavam. Afinal a linha que as separava era tão somente o cheiro do peixe ou de uma gota de perfume. [...]

Os pés estavam em sangue. Voltou a abrir a porta e, muito segura, deixou os sapatos de verniz na rua (SALÚSTIO, 2018, p. 14-15).

Fiando com Layla:

Lembro da minha tristeza ao ler o conto “Sapatos de Verniz” de Dina Salústio (2016). No conto em questão, a mulher que trabalhou duro uma vida inteira, estava feliz, pois sua filha se formaria em um curso superior. A mãe, animada, separou sua melhor roupa, estava orgulhosa e ansiosa para acompanhar sua filha. Esta, no entanto, não quis ir acompanhada por sua mãe, preferindo ir acompanhada de uma amiga e de sua família. A jovem comunicou à mãe que se encontrariam direto no local da formatura e ainda pediu para que a mãe não esquecesse de passar perfume. O pedido pelo perfume, deve-se ao fato de que a mãe trabalhava com peixe.

A leitura desse conto me fez refletir sobre a importância de uma educação libertadora e antirracista. Esse conto remete ao que Paulo Freire aborda em seu livro Pedagogia do Oprimido: “é que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores.” (FREIRE, 1987, p. 21). A filha, já alcançando o diploma de ensino superior, é fruto de uma educação não libertadora, uma educação que a fez aproximar-se e reconhecer-se na figura dos seus opressores. A filha torna-se mais uma opressora de sua mãe.

Fiando com Élide:

Lembro-me de forma muito viva do efeito deste mesmo conto de Dina Salústio em mim. Quantas pessoas não se permitem pertencer. Ou em quantas situações não nos permitem pertencer? Quantos sapatos de verniz toleramos apertarem nossos pés por prever que, sem eles, não chegamos a... Os perfumes franceses, ingleses, portugueses, que insistimos serem as mais finas essências, com que nos banhamos todos os dias camuflando as nossas. Os currículos e metodologias de nossas escolas também se impregnam, se afogam, insistentemente, nesses mesmos europeus perfumes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) apontam a necessidade de que os estabelecimentos de ensino abordem, para além das formas rasteiras e estereotipadas, as tantas contribuições de africanos/as e afro-brasileiros/as para a cultura, história, identidade e economia nacional. O documento determina que se produzam: consciência política, fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas antirracistas. Entre essas últimas, destacamos, aqui:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiães *[sic]* da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; [...] – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos [...] (BRASIL, 2004).

Entendemos, neste *relato de experiências*, o potente lugar das literaturas africanas de língua portuguesa para contar diferentes aspectos da história e cultura africanas,

como o papel da oralidade mesmo na cultura escrita, os encantos de suas religiosidades, a força da ancestralidade na constituição do indivíduo e do coletivo, bem como os movimentos negros, as guerras pré-independência, entre tantas outras lutas e resistência na África e na diáspora africana. O tema da força da ancestralidade africana, por exemplo, aparece de maneira muito potente no conto *Nas águas do tempo*, de Mia Couto (2012):

Entrávamos no barquinho, nossos pés pareciam bater na barriga de um tambor. A canoa solavanqueava, ensonada. Antes de partir, o velho se debruçava sobre um dos lados e recolhia uma aguinha com sua mão em concha. E eu lhe imitava.

— Sempre em favor da água, nunca esqueça!

Era sua advertência. Tirar água no sentido contrário ao da corrente pode trazer desgraça. Não se pode contrariar os espíritos que fluem (COUTO, 2012, p. 6).

Um potencial de tratar tais temáticas por meio do conto, especialmente o conto africano, é a multiplicação de sentidos, especialmente ao compartilhar impressões. A amplificação de empatia, de um corpo antirracista, é oportunizada pelo contato com as situações vividas pelos/as personagens, suas dores, dilemas, forças, religiosidades – bem como com as pontes feitas pelos/as participantes do curso que, a partir da leitura dos contos, tecem episódios biográficos trazidos então à tona e à baila.

Fiando com Tainá:

Aprofundar-me na exploração do papel da mulher e do feminino nas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa revelou a contínua supressão das vozes femininas, tanto na literatura quanto na sociedade em geral. Essa exploração tocou particularmente minha alma, pois me vi refletida nas histórias das mulheres que desafiam padrões estabelecidos. Como alguém que cresceu com cabelo crespo em uma sociedade que frequentemente valoriza um padrão de beleza eurocêntrico, essas narrativas ressoaram profundamente. Ser mulher negra é ressignificar a própria existência todos os dias. É lembrar-me da importância de abraçar minha identidade e redefinir o significado de beleza negra diariamente ao acordar.

O caráter decisivo da literatura na transformação social, aliás, está marcado na história dos países africanos de língua portuguesa: na virada do século XIX para o século XX, o surgimento da imprensa, mesmo que via metrópole, somado à criação

dos liceus e outros espaços de instrução, foram fundamentais para o desenvolvimento ulterior de uma literatura africana, bem como para a criação de jornais e veículos de divulgação de ideias anticolonialistas.

Africanos, portugueses e brasileiros publicavam nos espaços comuns dos almanaques, boletins, jornais, revistas e folhetos. Não tinham surgido ainda as designações de literatura angolana, moçambicana ou são-tomense com caráter de sistema nacional, mas a escrita já deixara de ser espaço de europeidade absoluta para se tornar contaminação relativa de línguas. De facto, poetas portugueses e angolanos intercalavam no texto em português, mais extenso, frases, diálogos, versos, lexemas em língua banta, quase que exclusivamente o quimbundo (LARANJEIRA, 1992, p. 11-12).

Ocorrendo de diferentes maneiras em cada país africano, a literatura colonial foi entremeando-se com a literatura anticolonial – ou o que passaria a ser reconhecido como autêntica literatura africana, posteriormente –, havendo uma série de nuances entre esses polos. O regime colonial e seus instrumentos de hegemonia, bem como elementos conjunturais próprios à mentalidade da época, dificultavam uma consciência anticolonialista genuína. Mas a presença de elementos do universo negro e africano nessas construções literárias que despontavam foi fundamental para a ampliação dessa consciência, para o fortalecimento dos movimentos negros de afirmação e para fomentar os processos de emancipação.

Relacionando as reflexões aqui trazidas com as provocadas pelo conto *A menina Vitória*, de Arnaldo Santos, notamos que a dessocialização do/a estudante negro/a é uma triste realidade em diferentes tempos e lugares. Neste conto, o aluno Gigi, um menino negro (de pai branco) em busca de ascensão social, é transferido para uma nova escola e hostilizado pela sua professora, Vitória, logo no seu primeiro dia. Notando que o único aluno preto da classe, Matoso, se encontrava totalmente isolado e encolhido no fundo da sala, recebendo todo o tipo de discriminação e violência por parte da professora e dos colegas, Gigi busca a aceitação dos alunos brancos de sua turma. Para isso, passa a imitá-los em seus modos e falas, apagando-se culturalmente.

Fiando com Dani:

A leitura partilhada do conto A menina Vitória me atingiu de forma pungente. Impossível não comparar o cenário encontrado por Gigi com a realidade de nossos alunos. Ao ser transferido para uma escola cujo ensino era considerado de qualidade superior (e, portanto, apto a proporcionar um mínimo de oportunidades futuras), o menino negro encontra um corpo discente preponderantemente branco – o que não

é nenhuma novidade para nós, como já denunciado por Emerica. Ademais, o aluno preto era rejeitado e excluído no ambiente que deveria acolhê-lo e ser uma ferramenta de igualdade e inclusão. Num primeiro momento, temendo sofrer o mesmo que Matoso, Gigi resolve se afastar o máximo possível dele – reforçando o ciclo de exclusão –, não só fisicamente, mas também na aparência e no seu modo de ser. Desta forma, Gigi renuncia a sua própria identidade, adotando o padrão eurocêntrico como modelo a ser seguido. O menino já não brincava, nem sorria. Chegava a dormir no recreio, tamanho era seu tédio. A educação recebida e oferecida pela professora/menina Vitória não era suficientemente libertadora para que ela, uma mulher negra oprimida, não se tornasse a opressora de seus alunos. A nossa também não...

Quantos de nossos jovens educandos não se sentem impelidos a fazerem o mesmo? Quão aptas nossas salas de aula estão a mostrar às nossas crianças que elas não precisam abdicar de si mesmas e de suas raízes para serem supostamente melhores e, conseqüentemente, socialmente aceitas? E que, tão pouco, devem se afastar de seus semelhantes ou perpetuarem o ciclo de violência em que foram covardemente inseridas pelo racismo estrutural? Em um dado momento do conto, Gigi percebe que a professora deveria entender o que ele passa em vez de ser sua algoz, já que ambos são negros. E, nesse momento, ele se dá conta de que também está reproduzindo os mesmos erros com o colega Matoso:

De repente exibia-se aos olhos dos colegas, deformado como uma caricatura, o compromisso irrecusável que circulava no seu sangue e que até ali inutilmente escondera. [...] Sentiu-se muito fraco. Já nada tinha que disfarçar, mas estava triste perante a luta que pressentia. Mas por que, por que, que ela, logo ela, o queria humilhar? Ela que tinha carapinha. Ela, que era filha de uma negra, pensou com furor. Os seus músculos crispavam-se e o caderno começou a amarrotar-se-lhe nas mãos. Depois mal sentiu a violência da palmatória. Só nas faces a queimadura viva da humilhação, só nos ombros a responsabilidade da sua condição, de que ele não tinha culpa, mas que queria aceitar mesmo dolorosa como as pulsações que lhe ressoavam nas palmas das mãos inchadas (SANTOS, 1981, p. 37).

Finalmente uma compreensão lhe atinge: a luta que se desdobrava a sua frente era muito árdua para ser enfrentada solitariamente. Seria mais coerente e lógico ele se unir ao seu semelhante em vez de negar suas raízes negras. Essa epifania é possível proporcionar às crianças e aos jovens de agora. Não podemos perpetuar em nossas escolas o apagamento cultural imposto pelo colonizador europeu nos territórios africanos e americanos, nem a segregação racial presente nos locais dominados pelos brancos.

Fiando com Dani:

O conto de Santos me fez pensar nos Matosos em nossas escolas, sentindo-se discriminados, violentados, humilhados e isolados, relegados ao fundo da sala. Quantos de nós acreditamos que bastaria não fazermos o mesmo que os meninos brancos dessa história para estarmos isentos de responsabilidade quanto ao racismo? Não! Não basta que não sejamos a professora Vitória, que reproduzia a dominação, a assimilação, a violência e os preconceitos do colonizador. É preciso despertarmos, na sala de aula, a mobilização antirracista. A educação precisa promover nos alunos o conhecimento de sua história e sua cultura originária para que alcancem a tomada de consciência, a autoestima e os empoderamentos necessários no combate ao racismo, às desigualdades e à exploração das minorias. É precisa ser tão conscientizadora e catártica que promova, em cada um que não sofre preconceito, mais que a vontade, a necessidade de se unirem aos “Gigis” e “Matosos” para somar forças nesta luta.

O racismo estrutural não se circunscreve no nível da violência simbólica, mas avança e se ramifica nos mais cruéis tipos de violência, atualizando a violência física da escravização anterior em novas maneiras de matar e *fazer morrer*. No cotidiano escolar, as notícias de aulas suspensas devido a tiroteios ou, pior, de uma criança atingida por um projétil, dentro da escola, lamentavelmente, já não surpreendem mais. A banalização dessa dura realidade mostra a perda da capacidade de se comover com a morte prematura de um estudante. Pesquisas apontam a verdade que salta a olhos vistos: a maior parte das balas perdidas encontram a direção de um corpo negro (RAMOS, 2020). Textos como “Fronteira de asfalto”, de Luandino Vieira, e “A gente combinamos de não morrer”, de Conceição Evaristo, nos confrontam com esse axioma.

O conto “A gente combinamos de não morrer”, de Conceição Evaristo (2016), uma narrativa sobre a vida em favelas e a luta por sobrevivência, traz relatos de diferentes personagens que têm suas vidas impactadas pela violência e pelo descaso do poder público.

Minha mãe recebeu a notícia que ela já esperava. Foi lá, acendeu uma vela perto do corpo. Uma fumacinha-menina dançava ao pé de Idago. Só ela, a fumacinha, a mãe e eu ali velamos o corpo de meu irmão. Um tapa, dois tapas, elefantes, patas pisam na gente. Escopetas, como facas afiadas, brincam tatuagens, cravam fendas na nossa tão esburacada vida. Balas cortam e recortam o corpo da noite. Mais um corpo tombou. Penso em Dorvi. Apalpo o meu peito, barriga, pernas... Estou de pé. Meu neném dorme. Ainda me resto e arrasto aquilo que sou... (EVARISTO, 2016, p. 62).

Fiando com Layla:

“A gente combinamos de não morrer”: a frase de impacto que dá nome ao conto também instiga reflexões. Quantas pessoas brancas, em situação de privilégio, precisam sair de suas casas fazendo esse pacto consigo e com os seus? Que vida é essa, na qual pessoas precisam combinar de não morrer? Como professora, a tristeza de perceber que tantas vezes perdemos nossos alunos para a vida do tráfico, a tristeza de que a educação não tenha atingido seu objetivo principal, que deve ser o de proporcionar mudanças e liberdade. Estar preso, não significa apenas estar em uma cela. Viver com medo também significa estar preso.

Com o trecho “‘Escrever é uma maneira de sangrar’. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito...” (EVARISTO, 2016, p. 68), Conceição Evaristo encerra seu conto. Escrever é uma maneira de sangrar, mas também de ressignificar e esperar. Que possamos, através das leituras e de uma abordagem pedagógica decolonial, dar voz aos sujeitos que foram e são silenciados diariamente. Que possamos, através dessas leituras em sala de aula, buscar possibilidades, encontrar outros caminhos, outras saídas.⁴

Percebemos como os contos, além de uma perspectiva de passado histórico, trazem o presente de maneira muito próxima da realidade. Essa verossimilhança permite que, em diversos momentos, nós, como leitores, nos identifiquemos com os(as) personagens e suas histórias. A escola precisa, urgentemente, ressignificar seu espaço, tornando o ambiente atrativo e permitindo aos seus alunos uma relação de identificação e reconhecimento, não de afastamento. Para tal, as literaturas africanas e afro-brasileiras podem/devem ter protagonismo. Apenas com consciência racial, social e de classe, é possível dar novas perspectivas e traçar novos horizontes de futuro.

Fiando com Tainá:

Nessa jornada de autodescoberta e empoderamento, descobri que as histórias africanas de língua portuguesa são mais do que meros contos; são fios que entrelaçam minha história com a de inúmeras mulheres

⁴ Além dos contos citados no texto, trabalhamos outros que deixamos aqui registrados para fins de insuflar e subsidiar iniciativas de Letramento Racial afins. Do escritor moçambicano Mia Couto: *O embondeiro que sonhava pássaros; A menina de futuro torcido*. Da escritora cabo-verdiana Dina Salústio: *Morrer de amor; Foram as dores que o mataram; Para quando crianças de junho a junho?; Filhos de Deus; Sentia-se a gota fazendo-se ao longe ou... a esperança traída; Monólogo para Bia; O texto que não consigo escrever*. Do escritor angolano Ondjaki: *O Bigode do professor de Geografia; A piscina do tio Victor; As primas do Bruno Viola; Nós choramos pelo cão tnhoso*. Da escritora brasileira Conceição Evaristo: *Maria; Luamanda*. Da escritora nigeriana Chiamanda Ngozi Adichie: *Uma experiência privada; A cela um; Amanhã é tarde demais*.

fortes e resilientes. Cada página virada foi um passo em direção à minha própria emancipação, um convite para compartilhar minha voz única com o mundo e moldar a narrativa da mulher negra, escritora e moradora da comunidade. Assim como minha avó, cujas histórias orais atravessam gerações, estou determinada a continuar contando nossa história. Uma história de resistência, beleza e transformação.

Considerações Finais

há um texto que não consigo escrever, sim. Navega dentro de mim, o tempo todo desafiando-me a dar-lhe um corpo e a libertar-me, libertando-o. Mas eu não consigo e assisto-o escondido por outras vidas e textos, sobrevivendo nos pedaços que vai roubando de mim e de outros, e eu desejando que a porta sucumba ao vendaval.

Dina Salústio,
membra fundadora da Academia Cabo-verdiana de Letras.

Quem recomenda são os padres, os médicos, que recomendam um medicamento. Eu posso deixar apenas um ponto de vista.

Eu acho que o desequilíbrio do mundo acontece exatamente porque falta a voz das mulheres [...].

Paulina Chiziane,
primeira mulher moçambicana a escrever um romance

O curso de extensão *Um pouco de nós: contos africanos de língua portuguesa e suas possibilidades em sala de aula* teve por objetivo complementar a formação acadêmica de graduandos em Letras e outras licenciaturas, aprofundando os conhecimentos em literaturas africanas. A ideia deste artigo emergiu da necessidade de expor a importância desses espaços de formação para construção de laços identitários e para a consolidação de uma educação antirracista. O ambiente escolar, conforme trazido neste trabalho, é o local onde mais são identificados preconceitos. Esse fato coloca o professor em um importante papel social, pois não é possível pensar e idealizar uma escola antirracista com professores que não possuam uma formação voltada para essa perspectiva.

Por meio deste artigo, pretendemos mostrar que o trabalho com literaturas africanas, além de necessário, é capaz de proporcionar reflexões em ambientes educacionais,

não apenas no ensino superior, mas também na educação básica. Para além de uma perspectiva puramente instrumental, esse texto buscou inspirar formas outras de reunir, de escrever, de tecer impressões.

Os contos carregam consigo cosmovisões: desafiam as visões acostumadas, eurocêntricas, hegemônicas, retorquindo-lhes que não são as únicas possíveis. Desafiam, inclusive, a lógica de apelar tenazmente ao intelecto, a padronização das formas de conhecer. “[...] nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos” (COUTO, 2012, p. 8). Para os escritores cariocas Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, operar na contramão da lógica moderno-ocidental, reencantar o mundo, tem um potencial transgressor, pedagógico, anticolonial:

Nesse sentido, o encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí o encanto ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d’água, pedra de rio e grão de areia. O encanto pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (SIMAS e RUFINO, 2020, p. 9).

O projeto colonial ainda habita o imaginário social na África e em outros países que sofreram o processo de colonização, como o Brasil, e a descolonização das formas de ser, saber e agir é um processo contínuo. A persistência da colonização verifica-se em movimentos de dominação que, ainda hoje, sobrevivem, seja na estrutura socioeconômica marcada pela desigualdade, exclusão e marginalização, seja no racismo estrutural persistente e, muitas vezes, silencioso, escondido atrás do mito da democracia racial. A literatura e os movimentos negros foram e seguem sendo fundamentais para a resistência ao projeto colonial que ainda subjaz nos países colonizados, como instrumento antirracista e contra-hegemônico.

Referências

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015, v. 01, p. 150-171.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos; GOMES, Nilma Lino. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. São Paulo: Autêntica, 2008.

- BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.
- CAVALCANTE, Larissa. Ambiente escolar é onde mais se sofre racismo, diz pesquisa. *Estado de Minas*, 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2023/08/16/noticia-diversidade,1547029/ambiente-escolar-e-onde-mais-se-sofre-racismo-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 26 ag. 2023.
- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)
- COUTO, Mia. *Estórias abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- EMICIDA. Cê lá faz ideia? *Emicídio*. Laboratório Fantasma, 2010.
- EMICIDA. Boa esperança. *Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...* Laboratório Fantasma, 2015.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro; Pallas Editora, 2016.
- EVARISTO, Conceição. É tempo de nos aquilombar. *Jornal O Globo [Online]*. 31 dez. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escretores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. Breve descrição do I Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos; GOMES, Nilma Lino. *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. São Paulo: Autêntica, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 56-64.
- LARANJEIRA, Pires. *De letra em riste*. Porto: Afrontamento, 1992.
- LIMA, Mônica. A África na sala de aula. *Nossa História*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 84-87, 2004.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política de narratividade. In: *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015, v. 01, p. 150-171.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015, v. 01.

RAMOS, Silvia (coord.). *A cor da violência policial: a bala não erra o alvo*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança/CESeC, dezembro de 2020.

SALÚSTIO, Dina. *Filhos de Deus*. BNCV e Acácia Editora, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Encantamento: sobre política de vida*. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v.15, n.29, e202360559, 2023
DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e2023

Dossiê

A leitura literária de *Terra Sonâmbula*: por uma educação emancipatória

Sarah Vervloet Soares

Instituto Federal Fluminense, Bom Jesus do Itabapoana, RJ, Brasil.

E-mail: sarahvervloet@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência que parte de uma atividade de leitura literária realizada ao longo de dois meses com uma turma de Segundo Ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química, do Instituto Federal Fluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana/RJ. A leitura de *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]), de Mia Couto, foi dividida em etapas, tendo como ação concomitante a produção de um diário de percepções advindas da experiência do ler. Destacam-se alguns temas principais a serem abordados em sala de aula, como as questões que tangem o universo da África e dos afro-descendentes, a fim de que haja o empoderamento dos educandos negros e o reconhecimento dos demais a respeito do seu papel fundamental no passado e no presente da sociedade. Nesse sentido, compreende-se tal leitura literária também como parte de um ensino potencialmente emancipatório, pois valoriza a história e a cultura das populações historicamente prejudicadas, como apontam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A discussão proposta é embasada, principalmente, em Davis (2016), Le Goff & Larrivé (2018), Munanga (2015), Rezende (2013) e Rouxel (2013).

Palavras-chave:

Leitura literária; educação emancipatória; diário de leitura.

Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco
Vanessa Ribeiro Teixeira

Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra
Mariana Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Recebido: 06/09/2023

Aceito: 18/10/2023

Como citar:

SOARES, Sarah Vervloet.
A leitura literária de *Terra Sonâmbula*: por uma
educação emancipatória.
Revista Mulemba, v.15, n.29,
e202360559, 2023. doi:
[https://doi.org/10.35520/
mulemba.2023.
v15n29e202360559](https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202360559)

ABSTRACT

This paper presents an experiential report which stems from a literary reading activity carried out over two months with High School second year students integrated to the Chemistry Technical Program at Federal Fluminense Institute – Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana. When reading *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]) by Mia Couto is possible to notice it is divided into stanges with the current action of producing a diary of insights arising from the reading experience. It's stood out some main themes to be addressed in a timely manner highlighted in classroom, such as issues regarding the African universe and afro-descendants as well, aiming to empower black students and so recognize the pivotal role they had in the past and so far societies. Thus, this literary reading is also understood as part of a potentially emancipatory education as it values the damaged historically populations as indicated by laws 10.639/2003 and 11.645/2008. The proposed discussion is primarily based on Davis (2016), Le Goff and Larrivé (2018), Munanga (2015), Rezende (2013), and Rouxel (2013).

Keywords:

Literary reading; emancipatory education; reading diary.

RESUMEN

Este artículo presenta un informe de experiencia basado en una actividad de lectura literaria realizada a lo largo de dos meses con una clase de Segundo Año de Secundaria Integrada con Técnico en Química – *campus* Bom Jesus do Itabapoana – Instituto Federal Fluminense do Rio de Janeiro). La lectura de *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]), de Mia Couto, se dividió en etapas, con la acción concomitante de producir un diario de percepciones surgidas de la experiencia de lectura. En el se destacan algunos de los principales temas que deben abordarse en el aula, como las cuestiones que tocan el universo de África y los afrodescendientes, con el fin de empoderar a los estudiantes negros y reconocer su papel fundamental en el pasado y el presente de la sociedad. En este sentido, la lectura literaria también se entiende como parte de una forma de enseñanza potencialmente emancipadora, ya que valora la historia y la cultura de poblaciones históricamente desfavorecidas, como indican las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008. La discusión propuesta se basa principalmente en Davis (2016), Le Goff & Larrivé (2018), Munanga (2015), Rezende (2013) y Rouxel (2013).

Palabras-clave:

Lectura literaria; educación emancipadora; diario de lectura.

Introdução

Este relato de experiência parte de uma atividade de leitura literária realizada ao longo de dois meses com uma turma de Segundo Ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química, do Instituto Federal Fluminense, *campus* Bom Jesus do Itabapoana/RJ. Optou-se por um relato de experiência pela importância do exercício de refletir sobre aspectos que configuram dimensões formadoras. Isso significa dizer que, ao registrar as experiências, é possível lançar mão de saberes e memórias, construídos e reconstruídos na trajetória de vida docente. Dessa forma, o registro torna-se instrumento singular para o desenvolvimento do educador, pois, nesses documentos de registros pessoais, o docente tem a possibilidade de revelar seus dilemas, intervenções, articulações, desejos e concepções, reconhecendo sua identidade profissional e seu ser e estar na profissão. Nesse sentido, este relato de experiência permite ir além do que está posto, possibilitando ações para demandas relativas à leitura literária na escola básica.

Em *O prazer do texto*, de 1973, Roland Barthes afirma a leitura como um espaço de prazer, gozo e fruição. O texto, para Barthes, só existe a partir do leitor e de suas leituras plurais, ou seja, a partir de um olhar singular do sujeito que “chega à fruição pela coabitação das linguagens” (1973 [1987, p. 7]). Então, o texto tem necessidade de sua sombra: essa sombra é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastros, nuvens necessárias; a subversão deve produzir seu próprio claro-escuro” (*idem*, p. 43) e, nessas sombras, o leitor estabelece uma clivagem: sabe que num texto há apenas palavras, mas percorre-o, no que se derrapa em prazer e fruição.

Ao fazer vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, o texto de fruição – esse que destrói valores e lembranças e põe em crise suas relações com a linguagem – se distancia do texto de prazer, cuja característica principal, segundo a noção barthesiana, é manter-se ligado à cultura, não romper com a prática confortável da leitura:

O brio do texto [...] seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas (BARTHES, 1973 [1987, p. 19]).

Por esse viés, colocamos o leitor e suas leituras em primeiro plano, em detrimento da figura do autor, que não tem mais direitos sobre o leitor. Barthes (1984 [2004]) relembra uma postura muito semelhante àquela que encontramos ainda hoje em sala, a busca pelo “que o autor quis dizer”, sendo mais pertinente pensar “no que

o leitor entende” (p. 28). Por seu turno, Wolfgang Iser (1976 [1996]) afirma que “devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais” (p. 53).

Pensando nisso, a proposta de leitura da obra *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]), de Mia Couto, já rompia com uma prática de leitura agradável antes mesmo de o livro ser aberto. A possibilidade de todos os estudantes terem o livro em mãos ocorre devido ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2018, em que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Ministério da Educação (MEC) realizam a distribuição gratuita de livros às escolas públicas do Brasil, proporcionalmente à quantidade de alunos e professores.

“Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada”: é com essa poesia que começa o primeiro romance do escritor moçambicano. A obra nasce em 1992 dos escombros da guerra civil em Moçambique e apresenta uma narrativa poética sobre violências diversas. Por um lado, a leitura de uma obra de autor africano; por outro, a narrativa de Mia Couto entrelaçada ao lirismo, elipses, metáforas e possibilidades impensadas para a leitura. É uma experiência impactante porque ainda se tem pouco contato com escritores africanos na escola e, ainda mais, diante de uma linguagem de decifração, cujas conexões semânticas tornam a leitura “mais cansativa”, segundo os estudantes.

A guerra civil que varreu Moçambique vai de 1977 até 1992, ou seja, o romance em questão foi escrito ainda durante a guerra e apresenta o retrato de um território destruído. A necessidade de reconstruir um país inteiro dá o tom de esperança da narrativa e mistura-se a fatores de fantasia e encantamento, para explicar também a importância da espiritualidade nesse processo. Assim, o menino Muindinga e o velho Tuahir caminham famintos e sem rumo até encontrarem cadernos que, juntos, formam o diário de Kindzu. É na ligação entre a infância e a velhice, por meio da leitura de um diário, que se começa a repensar a estrada, do que ela é feita, qual seu começo e seu fim. Assim, a leitura dessa obra literária foi dividida em etapas que serão explicadas a seguir, tendo como ação concomitante à leitura a produção de um diário de percepções advindas da experiência do ler.

Por que ler *Terra Sonâmbula* na escola?

Na coletânea *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), Gérard Langlade (2013) comenta que, na leitura literária, “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (p. 31) e, por isso, “toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências,

sempre únicas, dos leitores empíricos” (p. 33). A realização do texto pela leitura se dá por meio das injunções textuais e não simplesmente por sua “essência móvel”, que autoriza todo e qualquer texto singular elaborado por um leitor. Langlade (2013) chama atenção para as “lacunas e insuficiências relativas”, as “porções de delírio” que podem surgir a partir daí (p. 35), mas reitera que o leitor tende a estabelecer uma distância crítica com a obra, sem que isso signifique uma análise formal do texto – é essa “distância tranquilizante da ficção que permite essa perturbadora confusão com o real” (p. 36). É muito comum que essa distância não ocorra no começo desse processo, mas se dê ao longo dele, como é o caso da estudante que escreveu no diário de leitura reproduzido abaixo, respondendo aos primeiros questionamentos sobre o livro e alegando uma confusão relativa ao que é real ou não na obra:

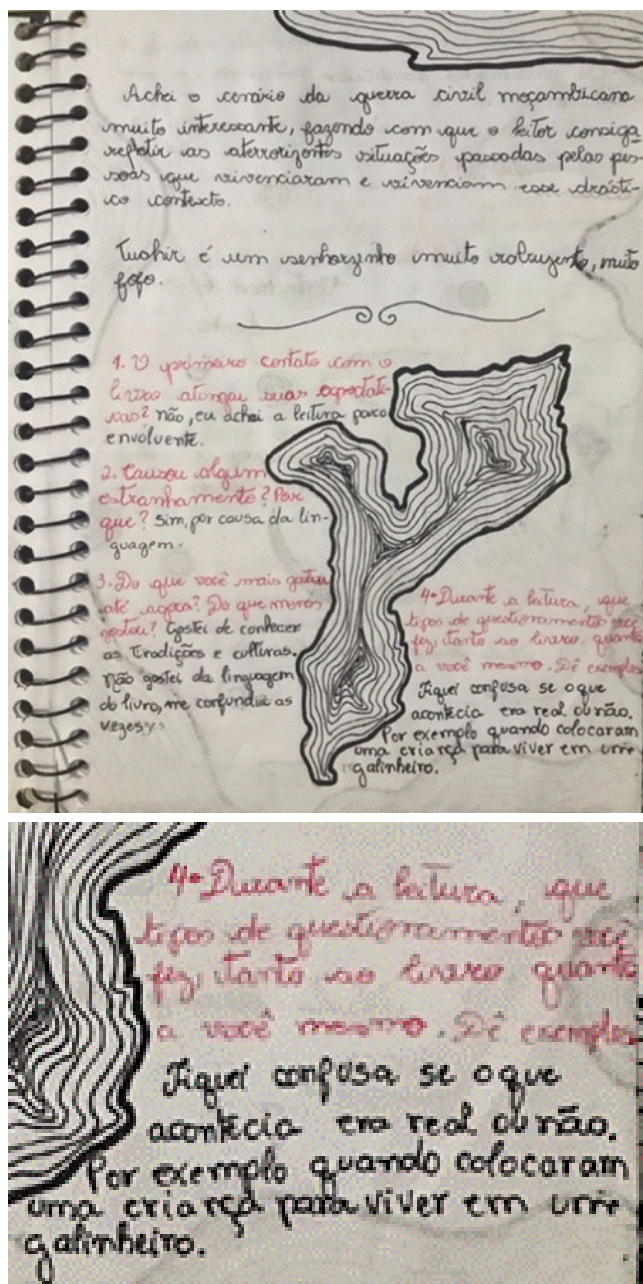


Figura 1 – Parte do diário de leitura de uma estudante e destaque para a resposta.

Fonte: Autora.

Para Langlade, “no cerne da implicação da obra, o leitor estabelece, portanto, uma distância crítica com ela” (p. 36) e, por isso, basta ouvir os estudantes para reconhecer se está havendo essa implicação do sujeito leitor. Assim, por mais que a leitura dos estudantes possa parecer, num primeiro momento, incoerente e estranha, ela não é ingênua. É fundamental levar em consideração os elementos da subjetividade produzidos pela atividade leitora, entendendo que suas referências partem de “categorizações morais, culturais, analíticas, metafísicas que o leitor utiliza habitualmente em sua percepção de mundo” (p. 37).

Temos uma sensibilidade particular condicionada pelo texto, mais ou menos regulada por aspectos culturais, gostos, tendências, preconceitos, e isso valida o estético da obra. Podemos inferir, com isso, a ideia de leitura na escola levando em conta todos esses aspectos na medida em que libera e liberta tanto o autor de seu pedestal clássico quanto o professor da sua voz unívoca e o estudante de seus medos de expressar-se por meio de uma leitura pessoal.

Em *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]), podemos destacar alguns temas principais a serem abordados em sala de aula, não sendo a intenção deste artigo esgotá-los. O *encontro com a diferença* é, certamente, um tema que se destaca em toda leitura, pois o contato de leitores brasileiros com a obra moçambicana constitui, por si só, um poderoso encontro com o diferente, servindo não apenas para diversificar o repertório literário em língua portuguesa, mas também para provocar a identificação de professores e alunos com um país que, mesmo distante e distinto, carrega inúmeras proximidades com o Brasil.

Os pilares de sustentação da sociedade brasileira se assentam na experiência africana e conhecer o passado da África é condição imprescindível para pensar a identidade do povo e da nação. Nisto se faz necessária a consciência histórica do lugar dos sujeitos na enunciação dos discursos históricos, realizado por meio da aplicação à realidade e ao cotidiano escolar. É basilar ao ensino abarcar questões que tangem o universo da África e dos afro-descendentes, a fim de que haja o empoderamento dos educandos negros e o reconhecimento dos demais a respeito do seu papel fundamental no passado e no presente da sociedade. Com isso, preconceitos podem ser rompidos e a formação da cidadania e autoestima colocada em prática. Tudo isso tem um potencial emancipador para a humanidade. Por isso, o ensino potencialmente emancipatório precisa valorizar a história e a cultura das populações historicamente prejudicadas, como apontam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Nas primeiras semanas do mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, foi implementada a primeira política de ação afirmativa na esfera educacional, visando ao enfrentamento do racismo e da discriminação no campo da educação em nosso país: a Lei 10.639/2003 – que instituiu o ensino de História e cultura da África e das populações afrodescendentes –, considerada um marco na luta pela igualdade de direitos, de condições e de oportunidades no Brasil.

Marcos históricos dessa magnitude são geralmente construídos ao longo de muito tempo e com muito empenho e tenacidade. A aprovação da Lei 10.639/2003 é fruto de mais de um século de luta por reconhecimento, travada pelo movimento negro organizado no Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX, aliado a condições internacionais de pressão favoráveis no final do século XX e início do XXI. Uma conjuntura que, somada à ascensão ao poder de forças progressistas, nas primeiras décadas do século XXI, acabou criando as condições para a aprovação da referida legislação que, por sua vez, foi alterada e aprofundada pela Lei 11.645/2008, devido às lutas históricas dos povos originários, incluindo também o ensino da história dos povos indígenas neste esforço de ampliação das bases históricas e das referências culturais nacionais.

Outro tema essencial para a leitura literária de *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]) são as relações políticas, sociais e culturais estabelecidas na obra. As consequências da luta pela libertação dos moçambicanos e a reestruturação do país, por meio da recuperação de elementos culturais – como as narrativas que se assemelham às histórias contadas por griôs –, sugerem que todo o romance é construído com base nessas relações, dando importância para refundar a própria cultura para que o caminho e o país se refaçam. As conexões culturais justificam-se, principalmente, porque o estudo do diálogo cultural atende à Lei 11.645, de 2008, que afirma: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Para Munanga (2015), o ensino de História da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas em nosso país é fundamental para a solidificação do reconhecimento social, cultural e político das populações historicamente prejudicadas perante a sociedade brasileira. Note-se que foi preciso uma imposição legal para que as matrizes dos demais povos formadores da sociedade brasileira tivessem assegurado esse direito à história, à memória e à valorização sociocultural, o que não precisou ocorrer com a matriz europeia.

Ao trazer elementos relevantes tanto para a construção identitária dos brasileiros, sobretudo dos descendentes de africanos e dos povos indígenas, o saber histórico e cultural colabora para ações em prol da superação da desigualdade econômica, do racismo e da discriminação racial – dramas que afetam a vida de parte considerável da população, além de prejudicar o desenvolvimento nacional. No artigo “Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje?” (2015), Munanga afirma que “sem construir a sua identidade ‘racial’ ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências” (p. 25). A educação assume, na visão do antropólogo, um papel crucial para a construção de uma sociedade mais democrática ao valorizar suas raízes multiculturais.

Essa valorização pode se dar também por meio das literaturas afro-brasileiras e dos povos originários, bem como pelo reconhecimento das línguas desses povos. O texto de Mia Couto é escrito em português, língua oficial de Moçambique, mas o autor utiliza também termos das línguas locais para expressar traços culturais de Moçambique, como nomes de árvores, regiões, rituais e expressões afetivas. Essa é uma forma de aproximar o leitor do cidadão moçambicano em sua luta diária em ambiente hostil. O autor, ao relacionar o leitor ao vocabulário local, leva-o a conhecer Moçambique. O vocabulário, portanto, pode ser estudado como uma forma reveladora da cultura africana, assim como outros aspectos históricos, geográficos e culturais.

Por outro lado, o estudo dessa obra literária atende aos requisitos relativos ao “Campo artístico-literário” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que indica que “a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados”. Atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura do romance *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]) permitem o desenvolvimento de estratégias compatíveis com o nível de escolaridade dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, como pesquisa, compreensão e interpretação de textos, produção oral e produção escrita.

“Sem narrativas não sobreviveríamos, porque a nossa experiência do tempo, do espaço e da relação com os outros ficaria irremediavelmente mutilada” (s/p) – a frase de Carlos Reis, retirada do *Dicionário de Estudos Narrativos*, de 2018, evidencia a preeminência da narrativa à vida, com destaque para as narrativas literárias, tendo em vista a sua predominância de textos mais densos e complexos, ou ainda, conforme encontramos no dicionário: “os textos literários acumulam um capital de experiências, de vivências e de formulações narrativas de que não podemos abdicar, sob pena de desistirmos de ser humanos” (s/p).

A “narratologia” ou Teoria do Romance, conhecida pelos trabalhos de Vladimir Propp, Roland Barthes, Gérard Genette, Tzvetan Todorov, entre outros, procura descrever o sistema narrativo, funcionando como uma “gramática” ao examinar seus mecanismos e sua estrutura, a partir do narrador, dos personagens, do enredo, espaço, tempo, etc. Para Yves Reuter, o estudo da narratologia tem repercussões didáticas significativas, porque constrói e formaliza relações para o funcionamento global da narrativa, o que termina por facilitar o ensino de leitura e escrita de narrativas em sala, já que ao “desmontar” um texto, podemos aprender a “montá-lo”.

Sob a hipótese de que o ensino de narrativas deve ocupar lugar significativo no ensino básico, cumpre-nos entender que a elaboração de experiências pessoais e coletivas possui valor e aprendizado possíveis. Para tanto, conhecer as regras linguísticas, a estruturação composicional narrativa, particularidades estilísticas e questões filosóficas é domínio do professor. Ao estudante, deve-se incentivar a compreensão

da dinâmica da produção narrativa, em que experiência e imitação são bases para um envolvimento pessoal e engajamento na leitura e na escrita, num modo particular do próprio fazer. Nesse sentido, o trabalho com narrativas na escola depende de “um planejamento que considere o tempo necessário à produção e reflexão sobre ela” para tocar as subjetividades. Quando falamos de narrativas africanas, isso se torna ainda mais potente, porque temos em mãos a possibilidade de elaborar o passado para compreender o presente.

Sendo assim, a leitura de narrativas como *Terra Sonâmbula* (1992 [2018]) contribui para uma educação emancipatória, pois possibilita que as pessoas compreendam criticamente quais as condições sociais e históricas que levaram a humanidade a cometer barbáries, como a escravização dos povos africanos e originários, tornando-as aptas para identificarem e intervirem socialmente frente a manifestações desses atos, de modo que tais acontecimentos não se reproduzam e não se repitam.

Angela Davis (2016), filósofa e professora afro-americana, ao lançar luz sobre o contexto de barbárie vivenciado pelas populações afro-americanas no contexto escravista, afirma que as mulheres negras que se somaram à luta antiescravista e pelo direito ao sufrágio feminino entendiam como de fato “emancipada” aquela pessoa que tivesse garantido o direito à terra, ao voto e à educação. Ou seja, a emancipação, nesse sentido, tem relação com condições de trabalho e subsistência dignas, com a autonomia para se autogovernar e com o conhecimento, sendo este último base para o pleno desenvolvimento dos outros dois critérios e para outros avanços sociais e econômicos, necessários à superação desses problemas, sobretudo em uma sociedade tão desigual como a brasileira.

Nesse sentido, além de construir espaços de resistência histórica e cultural na escola, uma educação emancipatória deve permitir que os sujeitos tenham conhecimento e experiências formativas suficientes para que possam exercer plenamente a sua autonomia, o que demanda condições econômicas suficientemente dignas, geradas por oportunidades em igualdade de condições. É por isso que o ensino potencialmente emancipatório precisa valorizar a história e a cultura das populações historicamente prejudicadas.

A leitura literária e as escritas de recepção

Diante dessas considerações, torna-se nítido e imperioso que a prática da leitura literária de uma obra tão vasta como *Terra sonâmbula* (1992 [2018]) seja realizada por meio da interdisciplinaridade, uma vez que a disciplina de Literatura é só uma possibilidade para abordar a diversidade temática presente no romance. A História, a Geografia, a Arte, as linguagens e até mesmo a Biologia e a Matemática podem se fazer presente num projeto de leitura e escritas literárias a partir da obra de Mia Couto.

A leitura literária é vista aqui como prática específica de leitura de textos literários na escola, engendrando diversas questões relativas ao espaço que habita e/ou deveria habitar na aprendizagem de habilidades e competências de leitura. Para entendermos essa noção, devemos reconhecer mudanças expressivas no que diz respeito à concepção de literatura: não estamos mais nos restringindo aos textos legítimos e à finalidade estética da leitura, mas à ideia de “literatura extensiva”, proposta por Annie Rouxel (2013a), ou seja, uma concepção que valoriza a prática, a atividade, o ato de comunicação, em que “o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola)” (p. 18).

A partir daí, a leitura literária também ganha uma mudança de foco: do leitor modelo ao leitor empírico, do texto a ler ao texto do leitor e da postura distanciada de leitura à postura implicada. A adoção desse paradigma é fundamental para pensarmos o processo de leitura e de escrita literárias, numa atividade do agir, pensar, saber e construir. Não há dúvidas de que essa percepção contribui mais significativamente para uma construção identitária singular dos estudantes – um ler a partir de si, mas também um escrever vivente.

Por seu turno, escrever sobre as próprias percepções de leitura proporciona que esse foco no leitor se mantenha, atribuindo-lhe a importância devida. Essas escritas, também conhecidas como “escritas de recepção”, reúnem uma grande variedade de produções que têm em comum o fato de preservarem a memória de uma leitura de um texto literário – é o traço de uma leitura, a manifestação de um encontro com um texto e, extensivamente, com qualquer criação artística, independentemente do meio. Isso se realiza por meio de uma situação de escrita dentro de uma sequência de leitura e, para cada forma possível de escrita da recepção, existe uma relação direta com um projeto singular de leitura e com as possibilidades do texto literário escolhido.

Aqui, experimentamos a produção de diários de leitura, a partir de perguntas orientadoras que estimulassem a análise pela via do leitor. Além dos diários, os portfólios de leitura também podem ser potencializadores dessa prática. Inicialmente, a apresentação da obra, do autor e do seu contexto de produção; a entrada no texto por meio de outros textos mais curtos de mesma autoria; e até a apresentação de elementos audiovisuais podem colaborar para uma leitura literária mais engajada. Ademais, como estamos nos aproximando do que há de mais artístico nas linguagens e na palavra – a literatura –, o incentivo à produção de diários criativos auxilia na imaginação e na fruição da leitura. Um exemplo desse aspecto encontra-se nas capas dos diários:

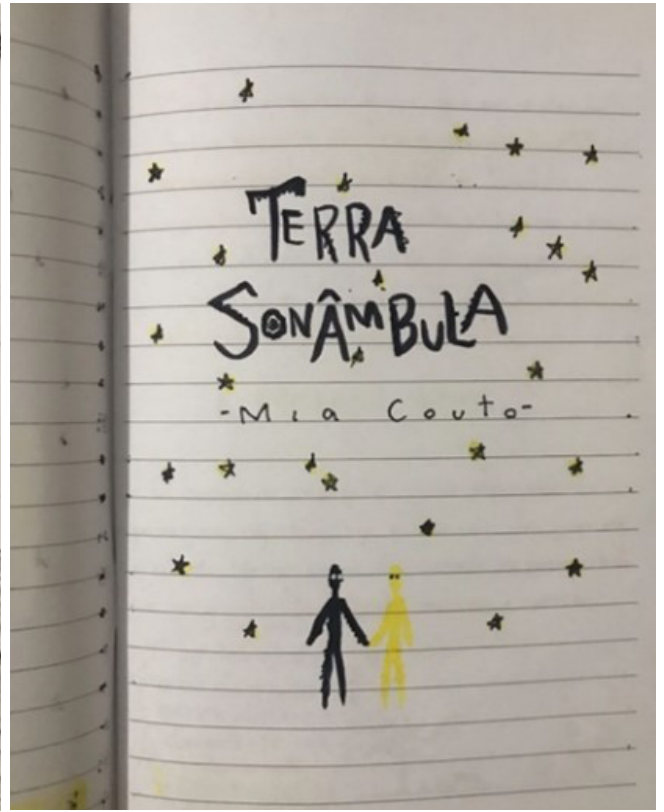
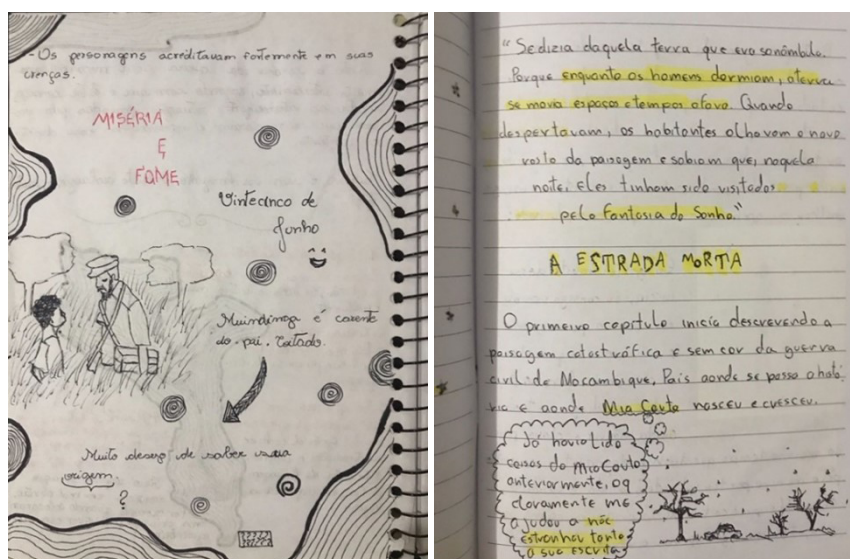


Figura 2 – Capas do diário de leitura.
Fonte: Autora.

A proposta de “escritas de recepção” amplia a maneira de classificar os textos para além dos gêneros, sugerindo um critério de classificação entendido por François Le Goff e Véronique Larrivé (2018) como atenção à relação da escrita com o texto lido, a forma como a produção escrita entra em contato com o texto literário. Os autores identificam três categorias de escritas de recepção no contato com o texto literário: 1) “Escrever em”: realizar acréscimos e cortes nos textos originais, como nas atividades de continuação de um texto; 2) “Escrever ao lado”: realizar hipertextos ficcionais, como pegar emprestada a voz do personagem e criar outro texto; 3) “Escrever sobre”: realizar o próprio diário de leitor ou comentários literários.

São categorias que inserem a prática da escrita ao momento da leitura não como desdobramento, mas como a intensificação da aprendizagem literária, o que institui um novo ritmo. Deve-se considerar a natureza do texto, enquanto gênero ou tipo discursivo, para correlacionar com as instruções adequadas e, ainda, incentivar que esses textos sejam verbalizados em sala, segundo uma formação intelectual de leitura, escrita e linguagens. As modificações no texto literário podem desenvolver reflexões acerca de um personagem, de um lugar e abrir possibilidades de escrita, até mesmo por meio de uma ruptura discursiva entre o texto lido e o texto escrito pelo estudante.

A leitura do texto literário em sala é, portanto, imprescindível no processo de leitura literária e de escrita da recepção da obra. A leitura integral pode não caber no tempo escolar – sendo possível nos espaços das salas e/ou oficinas de leitura, por exemplo –, mas a leitura parcial em sala contribui para o compartilhamento dos saberes adquiridos nesse processo (e, por meio de um planejamento, tal leitura deve continuar fora de sala). Durante a leitura coletiva, muitos questionamentos podem surgir e motivar a produção crítica, intelectual e criativa, como podemos perceber nos exemplos seguintes:



À esquerda:

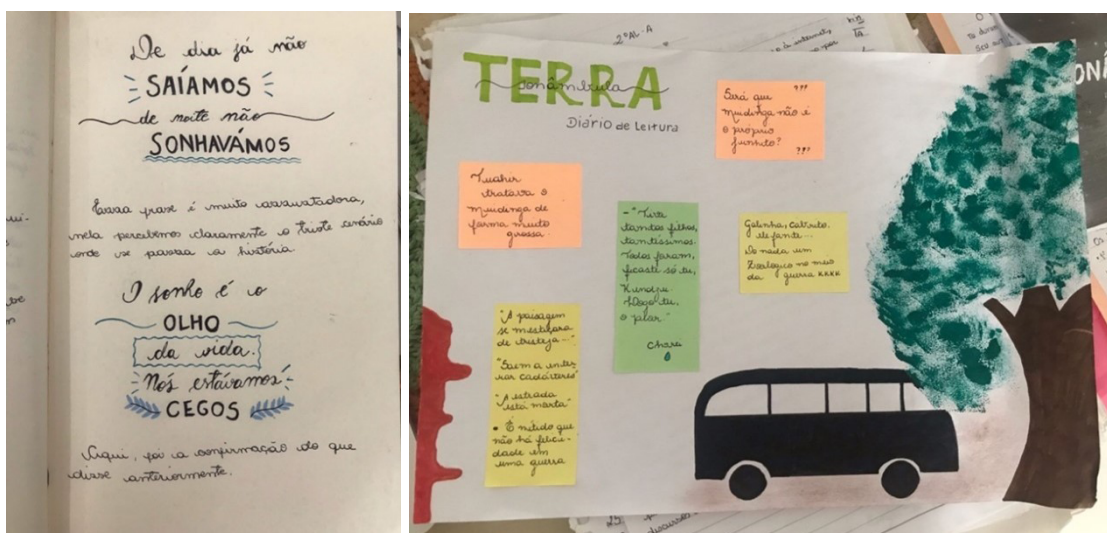
“Os personagens acreditavam fortemente em suas crenças. Muidinga é carente do pai. Coitado. Muito desejo de saber sua origem”.

À direita:

“Já havia lido coisas do Mia Couto anteriormente, o q claramente me ajudou a não estranhar tanto sua escrita”.

Figura 3 – Comentários sobre a obra e percepções de leitura.

Fonte: da autora.



À esquerda: “De dia já não saíamos, de noite não sonhávamos” – “Essa frase é muito assustadora, nela percebemos claramente o triste cenário onde se passava a história”.

À direita: “Tuahir tratava o Muidinga de forma muito grossa.

É nítido que não há felicidade em uma guerra.

Será que Muidinga não é o próprio Junhito?

Galinha, cabrito, elefante... do nada um Zoológico no meio da guerra kkkk”.

Figura 4 – Comentários sobre a obra e percepções de leitura.

Fonte: da autora.

Como já defendido, não parece interessante procurar respostas para o que o autor quis dizer ou quem fala a partir de uma escrita e seu significado porque, além de serem impossíveis de responder, essas questões, como Barthes (1984 [2004]) sugere, não atravessam a escrita, que destrói vozes, apresenta-se oblíqua no ato da leitura. O texto literário possui diversas perspectivas para além do mundo de seu autor e compartilhar as perspectivas do texto contribui para tornar o ponto de vista do leitor adequado. A junção de perspectivas divergentes, a partir da individualidade leitora de cada um, formam um sistema de perspectividade que leva à interpretação da obra e, por extensão, da realidade vivida. Assim, é possível uma prática consistente de leitura, em que o reconhecimento da cultura sobressaia e os leitores sejam verdadeiramente transformados durante esse percurso.

Considerações finais

Em um país que, como sabemos, foi escravista durante cerca de 350 anos e que reconheceu apenas recentemente que é notadamente racista, desigual e discriminatório, por muito tempo vigoraram ações que não apenas se opunham à educação dos negros e dos povos originários, como também procuravam negar e invisibilizar os saberes ancestrais e contemporâneos, a história e as práticas culturais dos afrodescendentes

e ameríndios no sistema de ensino oficial brasileiro. Por isso, torna-se fundamental refletir sobre estratégias de leitura literária que incluam práticas culturais afro-diaspóricas, para a plena efetivação das diretrizes da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, de maneira emancipatória e culturalmente relevante.

Questões como “O que você modificaria na obra?”, “Quais foram suas percepções de leitura até aqui?”, “Com qual(is) personagem(ns) você se identificou até o momento?”, entre outras, podem delinear um roteiro bastante produtivo para os diários de leitura, mas não substituem a comunicação coletiva em que outras tantas perguntas e comentários podem surgir. Essas atitudes fazem parte, sem dúvida, do reconhecimento da diversidade das culturas, em que o mundo necessita de recomposição para não cair, uma vez mais, no universalismo.

A leitura literária de *Terra sonâmbula* (1992 [2018]) é inspiradora para tal abertura de caminhos e efetivação de políticas públicas, mas também para restabelecer o direito à literatura, reclamado por Antonio Candido em toda sua vida, já que essa prática conecta o ser à sua própria cultura e história, fazendo-se possível o reconhecimento das realidades cotidianas e de suas chaves de transformação e emancipação.

Referências

- BARTHES, R. [1973]. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 ago. de 2023.
- BRASIL. *Lei n. 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. *Lei n. 11.645/2008*, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- COUTO, Mia. [1992]. *Terra sonâmbula*. Companhia das Letras, 2018. (PNLD Literário)
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ISER, Wolfgang. [1976]. *Ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LE GOFF, François; LARRIVÉ, Véronique. *Le temps de l'écriture: écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble: UGA Éditions, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Por que ensinar a História da África e do negro no Brasil de hoje?* Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n.62, p. 20-31, dez. 2015.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo/SP: Parábola, 2013a, p. 99-112.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b, p. 7-18.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo/SP: Parábola, 2013a, p. 17-33.



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v.15, n.29, e202361798, 2023
DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e202361798

Dossiê

O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: relato de experiência do/no PIBID

Teaching Portuguese Language African Literature:
Report of experience from/in PIBID

Cíntia Acosta Kutter 

Universidade Federal Rural da Amazônia. Tomé-Açu, AM, Brasil.

E-mail: cintia.kutter@gmail.com

Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco
Vanessa Ribeiro Teixeira

Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra
Mariana Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Recebido: 03/09/2023

Aceito: 17/10/2023

Como citar:

KUTTER, Cíntia Acosta.
O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: relato de experiência do/no PIBID. *Revista Mulemba*, v.15, n.29, e202361798, 2023. doi: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202361798>

RESUMO

O presente relato de experiência pretende refletir sobre a prática docente do grupo de pibidianos do curso de Letras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no município de Tomé-Açu, no subprojeto *Karingana wa karingana: leitura e contação de histórias africanas e afro-brasileiras*. Com isso, discutimos as ações desenvolvidas pelos alunos enquanto práticas engajadas (LANTERMAM e AGOSTINHO, 2017) que resultaram em vivências que coadunam teoria e práxis (FREIRE, 1996) e que resultaram em regências individuais voltadas para a temática do subprojeto.

Palavras-chave:

Ensino, Prática, PIBID, Literaturas Africanas, Literaturas Afro-brasileiras.

ABSTRACT

This experience report aims to reflect the teaching practice of the group of students from Literature at the Federal Rural University of the Amazon (UFRA), in the municipality of Tomé-Açu, in the subproject *Karingana*

wa karingana: reading and telling African and Afro-Brazilian short stories. We will discuss the actions developed by the students as engaged practices (LANTERMAM and AGOSTINHO, 2017) that resulted in experiences that combine theory and praxis (FREIRE, 1996) and resulted in individual instructions focused on the theme of the subproject.

Keywords:

Teaching, Practice, PIBID, African Literatures, Afro-Brazilian Literatures.

RESUMEN

Este informe de experiencia tiene como objetivo reflexionar sobre la práctica docente del grupo de pibidianos del curso de Literatura de la Universidad Federal Rural de Amazonia (UFRA), en el municipio de Tomé-Açu, en el subproyecto Karingana wa karingana: leer y contar historias africanas y afrobrasileñas. Con esto, discutimos las acciones desarrolladas por los estudiantes como prácticas comprometidas (LANTERMAM y AGOSTINHO, 2017) que resultaron en experiencias que combinan teoría y praxis (FREIRE, 1996) y que resultaron en regencias individuales centradas en el tema del subproyecto.

Palabras-clave:

Enseñanza, Práctica, PIBID, Literaturas Africanas, Literaturas Afrobrasileñas.

Nascem educadores e a Lei 10.639/2003: (des)cumprimento × prática engajada?

O Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES), do curso de Letras, vinculado à Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), *campus* Tomé-Açu, é desenvolvido em duas escolas do município de Tomé-Açu, pertencente à Mesorregião do Nordeste Paraense. O subprojeto intitulado *Karingana wa karingana: leitura e contação de histórias africanas e afro-brasileiras* teve início em setembro/2022 e será finalizado em fevereiro/2024, proporcionando aos dezesseis pibidianos bolsistas a experiência da vivência docente em duas escolas da cidade: Escola Dr. Anthódio Barbosa e a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Raimundo Sampaio Rodrigues. O projeto é acompanhado por duas professoras supervisoras em suas respectivas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino.

Segundo Simone de Beauvoir (1967), “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (p. 9). O mesmo serve para o educador. Os discentes, em sua maioria, ingressam

em um curso de licenciatura, mas não imaginam o que farão com esse curso, parafraseando Saramago (2015), uma vez que seu ingresso, na maioria das vezes, se deu por questões de oportunidade (curso disponível na região), relação candidato/vaga pouco competitiva, ausência do curso desejado em localidade próxima, entre outros fatores. Um número ínfimo ingressara certo da escolha pela carreira do magistério, experiência própria, mas nesse lugar de incertezas residem os grandes catalisadores da mudança e do despertar universitário, que acabam por fazer a diferença na jornada acadêmica de muitos discentes: os docentes.

O subprojeto supramencionado ancora sua discussão por meio de textos, oficinas e debates para compreendermos como efetivar a Lei 10.639/2003, que completou vinte anos em 2023, mas infelizmente ainda não possui sua aplicabilidade plena em território brasileiro. Nesse relato de experiência, voltado para o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa e afro-brasileiras, dirigimos nosso olhar para os caminhos amazônicos, cenário no qual desenvolvemos o projeto PIBID. Nesse sentido, somos compelidos a pensar sobre os caminhos trilhados para chegarmos até aqui, como veremos nas reflexões sobre os subprojetos dos quais já tivemos a oportunidade de participar.

Desse modo, nossas indagações se iniciam pelo questionamento sobre a aplicação da lei em estabelecimentos de Ensino Fundamental I e II, Médio e Superior nos municípios de Tomé-Açu e Belém. É plausível pensarmos que as instituições públicas da Educação Básica não possuem professores capacitados ou disponíveis para tal ensejo, mesmo levando em conta que em vinte anos as SEMED's, prefeituras e Estado já poderiam ter sanado tal problemática. Mas nosso grande questionamento enquanto pesquisadores do Ensino Superior é justamente nesta seara: por que Universidades Federais com cursos de Letras, que possuem em média trinta anos, ainda não se adequaram? Por que não propõem nenhuma disciplina, nem obrigatória, nem eletiva, voltada para as literaturas africanas de língua portuguesa e/ou afro-brasileira? Pontos para uma reflexão delicada e atenta.

Nosso contentamento é que a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), sede do projeto PIBID, conta com um corpo docente engajado com as proposições sociais e capaz de lançar um olhar comprometido para a formação de seu alunado, permitindo que nossos estudantes sejam contemplados com vivências acadêmicas que visam à luta contra o racismo, a homofobia, a misoginia e a xenofobia.

A experiência do PIBID: teoria, prática e vivências

Pensar o PIBID e seus desdobramentos no ensino-aprendizagem dos graduandos, especificamente do curso de Letras, é refletir sobre como a teoria se transmuta em prática pedagógica engajada e resiliente, assim como,

no conjunto das atividades que se entrelaçaram na tessitura do exercício da docência para cada estudante singular, buscamos balizar a direção de um percurso formativo e sinalizar para uma formação de professores que almeja contribuir para o desenvolvimento da criança na responsabilidade social da formação do humano no ser humano, e com esse pressuposto, pelo seu fazer docente – campo da didática, enquanto campo de mediações necessárias entre o conhecimento e a sua objetivação na atividade escolar – criar condições necessárias para a apropriação da experiência e para pensar sobre os processos de conhecer, ensinar e aprender. (LANTERMAM e AGOSTINHO, 2017, p. 105).

Refletir sobre a formação estudante/humano/docente possui como tríade complementar conhecer/ensinar/aprender, pilares alicerçados pelos licenciandos durante os dezoito meses em que desempenham suas atividades junto ao PIBID. Lembrando que a prática docente, como nos ensina Paulo Freire, precisa ser pautada naquilo que desejamos viver, pois,

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 13).

Desse modo, a experiência relacionada à prática pedagógica engajada, o ensinar e aprender se transformam no ato de aprendizado mútuo, afetivo e autêntico. Com isso o PIBID reenfatiza como o primeiro contato do licenciando necessita se dar de forma afetiva, empenhada e acima de tudo disponível e competente, para que haja o comprometimento de ambas as partes a fim de que o vínculo aluno/professor nasça da confiança e empatia.

Passemos às vivências nos/dos subprojetos PIBID.

Africanidades (UFRJ/ FAETEC)

A proposta do subprojeto Africanidades, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pretendeu a inserção do programa PIBID na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), unidade Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (ETEAB), para a introdução dos graduandos e futuros docentes na vivência da prática escolar. O desafio proposto foi o de desenvolver o projeto em uma escola de cursos majoritariamente técnicos: ou seja, contava com alunos dos cursos de Dança, Eventos, Administração, Turismo, Áudio e vídeo, Hospedagem e Publicidade e propaganda.

Nesse subprojeto, atuei como supervisora, auxiliando os pibidianos na aplicabilidade das regências e oficinas às turmas selecionadas. Como nosso projeto foi desenvolvido atrelado a outro mais amplo, o PIBID Português-Literaturas, gerido desde 2014 pelas Professoras Doutoras Ana Crelia Penha Dias e Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira,

[...] os maiores desafios que se impõem ao professor não são os de ordem formal, mas aqueles que se ligam ao deslocamento necessário dos sujeitos, para que os exercícios de linguagem, longe da repetição de modelos, apresentem-se como situações de produção discursiva em que cada um possa ler-se e escrever-se, descobrir-se e inventar-se outro, em novos espaços e posições. Para atuar como mediador nesse processo de aprendizagem e mudança, o professor de Língua Portuguesa necessita desenvolver habilidades próprias da pesquisa docente, em que os saberes de referência se conjugam para iluminar e gerar proposições para as situações sempre concretas e particulares do ensino. É esse tipo de trabalho que o PIBID Português-Literaturas procura desenvolver na formação dos licenciandos, por meio de experiências de planejamento e realização conjunta de atividades junto aos alunos da escola e de atividades reflexivas em que a diversidade de ancoragens – dos licenciandos, da supervisora, da coordenadora e da colaboradora – busca contemplar melhor a complexidade dos problemas com que o professor se defronta. (DIAS, OLIVEIRA e MENEZES, 2012)

Pensando o processo de aprendizagem e de (re)invenção, adaptamos nossas atividades para um espaço de interesse comum aos licenciandos dentro da grande área de atuação da literatura: as literaturas africanas de língua portuguesa e afro-brasileiras. Com isso, surge o subprojeto *Africanidades* que, além de conduzir os oito discentes participantes em suas atividades, culminou em um evento de extensão, de mesmo nome, organizado em parceria com a escola, que contou com mesas redondas, palestras, contação de histórias e apresentações de dança.

Ao fim, contávamos com a maioria expressiva de alunas/os oriundos do curso de Dança, o que resultou na apresentação coreográfica (avaliação final), do primeiro ano concomitante, inspirado no romance Niketche, uma história de poligamia, da moçambicana Paulina Chiziane, trabalhado no subprojeto. Nossa proposta teve início em março/2014 e foi finalizada em fevereiro/2015, devido à minha licença-maternidade (março/2015).

Karingana wa karingana: leitura e contação de histórias africanas e afro-brasileiras (UFRA)

O atual subprojeto, intitulado *Karingana wa karingana: leitura e contação de histórias africanas e afro-brasileiras*, está em vigência desde setembro/2022, com culminância programa até fevereiro/2024, e é desenvolvido concomitantemente em duas escolas municipais: a Escola Dr. Anthódio Barbosa, localizada no centro da cidade, e a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Raimundo Sampaio Rodrigues, alocada na comunidade da Portelinha, na cidade de Tomé-Açu, interior do Pará. Nosso propósito foi destinar o projeto a duas comunidades pertencentes a realidades sociais diferentes, pista¹ e comunidade, e compô-lo por uma coordenadora, duas supervisoras e inicialmente dezesseis pibidianos bolsistas.

A proposta tem início com a criação da Lei 10.639 de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras. Fato este que alterou a lei nº 9.394, existente desde dezembro de 1996, que já estabelecia a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, mas infelizmente nenhuma das duas leis foi/é obedecida na íntegra.

Algumas escolas e universidades brasileiras não agem de forma enfática para que a lei seja de fato implementada, seja por falta de profissionais capacitados ou por mera desvalorização da cultura e história afro-brasileira, o que culmina em um desserviço à sociedade que, por sua vez, perpetua a cultura de práticas racistas. Bosi (2003) nos lembra que “o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’” (p. 36) para um lugar onde a memória será a ferramenta fundamental para essa prática.

Nas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, provenientes de Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, esta memória ancestral é passada de geração a geração por meio da contação de histórias, pela voz dos *griots*. Nas culturas orais, das quais as literaturas africanas se apresentam como

¹ Termo que em Angola denomina asfalto, para designar uma localidade com melhor infraestrutura, o que salienta as diferenças sociais, como nos lembra Luandino Vieira em seu conto *A fronteira de asfalto*, presente na obra *A cidade e a infância* (1960).

herdeiras, eles são os responsáveis pela memória coletiva de seu povo. Por esse motivo, quando um *griot* morre, costuma-se dizer que “com ele morre uma biblioteca”, pois esses são conhecidos como detentores do saber ancestral. Além de ocuparem uma posição importante em sua comunidade, eles podem ser considerados “os escritores sem papel”, pois todos os contados são memorizados e passados aos “mais novos” na forma de contação, sem nenhum tipo de registro escrito. Como guardiões, intérpretes e cantores da história oral, são considerados testemunhas do passado, cantores do presente e mensageiros do futuro. Ou seja, o papel da oralidade é conservar uma tradição passada de geração em geração a fim de manter viva a história africana e afro-diaspórica.

Nesse sentido, o projeto tem como objetivo propor um trabalho voltado à contação e à reflexão a partir de histórias tradicionais africanas e afro-brasileiras e é desenvolvido nas escolas do município de Tomé-Açu, tomando como base a oralidade africana. Para isso, recorreremos às/aos contadoras/es de histórias na Literatura Afro-brasileira – Conceição Evaristo, Ruth Guimarães, Miriam Alves, Lia Vieira e Cuti – e nas Literaturas Africanas: Ondjaki, Paulina Chiziane, Nelson Saúte, Eliseu Banori, Lourenço do Rosário, Mía Couto e Luis Bernardo Honwana.

A necessidade de pensar essa proposta partiu da constatação de que os graduandos, em especial os do curso de Letras, *campus* Tomé-Açu, chegaram aos bancos universitários relatando grande dificuldade quanto à questão de leitura e interpretação, assim como um “quase total desconhecimento sobre literatura”. No que se refere ao contato com textos e/ou discussões ligados à questão da história e cultura afro-diaspórica, não há lembranças relevantes, quando indagados sobre o tema.

As escolas do município de Tomé-Açu, como a maioria dos estabelecimentos de ensino públicos, infelizmente ainda vivenciam muitas questões ligadas à precariedade do ensino em nosso país. A falta de recursos (humanos e financeiros), de infraestrutura e de investimentos (em sua forma mais ampla) desgasta o sistema educacional. Como relatado pelos discentes, a maioria dos docentes precisa subdividir os horários destinados à disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, em uma classe de 3º ano do Ensino Médio, delimitando se o conteúdo a ser ministrado contemplará língua portuguesa, redação ou literatura. Levando em consideração a necessidade do cumprimento da carga horária e do conteúdo, às vésperas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, o olhar mais diligente é concedido majoritariamente às questões ligadas à língua portuguesa e à redação. É importante salientar que, mesmo em tempos digitais, o papel das bibliotecas é de suma importância para a prática da leitura literária, mas infelizmente a maioria não recebe o apoio necessário para que possa desenvolver seu papel complementar no ensino-aprendizagem dos educandos. Apesar do incentivo concedido pelo **Programa Nacional do Livro e do Material Didático** (PNLD) Literário, esse ainda é insuficiente.

Dessa forma, a vivência dos pibidianos apoiou-se na reflexão das questões ligadas à aplicabilidade da Lei 10.639/2003. Assim, aos pibidianos e às supervisoras foram ofertados cursos e oficinas com o objetivo de prepará-los para as futuras regências. Com isso foram oferecidos:

1. Curso de formação sobre Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Afro-brasileira;
2. Oficinas de contação de histórias;
3. Oficina sobre oralidade africana.

Simultaneamente, houve outras ações geridas pela coordenação e tutoras:

1. Elaboração de planos de ação a serem trabalhados nas escolas participantes;
2. Preparação das sequências didáticas a serem desenvolvidas nas escolas (planos de regência).

Após o processo inicial de observação das turmas, reuniões de orientação, preparação dos planos de ação de cada escola e da construção individual das sequências didáticas, os pibidianos passaram à fase de execução das regências. Para os alunos do 4º semestre, esse foi o primeiro contato com uma sala de aula, enquanto para os do 5º semestre, que já haviam concluído a disciplina de Prática Pedagógica, o terreno não era desconhecido, pois já haviam tido um contato mínimo com o ambiente escolar. Cada aluno contou com duas regências em turmas de 8º ano, de forma intercalada, oportunizando assim uma nova possibilidade de regressar à classe e rever questões que não conseguiram ser abordadas na primeira oportunidade, por razões ligadas ao tempo, ao nervosismo, à inexperiência etc, o que se revelou extremamente proveitoso como carga experiencial para os discentes.

Contudo, ainda é importante salientarmos uma particularidade: a Escola Dr. Anthódio Barbosa, além de acolher seis graduandos, sob a supervisão da Profª. Ana Kerse, também precisou contar com um diferencial no planejamento das atividades, uma vez que havia um integrante PcD (Pessoa com Deficiência). O aluno em questão é surdo e, no início do ano de 2023, aos dezenove anos de idade, ainda não estava alfabetizado em Libras, o que dificultou imensamente o trabalho dos discentes, mesmo com o auxílio de uma intérprete. Por esse motivo, suas atividades contavam majoritariamente com o auxílio do alfabeto datilológico presente nas questões. Esse fato, porém, nunca foi impeditivo para que o aluno fosse integrado e interagisse durante as atividades propostas no projeto. Segundo a professora, a sua inclusão auxiliou o processo de alfabetização do aluno e despertou sua interação com os demais membros da sala.

Entretanto, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Raimundo Sampaio Rodrigues, supervisionada pela Profa. Andreia, contamos com outro cenário. Embora não houvesse alunos PcD, contamos com a realidade da periferia, cujas problemáticas, como a violência e falta de recursos, infelizmente atravessam os muros da escola. Mesmo a turma sendo do 8º ano, tínhamos nessa sala uma peculiaridade: uma aluna que, primeiramente, foi direcionada ao EJA por conta da idade, mas preferiu participar da turma regular no turno da manhã levando consigo sua bebê de poucos meses de idade. Ela era muito bem recebida pelos colegas mais novos, com quem podia contar para auxiliá-la na feitura das tarefas propostas.

Desse modo, as aulas foram regidas pelos pibidianos e acompanhadas pelas tutoras e pela coordenadora. Compartilharemos algumas propostas desenvolvidas pelos discentes. Muitas foram as abordagens propostas pelos graduandos em suas regências, predominantemente no formato conto, devido à questão do tempo, porque eles contavam com apenas o tempo da aula. Alguns exemplos:

1. O conto *O cachimbo de Felizbento*, de Mia Couto, foi trabalhado dentro do seu contexto histórico por meio da contação de histórias;
2. A questão da leitura, oralidade e senso crítico, ligada tanto à cultura africana quanto aos seus reflexos na comunidade escolar em que o alunado vive, por meio de HQs afro-brasileiras e do *Um conto de Anansi*;
3. Do enrolado ao crespo: o cabelo como identidade, história e cultura do povo africano e afro-brasileiro, cujo objetivo foi apresentar formas de arte que contemplassem a beleza negra e questões identitárias partindo da obra *Incidente na Raiz*, de Cuti;
4. O texto *O menino marrom*, de Ziraldo, em comparação com o conto *A menina Vitória*, do escritor angolano Arnaldo Santos, proporcionando debates a respeito das duas obras e como ambas se assemelham;
5. *Os serões da mãe preta*, de Juvenal Tavares, contos que possuem geralmente animais como protagonistas (onças, jabutis, papagaios, etc.) e que se assemelham aos contos tradicionais africanos. A proposta foi debater a cultura afro-brasileira por meio da literatura, porque, além de formar o imaginário do aluno, o texto literário se apresenta como um documento histórico;
6. A discussão do conto *Incidente na Raiz*, de Cuti, por outro discente, cuja proposta foi instigar a turma a refletir sobre questões como variação linguística e manifestações culturais presentes no texto;
7. O conto *Sikulume*, de Júlio Emilio Braz, foi apresentado à turma de forma performática. O docente fez uso de instrumentos musicais, como violão e bongo (construído a partir de latas de leite em pó) e chocalhos construídos em sala com tubetes e feijões, o que possibilitou aos alunos interagirem com os materiais pensando a questão do ritmo da contação da história e da interpretação;

8. Foi discutido o conto *A boneca*, de Cuti, com o objetivo de conduzir a turma à reflexão sobre questões como identidade e representatividade negra como instrumentos catalisadores de combate ao racismo;
9. O poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, foi discutido pela turma que, a partir dele, foi instigada a produzir poemas, em grupo, que reverberassem não apenas a voz de Evaristo contra o racismo, mas uma produção que os representasse em seu tempo e sua sociedade;
10. A contação de histórias, contextualizada com fatos históricos e a importância dos *griots*, também foi explorada em sala, partindo dos *Contos negros*, de Ruth Guimarães;
11. As bonecas *abayomis* foram construídas em sala de aula, a partir da contação de histórias sobre seu surgimento, um meio pelo qual as mães escravizadas encontraram para entreter suas crianças na época da subjugação do povo negro, propondo aos alunos uma reflexão sobre a história e cultura do povo negro;
12. Utilizou-se o poema como instrumento para discussão sobre a desvalorização da cultura afro-brasileira, e suas manifestações literárias, por meio de uma leitura em conjunto de dois poemas, *Amor* e *A palavra negro*, de Luiz Silva (Cuti), a fim de discutir em sala a importância e o reconhecimento da identidade cultural e histórica.

Muitos foram os elementos metodológicos utilizados, além dos tradicionais *datashow* e cartazes, mas também a interação por meio da construção dos próprios materiais. Na regência 4, por exemplo, foram construídos, conjuntamente, corpos, em material EVA, de diferentes cores, com o objetivo de levar a turma a refletir sobre como o racismo é atravessado por questões identitárias; ou ainda na construção das bonecas *abayomis*, na regência 11; a construção de instrumentos musicais e performance, na regência 7; a construção de *lapbook*, na regência 9, ou o uso da plataforma *kahoot*, na regência 3. É importante salientarmos que todos os materiais foram custeados e disponibilizados pelos graduandos.

As supervisoras, Profa. Ana Kerse e Profa. Andreia, além de acompanharem os pibidianos em suas respectivas turmas, também promoveram atividades como:

1. **Café Literário**, que teve como proposta uma roda de contação de histórias nas escolas, a fim de tornar o relato de contos africanos e afro-brasileiros um momento ainda mais prazeroso e afetivo com os alunos. Essa proposta foi uma estratégia para se conhecer e valorizar a cultura africana, assim como para torná-los mais críticos de si e de suas atitudes diante das reflexões promovidas pelos contos trabalhados, no caso *Os dois reis de gondar*, recontado por Anna Soler-Pont;

2. **Oficina: Quem conta um conto aumenta um ponto?** Essa proposta surgiu da necessidade de evidenciar a importância da leitura e da escrita, a partir de uma oficina pedagógica de produção de textos do gênero conto. Outrossim, ela possibilita a discussão de valores humanos, colaborando com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, formando, desse modo, cidadãos comprometidos com a transformação social. Com isso, foi proposto que os alunos produzissem um (re)conto dos contos populares africanos *A menina que virou coruja* e *Ananse e o baú de histórias*.
3. **Oficina teatral:** A produção de textos teatrais escritos, a partir dos *Serões da Mãe Preta*, de Juvenal Tavares, possibilitou o contato com a literatura africana e afro-brasileira à medida que propiciou aos alunos o aperfeiçoamento das práticas de escrita por meio da produção de textos teatrais. Esse projeto promove a reconstrução da textualidade mediante o uso de recursos linguísticos, envolvendo a literatura africana e afro-brasileira, a análise estrutural do gênero texto dramático, assim como a adaptação de texto narrativo para o texto dramático. Buscou-se, desse modo, promover tanto o aprendizado teórico quanto o prático por meio da experimentação artística, enquanto incentivou a leitura de narrativas africanas e afro-brasileiras.

Considerações e aprendizados finais

O PIBID, enquanto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, permitiu que os discentes dos cursos de licenciatura, em especial do curso de Letras da Universidade Federal Rural da Amazônia, *campus* Tomé-Açu, pudessem experimentar a prática pedagógica engajada: aquela que ensina a refletir a partir do lugar do *outro*, visando preparar a/o futura/o professora/professor para vivenciar a sala de aula. Assim, pudemos verificar que as oficinas, regências e discussões a respeito dos textos literários selecionados pelos alunos visaram à promoção de reflexões sobre o ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Afro-brasileiras, assim como ampliaram o conhecimento sobre a história, literatura e a cultura desses países. Desse modo, acreditamos que o PIBID contribuiu para a formação dos discentes participantes, concedendo a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e vivenciar suas práticas de forma segura, competente e respeitosa.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo. A experiência vivida*. Trad. Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRAZ, Júlio Emílio. *Sikulume e Outros Contos Africanos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

CUTI. *Negros em contos*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2021.

CUTI. *Contos escolhidos*. Rio de Janeiro: Male, 2016.

DIAS, Ana Crelia, OLIVEIRA, Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza e MENEZES, Danielle de Almeida. *PIBID - Letras - Português - Literaturas*. <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/edital-2013-mar2014-a-fev2018/9-areas-de-conhecimento/11-letras-portugues>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LATERMAN Ilana e AGOSTINHO Kátia (org.). *Perspectivas do estágio curricular na formação docente : educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. Florianópolis: NUP, 2017.

SARAMAGO, José. *Que farei com este livro?*, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v.15, n.29, e202360953, 2023
DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e202360953

Dossiê

Educação antirracista: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como instrumento crítico-reflexivo e de aprendizagem no Ensino Fundamental II

Anti-Racist Education: Portuguese-language
African Literatures as a critical-reflective and
learning instrument in Elementary School II

Educación antirracista: las Literaturas Africanas
en Lengua Portuguesa como instrumento crítico-
reflexivo y de aprendizaje en la Escuela Primaria II

Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco
Vanessa Ribeiro Teixeira

Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra
Mariana Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Recebido: 15/09/2023

Aceito: 17/10/2023

Como citar:

ALVES DA SILVA,
João Victhor. Educação
antirracista: Literaturas
Africanas de Língua
Portuguesa como
instrumento crítico-reflexivo
e de aprendizagem no
Ensino Fundamental II.
Revista Mulemba, v.15, n.29,
e202360953, 2023. doi:
[https://doi.org/10.35520/
mulemba.2023.
v15n29e202360953](https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202360953)

João Victhor Alves da Silva 

Universidade do Estado da Bahia. Teixeira de Freitas, BA, Brasil.

E-mail: joaovicthor7@hotmail.com

RESUMO

A Educação Antirracista emerge como uma resposta crucial para desafiar e mitigar as profundas raízes do racismo que permeiam a sociedade e, por extensão, o sistema educacional. A promulgação da Lei nº. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, representou um marco significativo ao incluir no currículo escolar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Desse modo, este artigo busca explorar o papel das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como instrumentos crítico-reflexivos e de aprendizagem no Ensino Fundamental II, à luz da legislação vigente e das necessidades da educação antirracista.

Vale salientar que este artigo é oriundo de uma experiência de estágio de regência de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, realizado no município de Teixeira de Freitas/BA, no Colégio Municipal Antônio Chicon Sobrinho, em uma turma do 6º Ano, do período Vespertino. Durante essa experiência de estágio de regência, foram feitas propostas pedagógicas sob a perspectiva da Educação Antirracista, utilizando a obra *O filho do vento*, de José Eduardo Agualusa, que corresponde a uma obra da Literatura Africana de Língua Portuguesa e será objeto de análise neste artigo.

Palavras-chave:

Educação Antirracista, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, *O filho do vento*.

ABSTRACT

Anti-Racist Education emerges as a crucial response to challenge and mitigate the deep roots of racism that permeate society and, by extension, the educational system. The promulgation of Law no. 10,639/2003, which amended the Basic Education Guidelines and Bases Law, represented a significant milestone by including the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in the school curriculum. Thus, this article seeks to explore the role of Portuguese-language African Literatures as critical-reflective and learning instruments in Elementary School II, in light of current legislation and the needs of anti-racist education. It is worth noting that this article comes from a Portuguese Language conducting internship experience in Elementary School II, carried out in the municipality of Teixeira de Freitas/BA, at Colégio Municipal Antônio Chicon Sobrinho, in a 6th year class, in the afternoon period. . During this conducting internship experience, pedagogical proposals were made from the perspective of Anti-Racist Education, using the work “O Filho do Vento”, by José Eduardo Agualusa, which corresponds to a work of Portuguese Language African Literature and will be the object of analysis in this article.

Keywords:

Anti-Racist Education, Portuguese-Language African Literatures, The Son of the Wind.

RESUMEN

La Educación Antirracista surge como una respuesta crucial para desafiar y mitigar las profundas raíces del racismo que impregnan la sociedad y, por extensión, el sistema educativo. La promulgación de la Ley núm. 10.639/2003, que modificó la Ley de Bases y Directrices de la Educación Básica, representó un hito significativo al incluir la enseñanza de la Historia y la Cultura Africana y Afrobrasileña en el currículo escolar. Así, este artículo busca explorar el papel de las literaturas africanas

en lengua portuguesa como instrumentos crítico-reflexivos y de aprendizaje en la Escuela Primaria II, a la luz de la legislación vigente y de las necesidades de la educación antirracista. Vale señalar que este artículo proviene de una experiencia de pasantía de lengua portuguesa en la Escuela Primaria II, realizada en el municipio de Teixeira de Freitas/BA, en el Colegio Municipal Antônio Chicon Sobrinho, en la clase de 6º año, en el período de la tarde. Durante esta experiencia de realización de prácticas se realizaron propuestas pedagógicas desde la perspectiva de la Educación Antirracista, utilizando la obra “O Filho do Vento”, de José Eduardo Agualusa, que corresponde a una obra de Literatura Africana en Lengua Portuguesa y será objeto de análisis en este artículo.

Palabras-clave:

Educación antirracista, Literaturas africanas en lengua portuguesa, El hijo del viento.

Introdução

A Educação Antirracista emerge como uma resposta crucial para desafiar e mitigar as profundas raízes do racismo que permeiam a sociedade brasileira e, por extensão, o sistema educacional. A promulgação da Lei nº. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, representou um marco significativo ao incluir no currículo escolar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Ou seja, esta legislação é uma manifestação das lutas persistentes dos movimentos negros no Brasil que, há séculos, buscam uma sociedade igualitária para negros e brancos (Silva, Costa, 2018, p. 18):

A Lei nº. 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo escolar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A Lei nº 10.639/03 é fruto das lutas dos movimentos negros, que buscam uma sociedade igualitária para negros e brancos. Essa luta não é recente, a resistência começou nos quilombos ainda no período anterior ao fim da escravidão, percebe-se assim, que o movimento negro sempre buscou estratégias para inserção política e social dos negros e para a superação do racismo.

Nesse contexto, o movimento negro, ao longo do século XX e XXI, confrontou um panorama de racismo, preconceito e discriminação racial, fruto, em parte, de uma educação eurocêntrica que perpetuou estereótipos e marginalizou as contribuições

culturais e históricas africanas e afro-brasileiras. Diante desses desafios, a Lei nº. 10.639/03 foi promulgada com o propósito de promover a valorização da história e cultura africanas e afro-brasileiras, bem como de fomentar a promoção da igualdade racial no ambiente escolar (Silva, Costa, 2018).

Entretanto, apesar da obrigatoriedade do cumprimento da lei em todos os segmentos de ensino, de forma multidisciplinar, na educação básica, observa-se um desconhecimento generalizado dessa legislação por parte dos professores. Esse resulta na não implementação de importantes artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como o artigo 26-A e o artigo 79-B, perpetuando práticas racistas e discriminatórias nas escolas.

Logo, a Lei nº. 10.639/03 não apenas inseriu a história e as culturas africana e afro-brasileira no currículo, mas também estabeleceu o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares. Posteriormente, a Lei nº. 11.645/08 incluiu a história e cultura indígena no artigo 26-A da LDB, fortalecendo o compromisso do Brasil com a valorização da diversidade cultural e étnica em seu sistema educacional.

Assim, mesmo com modificações na LDB, como aquelas promovidas pela Lei nº. 13.415 de 2017, que trouxe alterações no artigo 26, o artigo 26-A permaneceu inalterado, garantindo que as temáticas étnico-raciais continuassem sendo contempladas e valorizadas em um artigo específico. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu competências específicas nas áreas de conhecimento, objetivos de aprendizagem e conhecimentos necessários para a formação dos alunos, abordando as questões relacionadas à história e à cultura africana e afro-brasileira.

Conforme a perspectiva de Troyna e Carrington (1990, p. 1), a Educação Antirracista compreende uma ampla gama de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, tanto a nível individual quanto institucional. Essas reformas incluem a avaliação seja do currículo oculto seja do formal, visando à construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (Troyna e Carrington, 1990, p. 1).

Desse modo, este artigo busca explorar o papel das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como instrumentos crítico-reflexivos e de aprendizagem no Ensino Fundamental II, à luz da legislação vigente e das necessidades da educação

antirracista. Por meio dessa análise, pretende-se oferecer uma contribuição relevante para a discussão sobre a promoção da igualdade racial no sistema educacional brasileiro. Ademais, vale salientar que este artigo é oriundo de uma experiência de estágio de regência de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, realizado no município de Teixeira de Freitas/BA, no Colégio Municipal Antônio Chicon Sobrinho, em uma turma do 6º Ano, do período vespertino. Durante essa experiência, foram feitas propostas pedagógicas sob a perspectiva da Educação Antirracista, utilizando a obra *O filho do vento*, de José Eduardo Agualusa, texto das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e será objeto deste artigo. Assim, pretende-se, por intermédio desta análise, oferecer uma contribuição relevante para a discussão acerca da promoção da igualdade racial no sistema educacional brasileiro.

O que é Educação Antirracista?

A Educação Antirracista, no contexto da Legislação Brasileira, é um conjunto de práticas e estratégias pedagógicas que visam à promoção da igualdade étnico-racial e ao combate ao racismo nas instituições de ensino. Ela está intrinsecamente relacionada ao ensino das relações étnico-raciais e à publicização de valores que fomentam a igualdade na sociedade. Esta abordagem educacional tem como objetivo central discutir temas sensíveis, como preconceito, discriminação, racismo e diversidades culturais, de maneira crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, Silva e Costa (2018, p. 25) garantem que:

a educação antirracista é aquela que está relacionada com o ensino das relações étnico-raciais, promoção de valores que promovam a igualdade na sociedade, a qual aborda temas como preconceito, discriminação, racismo e diversidades culturais. O professor deve contribuir para que as relações étnico-raciais do Brasil tenham novos significados e interpretações pelos seus alunos, romper com o mito da democracia racial que nega a desigualdade racial no país, buscando uma educação que ensine a convivência com as diferenças.

Ou seja, no âmbito da Educação Antirracista, o papel do professor é de extrema importância. O docente deve atuar como agente de transformação, contribuindo para que as relações étnico-raciais no Brasil adquiram novos significados e interpretações por parte de seus alunos. Essa abordagem visa romper com o mito da democracia racial, que historicamente negou a existência e a persistência da desigualdade racial no país. Portanto, a Educação Antirracista busca instaurar uma educação que não apenas reconheça, mas também ensine a convivência respeitosa com as diferenças étnico-raciais, promovendo, assim, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, a Educação Antirracista é uma abordagem pedagógica que, ativamente, combate todas as manifestações de racismo na escola e na sociedade em geral. A importância da Educação Antirracista vai além do âmbito escolar, pois desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais equitativa e menos violenta. Isso é particularmente crucial no contexto brasileiro, em que dados como os apresentados no Atlas da Violência indicam que 76% das vítimas de homicídio são negras. Além disso, quase metade dos homens negros entre 19 e 24 anos não concluíram o Ensino Médio, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para efetivar a Educação Antirracista nas escolas, é fundamental reconhecer que o racismo também está presente nesses espaços. As instituições de ensino não são imunes à influência das dinâmicas sociais, uma vez que são compostas pelas mesmas pessoas que integram a sociedade em geral. Logo, é necessário promover intervenções que combatam discursos e atitudes racistas, criando um ambiente escolar inclusivo, respeitoso e acolhedor para todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem étnica.

Desse modo, ações como as propostas no documento “Indicadores da qualidade na educação: Relações raciais na escola”, elaborado pela Ação Educativa em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outras instituições, desempenham um papel relevante ao destacar a importância de uma educação antidiscriminatória e de qualidade, que reconheça e valorize a identidade, história e cultura dos diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

Nesse contexto, as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa desempenham um papel significativo, uma vez que permitem explorar e compreender as múltiplas perspectivas culturais e étnicas presentes nas sociedades africanas e afro-brasileiras. Pela análise crítica dessas obras literárias, os alunos têm a oportunidade de se engajar em discussões importantes sobre identidade, pertencimento e luta contra o racismo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a promoção da igualdade racial em nossa sociedade.

O que são Literaturas Africanas de Língua Portuguesa?

As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa constituem um conjunto de manifestações literárias provenientes dos países africanos que adotam o português como língua oficial: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Essas literaturas possuem aproximadamente 160 anos de existência, tendo surgido no contexto da colonização europeia, em particular a portuguesa,

que influenciou profundamente a produção literária dessas nações. Nesse contexto, Secco (2011, p. 1), afirma que:

As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa são ainda jovens, com aproximadamente, 160 anos de existência. Apesar de os primeiros textos datarem da segunda metade do século XIX, só no século XX, na década de 30 em Cabo Verde (com *Claridade*), e nos anos 50 em Angola (com *Mensagem*), é que essas literaturas começaram a adquirir maioridade, se descolando da literatura portuguesa trazida como paradigma pelos colonizadores. Embora não se tenham desenvolvido sempre em conjunto, devido aos seus respectivos contextos sócio-culturais diferenciados, essas literaturas são, geralmente, estudadas, nos meios universitários ocidentais, sob denominação abrangente que envolve a produção literária de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, excolônias de Portugal na África.

Desse modo, embora os primeiros textos tenham surgido na segunda metade do século XIX, foi a partir do século XX que as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa começaram a adquirir maior autonomia e distância em relação à literatura portuguesa, imposta como paradigma pelos colonizadores. Esse processo de desvinculação literária refletiu as mudanças sociais, políticas e culturais que ocorreram em decorrência da luta pela independência desses países e das influências literárias globais da época. Um marco relevante nesse desenvolvimento foi a atuação de estudantes africanos, como Agostinho Neto, Amílcar Cabral, Eduardo Mondlane, Mário Pinto de Andrade, Francisco José Tenreiro, António Jacinto, entre outros, reunidos na Casa dos Estudantes do Império em Lisboa. Eles deram início a um movimento político-literário que valorizou e promoveu as literaturas de seus países de origem e foi fortemente influenciado por correntes literárias como a negritude, que enfatizava a africanidade e a negritude como temas literários, assim como o anticolonialismo.

Além disso, as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa foram moldadas pelo Neorrealismo português e pelo Modernismo brasileiro, que contribuíram para a incorporação de conteúdos sociais e políticos em suas obras. Esse contexto de luta pela independência, valorização da cultura africana e busca por uma identidade própria resultou em uma produção literária rica e diversificada que abordou temas como identidade, colonialismo, resistência e a busca pela liberdade e igualdade – como exemplo, a obra *O filho do vento*, de José Eduardo Agualusa.

Metodologia

Os processos metodológicos delineados para esta pesquisa, que aborda a utilização de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como instrumento de Educação Antirracista no contexto do Ensino Fundamental, são importantes para a condução rigorosa e eficaz deste estudo. Esses processos estão estruturados em várias etapas interligadas, cada uma com seus objetivos específicos e métodos de coleta de dados.

A primeira etapa diz respeito aos objetivos da pesquisa: o objetivo geral visa avaliar o impacto da utilização das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como ferramenta de Educação Antirracista no Ensino Fundamental. Esse se desdobra em objetivos específicos, que contemplam a análise do engajamento dos alunos nas discussões sobre a temática negra, a investigação das conexões estabelecidas pelos alunos entre as narrativas e suas próprias experiências, a avaliação das mudanças na dinâmica da sala de aula após a implementação da abordagem e a verificação do impacto nas percepções dos alunos sobre a importância da diversidade cultural e na luta contra o racismo.

A segunda etapa se desenvolve por relatos de experiência, em que a amostra selecionada corresponde à turma do 6º ano C do Colégio Municipal Antônio Chicon Sobrinho. Os instrumentos de coleta de dados compreendem a observação direta das aulas, que busca registrar o comportamento dos alunos e a dinâmica da sala de aula antes e depois da introdução das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. A terceira etapa detalha o procedimento de implementação da abordagem, que inclui a seleção das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa a serem utilizadas nas aulas e o desenvolvimento de planos de aula específicos para a introdução dessa abordagem. A implementação é realizada em sala de aula, com registro das discussões e interações ocorridas durante as aulas que, neste artigo, está presente no tópico **“Relato de experiência no Ensino Fundamental II”**.

Portanto, a metodologia proposta fornece uma estrutura sólida para a pesquisa, que busca avaliar a experiência de Educação Antirracista com as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. A coleta e a análise de dados ajudarão a compreender o impacto dessa abordagem no Ensino Fundamental e sua contribuição para a luta contra o racismo, reforçando a importância dessa pesquisa para o campo educacional e social.

O filho do vento, de José Eduardo Agualusa: Uma proposta de Educação Antirracista

A obra *O filho do vento*, de José Eduardo Agualusa, apresenta características literárias marcantes que a tornam uma ferramenta valiosa para a Educação Antirracista. Esse

conto estabelece uma relação entre a escrita e as imagens, o que o torna acessível a pré-leitores e crianças recém-alfabetizadas, bem como àquelas com pouca experiência em leitura. Com um enredo simples, poucos personagens e foco em diálogos, a narrativa gira em torno de temas relacionados ao universo infantil, como brincadeiras, passeios, encontros com animais e amigos. Desse modo, a presença de imagens e ilustrações desempenha um papel crucial, tornando a história mais atraente para crianças. As ilustrações ocupam grande parte das páginas e as auxiliam na identificação das características das personagens e dos espaços onde ocorrem as cenas, facilitando a compreensão da história e mantendo a concentração dos leitores jovens.

José Eduardo Agualusa, nascido em Angola, traz em suas obras uma rica mistura de influências culturais devido à sua origem familiar: sua mãe era brasileira e seu pai português. Essa diversidade cultural se reflete em suas narrativas que, frequentemente, abordam a história de Angola, desde a colonização até a independência e a guerra civil. O livro *O filho do vento*, lançado em 2006, é parte da Coleção Mama África, da editora Língua Geral, e conta com ilustrações do renomado artista angolano António Ole. A história de *O filho do vento* nos transporta para o mundo dos Koi-San, os primeiros habitantes da terra, e gira em torno do protagonista, cujo nome não pode ser pronunciado em voz alta. A curiosidade de uma criança, Nakati, leva à inadvertida divulgação do nome proibido, desencadeando uma série de eventos. Essa narrativa, além de sua acessibilidade para crianças, também apresenta elementos culturais africanos.

Assim, *O filho do vento*, de José Eduardo Agualusa, emerge como uma rica contribuição à Educação Antirracista, oferecendo uma narrativa profundamente enraizada na cultura africana e na tradição oral dos Koi-San, um povo nômade do Sul da África. Essa obra literária incorpora elementos de oralidade por meio do contador de histórias, que compartilha narrativas que remontam à criação do mundo. Esse recurso permite que o leitor participe ativamente desse universo de histórias, promovendo uma conexão entre a cultura africana e o público leitor.

Dessa forma, a aridez das terras em que se desenrola o enredo cria um ambiente propício para a contação de histórias, enfatizando a importância dessa tradição cultural como uma forma de passar o tempo e compartilhar conhecimento. As narrativas valorizam não apenas a cultura, mas também a fauna africana, personificando animais como chacais, elefantes e leões. Isso contribui para que o leitor, especialmente aqueles de origem luso-africana, sinta uma valorização de sua cultura, povo e habitat, como disserta Spadoni (2006, p. 2):

Salienta-se a personificação do vento e dos animais que habitavam o deserto: “naquela época [todos] eram humanos [...] até o Filho do Vento era um ser humano” (op. cit, 2006. Para o leitor de um modo geral o início dessa história provoca uma aproximação entre

ele e o personagem, sendo que para o luso-africano isso se dá de forma mais acentuada, justamente porque através do resgate da fauna africana, em que o narrador personifica animais como os chacais, elefantes e leões, o indivíduo vê sua cultura, seu povo e seu habitat, sendo valorizados.

O personagem central, o “filho do vento”, é apresentado como alguém que gosta de brincar com as crianças, revelando um aspecto profundamente humano. Sua interação com os outros personagens e sua despreocupação com as responsabilidades adultas enfatizam a importância de viver o momento presente e compartilhar alegrias. No entanto, sua curiosidade leva à desobediência, ao pronunciar o nome do vento em voz alta. Essa história ilustra como as ações podem ter consequências imprevistas, metáfora para a vida cotidiana. O protagonista, Kuan-Kuan, acredita que sua ação desencadeou o vento e que os homens o odiavam por isso, o que o faz crescer com desconfiança e se distanciar dos problemas. No entanto, sua jornada de amadurecimento o leva a compreender a dualidade do vento, que tanto destrói quanto renova. Sua transformação em pássaro simboliza a maturidade e a capacidade de ver o lado positivo das experiências.

O filho do vento não apenas proporciona uma imersão na cultura africana, mas também oferece valiosas lições sobre a importância do amadurecimento e da compreensão das consequências de nossas ações. Esses elementos, incorporados à Educação Antirracista, contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes e capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade multicultural e diversificada.

Relato de experiência no Ensino Fundamental II

O presente relato de experiência tem como cenário o Colégio Municipal Antônio Chicon Sobrinho, mais especificamente a turma do 6º ano C do Ensino Fundamental II. O foco deste trabalho foi a apresentação das narrativas de expoentes das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, abordando temas relacionados à temática negra e suas formas de resistência. O objetivo principal desta abordagem foi estimular a valorização dessas Literaturas como ferramenta de combate ao racismo. Durante as discussões em torno do conto *O filho do vento*, de José Eduardo Agualusa, observei que os alunos ficaram profundamente envolvidos com a narrativa. Em diversos momentos, eles estabeleciam conexões entre situações retratadas no conto e experiências pessoais, demonstrando um profundo interesse pelo tema.

Nesse contexto, as aulas fluíam de maneira cada vez mais eficaz. Mesmo que surgissem conversas paralelas, algo comum para a faixa etária dos alunos, essas muitas vezes estavam relacionadas ao conteúdo ministrado. Assuntos que normalmente

eram considerados “chatos” pelos estudantes se tornaram envolventes, pois as discussões estabelecidas permitiam que eles se envolvessem de forma ativa no processo de aprendizagem. Foi notável a mudança na dinâmica da sala de aula: os alunos passaram a se envolver mais, participando ativamente das discussões, citando versos e trechos literários relevantes e compreendendo a importância dos gêneros textuais. Essa mudança de abordagem, que envolveu os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, demonstrou ser altamente eficaz para a obtenção de resultados significativos e positivos.

Portanto, a experiência de utilizar Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como instrumento de Educação Antirracista se revelou não apenas educativa, mas também transformadora na perspectiva dos estudantes. Ela reforça a importância de abordar temas relacionados à diversidade cultural e ao combate ao racismo de forma envolvente e significativa, permitindo que os alunos se engajem de maneira mais profunda e reflexiva no processo de aprendizagem.

Considerações finais

A promulgação da Lei nº. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, representou um marco importante ao incorporar ao currículo escolar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Essa legislação é, inegavelmente, uma manifestação das contínuas lutas dos movimentos negros no Brasil que, há séculos, buscam uma sociedade igualitária para negros e brancos (Silva, Costa, 2018, p. 18).

Contudo, apesar da obrigatoriedade do cumprimento da lei em todos os níveis de ensino, de maneira multidisciplinar, na educação básica constata-se um conhecimento geral insuficiente dessa legislação por parte dos professores. É incontestável que a Lei nº. 10.639/2003 não apenas introduziu a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo, mas também estabeleceu o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares.

Assim, conforme a perspectiva de Troyna e Carrington (1990), a Educação Antirracista engloba uma ampla variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, tanto em nível individual quanto institucional. Essas reformas incluem a avaliação tanto do currículo oculto quanto do currículo formal, visando à construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Portanto, a Educação Antirracista é uma abordagem pedagógica crucial que busca ativamente combater todas as manifestações de racismo na escola e na sociedade em geral. Ela está intrinsecamente relacionada ao ensino das relações étnico-raciais e à

promoção de valores que visam à igualdade entre todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica. Nesse contexto, as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa desempenham um papel significativo, pois permitem explorar e compreender as diversas perspectivas culturais e étnicas presentes nas sociedades africanas e afro-brasileiras. Ou seja, por meio da análise crítica dessas obras literárias, os alunos têm a oportunidade de se envolver em discussões importantes sobre identidade, pertencimento e luta contra o racismo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a promoção da igualdade racial em nossa sociedade.

Referências

- AGUALUSA, José Eduardo. *O filho do vento*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.
- BRASIL. *Bases Nacional Comum curricular: educação é a base*. Brasília: INEP, 2017.
- BRASIL. *Educação anti-racista: abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BRASIL. *Lei 10.639/2003*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 set. 2023.
- BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- SECCO, Carmen Lucia Tindó. *As literaturas africanas de língua portuguesa: um percurso de cantos e desencantos*. Vernaculum, 2011. Disponível em: <<https://seer.ucp.br/seer/index.php/vernaculum/article/view/1229>>. Acesso em: 11 ago. 2023.
- SILVA, Andressa Queiroz da; COSTA, Rosilene Silva da. *Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03*. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993/1164>>. Acesso em: 11 ago. 2023.
- SPADONI, Simone Severo. *Africanidade em O filho do vento*. 2006. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/CILLIJ/do-texto-ao-leitor/Africanidade_em_O_filho_do_vento.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.
- TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. *Education, racism and reform*. London: Routledge, 1990.



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v.15, n.29, e202361720, 2023

DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e202361720

Entrevistas

Entrevista com Dina Salústio

Interview with Dina Salústio

Entrevista a Dina Salústio

Katria Gabrieli Fagundes Galassi 

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: katria.galassi@letras.ufrj.br

Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco
Vanessa Ribeiro Teixeira

Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra
Mariana Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Como citar:

GALASSI, Katria. Entrevista com Dina Salústio. *Revista Mulemba*, v.15, n.29, e202361720, 2023. doi: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202361720>

Katria Galassi (KG): *Eu estou estudando os livros Mornas eram as noites e Filhos de Deus – para minha tese de doutoramento na UFRJ/Letras Vernáculas – pensando nessas mulheres de 1994 e de 2018. Como a senhora descreve a mulher cabo-verdiana hoje?*

Dina Salústio (DS): A mulher cabo-verdiana hoje é uma mulher mais valorizada. Quando eu digo hoje, digo num horizonte depois da independência. Quando eu escrevi *Mornas eram as Noites*, pouco tempo depois da independência e agora, acho que houve uma grande evolução. Nós temos instrumentos legais que permitem que a gente tenha mais consciência do nosso valor. A gente antes, por exemplo, não tinha, sei lá, podíamos ter um filho e registrarmos sem pai. Estás a perceber? Com pai inexistente ou anônimo. Depois criaram as leis de que não há filhos incógnitos. Hoje temos consciência de que todos nossos filhos têm direito a ter um pai reconhecido pela lei. Isto já é um ganho, que nos dá mais tranquilidade, nos tira menos vergonha em face aos nossos filhos. Quando falo a gente obviamente estou falando de uma parte da população, não da generalidade; estamos falando de uma parte de crianças, que é uma coisa importante.

Com certeza as mães tinham vergonha de dizer ao filho que ele não tinha pai. Mas agora a lei tira-nos esse peso. Eu acho que isso é importante. Tudo isso dá-nos mais consciência do valor que a gente tem. Outra coisa é que somos reconhecidas na sociedade como motor principal no sustento das famílias menos favorecidas. Quer dizer, nós temos consciência disso e isso valoriza o papel da mulher enquanto mãe, enquanto cidadã e enquanto voz junto da sua família. Antes era uma coisa que ninguém percebia que era ela que sustentava a casa, não era reconhecida, mas hoje, porque a sociedade reconhece que há leis, ela tem consciência desse poder. É um poder mínimo, pode ser que seja, mas de qualquer modo ela tem essa consciência. É um poder perverso, eu acho que um poder perverso, poder sustentar a família, mas ela tem consciência desse poder e a sociedade também e por aí fora.

(KG): *Dina, para nós aqui no Brasil existe muito a questão racial. Eu não percebo tanto nos seus textos a questão especificamente racial. A gente sabe que Cabo Verde foi constituído de vários povos trazidos durante a época da colonização. Como a senhora percebe essa questão em Cabo Verde?*

(DS): Nós colocamos muito esta questão quando estamos juntas ou quando estamos juntos, nós os cabo-verdianos. Porque quando estamos lá fora somos confrontados com essa questão e custa-nos a responder. Porque em Cabo Verde o que se dizia, claro que houve uma altura em que estava muito bem definido quem era negro, quem era branco, quem era mestiço. Tanto estava definido que houve lutas políticas pelo menos entre os mestiços e os brancos. Lutas por um lugar proeminente, lutas por um cargo. Portanto existia claramente essa questão entre negro e mestiço. Com o tempo, com as fomes, com as diversas lutas que tivemos por sobrevivência, começou-se a se dizer que branco era quem tinha dinheiro. Então o negro com dinheiro era branco; um branco sem dinheiro era negro. De qualquer modo era um negro, em uma escala superior ao negro-negro. Porque a cor sempre teve uma influência em Cabo Verde. Agora não. Já tivemos o primeiro que era um negro, o segundo presidente era um negro, mais mestiço, o terceiro um mestiço mais claro, um quarto branco e o quinto um mestiço. Quer dizer, tranquilamente a gente convive entre negros e mestiços. Se formos ver as populações é interessante que ainda se nota que as populações do interior das ilhas, onde houve mais presença da escravatura, são pessoas em sua maioria camponesas e que ocupam ou ocupavam uma condição menos privilegiada. Mas agora com as escolas por todo lado, com as universidades, com boas políticas, não precisamente viradas para a questão do racismo, mas políticas de igualdade, políticas da extensão social.

(KG): *Uma coisa que tenho visto nas suas entrevistas e li na obra de Simone Caputo sobre a literatura cabo-verdiana são os termos “ilhéu da espera” versus “ilhéu da busca”: onde se encaixa a mulher cabo-verdiana nessa dualidade?*

(DS): Eu acho que a mulher está mesmo no ilhéu da busca. Da espera eu acho que é um ato existencial. Veja você que nós estamos no meio do Atlântico. E naturalmente que o Atlântico fizesse em nós o movimento da espera, de expectativa, o que que vai ser do futuro. E isso logo também é um bocado de insegurança. Sobre a busca: a mulher está sempre na busca. Eu acho que ela nunca parou de buscar. É tão flagrante que eu penso que se ela não houvesse o que buscar ela iria inventar. Ela vai buscar a água, vai buscar comida, vai buscar carinho para os filhos, vai buscar esperança onde não há, vai buscar até fantasias para se alimentar, percebe. Com certeza que nessa busca ela busca a vida. Ela viaja por continentes, ela viaja por países desconhecidos, por línguas desconhecidas, no comércio informal, na busca por uma vida melhor. Ela desde muito novinha que ela migra para lugares sem saber nem ler nem escrever, ela vai por esse mundo fora. Mas aí é a busca positiva, a busca por sobrevivência, mas também é a busca emocional. O que é um bocado perverso também, porque atrás do equilíbrio emocional, atrás da busca do equilíbrio emocional ela muitas vezes também perde o centro. Vejamos por exemplo uma mulher que tenha dois filhos, um de cada pai. E depois arranja um terceiro namorado e ela diz “esse homem que vai dar segurança para os meus filhos”. Percebe, ela espera, cria expectativas. E depois, essa busca de segurança, essa busca de felicidade, ela torna a perder o pé, arranja mais um bebê. Mas felizmente nós estamos cá em Cabo Verde agora, depois da independência. Acho que para cada mulher tínhamos cinco filhos e meio. Hoje já estamos nuns 2 filhos e já estamos a dizer que é muito pouco. Dizem que é pouco, mas não perguntam às mulheres se é pouco. Isto é busca do equilíbrio também.

(KG): *Dina, nos seus livros de contos e crônicas, você diz que conta sobre histórias que você viu ou escutou. Minha curiosidade é saber se a senhora conseguiu reencontrar algumas dessas mulheres que deram corpo às suas histórias.*

(DS): Katria, cá em Cabo Verde, quando a gente escreve uma crônica, no dia seguinte você vai à um café, uma esplanada, bastantes pessoas dizem logo: Oh, Dina, eu sei para quem é que tu escreveste aquela história, eu sei de quem é aquela história. Mas isso acontece comigo e acontece com toda a gente. Porque toda gente pensa que sabe a história de toda gente, percebe. E então dizem-me logo: a crônica que tu escreveste passou-se no sítio A, B, C com o A, B, D e escrevem uma outra crônica completamente diferente. Porque nós estamos em um lugar muito pequeno e conhecemos todos e andamos a falar com todas as pessoas. Eu já encontrei pessoas que me pedem

para escrever a sua história. Geralmente colegas minhas, colegas mais novas dizem: temos que escrever a minha história. Porque nós todos pensamos que temos uma história para contar e a verdade é que cada um de nós é uma história. Ao fim ao cabo uma pessoa só se define porque é uma história. Se não tivesse história não era pessoa. Então todos querem ver-se numa história escrita, de uma maneira mais ou menos simpática. Quando eu encontro pessoas, eu não falo no que eu escrevo, eu não falo, mesmo que digam que isso se passou comigo, se passou com A, B, C, D. Eu não comento porque eu acho que já atingi o limite de entrar na privacidade do outro. Depois que eu escrevo, fica anônimo e eu perco a pessoa na minha cabeça.

(KG): *Dina, quando eu te entrevistei em 2021, perguntei sobre sua produção, o que você estava escrevendo, você me disse que estava um pouco mais parada, um pouco triste com as coisas que estavam acontecendo no mundo com a covid, o coronavírus. Depois eu assisti a uma entrevista sua, feita com o Humberto, do programa Ler nas Ilhas, que você já diz que tem alguma produção em curso. Como está essa sua produção?*

(DS): Já está quase pronto, é um romance. Eu acho que falta por umas vírgulas e tirar outras, mas essa parte final que leva mais tempo, onde eu preciso me concentrar para não perder o fio. Estou cuidando das minhas netas pequeninas – uma de 12 – e eu fiquei um pouco mais preguiçosa. Mas vai sair agora em maio. Está com a *Rosa de Porcelana* que vai publicar, da Márcia e o Filinto. Pensei até em enviar para um concurso, mas já não tem tempo. O concurso era agora em maio, mas não deu tempo. Deve sair lá pelo verão, ou dezembro.

(KG): *Esses dias você deu uma entrevista para Geni de Brito em um podcast (Todas as Vozes – conversas com Mulheres do Atlântico Afro-Luso-Brasileiro, 3º episódio) e ela te perguntou como seus livros chegam às mulheres. Você disse que essa leitura dos seus livros começa nas escolas, na verdade começa com as meninas te lendo. O que a senhora pode compartilhar sobre o nível de analfabetismo em Cabo Verde, se ele é muito alto, se ele atinge mais mulheres do que homens. Como é a construção da formação educacional da mulher?*

(DS): Aqui em Cabo Verde temos uma percentagem de analfabetos muito residual. Quase toda a gente vai à escola. Depois da independência temos uma porcentagem muito baixa de analfabetos. Nós temos uma baixa altíssima. Tínhamos 62% de analfabetos de homens e mulheres e as mulheres iam para 70%. Nesse momento, nas escolas, todas as meninas, todos os meninos são obrigados a irem à escola nos 5 primeiros anos ou 6. E o que nós vimos é que as meninas estão a ter melhores resultados que os meninos. Mesmo para os cursos da formação superior as meninas

têm tido melhores resultados do que os meninos. Quer dizer que nós já conseguimos a igualdade. Mas estamos a cavar uma desigualdade na população, porque nós não queremos que os rapazes sejam analfabetos, sejam menos preparados, com menos formação profissional, porque se não vai criar revolta neles. Vai dar origem à violência. A gente sabe que muitas vezes a violência é a desigualdade que existe entre as pessoas. Então se nós estamos a resolver o problema das mulheres, estamos a criar o problema dos homens, os problemas são a mesma coisa. Nós queremos uma sociedade igualitária. A gente não alimenta nas meninas um conceito de superior porque tem mais formação, porque se o parceiro, em princípio parceiro, pode ser irmão, primo, marido, companheiro, namorado, etc, tiver menos formação não há felicidade, não há conversa, não há troca de ideia, não há nada. E há violência. Nós, em Cabo Verde, estamos muito bem nisto. A alfabetização toda gente já está alfabetizada – há um pequeno resíduo; formação normal superior profissional as meninas nem tanto. Agora, em termos políticos, em termos de chefias, em termos de voz, o parlamento, no governo, na justiça, os homens continuam a ter, apesar de tudo isso que eu disse, os homens continuam tendo a primazia. Porque já é uma coisa herdada, a gente já herdou isto antes da independência. Os homens estavam no parlamento, estavam no governo, enfim em todo lado. Depois fomos entrando, mas de qualquer maneira são porcentagens muito pequenas. Nós temos uma lei da paridade, na Assembleia da República, em que pelo menos para os próximos anos, pelos próximos 3 anos, 40% dos deputados tinham que ser mulheres. Mulheres em lugares elegíveis, nas listas. Geralmente colocam as mulheres em lugares não elegíveis, então era o mesmo problema. Estamos a fazer isso, estamos a conseguir algumas coisas. Embora quando você vê uma reunião é, de fato, homens, homens, homens. Há outras mulheres que não chegam. Cá em Cabo Verde não chega.

(KG): Ainda sobre sua entrevista com a professora Geni, vocês comentaram sobre o apagamento das mulheres, eu acredito que se referindo há anos atrás, e sobre aquelas que queriam se mostrar ou lutar contra esse apagamento e que eram um pouco malvistas. Como que a senhora vê agora, essas mulheres que lutam contra o seu apagamento, que estão a lutar pelos seus direitos, que estão a querer falar, como são essas mulheres agora?

(DS): Eu costumo dizer que as mulheres de agora, as jovens, não tem nada a ver com o que nós fomos. Nós somos de uma geração calada, bem comportadinha. E bem comportada é aceitar estar lá, fingindo que estava tudo certo, fingindo que havia felicidade. Não sei quem que inventou essa palavra. Mas nós pensávamos que éramos todos felizes. Pensávamos não, nós tínhamos que mostrar que éramos todas felizes, não quer dizer que nós pensássemos isso. Eu quando criança lembro das mulheres mais velhas que se falavam e comentavam da vida delas, da vida da

família, do quão revoltadas elas eram. Portanto não eram domesticadas, não estavam domesticadas. Elas calavam-se por questão de sobrevivência, elas tinham consciência que estavam condicionadas por um querer, que era o querer dos homens para elas ficarem silenciadas, não terem voz, não terem opinião. Quando se tinha qualquer problema reuniam-se os homens para discutir se o filho ia para um curso, se a filha ia para um curso. Juntavam-se os homens para ver se punham um teto em casa, se era de madeira, se era de cimento. As mulheres depois é que iam falar em particular com os companheiros. Mas, quando era para tomar decisão, os homens é que se juntavam à porta de qualquer lugar para discutir os assuntos. E éramos silenciadas até pela educação formal. Pela lei as mulheres começaram a estudar até o quarto ano e só depois de 1917 é que a mulher vai estudar o quinto e o sexto ano. A partir de 1917 é que as mulheres têm acesso. As mulheres ricas ou filhas dos fulanos iam estudar fora ou tinham professores particulares. Agora para a população é só a partir de 1917 é que começa a ter o quinto ano – o vosso, o meu, o nosso é igual. Hoje, temos consciência, que nós quebramos os silêncios em vários domínios. Temos consciência que podemos lutar porque a lei permite e nós temos esse direito de quebrar todos os obstáculos que nos impedem de ser pessoas completas. E estamos a quebrar os obstáculos, estamos a saltar esses obstáculos, esses espaços e a firmar-nos como mulheres – na política. Acho que é um fato mundial, porque se vê no mundo inteiro, quando se vê no noticiário, a cara ainda é do homem, a voz é do homem. As mulheres precisam se convencer que estão a fazer muito barulho, mas não estão a conseguir resultados. Nós temos uma parte afetiva que nos prende muito, nos amarra, que a gente ainda não sabe orientar muito bem nossa parte afetiva, porque ela prende-nos muito a situações que nos impedem de ser mais livres.

(KG): *Com relação ao prêmio Rosália de Castro que você recebeu em 2016 na Espanha, prêmio que leva o nome de uma mulher que foi considerada fundadora da literatura Galega Moderna, o que ele representa para você?*

(DS): O prêmio Rosália de Castro foi um reconhecimento que eu não esperava, sobretudo pela pessoa que é Rosália de Castro. Uma pessoa que lutou pelo seu povo, uma pessoa que sofreu isolamento, uma das viúvas da Galícia. Eles chamavam os filhos dessas mulheres de “órfãos de pais vivos”, devido à imigração para Argentina e América Latina. O que ela fazia para cantar o seu povo, o orgulho que ela tinha no povo dela, que era um povo simples... eu penso que fiquei mais mulher quando eu consegui esse prêmio, sabe? Porque me chamou atenção que eu não sou mulher apenas porque sou, mas porque tenho outras companheiras. Sou mulher porque tenho outras companheiras com os mesmos sonhos, os mesmos direitos, os mesmos problemas, as mesmas dificuldades e com as mesmas possibilidades. Isso é que é o positivo para mim.

(KG): *Uma história que eu gosto muito é “Sopa de Coentros”, que você escreveu no livro Filhos de Deus. Qual foi sua inspiração? Porque ali a gente percebe a figura dessa mulher forte, que era a líder daquele grupo, que fez uma ação para o carnaval.*

(DS): A São. É uma história verídica. É uma história que se passou com a São. Ela me pediu para escrever a história. Quando eu trabalhava com o Ministro da Cultura aqui na Ilha de Santiago e isto passou-se na Ilha de São Vicente com o grupo de Carnaval. No final do carnaval o Ministro da Cultura foi visitar a ilha e reuniu-se com os grupos de carnaval, os chefes dos grupos eram para ir. E fizemos um jantar. Então cada um contava suas coisas e depois a São contou essa história. Ela então disse-me: Dina, estou a contar essa história, para tu contares. E então eu contei.

(KG): *Ah, eu acho essa história muito linda...*

(DS): Eu também gostei dela, é por isso que escrevi a história. Eu sinto o cheiro, sabe. Eu sinto o cheiro daquela história.

(KG): *Eu senti o cheiro.*

(DS): Eu acho que eu fui feliz porque consegui reproduzir a história daquela gente. Portanto, a história não é minha, as palavras não são minhas – uma ou outra eu faço a ligação. Mas é o cheiro, aquele cheiro do carnaval, aquele frio do carnaval, aquele cheiro que vem do mar, as praças e as pessoas no seu bloco, e que é dessas pessoas, acho que eu consegui uma história para ser lida.

(KG): *Eu queria saber o que a senhora vê de ligação entre a culinária cabo-verdiana e as mulheres: as mulheres donas de casa, as mulheres que trabalham fora, as mulheres que vivem da pesca, o que na sua visão, qual a relação e como você descreve a relação das mulheres com a culinária?*

(DS): Katria, você tocou um ponto que eu acho que não vou saber responder, porque eu detesto cozinhar por obrigação. Por exemplo, quando à noite, quando eu tinha família, agora não tenho mais família, tenho meus filhos espalhados, moro em cima dos meus filhos e netos, mas em princípio, estou no meu canto sozinha. Mas quando eu “tinha família” e a noite a empregada dizia: o que é o almoço amanhã, o que é o jantar amanhã, eu só não podia matá-la, rsrs. Porque imaginar o almoço amanhã para mim é uma coisa difícil. Eu gosto de cozinhar, agora já gosto de cozinhar, porque faço coisas pequeninhas, pouquinhas para mim, quando eu quero. Por exemplo, não cozinho todos os dias, porque eu vou buscar comida, ou vou comer nos meus

filhos ou na casa dos meus amigos. Agora a culinária em Cabo Verde, ao fim ao cabo é existência. É nossa existência. Eu li um texto quando eu era estudante do quarto ano ou quinto ano, se não estou errada, o qual dizia: A fome é que movimenta o mundo. Acho que era algo assim, numa seleta literária, numa seleta portuguesa – que dizia que a fome é que move o mundo. A fome foi o que moveu Cabo Verde, a fuga da fome. Porque nós somos um país de secas, somos um país sem recursos, somos um país que esteve durante muito tempo numa linha. Eu vivo a dizer que estamos no fio da navalha. Qualquer desequilíbrio às finanças, qualquer desequilíbrio na orientação política do país, qualquer desequilíbrio internacional, atira-nos para um lugar chamado fome. Então, de fato a culinária, é fato que há uma viagem. Mas quando se fala de alimentação para sobrevivência eu penso que não se fala em culinária, fala-se em comida. Quando se fala em culinária fala-se das nossas receitas, no que nós conseguimos fazer. Nós temos pratos maravilhosos que a gente conseguiu fazer com os recursos que a gente tem. E sobretudo nós somos muito indisciplinados a comer. Nós comemos muita gordura, comemos muito feijão, muito milho. E não há nada que se faça em Cabo Verde que não haja uma coisinha de culinária: para se discutir política, para se enterrar um morto, para celebrar um nascimento é tudo à base de uma festa com culinária, de culinária. E agora já não há fome, não há aquilo que eu disse de sobrevivência dramática, um fio da navalha entre nós. Nós vivemos hoje, em 2023, já mais descontraídos, porque nós também brincamos.

(KG): *Tem um outro conto também no Mornas eram as Noites, chamado Os caminhos insondáveis do profeta, que trata de uma mulher que está fazendo uma comida e que deixa queimar essa comida. Vê-se ali que há a cumplicidade da outra mulher que estava junto e que fala que assim que era a receita. Há muita cumplicidade entre essas mulheres, que se dá ali no preparo da comida, na cozinha mesmo.*

(DS): É por isso que eu te disse, Katria, que nós fazemos tudo com comida. Ao sétimo dia temos que fazer uma festa de comida, por causa dos espíritos. O sétimo dia do bebê: toda gente junta-se e faz comidas. E por que? Porque no sétimo dia a gente diz que as Bruxas já não vão matar o bebê. E isso tem uma história, porque mais antigamente tinha muita mortalidade infantil, sobretudo ao sétimo dia por causa do tétano. Era uma infecção que os miúdos apanhavam e morriam ao sétimo dia. Por que apanhavam essa infecção? Falta de cuidados quando se corta o umbigo: punham cinzas, punham lama de terra, o que houvesse. Não era nos hospitais, era nos outros lugares, nos campos. Então havia alta mortalidade infantil por causa do tétano, até a independência, não faz muito tempo, até há 50 anos, morria-se muito de tétano. E dizia-se que era a bruxa que comia as crianças. Então, aconteceu criarem um ritual, no sétimo dia. Para a bruxa não vir matar o menino, dizia-se que a

bruxa comia o menino, então fazia-se comida, festas, muito barulho para afugentar a bruxa. Festa do sétimo dia, que ainda hoje existe em todas as famílias. É a história do sétimo dia. Hoje já não temos tétano, graças a deus, porque os partos são feitos nos hospitais agora.

(KG): Era isso que eu havia planejado e foi muito mais especial do que eu imaginei, porque é sempre muito especial estar com você, te escutar e realmente aproveitar desse seu tempo que é tão precioso para mim. É uma grandiosa honra estar aqui conversando com a senhora, te admiro muito, daqui de longe. Espero que um dia possamos nos encontrar.

(DS): Obrigada, Katria. Foi um prazer, é uma honra ter você a estudar a minha obra. É um valor que você acrescenta àquilo que eu escrevo. Outros olhares sobre aquilo que a gente escreve dá outra dimensão, dá outra interpretação. E sobretudo você fica a conhecer Cabo Verde, fica a conhecer o meu povo fica a conhecer as ilhas e um dia, quem sabe, venha acá.



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v.15, n.29, e202356661, 2023
DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e202356661

Temas Livres

Um segredo sobre um segredo: literatura e fotografia no contemporâneo

A secret about a secret: Literature and photography in the contemporary

Un secreto sobre un secreto: literatura y fotografía en la contemporaneidad

Taiana Machado

Clarisse Pessoa

Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil.

E-mails: taiana.araujomachado@gmail.com; clarisse.pessoa@hotmail.com

Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco
Vanessa Ribeiro Teixeira

Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra
Mariana Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Recebido: 28/01/2023

Aceito: 11/06/2023

Como citar:

MACHADO, Taiana;
PESSOA, Clarisse. Um segredo sobre um segredo: literatura e fotografia no contemporâneo. *Revista Mulemba*, v.15, n.29, e202356661, 2023. doi: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202356661>

RESUMO

Este artigo propõe estabelecer a relação entre os trabalhos de fotografia dos artistas angolanos Délio Jasse e Kiluanji Kia Henda com as definições de contemporâneo que Giorgio Agamben abrange em seu artigo “O que é o contemporâneo?” (2009). Além disso, também estabelece uma análise da contemporaneidade a partir do uso que a obra *Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras* (2015) da escritora luso-angolana Djaimilia Pereira de Almeida faz das fotografias para compor a narrativa. A fotografia vem ocupando um lugar de significativa importância no contexto da arte contemporânea do continente africano e fora dele, através de sua diáspora. O encontro entre fotografia, arte e a literatura vem dialogando com a memória coletiva e com a reconstrução da iconografia colonial e seus significados. A produção de artistas como Kiluanji Kia Henda, Délio Jasse e Djaimilia Pereira de Almeida caminha nessa direção. Ao pensar o passado a partir do presente, seus trabalhos

possibilitam novas perspectivas e o incessante ressignificar da sociedade contemporânea. Para tal fim, as contribuições de Roland Barthes (2018), Marianne Hirsch (1997), Maurice Halbwachs (2006), Achille Mbembe (2020) e Walter Benjamin (2021), dentre outros, serão de significativa importância.

Palavras-chave:

Djaimilia Pereira de Almeida, Kiluanji Kia Henda, Délio Jasse, *Esse Cabelo*, contemporâneo.

ABSTRACT

This article proposes to establish the relationship between the photography works of the Angolan artists Délio Jasse and Kiluanji Kia Henda with the definitions of contemporary that Giorgio Agamben covers in his article *What is the contemporary?* (2009). In addition, it also establishes an analysis of the contemporary based on the use that the work *That hair* (2015) by the Luso-Angolan writer Djaimilia Pereira de Almeida makes of the photographs to compose the narrative. Photography has been occupying a place of significant importance in the context of contemporary art on the African continent and outside of it through its diaspora. The encounter between photography, art and literature has been dialoguing with the collective memory and with the reconstruction of colonial iconography and its meanings. The production of artists such as Kiluanji Kia Henda, Délio Jasse and Djaimilia Pereira de Almeida moves in this direction. When thinking about the past from the present, his works allow new perspectives and the incessant resignification of contemporary society. To this end, the contributions of Roland Barthes (2018), Marianne Hirsch (1997), Maurice Halbwachs (2006) Achille Mbembe (2020) and Walter Benjamin (2021), among others, will be of significant importance.

Keywords:

Djaimilia Pereira de Almeida, Kiluanji Kia Henda, Délio Jasse, Esse Cabelo, contemporary.

RESUMEN

Este artículo se propone establecer la relación entre las obras fotográficas de los artistas angoleños Délio Jasse y Kiluanji Kia Henda con las definiciones de contemporaneidad que abarca Giorgio Agamben en su artículo *¿Qué es lo contemporáneo?* (2009). Además, también establece un análisis de la contemporaneidad a partir del uso que la obra *Ese cabello* (2015) de la escritora luso-angola Djaimilia Pereira de Almeida hace de las fotografías para componer la narrativa. La fotografía ha ido ocupando un lugar de significativa importancia en el contexto del arte contemporáneo en el continente africano y fuera de él a través de su diáspora. El encuentro entre fotografía, arte y literatura ha ido dialogando con la memoria colectiva y con la reconstrucción

de la iconografía colonial y sus significados. En esa dirección se mueve la producción de artistas como Kiluanji Kia Henda, Délio Jasse y Djaimilia Pereira de Almeida. Al pensar el pasado desde el presente, sus obras permiten nuevas miradas y la incesante resignificación de la sociedad contemporánea. Para ello, serán de gran importancia las contribuciones de Roland Barthes (2018), Marianne Hirsch (1997), Maurice Halbwachs (2006), Achille Mbembe (2020) y Walter Benjamin (2021), entre otros.

Palabras-clave:

Djaimilia Pereira de Almeida, Kiluanji Kia Henda, Délio Jasse, Esse Cabelo, contemporáneo.

Talvez a fotografia não seja a arte da visão, mas da cegueira, não da claridade, mas de tudo aquilo que permanece enigma diante do pouco que conseguimos ver.

Djaimilia Pereira de Almeida

Agamben e a fotografia

Ao estabelecer uma reflexão sobre o contemporâneo, o filósofo Giorgio Agamben (2008) propõe que a contemporaneidade se estabelece a partir de uma especial relação com o tempo. Ela só se pode predizer no tempo presente e se singulariza por ser um constante retorno que se repete incessantemente. De certa forma, esse retorno é também adiamento, um Jano bifronte que ora olha para o passado ora olha para o futuro. Nesse sentido, o sujeito da contemporaneidade é aquele que pode ver a luz inalcançável do escuro, que lida com o tempo entre o “não-mais” e um “ainda não”. Para o filósofo, seria impossível o retorno às circunstâncias perdidas na história, “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro.” (AGAMBEN, 2009, p. 62). A identidade do contemporâneo, portanto, pode ser refletida nessa luz que não alcança o sujeito totalmente, mas que está sempre em movimento. Dessa maneira, o século XXI surge preso ao seu passado, e através das sombras das luzes inatingíveis os seres buscam suas origens para entender e ressignificar suas identidades no presente.

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatural; mas, exatamente por isso, exatamente através

desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 58)

Um dos elementos que talvez proporcionem uma grande conexão da História ao moderno e seus impactos sejam as fotografias. Assim, o próprio processo da revelação das imagens fotográficas relaciona-se à definição de contemporâneo de Agamben. Elas são imagens proporcionadas pela maior ou menor oxidação da prata no filme fotográfico, a partir de pontos escuros e claros definidos pela transposição da luz no sujeito ou objeto fotografado, o contraste entre luz e sombra é o que proporciona a imortalidade no papel. A fotografia, como processo de controle da luz, demanda para si mesma a condição de verdade. O objeto fotografado presumivelmente existiu e esteve onde foi registrado. A fotografia, através da luz, proporciona o sentimento de conhecimento do que é real e da relação desse real do passado com o real do presente.

A foto é literalmente uma emanção do referente. De um corpo real, que estava lá, partiram radiações que vêm me atingir, a mim, que estou aqui; pouco importa a duração da transmissão; a foto do ser desaparecido vem me tocar como os raios retardados de uma estrela. Uma espécie de vínculo umbilical liga a meu olhar o corpo da coisa fotografada: a luz, embora impalpável, é aqui um meio carnal, uma pele que partilho com aquele ou aquela que foi fotografado. (BARTHES, 2018, p. 70).

Através da câmera, o comportamento invisível ao olho humano pode ser apreciado em alguns minutos. Segundo Walter Benjamin (2021), a imagem de uma fotografia revela a complexa relação da “ótica inconsciente” (*das Optisch-Unbewußte*) do fotógrafo. Complementarmente, a ideia da fotógrafa Diane Arbus, de que “uma fotografia é um segredo sobre um segredo. Quanto mais diz, menos sabe.”, nos leva a pensar que a natureza da imagem como verdade não passa de uma ilusão, o que ela nos revela é a subjetividade do mundo, dos seres e seu caráter fragmentário. Para Marianne Hirsch (1997), na estrutura do olhar de uma fotografia existe uma cumplicidade entre o fotógrafo e o observador da fotografia, ambos colaboram para a reprodução de uma ideologia.

Mas a estrutura do olhar é recíproca: fotógrafo e espectador colaboram na reprodução da ideologia. Entre o espectador e o objeto gravado, o espectador encontra, e/ou projeta, uma tela composta de mitologias e preconceitos dominantes que moldam a representação. O olho e a tela são os próprios elementos da ideologia: nossas expectativas circunscrevem e determinam o que mostramos e o que vemos. (HIRSCH, 1997, p. 7, nossa tradução)

Segundo Barthes, em sua obra *A câmara clara* (1980), a foto-retrato apresenta uma tensão de forças, entre quatro imaginários que se inter cruzam e se influenciam mutuamente. O sujeito, ao ser fotografado, é ao mesmo tempo aquele que ele julga ser, aquele que gostaria que os outros o julgassem, aquele que o fotógrafo julga que é e aquele que o fotógrafo se serve para exibir sua arte. A foto-retrato revela assim a inautenticidade do ser que se imita ao se deixar fotografar. A fotografia representa, assim, aquele momento sutil em que o ser não é nem um sujeito, nem um objeto, mas antes a fronteira em que o sujeito sente a se tornar objeto: a microexperiência da morte, um parêntese, tornar-se espectro.

[...] não sei o que a sociedade faz da minha foto, o que ela lê nela (de qualquer modo, há tantas leituras para uma mesma face); mas quando me descubro no produto dessa operação, o que vejo é que me tornei Todo-imagem, isto é, a morte em pessoa; os outros – o Outro - desapropriam-me de mim mesmo, fazem de mim com ferocidade um objeto [...] (BARTHES, 2018, p. 21)

A fotografia possibilita, portanto, um jogo de recriar narrativas, histórias e identidades, elementos explorados por artistas contemporâneos como Kiluanji Kia Henda e Délio Jasse. Ambos utilizam o registro fotográfico como forma de subverter a relação com o tempo. Em sua série *O Capítulo Perdido de Nampula – 1963* (2016), Jasse ressignifica a memória coletiva e individual garimpando arquivos fotográficos coloniais que foram descartados. Kia Henda, por sua vez, remonta a relação com a moda e com a ideia imaginada de tradição angolana em seu ensaio fotográfico *Poderosa de Bom Jesus* (2006). Por fim, a autora Djaimilia Pereira de Almeida em seu romance *Esse Cabelo* usa a fotografia para questionar a relação de uma jovem com seu cabelo crespo em busca de sua identidade. O presente artigo entende a fotografia como a tradução física das noções de claro e escuro. O conceito de contemporâneo é complexo e de difícil apreensão e pode, portanto, ser abordado de diversas formas por diferentes autores, sendo também atravessado por outros conceitos tais quais cultura, história e identidade. São esses temas caros também às obras analisadas que se entrelaçam nesse artigo.

O entrelace entre Délio Jasse e Kiluanji Kia Henda

Imagem latente é o nome dado à imagem que foi gravada por um processo químico em chapa ou em filme fotográfico exposto à ação da luz e que se torna visível a partir do banho em um líquido revelador. O fotógrafo angolano Délio Jasse parte

desse conceito para cruzar imagens e memórias. Jasse coleciona fotografias coloniais descartadas e, a partir de processos analógicos de revelação de imagem, propõe pequenas intervenções. Esse resgate cruza pistas de vidas passadas, passaportes, e álbuns de família lançando um salva vidas nos mares agitados da história, particularmente nos mares da história colonial recente (Dantas, 2018).

A série de 2016, *O capítulo perdido Nampula-1963* é um exemplo representativo dessa “pescaria”. As fotografias foram encontradas pelo artista em um mercado de antiguidades em Lisboa. Após a análise e o cruzamento com selos bancários, vistos e fontes oficiais e não oficiais, Jasse descobriu que pertenciam a uma família de colonos portugueses em Nampula, Moçambique, e que se tratava de um capítulo perdido da sua história, uma espécie de tabu que deveria ser apagado.

Por sobre as imagens, o artista introduziu pedaços de documentos com informações oficiais que eram geralmente escondidas. Assim, para além da história pessoal da família, Jasse devolveu às imagens o espírito de seu tempo (*zeitgeist*) denunciando a ausência de pessoas negras e a cumplicidade do estado português com o sistema colonial em Moçambique, o que remonta narrativas políticas.



Foto 1 – Délio Jasse – O capítulo perdido Nampula-1963. Emulsão fotográfica e serigrafia sobre papel Fabriano (70 × 100 cm) – 2016.

Fonte: Disponível em: <https://deliojasse.com/The-lost-chapter-Nampula-1963>. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

Nesse trabalho, o artista tensiona as relações entre memória individual, memória histórica e memória coletiva (Halbwachs, 2006). A memória histórica, fria e estática, é aquela contada pelos documentos e, como tal, atravessada por dinâmicas de poder que vão desde a preservação dos papéis até os órgãos que os detêm. A memória coletiva, por sua vez, é fragmentada e composta por múltiplas lembranças construídas socialmente. A instância da memória individual, para Halbwachs, é sempre atravessada por narrativas que não pertencem a uma única pessoa:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos (...) sempre levamos em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2006, p.30)

Assim, Jasse usa as fotografias de uma família como forma de tensionar a memória individual e a memória histórica sobrepondo os documentos e registros pessoais. É dessa forma que o artista reconstrói a memória coletiva de maneira crítica e a ressignifica. Jasse dialoga com a contemporaneidade de Agamben por sua *dissincronia*, ou seja, o artista lança seu olhar para um passado colonial recente, recuperando debates críticos para o seu tempo e ressignificando questões sensíveis às sociedades atuais que tem origem na forma como lidamos com tais memórias.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este a ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, *essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*. (AGAMBEN, 2009, p.59)

Trazer à superfície aquilo que o colonialismo escondeu é tratar de temas pertinentes às sociedades atuais a partir de uma relação anacrônica com o tempo. Ainda em sua definição de contemporâneo, Agamben cita a moda como exemplo de experiência da contemporaneidade. O autor chama atenção para o quanto o “agora da moda” não é identificável, já que não é possível definir se o “agora”, nesse caso, é algo entre o momento em que o estilista concebe o traço e o desfile de suas peças. Assim, a moda insere, no tempo, um princípio de *descontinuidade* que o divide a partir da sua atualidade ou inatualidade.

O artista Kiluanji Kia Henda, também angolano, explora a relação entre moda e tempo em seu trabalho *Poderosa de Bom Jesus* (2006).



Foto 2: Kiluanji Kia Henda. A poderosa de Bom Jesus. 2006. Fotografia.

Fonte: Kiluanji Kia Henda®. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artists/kiluanji-kia-henda-23100/introducing-kiluanji-kia-henda>. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

A foto remete-nos às imagens documentais de mulheres vestidas em trajes tradicionais angolanos tão difundidas no imaginário colonial. Porém, após um olhar mais atento, é possível discernir uma pessoa do sexo masculino¹ que, além das missangas, colares e cores, também usa salto alto. Se por um lado a foto se relaciona com o acervo colonial, por outro sua postura corporal (a mão na cintura e o desequilíbrio de peso entre os pés e o quadril) remete-nos ao ambiente das passarelas.

Se retomarmos a supracitada definição de Barthes na qual o ser fotografado assume múltiplas identidades revelando a inautenticidade do ser que se deixa fotografar, Kia Henda cria uma armadilha que coloca em perspectiva a expectativa sobre

¹ Sendo uma pessoa do sexo masculino que se chama *Poderosa*, amiga do artista, acreditamos que seja melhor referi-la e entendê-la como uma pessoa do gênero feminino nesse contexto.

a criação do artista africano e as questões da sociedade angolana na atualidade em uma grande encenação fotográfica. Se valendo da linguagem da moda, a obra dialoga com a noção de *descontinuidade* de Agamben na construção de “outros tempos”, a partir dessa encenação.

Mas a temporalidade da moda tem um outro caráter que a aparenta à contemporaneidade. No gesto mesmo no qual o seu presente divide o tempo segundo um “não mais” e um “ainda não”, ela institui com esses “outros tempos” – certamente com o passado, e talvez também com o futuro – uma relação particular. Isto é, ela pode “citar” e, desse modo, reatualizar qualquer momento do passado (os anos 20, os anos 70, mas também a moda imperial neoclássica). Ou seja, ela pode colocar em relação aquilo que inexoravelmente dividiu, rechamar, re-evocar e revitalizar aquilo que tinha até mesmo declarado morto. (AGAMBEN, 2009, p. 68)

Kia Henda reivindica, com a criação de “outros tempos”, uma cumplicidade entre tradição e modernidade, entre passado e futuro a partir de questões do presente angolano. Em entrevista concedida ao site do museu londrino Tate Modern, o artista afirma: “Há duas questões vitais para o contexto africano: a capacidade de escrever e conhecer a própria história e a capacidade de planejar o próprio futuro” (KIA HENDA, 2006).

Para a criação artística de Délio Jasse e Kiluanji Kia Henda, a fotografia torna-se, pois, um suporte para desvelar as relações de claridade e obscuridade das sociedades contemporâneas em seus traumas coloniais. Ao operarem com a *descontinuidade* e a *dissincronia*, ambos os artistas dialogam com o conceito de contemporaneidade definido por Agamben e lançam luz sobre as sombras da nossa sociedade.

O entrelace entre a fotografia e a literatura em Djaimilia Pereira de Almeida

No romance “Esse Cabelo” (2015), da autora luso-angolana Djaimilia Pereira de Almeida, as fotografias exercem papel fundamental na busca das origens e no processo de construção da identidade de Mila, narradora e protagonista da história. Nessa perspectiva, as fotografias também são acessadas para problematizar o racismo oriundo da experiência colonial. Mila discorre sobre as muitas fotografias que sobrevivem sob a ação de nenhuma cura e um vídeo que encontra nos arquivos familiares. Mesmo que fotografias de família sejam uma maneira de contar histórias, ainda assim dependem das narrativas que trazem junto a si para conectar vidas e cruzar tempos

e espaços. As fotografias de família funcionam como espelhos que proporcionam o encontro com parentes já falecidos indo além da morte, gerando um senso de identificação que não respeita a cronologia do tempo. Esses pequenos pedaços de papel são capazes de trazer para o presente as imagens de membros que a tempos faleceram, proporcionando a troca de olhares entre aqueles que já se foram e os que aqui estão, gerando cumplicidade e reconhecimento. As fotografias de família criam uma conexão entre a história pública² e a memória individual. Segundo Jo Spence e Patricia Holland:

Fotografias de família podem operar nessa junção entre memórias pessoais e história social, entre o mito público e o inconsciente pessoal. Nossa memória nunca é completamente nossa, nem as imagens são representações imediatas do nosso passado. Olhando para elas, ambos construímos um passado fantástico e partimos em uma trilha de detetives para descobrir outras versões do *real*. (SPENCE & HOLLAND, 1991, p.13-14, nossa tradução)³

Imagens fotográficas geram o sentimento de continuidade para além das gerações e das nacionalidades. Ao acessar um filme mudo, Mila reflete sobre a projeção do período em que os avós paternos e seus filhos viveram em Moçambique, no período colonial. Há uma estreita ligação entre os suportes imagéticos familiares na elaboração da memória coletiva que sustenta os estereótipos e impossibilita a formação de outros discursos. A desconexão entre o passado e o presente faz com que o vídeo possa ser comparado a uma ruína. A seleção de memória que é feita a partir dos suportes imagéticos herdados do período podem gerar uma memória coletiva limitada e estereotipada. Para Mila: “Isto não quer dizer apenas que coincidimos com o que permaneceu, mas que a vida do passado como a reencontramos corresponde à monumentalização do que vivemos enquanto matéria esquecível. O que não é digno de ser lembrado tornamo-lo nós *monumento*.” (ALMEIDA, 2017, p.86-87).

A palavra monumento tem origem no latim *monio* ou *monare*, que significa revelar, predizer, advertir, indicar a existência de algo mal. Um *monumentum* se torna a

² História Pública é um conceito que nasce nos Estados Unidos a partir da década de 70. Embora seja um termo em disputa, podemos entender como um campo que propõe diálogos entre a pesquisa histórica e o grande público. A pesquisadora Christine Dupont, fala da História Pública como “campo de comunicação da história”, no qual o pesquisador se coloca em perigo, entendendo que sua formação deve ser compartilhada com um público maior do que aquele limitado ao círculo de seus pares (BONALDO, 202-?)

³ No original: Family photograph can operate at this junction between personal memory and social history, between public myth and personal unconscious. Our memory is never fully *ours*, nor are the pictures ever unmediated representations of our past. Looking at them we both construct a fantastic past and set out on a detective trail to find other versions of the *real* one.

concretização da advertência, da evocação, que revela e sinaliza algo. Nas imagens da família feliz, no vídeo “em que não se vê negro nenhum”, Moçambique surge como uma caricatura. “Quando nenhum de nós se lembrava de ter cabelo, Moçambique era suado, lascivo, mandrião.” (ALMEIDA, 2017, p. 91). As fotos e vídeos familiares dos ex-colonos, em sua posição de verdade-imagem, despontam como monumento do tempo colonial, mascarando a violência característica desse período.

Nem as fotografias de família, nem o vídeo se concretizam como imagem no texto de Djaimilia Pereira de Almeida, o leitor não tem acesso a elas e nem a descrição precisa do que Mila vê. Por estarem intrinsecamente ligadas ao olhar da narradora-personagem, as fotografias familiares se revelam unicamente na forma de texto. É através da narrativa que a essência da fotografia, conforme vista por Mila, pode ser revelada. Segundo Hirsch (1997), surge assim uma “imagem-prosa”, um “filtro” textual que não revela a fotografia ao leitor, mas sim sua estrutura, seus efeitos e a relação entre a imagem e a narradora.

A fotografia de família faz aparecer entre o sujeito e a imagem um traço genético, um pedaço de si mesmo. A busca de uma verdade-imagem nos arquivos fotográficos não acontece sem a condição de fragmentação do seu próprio corpo. É a partir da fragmentação que a obra promove uma grande inversão ao trazer concretamente duas fotografias que não pertencem a família e que fazem forte referência ao racismo. A partir de sua perspectiva pessoal, Mila coletiviza sua angústia ao utilizar uma fotografia histórica como sendo sua. Trata-se da foto de Elizabeth Eckford tirada em Little Rock Central High School, em 1957, nos Estados Unidos.



Foto 3: JENKINS, Johnny. Elizabeth Eckford and Hazel Bryan, Little Rock, Arkansas, EUA, 1957.

Fonte: Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Little_Rock_Desegregation_1957.jpg. Acesso em 25/01/2023.

Ao se comparar às diversas personagens que aparecem na imagem, Mila transita entre o coletivo e o individual e se desloca. Interioriza todas as relações presentes, se fragmentando na fotografia e expondo a complexidade de si mesma e do ser humano, em toda sua ambiguidade e contradição.

Não que esta fotografia simbolize algum episódio particular da minha vida. É antes uma radiografia da minha alma. A minha alma é a figura enganadoramente impassível de Elizabeth Eckford em primeiro plano e o ódio implacável da multidão à sua passagem no plano de trás. O meu pavor concentra-se todo na contração dos músculos da mão e do antebraço, segurando o meu caderno contra o tronco, receando deixá-lo cair e ser engolida por todas aquelas raparigas. Toda a violência do retrato converge na minha boca acoçando uma desconhecida. Sou os guardas ao fundo policiando-me com distância. Sou os curiosos que vão atrás para se divertirem um pouco. É o retrato de uma autoperseguição e da tentativa diária de lhe ser indiferente. (ALMEIDA, 2017, p. 93-94)

Em relação à segunda fotografia que aparece de forma material na obra, não há um texto que discorra sobre ela especificamente. Ela apresenta a imagem de Eddie Cantor usando uma maquiagem *blackface* e fazendo uma forte referência às caricaturas dos corpos negros. Para Mbembe, “ser negro é ser colocado pela força das coisas do lado daqueles que não são vistos, mas que, no entanto sempre se está autorizado a representar.” (MBEMBE, 2020, p. 189). A operação simbólica do *blackface* surge

como uma representação, sem a possibilidade de reconhecimento recíproco, objetificando o ser. “A pessoa humana essencial, testemunha de sua dissolução em coisa, é subitamente despojada de qualquer substancialidade humana e encerrada em uma esmagadora objetividade.” (MBEMBE, 2020, p. 135). A partir da representação é criada para o sujeito uma imagem que o esvazia de substância, uma morte em vida.



Foto 4: Betmann. Minstrel Singer Eddie Cantor. 1920.

Fonte: Disponível em: https://www.reviewjournal.com/wp-content/uploads/2013/10/web1_396596-ffe2b4db3ac444b29827a6433276d6a1.jpg Acesso em: 25/01/2023.

Ao tornar arte e vida fluídas em sua escrita, Djaimilia Pereira de Almeida lança luzes e revela a invisibilidade das questões que envolvem o racismo na contemporaneidade e convoca o leitor a questionar novas formas de colonização no século XXI. Embora essa obra não trabalhe diretamente com a fotografia, a autora cria a partir da imagem e, dessa forma, dialoga com o visível e o invisível delas.

Ao recuperar suas memórias e entrelaçá-las a partir das fotografias, a narradora-personagem tece uma forte crítica colonial e racial de forma análoga àquela feita pelo trabalho já analisado de Délio Jasse. Assim como o fotógrafo angolano, a autora dialoga com a *dissincronia*, caracterizada por Agamben como um traço da obra contemporânea. Se Jasse, a partir da interferência direta com a inserção de trechos de documentos, revela o que há de oculto na história das fotografias com as quais trabalha, a autora fará o mesmo a partir da sua escrita. As imagens, assim, se afastam do mero registro afetivo e individual e se tornam instrumento político e crítico da sociedade atual.

O livro *Esse Cabelo* (2017) também resgata a *descontinuidade* postulada por Agamben. A partir das fotografias de Little Rock e de Eddie Cantor, Djaimilia Pereira de Almeida rompe com a noção de tempo contínuo e cronológico na narrativa. Dessa forma, além de gerar um diálogo entre individual e coletivo, a autora cria uma narrativa que desloca e ressignifica eventos e hábitos do passado, criando um “agora” de difícil identificação.

Sobre a primeira fotografia, Mila afirma: “É talvez estranho que, sendo um autorretrato meu, tenha sido capturado por outra pessoa, à entrada do Liceu Central de Little Rock, no Arkansas, muito antes de eu ter nascido, e que se tenha tornado um símbolo da luta pelos Direitos Civis nos Estados Unidos da América” (ALMEIDA, 2017, p.93). Se o artista Kiluanji Kia Henda resgata a *descontinuidade* a partir da moda, a autora o fará deslocando o registro histórico no tempo. Um autorretrato tirado por outra pessoa antes do nascimento daquela que é fotografada, traduz, de forma exemplar, os “outros tempos” e o limite entre o “não mais” e o “ainda não” que Agamben aponta em seu trabalho.

Com a fotografia de Eddie Cantor, na qual não há nenhum texto ou memória diretamente vinculada, a autora deixa o significado em aberto usando a *descontinuidade* como recurso de reflexão sobre a estrutura do olhar para a própria fotografia. Retomando Hirsch (1997), a ideologia constrói-se entre o espectador e o objeto gravado na imagem. Dessa forma, a fotografia de 1920 toma novos contornos quando observada após a experiência de leitura do livro. A *descontinuidade* é assim usada como ferramenta para construção de um olhar crítico sobre o tempo presente, o que consiste em um recurso contemporâneo nas linhas propostas por Agamben.

Conclusão

A fotografia, em especial as fotografias de estúdio, se tem revelado como uma linguagem muito presente no contexto da arte contemporânea do continente africano. Desde a segunda metade do século XIX a técnica fotográfica está presente no continente trazida pelos colonizadores europeus. No contexto da luta contra o colonialismo, no momento do pós-Segunda Guerra Mundial, fotógrafos africanos se destacaram na cena local e fundaram seus próprios estúdios. Hoje a Bienal Africana de fotografia de Bamaki, no Mali, está em sua 13ª edição (de dezembro de 2022 a fevereiro de 2023) e é uma referência mundial.

O encontro entre fotografia e a literatura tem potência para dialogar com a memória coletiva e com a reconstrução da iconografia colonial e seus significados. A busca de artistas como Kiluanji Kia Henda, Délio Jasse e Djaimilia Pereira de Almeida caminha nessa direção. Ao conectar outros tempos com o tempo presente, seus trabalhos criam vínculos com as sociedades contemporâneas e as ressignificam no tempo e no espaço.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Djaimilia Pereira de. *Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras*. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.
- BARTHES, Roland. *A câmera clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- BARBOSA, Cibele. *Múltiplas Faces, Cores e Poses*. Revista: Humanitas 154, São Paulo, Ano 16 - edição 154, p. 24-27, 2022.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Trad. Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: LP&M, 2021.
- BONALDO, Rodrigo Bragio. *O que é história pública*. Portal História Pública. Santa Catarina, [202-?]. Disponível em: <https://historiapublica.sites.ufsc.br/o-que-e-historia-publica/>. Acesso em 24 de janeiro de 2022.
- DANTAS, Nancy. *A sliver, of a sliver, of a sliver*. In: *Atlantica: Contemporary Art from Angola and its Diaspora*. Lisbon: Hangar Books, 2018, p. 93-97.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HIRSCH, Marianne. *Family frames: photography, narrative and postmemory*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press, 1997

MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2020.

SPENCE, Jo & HOLLAND, Patricia. *Family snaps: The meanings of domestic photography*. London: Virago, 1991.

LEITÃO, Bruno. Taxidermist of human nature: Kiluanji Kia Henda. In: *Atlantica: Contemporary Art from Angola and its Diaspora*. Lisbon: Hangar Books, 2018, p. 39-45.

TATE. Look Closer: Introducing Kiluanji Kia Henda - Meet the Angolan artist working with photography, video and performance. Disponível em: <<https://www.tate.org.uk/art/artists/kiluanji-kia-henda-23100/introducing-kiluanji-kia-henda>> Acesso em 12 de janeiro de 2023.



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v.15, n.29, e202360988, 2023
DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e202360988

Temas Livres

Pelas mãos delas: perspectivas sobre a literatura e as artes visuais produzidas por mulheres angolanas no século XXI

*By their hands: Perspectives on
literature and visual arts produced by
angolan women in the 21st century*

*Por sus manos: perspectivas sobre la
literatura y las artes visuales producidas
por mujeres angolanas en el siglo XXI*

Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco
Vanessa Ribeiro Teixeira

Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra
Mariana Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Recebido: 19/09/2023

Aceito: 30/11/2023

Como citar:

RODRIGUES, Adriana;
HENRIQUE, Thaíssa
Gabrielle Ferreira Henrique.
Pelas mãos delas: perspec-
tivas sobre a literatura e
as artes visuais produzidas
por mulheres angolanas
no século XXI. *Revista
Mulemba*, v.15, n.29,
e202360988, 2023. doi:
[https://doi.org/10.35520/
mulemba.2023.
v15n29e202360988](https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202360988)

Adriana Cristina Aguiar Rodrigues 

Thaíssa Gabrielle Ferreira Henrique 

Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, Brasil.

E-mails: adrianaaguiar@ufam.edu.br; thaissagfhenrique@gmail.com

RESUMO

Apesar de ser maioria na população do país, as mulheres angolanas enfrentam, conforme documentos estatísticos governamentais, desafios significativos, como acesso limitado à educação, baixa renda e poucas oportunidades de emprego. Estas desigualdades reverberam na esfera cultural, em que a presença delas é frequentemente relegada a segundo plano. Tomando esse contexto, analisamos, neste artigo, o cenário cultural angolano contemporâneo, especificamente a partir do mapeamento da participação de mulheres tanto na literatura quanto nas artes visuais, no período entre 2011 e 2023. Ao realizarmos este recorte, nossa perspectiva

é entender as contribuições e os obstáculos que esse estrato da população enfrenta no campo cultural. A pesquisa, realizada entre 2022 e 2023, abrangeu, além do levantamento de escritoras e de artistas, uma investigação bibliográfica e documental, incluindo buscas em plataformas *online* e análise de entrevistas realizadas com jovens mulheres do campo cultural. Os resultados, em comparação com os do século passado, indicam um paulatino crescimento e visibilidade da produção cultural feminina em âmbito nacional e internacional, estimulados, dentre outros fatores, pelo acesso à educação, pela ampliação de espaços de exposição e pelo acesso à publicação literária em espaços virtuais. Quanto às temáticas das obras por elas produzidas, notamos que artistas e escritoras exploram temas diversos, mas também dão destaque às vozes e experiências femininas, convertidas em peças centrais de seus trabalhos literários e artísticos. Por outro lado, desafios antigos persistem, incluindo a predominância masculina nos espaços de poder e as barreiras educacionais que são reforçadas pelas estruturas patriarcais que ainda permeiam a sociedade.

Palavras-chave:

Angola, escritoras, artistas visuais, presença feminina, Século XXI.

ABSTRACT

Despite being the majority of the country's population, Angolan women face, according to government statistical documents, significant challenges, such as limited access to education, low income and few employment opportunities. These inequalities reverberate in the cultural sphere, where their presence is often relegated to the background. Taking this context, in this article we analyze the contemporary Angolan cultural scenario, specifically from the mapping of women's participation in both literature and visual arts, in the period between 2011 and 2023. When carrying out this cut, our perspective is to understand the contributions and the obstacles that this segment of the population faces in the cultural field. The research, carried out between 2022 and 2023, included, in addition to the survey of writers and artists, a bibliographic and documentary investigation, including searches on online platforms and analysis of interviews carried out with young women in the cultural field. The results, in comparison with the last century, indicate a gradual growth and visibility of female cultural production on a national and international level, stimulated, among other factors, by access to education, the expansion of exhibition spaces and access to literary publication in spaces virtual. Regarding the themes of the works they produce, we note that artists and writers explore different themes, but also highlight female voices and experiences, which become central

pieces of their literary and artistic works. On the other hand, old challenges persist, including male predominance in spaces of power and educational barriers that are reinforced by patriarchal structures that still permeate society.

Keywords:

Angola, writers, visual artists, female presence, 21st Century.

RESUMEN

A pesar de ser la mayoría de la población del país, las mujeres angoleñas enfrentan, según documentos estadísticos gubernamentales, desafíos importantes, como un acceso limitado a la educación, bajos ingresos y pocas oportunidades de empleo. Estas desigualdades repercuten en el ámbito cultural, donde su presencia suele quedar relegada a un segundo plano. Tomando este contexto, en este artículo analizamos el escenario cultural angoleño contemporáneo, específicamente a partir del mapeo de la participación de las mujeres tanto en la literatura como en las artes visuales, en el período comprendido entre 2011 y 2023. Al realizar este corte, nuestra perspectiva es comprender las contribuciones y los obstáculos que enfrenta este segmento de la población en el ámbito cultural. La investigación, realizada entre 2022 y 2023, incluyó, además de la encuesta a escritoras y artistas, una investigación bibliográfica y documental, incluyendo búsquedas en plataformas online y análisis de entrevistas realizadas a mujeres jóvenes en el ámbito cultural. Los resultados, en comparación con el siglo pasado, indican un paulatino crecimiento y visibilidad de la producción cultural femenina a nivel nacional e internacional, estimulado, entre otros factores, por el acceso a la educación, la ampliación de los espacios expositivos y el acceso a la publicación literaria en espacios virtual. En cuanto a la temática de las obras que producen, observamos que artistas y escritoras exploran diferentes temas, pero también destacan voces y experiencias femeninas, que se convierten en piezas centrales de sus obras literarias y artísticas. Por otro lado, persisten viejos desafíos, incluido el predominio masculino en los espacios de poder y las barreras educativas que se ven reforzadas por estructuras patriarcales que aún permean la sociedad.

Palabras-clave:

Angola, escritoras, artistas visuales, presencia femenina, siglo XXI.

Considerações iniciais

O cenário cultural de Angola é historicamente dominado por homens. Embora, no campo político, nomes de mulheres nascidas nos séculos XVI e XVII, como Nzinga Mbandi e Lueji A'Nkonde, se tenham constituído, na história do jovem Estado-nação, como prolíficas narrativas em torno do orgulho e da pertença nacional – juntamente com outras figuras do século XX, cujos nomes entraram para os anais da história das lutas pela independência, como Deolinda Rodrigues, Teresa Afonso, Irene Cohen, Engrácia dos Santos e Lucrécia Paim –, dados sobre as mulheres no Censo Angolano (2014), no Inquérito Integrado sobre o Bem-estar da População (2011) e no Relatório Analítico de Género de Angola (2017) indicam críticas condições a que estão submetidas. Ainda que sejam maioria na população nacional e que seja a figura delas que se destaca no ofício de zungar pelas ruas de Luanda, são as mulheres que têm menor acesso à escolaridade, menor renda, menor taxa de empregabilidade e menor cobertura de políticas públicas; além de serem as mais impactadas pelas várias formas de violência.

Tais condições reverberam no campo cultural, literário (FONSECA, 2004; MACEDO, 2010) e artístico-visual, traduzindo-se em um silenciamento ou apagamento da presença feminina nos espaços das artes. Ao examinarmos obras significativas, como *A formação do romance angolano*, de Rita Chaves (1999), não podemos deixar de notar que essa predominância não é apenas evidente, mas quase uma unanimidade masculina. Neste livro, é notável que os autores historicamente considerados responsáveis por estabelecer as bases da literatura angolana, destacados em capítulos que analisam suas biografias e obras, são todos homens: Assis Jr., Castro Soromenho, Oscar Ribas e José Luandino Vieira.

A análise de dados mais recentes, por exemplo, uma breve pesquisa realizada nos catálogos de publicações das editoras Caminho e Kapulana revela a predominância de obras literárias de autoria masculina circulando em Portugal e no Brasil, mesmo que outras fontes disponíveis na *web* apontem nomes como os de Ermelinda Pereira Xavier, Alda Lara, Ana Paula Tavares, Isabel Ferreira, Maria Celestino, Cremilda de Lima e Amélia Dalomba (vencedora do Prémio Nacional de Artes e Cultura, na categoria Literatura, concedido pelo governo angolano), dentre outras do *hall* de escritoras angolanas.

Se assim o é na literatura, Rodrigues (2022), ao proceder a um levantamento da vida cultural em Angola no século XXI, aponta o aparecimento de diversos grupos e coletivos culturais, bem como algumas ações governamentais que estimulam a publicação de obras. Todavia, tais ações são lideradas em sua maioria por homens. De modo análogo, nomes femininos também não são localizados em obras que mapeiam a história das artes no país. *Made in Angola*, de Adriano Mixinge (2009),

por exemplo, ao percorrer a produção plástica e fotográfica angolana contemporânea, cataloga um número significativo de artistas homens, enquanto as mulheres são apenas citadas ao longo do texto. Apesar disso, Mixinge parece reconhecer essa ausência feminina ao apresentar reflexões específicas sobre a presença da mulher na produção cultural angolana do século XX, notadamente no capítulo 9, intitulado “Só o ventre enobrece?”, em que são exploradas questões como a representação da mulher, seus papéis sociais e a visão de si mesmas nas áreas das artes, literatura e sociedade.

Não obstante estas lacunas que podem nos dar a falsa impressão de uma total inexistência das mulheres nas formas culturais de Angola, alguns trabalhos e ações realizadas nas últimas décadas têm se preocupado em fazer uma história da arte mais inclusiva e plural. Nesse sentido, notamos certa ampliação da presença feminina na cultura angolana, que pode ser indicada na maior visibilidade e no reconhecimento de nomes como os de Kamy Lara, Paula Nascimento, Yola Balanga, Ana Clara Guerra Marques, Alda Lara e Grada Kilomba, as quais têm se destacado no campo do audiovisual, da curadoria, da dança contemporânea e das artes plásticas.

Outro exemplo que acusa o crescimento e/ou a maior visibilidade da produção angolana de autoria feminina é a obra *Atlantica: contemporary art from Angola and its diaspora* (2018), organizada por Mónica de Miranda. O livro inclui ensaios fotográficos de artistas como Alice Rodrigues, Alice Marcelino, Grada Kilomba, Keyezua e Ana Silva (que em 2021 recebeu o Prémio Nacional de Cultura e Artes, na categoria artes visuais e plásticas, concedido pelo governo angolano), além de textos críticos sobre as obras de cada uma.

O cenário, portanto, ainda bastante desafiador no que se refere à igualdade de gênero, oferece razões para se pensar de forma sistemática a produção cultural feita por mulheres, seja de escritoras e de artistas que vivem em Angola, seja daquelas que atuam na diáspora. Ao caminharmos nessa direção, buscamos, neste texto, a um só tempo, mapear a participação feminina na literatura e nas artes visuais angolanas produzidas na última década, assim como problematizar a participação das mulheres nesse cenário historicamente firmado nas bases patriarcais tradicionais e coloniais. Para tanto, a pesquisa por nós empreendida desenvolveu-se ao longo de 2022 e 2023 e estruturou-se em três etapas. Na primeira, realizamos um levantamento bibliográfico, a fim de identificar investigações tanto em torno da produção literária e artístico-visual de Angola, de maneira geral, quanto aquelas pautadas na participação feminina nesses espaços. Desse levantamento, também foram aproveitadas muitas postulações teóricas e dados referentes à condição da mulher nos espaços culturais angolanos, de modo a construir um contexto sócio-histórico como base para os objetivos e reflexões do presente estudo. Nesta etapa, foram centrais obras como *Made in Angola*, de Adriano Mixinge (2009), e *A formação do romance angolano*, de Rita Chaves (1999). Também tivemos acesso a artigos, teses e dissertações, encontrados

através dos mecanismos de busca das plataformas digitais Scielo, Google Acadêmico, Portal de periódicos da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

No segundo momento, após o fichamento dos dados levantados, foram feitas buscas em redes sociais, como *Instagram* e *Facebook*, no intuito de identificarmos movimentos culturais liderados ou com a participação feminina, além de escritoras e artistas visuais atuando em Angola ou na diáspora. O levantamento considerou como prioritário buscar mulheres que ocupam atualmente espaços de destaque nos portais jornalísticos da *web*, que apresentem produção literária ou artística considerável e que tenham algum envolvimento com grupos e coletivos culturais. Nessa etapa, realizamos outra pesquisa virtual para identificar entrevistas, registradas em texto ou em vídeo, já disponíveis na *internet* que pudessem satisfazer os objetivos almejados por este estudo. Selecionamos para a nossa análise uma entrevista concedida pela escritora Ottoniela Bezerra, e outra, concedida pela artista Yola Balanga.

Por fim, a terceira e última etapa da pesquisa consistiu na análise das entrevistas encontradas, estabelecendo relações com os dados identificados no levantamento bibliográfico, a fim de: compreendermos a evolução das temáticas nas produções artísticas atuais, se houve continuidade ou inovação; averiguarmos se os obstáculos que as escritoras e artistas pioneiras enfrentaram ainda se colocam diante da nova geração; e explorarmos a existência de redes de apoio entre essas mulheres para facilitar sua inserção e permanência no cenário artístico.

A literatura pelas mãos delas

Em um contexto tão singular como o de Angola, a literatura adquiriu grande relevância no processo de recuperação da identidade angolana e na construção do sentimento nacional, sobretudo após as lutas pela independência. Rita Chaves (1999) explica que um dos principais objetivos da elite intelectual da época era fazer da produção literária um meio para suprir as divisões do tecido social, causadas pela atuação colonial, estimulando um sentimento de unidade à nação emergente.

No entanto, há uma contradição neste discurso nacionalista angolano. Como evidencia a pesquisadora Rita Chaves, os méritos da formação da literatura angolana, especificamente do romance, foram destinados aos homens: Assis Jr., Castro Soromenho, Oscar Ribas e José Luandino Vieira. Se o plano nacionalista era unificar a nação e vencer as diferenças, essa unanimidade masculina no campo literário torna inevitável o questionamento: onde estão as mulheres? Por que não foram incluídas nesse plano se elas tiveram uma participação tão crucial na luta pela independência do país?

Olímpia Iango Lucas (2021), em “A participação da mulher na luta pela independência em Angola (1961-1975)”, traz à luz fatores contextuais que podem ter contribuído para a invisibilidade da participação feminina no pós-independência:

Além de sofrerem opressão e exclusão por parte do poder colonial, se viam excluídas do sistema de ensino escolar, porque para elas estavam reservados apenas os afazeres domésticos e tinham que lidar também com as questões culturais, onde o modelo patriarcal era predominante e pregava que o homem podia fazer de tudo e a mulher tinha apenas que obedecer e cuidar dos trabalhos domésticos. A essa postura de opressão e discriminação, alguns autores vão chamar de “dupla colonização”. (2021, p. 13)

Ora, se a sociedade angolana como um todo enfrenta as consequências do colonialismo, as mulheres, além de sofrerem a violência das estruturas coloniais, ainda precisam lidar com as estruturas patriarcais próprias das tradições de seu país. No entanto, é notável que esses obstáculos não conseguiram suprimir a produção literária feminina como um todo, pois tais mulheres sempre demonstraram um esforço constante para enfrentar o silenciamento e a exclusão. Nesse contexto, a escrita, especificamente poética, revelou-se como uma ferramenta poderosa de resistência. É a partir dos estudos de poemas que nomes como Alda Lara, Ana Paula Tavares e Ermelinda Pereira Xavier surgem na cena literária. Não à toa, os estudos voltados à autoria feminina angolana quase sempre focalizam a produção poética. É relevante notar que, embora existam exemplos notáveis de obras literárias escritas por mulheres em diversos gêneros em Angola, como o *Diário de um exílio sem regresso*, de Deolinda Rodrigues — descoberto em 1974 e publicado em 2003 após o assassinato da autora, uma figura importante no Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e fundadora e presidente da Organização das Mulheres Angolanas (OMA) —, bem como o romance *Os olhos do homem que chorava no rio*, de Ana Paula Tavares e Manuel Jorge Marmelo (2005), é evidente que o cânone poético feminino recebe maior destaque, sobretudo nas pesquisas acadêmicas.

Jurema José de Oliveira (2002), em seu ensaio “A Escrita Feminina no Panorama Literário Africano em Língua Portuguesa: Alda Lara, Noémia de Sousa, Ana Paula Tavares, Vera Duarte e Paulina Chiziane”, analisa, dentre outros poemas, as obras das angolanas Alda Lara e Ana Paula Tavares. O estudo desconstrói a ideia de que a escrita de autoria feminina em países africanos é um fenômeno embrionário, demonstrando como essas poetisas usam a poesia para expressar suas vozes. Alda Lara, por exemplo, aborda temas universais, como a opressão em Angola, enquanto enfoca a ação feminina na busca por um futuro melhor durante o movimento libertário dos anos 1950-1960. Ana Paula Tavares, por sua vez, utiliza a palavra “grito” de forma

marcante em seus poemas, que retratam cenas de dor, carência, guerra e morte, desafiando o silenciamento.

No estudo de Maria Nazareth Soares Fonseca (2004), “Literatura africana de autoria feminina: estudo de antologias poéticas”, são apontados alguns fatores que contribuem para a escassa presença das mulheres na literatura canônica africana, incluindo as restrições tradicionais que as limitam a papéis de mãe e dona de casa, dificultando seu acesso à educação e influenciando os critérios de seleção das editoras. A pesquisadora destaca que as mulheres angolanas enfrentam desafios significativos ao tentarem superar a segregação de espaços na literatura, mesmo após a independência do país, já que os homens geralmente controlavam a seleção de textos e a organização de antologias. Para contornar esses obstáculos, as escritoras, frequentemente, exploravam o tema da mulher-mãe em suas obras, por ser uma forte “alegoria no projeto de afirmação da identidade africana, pois ela personifica a força da terra, a tenacidade para enfrentar os obstáculos e, principalmente, a capacidade de gerar o novo homem, livre das amarras da servidão” (FONSECA, 2004, p. 286).

No artigo “Mulheres angolanas nos espaços literários: corpos ultrajados e escritas transgressoras”, Larissa da Silva Lisboa Souza (2015) tece uma análise aprofundada das carreiras e obras de duas poetisas, Ermelinda Pereira Xavier e Alda Lara. O estudo se baseia nas teorias de Jean Luc-Nancy (2000) e de Michel Foucault (1997) para conceituar o “corpo” como um espaço em que significados são inscritos, atribuídos socialmente e utilizados para servir aos interesses ideológicos do poder vigente. Na perspectiva que nos apresenta a autora, existem dois tipos de corpos: os “disciplinados”, que aceitam seus papéis sociais e se conformam às normas, e os “ultrajados”, que são vítimas da violência social. Dentro dessa última, são identificadas duas subcategorias: os “corpos-mortos”, que lidam passivamente com suas condições e buscam minimizar ou ocultar suas marcas para se integrarem aos corpos disciplinados, e os “corpos-rebeldes”, que desenvolvem estratégias para não apenas sobreviver aos espaços sociais, mas também desafiar a ordem estabelecida, reivindicando suas diferenças como parte do contexto social em que vivem.

Tais conceitos nos ajudam a compreender o lugar de onde falam essas escritoras e toda a opressão por elas sofridas. Seus corpos seriam também símbolos de uma indisciplina, uma resistência ultrajada, e sua rebeldia começa pelo simples fato de romperem com as tradições, saindo da restrição do meio doméstico para conquistarem aqueles espaços dominados por homens, neste caso, o meio literário.

As artes pelas mãos delas

O livro *Made in Angola: Arte Contemporânea, Artistas e Debates*, do historiador e crítico de arte Adriano Mixinge (2009), representa uma das maiores contribuições para a história e a crítica da arte moderna e contemporânea de Angola. O autor aborda uma série de desafios enfrentados pelos artistas angolanos na busca por reconhecimento na

geopolítica da arte contemporânea, tanto em âmbito africano quanto internacional. Ele percorre a história da arte angolana, delineando a evolução da política cultural desde o período colonial e do pós-independência até a contemporaneidade.

No entanto, é notável a escassez de destaque dado às artistas mulheres, mesmo entre os contemporâneos. O próprio autor, no capítulo 9, intitulado “Só o Ventre Enobrece?”, reconhece essa lacuna ao abordar a presença da mulher na produção cultural angolana do século XX. Nesta seção, ele explora as diversas representações da figura feminina nas artes, como a mulher sendo o espaço e o corpo do exótico, do diferente, do decorativo e do ventre enobrecedor. Ou o símbolo da mulher aguerrida na figura da quitandeira, a qual se opõe à imagem da mulher guerrilheira, como Deolinda Rodrigues e Lucrecia Paim – referências mais conhecidas das heroínas da libertação de Angola, exemplos de sujeitos de ação. No entanto, essas imagens já não cabem mais no contexto contemporâneo, pois, de acordo com Mixinge (2009), agora a luta é do conhecimento e afirmação social. Desse modo, ele lista uma série de nomes de mulheres que se inscrevem nas várias formas culturais “renegociando o equilíbrio de gênero na reinvenção estética e criativa da ‘Angolanidade’”: Alda Lara, Amélia Veiga, Maria Eugénia Lima, Manuela Abreu, Cremilda Lima, Ana Faria, Maria de Jesus Haller, Gabriela Antunes, Ana Maria de Oliveira, Maria da Conceição Neto, Doriana, Maria Alexandre Dáskalos, Ana Clara Guerra Marques, Ana Dias Lourenço, Eufrazina Maiato, Irene Neto, Maria Teresa Guerra, Rosária da Silva, Lisa Castel, Isabel Pinheiro, Maria João e Ana Baião.

Em 2016, Mixinge, em uma crítica para o site *ArteCapital*, comentou sobre a exposição “Imbamba ya muhatu/Coisas de mulher”, das artistas angolanas Keyezua e da nigeriana Wura-Natasha Ogunji, admitindo a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a relação entre arte moderna e contemporânea e gênero em Angola. Ele aponta a falta de sistematização do papel e da importância das artistas, curadoras e críticas de arte que contribuíram para o desenvolvimento das artes, muitas vezes sem receber projeção internacional. Mixinge lista uma série de nomes — Denise Toussaint, Helena Justino, Gabriela Veloso, Ema Brandão, Maria Angélica Taquelim, Maria Manta, Maria Santa Godinho, Marília Duarte, Ana de Sousa, Marinete Borges, Susana Rebocho, Filomena Coquenão, Dilia Fraguito, Marcela Costa, Laly Salvador, Isabel Baptista, Maria Belmira, Zizi Ferreira, Kiana, Yana Van-Dúnem, Patricia Cardoso, Fineza Teta até chegar à Keyezua — os quais, nas suas palavras “formam parte de um mundo pouco estudado e, portanto, desconhecido” (MIXINGE, 2016).

Entre as diversas artistas que não foram mencionadas pelo autor, mas que desempenham um papel significativo na cena artística angolana, destaca-se Helga Gamboa. No ensaio intitulado “A Condição da Mulher em Angola na Cerâmica de Helga Gamboa”, da professora Teresa Matos Pereira (2012), explora-se a temática da diáspora e seu significado para a artista que nasceu e cresceu em Angola, porém somente ao partir lhe foi possível ter a oportunidade de estabelecer um contato mais

profundo e vivenciar a cultura de seu país, uma vez que sua juventude fora marcada por um contexto de políticas de assimilação cultural, que a deixaram alheia à própria nação. Utilizando técnicas de construção manual, queima de serragem e polimento com cera em sua cerâmica, sua arte aborda temas complexos, como a história colonial portuguesa e os impactos devastadores da guerra em Angola. Ela demonstra uma preocupação particular com a vulnerabilidade das mulheres e crianças vítimas desses contextos e busca reconstruir a ligação com a cultura que lhe foi negada.

Outro exemplo que acusa o crescimento e/ou a visibilidade da produção angolana de autoria feminina é a obra *Atlantica: contemporary art from Angola and its diaspora* (2018), organizada por Mónica de Miranda. O livro inclui ensaios fotográficos da própria organizadora, juntamente a de outros artistas, além de textos críticos sobre as obras. Dos catorze nomes presentes no catálogo, quatro são mulheres angolanas, a saber: Keyezua, Alice Marcelino, Alida Rodrigues e Ana Silva.

Nova geração, novos nomes: ventos de mudança?

Nesse contexto, torna-se evidente que a aparente escassez de produções culturais por parte das mulheres em Angola é, na verdade, uma ilusão causada pelo impacto profundo do silenciamento que historicamente lhes foi imposto, bem como a fragilidade do acesso à educação. A maioria das escritoras e artistas que identificamos pertence a um grupo restrito que ainda teve acesso a uma educação de qualidade. Para outras mulheres, subsistem, além desse, outros obstáculos significativos, como a violência doméstica, o abuso e uma gama de outros desafios que, em conjunto, dificultam seu progresso, conforme destacado pelas doutoras Ruth Ferreira e Terezinha Gonçalves, no artigo “A Presença das Mulheres na Educação Angolana” (2021).

Além disso, observamos que a maior parte dos estudos dedicados às produções artísticas femininas em Angola, especificamente as literárias, foca em obras de autoras com carreiras de longa data e, em certa medida, já estabelecidas. Não devemos desconsiderar as riquíssimas produções dessas pioneiras que desbravaram esse sistema e abriram caminho para as futuras gerações, mas mulheres capazes de superar as barreiras históricas, culturais e socioeconômicas não moram apenas no passado. Elas existem e estão produzindo arte hoje. É fundamental reconhecermos o esforço das jovens autoras e artistas que atualmente batalham para se afirmar no cenário cultural. Influenciadas pela era digital e por novas formas de pensar e se expressar, abrem uma miríade de novas possibilidades nas formas culturais angolanas.

No Quadro 1, disposto a seguir, apresentamos alguns nomes dos mais proeminentes que identificamos em fontes diversas, como jornais, *sites* e plataformas de redes sociais. Nosso objetivo, ao construirmos o quadro, não foi ainda o de analisar

as produções, mas reunir nomes que, de preferência, ainda não tenham sido amplamente abordados na maioria dos estudos acadêmicos, mesmo que tenham conquistado notoriedade nos últimos anos.

Quadro 1 – Levantamento de artistas angolanas em atuação.

Nome	Atuação	Obras
Antonieth Terra	Escritora	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Doces & Amargos: A vida de uma adolescente (in)comum</i> (romance). All Print Editora, 2021
Mara Oliveira		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pensamentos Soltos</i> (poemas). Editora Acácias, 2016 • <i>Agora vou ser feliz</i> (romance). Editora Acácias, 2021
Otoniela Bezerra		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Retratos de Uma Mulher (In)Comum</i> (romance). Movimento Lev'Arte, 2013 • <i>O Amor Conquista Tudo – Amor Vincit Omnia</i> (romance). Editora Independente, 2015 • <i>Luara – A Princesa de Luanda</i> (conto infantil). Projeto Oficina Literária, 2017 • <i>Tudo o que eu te diria se me quisesses ouvir</i> (prosa poética). Editora Caneta de Estilo, 2022
Rosa Soares		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Uma Versão Diferente da Vida</i> (romance). Oficina de Livros, 2013 • <i>Met(amor)fosse</i> (romance). Caneta de Estilo, 2015 • <i>O Nosso Natal</i> (conto infantil) - 2016 • <i>Flores não são para os Mortos</i> (romance). Editora Independente, 2017
Cíntia Gonçalves		<p>Livros</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>As Simetrias de Mulher</i> (poemas) - 2018. Luanda. Editora das Letras.
Amélia Dalomba		<p>Livros</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Uma Mulher Ao Relento</i> (romance). Nandyala Editora, 2011 • <i>Nsinga</i> • <i>O Mar no Signo do Laço</i> (infanto-juvenil). Luanda: Mayamba, 2012.

Quadro 1 – Cont.

Nome	Atuação	Obras
Cremilda de Lima	Escritora	<ul style="list-style-type: none">• <i>Os Kandengues desfilam no carnaval</i> (infanto-juvenil). Leya/textos editores, 2015.• <i>Uma Aventura nas Nuvens</i>. Leya/textos editores, 2016.• <i>Brincadeira ao Luar</i>. Leya/textos editores, 2016.
Kamy Lara	Cineasta, fotógrafa	Direção de: <ul style="list-style-type: none">• <i>Beyond My Steps</i> (documentário)• <i>Batuku</i> (videoclipe da cantora Aline Frazão)• <i>Para lá dos meus passos</i> (documentário) – pelo qual recebeu o prêmio de melhor documentário no <i>San Francisco Dance Film Festival</i> em 2020 e o terceiro lugar no <i>Adiaha Award</i>, para o melhor filme realizado por uma mulher africana no <i>Encounters South African International Documentary Film Festival</i>.
Ana Silva	Artista visual – pintura, colagem, escultura, tecido, bordado	<ul style="list-style-type: none">• Participação em exposições: Casa da Cerca, em Almada (2022); Bienal de Dakar (2022); Paris, Musée d’Art Moderne de Paris (MAGNIN-A) (2021); Genebra, com participação na ArtGeneve (2020); e várias apresentações em Luanda (<i>Vestir memórias</i> - exposição) e Lisboa.• Em 2021, foi agraciada com o Prémio Nacional de Cultura e Artes, em Angola, na categoria Artes Visuais e Plásticas.
Lola Keyezua	Artista visual – fotografia, filme, pintura, poesia, escultura	<ul style="list-style-type: none">• Com circulação nacional e internacional, destaca-se da artista a participação em:• exposição coletiva <i>Conexões femininas</i>, realizada na Galeria do Banco Aconómico de Luanda, em julho-agosto de 2016.• Afro Vibes Festival Exhibition (Holanda), Lagos Photo Festival (Nigéria), Addis Photo Festival (Etiópia), Something About Bodies (Inglaterra).

Quadro 1 – Cont.

Nome	Atuação	Obras
Alice Marcelino	Artista visual - fotógrafa	Exposições solo: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kitoko - Exposição Histórias da diáspora negra</i> (Almada, Portugal); em - Redbridge Central Library, U.K. (2018); em - Terra Drip em Macau (2018). • Participou também em exposições coletivas no Instituto Camões em Luanda (2020), na galeria Jean-Claude Maier (2020), no projeto <i>This is not a Museum</i> (2019 e 2020) e no <i>Spaces in Between</i> (2019). Também participou nas exposições “We do Black hair” e “Ghouls” no Reino Unido (2016).
Alida Rodrigues	- Colagem, fotografia.	Participação nas exposições: <ul style="list-style-type: none"> • <i>O Silêncio da Terra: visualidades (pós)coloniais</i> intercetadas pelo Arquivo Diamang, Museu Nogueira da Silva, Braga, Portugal, 2021. • <i>Discursos de Decolonialidade, Not a Museum</i>, Lisbon, 2020 (produced by This is Not a White Cube - Art Gallery). • <i>Taxidermia do Futuro</i>, Museu Nacional de História Natural de Angola, (SIEXPO), Luanda 2019. • <i>Intersections Within The Global South</i>, Galeria Banco Economico, Luanda 2019, (produced by This is Not a White Cube - Art Gallery). • <i>Mythopoeia</i>, Tiwani Contemporary, London 2015. • <i>Interchange Junctions</i>, Howick Place, London 2014.
Pamina Sebastião	Artista multidisciplinar: instalação artística, pinturas, escritos, ensaios fotográficos, colagens, vídeos, ilustrações etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposições: <i>Só belo mesmo</i> (2019); <i>Mestres do meu universo</i> (Luanda, Galeria Jahmek) (2023). • Publica suas obras no perfil <i>Só Belo Mesmo</i> do Instagram
Helena Uambembe		<ul style="list-style-type: none"> • <i>What you se is not what you remembre</i> (Instalação artística)
Yola Balanga		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quadros de Guerra, Corpos de Luto</i> (exposição) – 2022

Fonte: As autoras, 2023.

Destacam-se, do quadro, a abordagem de temáticas de gênero, assim como a circulação nacional e internacional de trabalhos como os de Kamy Lara, Keyezua, Alice Marcelino, Alida Rodrigues e Ana Silva (no campo das artes visuais – artes plásticas e cinema) e os trabalhos de Amélia Dalomba e Cremilda de Lima (no campo literário). Outros nomes têm se sobressaído mais fortemente no cenário local de Luanda.

Vale acrescentar que enfrentamos algumas dificuldades ao tentar acessar as obras literárias das autoras, visto que muitas delas optam por publicar seus trabalhos em formato de *e-books* ou recorrem a editoras independentes. Vale ressaltar que o *Jornal de Angola* desempenhou um papel fundamental ao fornecer informações sobre eventos e lançamentos de publicações relacionados a essas artistas e escritoras, tornando-se uma fonte valiosa para a identificação e acompanhamento de seus trabalhos. Outra informação que consideramos válida mencionar é que algumas escritoras, como Amélia Dalomba, não tiveram algumas de suas obras consideradas neste levantamento devido ao fato de serem anteriores a 2011.

Análise de entrevista com Ottoniela Bezerra

Na tese de doutorado da pesquisadora Isabel Martins (2019), deparamo-nos com vários nomes de escritoras angolanas. O estudo se debruça sobre a produção literária produzida por mulheres em vários países africanos. Dedicando tópicos para tratar de cada um desses países, a partir da página 70 é explorado o contexto angolano. A pesquisa introduz várias autoras ao longo desse percurso crítico e historiográfico, traçando a evolução da autoria feminina em Angola, desde Lília da Fonseca até Alda Lara. Há um total de 11 (onze) autoras da época colonial que, “com exceção de Alda Lara que é praticamente citada em grande parte das antologias e livros da crítica especializada, pouco ou nada se ouve falar” (MARTINS, 2019, p. 70). Além desses nomes, outros 69 (sessenta e nove) são citados. Nomes que se afirmaram no cenário literário angolano após a independência do país, através de participação em antologias, colaboração em periódicos e obras publicadas individualmente. Dentre eles, destacamos o nome de Ottoniela Bezerra.

Ottoniela Ângela da Conceição de Sousa Santos Bezerra, nascida em 1990 em Luanda, graduou-se em Direito pela Universidade Metodista de Angola. Escritora prolífica, é autora de quatro obras: os romances *Retratos de Uma Mulher (In)Comum* (2013) e *O Amor Conquista Tudo – Amor Vincit Omnia* (2015); o conto infantil *Luara – A Princesa de Luanda* (2017); e a prosa poética *Tudo o que eu te diria se me quisesses ouvir* (2022). Além de sua carreira literária, ela é a fundadora da associação filantrópica “Passos de Mulher”, estabelecida em 2012 com o propósito de apoiar diversas formas de expressão artística, unindo literatura e moda. Apadrinhou o

concurso literário infantil intitulado “Prémio de Literatura Passos de Mulher”, que é direcionado a jovens autores entre 13 e 20 anos, que ainda não têm obras publicadas. Ademais, lidera uma iniciativa destinada à promoção da literatura em diversos lares de acolhimento que cuidam de crianças desfavorecidas em Luanda. Seu trabalho inclui a criação de bibliotecas providas de livros e recursos didáticos usados, a realização de atividades de leitura e a organização de concursos de criação de contos.

De acordo com a entrevista concedida à revista *online* angolana *Bantumen*, Ottoniela revela que entre as suas principais fontes de inspiração literária estão os angolanos Manuel Rui Monteiro, Ondjaki e Uanhenga Xitu; a portuguesa Margarida Rebelo Pinto; as brasileiras Clarice Lispector e Martha Medeiros; e a britânica J.K. Rowling. Curiosamente, dos sete nomes mencionados, quatro são mulheres, mas provenientes de outras nacionalidades. Há uma notória ausência de escritoras angolanas entre suas influências, o que não deixa de ser uma preocupação crítica que ilustra as complexidades das dinâmicas culturais e sociais que continuam a impactar a representatividade das escritoras em diversas comunidades literárias.

A escritora começou o seu ofício aos 16 anos, quando criou o *blog* “O espelho da minha alma”, onde compilava crônicas de sua autoria. De acordo com a própria, ela escrevia o que via, vivia e sentia necessidade de transmitir. Observamos aqui o que já era esperado ao nos voltar à nova geração de escritoras angolanas: a forte presença da *internet*. A ascensão dessa rede de comunicação tem revolucionado profundamente a forma como os/as escritores/escritoras abordam a publicação de seus livros, oferecendo meios mais acessíveis, que muitas vezes evitam os rigorosos nichos das editoras tradicionais.

Uma autora que compartilha dessa perspectiva é a angolana Ngonguita Diogo. Em uma entrevista ao *site Olho Vivo*, em 2018, ela aborda a relevância do espaço digital no âmbito cultural, ressaltando que:

A internet é um ganho a ser bem usada, ela democratiza o acesso a diferentes culturas e promove também a sua divulgação, com ela aprende-se, poupa-se dinheiro, esforços e coarctam-se as distâncias porque temos a possibilidade de fazer todo o tipo de consultas sem sair de casa e até formações, bem como, efetuar compras. Por outro lado, é também o maior vetor de publicidades, não se pode deixar de frisar que ela continua a ser uma faca de dois gumes.

Na mesma entrevista, Ngonguita aprofunda a ideia de o espaço virtual ser uma “faca de dois gumes”, apontando para a complexidade da globalização econômica e cultural impulsionada pelo avanço do capitalismo e pela expansão dos meios de comunicação. Esses meios, especialmente a *internet*, cada vez mais viral, também refletem o que pode ser considerado como uma “ocidentalização global”. Isso ocorre

porque, como argumenta Said, em *Cultura e imperialismo*, em “nossa época, o colonialismo direto se extinguiu em boa medida; o imperialismo sobrevive onde sempre existiu, numa espécie de esfera cultural geral, bem como em determinadas práticas políticas, ideológicas, econômicas e sociais” (2011, p. 40). Isto é, os valores e costumes ocidentais estão a permear todas as sociedades por meio das grandes redes de comunicação virtuais, resultando na assimilação das mesmas tendências da moda, produções cinematográficas, escolhas alimentares ou, no caso de Ottoniela Bezerra, os contatos culturais, literários. Adriana Rodrigues (2022) acrescenta a este tópico, ao observar que esse intercâmbio cultural é desigual, principalmente porque ocorre predominantemente em uma única direção, ou seja, dos antigos/novos impérios em direção às periferias. Essa dinâmica faz com que escritores, poetas, artistas em geral cheguem às periferias, enquanto o inverso não acontece, pelo menos não com a mesma abrangência.

Ainda abordando a influência significativa da rede mundial de computadores na realidade literária atual, em uma entrevista posterior, datada de 2022 e conduzida pelo programa de televisão “Conversas ao Sul”, veiculado no canal RTP África e apresentado por David Dias, Ottoniela foi questionada sobre a receptividade dos jovens à leitura, tendo em vista seu trabalho de compartilhar textos reflexivos e trechos de livros nas redes sociais. Em resposta, ela expressou um otimismo, afirmando que a inclinação dos jovens pela leitura está crescendo. Destacou que a presença da literatura no meio digital tem contribuído para esse interesse, dada a facilidade de acesso. Embora confesse uma predileção pelos livros físicos, Ottoniela compreende que, embora muitos jovens optem por *e-books*, outros têm acesso limitado a eles. Ela enfatiza a importância de levar a literatura aos jovens, independentemente do formato.

O entrevistador observa que, devido à rapidez característica do ambiente digital, vídeos curtos emergem como uma maneira eficaz de atrair os jovens para a literatura, oferecendo doses suaves de envolvimento. Em resposta, Ottoniela compartilha que essa estratégia foi exatamente como conseguiu alcançar seu público-alvo, inicialmente composto por adolescentes. Ela acrescenta que essa abordagem também cativou jovens que agora evoluíram para a fase adulta, permitindo-lhes mergulhar em textos mais extensos. Quando passou a publicar excertos, experimentou uma verdadeira explosão em seu trabalho, conectando-se com um público ainda mais amplo. Ela considera essa abordagem muito mais prática, frente à rapidez e dinamicidade do mundo atual.

Sobre as principais temáticas abordadas em suas obras, a escritora afirma que hoje em dia as pessoas gostam muito de frases motivacionais: “estamos na era do *coaching*, e eu tenho estudado e investigado bastante esses temas, mas eu sinto que sim, eu acho que as frases motivacionais e de autoajuda funcionam e realmente ajudam e confortam as pessoas”. Seu livro mais recente, *Tudo o que eu te diria se me quisesses ouvir*, publicado em 2022, se trata de uma coletânea de textos e frases

motivacionais, de autoajuda e autoconhecimento, com um claro objetivo de auxiliar no desenvolvimento pessoal de quem os lê. Isso vai de encontro com as temáticas de obras literárias angolanas de autoria masculina que tiveram impacto internacional nos últimos anos, como, por exemplo, o romance *Também os brancos sabem dançar*, de Kalaf Epalanga, publicado em 2018 no Brasil, que aborda questões relacionadas a identidade, migração e angolanidade, por meio do questionamento de qual o seu lugar no mundo: se Angola, a terra em que nasceu, ou se Portugal, a terra que o abrigou. Ou ainda o livro *E o céu mudou de cor*, de Israel Campos (2023), que aborda temas relacionados à esfera social, dinâmicas familiares, aspirações por um futuro melhor em Angola, além de uma reflexão profunda sobre a democracia e os direitos humanos. Os textos de Ottoniela representam, portanto, certa novidade entre as temáticas da literatura produzida no país.

Na entrevista, é levantada a questão da relevância da participação feminina na literatura, mesmo diante da predominância de autores masculinos. O entrevistador questiona como a autora, enquanto mulher, pode também contribuir para mexer “um bocadinho” a indústria literária. Ottoniela responde que se sente muito orgulhosa, pois:

A nível da literatura angolana jovem, vemos mais mulheres do que homens a publicar, repito, jovens, e eu acho que é a nossa vez de fazer história. A história do nosso país, a história de Angola, está muito ligada à história da literatura porque antigamente os escritores se inspiravam nas vivências e na história do país como tal e hoje em dia sim, as mulheres jovens estão a dar as cartas, escritoras.

Em contraposição a essa afirmação, durante uma conferência realizada em agosto de 2023 como parte do ciclo “Conversas da Academia à Quinta-feira”, uma iniciativa promovida pela Academia Angolana de Letras e reportada no *Jornal de Angola*, a escritora Cíntia Gonçalves, embora compartilhe da percepção de que, de fato, há mais escritoras hoje em dia com um maior número de publicações, pontua a existência de uma notável fragilidade no processo de emancipação das mulheres. Ela destaca a carência de estudos literários sobre as obras que estão sendo produzidas, contrastando com o domínio da produção e publicação de estudos da literatura feita por homens. De fato, essa discrepância torna-se evidente quando examinamos documentos como a *Revista de Estudos Literários* (REVELL), da Unidade Universitária de Campo Grande (UEMS), que, em 2021, lançou uma série de ensaios analisando as principais produções da literatura angolana contemporânea. Entre os sete nomes selecionados, apenas Ana Paula Tavares representava o gênero feminino.

Ao final da entrevista com Ottoniela, David Dias faz referência ao fato de que a autora foi reconhecida no ano anterior como uma das 100 jovens mais influentes pela

“Academia Africana de Novos Líderes” (trata-se de uma organização que promove e reconhece as realizações positivas de jovens descendentes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa por seu contributo nas áreas em que atuam). Ele comenta que acredita que tal conquista possa ser um estímulo adicional para que a escritora continue produzindo e mantenha seu compromisso com novos empreendimentos. Em resposta, Ottoniela expressa que essa distinção é um privilégio significativo, tanto por sua condição de mulher quanto por sua pouca idade, mas compreende que isso também traz uma considerável responsabilidade social. Para ela, ser reconhecida significa que há uma exigência de esforço ampliado e qualidade aprimorada. Ela destaca que, com tantos jovens escrevendo, a ênfase agora recai na apresentação de trabalhos de alta qualidade, atendendo às expectativas desse reconhecimento.

Análise de entrevista com Yola Balanga

Margarida Celestino Balanga, conhecida artisticamente como Yola Balanga, é uma expressiva e autodeclarada “artista transdisciplinar”. Inicialmente imersa no universo do teatro e da moda, ela posteriormente seguiu a graduação em Artes Visuais e Plásticas na Faculdade de Artes, anteriormente conhecida como Instituto Superior de Artes (ISARTES). A artista abraça predominantemente a linguagem da performance, enquanto também explora a fotografia, o vídeo, a instalação e a pintura. Por meio de sua obra, ela trabalha uma série de temas, incluindo espiritualidade, transcendência, o corpo feminino, violência de gênero, questões sociopolíticas, bem como aspectos religiosos e culturais. Sua arte encontra um espaço de representação em Angola através da galeria “ELA - Espaço Luanda Arte”.

Numa entrevista concedida ao portal *WAAU* (World African Artists United), em dezembro de 2022, Yola Balanga discorre sobre sua mais recente exposição, intitulada “Pinturas de Guerra, Corpos de Luto” (2022). Ela lança luz sobre o Tchikumbi, um ritual de iniciação feminina praticado pela comunidade da província de Cabinda, em Angola. No passado, o ritual se estendia por meses ou até anos, período no qual a jovem era instruída em habilidades voltadas para o cuidado do marido e da família. Atualmente, a duração foi reduzida para três dias, e o significado espiritual também diminuiu. A artista critica a forma como o ritual coloca a satisfação do marido como prioridade, negligenciando os desejos das mulheres.

Ao abordar a persistente realidade da violência doméstica enfrentada pelas mulheres, Yola destaca que elas, muitas vezes, ficam presas a esse ciclo devido a preocupações financeiras e pressões familiares. Para ela, o machismo é um sistema complexo e desmontá-lo é um desafio quando a maioria das figuras que o sustentam são homens. Quando perguntada sobre como ela contribui para essa mudança, Yola enfatiza que o simples fato de haver pessoas dispostas, abertas e corajosas para discutir

essas questões, apesar das complicações envolvidas, já é um passo positivo. Embora não esteja formalmente ligada a um coletivo, ela participa de alguns, reconhecendo a força da união, porém destacando a necessidade de expandir esses esforços para áreas periféricas, onde a falta de informação frequentemente torna as mulheres mais vulneráveis.

Ela ainda discorre sobre sua série fotográfica que aborda a solidão na maternidade. Baseada em suas próprias vivências, ela explora a sensação de isolamento que acomete as mães mesmo em momentos do cotidiano familiar, em locais como sua própria casa, a cozinha, o quarto e o banheiro. A série de fotografias tiradas na cozinha da casa de sua mãe se destaca nesse contexto, retratando a artista como a única figura presente naquele amplo espaço, quase imperceptível em meio ao vasto ambiente. Trata-se de uma desconstrução do que Adriano Mixinge chama de “discursos enobrecedores do ventre”, pois, por muito tempo, ao longo do século XX, “as sociedades angolanas colocam a mulher no epicentro de uma série de riscos, assim como de atavismos que tendem a fazê-la muito vulnerável e escrava dos discursos enobrecedores do ventre” (2009, p. 117). Durante o período de descolonização, a imagem da mulher como símbolo da Mãe-África desempenhou um papel significativo na construção da identidade cultural, racial, social e política de Angola. Essa personificação da nação como uma figura feminina de ventre nobre que deu origem a todo um povo, uma guardiã da cultura africana e símbolo de resistência à colonização, refletia o ideal de unificação do povo angolano. No entanto, essa idealização romântica relegou a mulher também ao papel de objeto-sujeito de prazer.

Quando questionada sobre seus futuros projetos e abordagens, Yola compartilha que explorar temas relacionados ao gênero e à experiência feminina inevitavelmente a leva ao território da política e da religião. Ela destaca a existência de inúmeras questões intrigantes a serem exploradas nesse contexto e enfatiza a importância de vozes que possam iluminar essas esferas complexas. Yola observa como a política e a religião frequentemente moldam a percepção do corpo feminino de maneira restrita e padronizada. Isso está em sintonia com a concepção de corpo como um espaço de inscrição de significados, conforme abordado anteriormente no estudo de Larissa Souza (2015). Junto com a identidade de “mulher”, o corpo assume funções específicas para se enquadrar na sociedade. Essas funções, atribuídas pela ideologia dominante por razões utilitárias, podem levar ao disciplinamento do corpo se aceitas, ou à rebelião se rejeitadas. E Yola escolheu se rebelar.

Considerações finais

O panorama da literatura angolana revela uma complexa tapeçaria de histórias e vozes que muitas vezes permanecem ocultas sob o peso da história e da tradição. É notável que Ottoniela, assim como a maioria das escritoras angolanas que conhecemos, teve

acesso à educação em um contexto em que tal oportunidade era escassa para muitas outras. No entanto, sua trajetória ilustra uma jornada de superação de barreiras para entrar no mundo da literatura, e seu compromisso com a promoção da literatura e o engajamento dos jovens leitores demonstra sua capacidade de adaptar-se às mudanças da era digital.

A ausência de escritoras angolanas nas referências de Ottoniela pode, entre outros fatores, apontar para uma questão mais ampla: o impacto do processo de “ocidentalização cultural” que as redes podem perpetuar, como observado pela escritora Ngonguita Diogo e por Adriana Rodrigues (2022). A globalização econômica e cultural, catalisada pela *internet*, influencia as preferências e influências, muitas vezes resultando na sub-representação das vozes locais. No entanto, o advento do espaço virtual também trouxe consigo a democratização da publicação literária, que superou as barreiras das editoras tradicionais, permitindo que escritoras compartilhem suas histórias com um público mais amplo.

Nesse contexto, emerge a questão fundamental da formação de um público leitor de obras de autoria feminina. Ottoniela Bezerra se destaca, nesse aspecto, ao aproveitar as diversas formas digitais de disseminação de conteúdo para atrair e engajar jovens leitores. Sua abordagem flexível e adaptativa, incluindo o uso de vídeos curtos e trechos de obras, demonstra uma compreensão das preferências contemporâneas e a capacidade de alcançar uma audiência que poderia ter sido difícil de ser acessada no passado.

Já nas artes visuais, o trabalho de Yola Balanga surge com uma abordagem ousada que se concentra de maneira incisiva nas experiências femininas, destacando suas lutas, aspirações e desafios em um contexto que muitas vezes relega suas vozes ao silêncio. A escolha meticulosa de Yola ao problematizar o ritual do Tchikumbi desvela um aspecto angolano muitas vezes obscurecido pela luta anticolonial: a opressão das tradições sobre a identidade feminina. Esse gesto lança luz sobre o fato de que, mesmo após a independência, certos pilares tradicionais continuam a impor obstáculos sobre as mulheres, submetendo-as a uma “dupla colonização”.

Além de sua crítica ao Tchikumbi, Yola Balanga aborda sensivelmente outras dimensões do universo feminino, como a solidão inerente à maternidade. Sua fotografia captura essa experiência com um realismo emocional que ressoa nas vidas de muitas mães, enfatizando como, mesmo dentro do seio familiar, o isolamento pode prevalecer. Seu olhar perspicaz a respeito da interconexão entre as temáticas de gênero, experiência feminina, política e religião é revelador. Ela compreende que desmantelar as raízes profundas desse sistema opressor exige uma abordagem holística. A relação entre essas esferas mostra que as lutas das mulheres não são isoladas, mas sim intrinsecamente entrelaçadas com as estruturas de poder e as ideologias arraigadas. Cabe a artistas, como Yola e Ottoniela, desvendá-las para enfim incitarem a rebelião desses corpos ultrajados.

Apesar do progresso, alguns dos desafios enfrentados pelas artistas pioneiras persistem na nova geração, como a predominância masculina nos espaços de poder e as limitações no acesso à educação. É notório que as mulheres estão mais conscientes de seu lugar e experiências, tornando essas temáticas centrais tanto em seus trabalhos artísticos, como exemplificado por Yola Balanga, quanto em seus esforços filantrópicos, como no caso de Ottoniela Bezerra e sua iniciativa “Passos de Mulher”.

Referências

ANGOLA. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. *Relatório de Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2011. (vol. II) Disponível em: <www.info-angola.com/attachments/article/.../IBEP_Relatorio_de_Tabelas_Vol.II-2011>. Acesso em: 21 mar. 2022.

ANGOLA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS. *Resultados preliminares recenseamento geral da população e habitação – 2014*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2014. Disponível em: <<https://catalog.ihsn.org/index.php/catalog/7038>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ANGOLA. MINISTÉRIO DA FAMÍLIA E PROMOÇÃO DA MULHER. *Relatório Analítico de Género de Angola*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2017. Disponível em: <https://www1.undp.org/content/dam/angola/docs/Publications/undp_ao_PrimeiroRelatorioAnaliticodeGenero_Angola_2017.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CAETANO, Dhiogo José. *Ngonguita Diogo é a 47ª entrevistada na série sobre cultura*. [Entrevista concedida a] Diogo José Caetano. Olho Vivo, série Opinando e transformando, online, 03 de jul. de 2018. Disponível em: <<https://www.olhovivoca.com.br/pelo-mundo/7180/ngonguita-diogo-e-a-47-entrevistada-na-serie-sobre-cultura/>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CHAVES, Rita. *A formação do romance angolano*. São Paulo: Via Atlântica/Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1999.

CONVERSAS AO SUL. *Entrevista com DiNO Visuals e Ottoniela Bezerra*, EP33. Conversas ao Sul. YouTube, 18 de nov. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CuEl0_jkdf4>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DOMINGOS, Edna. *Desde que me conheço por gente, que tenho este amor por livros, Ottoniela Bezerra*. Bantumen – Cultura, entrevistas, online, 02 de nov. de 2020. Disponível em: <<https://bantumen.com/ottoniela-bezerra/>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FERREIRA, Ruth Canga Buza; GONCALVES, Terezinha Valim Oliver. A presença de mulheres na educação angolana. In: *Rev. Exitus* [online], 2021, vol.11, e020139. Epub 10-Maio-2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2237-94602021000100212&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FONSECA, M. de Nazareth S. Literatura africana de autoria feminina: estudo de antologias poéticas. In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 283-296, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12586>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

JORNAL DE ANGOLA. *Escritora Cíntia Gonçalves fala do papel da mulher na literatura*. Jornal de Angola, Luanda, 26 de ago. de 2023. Seção Cultura, online. Disponível em: <<https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/escritora-cintia-goncalves-fala-do-papel-da-mulher-na-literatura/>>. Acesso em: 27 ago. 2023.

LUCAS, Olímpia Iango. *A participação da mulher na luta pela independência em Angola (1961-1975)*, 2021. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2326>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MACEDO, Tania. Da voz quase silenciada à consciência da subalternidade: a literatura de autoria feminina em países africanos de língua oficial portuguesa. In: *Mulemba*, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 4-13, jan/jul, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/4682>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MARTINS, Izabel Cristina Oliveira. *Pelas sendas do feminino: diáspora e exílio nas literaturas africanas de língua portuguesa*, 231f, 2019. Tese (Doutorado em Tese Literatura e Interculturalidade) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, 2019. Disponível em: <http://btdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_263209d3bc2ba71d25f54aba454812b6>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MIRANDA, Mónica de (ed.). *Atlantica: contemporary art from Angola and its Diaspora*. Lisbon: Hangar Books, 2018.

MIXINGE, Adriano. *Made in Angola: arte contemporânea, artistas e debates*. Paris: L'Harmattan, 2009.

MIXINGE, Adriano. Uma cor-de-rosa diferente de Keyezua: Relação entre arte e gênero em Angola. *ArteCapital*, 8 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.artecapital.net/perspetiva-190-adriano-mixinge-uma-cor-de-rosa-diferente-de-keyezua-%C3%A0-relacao-entre-arte-e-genero-em-angola>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

OLIVEIRA, Jurema. *A escrita feminina no panorama literário africano em língua portuguesa: Alda Lara, Noêmia de Souza, Ana Paula Tavares, Vera Duarte e Paulina Chiziane*. União de Escritores de Angola, 2002. Disponível em: <[in http://www.uea-angola.org/artigo.cfm?ID=657](http://www.uea-angola.org/artigo.cfm?ID=657)>. Acesso em: 7 mar. 2022.

PEREIRA, Teresa Matos. A Condição da mulher em Angola na cerâmica de Helga Gamboa. *Revista Estúdio*, v. 3, n. 5, 2012, p. 112-118. Disponível em: <https://estudio.belasartes.ulisboa.pt/E_v3_iss05.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

RODRIGUES, Adriana Cristina Aguiar. *Escarificações: espaço-corpo-memória na literatura e nas artes visuais angolanas (2001-2020)*, 2022, 382p. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/3169>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, L. S. L. Mulheres angolanas nos espaços literários: corpos ultrajados e escritas transgressoras. In: *Mneme - Revista de Humanidades*, v. 16, n. 37, p. 127-141, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/pci20/Downloads/ojs,+5_dossie_larissa.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.



Revista Mulemba
e-ISSN: 2176-381X
v.15, n.29, e202357002, 2023

DOI: 10.35520/mulemba.2023.v15n29e202357002

Temas Livres

“Bissau é um enigma, Guiné um mistério”: a questão da identidade guineense em *No fundo do Canto*, de Odete Semedo¹

“Bissau é um enigma, Guiné um mistério”:
The question of guinean identity in
No fundo do Canto, by Odete Semedo

“Bissau é um enigma, Guiné um mistério”:
la cuestión de la identidad guineana em
No fundo do Canto, de Odete Semedo

Editoras-chefe

Carmen Lucia Tindó Secco
Vanessa Ribeiro Teixeira

Editores Convidados

Cinthia da Silva Belonia
Guilherme de Sousa Bezerra
Mariana Dias
Renata Gomes
Sheila Ribeiro Jacob

Recebido: 16/02/2023

Aceito: 11/06/2023

Como citar:

MARTIS, Sara. “Bissau é um enigma, Guiné um mistério”: a questão da identidade guineense em *No fundo do Canto*, de Odete Semedo. *Revista Mulemba*, v.15, n.29, e202357002, 2023. doi: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n29e202357002>

Sara Elizabeth Martins Ferreira Silva Pinto

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, Brasil.

E-mail: saraumartins@gmail.com

RESUMO

O presente artigo pretende a análise da questão da identidade guineense na obra “No fundo do Canto”, de Odete Semedo, publicada em 2007, de maneira a identificar como a identidade é construída pela autora, considerando as marcas de um passado colonial e o terror vivenciado na Guerra Civil de Guiné-Bissau; o desafio de existir em um espaço híbrido em que entram em conflito valores que remetem à ancestralidade da cultura tradicional e, também, valores que remetem à cultura do colonizador. Através do estudo da poesia de Odete Semedo, consideramos

¹ O presente artigo é fruto de um projeto de Iniciação Científica fomentado pela FAPEMIG.

possível vislumbrar novas perspectivas de existência/resistência. Além disso, o estudo da literatura africana de língua portuguesa é de grande valia para a efetivação da Lei 10.639/2003, uma vez que, através da poética de uma voz feminina ativa e comprometida, nos será possível dialogar e construir conhecimento significativo sobre matrizes africanas, ao nos debruçarmos sobre a história contada, cantada, a partir da ótica protagonista guineense.

Palavras-chave:

Odete Semedo, literatura guineense, identidades.

ABSTRACT

This article aims to analyze the issue of Guinean identity in the literary work “No fundo do Canto” by Odete Semedo, published in 2007, in order to identify how identity is constructed by the author, considering the marks of a colonial past and the terror experienced in the Civil War of Guinea-Bissau; the challenge of existing in a hybrid space in which values that refer to the ancestry of traditional culture and also values that refer to the culture of the colonizer come into conflict. Through the study of Odete Semedo’s poetry, we consider it possible to glimpse new perspectives of existence/resistance. Moreover, the study of African literature in Portuguese is of great value for the implementation of the Law 10.639/2003, since, through the poetics of an active and committed female voice, it will be possible to dialogue and build significant knowledge about African matrices, as we look at the story told, sung, from the point of view of the Guinean protagonist.

Keywords:

Odete Semedo, Guinean literature, identities.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la cuestión de la identidad guineana en la obra “No fundo do Canto” de Odete Semedo, publicada en 2007, con el fin de identificar cómo la identidad es construida por el autor, teniendo en cuenta las marcas de un pasado colonial y el terror vivido en la Guerra Civil de Guinea-Bissau; el desafío de existir en un espacio híbrido en el que entran en conflicto valores que se refieren a la ascendencia de la cultura tradicional y también valores que se refieren a la cultura del colonizador. A través del estudio de la poesía de Odete Semedo, consideramos posible vislumbrar nuevas perspectivas de existencia/resistencia. Además, el estudio de la literatura africana en lengua portuguesa es de gran valor para la aplicación de la Ley 10.639/2003, ya que, a través de la poética de una voz femenina activa y

comprometida, será posible dialogar y construir un conocimiento significativo sobre las matrices africanas, cuando miramos la historia contada, cantada, desde el punto de vista de la protagonista guineana.

Palabras-clave:

Odete Semedo, literatura guineana, identidades.

Maria Odete da Costa Soares Semedo, autora da obra aqui investigada, nasceu na capital de Guiné-Bissau, em 7 de novembro de 1959. Professora, pesquisadora e escritora, três atuações de outras tantas que poderiam ser destacadas, Odete Semedo é uma cidadã guineense ativa, preocupada e atenta ao seu país, em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos. Suas ações, dessa forma, vão desde a escrita literária até a participação política, com atuações

[...] como Ministra da Educação Nacional, Presidente da Comissão da Unesco-Bissau, Ministra da Saúde Pública e Consultora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep) para as áreas da Educação e Formação. [...] Foi Ministra de Administração Territorial e Gestão Eleitoral. [...] Atualmente, exerce a função de segunda vice-presidente do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde e, também, de deputada e presidente de província. (PAIGC) (CARVALHO, 2022, p. 196).

Uma das obras literárias da autora, objeto de análise neste artigo, é o livro *No fundo do Canto*, que remonta ao contexto dos “trezentos e trinta e três dias” de guerra civil de Guiné-Bissau, anunciada por um *tcholonadur*, mensageiro: “Aproxima-te de mim, não te afastes, vem... senta-te que a história não é curta” (SEMEDO, 2007, p. 22). Assim é iniciada a longa trajetória contada nesta obra de Semedo, que se divide em partes nomeadas: “Do prelúdio”; “A história dos trezentos e trinta e três dias e trinta e três horas”; “Consílio dos Irans” e “Os embrulhos”, última seção da obra, que se divide em: “O primeiro embrulho”; “O segundo Embrulho” e “O terceiro embrulho”. Nas palavras da autora, a obra em questão é “o livro mais triste de Guiné-Bissau. Pois será o espelho da dor de um povo e de tantos quantos se virem nele e através dele a silhueta do próprio destino. Deixarei que nele corram todas as lágrimas que não puderam ser choradas”. (SEMEDO, 2007, p. 13).

Embarcando nessa história cantada é que se pretende perceber como a identidade guineense é construída nesta poesia de Odete Semedo, assim como investigar

como os conflitos identitários, frutos de um passado colonial e, principalmente, do contexto de guerra nacional, são retratados na obra em questão. A partir dessas indagações, da análise dos poemas do *corpus* apresentado, e do diálogo com referências importantes para compreender os conceitos já mencionados anteriormente, pretende-se realizar este estudo.

A temática desta análise abarca questões relevantes para se pensar os processos de construção de identidades que, em países de passado colonial, se desenrolaram em contextos híbridos, de confronto entre valores tradicionais, ancestrais, e valores do colonizador. Assim, através do estudo da poesia de Semedo (2007), e do poder criador/curador que emerge de sua escrita ao retomar a história por meio da literatura, consideramos possível vislumbrar novas perspectivas de existência/resistência.

Além disso, o estudo da literatura africana de língua portuguesa é de grande valia para a efetivação da Lei 10.639/2003, uma vez que, através da poética de uma voz feminina, ativa e comprometida, nos é possível dialogar e construir conhecimentos significativos sobre matrizes africanas, ao nos debruçarmos sobre a história contada, cantada, a partir da ótica protagonista guineense.

Frente ao conflito identitário assinalado acima, capaz de turvar a visão que se tem sobre si e sobre o outro, a necessidade de nomear-se, reivindicar uma identidade, é inflamada. Como ferramenta para essa demanda, levanta-se a poesia, que tem, por excelência, a potência de nomear. De acordo com Alfredo Bosi, “O poder de nomear significava para os antigos hebreus dar às coisas a sua verdadeira natureza, ou reconhecê-la. Esse poder é o fundamento da linguagem, e, por extensão, o fundamento da poesia”. (BOSI, 1977, p. 131).

É esse poder criador da poesia, capaz de encenar identidades fragmentadas em processo de reflexão sobre si e seu estar no mundo, que nos interessa pesquisar a obra de Odete Semedo.

A obra de Semedo (2007) é construída por cantopoemas, expressão apresentada na nota de abertura do livro, que revela a intenção e o sentimento que guiaram sua escrita e, ao mesmo tempo, demonstram um desejo que não é exclusivo para a produção em questão, mas para a poesia guineense como um todo:

Hoje, do outro lado do Atlântico, volto a descerrar este *Fundo*, imbuída de um novo *Canto* que se quer um cantopoema, vivo, como deve ser viva a poesia Guineense: um verbo que chora sem complexos a sua dor, mas que se rebela contra a indigência, contra a lassidão; escritos que não atijam o ódio e que a todos acordam para a busca e para a beleza espontânea das letras. Um canto/mantenha que em cada uma e em cada um avive a chama da verdadeira liberdade e a responsabilidade de construção de um país que se deseja... que se ambiciona Novo. (SEMEDO, 2007, p. 15-16, grifos da autora).

O conceito de escrevivência, cunhado pela escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, nos ajuda a compreender esse canto que se transforma em literatura. Em uma entrevista concedida por Conceição Evaristo para a TV PUC Rio, a ganhadora do Prêmio Jabuti em 2015 explica o significado do termo. Em sua fala, Evaristo conta sobre como todas as suas produções literárias são profundamente implicadas por sua condição de mulher negra, brasileira e de origem de classe popular. Essa condição de ser no mundo transforma o fazer literário da autora, que transporta para o texto parte de sua vivência. Assim, entendemos que a:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. (EVARISTO, 2020, p. 30)

Assim, através da escrevivência, Semedo desempenha um importante papel, amplamente abordado por Augel (2007; 2008; 2009; 2010), comum aos escritores guineenses, de denúncia, protesto, apelo. E o faz trazendo, para a escrita poética, os cantopoemas que encenam a realidade da Guiné Bissau. Essa característica da literatura de Semedo (2007) é revelada pela autora em uma entrevista concedida a Wellington Marçal de Carvalho, em 2017. Quando perguntada sobre como a ficção e a realidade se relacionam em suas produções, a escritora responde que:

Parece complicado, mas não é. O fazer literário, no meu caso, é praticamente um olhar para dentro, um olhar para trás, e toda criação, recriação, vem a partir de um lugar. Esse lugar é o meu lugar de fala, que tem a ver com minha identidade, tem a ver comigo, enquanto Maria Odete da Costa Semedo, guineense, que tem no sangue vários grupos étnicos, vindos da parte do meu pai, da parte da minha mãe. Eu costumo dizer que a literatura guineense procura ser uma literatura “atalho da história”, eu chamo assim. Uma literatura “atalho da história”, que por vezes deixa um véu muito tênue entre a realidade e a ficção. Às vezes as pessoas têm a tendência a confundir aquilo que está ficcionado com a nossa realidade, de tão perto, ou de tamanha que é a verossimilhança. E o meu fazer literário é parte, como eu disse já, do meu lugar de fala, que é Guiné-Bissau, da minha identidade, que são várias. (SEMEDO, [Entrevista concedida a] MARÇAL, 2022, p. 197, grifos do autor).

Através das linhas de sua escrita é possível escutar vozes caladas por mecanismos de opressão, de origens coloniais ou mesmo parte de sua herança, e apresentar a história guineense na contramão dos discursos hegemônicos que mascaram, ou não alcançam, a realidade desses sujeitos. Karina de Almeida Calado (2015), em sua dissertação de Mestrado dedicada à obra de Odete Semedo aqui trabalhada, afirma que:

O cantopoema se constitui, também, num importante contributo para uma releitura da história oficial guineense, uma vez que registra memórias inconvenientes da guerra, expondo as marcas da violência. *No fundo do canto* evoca a memória do conflito, buscando vinculá-la à emocionalidade que ela implica e agenciando-a afetivamente aos seus interlocutores (CALADO, 2015, p. 72)

Dessa maneira, os cantopoemas da obra, dedicados à nação carinhosamente tratada pela autora, na abertura do livro, como *minha Guiné-Bissau*, são escritos e organizados embalados pela cultura guineense, encenando a guerra enunciada por um *tcholonadur*, mensageiro, que guiará o leitor pelo “caminho do desassossego/ o canto do sofrimento/ porque sou eu o teu mensageiro” (SEMEDO, 2007, p. 22):

O teu mensageiro

Não te afastes
aproxima-te de mim
traz a tua esteira e senta-te

Vejo tremenda aflição no teu rosto
mostrando desespero
andas
e os teus passos são incertos

Aproxima-te de mim
pergunta-me e eu contar-te-ei
pergunta-me onde mora o dissabor
pede-me que te mostre
o caminho do desassossego
o canto do sofrimento
porque sou eu o teu mensageiro

Não me subestimes
aproxima-te de mim
não olhes estas lágrimas
descendo pelo meu rosto

nem desdenhes as minhas palavras
por esta minha voz trémula
de velhice impertinente

Aproxima-te de mim
não te afastes
vem...
senta-te que a história não é curta
(SEMEDO, 2007, p. 22)

O poema, seguindo o que foi anunciado pela autora, convida o leitor para a escuta atenta desde o título. O livro, então, é aberto com um chamado que pretende trazer para perto o aflito ouvinte. Os versos do poema sugerem que existe uma verdade a ser revelada, mas, para tal, é preciso que o interlocutor busque ouvi-la, perguntar por ela, para que, assim, a longa história seja narrada pelo contador: “Aproxima-te de mim / pergunta-me e eu contar-te-ei / pergunta-me onde mora o dissabor / pede-me que te mostre / o caminho do desassossego / o canto do sofrimento”.

Essa relação é reveladora da tradição de contar histórias, muito frequente e significativa nas sociedades africanas, traço cultural que se reflete na literatura. Laura Cavalcante Padilha (1995), na obra *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*, escreve sobre a potencialidade da voz, da contação de histórias, capaz de promover a continuidade e a circulação da cultura em que são abrigadas as narrativas contadas, cantadas. Padilha (1995) afirma que, através do *griot* – o contador –, essa dinâmica ganha vida, em um “exercício de sabedoria” (PADILHA, 1995, p. 15), trazendo para o mundo, atualizando e (re)afirmando a tradição e a ancestralidade. O ato de contar e de ouvir é, para a estudiosa, além do que já foi mencionado, um ato de iniciação:

O contador [griot] e seus ouvintes são seres em interação para quem o dito cria a necessária cumplicidade e reitera que é preciso *ser*, na força da diferença, preservando-se, com isso, o vasto manancial do saber autóctone. Do ponto de vista da produção cultural, a arte de contar é uma prática ritualística, um ato de iniciação ao universo da africanidade, e tal prática e ato são, sobretudo, um gesto de prazer pelo qual o mundo real dá lugar ao momento do meramente possível que, feito voz, desengrena a realidade e desata a fantasia. (PADILHA, 1995, p. 15, grifo da autora).

Dessa maneira, trazendo o ouvinte para perto, chamando-o para a escuta, o mensageiro o inicia no universo guineense, submerso, no momento do cantar, pelo prenúncio da guerra que se encaminha. Pensando sobre o papel desempenhado pelo

griot, contador mencionado por Padilha (1995), é possível associa-lo ao *tcholonadur*, mensageiro que guia o leitor na obra de Odete Semedo. Essa relação foi feita por Calado (2015), que reafirma essa associação em diálogo com Hofs (2014), o qual ressalta as características dos *griots* que, “além do talento com a palavra e com a música na execução performática de suas narrativas, é conhecido pela capacidade de interlocução, mediação de conflitos e aconselhamento” (CALADO, 2015, p. 47).

Essa encenação da tradicional contação de histórias através da linguagem torna possível o que, no desenrolar dos fatos, não é: visualiza a história, interpreta e escancara, de forma poética, “o caminho do desassossego/ o canto do sofrimento” (SEMEDO, 2007, p. 22). Essa possibilidade, já revelada por Semedo (2022, p. 197) ao considerar sua literatura um “atalho da história”, pode ser compreendida também, em diálogo com Perrone (1990), como uma relação que consiste no retorno crítico aos acontecimentos revisitados, não como maneira de acessar o passado tal como foi, mas vislumbra-lo e, ao mesmo tempo, enxergar uma outra realidade possível:

Representar o que poderia ter acontecido é sugerir o que poderá acontecer, é relevar possibilidades irrealizadas do real. E é nesse sentido que a literatura pode ser e é revolucionária: por manter viva a utopia, não como o imaginário impossível mas como o imaginável possível. (PERRONE, 1990. p. 108)

Esse “imaginário possível” presente em *No fundo do canto*, o desejo de uma “[...] Guiné-Bissau firme, com os pés bem fincados no chão, esse chão-nosso de todos os tempos”. (SEMEDO, 2007, p. 16), passa por um retorno à ancestralidade, pela valorização de raízes que resistem ao apagamento e ao esquecimento que desnor-teiam e separam semelhantes. Assim, retomando a análise do poema “O teu mensageiro”, o eu-lírico chama por seu ouvinte, pedindo para que se aproxime, para que as lágrimas e a “voz tremula de velhice impertinente” não tirem o valor das palavras que revelarão “a história que não é curta”.

O poema seguinte, “O prenúncio dos trezentos e trinta e três dias”, segue o padrão de apresentação do primeiro. Tanto no anterior quanto nesse, são colocados para o leitor dois importantes elementos para a compreensão da obra: No primeiro, o *tcholonadur*, e, no segundo, o prenúncio do evento central da narrativa que ele apresenta a seu ouvinte:

Meninos velhos
meninas e rapazes
homens e mulheres
todos ouviram falar da mufunesa
que um dia teria de cair
nos ombros da gente
da pequena terra

Em histórias contadas
...no meio duma lenda
entre uma passada e outra...
alguém sempre se lembrava
de meter uma pitada de sal
sobre a mufunesa
que haveria de apanhar aquela gente

Baloberus almamus e padres
também haviam anunciado
um pastor sem temer o pavor de suas ovelhas
predisse:
uma foronta
um confronto vem a caminho

Mais que três dias
não deve atingir
tal confronto
se prolongar...

só trinta e três dias depois
teria o seu final
e será como um punhal
todo o povo vai ferir
Caso passasse o predito período
sem que o tormento amainasse
apenas trezentos e trinta e três dias
trinta e três horas
separaria aquela gente
da tal maldição
assim está escrito
no destino da nova Pátria
(SEMEDO, 2007, p. 24-25)

O poema demonstra a trajetória do prenúncio do vaticínio percorrendo gerações, alcançando “Meninos velhos/ meninas e rapazes/ homens e mulheres” (SEMEDO, 2007, p. 24-25). Esse prognóstico foi contado para a gente guineense por líderes religiosos diversos, *Baloberus, almamus*², padres e um pastor.

² Segundo Augel, “O balobero é o sacerdote tradicional das etnias que cultuam a natureza e os antepassados; o almamu, ou almami, entre os Mandinga, dignitário islâmico, responsável pelo culto, e consultor jurídico do régulo” (AUGEL, 2005, p. 309).

Esse prenuncio, como visto, manteve-se vivo sendo contado “...no meio duma lenda/ entre uma passada e outra...”, ainda que também fosse repellido, com “alguém sempre se lembrava/ de meter uma pitada de sal/ sobre a mufuneza”. A mufuneza, ou o azar, conforme consta em Augel (2005), era salgada para ser combatida. O sal é um elemento recorrente em religiões diversas, adquirindo significados e funções igualmente diferenciadas, sendo um desses o da proteção, pelo descarrego de forças negativas.

Mesmo retirado do campo da crença, o sal tem reconhecida capacidade combativa. Podemos tomar, como exemplo dessa característica, o salgamento de terras como estratégia de combate que visa afetar um princípio básico de sobrevivência, o do plantio dos alimentos: “O sal pode ter todo um outro sentido simbólico e opor-se à fertilidade. Nesse caso, a terra salgada significa terra árida, endurecida. Os romanos jogavam sal nas terras das cidades que destruíam para tornar o solo para sempre estéril.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 797-798). Assim, o azar foi afastado por certo tempo, mas a “tal maldição” não foi contida, seguindo o que “está escrito/ no destino da nova Pátria”.

O poema em questão, assim como todo o livro, é repleto de simbologias e metáforas, que corporificam a incompreensão de viver um novo conflito, em uma pátria que possui uma longa história de disputas e tensões.

Pensando nesse conflito que afeta também o(s) sentido(s) de guineidade, retomamos Stuart Hall, em *Quem precisa da identidade?* (2009), obra na qual o autor retoma a noção de identidade como ligação relacionada a uma mesma origem, capaz de formar uma “base de solidariedade e da fidelidade do grupo em questão” (HALL, 2009, p. 106), muito presente no senso comum. O lugar mútuo, a história partilhada, por vezes atua como força agregadora dos sujeitos. Essa agregação, ligação solidária, no entanto, não pode ser considerada estável ou incondicional. A história de Guiné-Bissau, marcada por um passado colonial e por constantes conflitos políticos, como a guerra civil travada entre 1998 e 1999 retratada no livro, ilustra o caráter contingencial não só da identidade coletiva como dos laços que a constroem. É o que podemos observar no poema abaixo:

Bissau é um enigma

Bissau é um enigma

Guiné é um mistério

mergulhado numa profunda angústia

eu a construir

e tu a destruíres

Porquê, meu irmão

pergunto

se o caminho é único?

(SEMEDO, 2007, p. 54)

O poema “Bissau é um enigma” retrata esse (des)encontro entre o eu e o outro. Os versos retratam uma questão posta a um interlocutor que está em oposição ao eu-lírico, confronto marcado pelo embate dos verbos “desconstruir” e “construir”. Ainda que em lados opostos, os sujeitos dessa interação são descritos como irmãos, filhos da mesma terra, passíveis a seguir um caminho único. O mistério, o enigma, que separa uns dos outros, e da terra que os abriga, faz parte do angustiante período de guerra que se deu “como um punhal” que “todo o povo vai ferir”. (SEMEDO, 2007, p. 25).

Hall, na obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), discute sobre a questão da identidade explorando os processos de fragmentação vivenciados na modernidade, que proporcionam a ruptura da estabilidade que organizava a sociedade e, conseqüentemente, as referências que a regiam. Essas mudanças, em seus desdobramentos, alteram a percepção de sujeitos unificados e, também, suas relações com o mundo social. (HALL, 2006, p. 7). Considerando a impossibilidade de tratar de identidade como um conceito estável, pela própria natureza mutável do significado que é nomeado como tal, Hall coloca-o em questão e propõe que ele seja afastado de uma pretensa unificação e/ou completude. O estudioso trabalha com a identidade considerando seu caráter inevitavelmente contingencial. De acordo com o autor:

[...] esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. [...] As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2009, p. 108, grifos do autor).

Essas mudanças e transformações são inerentes à vida, às vivências e, portanto, na perspectiva de Hall (2009), transformam a questão da identidade, antes, em processos de identificação. Esse dinamismo, ainda de acordo com o autor, envolve processos de articulações, negociações, que se desenvolvem em um trabalho discursivo que é, invariavelmente, interminável.

Voltando a pensar sobre esse processo no caso de Guiné-Bissau, Moema Augel (2007) informa-nos sobre a multiplicidade étnica³ e identitária que convivem em solo guineense. A autora em questão relata que:

³ De acordo com Semedo: “Vale ressaltar que a demarcação do território que é hoje a Guiné-Bissau foi resultado de um tratado assinado entre Portugal e França em 1886; esse teve como base a carta da Conferência de Berlim que definiu e instituiu a delimitação e a ocupação do continente africano em 1885 [...] [Guiné-Bissau] Tem um milhão e quinhentos mil habitantes (1,5 mil), entre os quais se contam, sobretudo, os balantas (30%), fulas (20%), manjacos (14%), mandingas

A Guiné-Bissau, com seu mosaico étnico e conseqüente multiplicidade cultural, é um espaço onde naturalmente muitas identidades convivem e se entrelaçam. Esse país, que tão recentemente se descolonizou, não se vê ainda como um todo unificado, com uma identidade nacional consolidada. [...] A Guiné-Bissau, com tradições culturais e lealdades locais muitas vezes mais claras em relação à própria coletividade étnica do que à “nação” guineense propriamente dita, com convicções de pertencimento as mais divergentes, está enredada entre as múltiplas e intrincadas raízes africanas, ora idealizadas como paradisíacas, ora estigmatizadas como símbolos do atraso, fazendo igualmente parte dessa rede rizomática a herança colonial. Assim, sinto o país à procura de sua identidade (ou identidades) que, obrigatoriamente, deve(m) abarcar a fidelidade às origens e o caminho em direção ao mundo moderno. (AUGEL, 2007, p. 22).

A densidade étnica guineense, conforme demonstrado, é um aspecto importante no processo de formação de uma identidade comum que, contudo, não prevê a superação de outras, mas sim, de alguma maneira, a aproximação de todas essas possíveis identificações na formação de uma outra, ou outras, que expressem o sentimento, a existência de guineidade, ou guineidades, nas palavras de Augel (2007). A existência comum pode viabilizar a formação desses laços, independente das distintas origens individuais.

Essa aproximação, nem sempre realizada de forma espontânea, considerando os processos coloniais, não necessariamente são formadoras da solidariedade e da fidelidade mencionadas anteriormente. Há de ser considerado que o convívio, o existir e o viver com o outro também envolve conflitos que podem ser exacerbados quando envolvem grupos étnicos diversos. O avizinhamo entre esses grupos, entre o povo guineense, desejável para a formação de uma identidade nacional, supera, ou pretende superar essas diferenças, conforme demonstrado por Augel:

O que contava, no período da formação nacional, era a construção e a estabilização da nação guineense no seu conjunto, não sendo considerada como estorvo a diversidade entre as muitas etnias do país. Como versejou Tony Tcheka: Ninguém perguntou a ninguém / quem era / nem de onde vinha. (Tcheka 1996, p. 97)” (AUGEL, 2008. p. 2).

(13%), papéis (7%), brames ou mancanhas, beafadas, bijagós, felupes, cassangas, banhuns, baiotes, sussos, saracolés, balantas-mané, futa-fulas, oincas, entre outros grupos étnicos. Ex-colônia portuguesa, a Guiné-Bissau tem como língua oficial o português, uma língua veicular ou guineense, vulgarmente chamada crioulo da Guiné-Bissau e conta ainda com as demais línguas étnicas. Em termos de religião, o país declara-se laico, mas a população se divide entre muçulmanos, católicos, evangélicos e outras religiões tradicionais”. (SEMEDO, 2010, p. 53).

Se o convívio não necessariamente inspira solidariedade e fidelidade entre grupos, ou mesmo entre os indivíduos em geral, situações de conflitos, de acordo com a mencionada pesquisadora, favorecem a criação desses laços. Augel afirma, quando analisa poemas de Huco Monteiro e Respício Nuno, escritos no momento do conflito armado de 1998/99, que:

O papel da etnicidade (o sentimento de pertença, de um “nós”) e o da alteridade (a percepção do “outro”) nas obras literárias dos autores guineenses se fez notar de forma aguda no momento extremo desse conflito armado de 1998/99. O “outro” passou a ser exclusivamente o invasor, esquecendo-se qualquer tipo de rivalidade ou de concorrência entre as etnias do país. (AUGEL, 2008, p. 6, grifos da autora)

Os confrontos identitários também passam pela questão da oralidade e da língua. Fonseca e Moreira (2007), em um panorama sobre as literaturas africanas de língua portuguesa, abordam sobre os conflitos entre os valores que remetem às sociedades africanas, confrontados por aqueles que remetem à cultura do colonizador. As pesquisadoras afirmam que, pertencentes a esses dois mundos, condição expressa na literatura pelo uso da língua europeia, os escritores são “homens-de-dois-mundos” (FONSECA, MOREIRA, 2007, p. 14). Em *No fundo do canto* encontramos esse hibridismo, com parte dos poemas sendo escritos tanto em crioulo guineense quanto em português. Nesta perspectiva, é fundamental considerar as condições que cruzam, entrecruzam os sujeitos em cada tempo e espaço, pois essas contingenciam suas percepções, posições e, portanto, alteram, constroem e reconstroem suas identificações e suas identidades.

Esses deslocamentos são produtos históricos e, no caso dos sujeitos frutos de um lugar (considerando “lugar” como espaço físico, mas também como espaço intangível) que possui o período colonial como parte de sua história, acontecem de maneira conturbada, aflitiva e dolorosa, como demonstrado no poema “Ninguém reconhecia ninguém”:

Quem é quem?
Quem será quem
nas interrogações
dos nossos herdeiros

Quem perdoa
Quem condena?

É preciso responder
sim
aos nossos anseios
não
aos desvários rostos
sim
às mãos que se estendem
às vozes

E quem escuta?
(SEMEDO, 2007, p. 76)

A pergunta “quem é quem?” escancara o abismo entre sujeitos, acentuado pela guerra, evidenciando a fragilidade da identidade única, tão presente em nosso imaginário, e a solidariedade coletiva que esta seria capaz de sustentar. Ao mesmo tempo, a ancestralidade, como já mencionado anteriormente, é parte importante das questões que permeiam a existência guineense retratada na obra e, nesse contexto, aparece como um elo possível e necessário para a superação dessa “fratura”. Conforme explicado por Martins (2021), essa relação com o ancestral está intimamente relacionada com o que a autora define como “tempo espiralar”:

A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide. Um tempo ontologicamente experimentado como movimentos contíguos e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidades, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro. É através da ancestralidade que se alastra a força vital, dínamo do universo, uma de suas dádivas. (MARTINS, 2021, p. 52)

Assim, a ancestralidade atua conectando as gerações presentes, passadas e futuras. O retorno ao passado, o questionamento do contemporâneo e a preocupação com o futuro, aparecem no poema, seguindo o movimento espiralar abordado acima: “Quem será quem/ nas interrogações/ dos nossos herdeiros⁴/ Quem perdoa/ Quem condena?” (SEMEDO, 2007, p. 76). Essa característica unificadora é demonstrada

⁴ Ainda em Martins (2002), a ancestralidade é explicada por Ngugi wa Thiong: “(...) nós que estamos no presente somos todos, em potencial, mães e pais daqueles que virão depois. Reverenciar os ancestrais significa, realmente, reverenciar a vida, sua continuidade e mudança. Somos os filhos daqueles que aqui estiveram antes de nós, mas não somos seus gêmeos idênticos, assim como não engendramos seres idênticos a nós mesmos. (...) Desse modo, o passado torna-se nossa fonte de

por Martins (2002) também na obra *Performances do tempo espiralar*, quando a pesquisadora esclarece-nos que

A concepção ancestral Africana inclui, no mesmo circuito fenomenológico, as divindades, a natureza cósmica, a fauna, a flora, os elementos físicos, os mortos, os vivos e os que ainda vão nascer, concebidos como anelos de uma complementariedade necessária, em contínuo processo de transformação e de devir. (MARTINS, 2002, p. 84).

O processo de transformação e devir mencionado pela estudiosa está presente nas questões implícitas nos primeiros versos do poema: “É preciso responder/ sim/ aos nossos anseios/ não/ aos desvarios rostos/ sim/ às mãos que se estendem/ às vozes.” (SEMEDO, 2007, p. 76). O eu-lírico diz da necessidade de serem respondidas as aflitivas questões levantadas, de solucionar o distanciamento que fazia com que ninguém reconhecesse ninguém, respondendo “não aos desvarios rostos”, mas sim “às mãos que se estendem” e “às vozes”. O poema termina com uma última questão: “Quem escuta?”, que parece apontar novamente para necessidade de se voltar para a ancestralidade, considerando que a parte seguinte do livro, o “Consílio dos Irans”, tratará de uma reunião ancestral, que buscaria a solução para o conflito que abatia sua gente, gente guineense.

O poema “Tanta súplica evocou os irans” ilustra a presença da ancestralidade na escrita de Odete Semedo na resposta das entidades espirituais guineenses – irans, defuntos e as almas⁵ – que se reúnem em socorro dos seus: “Tanta súplica e chamamento.../ tamanha invocação/ tantas fantasias desfeitas/ pela dor/ irans e defuntos se reuniram/ não resistindo ao veneno/ de tantos corpos perdidos.” (SEMEDO, 2007, p. 87). A reunião que se anuncia revela também respostas às questões levantadas no poema anteriormente analisado. Da incerteza levantada pelo “Quem é quem?/ Quem será quem/ nas interrogações/ dos nossos herdeiros” (SEMEDO, 2007, p.

inspiração; o presente, uma arena de respiração; e o futuro, nossa aspiração coletiva.” (MARTINS, 2002, p. 84).

⁵ Sobre a cosmogonia guineense, Semedo explica que: “Deus é o Todo Poderoso, onisciente, que está acima de todos os homens e de todas as divindades, por isso, tornou-se necessária a existência de entidades mais próximas dos homens e com as quais seria mais fácil os homens interagirem. Essas entidades são os dufuntus, asalmas e os irans. Segundo Teresa Montenegro, ‘dufunto, difuntu, defuntu é o espírito de um defunto (entre os bijagós, espírito de um rapaz morto antes da iniciação). Asalmas são os defuntos, o espírito, mas podem ser também as almas que vagueiam na terra’ (MONTENEGRO, 2002, p. 79). Iran é o espírito sagrado, protetor das famílias e de suas linhagens, mas que pode ser implacável nas punições aos que não cumprem com a promessa feita a ele. [...] O termo iran cobre todos os seres e símbolos da religião tradicional africano guineense.” (SEMEDO, 2010, p. 115-116)

76), surge a expectativa de uma espécie de justiça, pois: “Há culpados... /Que não fiquem mudos/ nem impunes/ pois o Consílio vai reunir-se/ os irans vão falar/ é hora de ouvir a nossa djonson/ e os nossos defuntos”. (SEMEDO, 2007, p. 87).

O poema, nos versos seguintes, conclama a vasta ancestralidade guineense, abarcando, conforme demonstrado por Augel (2005), as entidades protetoras das etnias dessa localidade. Essa nomeação, ainda de acordo com a mencionada estudiosa, é importante elemento de exaltação e valorização de uma identidade (pretendida) coletiva:

Quando Odete Semedo desfia os nomes de todas as etnias de que se compõe a Guiné-Bissau, isso não acontece por acaso. Exatamente no momento em que a nacionalidade está posta em perigo pelo drama da guerra, a autora torna visível os pilares em que se sustenta o edifício nacional. “Nomear”, “historiar” são verbos e são ações com os quais a autora narra – e celebra – a identidade coletiva. Nomear as etnias, seus irans protetores, seus totens e arquétipos é dar visibilidade, num território tão diferenciado, à trama da História, é cartografar as diferentes etapas dos movimentos migratórios, da constituição do território guineense, pois as diversas linhagens são ilustrações vivas dessa mobilidade e desse dinamismo demográfico e do entrelaçamento social e étnico de que é composta a Guiné-Bissau. (AUGEL, 2005, p. 319)

A reunião, rónia, que se inicia, é descrita no poema “A kontrada começara”. O “tronco de um velho poilão” (SEMEDO, 2007, p. 89), lugar escolhido para a cerimônia, é, de acordo com Semedo (2010), uma: “árvore gigantesca, secular, símbolo da força da ancestralidade e desse tempo em movimento, associado aos mistérios da cosmogonia africana [...]” (SEMEDO, 2010, p. 270). A rónia reuniu os *irans* representantes das *djorsons*⁶ de Bissau, a anfitriã, e se organizava de acordo com uma lei comum, por todos acatada: “Os irans chegaram à hora prevista/ cada um representando djonson/ uns podiam falar/ estava à vista/ outros não/ era a lei entendida por todas/ e ninguém devia porfiar” (SEMEDO, 2007, p. 89).

Os versos seguintes demonstram o afastamento vivenciado entre o povo guineense e a tradição, assim como com seus símbolos e rituais. Essa distância é sentida por Bissau, personificada em *No fundo do canto*, e por toda a ancestralidade, pois “Fazia tempo/ não sabiam o que era/ um pingo de cana derramado/ manta e esteira/ Fazia tempo não sabiam/ o que era ser amado/ pelos filhos/ Fazia tempo/ não sabiam o

⁶ De acordo com Augel, “[...] djonson se reporta ao vocábulo português geração, embora com o significado mais alargado de linhagem”. (AUGEL, 2005, p. 309)

que era/ punhado de arroz/ e água fria no chão” (SEMEDO, 2007, p. 89). Augel, no posfácio do livro de Semedo, explica que

Muitos rituais são necessários para se chegar até os antepassados e as divindades. É conhecido o ritual de inquirir o futuro interpretando o estado das vísceras de um galo ou de uma cabra, costume tradicional de muitas etnias de toda a região. Um outro ritual exige uma cerimônia dedicada aos defuntos e aos irans da djorson, quando são necessárias certas oferendas: uma caneca de água fria do pote que é deitada ao chão, junto ao totem; um punhado de arroz, seguindo-se uma prece ou bota fala. Depois derrama-se um pouco de aguardente e é posta uma manta sobre o totem pelo filho daquela djorson, significando que o filho se lembrou que o pai precisa proteger-se do sol, do frio da madrugada e da chuva, assim como ele próprio necessita ser protegido pelos seus mortos. (AUGEL, 2007, p. 192)

Elementos ritualísticos são trazidos ao poema, portanto, destacando o modo como suas ausências afetam essa relação cósmica, sendo sentida como demonstrativo de falta de amor dos filhos pelos ancestrais, pela tradição. A ausência desses rituais demonstra, portanto, a ausência da comunicação, que abala tanto os sujeitos do presente quanto os do passado.

A *mufunesa* que recaiu sobre Bissau era tão devastadora que desnor-teou os filhos dessa terra, fazendo com que corressem “de um lado para outro”: “Bissau era culpada: concluíam/ Não criou bem os seus filhos/ largou-os ao léu/ mal abençoados/ vagueando feito rastilhos/ debaixo de sol e serenu” (SEMEDO, 2007, p. 90). A perdição dos filhos estava justamente na desconexão com raízes, com a verdade, já anunciada nos versos anteriores, em troca da mentira. O lobo⁷, animal trazido aos últimos versos deste poema, é muito presente em fábulas guineenses como símbolo de engano, conforme demonstrado por Cabral (2019), que explica que “[...] este animal no folclore guineense sempre é aquele personagem que passa mal, que quer tudo e que perde tudo, cruel, goso que come meninos etc.”. (CABRAL, 2019, p. 8), caracterização que ajuda na compreensão do conflito representado no final do poema “Esses filhos desgraçados/ porfiaram as suas raízes / renegaram a verdade/ apostaram na mentira/ na calúnia e lobo/ fez do seu manjar/ outro lobo” (SEMEDO, 2007, p. 90).

⁷ De acordo com Semedo, “Na Guiné-Bissau, o que pode parecer uma simples narrativa – histórias do lobo e da lebre – abarca, na maioria dos casos, palavras que indiciam críticas sociais, que podem ser lidas tanto nas falas das personagens, quanto nas do narrador, ou simplesmente, nas entrelinhas de um diálogo que pode, a priori, parecer inocente.” (SEMEDO, 2010, p. 82)

Retomamos o verso “E quem escuta?”, do poema já analisado “Ninguém reconhecia ninguém” (SEMEDO, 2007, p. 76), para amarrar a compreensão de que a resolução da *mufunesa* parte do outro plano existencial do povo guineense, o ancestral, através da interseção entre irans, djorson e defuntos. Essa resolução é analisada por Augel, que afirma que

A salvação se efetua quando todas as etnias, depois de terem sido abertos os “embrulhos” que encerram a história contemporânea do país, unem-se para levantar Bissau e a Guiné, tirando-as do abismo. A solução partiu de dentro, saiu do conclave reunido e unido; a autora não foi buscar na “ajuda estrangeira” nem na “cooperação internacional” uma resposta para resolver o impasse em que sua terra natal se encontrava. Foram os ancestrais, os irans e seus totens, os “videntes da terra, do mar e do ar”, que num ritual sagrado, purificaram e livraram “Bissau e Guiné”, reerguendo-as dos escombros, livrando-as do “corpo sem cabeça”, finalmente vencido: “Bissau quis levantar-se / [...] Sozinha não era capaz / De repente / Outras mãos fizeram-na levitar / Mãos da Guiné? / [...] Três Onças de ar feroz / o Porco-formigueiro ...matuto / a Lebre ...astuta / o Macaco ...ágil / o Abutre ...persistente”. (AUGEL, 2007, p. 329, grifos da autora).

Os versos destacados pela estudiosa são parte do poema “Bissau levanta-se”, desfecho dos “trezentos e trinta e três dias”. Como já explicado pelo trecho acima, Bissau levanta-se pela força do coletivo:

[...]
Todos... de fidalgos a servidores
videntes da terra
do mar e do ar
beijaram o chão de bruços
levantaram os olhos ao céu
nas águas do mar molharam as mãos
limparam os rostos

Purificaram com água doce e salgada
Bissau e Guiné
enquanto sem cabeça
o corpo se debatia
na agonia
De joelhos no chão
juraram todos

proteger Bissau e Guiné
De costas deitaram-se
ergueram Bissau e Guiné
pareciam sumaúma
mais leves que uma pena

Os irans das djorsons sentiram
Guiné e Bissau uma só
erguendo-se com vigor
reafirmando a sua força
ante o corpo
finalmente vencido

O corpo sem cabeça
sucumbiu
cremado
As cinzas
levadas
pelo macaréu
De mãos juntas
os irans
pediram mais força e mais vigor
invocaram todas as energias
do alto às profundezas do mar
e o chão foi abençoado
(SEMEDO, 2007, p. 157-159).

Acreditamos poder dizer que o ser combatido – *Urdumunhu*, ou o corpo sem cabeça – metonímia e representante da grande mufunesa, simboliza a ausência da razão, conforme demonstrado por Augel, no posfácio da obra: “Na Guiné-Bissau existe a crença de que uma pessoa reconhece inconscientemente que está prestes para morrer e, nesse período que antecede a morte, a cabeça, isto é, a razão, já não domina os seus atos e essa pessoa muitas vezes se comporta de forma insana e desarrazoada”. (AUGEL, 2007, p. 193-194). Tomamos a primeira estrofe do poema “Discurso de Urdumunhu”, que apresenta a fala do corpo sem cabeça e demonstra qual seu papel na sociedade guienense – aquele que serve-dor à pátria e ao povo:

Meus irmãos
dos tempos que já lá vão
e dos dias de hoje também
escutai esta voz
fala de um irmão

serve-dor da Pátria
e do povo
Se me falta a cabeça
sobra-me a eloquência
(SEMEDO, 2007, p. 151).

O corpo sem cabeça, não obstante seus esforços e eloquência, sucumbe à potência de Guiné-Bissau, agora novamente unidas “Guiné e Bissau uma só/ erguendo-se com vigor/ reafirmando a sua força” (SEMEDO, 2007, p. 159).

Considerações finais

Retomamos as palavras de Semedo (2007) que encerram as notas de abertura de *No Fundo do Canto*:

E são para a minha Guiné-Bissau estes versos, mansos no seu estar e humildes no seu fazer, um fazer que quer uma Guiné-Bissau firme, com os pés bem fincados no chão, esse chão-nosso de todos os tempos. São para ti Guiné-Bissau, estes versos. Simples! Que os saibas entender e abraçar. (SEMEDO, 2007, p. 16)

Como mencionado anteriormente, percebe-se, na análise do *corpus* deste estudo, o poder criador/curador que emerge da escrita de Semedo (2007), que, ao retomar a história e a ancestralidade por meio da literatura, cria novas perspectivas de existência/resistência. Os versos da autora guineense valorizam o retorno ao “chão nosso de todos os tempos” (SEMEDO, 2007, p. 16), alcançado com “os pés bem fincados no chão” (SEMEDO, 2007, p. 16) para a (re)construção de identidades que, em países de passado colonial como Guiné-Bissau, se desenrolaram em contextos híbridos, de confronto entre valores tradicionais, ancestrais, e valores do colonizador. A literatura, em seu poder criador e humanizador, conforme nos ensina Antonio Candido, é poderosa arma contra os esquecimentos e apagamentos que desnorteiam, amedrontam e enfraquecem, sobretudo em um doloroso contexto de guerra.

Todas essas características inerentes à literatura, aqui especialmente pensando na obra de Odete Semedo, são ainda mais valiosas quando parte de contextos educacionais. A presença de textos como *No fundo do Canto* em salas de aula é capaz de promover diálogos preciosos com literaturas africanas de língua portuguesa, atraindo através do encantamento proporcionado pelos poemas bilíngues presentes na obra, além de, pela imersão e fruição da leitura dessa história cantada, ampliar os horizontes sobre realidades diversas vivenciadas pelos sujeitos.

Referências

- AUGEL, Moema Parente. *O desafio do escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007a.
- AUGEL, Moema Parente. Literatura e Inclusão: o papel dos escritores guineenses no empenho contra a invisibilidade. *Via Atlântica*, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 47-66, 2007b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50081>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CABRAL, Heuler Costa. Expressão cultural nos provérbios tradicionais da Guiné-Bissau: sabedoria e lições de vida. *Revista África e Africanidades*. n. 30, maio 2019. Disponível em: <http://africaeaficanidades.com.br/documentos/0010052019.pdf>
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs). *Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FONSECA, M. N. S.; MOREIRA, T. T. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio*, n. 16, p. 13-72, 11 maio 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14767/11446>.
- MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar. In: Ravetti, Graciela; Arbex, Márcia (org.). *Performances, exílios, fronteiras: Errâncias territoriais e textuais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG/Pós-Lit, 2002.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Editora Cobogó. 2021.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.
- SEMEDO, Odete Costa. *No fundo do canto*. Belo Horizonte: Nandyala, 2007.
- SEMEDO, Odete. Entrevista com Odete Semedo. [Entrevista concedida a] Wellington Marçal. *Caletrosópio*, Mariana: v. 10, n. 1. Dossiê: Tecendo memórias, preservando heranças, iluminando caminhos: vozes femininas nas Literaturas Africanas em Língua Portuguesa. p. 196-207, 28 ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/5819/4364>
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. Flores na escrivaninha. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 100 – 110.

TV PUC-Rio: A “escrevivência” na literatura feminina de Conceição Evaristo. 1 vídeo 14min 58 seg TV PUC-Rio. Publicado em: 16 de mai. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z8C5ONvDoU8>

